

Recibido: 30 | 05 | 2017

Evaluado: 04 | 08 | 2017

Cómo citar este artículo: Carmona-Idárraga, M. I. y Hernández-Giraldo, L. A. (2017). La escritura, una experiencia de paz. Transformación de la comprensión de paz a través de la producción escrita en niños de quinto grado. *Revista Aletheia*, 9(2), 36-55.



La escritura, una experiencia de paz. Transformación de la comprensión de paz a través de la producción escrita en niños de quinto grado

Writing as a Peace Experience: Transforming the Understanding
of Peace through Written Production in Fifth Grade Children

A escrita, uma experiência de paz. Transformação
da compreensão de paz através da produção
escrita em crianças de quinto ano

María Isabel Carmona-Idárraga* | Luz Amparo Hernández-Giraldo**

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde en alianza con la Universidad de Manizales. Docente de básica primaria en la institución educativa San Jorge de Manizales, Caldas, Colombia. Correo electrónico: carmonaimariai@gmail.com

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde en alianza con la Universidad de Manizales. Docente de básica primaria en la institución educativa Bartolomé Mitre en Chinchiná, Caldas, Colombia. Correo electrónico: luzamh145@hotmail.com

Resumen

Las pruebas Saber se quedan cortas para valorar cómo escriben nuestros niños en Colombia, de allí la preocupación por investigar cómo la escritura transforma las comprensiones de paz de cuatro niños y tres niñas de quinto grado de básica primaria, en una institución oficial urbana. Es una investigación de tipo cualitativo, con un diseño metodológico de estudio de caso múltiple. La recolección de la información se hizo a través de dos entrevistas semiestructuradas (una inicial y otra final), la aplicación de seis talleres sobre escritura y paz, instrumentos creados por las investigadoras, y los registros en diarios de campo. El análisis e interpretación de la información se desarrolló en cinco etapas: transcripción de la información, categorización natural y categorización axial, elaboración de redes semánticas, y confirmación de transformaciones. Los resultados demuestran el carácter epistémico y social de la escritura; se considera un hallazgo importante para la investigación el hecho de identificar la escritura como un asunto emotivo que le permite a los sujetos enunciarse y reconocerse a través de ella, y transforma la manera como los niños enfrentan conceptos que les tocan su vida cotidiana.

Abstract

State tests fall short to evaluate how children write in Colombia. From there, the concern to investigate how writing transforms the understandings of peace of four children and three girls of fifth grade of basic primary from an official urban institution. This article presents a research of a qualitative type, with a methodological design of multiple case study. The collection of information was carried out through two semi-structured interviews (one initial and one final), the implementation of six workshops created by researchers on writing and peace, and records in field journals. The analysis and interpretation of the information was developed in five stages: transcription of information, natural categorization and axial categorization, semantic networks elaboration and confirmation of transformations. The results demonstrate the epistemic and social character of writing; It is considered an important finding for the research to identify writing as an emotive subject that allows subjects to enunciate and recognize themselves through it and transform the way boys and girls face concepts that are relatable in their daily lives.

Resumo

As provas Saber não são suficientes para avaliar como escrevem as crianças na Colômbia, daí o interesse por pesquisar como a escrita transforma as compreensões de paz de quatro meninos e três meninas de quinto ano de educação básica, em uma instituição pública rural. É uma pesquisa de tipo qualitativa, com metodologia de estudo de caso múltiplo. A coleta de informações realizou-se através de duas entrevistas semiestruturadas (uma inicial e outra final), a aplicação de seis oficinas sobre escrita e paz, instrumentos criados pelas pesquisadoras, e os registros em jornais de campo. A análise e interpretação da informação foi desenvolvida em cinco estágios: transcrição da informação, categorização natural e categorização axial, elaboração de redes semânticas e confirmação de transformações. Os resultados amostram o caráter epistêmico e social da escrita; considera-se uma descoberta importante para a pesquisa o fato de identificar a escrita como um assunto emotivo que permite aos sujeitos enunciar-se e reconhecer-se através dela, e transforma a forma como as crianças afrontam conceitos que influenciam seu dia a dia.

Palabras clave

Escritura; paz; emociones; aprendizaje.

Keywords

Writing; peace; emotions; learning.

Palavras chave

Escrita; paz; emoções; aprendizagem.

Referentes teóricos

La conceptualización del acto de escribir y el papel del sujeto que ejecuta la acción deriva de circunstancias históricas fundamentadas en construcciones sociales. Las prácticas socioculturales de cada época han determinado la evolución del concepto de escritura e influyen en la determinación de quien las realiza (Ferreiro, 2000).

¿Qué es escribir? Escribir es una actividad compleja que permite comunicar lo que se piensa y se siente; es la expresión del pensamiento, los sentimientos y las emociones de quien escribe, por ello se le otorga un papel muy valioso dentro del saber. En palabras de Cassany (1993, p. 32), "Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje".

"Escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto" (Cassany, 1999, p. 27), de allí que escribirse considera más allá de su intención comunicativa, es potenciar la imaginación y la creatividad para enunciar nuevas comprensiones del mundo. Se considera entonces que la palabra escrita permite crear tanto conceptos como opiniones (Puello, 2014).

En la actualidad la escritura permea la mayoría de actividades que realizan los seres humanos. El desenvolvimiento en diferentes actividades cotidianas exige ser competente en procesos escriturales que van más allá de comunicar un mensaje sencillo o saber escribir su nombre (Cassany, 1993; Ferreiro, 2000). Desempeñarse como ciudadanos críticos y reflexivos, vinculados a los procesos sociales y políticos, demanda habilidades

escriturales y, por ende, lectoras que permitan comprender, reflexionar y comunicar su realidad. Crea sujetos activos capaces de reclamar sus derechos y autogestionar su propio desarrollo humano (González y Sánchez, 2010).

La escritura, como parte del lenguaje, le permite al ser humano empoderarse conceptualmente de la realidad en que habita y construir una representación de ella a través de este sistema simbólico (MEN, 2006). Dicha comprensión de la realidad, a través de la producción escritural, conlleva a la imaginación de nuevas formas de habitar y coexistir en un lenguaje construido culturalmente, que conlleva a la creación de mundos posibles en su realidad social (Bruner, 1986).

Es posible sostener la idea de que la escritura es el lenguaje que representa la realidad que envuelve a cada sujeto y que además le ayuda a modificarla, reinventándola para abrirse a otras posibilidades, a otros mundos posibles, como sostiene Bruner (1986). Esta configuración valora el lenguaje como esa mediación que construye la realidad en las interacciones sociales o comunicativas que constituyen la vida en que se desenvuelve cada sujeto (Rogoff, 1993; Gergen, 2006).

Al hablar de la escritura emerge el papel de la escuela en el empoderamiento de esta tarea. Se considera que debe enfrentar un gran propósito: el "desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento" (Lerner, 2001, p. 41).

Este papel motivador hacia la producción escrita resulta un tanto urgente como forma

de mejorar el desempeño de los niños y jóvenes en sus tareas escolares (Caso, Gracia y Begoña, 2006), y que, de igual forma, movilicen la expresión de sus emociones y afectos (Molano, 2012), en ambientes que provoquen la confianza, el interés y la satisfacción por la escritura (Arroyo, 2006).

Otro aspecto abordado teóricamente en la escritura es la metacognición, aquellos procesos de producción escrita que reafirman su potencial en el desarrollo del pensamiento. Los procesos metacognitivos en la escritura hacen consciente el acto reflexivo o comunicativo que provocó el acto escritural y gestionan las estrategias para producirlo (Flavell, citado en Martínez, 2009).

Desde la teoría de Flower y Hayes la escritura comprende subprocesos de pensamiento constituidos por "la situación comunicativa, la memoria a largo plazo, las acciones metacognitivas y el proceso de escribir" (Martínez, 2009). Este último subproceso genera las operaciones que integran *la planeación, la textualización y la revisión* en los procesos escriturales. Se considera que la implementación de estas estrategias debe ser gradual para permitir la evolución desde las más sencillas hasta las más complejas (Lacón y Ortega, 2008).

Por medio de la escritura, los niños y jóvenes potencializan sus habilidades de sentido crítico, organización de sus ideas y respeto por lo que se quiere comunicar (Serrano, 2014). Adicionalmente, se evidencia en este ejercicio la configuración de sus derechos, realidades y posibilidades (Ruiz y Prada, 2015), de allí que la escuela diseñe escenarios que provoquen el ejercicio escritor que posibiliten el uso de este como herramienta

epistémica (Corcelles y Castelló, 2013) generadora de aprendizajes colaborativos.

Sin embargo, Martínez (2016), en su investigación "Pruebas saber de lenguaje, posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa", demuestra que las Pruebas Saber evalúan principalmente la comprensión lectora, porque es claro que su estructura se centra en valorar este aspecto y no la escritura. Con ello se demuestra que la Prueba Saber de los grados 3º y 5º, para el área de lenguaje, evalúa únicamente las competencias en lectura que se espera los estudiantes hayan desarrollado al llegar a cada uno de estos grados. Para lo cual no es posible responder ¿Cómo leen y escriben nuestros niños? Desde esta prueba estandarizada; es evidente que las pruebas no se han interesado por valorar la competencia escritural, formulando programas y proyectos que la fortalezcan sin tener en cuenta las habilidades que pueden haber desarrollado o no los estudiantes de básica primaria, quedando un interrogante sobre el propósito que la escuela le aporta a la escritura en el sentido de potenciarla e incentivarla.

Pero la escritura no se da en abstracto, se hace sobre realidades de importancia para la vida de quien escribe. En el contexto colombiano, uno de los aspectos que más ocupa a los ciudadanos de todas edades es el referido a la paz, por lo que se ha orientado este trabajo hacia el reconocimiento de las transformaciones que esta puede sufrir al ser representada externamente a través de la escritura.

Así, la paz es un complemento en ejercicio escritural al haber sido cuestionada desde los niños según sus propias concepciones y comprensiones sobre ella. En este sentido,

autores como Freire (2012), Jares (1991), Muñoz (2001), Martínez (2006), Alvarado y Ospina (2014), y Loaiza (2016) aportan argumentos que van desde la subjetividad humana hasta la pedagogía liberadora que compromete los actos humanos, especialmente los de los docentes, que desde la socialización política llevan una tarea en sus hombros y es la de educar a las nuevas generaciones para la comprensión y la transformación del mundo.

La palabra paz puede considerarse en sí misma polisémica e histórica; contemplar ambas cualidades exige un acercamiento teórico propio del interés del presente estudio. Según lo anterior, se parte de la tesis de Muñoz (2001) quien dice que "La paz puede ser considerada como una realidad primigenia en todos los tiempos humanos [...]. La paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos". Se reconoce la paz en su sentido humano y como esencia de lo humano, presente en todos los procesos de socialización. Dicha reflexión convoca a la comprensión de la paz dentro de un marco de globalización y complejidad.

Existen diversas perspectivas que se han encargado de teorizar la paz. Como uno de los principales exponentes se reconoce a Johan Galtung, dado que sus postulados se centran en definir la paz desde conceptos como la "paz negativa" y la "paz positiva"; ambas contienen en su concepción una relación directa con la violencia.

Se conceptualiza la paz negativa "como ausencia de guerra o conflictos destructivos", según Zapata (2009), quien, de igual forma, reconoce que diferentes teóricos aducen que esta mirada negativa de la paz se centra en

lo que se debe evitar y no en lo que se debe trabajar. Se le considera negativa "porque elimina la aparición del conflicto y de los diferentes puntos de vista de los actores sociales y políticos" (Loaiza, 2016, p. 57). La paz positiva, concebida igualmente como "ausencia de guerra", abrió la posibilidad de comprender la paz en un estado pacífico y de bienestar social: "una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, generar expectativas y contemplar la satisfacción de las necesidades humanas" (Muñoz, 2001).

De otro lado, la paz imperfecta ofrece una mirada de la naturaleza humana que no se sustenta en la perfección; su ser epistemológico subyace en la investigación para la paz, lo cual quiere decir que da cuenta de un estado en construcción de la paz, porque cuando se habla de esta se hace referencia a un proceso, que se encuentra presente en los conflictos como ese medio de solución (Martínez, 2009).

Uno de los tránsitos de la paz ha sido el de vincularse a la educación. Por educación para la paz, la que manifiesta Jares (1991), debe entenderse un proceso educativo permanente, continuo y dinámico apoyado en el concepto de paz positiva y en un escenario de conflicto inherente al hombre, proyectados a su resolución de manera socioafectiva, orientado al desarrollo de una cultura de paz en la que las personas adopten una postura crítica de su propia realidad, situándose y actuando frente a ella (Ávila, 2012).

Partiendo de la urgencia de generar planes que promuevan la construcción de la paz dentro de la línea de una educación para la paz, se hace necesario abordar la paz en

escenarios educativos como la posibilidad de ser pensada y comunicada por los niños y jóvenes. Un ejemplo de ello es el programa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”, que nace como parte de un proceso investigativo y se preocupa por favorecer los ambientes de convivencia pacífica, centrando su acción educativa en el desarrollo humano de dichos sujetos a través del fortalecimiento de diversos potenciales para la transformación pacífica de conflictos: el afectivo, el comunicativo, el creativo, el ético-moral y el político (Ospina, Alvarado y Alvarado, 2016). Además, en esta línea educativa favorecen la convivencia dentro de las instituciones educativas (Caballero, 2010).

Diseño metodológico

El estudio se enmarcó en la pretensión del enfoque cualitativo al centrar su interés en comprender e interpretar las transformaciones del concepto de paz por medio de la escritura en los niños y las niñas de grado 5º de primaria. Es también una investigación de carácter inductivo, por cuanto se partió de las producciones sobre la paz de los niños para comprender cuáles son las transformaciones que se dan en aquellas en su relación con los procesos escriturales. Aunque en algunos momentos se hizo una mirada desde la teoría, la clave de la interpretación de los resultados y la formulación de las conclusiones se efectuó desde las producciones de los sujetos, con apoyo de la teoría. Así, la investigación procura preservar la coherencia con el tipo cualitativo que tiene.

Se aborda la investigación desde un estudio de caso múltiple (Martínez, 2006) debido a su interés por develar las transfor-

maciones del concepto de paz de cada uno de los niños participantes.

La población abarcó 32 estudiantes de grado 5º de básica primaria de la Institución Educativa Bartolomé Mitre Sede Francisco José de Caldas (Básica Primaria) del municipio de Chinchiná, Caldas. Para la realización de la investigación, se llevó a cabo una selección aleatoria, conformando la unidad de trabajo por 5 niños y 5 niñas. Es necesario aclarar que el proceso investigativo fue culminado por 4 niños y 3 niñas debido a que tres de ellos fueron trasladados de institución educativa.

Técnicas e instrumentos

Se realizó la recolección de la información a partir de tres fuentes: la entrevista semiestructurada, la producción escrita y la observación participante.

Descripción del procedimiento

El primer momento determinó la recolección de la información inicial. Se aplicó en forma individual la entrevista inicial, utilizando una guía de preguntas semiestructuradas sobre la escritura y la paz. También se realizó la primera producción escritural sobre la paz; este ejercicio se llevó a cabo en el aula de clase con todos los estudiantes de 5º, sin extraer los participantes de su ambiente natural.

En un segundo momento se realizaron seis talleres de escritura, a partir de los cuales se dirigió la producción escrita sobre la paz; cuatro de ellos eran sobre escritura y dos sobre paz, los cuales invitaban a trabajar un tipo de texto diferente y, finalmente, producir un texto sobre la paz. Algo importante que debe quedar registrado es que a

los niños no se les hizo intervención teórica sobre la paz; los talleres solo motivaban a escribir como producto de sus experiencias, conocimientos y reflexiones.

Descripción de los talleres

El taller 1, "Recreando la escritura", tenía como propósito orientar a los estudiantes sobre aspectos determinantes en una buena-producción escritural, basado en los procesos metacognitivos de Flower y Hayes (1980, citados en Martínez, 2009).

El taller 2, "Manual de instrucciones para construir la paz", basado en "¿Cómo escribir un manual de instrucciones?" por Julio Cortázar (1995), tuvo el propósito de concientizar a los niños sobre la secuencia que podemos utilizar para ejecutar diferentes acciones.

El taller 3, "Concurso fotografía de paz", tuvo el objetivo de explorar las percepciones y las comprensiones de paz en su entorno y, finalmente, producir un texto sobre el ejercicio realizado.

El taller 4, "Trinomio fantástico de la paz", inspirado en la estrategia de escritura binomio fantástico por Gianni Rodari (1983), llevó a los niños a pensar en la construcción de cuentos desde tres palabras que ellos relacionaban con paz.

El taller 5, "Escritos que alimentan", tuvo como propósito incentivar la producción escrita de una receta de la paz que otros pudieran disfrutar y experimentar.

El taller 6, "Cartografía de paz", tuvo el propósito de identificar aquellos lugares en los que los niños veían situaciones de paz, dibujarlos y producir un texto descriptivo sobre ello.

Plan de análisis

Se utilizó el análisis del contenido como estrategia de estudio de información y codificación de datos. El análisis de contenido, según Porta y Silva (2003), "[...] es una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa" que permite analizar y cuantificar de forma exhaustiva y detallada la información producida en un acto de comunicación; se realiza a través de procedimientos que buscan interpretar el contenido de textos, imágenes, discursos, entre otros. Se caracteriza por determinar unidades de análisis o unidades de sentido (frases, palabras, elementos de la imagen o dibujo) (Krippendorff, 1990; Bardín, 1986).

Este proceso de codificación se estructuró en cinco etapas necesarias para la categorización y la comprobación de transformaciones: transcripción de las entrevistas y textos (inicial y final) de cada sujeto participante, codificación natural, codificación axial, elaboración de redes semánticas y verificación de transformaciones del concepto de paz.

La codificación natural consistió en el análisis lingüístico y semántico de las piezas discursivas (entrevista y texto inicial y final) en relación con cada sujeto participante; se identificaron las unidades de sentido o unidades de análisis y se asignó un código natural a cada una de las citas obtenidas. El código correspondía a una o varias palabras que condensaran la idea de cada unidad de sentido.

La codificación axial se dio a partir de la interpretación de los códigos naturales y condujo a una categorización axial, en la cual se le asignaron nuevas etiquetas a cada una de las unidades de sentido concluyentes

por la teoría. A partir de la categorización se construyó una red conceptual, inicial y final, con los códigos naturales y axiales sobre el concepto de paz, para, de esta forma, comparar y determinar las posibles transformaciones del concepto de paz.

Resultados

En la lectura de los resultados se emplean las siguientes convenciones:

S1: corresponde al orden dado a cada uno de los niños participantes en la investigación.

Ei: corresponde a información obtenida de la entrevista inicial.

Ef: corresponde a información obtenida en la entrevista final.

Ti: corresponde a la escritura inicial.

Tf: corresponde a la escritura final.

Oc corresponde a información obtenida en la observación de campo.

¿Qué significa para los niños y niñas escribir?

Se encontró que para los niños escribir puede significar desahogo, distracción, recreación, alegría, sentimientos de libertad, imaginación, y les genera confianza, como lo constatan en esta investigación: "trato de crear un mundo donde solo yo lo puedo manejar y crear personajes a mi gusto" (S4, Ef). Se resalta también el valor comunicativo que otorgan los niños a la escritura. No se escribe solamente para sí, se escribe para algo y para alguien: "cuando uno escribe eso le llega a veces a las personas" (S5, Ef). Algunos niños relacionaron el

significado de la escritura con el desahogo, la distracción, la recreación y la creatividad: "Crear emociones en los personajes [...]. Para mí escribir es como donde yo puedo expresar mis sentimientos, mejor dicho donde me puedo desahogar" (S4, Ef). La escritura es entonces el medio a través del cual se forja la comprensión de la realidad externa e interna del niño y se constituye en recurso para dar salida a ideas, emociones, afectos, motivaciones e ilusiones que puedan tener ellos.

Se pudo observar cómo emerge el campo de las emociones en la escritura. De esta manera, aproximarse a esta causa en los niños algunas emociones que reportan como un acto continuo en sus respuestas. Comentaron recurrentemente que la alegría es la emoción que más sienten al escribir. A la pregunta: ¿qué sientes cuando escribes? responden: "Mucha alegría, porque yo me puedo expresar" (S5, Ef), "Me siento muy bien por poder escribir para decir lo que va llegando a mi cabeza" (S3, Ei).

Manifestaron abiertamente su bienestar al dar a conocer en la escritura lo que sienten, situación que resulta benéfica para su salud emocional, reconociendo en este acto su favorabilidad: "porque los demás personas deben saber que la escritura es buena para la salud [...] cuando me siento triste, escribir me hace sentirme feliz" (S1, Ef). Es notoria su facilidad para dar a conocer que la felicidad al escribir es otra emoción que piensan y sienten: "Me siento feliz porque están leyendo mis ideas, mi historia, porque uno necesita que le digan a uno que hay que mejorar o que no hay que mejorar, qué está muy bien" (S5, Ei); "porque cuando uno es feliz, uno escribe muchas cosas buenas" (S7, Ef).

Se encontró también en sus respuestas una manifestación de libertad y tranquilidad al momento de escribir, emociones identificadas al poder dar rienda suelta a su imaginación y a su sentir: "siento que me, que me da libertad. Me siento libre al escribir porque es algo para escribir, uno es libre sin que alguien le diga qué hacer" (S5, Ei).

El proceso de producción escrita permitió transformar sus comprensiones sobre la escritura, evidenciando en su discurso apropiación por parte de los niños al reconocer la escritura como un recurso cognitivo y de aprendizaje, situación novedosa ya que transitaban de verla solo como un acto mecánico e instrumental, a pensarla como una oportunidad para aprender: "para mí la escritura, por la escritura yo puedo aprender mucho" (S4, Ef), "eso es lo especial de la escritura, uno tiene la mente para crearla" (S4, Ef). Así, reconocen la escritura no solo como algo importante para ellos, al ser conscientes de su valor cognitivo, sino también como un medio de reflexión para cuestionarse a sí mismo o reencontrarse con su propio ser, es decir, indagar sobre su subjetividad, lo cual les permite conocerse y adentrarse en el mundo para comprenderlo: "Para mí escribir significa mucho porque cuando yo escribo es como si estuviera contando de mi vida" (S7, Ei).

¿Qué significa para los niños escribir sobre la paz?

Los niños le atribuyeron un significado social, emocional y político a la paz, al referir las siguientes opiniones: "porque me gusta la paz. Que haya paz, que otros lean lo que yo escribí" (S1, Ei). Sus comentarios acerca de escribir sobre la paz les abren la puerta a la reflexión: "escribir sobre la paz

es muy importante porque uno va sintiendo la paz" (S3, Ef).

Otra particularidad destacable al escribir sobre la paz es que los niños muestran conciencia de la realidad en la que viven, situación que se evidencia en la manera como conectan el lenguaje y su realidad inmediata: "para mí escribir sobre la paz es como donde uno expresa el dolor o la tranquilidad o el perdón de los víctimas de la guerra, que es injusto que las personas sufran por la guerra" (S4, Ef). En los escritos y entrevistas presentados por los niños se permitió ver su interés y motivación por abordar el tema de la paz; algunos la escriben con esperanza de hallar un mundo mejor. A través de ellos se dejan ver los imaginarios de paz que anhelan en un mundo que, entienden, debe cambiar: "Cuando tenemos paz nuestro espíritu está tranquilo" (S4, Ef); "que la paz es alegría, armonía y tranquilidad, y que se tiene que acabar la guerra en Colombia y en el mundo" (S6, Ei).

¿Qué piensan los niños de la paz?

Los niños participantes del estudio evidenciaron en sus escritos y entrevistas que la paz es un concepto que puede denominarse desde diferentes experiencias y, en ese sentido, es posible categorizarse desde aspectos como la axiología, la educación para la paz, la socialización política y la construcción de paz. Relacionan la paz con valores como el respeto, la solidaridad, la justicia y la amistad; consideran que la paz puede ser aprendida, compartida y enseñada, y que puede ser construida con la voluntad y la acción conjunta de todos, no solo para Colombia, sino para el mundo entero.

Hablar y pensar la paz para los niños participantes es un asunto que compromete la vivencia de valores. Le otorgan énfasis a pensar la paz como actitudes especiales y necesarias en sus relaciones de convivencia con los demás, afirmando que es un valor importante en sus vidas, porque la paz “es uno de los principales valores” (S4, Ei). Le conceden, entonces, al respeto un valor fundamental en sus relaciones con los demás, dado que la paz existe a la base de las interacciones sociales en las que se reconoce el acontecer de todos a través de un reconocimiento mutuo (Maturana, 1998).

En las dinámicas del acontecer subjetivo e intersubjetivo de los sujetos, encuentran en el respeto un valor que constituye la paz, al expresar que esta “[...] es todo lo que se basa en el respeto” (S1, Ti). De igual manera, encuentran en el compartir una vivencia de la paz. En este punto, es posible derivar del compartir dos posturas diferentes. Algunos de ellos ven la paz enmarcada en situaciones cotidianas de confianza mediadas por el afecto: “compartir con mi familia [...], pasear” (S6, Ef), “cuando juego con mis amigos” (S2, Ei); es en esa creación de espacios interpersonales en la que se ponen en juego valores como el respeto y la amistad. En la segunda postura se contempla el hecho de compartir como brindar lo que se tiene, con beneplácito y previo acuerdo: “como cuando los amigos se comparten los juegos o las cosas” (S3, Ei).

Al considerar la paz una cualidad personal que se exterioriza para sostener relaciones cargadas de valor, le dan sentido fundamental a la paz en el encuentro con el otro, defendiendo la premisa de que la paz se traduce en el bien común de dichas relaciones:

“la paz es convivir bien entre todos” (S3, Ef). Demuestran que la paz es satisfacción de necesidades físicas y emocionales, y que es la vivencia de ella misma la que permite ese estado de plenitud del que se habla. A su vez, determinan que la paz es indispensable en la vida de cada ser humano porque “sin ella no estaríamos bien, estaríamos mal” (S2, Ef). Tienen presente y dan prioridad, a través de su discurso, a la emergencia de hacerse conscientes y responsables del bienestar del otro y del “contexto vital” al cual pertenecen (Habermas, citado en Vasco, Vasco y Ospina, 2009; Camps, 1996).

Enuncian la paz desde la tranquilidad, hacen referencia a un estado físico, emotivo y subjetivo en relación con el diálogo intersubjetivo de sus interacciones sociales: “la paz es tranquila” (S1, Ti); “Si estamos en paz podemos estar tranquilos” (S2, Tf). Sus intenciones, en esta postura, están dadas en la experiencia de un estado pleno con ausencia de conflictos, en el que se conjugan valores y actitudes que edifican estados personales y colectivos de manera positiva en relación con las emociones. De igual forma, se encontró la estrecha relación entre paz, felicidad y alegría: “la paz es alegría” (S6, Ei) (S2, Ef); “la paz es un sentimiento que te hace sentir feliz” (S1, Ef).

Llama la atención la templanza reflejada y argumentada por los niños: “La paz significa como esa meta que hay que lograr cada día para que el mundo sea muy agradable” (S6, Tf). Los niños participantes dejan claros sus deseos de construir paz, y se percibe la voluntad y la comprensión como virtudes para el ejercicio de esta: “quiero que haya paz en el mundo y en Colombia” (S6, Ei). A este respecto identifican su papel como acto-

res de paz en sus entornos, y comprenden que esta no es posible si se da de forma aislada, pues solo se cimienta en sociedad: "La paz para mí ahora es muy importante porque tengo todo lo que quiero" (S5, Tf). En consecuencia se ven impulsados por un anhelo de paz cuando encuentran que el ejercicio de esta permite alcanzar una vida tranquila y un estado de bienestar emocional.

Según la experiencia estética de la paz, la cual se derivó de la adjetivación de esta al otorgarle un estado de belleza, "la paz es tan bonita que uno pueda estar alegre" (S1, Tf); "la paz es algo muy bonito para que todos y todos disfrutemos con mucha alegría y con amor" (S6, Tf). A partir de esta connotación de belleza se sigue apreciando la paz como la expresión que refleja el sentido de lo humano, porque "la paz es el símbolo de todos" (S3, Tf), al albergar el horizonte de las interacciones sociales.

Otro matiz desde el cual se representa la paz es la armonía, una connotación pensada en la articulación entre el entorno físico y las subjetividades dentro de un contexto cultural o globalizado. Visto de esta manera, "La paz para mí es armonía [...] con las demás personas o lo que nos rodea" (S1, Ti).

Escuchar a los niños hablar de paz favorece, sin duda alguna, la generación de nuevas alternativas de socialización política, porque ellos no solo saben de juegos, sino que también son productores de soluciones inmediatas surgidas de sus sentires y saberes, de sus procesos de subjetivación y construcción de ciudadanía. Con sus propias palabras conciben "Las peleas, los gritos y los problemas no nos dejan sentir esa paz, es mejor dialogar para solucionar esos problemas" (S2, Tf).

Para los niños participantes, la paz es un asunto de todos, incluyéndose ellos mismos: "que la paz es para todos y no solamente para una sola persona" (S3, Tf). Reconocen la paz como un derecho universal, y son conscientes de que esta es un estado de bienestar propio y comunitario; en ese sentido, la constituyen como un deber de todos y para todos, en el que la construcción debe ser conjunta y vivenciar espacios de paz.

Llamó la atención que los niños aludan a la paz como algo que puede ser enseñado y aprendido. Piensan que sobre ella deben recaer tres elementos para que sean considerados en este ámbito más amplio de la educación: un saber "hay gente que sabe mucho sobre la paz" (S1, Ti), una disposición "que estén interesadas de aprender" (S1, Ti) y un medio "campañas para poder vivir en paz" (S1, Ti). Esta trilogía nos da cuenta de una didáctica natural de la cual los niños son conscientes y ratifica lo que ya se ha expresado en párrafos precedentes: la convicción de los niños de que la paz debe (y puede) ser construida y para ello debe darse una intencionalidad en la acción y en la interacción, a la mejor manera de cómo lo aconsejan en pedagogía.

Es preciso recalcar que la construcción de paz fue el tema con mayor recurrencia en sus escritos y entrevistas. Reconocen la paz como una necesidad que les permite un estado de bienestar global: "es un regalo que podemos regalarnos nosotros" (S3, Tf); "también quisiera que todo el mundo se uniera hacia la paz". Dejan leer en sus apreciaciones la emergencia de generar nuevas dinámicas en las relaciones entre los sujetos y el medio: "la paz está en cada uno de nosotros porque si cada uno se propusiera la

tendríamos" (S3, Tf). Esto quiere decir que los niños reconocen el efecto recíproco que se da desde el medio y los sujetos en cada una de sus relaciones; si estas se dan desde el amor y el esfuerzo mutuo en la construcción de paz, el resultado sería la paz.

Transformaciones

En este apartado se dilucidan las transformaciones en el concepto de paz de cada uno de los sujetos participantes.

Sujeto 1

El sujeto 1 mantuvo en su discurso su postura ética, estética y política de la paz, utilizando expresiones más precisas: "ser una persona que tenga todos los valores y que ayuda a muchas personas que quiere hacer el bien" (Tf); "si todos tuviéramos paz sería un mundo de tranquilidad donde todos nos ayudaremos" (Tf). Hace su mayor transformación al pasar de una concepción de paz negativa hacia la de construcción de paz, al referenciarla con argumentos fuertes como el de "conquistar la paz" (Tf), "alcanzar la paz entre todos" (Tf). Le suma a su concepción las emociones: "La paz es tan bonita que uno pueda estar alegre, triste por fuera pero por dentro hay un sentimiento muy grande que es la paz" (Tf). Introdujo una nueva comprensión a su idea de paz denominándola paz interior: "por dentro hay un sentimiento muy grande que es la paz" (Tf); "El hombre que conquiste la paz se llena de paz" (Tf). Esto permite concluir que hubo transformación en su comprensión sobre la paz entre el momento inicial y el final.

Sujeto 2

A manera de síntesis, se puede afirmar que la concepción del sujeto 2 sobre la paz manifiesta una evolución positiva identificable en su postura ética, la cual es decisiva al definirla paz como una forma de vida por la cual se puede optar, acompañada del respeto y el deseo de vivir unidos, no solo para conseguirla sino para mantenerla. Para él sigue siendo posible pensar la paz desde la construcción en el colectivo. Finalmente, cambia su concepción de paz negativa al no contemplarla como una opción; permanece su pensamiento sobre la paz desde lo político, lo ético, la construcción de paz y la paz imperfecta. Como se expuso antes, amplió su postura ética con argumentos ya explícitos. Su más notoria construcción es la evolución del concepto hacia el campo de las emociones, otorgándole un significado de "tranquilidad", "la paz es un sentir", "un estar en paz".

Sujeto 3

Al concluir el análisis del sujeto 3 se puede afirmar que, al igual que los sujetos anteriores, existe una evolución en la concepción de paz y, en especial, un aporte notorio en la relación con el empoderamiento de ella. Sus argumentos consolidan una postura política en la que enuncia la paz desde la subjetividad hacia una acción intersubjetiva. De esta manera puede observarse con claridad cómo el sujeto 3 permaneció en su postura ética y estética, ampliando sus argumentos: "es respetar a los demás y respetarse a sí mismo" (Ef) y "La paz es el símbolo de

todos" (Tf). Emergió su concepción política de la paz al nombrarla con un carácter "de todos", "acuerdos de paz" y de "queremos la paz" (Tf). Desapareció su apreciación de la paz negativa al fortalecer su visión como construcción de paz y de paz imperfecta: "la paz es un regalo que podemos regalarnos nosotros" (Tf); "está en cada uno de nosotros porque si cada uno se lo propusiera la tendríamos" (Tf).

Sujeto 4

Hace su transición desde la paz negativa y la educación para la paz al considerar que conseguir la paz es algo que se puede optar desde su propio ser: "Cuando tenemos paz nuestro espíritu está tranquilo y feliz por lo que sabemos que hicimos algo muy bueno, tanto para mí como para las demás personas beneficiadas" (Tf). La piensa como algo que se siente y por eso su connotación de tranquilidad al describirla. La transformación radica en concebir la paz al inicio como algo exterior al sujeto, es decir, algo dado o puesto en los demás, a llevarla a que se posibilita desde el mismo sujeto. Se observa un peso en su concepción desde el aspecto ético y la paz imperfecta: "Tenemos que saber que dialogando se resuelve un problema de la mejor manera" (Tf), sin dejar a un lado su carácter político: la paz es "justicia" (Ef) y "el perdón de los víctimas de la guerra" (Ef). Su postura ética se amplía en un sentido social al enunciar puntualmente: "Para poder desarrollar nuestra paz tenemos que ayudar a nuestras personas más cercanas o lejanas y enseñarles los valores muy especiales para nosotros" (Tf). Emerge la paz con una connotación emotiva. Relaciona la paz con "la alegría, el amor" (Ef), en este sentido, pone en juego un carácter intersubjetivo de esta.

Sujeto 5

El proceso de consolidación del concepto de paz evidenciado en el sujeto 5 nos permite concluir que transitó hacia nuevas maneras de argumentar la paz a diferencia de su posición inicial. Emergió el carácter político de la paz al aducir que "la paz es de todos y no de uno" (Ef). Se hace evidente que el sujeto 5 mantiene su apreciación de paz negativa en menor cantidad y, en este sentido, también su postura ética al considerar los valores de una forma cercana a la paz, argumentando de manera más amplia: "que sean más amables, más honestos porque a veces por ahí comienza la paz" (Ef). Otro concepto nuevo fue el de las emociones, situación importante ya que nombró algunos estados de tristeza y alegría en su relación con la paz. Hizo una evolución en su comprensión desde la construcción de la paz al de educación para la paz, resaltando que es una oportunidad para ser enseñada, aprendida y comunicada: "yo le puedo enseñar a los demás qué es paz" (Ef).

Sujeto 6

A manera de conclusión, el sujeto 6 muestra una emergencia en el aspecto político al confirmar que "todo el mundo necesita la paz porque la paz es lo que una persona o ciudad necesita para que lo distinguen" (Tf); considera que al escribir "cuenta lo que pasa de la paz" (Ef). Aparecen también los sentimientos como algo nuevo, especialmente al enunciar el amor como una manifestación de paz. Amplió su concepto de paz imperfecta agregando nuevas características de ella. Permanecieron sus posturas sobre las emociones al reiterar que la paz es "alegría", es disfrutar "en el mundo". Se mantuvo su valoración de paz como algo estético: "la paz es

muy bonita" (Tf), y en un pequeño porcentaje mencionó a la paz negativa. Transitó su concepto, en gran parte, de construcción de paz al de educación para la paz al aducir que se pueden "aportar ideas" y "uno puede escribir muchas cosas sobre la paz, en especial contar lo que está pasando, ir aclarando las cosas" (Ef). Sus aportes en este sentido muestran sus evoluciones en el concepto de paz.

Sujeto 7

Según sus comprensiones entre un momento y otro, se reconoce la transformación en el concepto de paz al mantener el sentido político de ella y argumentarla de una manera subjetiva e intersubjetiva: "la paz es de todos y no de una sola persona" (Tf), "que la paz es para todos y no solamente para una sola persona" (Ef). Desde su postura ética confirma la experiencia de paz en los procesos de socialización política en la vivencia de valores: "por eso debemos conseguirla con el amor, el respeto, la ayuda para que todos la podamos tener" (Tf). El sentido estético de la paz reconfigura el concepto inicial al compararla con un fenómeno natural: "Porque así como yo dije que un arbolito puede esparcir sus ramas, uno también puede esparcir la paz muchas cosas como amor, cariño" (Ef). Sostiene en su discurso palabras como pelear, robar, enmarcándolas en un contexto de resolución de conflictos, lo que permite afirmar que transitó de un concepto de paz negativa hacia uno de paz imperfecta: "La paz sirve para muchas cosas es como uno ir arreglando lo que no está bien" (Tf).

Conclusiones y recomendaciones

- Cuando se escribe bajo un proceso sistemático e intencionado es posible la transformación en la significación de un concepto y, de este modo, dar cuenta de su comprensión; esto confirma que la escritura contiene un alto potencial cognitivo al hacer esa transición en un concepto tan subjetivo como la paz a partir de la reflexión en un proceso escritural.
- Los niños reconocen la escritura como una herramienta epistémica que les permite aprender y provoca alternativas en la búsqueda de sus propios aprendizajes. Adicionalmente, la práctica de la escritura fortalece su confianza y genera la experiencia de libertad y autonomía para abordarla sin límites y sin miedos.
- Los niños reconocen en el ejercicio escritural la experiencia de emociones, transcrita en formas de alegría, felicidad, tristeza, miedo, reparación de estados emotivos y tranquilidad, lo que confirma que la escritura es una experiencia emotiva.
- La presente investigación permite afirmar que los actos escriturales realizados por los niños son construcciones de vida que quedan instalados en ellos a través del tiempo al haber sido producto de su reflexión, y se espera que trasciendan su existencia, de manera que puedan impactar positiva y creativamente sus entornos.

- El ejercicio escritural permitió la transformación del concepto tanto de paz como de escritura, siendo este último un aspecto novedoso de la investigación.
- A través de la escritura se reflexiona sobre la realidad social y política, y se logra proponer maneras de aportar a la construcción de la paz, y posicionarse como sujetos políticos activos y ciudadanos que se reconocen con derechos y deberes. Escribir sobre la paz atribuye un significado social, emocional y político a la vida de los sujetos al reconocer estas responsabilidades.
- La paz es identificada por los niños como una vivencia de valores por cuanto la piensan y sienten como actitudes y experiencias necesarias en su convivencia; la consideran un valor muy importante en su dinámica de relaciones interpersonales. Enunciar la paz desde la solidaridad, la justicia y el respeto son maneras de reconocerse en un círculo ético que está en búsqueda del bienestar común y se encuentran con el otro, hecho que determina que los niños aceptan su subjetividad política.
- La escuela debe emprender acciones que desde el lenguaje y el aprendizaje les abran posibilidades a los estudiantes para que sus procesos cognitivos sean mayores al avanzar en sus enunciaciones comunicativas.
- Es necesario que las pruebas Saber contemplen nuevas formas de valorar los niveles de producción escrita, ya que evaluar a mayor escala la comprensión lectora no da cuenta de los procesos de pensamiento que alcanzan los niños.
- Es preciso analizar y estudiar las competencias ciudadanas de forma sistemática e intencionada con el ánimo de configurarlas como un camino por el cual se transita hacia nuevas formas de interacción y socialización política.
- Reconocer las emociones en la escritura es un aporte que queda para futuras investigaciones que se relacionen con este acto comunicativo en los niños.

Referencias

- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad de Manizales/Cinde.
- Arroyo, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 305-328.
- Ávila, M. (2012). Educación para la paz: un reto educativo. *Revista Redhecs*, 8(14).
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Granada, España. *Revista Paz y Conflictos*, 3(1).
- Camps, V. (1996). *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Anaya.

- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Caso, A. M., García, J. y Martínez-Cocó, B. (2006). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *Psicología de la Educación*, 2(1), 193-200.,
- Corcelles, M. y Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150-169. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Cortázar, J. (1995). *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2000). "Leer y escribir en un mundo cambiante". Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000). *Novedades Educativas*, (115).
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.
- González, B. Y. y Sánchez, J. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Jarés, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200009&script=sci_arttext
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Loaiza, J. A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. una experiencia de paz imperfecta* (tesis inédita de doctorado). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/Cinde, Manizales.
- Martín, S. (2016). Prueba saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa. *Enunciación*, 21(1), 31-44.
- Martínez, C. (julio, 2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Martínez, G. J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: TM Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf

- Molano, C. G. (diciembre, 2012). Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje "MACPA". *Alteridad. Revista de Educación*, 7(2), 134-146.
- Muñoz, F. A. (ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/Imperfecta.pdf>
- Ospina, M. C., Alvarado, L. J. y Alvarado, S. V. (agosto-septiembre, 2016). Potenciales de paz. *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 81.
- Puello, D. (2014). La competencia escritural en estudiantes de quinto grado como resultado de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje: la poesía. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (20), 59-78.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa. Recuperado de <http://anthropostudio.com>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2015). El niño como sujeto de derechos y la escritura literaria infantil. *Revista Folios*, (41), 23-35.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Vasco, U. C., Vasco, M. E. y Ospina, S. H. (2009). *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores/Universidad de Manizales/Cinde.
- Zapata, C. M. (2009). *Construcción de paz y transformación de conflictos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

