

Transformación de actitudes frente a la equidad en
niños y niñas de sectores de alta conflictividad social,
en un proceso de socialización política y educación
para la paz

Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, María Teresa Luna,
Marina Camargo

Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz

Sara Victoria Alvarado

Héctor Fabio Ospina

María Teresa Luna

Marina Camargo

· **Resumen:** *Se presentan los resultados de la investigación que analiza el efecto del programa “Niños y Niñas Constructores de paz” en las actitudes de equidad y aceptación de la diferencia en niños y niñas colombianos de 8 a 10 años de edad, de instituciones educativas (escolares y de protección) ubicadas en sectores de alta conflictividad social. Se trabajó un diseño cuasi-experimental de dos grupos, uno experimental de 195 niños y niñas participantes en el programa y otro control de 166, con pre y post-test. Los resultados muestran un impacto significativo en las actitudes de los niños y las niñas del grupo experimental, sin diferencias por género o tipo de institución.*

Palabras clave: socialización política, educación para la paz, actitudes de equidad, participación infantil, formación ciudadana.

Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz^{*}

Sara Victoria Alvarado^{**}

Héctor Fabio Ospina^{***}

María Teresa Luna^{****}

Marina Camargo^{*****}

* Este capítulo fue escrito con base en resultados parciales del proyecto de investigación “Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en Niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero”, código 1235-10-11201, cofinanciado por Colciencias, el Cinde, la Universidad de Manizales y Save de Children U. K. y desarrollado por el equipo de investigación conformado por Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina como investigadores principales, María Teresa Luna y Marina Camargo como investigadoras asistentes, y Luis Guillermo Jaramillo, Julián Loaiza, Victoria Forero, Olga Porras y Nancy Puerta, auxiliares de investigación. Este equipo pertenece a las líneas de investigación: “Socialización Política y Construcción de Subjetividad” “Educación y Pedagogía”, del grupo de investigación clasificado por Colciencias en categoría A: “Actores, Escenarios y Procesos del Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud”, perteneciente al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

** Directora Línea de Investigación en Socialización Política, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales. Asesora del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”. doctoradocinde@umanizales.edu.co

*** Director Línea de Investigación en Educación y Pedagogía, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales. Coordinador del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”. ospialva@epm.net.co

**** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE – Universidad de Manizales; profesora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE - Medellín. mtluna@cinde.org.co

***** Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE – Universidad de Manizales. Consultora independiente. mcamargo-a@colomsat.net.co

La investigación de los últimos años en el campo de la socialización política podría organizarse alrededor de dos grandes tendencias teóricas propuestas por Rodríguez (1989): los modelos de “conformidad-legitimación” que la definen como el proceso a través del cual se mantiene el sistema político y su orden normativo y social, y los modelos de “diferenciación-innovación” para los que la socialización política es un proceso de adopción y renegociación del orden y su sistema normativo. Dentro de los primeros se ubican: el modelo de *identificación*, que entiende la socialización como transmisión de conocimientos, actitudes, valores y normas de una generación a otra, y de los patrones de acatamiento a las figuras de autoridad familiar, escolar y política (líder benévolo); el modelo *acumulativo*, que afirma la pasividad del niño o la niña, quien va adquiriendo información que superpone a otra originando cambios en sus actitudes políticas; y el modelo de *transferencia interpersonal* que hace el niño o la niña de algunas características de las figuras primarias de autoridad, en función de experiencias previas de interacción gratificantes, a las figuras políticas.

Los modelos de **diferenciación-innovación**, más centrados en explicar las diferencias interindividuales y el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales, comparten el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el niño o niña hace de ellas en la construcción de actitudes, valores y comportamientos políticos. Dentro de esta tendencia teórica se ubican: el modelo de *aprendizaje*, como adquisición de conductas políticas por reforzamiento a través de procesos dirigidos (socialización manifiesta) o por imitación (socialización latente); el modelo del *interaccionismo simbólico* (Dawson y Prewitt: 1969; Blumer: 1976) que propone el desarrollo evolutivo del ‘*political self*’, que estaría ya constituido en la adolescencia a través de la adopción, por parte del sujeto, de orientaciones, conocimientos, actitudes y sentimientos hacia lo político; el modelo del *desarrollo cognitivo*, que pone el desarrollo cognitivo como condición del desarrollo moral y político —por los altos niveles de descentración y abstracción que implican—, y analiza el desarrollo de nociones sociales y políticas desde una perspectiva psicogenética de Kohlberg; y finalmente, el modelo de la **individuación**, que analiza la manera particular como se forma la competencia política del individuo, como capacidad de acción sobre sí mismo y como capacidad para tener en cuenta elementos sociales y situacionales a la hora de actuar: “*voluntad de participación (capacidad para exponer las propias necesidades); conciencia de responsabilidad o conciencia social (capacidad para ponerse en el lugar del otro); tolerancia política (capacidad de mantener la comunicación, aunque no puedan ser satisfechas las propias necesidades); y conciencia moral o comunitaria (capacidad de distanciarse de las normas predominantes y de las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieren)*” (Rodríguez, 1989, p. 154).

En el marco de este último modelo, el de **individuación**, dentro del cual hemos desarrollado la investigación cuyos resultados presentamos en este artículo, se acepta la socialización política de los niños y niñas como el proceso a través del cual ellos y ellas se integran como miembros activos en la construcción ciudadana a través del desarrollo de su competencia política, desde la cual adoptan y negocian las normas, concepciones, valores, actitudes y conductas que son aceptados como legítimos por los adultos cercanos; proceso que tiene que ver con la adquisición de nociones y de actitudes hacia el país, sus gobernantes e instituciones, pero también con el desarrollo de la conciencia política y de las

disposiciones subjetivas para construir nuevos pactos de convivencia y nuevas formas de organización social basadas en la equidad y en la aceptación de la diferencia, como fundamentos de la democracia. Es decir, la socialización política implica al mismo tiempo tanto aspectos directamente relacionados con la organización y gestión de los asuntos públicos (mundo social objetivado – normatividad social compartida), como las nuevas maneras como los niños y niñas entienden la vida en sociedad y las relaciones con los otros y consigo mismos, a través de la apropiación biográfica individual que hacen del mundo normativo de los adultos y de las formas particulares como se vinculan a su renegociación permanente (conciencia subjetiva).

La socialización política, como proceso de fortalecimiento de la competencia política en el niño o niña a través del desarrollo de disposiciones subjetivas que le permitan la construcción de nuevos pactos de convivencia y órdenes sociales basados en la equidad y la aceptación activa de la diferencia, en contextos violentos como el que caracteriza a las zonas urbanas pobres de Colombia, no puede darse por fuera de procesos de educación para la paz, que hagan posible la reconstrucción progresiva del tejido social y la consolidación de una verdadera democracia participativa, basada en la equidad y la justicia.

La educación para la paz, en la presente investigación, es entendida en su acepción de paz positiva, no como ausencia de conflicto o de guerra, sino como construcción positiva de relaciones democráticas fundamentadas en la equidad y la aceptación activa de la diferencia, y a su vez como construcción de un orden que las haga viables y que enfrente todo tipo de violencia: tanto la violencia clásica que va de la guerra al homicidio, como aquella referida a la pobreza o injusticia social, a la represión y privación de los derechos humanos, y a la alienación y negación de las necesidades “superiores” (Jarés, 1999). La paz implica a nivel personal tolerancia, equidad, aceptación y solidaridad; y a una escala mayor, involucra una asociación equitativa y recíproca activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver conflictos, un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia. El conflicto es inevitable y consustancial a la existencia humana, y se constituye en elemento creativo esencial en los procesos de interacción; la clave no está en la eliminación del conflicto, sino en su regulación y resolución de forma justa y no violenta, respetando las diferencias pero dentro de una perspectiva de equidad.

De acuerdo con Boyden y De Berry (2000), los estudios con niños y niñas en situaciones adversas van mostrando la necesidad de reconocer el papel del conflicto en la construcción social ciudadana. En procesos centrados en los niños o niñas y su empoderamiento, el conflicto se constituye en factor desencadenante de resiliencia y favorece el desarrollo de competencias para la autoprotección, a través del despliegue de herramientas que les permiten identificar y enfrentar los conflictos, tomando acciones orientadas a su bienestar y el de su comunidad, a través de estrategias identificadas por ellas y ellos mismos, de manera que les resultan significativas. En un estudio etnográfico que se terminó en varios países en 2004, se recogió amplia evidencia etnográfica que sugiere que aun cuando la adversidad sea inevitable, los niños y las niñas —a través de procesos de socialización política— pueden desarrollar diversos recursos para mediar sus experiencias de conflicto y recobrar de los efectos devastadores de la violencia.

Hasta hace poco, los estudios desarrollados en situaciones de conflicto y violencia, generaron un cuerpo uniforme de ideas que lideraron la amplia proliferación de intervenciones psico-sociales para niños y niñas en conflicto, orientadas a la rehabilitación, creando un paradigma terapéutico de la atención que ha estado al fondo de las distintas

estrategias que desde la salud y la educación se han implementado no solo en Colombia, sino en el resto del mundo; cuerpo de ideas desde el cual se ha soportado el paradigma del “trauma”, la “victimización”, la “vulnerabilidad”, la “dependencia” y la “minoridad”. Según Woodhead (1997) y Panter-Brick (2000), este paradigma generalizado desde comienzos del Siglo XX, asigna a la edad y al nivel de desarrollo de los niños y niñas, el carácter de factores básicos e indicadores críticos para la resiliencia y las competencias de autoprotección y construcción de condiciones de bienestar para sí mismos y la comunidad. En esta concepción, los niños y niñas son percibidos como “vulnerables” y “necesitados”, por su inmadurez, dependencia y falta de competencias adultas para el manejo del conflicto.

Desde este paradigma se han diseñado muchas de las políticas y la mayoría de los programas de prevención de la violencia, del manejo del conflicto y de la construcción de paz con niños y niñas, mostrando altos niveles de ineficacia y una profunda brecha entre el conocimiento científico y la realidad de los niños y niñas, sus necesidades y su capacidad para sobrevivir y para *construir país* a pesar de la adversidad. Los estudios actuales cuestionan este paradigma al argumentar, con base en la evidencia empírica, que los niños y niñas tienen recursos sociales, políticos e históricos para la resiliencia, desde los cuales pueden participar activamente en los procesos de construcción de ciudadanía y de fortalecimiento del tejido social. En este sentido, ha empezado a emerger nueva literatura (Petty y Jareg, 1998; James y Prout, 1997) que revela la necesidad de comprender la realidad de la vida de los niños y niñas desde sus propias perspectivas para generar estrategias más relevantes, dedicada a explorar lo que los niños y niñas dicen de sí mismos acerca de sus experiencias de conflicto y violencia. Se han ido encontrando las raíces socio-culturales del conflicto y del potencial de resiliencia —más allá de variables individuales—, y se ha ido mostrando lo que los niños y niñas pueden hacer frente al conflicto en relaciones de interdependencia —y no de dependencia unilateral— con los adultos.

En el contexto colombiano, donde cerca del 65% de la población se ubica por debajo de la línea de pobreza, esta necesidad de reconocer el poder resiliente de las niñas y los niños frente a la adversidad se hace aún más imperante, cuando muchos de ellos tienen que jugar un rol activo a nivel económico y aportar al ingreso familiar, su espacio cotidiano de interacción es la calle, y sus escenarios vitales (familia, escuela, instituciones de protección) en muchos casos son escenarios que revisten altos niveles de conflictividad por acoso sexual, maltrato físico o psicológico, descuido frente a sus necesidades básicas, etc. En los contextos populares en los que los niños y niñas están vinculados al trabajo y a la calle desde edades muy tempranas, la niñez termina primero que en aquellos en los que asisten regularmente a la escuela y gastan su tiempo de ocio en la familia o con los pares en espacios seguros y lúdicos. El poder resiliente y su capacidad de empoderamiento frente a la realidad y al conflicto tienen a su base el fortalecimiento de la capacidad de autoreconocimiento, de reconocimiento de los otros, de aceptación activa de la diferencia y, finalmente, el fortalecimiento del sentido de equidad frente a cualquier condición. Sólo desde allí los niños y niñas pueden enfrentar creativamente el conflicto y ayudar a construir condiciones de convivencia en sus interacciones con sus pares y con los adultos.

Basados en el nuevo paradigma, han empezado a aparecer para el trabajo con niños y niñas enfoques participativos que sugieren un cambio radical en el modelo del niño o niña como “victimario”, “menor”, “dependiente” y “vulnerable”, incapaz de enfrentar la adversidad. Según Mawson (2004), es necesario reconocer que los niños y niñas, como

actores sociales, tienen métodos propios para enfrentar el conflicto y aprender de él, tienen impactos más sostenibles que aquellas estrategias diseñadas desde fuera por expertos adultos.

En el marco de este enfoque, Hart, J (2000, 2004a, 2004b) realizó un estudio comparativo sobre el impacto de los procesos participativos en los propios niños y niñas, en Nepal, Sri Lanka y los territorios ocupados de Palestina, analizando diferentes niveles o grados de participación: programas en los que se compartía con los niños y niñas la información que los afectaba, aquellos en los que se daba algún nivel de consulta sobre sus opiniones, otros en los que podían compartir el proceso de toma de decisiones, y aquellos en los que se involucraban directamente en la implementación de los proyectos, tenían el manejo de los recursos y estaban fundamentados en la equidad (niños y niñas tenían la misma oportunidad de participación y de ser tenidos en cuenta en interacciones de reconocimiento y equidad). Se encontró que a mayores niveles de participación se lograba un mayor grado de empoderamiento de los niños y niñas, entendido éste como la habilidad para acceder a los servicios, establecer relaciones asertivas con quienes les podían ayudar y emprender acciones para mejorar sus propias circunstancias, lo que implicó el desarrollo de la autoconfianza y del sentido de autoeficacia. Esto sólo fue posible en aquellas comunidades o grupos en los que se daba una transformación real de las relaciones de poder entre adultos y niños basada en la cooperación y el respeto, y en las que los programas respetaban la identidad cultural y se fundamentaban en estrategias lúdicas.

Woodhead (1998) y Lansdown (2001), a partir de investigaciones recientes, lograron demostrar que los niños y niñas, aún los menores de 7 años, y especialmente quienes tenían roles económicos activos en la familia, eran capaces de asumir papeles significativos en los procesos de participación y producir efectos positivos en el comportamiento social de sus comunidades, en programas en los que se reconocían los derechos de las niñas y los niños y sus responsabilidades, se les permitía el ejercicio de un rol activo en la vida de su familia y su comunidad, y se tenían en cuenta sus puntos de vista y sus prioridades, aun cuando ellas difirieran de las de los adultos con quienes interactuaban (relaciones de reconocimiento). Para generar estos efectos positivos en los niños, los programas participativos —de acuerdo con Cussianovich y Marquez (2002)—, tienen que desarrollarse con criterios democráticos y perspectivas de género y derechos, es decir, deben desarrollarse sin discriminaciones a los niños por su etnia, género, edad, habilidad o nivel socio-económico (equidad y aceptación activa de las diferencias). No se trata de lograr consensos forzosos o de conformidad, sino de explorar y respetar los mundos propios de los niños a nivel conceptual, ideológico, cultural, ético, político y social.

La participación infantil, a partir del desarrollo del sentido de auto-eficacia en los niños y niñas, mejora la autoestima y la confianza en sí mismos, permitiéndoles asumir responsabilidades y ganar en grados de independencia. Esto ayuda a desarrollar en las niñas y los niños actitudes positivas para enfrentar la adversidad y los abusos de la autoridad, y para protegerse a sí mismos. A partir de los resultados de una investigación de 5 años con niños y niñas de la calle en Kenia, Lansdown (2001) se concluyó que en los programas participativos las niñas y los niños crecieron en confianza y autoestima, lo que los habilitó para tener mayor control sobre su propia situación, y se fortaleció su capacidad de expresión, sus habilidades y sus competencias para preguntar y criticar aquello con lo que no estaban de acuerdo, y para tener opiniones y aspiraciones propias.

En sus investigaciones, Hart, R (1992, 1997, 2000) encuentra que la participación infantil produce impactos visibles en la equidad de género y en las relaciones sociales entre los niños y las niñas, y se consolidan relaciones de interdependencia con el adulto. En los procesos de participación directa en la toma de decisiones en la escuela y en organismos de gobierno tales como los consejos escolares, las decisiones son más significativas y cercanas a las necesidades y aspiraciones de las niñas y los niños y se desarrollan en ellas y en ellos actitudes y habilidades que les permiten una mejor participación como ciudadanas y ciudadanos en su comunidad.

De acuerdo con Ackerman et al. (2003), estos enfoques entienden la participación en su carácter transformativo, no instrumental, orientado al empoderamiento de los niños y las niñas para asumir un mayor control sobre sus vidas y su historia y participar como miembros activos en la construcción de cambios sociales sostenibles, a nivel civil y político, basados en interacciones pacíficas, equitativas y de reconocimiento a la diferencia.

La educación para la paz en escenarios altamente violentos y desde esta perspectiva, es educación para la democracia, para la equidad, para el ejercicio de la libertad en la vida individual y en la esfera pública en la que se juega la acción política, como acción orientada al bien común. Esto implica, necesariamente, trabajar la educación para la paz como proceso de socialización política orientada desde y para la participación, modelo desde el cual se construyó la propuesta educativa **“Niños y Niñas Constructores de Paz”**.

La propuesta se desarrolló en el marco del nuevo paradigma que supera los conceptos de “minoridad” y “victimización” del niño o niña; entiende la *socialización política* como proceso de construcción y fortalecimiento de las competencias políticas de los niños y las niñas para participar como ciudadanos activos en la construcción de democracia y justicia social; acepta el concepto de *paz positiva*; y reconoce el papel potencial del *conflicto* y de los *enfoques participativos* basados en la equidad y la aceptación activa de la diferencia. La propuesta educativa “Niños y Niñas Constructores de Paz” asumió en su enfoque pedagógico el modelo socio-crítico (Jarés, 1999; Sacristán, 2001), de acuerdo con el cual articuló su acción en cuatro ejes fundamentales:

- Desarrollo del *“potencial afectivo”*, facilitando en los niños y niñas la reflexión sobre los mapas de cercanías y lejanías, presencias e ignorancias, significación o irrelevancia, desde los cuales tejen sus relaciones sociales, y fomentando la recuperación de su auto-concepto, de su capacidad para dar y recibir afecto, de su capacidad para reconocer a otros como diferentes y de su capacidad para desarrollar el sentido de equidad;
- Desarrollo del *“potencial creativo”*, facilitando la adquisición de herramientas de reflexión y argumentación para relacionarse con otros e ingeniarse formas creativas y pacíficas de resolución de conflictos y de formas de interacción favorables a la convivencia democrática;
- Desarrollo del *“potencial ético”*, aportando el marco desde el cual los niños y las niñas puedan regular sus interacciones consigo mismos, con los otros y con el mundo natural y social que habitan: el respeto fundamentado en el reconocimiento, la responsabilidad en la solidaridad, y la justicia en la equidad; y,
- Desarrollo del *“potencial político”*, permitiendo a los niños y niñas acercarse críticamente a diversos ordenamientos sociales, y formarse en la práctica participativa y dialógica en sus micro y macro ambientes, en acciones orientadas al bien

común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática basadas en la equidad y la aceptación activa de la diferencia, que tienen como referente la justicia social y el respeto y la defensa de los derechos humanos.

La investigación, cuyos resultados sometemos a discusión en el presente artículo, buscaba poner a prueba la hipótesis de que esta propuesta educativa de construcción de paz —*Niños y Niñas Constructores de Paz*—, que partió de los anteriores supuestos, y que fue diseñada y puesta en marcha con la participación directa de los niños y las niñas, podría impactar sus actitudes frente a la equidad y a la aceptación activa de la diferencia, actitudes que se consideran básicas como punto de partida y eje de los procesos de reconstrucción del tejido social orientados hacia la democracia y la justicia social.

Método:

La investigación se desarrolló durante dos años en la ciudad de Manizales - Colombia, sometiendo a prueba la hipótesis general de que existirían diferencias significativas al nivel de $\alpha = 0.05$ en las actitudes frente a la equidad y la aceptación activa de la diferencia, entre los niños y niñas que participaran activamente en la propuesta educativa “Niños y Niñas Constructores de Paz”, y aquellos que no lo hicieran; y las hipótesis alternas de que existirían diferencias en los resultados obtenidos por los niños y las niñas participantes de acuerdo con el género, el tipo de institución (institución educativa o institución de protección), y la forma de vinculación a la propuesta (niños y niñas multiplicadores que recibían la formación directa del grupo de investigadores e investigadoras, o niños y niñas que recibían el impacto de la formación a través de la aplicación del proceso por parte de los multiplicadores y multiplicadoras en sus instituciones). Esta propuesta educativa había sido diseñada en su primera expresión con un grupo de niños y niñas de 12 escuelas públicas de 6 departamentos de Colombia en 1998, y adaptada y corregida para su versión actual a partir del trabajo con cerca de 70 instituciones educativas del país, entre 1999 y 2002, cuando se sistematizó en la Serie “*Formar para la Paz en Escenarios Educativos*”, conformada por un manual de formadores de multiplicadores, un manual para educadores multiplicadores, una cartilla para Niños y Niñas multiplicadores, y una cartilla para padres y madres multiplicadores, material que sirvió de base para el desarrollo del presente estudio (Ospina, Echavarría, Alvarado & Arenas: 2002).

Se trabajó con 94 niños y 101 niñas entre 8 y 10 años de edad, pertenecientes a 6 escuelas públicas y 3 instituciones de protección, que en el año 2003 estuvieran cursando cuarto grado de la básica primaria; de los 195 niños y niñas, 35 participaron en calidad de multiplicadores y 160 recibiendo el proceso de formación a través de los multiplicadores y multiplicadoras en sus propias instituciones, conformando así el grupo experimental del proyecto. Para el grupo control se seleccionó una muestra homogénea de 166 niños y niñas pertenecientes a 6 instituciones educativas en la ciudad de Manizales y 3 instituciones de protección en la ciudad de Pereira, ya que en Manizales no existían instituciones diferentes a las que estaban vinculadas en el proyecto y que tuviesen las características exigidas por la investigación (Ver Tabla 1).

Tabla No. 1: Descripción niños y niñas participantes en grupo experimental y en grupo control

GRUPO	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	TIPO DE PARTICIPACIÓN		GÉNERO	
			MULTIPLIC	PARTIC. NO MULTIPLIC	MASC	FEMEN
EXPERIMENTAL	Institución Educativa	Escuela Exp. 1	4	22	13	13
		Escuela Exp. 2	5	20	12	14
		Escuela Exp. 3	4	23	12	15
		Escuela Exp. 4	4	21	11	12
		Escuela Exp. 5	5	20	13	14
		Escuela Exp. 6	4	24	15	13
	Institución de Protección	Inst. Prot. Exp. 1	3	9	6	7
		Inst. Prot. Exp. 2	3	11	6	6
		Inst. Prot. Exp. 3	3	10	7	7
TOTAL GRUPO EXPERIMENTAL			35	160	94	101

GRUPO	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	GÉNERO		TOTAL POR INSTITUCIÓN	TOTAL TIPO INSTIT
			MASCULINO	FEMENINO		
CONTROL	Institución Educativa	Escuela Control 1	12	13	25	15
		Escuela Control 2	11	14	25	
		Escuela Control 3	11	14	25	
		Escuela Control 4	12	12	24	
		Escuela Control 5	13	12	25	
		Escuela Control 6	11	16	27	
	Institución de Protección	Inst. Prot. Control 1	2	3	5	1
		Inst. Prot. Control 2	2	3	5	
		Inst. Prot. Control 3	2	3	5	
TOTAL			76	90	166	16

Las instituciones fueron seleccionadas teniendo como criterios básicos los siguientes:

- Centros escolares e instituciones de protección donde se encontraran niños y niñas entre 8 y 10 años, que no hubiesen participado en el proyecto “Niños y Niñas Constructores de Paz” en años anteriores, de sectores de alto riesgo social en Manizales y Pereira (esta última ciudad, sólo para el caso de las instituciones de protección del grupo control), caracterizados por la pobreza, índices altos de maltrato infantil, violencia en las interacciones cotidianas, drogadicción, abuso sexual, familias en proceso de descomposición, y patrones de crianza caracterizados por el autoritarismo y el abandono.
- Para el grupo experimental, centros escolares ubicados en diferentes comunas de la ciudad de Manizales a fin de lograr una mayor representatividad de la información obtenida, cuyas directivas se comprometieran con los requerimientos del proyecto de investigación: asistencia puntual de los niños y niñas seleccionados como multiplicadores, a los 10 talleres programados por el equipo de investigación; compromiso de participación activa de un docente o profesional de las instituciones en los talleres programados y de un padre o madre de familia; apoyo para la implementación de la propuesta educativa en la institución, liderada por los niños y niñas multiplicadores que fueron formados por el equipo de investigación; aporte de la información requerida por el proyecto de investigación (pre y post-test, entrevistas, información solicitada en las visitas institucionales por parte del equipo investigador).
- Para el grupo control, se seleccionaron Centros Educativos (instituciones escolares y de protección), que estuvieran en comunidades con características similares a las de las instituciones experimentales y que atendieran el mismo tipo de población.
- La selección de las instituciones se realizó por invitación directa a través de carta y mediante una reunión de sus directivas en la que se presentaron los objetivos del proyecto, las condiciones de su realización, los compromisos adquiridos y los derechos que cada institución tenía al aceptar participar. De esta manera se contó con el consentimiento informado de las instituciones para todo el trabajo de campo, lo que favoreció ampliamente su realización.

La selección de los niños y niñas multiplicadores —35 en total—, se hizo a través de procesos democráticos, en los que los interesados se postulaban y eran elegidos o no por sus compañeras y compañeros. Debían haber demostrado capacidad de liderazgo, capacidad intelectual y buenas relaciones, características estas que facilitarían la aplicación, en sus propias instituciones, de los talleres en los que eran formados por el equipo de investigadores e investigadoras. Los niños y niñas seleccionados debían contar además con permiso expreso de sus padres y madres para su desplazamiento mensual a los talleres, y garantizar su continuidad en la institución. Los niños y niñas seleccionados se organizaron en cuatro grupos focales, tres de ellos de nueve participantes cada uno, y uno de ocho.

Se trabajó con un diseño cuasi-experimental de dos grupos, uno experimental y uno control, a los que se les aplicó al comienzo del proceso el pre-test: “Prueba de Actitudes frente a la Equidad y Aceptación Activa de la Diferencia”, después de que fue sometida a juicio de expertos. De la misma manera, a los dos grupos se les aplicó al final del proceso el post-test, con un año de intervalo entre ellos.

Durante este año se desarrolló la propuesta educativa “**Niños y Niñas Constructores de Paz**” con los 195 niños y niñas del grupo experimental. Esta propuesta implica un modelo de multiplicación, según el cual el equipo de investigación, a través de 10 talleres y 10 visitas de seguimiento, forma a un grupo de 35 niños y niñas multiplicadores y 18 facilitadores adultos (2 por institución: un docente y un padre o madre de familia), quienes aplican el proceso de formación de manera paralela, con el grado cuarto de primaria en su escuela o con un grupo de la institución de protección de su misma edad. Estos grupos en los que se multiplica la propuesta educativa oscilan entre 15 y 20 niños y niñas, para una cobertura total de multiplicación de 160 niños.

Con este diseño se buscaba valorar el efecto de la propuesta educativa en las actitudes frente a la equidad y a la aceptación de la diferencia de los niños y niñas participantes, comparando su desempeño en la prueba entre el pre-test y el post-test, y comparando los resultados del grupo experimental con los obtenidos por el grupo control que no participó en el proceso de formación.

La propuesta educativa “Niños y Niñas Constructores de Paz” se trabajó bajo el supuesto de que con el fortalecimiento del potencial humano a nivel afectivo, creativo, ético-moral y político en niños y niñas, ellos y ellas lograrán transformar sus actitudes frente a la equidad y a la aceptación de la diferencia y consolidar valores e imaginarios favorables a la justicia, ayudando a la construcción de una convivencia pacífica. Se llevaron a cabo 10 talleres de formación para multiplicadores y multiplicadoras, realizados cada mes bajo la coordinación del equipo de investigación, en jornadas de un día de duración. Durante el siguiente mes el equipo multiplicador de cada institución (niños, niñas y sus dos adultos acompañantes) replicó la experiencia del taller en el grado cuarto (para el caso de las escuelas) o con el grupo de compañeros y compañeras de su misma edad (para el caso de las instituciones de protección) y desarrolló las actividades planeadas para la institución. Las actividades diferentes al taller estuvieron orientadas a la articulación de lo trabajado en los talleres, en el currículo de la institución o en sus planes regulares de formación, y a la consolidación de los aspectos del PEI (Proyecto Educativo Institucional) o del PAI (Proyecto de Atención Integral) que favorecieran la convivencia pacífica y democrática en las instituciones.

El material básico de apoyo para la realización de los talleres estuvo constituido por las guías de taller, que fueron elaboradas para adaptar el uso del material de sistematización de la propuesta educativa “Niños y Niñas Constructores de Paz” que aparece publicada en la serie “Formar para la Paz en Escenarios Educativos”, mencionada anteriormente. Los talleres tuvieron un carácter *lúdico*, en cuanto buscaban crear un escenario de recreación y disfrute; *participativo*, en cuanto partían de las necesidades de los niños y se centraban en su propio potencial humano; *pedagógico*, en cuanto aportaban las herramientas necesarias a nivel metodológico para que los multiplicadores y multiplicadoras pudieran aplicar la propuesta en sus instituciones; y *estético*, en cuanto priorizaban actividades orientadas a la expresión de los niños y las niñas a través del arte. Se centraron temática y metodológicamente en cuatro ejes: desarrollo de los potenciales afectivo, creativo, ético-moral y político de los niños y las niñas, descritos en la introducción a este artículo. En el trabajo en cada uno de los ejes se partió de un *diagnóstico* de la situación en los contextos más cercanos (familia, escuela, institución de protección, barrio) respecto al potencial eje del taller; se avanzó sobre los *aportes conceptuales* que mostraban la importancia del desarrollo de cada uno de dichos potenciales para la convivencia pacífica; se diseñaron las

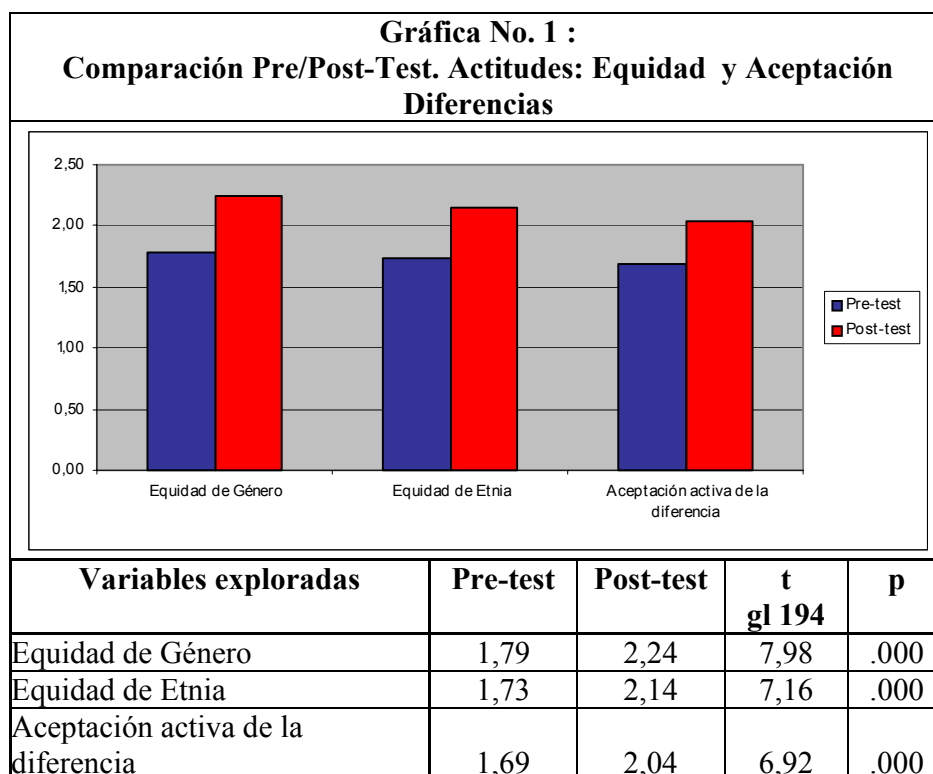
estrategias metodológicas que permitieran trabajar con el grupo para fortalecer el desarrollo del potencial respectivo a través de la transformación de sus actitudes; y se *planearon* las actividades específicas que se pudiesen desarrollar en la institución.

Resultados:

Para medir el efecto de la propuesta educativa “Niños y Niñas Constructores de Paz” en las actitudes frente a la equidad de género, equidad de etnia y aceptación activa de la diferencia, se compararon los resultados del pre-test y del post-test en el grupo experimental, con el estadístico “t de student para grupos relacionados”, y los resultados obtenidos en el post-test entre el grupo experimental y el grupo control, con el estadístico “t de student para grupos no relacionados”, teniendo en cuenta que entre los pre-test de estos dos grupos no se encontraron diferencias. Las comparaciones anteriores se hicieron con el fin de establecer la significatividad de las diferencias entre las mediciones. Para la medición global de las actitudes, se construyó un puntaje cuyo valor máximo de 3 expresa alta favorabilidad frente a la equidad y a la aceptación activa de la diferencia, y el valor mínimo de 1 corresponde a actitudes o predisposiciones no favorables a ellas. La actitud frente a la equidad de género se midió respecto a los factores: inteligencia, compañerismo y bondad/solidaridad; la actitud frente a la equidad de etnia se midió respecto a los factores: fuerza física, aseo, bondad/solidaridad, inteligencia y honestidad; y la actitud frente a la aceptación activa de la diferencia se midió teniendo en cuenta dos factores: diferencia de ideas y diferencia de religión.

En todos los casos se encontraron diferencias significativas en las actitudes entre el grupo experimental y el grupo control ($t = 4.5$, $p = 0.03$), siendo significativamente superiores los resultados del grupo experimental, por lo que el análisis se centró en valorar el avance logrado en términos de actitud favorable a la equidad y a la aceptación de la diferencia por los niños y niñas de este grupo; y en ponderar el comportamiento de estas diferencias de acuerdo con el género, el tipo de institución de la que provenían los niños y niñas, y la forma como se vincularon al proceso, en calidad o no de multiplicadores y multiplicadoras.

Como puede apreciarse en la gráfica 1, los resultados muestran que los niños y niñas del grupo experimental avanzaron positivamente en una actitud favorable a la equidad y a la aceptación activa de la diferencia con su participación en el programa “Niños y Niñas Constructores de Paz”, en todos los factores evaluados. Se encontraron diferencias significativas entre la media de los puntajes del pre-test y el post-test de los niños y niñas que participaron, como multiplicadores o siendo formados por ellos y ellas en sus propias instituciones.

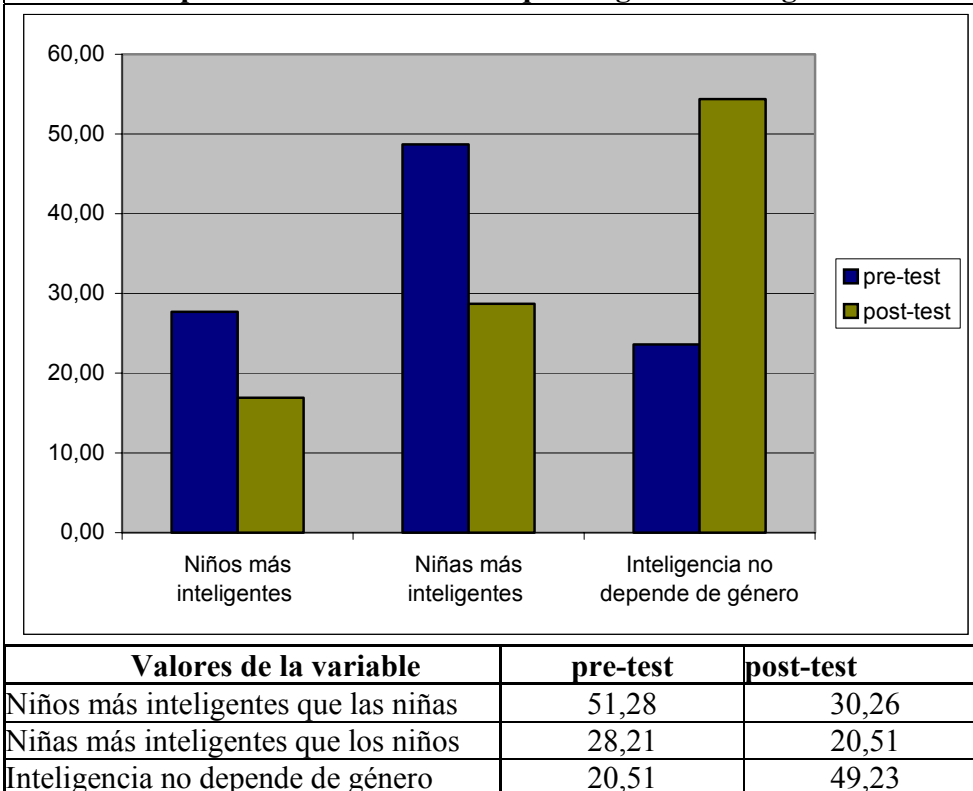


Los puntajes superiores en niños y niñas multiplicadores se explican dado el mayor impacto logrado por la exposición directa a los formadores y formadoras en el proceso formativo. De hecho, en los talleres realizados directamente por el equipo de investigación se establecen los máximos controles de coherencia en términos de contenidos, métodos y tipo de relación pedagógica entre formadores y multiplicadores. Ésta fue una hipótesis de entrada al estudio. Sin embargo, interesaba fundamentalmente ver si, a pesar de la “no” exposición directa al proceso, se generaban también resultados significativos en las actitudes de equidad y aceptación activa de la diferencia de niños y niñas participantes de las instituciones en las que los multiplicadores y las multiplicadoras aplicaron el proceso.

Equidad de Género:

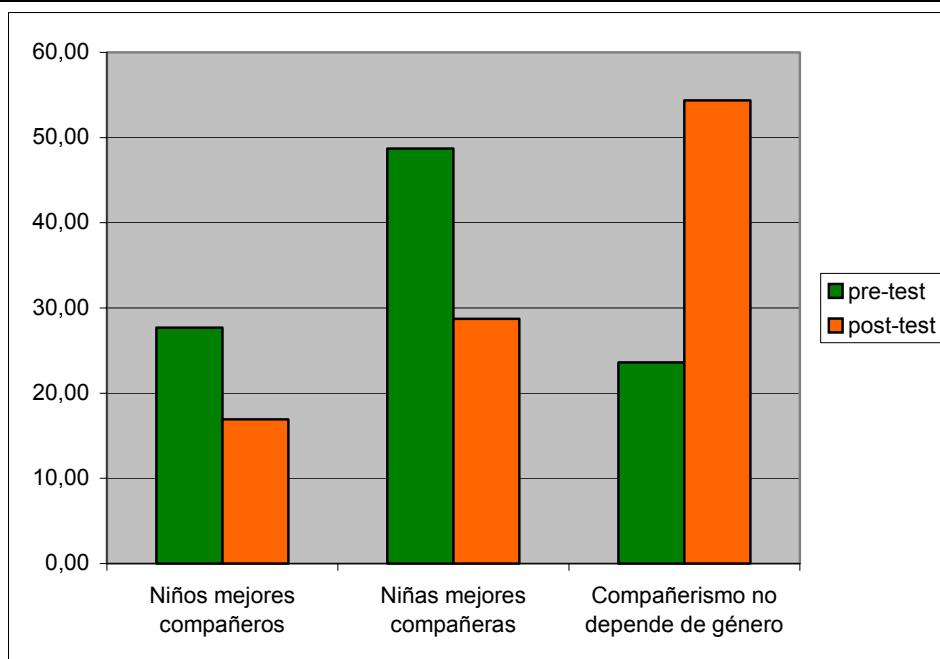
Como puede observarse en la gráfica 2, los niños y niñas participantes alcanzaron niveles más altos de equidad de género respecto a la inteligencia. Cuando se les preguntó al inicio del programa quienes eran más inteligentes, el 51.28% respondió que “los niños”, el 28.21% que “las niñas” y sólo el 20.51% estaba de acuerdo en que el género no determinaba la inteligencia, proporción que subió significativamente durante el desarrollo de la propuesta, pues al finalizar el programa el 49,23% de los participantes respondió que “la inteligencia de los niños y las niñas no dependía de su género”.

**Gráfica No. 2:
Comparación Pre/Post-Test Equidad género/inteligencia**



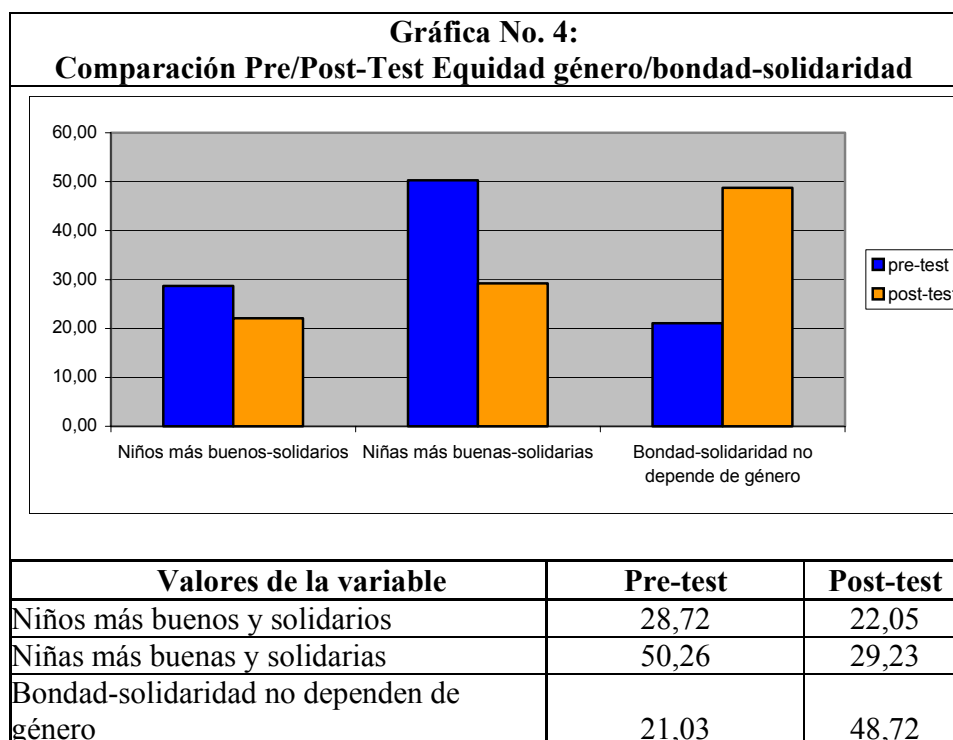
De la misma manera, una actitud favorable a la equidad de género respecto al compañerismo alcanzó niveles más altos al finalizar el programa, como se muestra en la gráfica 3. Al comienzo, un alto porcentaje de los participantes opinaba que eran mejores compañeras las “niñas” que los “niños” (48.72%) y únicamente un 23,59% de los niños y niñas participantes consideraba que el compañerismo no estaba asociado al género. Con el desarrollo de la propuesta educativa en las instituciones, se logró un incremento significativo en la predisposición positiva frente a la equidad. En el post-test el 54.36% de los niños y las niñas respondieron que había buenos compañeros y buenas compañeras, y había malos compañeros y malas compañeras, pues el compañerismo no dependía del género.

**Gráfica No. 3 :
Comparación Pre/Post-Test Equidad género/compañerismo**



Valores de la variable	pre-test	post-test
Niños mejores compañeros	27,69	16,92
Niñas mejores compañeras	48,72	28,72
Compañerismo no depende de género	23,59	54,36

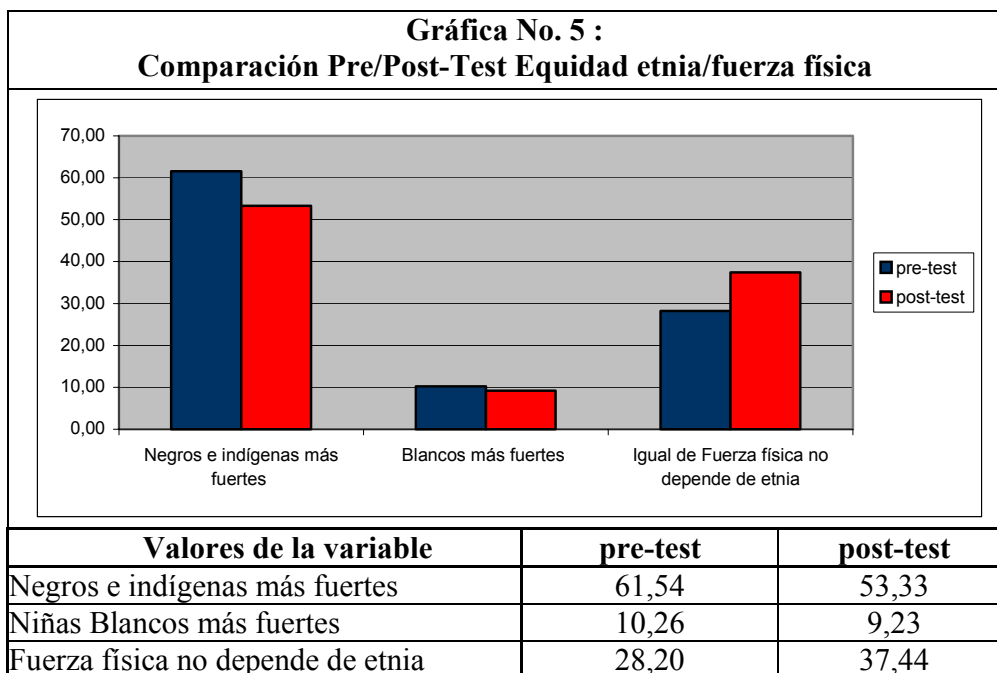
Según podemos observar en la gráfica 4, el tercer factor evaluado en la equidad de género fue “la bondad y solidaridad”. Al comienzo del programa, cuando se les preguntó a los participantes sobre quiénes eran para ellos más buenos y solidarios, un alto porcentaje respondió que las “niñas” (50,26%), el 28.72% consideraba que los “niños” eran más buenos y solidarios y sólo un 21.03% afirmó que la bondad y solidaridad no dependían del género. Esta relación cambia de manera favorable con el desarrollo del programa. Se logró que de los 195 niños y niñas que participaron como multiplicadores o liderando la propuesta en su institución, al final de ella el 48,72% manifestara una actitud positiva frente a la equidad de género respecto a esta variable: al preguntarles quiénes eran mejores, respondieron que había niños y niñas que eran buenos y solidarios y otros no, porque la bondad y la solidaridad no dependían del género.



Equidad de Etnia:

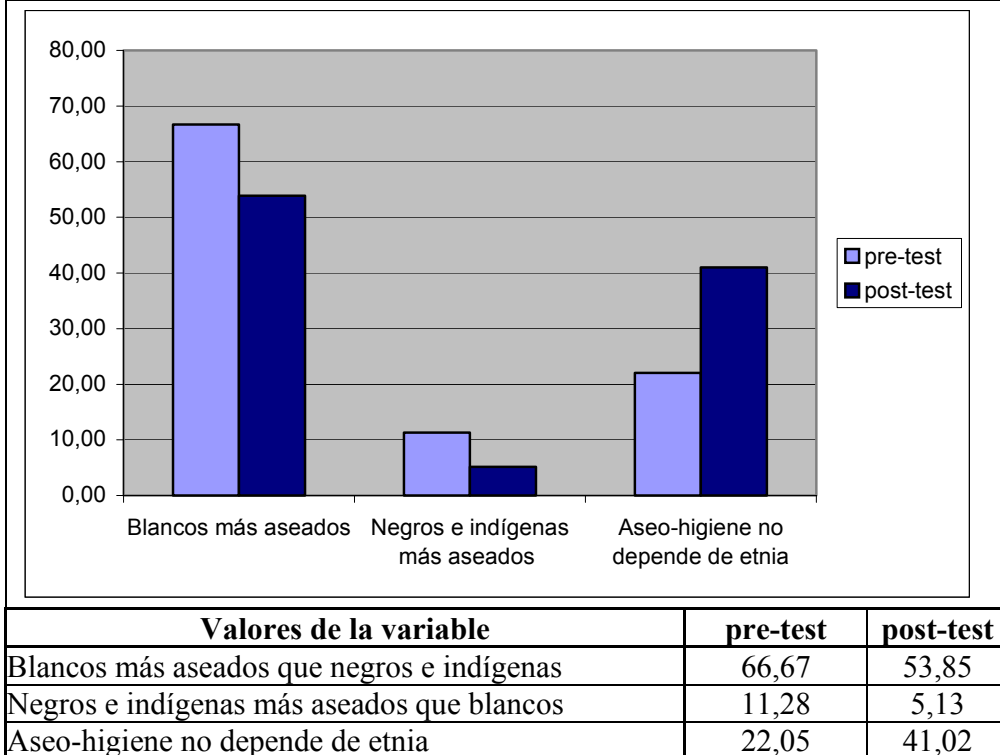
Como puede observarse en la gráfica 5, los niños y niñas participantes alcanzaron niveles más altos de equidad de etnia respecto a la fuerza. Cuando se les preguntó al inicio del programa quiénes eran más fuertes, el 61.54% respondió que “los negros e indígenas”, sólo el 10.26% consideraba que “los blancos” eran más fuertes que los negros e indígenas y el 28.20% estaba de acuerdo en que la etnia no determinaba la fuerza física. Desde estos fuertes prejuicios que los niños tienen frente a la fuerza física de acuerdo con las etnias, los niños y niñas en los diálogos durante los talleres, justificaban que el trabajo físico de los obreros y campesinos fuera propio de las personas negras e indígenas y que el trabajo intelectual y de dirección fuera “para los blancos”. A través del programa se logra desarrollar cambios en las actitudes de los niños y niñas, que aunque significativos, se dan en proporciones un poco menores a los logrados en otras variables o factores de la variable etnia. Al finalizar el programa, el 37.44% de los participantes, respecto al 28.20% inicial, respondió que “blancos”, “negros” e “indígenas” podían tener la misma fuerza física, pues esta no dependía de la etnia. El prejuicio de que “negros e indígenas” son más fuertes, bajo del 61.54% al 53.33%.

**Gráfica No. 5 :
Comparación Pre/Post-Test Equidad etnia/fuerza física**

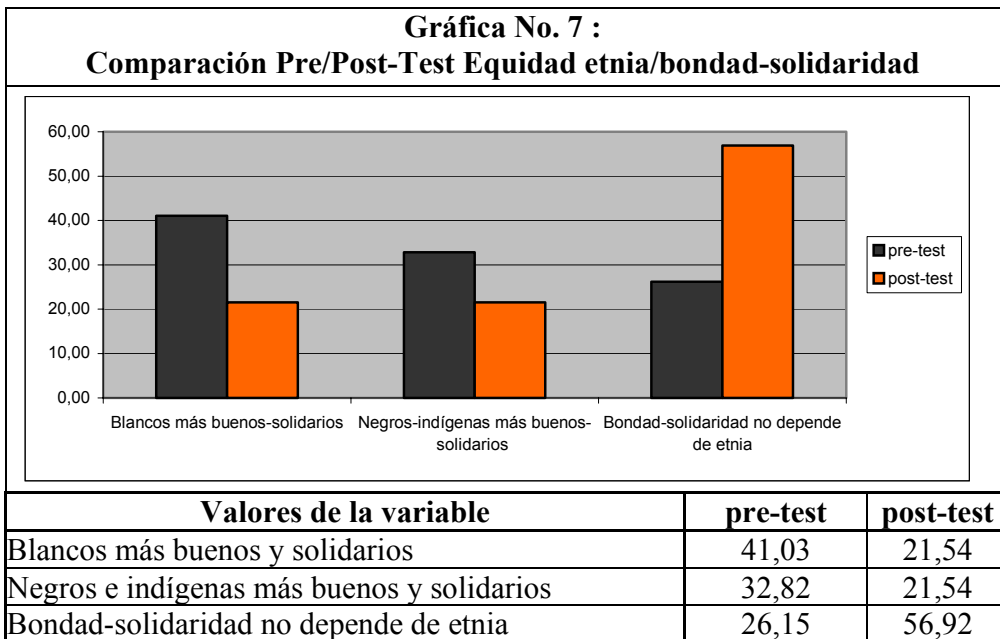


De la misma manera, una actitud favorable a la equidad de etnia respecto al aseo y a la limpieza o higiene personal alcanzó niveles más altos al finalizar el programa, como se muestra en la gráfica 6. Al comienzo, un muy alto porcentaje de los participantes opinaba que eran más aseados y limpios los “blancos” que los “negros e indígenas” (66,67%) y únicamente un 22,05% de los niños y niñas participantes consideraba que el aseo y la higiene personal no estaban asociados a la etnia. Con el desarrollo de la propuesta educativa en las instituciones, se logró un incremento no muy alto pero significativo en la predisposición positiva frente a la equidad de etnia. En el post-test el 41,02% de los niños y niñas respondió que podían ser igualmente aseados y limpios los “negros”, los “indígenas” y los “blancos”, porque el aseo dependía de “lo que uno aprende en la familia o de la plata que tengan los papás y de lo educado que sea uno, no del color que tenga la piel”. El porcentaje de participantes en el programa que consideran que los “blancos” son más aseados, aunque bajó de 66,67% a 53,85%, sigue siendo muy alto, por la discriminación que conlleva y que se ve en expresiones como: “¡Uy, que asco... cómo son de cochinos esos negros!”.

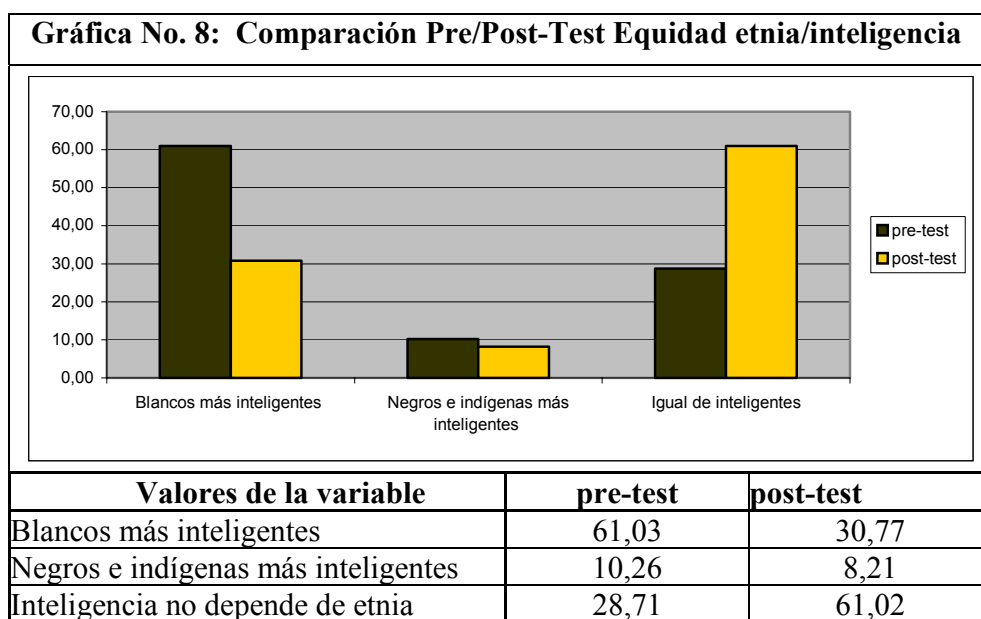
**Gráfica No. 6 :
Comparación Pre/Post-Test Equidad etnia/aseo e higiene personal**



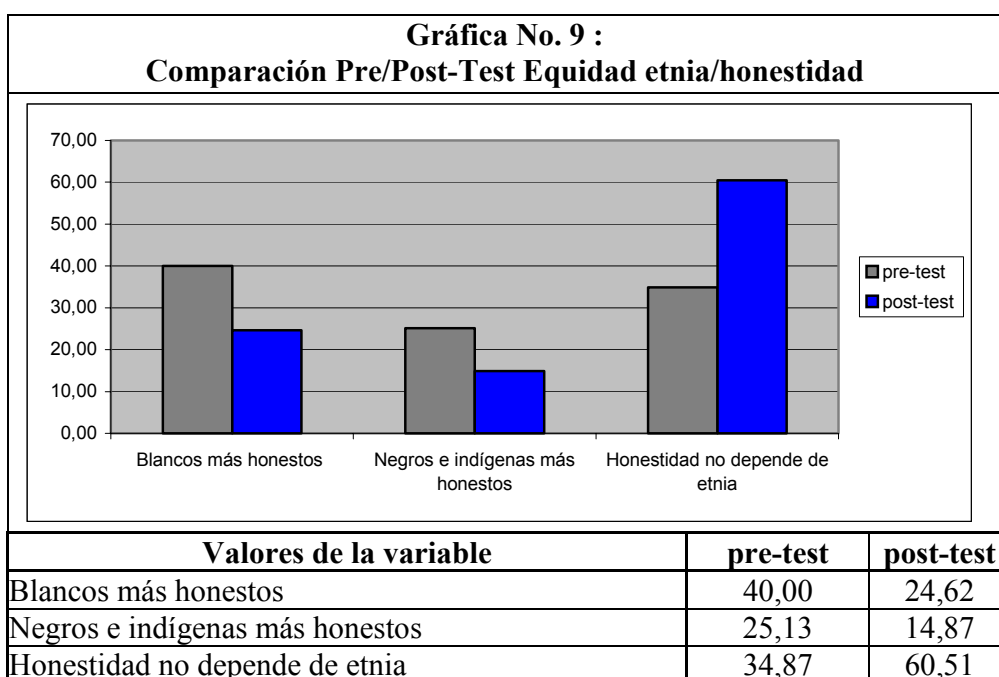
Según podemos observar en la gráfica 7, el tercer factor evaluado en la equidad de etnia fue “la bondad y solidaridad”. Al comienzo del programa, cuando se les preguntó a los participantes sobre quiénes eran para ellos más buenos y solidarios, un alto porcentaje respondió que los “blancos” (41,03%), el 32,82% consideraba que los “negros e indígenas” eran más buenos y solidarios y sólo un 26,15% afirmaba que la bondad y la solidaridad no dependían de la etnia. Esta relación cambia de manera favorable con el desarrollo del programa. Se logró que de los 195 niños y niñas que participaron como multiplicadores o liderando la propuesta en su institución, al final de ella, más de la mitad —el 56,92%— manifestara una actitud positiva frente a la equidad de etnia respecto a esta variable.



Como puede observarse en la gráfica 8, los niños y niñas participantes alcanzaron niveles más altos de equidad de etnia respecto a la inteligencia. Cuando se les preguntó al inicio del programa quiénes eran más inteligentes, el 61,03% respondió que “los blancos”, sólo el 10,26% que los “negros e indígenas” y el 28,71% estaba de acuerdo en que la etnia no determinaba la inteligencia, proporción que subió significativamente durante el desarrollo de la propuesta, pues al finalizar el programa el 61,02% de los participantes, respondió que “negros”, “indígenas” y “blancos” podían ser igual de inteligentes, porque la inteligencia no dependía de la etnia.



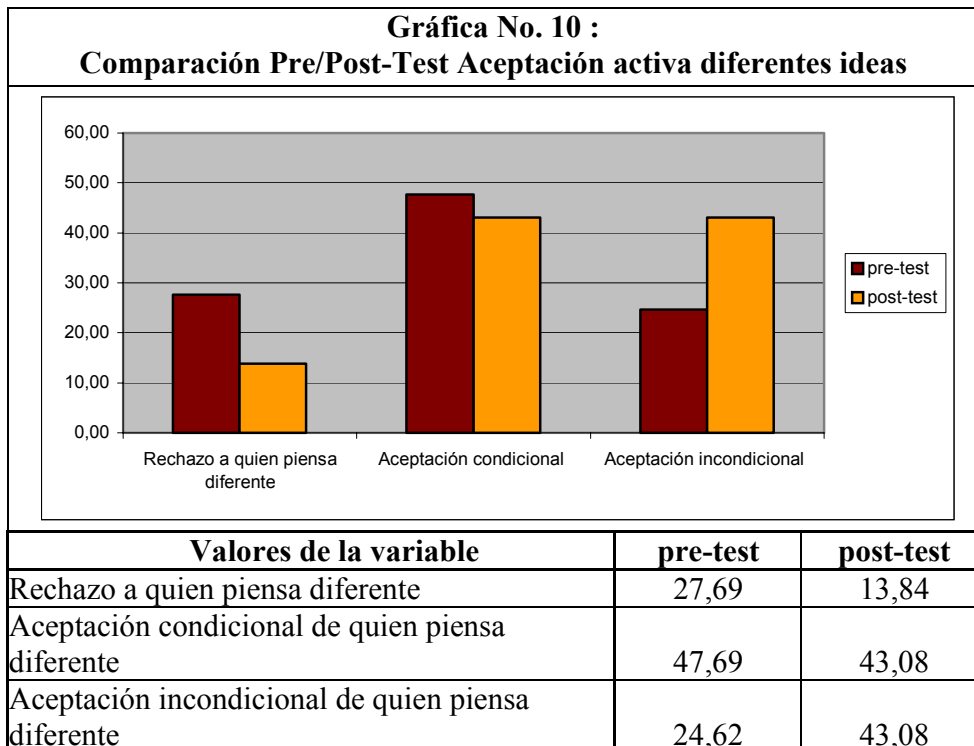
De la misma manera, una actitud favorable a la equidad de etnia respecto a la honestidad alcanzó niveles más altos al finalizar el programa, como se muestra en la gráfica 9. Al comienzo, un alto porcentaje de los participantes opinaba que eran más honestos los “blancos” que los “negros e indígenas” (40,00%), el 25,13% elegía a los “negros e indígenas como más honestos” y un 34,87% de los niños y niñas participantes consideraba que la honestidad no estaba asociada a la etnia. Con el desarrollo de la propuesta educativa en las instituciones, se logró un incremento significativo en la predisposición positiva frente a la equidad de etnia. En el post-test el 60,51% de los niños y niñas respondió que podían ser igual de honestos los “negros”, los “indígenas” y los “blancos”, porque eso no dependía de la etnia. El porcentaje de participantes en el programa que considera que los “blancos” son más honestos, bajó de 40,00% a 24,62%.



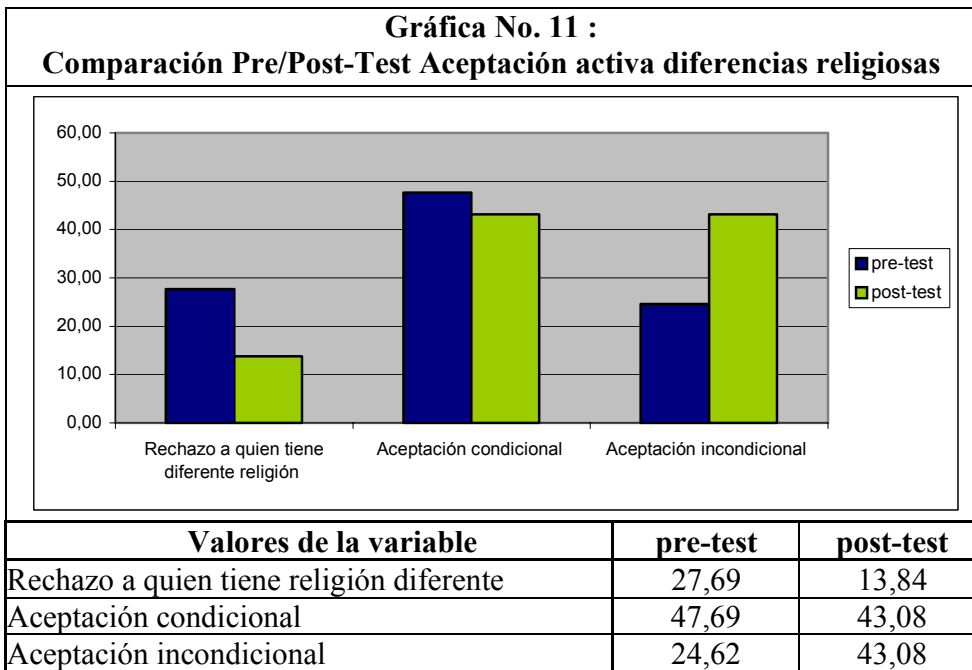
Aceptación activa de las diferencias:

Como puede observarse en la gráfica 10, los niños y niñas participantes alcanzaron niveles más altos de aceptación activa frente a las diferentes ideas y formas de pensar. Cuando se les preguntó al inicio del programa si en su barrio era bueno que vivieran personas que pensarán diferente a ellos y a sus familias, el 27,69% respondió que “no era bueno”; el 47,69% consideraba que sí podían vivir en el barrio pero que no debían relacionarse con ellos, “*que vivan ahí si quieren, pero uno no se mete con ellos*”. Sólo el 24,62% estaba de acuerdo en que las personas que pensarán distinto podían vivir en el barrio y valoraba positivamente esta situación. A través del programa se logra desarrollar cambios en las actitudes de los niños y niñas, que aunque significativos, se dan en proporciones un poco menores a los logrados en la variable género o en algunos factores de la variable etnia. Al finalizar el programa, el 43,08% de los participantes consideró positiva la convivencia con personas que tuviesen diferentes ideas. El rechazo total bajó del 27,69% al 13,84% de los niños y niñas participantes.

**Gráfica No. 10 :
Comparación Pre/Post-Test Aceptación activa diferentes ideas**



De la misma manera, una actitud favorable frente a la aceptación activa de las diferencias religiosas entre las personas alcanzó niveles más altos al finalizar el programa, como se muestra en la gráfica 11. Al comienzo, el 27,69% manifestaba un rechazo abierto a las personas de otras religiones diferentes a la de su familia. Ante la pregunta de si en su barrio deberían vivir personas que tuvieran una religión diferente a la de ellos, contestaron que no, *“deberían irse a vivir a otra parte”*. La mayoría de los niños y niñas —el 47,69%— manifestó que sí podían vivir en el barrio pero que no deberían relacionarse con ellos: *“eso es mejor no meterse uno con esa gente, pues mi mamá dice que nos enseñan malas mañas”*. Los niños y las niñas que aceptaban a aquellos que tuvieran diferente religión correspondían únicamente al 24,62%. Con el desarrollo de la propuesta educativa en las instituciones, se logró un incremento significativo en la predisposición positiva frente a la aceptación activa de las personas con diferentes religiones. En el post-test, el 43,08% de los niños y niñas manifestó una predisposición positiva a aceptar estas diferencias. El porcentaje de participantes en el programa que expresaron rechazo bajó de 27,69% a 13,84%; y aquellos que tenían una aceptación, pero condicional, mostró un muy bajo decremento: de 47,69% bajó sólo a un 43,08%.



En los resultados presentados se encontraron diferencias significativas en los niveles de equidad de género, equidad de etnia y aceptación activa de las diferencias alcanzadas con la aplicación de la propuesta, entre los niños y las niñas multiplicadores y aquellos formados por ellos y ellas ($t = 2.97$, $p = 0.03$), como se afirmó en el inicio del análisis de resultados. No se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas ($t = 0.49$ $p = 0.57$) y entre los participantes de instituciones de protección y aquellos pertenecientes a las escuelas ($t = 1.09$ $p = 0.39$).

La propuesta de educación para la paz “Niños y Niñas Constructores de Paz”, como proceso participativo de socialización política claramente intencionado a lograr el empoderamiento de los niños y niñas participantes provenientes de contextos altamente conflictivos y violentos, mostró buenos niveles de validez en su capacidad para ejercer transformaciones en sus actitudes, logrando niveles de mayor predisposición positiva frente a la equidad de género, equidad de etnia y aceptación activa de la diferencia. Estas actitudes están a la base de una subjetividad democrática.

Conclusiones y discusión:

El estudio mostró que la aplicación sistemática y controlada, durante un año, de la propuesta “Niños y Niñas Constructores de Paz” como alternativa de formación ciudadana en instituciones educativas, escolarizadas o de protección, diseñada y desarrollada con la participación activa de los niños y niñas, centrada en el desarrollo de su potencial humano a nivel afectivo, creativo, ético-moral y político, y organizada alrededor de estrategias lúdicas y estéticas, logra un importante impacto en el fortalecimiento de actitudes favorables a la equidad y a la aceptación activa de la diferencia en un significativo número de los niños y niñas participantes, con mejores logros en los niños y niñas multiplicadores que en los estudiantes de las instituciones escolares o de protección en la que las multiplicadoras y los multiplicadores aplicaron la propuesta educativa. A pesar de la alta significatividad de las

diferencias alcanzadas en el post-test respecto al pre-test, cuyo nivel inicial era extremadamente bajo, es importante preguntarse por las razones que hicieron que un importante número de niños y niñas no lograran transformaciones significativas en su actitud.

En el caso de la equidad de género, no lograron ningún cambio en su actitud frente a la inteligencia el 51.77%, frente al compañerismo el 45.4% y frente a la bondad y solidaridad el 51.28% de los niños y niñas participantes. En el caso de la equidad de etnia, las transformaciones en la actitud, aunque significativas, fueron aún más bajas: frente a las relaciones entre etnia y fuerza física, aseo personal, bondad y solidaridad, honestidad, e inteligencia, la proporción de niños y niñas que no logró cambios en su actitud estuvo entre el 38.98% y el 62.59%. De la misma manera, la intolerancia a la diferencia se mantuvo al final del programa en el 56.92% de los niños y niñas participantes, respecto a la aceptación de personas con diferentes ideas o diferentes religiones.

En un país como Colombia, con niveles de violencia, intolerancia e inequidad tan altos, y que desde el Ministerio de Educación Nacional está impulsando procesos de formación para la democracia a través del desarrollo de competencias ciudadanas, el cambio en la actitud de los niños y las niñas frente a la equidad y a la aceptación de la diferencia resulta de alta importancia, a pesar de las limitaciones en la cobertura de los resultados.

De las anteriores conclusiones se derivan al menos tres tipos de investigaciones: aquellas orientadas a ver los efectos de esta propuesta en otro tipo de poblaciones o en las mismas poblaciones con aplicaciones de mayor duración; aquellas orientadas a medir el efecto de esta propuesta en otras variables, tales como niveles de participación, transformaciones en sus imaginarios sociales, etc.; y aquellas, orientadas a encontrar los cambios que requiere la propuesta en sus componentes de contenido, metodológicos o de aplicación, para lograr mayores niveles de impacto, buscando alcanzar a un número más alto de población.

Bibliografía

- Ackerman, L., Feeny, T., Hart, J. & NEWMAN, J. (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature*. London: Plan International, U.K.
- Blumer, H. (1976). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. N. Jersey: Prentice-Hall. Citado por: Tenti, F. E. *Escuela y Socialización*. En: N. M. Elichiry (comp.) (1984). *El Niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Boyden, J. & De Berry, J. (2000). "Children in Adversity". En: *Forced Migration Review*, vol. 9: 33-36.
- Boyden, J. & De Berry, J. (2004). "Introduction", en *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, Armed Conflict and Displacement*, Oxford: Berghahn Books, pp. 1-26.
- Cussianovich, A. & Márquez, A. (2002). *Toward a Protagonist Participation of Boys, Girls and Teenagers*. Lima: Save The Children.
- Dawson, R. & Prewitt, K. (1969). *Political socialization*. Boston: Little Brown.
- Hart, J. (2000). "Children's Clubs: News Ways of Working with Conflict-Displaced Children in Sri Lanka". En *Forced Migration Review*, vol. 15: pp. 36-39.
- Hart, J. (2004). "Beyond Struggle and Aid: Children's Identities in a Palestinian Refugee Camp". En: J. Boyden & J. De Berry (eds.) *Children and Youth on the Front Line:*

- Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn Books, pp. 272-301.
- Hart, J. (2004). "Children's Participation in Humanitarian Action: Learning from zones of armed conflict. Synthesis Report and Three Country Studies prepared for the Canadian International Development Agency (CIDA). Oxford: Refugee Studies Centre, University of Oxford and The International NGO Training and Research Centre INTRAC. 2004.
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship, Innocenti essays. No. 4. UNICEF International Child Development Centre, Florence, Italy.
- Hart, R. (1997). Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: UNICEF.
- Hart, R. (2000). Community Governance and Children's Rights. En: Ranjani, R. (ed). *The Political Participation of Children*. Harvard Center for Population and Development Studies.
- James, A. & Prout, A. (eds) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Palmer Press.
- Jarés, X. (1999). *Educación para la Paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making. En: L. Ackerman, T. Feeny, J. Hart & J. Newman (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature*. London: Plan International, U.K.
- Mawson, A. (2004). "Children, Impunity and Justice: Some Dilemmas from Northern Uganda". En: J. Boyden, & J. De Berry (eds.) *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn Books, pp. 218-233.
- Ospina, H., Echavarría, C., Alvarado, S. & Arenas, J. (2002). *Formar para la Paz en escenarios Educativos. Manual de Formadoras y Formadores*. Manizales: Editorial Blanecolor.
- Ospina, H., Echavarría, C., Alvarado, S. & Arenas, J. (2002). *Formar para la Paz en escenarios Educativos. Manual de Educadoras y Educadores*. Manizales: Editorial Blanecolor.
- Ospina, H., Echavarría, C., Alvarado, S. & Arenas, J. (2002). *Formar para la Paz en escenarios Educativos. Cartilla de Niños y Niñas*. Manizales: Editorial Blanecolor.
- Ospina, H., Echavarría, C., Alvarado, S. & Arenas, J. (2002). *Formar para la Paz en escenarios Educativos. Cartilla de Madres y Padres*. Manizales: Editorial Blanecolor.
- Panther-Brick, C. (2000). "Nobody's Children? A Reconsideration of Child Abandonment". En: Panther-Brick, C. y Smith, M. (eds) *Abandoned Children*. Cambridge University Press: 1-25.
- Petty, C. y Jareg, E. (1998). "Conflict, Poverty and Family Separation: The Problem of Institutional Care". En: Bracken, P. y Petty, C. (eds) *Rethinking the Trauma of War*, London: Free Association Books, 146-169.
- Rodríguez, A. (1989). *Socialización Política*. En: Seane, J. y Rodríguez, A. *Psicología Política*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sacristán G. (2001). *Educación y Convivir en la Cultura Global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Woodhead, M. (1997). "Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs". En: James, A. & Prout, A. (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*:

Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Palmer Press_63-84.

Woodhead, M. (1998). "Children's Perspectives on their working lives – A participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Phillipines, Guatemala, El Salvador y Nicaragua". Stockholm: Radda Barnen.

GRUPO	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	TIPO DE PARTICIPACIÓN		GÉNERO		TOTAL TIPO DE INSTITUCIÓN
			MULTIPLIC	PARTIC. NO MULTIPLIC	MASC	FEMEN	
EXPERIMENTAL	Institución Educativa	Escuela Exp. 1	4	22	13	13	156
		Escuela Exp. 2	5	20	12	14	
		Escuela Exp. 3	4	23	12	15	
		Escuela Exp. 4	4	21	11	12	
		Escuela Exp. 5	5	20	13	14	
		Escuela Exp. 6	4	24	15	13	
	Institución de Protección	Inst. Prot. Exp. 1	3	9	6	7	39
		Inst. Prot. Exp. 2	3	11	6	6	
		Inst. Prot. Exp. 3	3	10	7	7	
TOTAL GRUPO EXPERIMENTAL			35	160	94	101	195

GRUPO	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	GÉNERO		TOTAL POR INSTITUCIÓN	TOTAL POR TIPO DE INSTITUCIÓN
			MASCULINO	FEMENINO		
CONTROL	Institución Educativa	Escuela Control 1	12	13	25	151
		Escuela Control 2	11	14	25	
		Escuela Control 3	11	14	25	
		Escuela Control 4	12	12	24	
		Escuela Control 5	13	12	25	
		Escuela Control 6	11	16	27	
	Institución de Protección	Inst. Prot. Control 1	2	3	5	15
		Inst. Prot. Control 2	2	3	5	
		Inst. Prot. Control 3	2	3	5	
TOTAL			76	90	166	166

