



Estrategias pedagógicas fundamentadas desde la Educación Popular para transformar imaginarios sociales de violencia y promover un sentido crítico de vida en niñas y niños del Centro Educativo

Pedregal Alto

Julián Andrés Vergara Ortiz .

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Sede Bello (Antioquia).

Programa [Maestría en Educación..](#)

[Noviembre de 2025.](#)

Título del documento de Opción Académica de Grado

Julián Andrés Vergara Ortiz.

Proyecto de investigación presentado como requisito para optar al título de **Magíster en Educación**.

Asesor(a)

Carlos Enrique Mosquera Mosquera

Doctor en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó.

Sede Bello (Antioquia).

Programa **Maestría en Educación**.

Noviembre de 2025.

Tabla de contenido

Lista de tablas.....	6
Tabla 1. Riesgos del proyecto.....	6
Tabla 2. Codificación abierta: identificación de significados iniciales.....	6
Tabla 3. Codificación axial: relaciones entre categorías principales.....	6
Tabla 4. Codificación selectiva: integración teórica con autores del marco conceptual.....	6
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
Justificación.....	12
Objetivos.....	15
Objetivo general.....	15
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>15</i>
Planteamiento del problema.....	16
Descripción del problema.....	16
Formulación del problema.....	21
Marco Referencial.....	22
Antecedentes.....	22
Marco Legal.....	39
Convención sobre los Derechos del Niño (1989).....	39
Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia.....	41
Ley 1620 de 2013 – Ley de Convivencia Escolar.....	41
Constitución Política de Colombia (1991).....	42
Marco Teórico.....	44
Educación Popular.....	44
Imaginario sociales de violencia.....	47
Sentido crítico de vida.....	51
Diseño metodológico.....	56
Enfoque y tipo de investigación.....	56
Método.....	57
Población y muestra (Contexto y sujetos).....	58
Características generales de los participantes.....	58
Entorno del corregimiento de San Cristóbal.....	59
Acceso a la población y consideraciones éticas.....	60
Muestra y muestreo.....	60
Criterios de inclusión.....	61

Criterios de exclusión.....	62
Estrategias para el manejo emocional de los menores durante la implementación de la investigación.....	63
Creación de un clima seguro y de confianza.....	63
Lenguaje claro, respetuoso y adecuado a la edad.....	63
Observación activa del estado emocional.....	63
Espacios de pausa y descanso.....	64
Acompañamiento emocional inmediato.....	64
Cierre emocional al final de cada actividad.....	64
Coordinación con el equipo docente y orientación escolar.....	64
Acceso y reclutamiento de participantes.....	65
Número de participantes.....	65
Técnicas e instrumentos.....	65
Taller.....	66
Validación de los instrumentos por expertos.....	67
Procedimientos.....	68
Protocolo ético.....	69
Descripción general de las consideraciones éticas del proyecto.....	69
Respeto a las personas:.....	70
Beneficencia:.....	71
Justicia:.....	72
No maleficencias:.....	73
Habeas data:.....	74
Tipo de información a obtener:.....	74
Confidencialidad y privacidad:.....	75
Observaciones y registros:.....	76
Conflictos de intereses:.....	77
Riesgos del proyecto:.....	78
Resultados.....	80
Codificación abierta: Identificación inicial de significados.....	80
Codificación axial: Vinculación entre categorías.....	82
Codificación selectiva: Integración teórica y categoría central.....	83
Análisis de los resultados.....	86
Estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en niñas y niños.....	87
Paz como calma y ausencia de conflicto.....	89
Búsqueda de protección y seguridad.....	90
Resolución dialogada de conflictos.....	91
Rechazo a la violencia.....	92
Alternativas a los imaginarios sociales de violencia que condicionan el sentido crítico de	

vida en niñas y niños.....	94
Vínculo afectivo con el entorno.....	95
Proyecto de vida y superación.....	96
Espiritualidad y sentido trascendente.....	97
Resiliencia y esperanza.....	99
Estrategias pedagógicas sustentadas en educación popular que promuevan la construcción de un sentido crítico de vida en niñas y niños.....	100
Resolución dialogada de conflictos.....	101
Rechazo a la violencia.....	103
Discusión de los resultados.....	104
Educación popular como práctica dialógica y emancipadora.....	105
Transformación de los imaginarios sociales de violencia.....	106
Afectividad, comunidad y esperanza como núcleos del sentido crítico de vida.....	107
Resiliencia, espiritualidad y proyecto de vida.....	108
Rechazo a la violencia y construcción ética de la convivencia.....	109
Síntesis integradora.....	110
Conclusiones y recomendaciones.....	110
Conclusiones.....	110
Recomendaciones.....	112
Referencias.....	112
Anexos.....	118
Anexo 2.....	130

Lista de tablas

Tabla 1. Riesgos del proyecto

Resumen

El presente trabajo aborda estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el Centro Educativo Pedregal Alto, en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín. Se parte de la comprensión de que la violencia no solo se expresa en hechos materiales, sino también en representaciones simbólicas que legitiman su presencia en la cotidianidad infantil. Frente a ello, se proponen las categorías de Educación popular, imaginario social de violencia y el sentido crítico de vida. La investigación, de enfoque cualitativo y desarrollada bajo el método de investigación acción, se llevó a cabo con una muestra intencionada de 20 estudiantes de educación básica primaria. Este diseño permitió comprender sus experiencias desde un proceso dialógico y participativo, coherente con los fundamentos de la educación popular. Los hallazgos evidenciaron que, incluso en contextos atravesados por dinámicas de violencia, las niñas y los niños son capaces de elaborar narrativas críticas sobre su entorno y resignificarlo mediante prácticas de cooperación, diálogo y reconocimiento mutuo. De manera particular, se constató que el enfoque de educación popular favorece la emergencia de discursos alternativos basados en la paz, la solidaridad y la esperanza, lo que contribuye a disputar y transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en sus vidas. Estos resultados muestran que las prácticas pedagógicas situadas y emancipadoras no solo permiten comprender la realidad de los estudiantes, sino también fortalecer su agencia y capacidad para imaginar y construir horizontes de vida más justos y humanizantes.

Palabras clave: Educación popular; imaginarios sociales; violencia; sentido crítico de vida; infancia; investigación acción.

Abstract

This study proposes pedagogical strategies grounded in popular education aimed at transforming the social imaginaries of violence present among children, while fostering a critical–emancipatory sense of life at the Pedregal Alto Educational Center, located in the San Cristóbal district of Medellín. The work begins from the understanding that violence is not only expressed through material acts, but also through symbolic representations that legitimize its presence in children’s everyday lives. To address this issue, the study develops three central categories: popular education, social imaginaries of violence, and critical sense of life. The research, qualitative in nature and conducted through an action-research methodology, was carried out with an intentional sample of 20 primary school students. This design enabled an in-depth comprehension of their experiences through a dialogical and participatory process aligned with the principles of popular education. The findings revealed that, even in contexts marked by violence, children are capable of producing critical narratives about their environment and resignifying it through practices of cooperation, dialogue, and mutual recognition. More specifically, it was found that the popular education approach encourages the emergence of alternative discourses based on peace, solidarity, and hope, contributing to the contestation and transformation of the social imaginaries of violence permeating their lives. These results demonstrate that situated and emancipatory pedagogical practices not only allow educators to better understand students’ realities, but also strengthen children’s agency and their capacity to imagine and construct more just and humanizing life horizons.

Keywords: Popular education; social imaginaries; violence; critical sense of life; childhood; action research.

Introducción

La infancia, como etapa vital, constituye un terreno fundamental para comprender los procesos de socialización, formación subjetiva y construcción de sentidos que marcan la vida de los sujetos y de las comunidades. En contextos atravesados por la violencia, como ocurre en distintos territorios de Colombia, las experiencias de niños y niñas no solo se ven condicionadas por dinámicas estructurales de desigualdad y exclusión, sino también por imaginarios sociales que naturalizan dichas violencias y las insertan en la cotidianidad. Ante este panorama, la escuela emerge como un espacio de disputa simbólica y pedagógica en el que se configuran, reproducen o transforman los significados que las infancias atribuyen a su realidad.

El presente trabajo se propone analizar cómo los procesos educativos, orientados desde la perspectiva de la educación popular, pueden contribuir a transformar los imaginarios sociales de violencia y a fortalecer en las infancias un sentido crítico de vida, entendido como la capacidad de reflexionar sobre el presente, resignificar la experiencia y proyectar alternativas de existencia más justas y solidarias. Esta categoría, planteada en contraposición al modelo tradicional de proyecto de vida, busca desplazar la mirada de un futuro abstracto hacia el “aquí y el ahora”, reconociendo a los niños y niñas como sujetos políticos capaces de cuestionar y transformar su entorno inmediato.

La pertinencia de esta investigación se sustenta en la urgencia de generar propuestas pedagógicas que respondan a la complejidad de los territorios marcados por la violencia. Tal como advierte Freire (1997), educar implica crear condiciones para la concientización y la praxis transformadora, lo cual demanda reconocer los saberes, experiencias y voces de los estudiantes como componentes centrales del proceso formativo. En este sentido, la educación popular se presenta como una alternativa frente a los modelos bancarios y verticales de enseñanza, al promover el diálogo, la horizontalidad y la construcción colectiva del conocimiento.

De igual forma, el análisis de los imaginarios sociales de violencia permite comprender cómo las comunidades elaboran narrativas y representaciones que legitiman o naturalizan prácticas violentas. Siguiendo a Taylor (2004), los imaginarios sociales no son simples percepciones individuales, sino marcos compartidos que orientan la acción social y dotan de sentido a la vida colectiva. En territorios como el corregimiento de San Cristóbal, en Medellín, estas representaciones influyen directamente en la manera en que niñas y niños interpretan el poder, la autoridad y las relaciones con sus pares, incluso dentro de los espacios escolares.

El lugar donde se desarrolla esta investigación, el Centro Educativo Pedregal Alto, constituye un escenario privilegiado para indagar sobre estas dinámicas, al encontrarse en un territorio de frontera entre lo rural y lo urbano, históricamente afectado por la violencia armada y por condiciones de vulnerabilidad social y económica. En este contexto, la escuela cumple un rol decisivo no solo en la formación académica, sino también en la construcción de subjetividades, imaginarios y proyectos colectivos de futuro.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio se inscribe en el enfoque cualitativo y adopta como estrategia la investigación acción, en tanto permite articular el análisis con la práctica pedagógica y promover procesos de transformación concreta en el contexto escolar. La selección de los participantes —niños y niñas entre 7 y 14 años— responde a la necesidad de escuchar sus voces y reconocerlos como agentes activos en la construcción de conocimiento, lo que se alinea con la intencionalidad emancipadora de la investigación.

A partir de la organización interna del documento, la tesis se estructura en cuatro grandes apartados que orientan el desarrollo del estudio. En primer lugar, se presenta el resumen, la introducción, el planteamiento del problema y la justificación, luego, se presenta el marco referencial, conformado por los antecedentes, el marco legal y el marco teórico, en el que se analizan en

profundidad las categorías centrales de la investigación: educación popular, imaginarios sociales de violencia y sentido crítico de vida. En segundo lugar, se expone el diseño metodológico, detallando el enfoque cualitativo, la población participante, los criterios de inclusión y exclusión, las estrategias éticas, las técnicas de recolección de información y los procedimientos analíticos empleados. El tercer apartado corresponde a los resultados y su análisis, que incluye la codificación abierta, axial y selectiva, seguido de la interpretación de los hallazgos en relación con las categorías teóricas y los objetivos de investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, orientadas a plantear estrategias pedagógicas desde la educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia y fortalecer un sentido crítico y emancipador de vida en niñas y niños.

De este modo, la presente investigación no solo busca aportar a la comprensión académica de las categorías mencionadas, sino también ofrecer insumos pedagógicos y sociales que permitan avanzar en la construcción de escenarios educativos más inclusivos, críticos y comprometidos con la paz y la justicia social.

Justificación

La decisión de investigar las estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular para transformar los imaginarios sociales de violencia y promover un sentido crítico de vida en niñas y niños se sustenta en la trayectoria profesional y académica vinculada al acompañamiento de la infancia, inicialmente en la Corporación Convivamos y, posteriormente, en el Centro Educativo Pedregal Alto. En estos contextos se ha evidenciado que los niños y niñas están expuestos de manera permanente a escenarios permeados por la violencia, lo que genera condiciones sociales y culturales que propician la configuración de imaginarios que justifican las acciones violentas y naturalizan la confrontación armada como parte de la cotidianidad. Esta realidad incide directamente en su sentido de vida, al reproducir discursos, representaciones y prácticas violentas como formas socialmente aceptadas de resolver conflictos.

En este marco, la presente investigación adquiere pertinencia, ya que el Centro Educativo Pedregal Alto, a través de su quehacer pedagógico, ha venido desarrollando procesos orientados a mitigar tales problemáticas. El estudio busca fortalecer dichos esfuerzos institucionales, aportando al análisis crítico de las dinámicas sociales y culturales que atraviesan la experiencia de la infancia en territorios afectados por la violencia, así como a la construcción de propuestas pedagógicas que favorezcan la resignificación de sus imaginarios y prácticas.

De igual modo, este trabajo pretende contribuir al fortalecimiento de la política pública de infancia y adolescencia, incorporando un enfoque participativo que reconozca a niñas y niños como sujetos políticos y actores sociales con capacidad de incidir en la transformación de sus territorios. En esta línea, se retoman los planteamientos de la educación popular como horizonte teórico y metodológico, dado que posibilita procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, críticos y

emancipadores, orientados hacia la consolidación de un sentido de vida basado en la ética, la no violencia y la construcción de paz.

En consecuencia, la investigación no solo representa un aporte para robustecer el acompañamiento pedagógico que realiza el Centro Educativo Pedregal Alto, sino que también se constituye en un ejercicio de construcción colectiva del conocimiento, que reconoce a la infancia como protagonista en la transformación de los imaginarios sociales de violencia y en la configuración de proyectos de vida críticos y emancipadores.

La investigación aporta al campo disciplinar de la educación al profundizar en la comprensión de cómo los imaginarios sociales de violencia influyen en las experiencias, significados y prácticas de niñas y niños dentro de contextos escolares, evidenciando que estas representaciones no son únicamente construcciones simbólicas, sino dinámicas que afectan la configuración del sentido de vida, las relaciones sociales y los modos de habitar el territorio. Este aporte resulta relevante porque sitúa a la infancia como sujeto social capaz de interpretar su realidad y no como receptor pasivo de discursos adultocéntricos.

Desde el enfoque de la educación popular, el estudio contribuye científicamente al fortalecimiento de propuestas pedagógicas críticas y emancipadoras, al demostrar que es posible integrar metodologías dialógicas, participativas y de reconocimiento del otro para promover la reflexión, la agencia y la transformación de los imaginarios infantiles relacionados con la violencia. Así, ofrece un marco analítico y metodológico replicable para otras investigaciones que busquen articular educación popular con formación para la paz y el desarrollo del pensamiento crítico en la niñez.

Finalmente, la investigación amplía el debate académico al proponer una mirada que vincula educación, territorio e interpretación social de la violencia, destacando la necesidad de construir prácticas pedagógicas que superen modelos tradicionales y fomenten procesos formativos orientados al

cuidado, la convivencia, la resolución dialogada de conflictos y la emancipación de las niñas y los niños como sujetos políticos en formación.

Objetivos

Objetivo general

Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .

Objetivos específicos

Identificar estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en niñas y niños.

Describir alternativas a los imaginarios sociales de violencia que condicionan el sentido crítico de vida en niñas y niños.

Plantear estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que promuevan un sentido crítico de vida en niñas y niños

Planteamiento del problema

Descripción del problema

Para la descripción del problema, se quiere dar a conocer cómo los contextos permeados por la violencia impactan los imaginarios sociales de las niñas y los niños, quienes, en la mayoría de los casos, terminan situados en medio del conflicto y obligados a convivir con él. En estos escenarios, la guerra no solo se expresa a través de enfrentamientos directos, sino también mediante dinámicas discursivas que justifican y reproducen la violencia, favoreciendo su permanencia en el tiempo. De esta manera, tanto las acciones como los discursos propios de dichos contextos contribuyen a la construcción de una cotidianidad violenta, en la cual niñas y niños van naturalizando progresivamente el conflicto armado. Aunque no participan de manera directa en la confrontación, de forma involuntaria interiorizan discursos que legitiman la guerra y la asumen como parte de su realidad cotidiana.

Esta problemática no se limita únicamente a las experiencias inmediatas de la niñez, sino que se inscribe en un escenario más amplio, marcado por las dinámicas históricas de violencia que han atravesado al país. A lo largo de su historia, Colombia ha atravesado diversos procesos de violencia de carácter político, territorial y relacionados con el narcotráfico. En este contexto, distintos actores armados —como la guerrilla, los grupos paramilitares y el ejército— se han enfrentado en el territorio, generando dinámicas que naturalizan y legitiman discursos de violencia. Dichos discursos se convierten en representaciones sociales que terminan arraigándose en el imaginario colectivo de las comunidades donde tienen mayor incidencia.

Dichas dinámicas nacionales han tenido expresiones particulares en diferentes territorios del país, siendo Medellín uno de los escenarios más representativos y afectados por el conflicto armado urbano. El municipio de Medellín se ha considerado como una de las ciudades más afectadas por el conflicto armado urbano, desde los años 80 que se presentó una fuerte incidencia del narcotráfico. Así lo menciona la Alcaldía de Medellín (2015) En los años ochenta se consolidó el cartel de Medellín bajo la

figura central de Pablo Escobar. Durante esta época se transformó la composición y la manera de operar de los principales actores del conflicto, especialmente las bandas, y se intensificó la confrontación entre Escobar y el Estado. En este contexto, se promovió el reclutamiento de jóvenes en los barrios, quienes eran entrenados para ejecutar atentados, ajustes de cuentas, asesinatos contra miembros de la fuerza pública y actividades de extorsión.

En este contexto urbano más amplio, las dinámicas de violencia también se expresan en territorios específicos de la ciudad, donde los grupos armados han consolidado su control y presencia cotidiana. En la comuna 60 de la ciudad (corregimiento de San Cristobal), ha sido un territorio permeado por la violencia y el microtráfico, por ser un corredor controlado por grupos armados presentes en el territorio, ellos representan una figura de autoridad y juegan un papel de Estado para la población; dentro de su forma de operar está el reclutamiento, utilizan a los niños y niñas en su actuar delictivo, puesto que la ley colombiana es más permisiva con la actividad delictiva de los infantes. Como lo menciona, Montoya (2008, como se citó en Alcaldía de Medellín, 2015) explica que el reclutamiento de menores no implica su ingreso formal a grupos armados ilegales, portando uniforme y armas, y siendo sometidos a procesos de entrenamiento y adoctrinamiento ideológico. En estos casos, los niños y niñas asumen funciones militares tanto en zonas rurales como urbanas, además de participar en el reclutamiento de otros menores para sostener la organización. Por el contrario, cuando se habla de vinculación, no necesariamente se trata de una pertenencia directa al grupo, sino de una participación informal e indirecta mediante labores de información o apoyo logístico. Esto evidencia que no siempre se configura la figura de “niños y niñas soldados”, sino que muchas veces se trata del uso instrumental de la infancia para los fines del conflicto armado.

De acuerdo con Ramspott (2003), las manifestaciones de violencia no pueden entenderse únicamente como resultado de la agresividad biológica del ser humano, sino como conductas determinadas culturalmente. Bajo esta perspectiva, las experiencias de reclutamiento y vinculación no

solo afectan de manera individual a los niños y niñas, sino que también configuran imaginarios sociales compartidos en los que la violencia comienza a asumirse como una vía legítima de reconocimiento y poder dentro de la comunidad. Por ello, es posible que los niños y niñas permeados por estos contextos aspiren a reproducir roles asociados a los grupos armados, como “el que manda”, “el que cobra la vacuna” o “el duro”. En este orden de ideas, los grupos armados, a través de sus prácticas cotidianas, terminan incidiendo en los imaginarios sociales de la población, hasta el punto en que las acciones arbitrarias se justifican y se legitiman como parte de la vida diaria.

Así, la violencia se origina en los discursos y representaciones sociales que circulan en la cotidianidad y, con el tiempo, escala hasta materializarse en hechos cada vez más agresivos que atentan contra la población e impiden su adecuado desarrollo. Esto se refleja en expresiones comunes como: “¿Por qué lo mataron?”, “Quién sabe qué estaría haciendo y por eso lo mataron”, “Él se lo buscó” o “Si lo mataron fue por algo”, frases que evidencian cómo la violencia se naturaliza y se justifica en los territorios.

En este mismo sentido, las niñas y los niños crecen inmersos en escenarios donde la violencia se presenta como parte de la vida cotidiana. A través del ejemplo y de los discursos que escuchan en la familia, la escuela y otros espacios de socialización, aprenden y reproducen estas prácticas. Como consecuencia, la violencia también se traslada al contexto escolar, donde se normaliza en diferentes manifestaciones: desde el uso de sobrenombres y las agresiones físicas, hasta actitudes de intimidación como autoproclamarse “el duro del colegio” o desacreditar a quienes tienen un buen desempeño académico. Incluso los juegos infantiles, como gafiado-pata, “jugar a la guerra” o “jugar al guerrillero y al paraco”, se convierten en representaciones lúdicas de las dinámicas violentas presentes en sus territorios.

Esta normalización de la violencia en los espacios escolares evidencia que la escuela, en lugar de ser únicamente un escenario protector y formativo, también reproduce prácticas y discursos propios del

contexto social en el que está inserta. De este modo, la institución educativa no siempre logra distanciarse de las dinámicas del territorio y, en muchos casos, termina reflejando las mismas lógicas de exclusión, agresión y poder que viven los niños y las niñas en sus comunidades.

No obstante, esta realidad se ve agravada porque las niñas y los niños se encuentran inmersos en un modelo escolar de corte tradicional que, en muchos casos, no responde a sus necesidades ni a las de su entorno. Se trata de una educación desvinculada del contexto social en el que viven los estudiantes y que, lejos de constituirse en un espacio protector, reproduce formas de opresión adultocentristas que limitan su desarrollo integral.

Un reflejo de esa lógica adultocentrista se encuentra en la forma en que la institución aborda el proyecto de vida. Lejos de promover la autonomía y la libertad de elección de cada estudiante, este suele responder a los valores y expectativas de la institución, lo que condiciona los sueños y aspiraciones de niñas y niños. En otros casos, dichas proyecciones vitales terminan también permeadas por los imaginarios de violencia presentes en sus territorios, donde los grupos armados ofrecen referentes de poder y reconocimiento. Como alternativa, se propone superar esta visión restringida del futuro y apostar por un sentido de vida situado en el presente, en el aquí y el ahora, que permita a la infancia reconocerse como sujetos plenos, capaces de resignificar su experiencia y mitigar tanto las opresiones sociales como las problemáticas ansiosas que enfrentan.

De esta manera, se observa cómo los imaginarios de niñas y niños se configuran tanto desde la institución educativa, que en muchos casos limita sus proyectos de vida bajo una lógica adultocentrista, como desde los contextos familiares y comunitarios, donde la presencia de grupos armados introduce referentes de poder y reconocimiento asociados a la violencia. En algunos casos, las niñas y los niños se sienten respaldados por estas organizaciones debido a la pertenencia de sus familiares, lo que los lleva a asumir roles intimidatorios y a utilizar dicha relación como un recurso de poder para resolver conflictos.

En este contexto, la escuela se encuentra en una posición ambivalente: por un lado, enfrenta múltiples limitaciones para responder a las complejas problemáticas sociales que atraviesan a la niñez; pero, por otro, al ser parte del sistema nacional de protección, tiene la responsabilidad de garantizar sus derechos bajo el principio del interés superior del niño.

En este panorama, se hace necesario pensar en alternativas pedagógicas que permitan contrarrestar la reproducción de la violencia y los imaginarios que la legitiman en la vida de niñas y niños. Una de ellas es la educación popular, concebida como una propuesta crítica y transformadora que parte del reconocimiento de los saberes de los sujetos y las comunidades, y que promueve relaciones horizontales y la construcción colectiva del conocimiento. Frente a la educación tradicional, que mantiene una lógica vertical en la cual el docente es visto como el único poseedor del saber y los estudiantes como receptores pasivos, la educación popular busca que la infancia participe activamente en la construcción de sentido, desarrollando pensamiento crítico frente a su realidad. En esta línea, Freire (1970) advierte que la llamada “educación bancaria” perpetúa la opresión y limita las posibilidades de emancipación, mientras que la práctica problematizadora abre la puerta a que los educandos comprendan el mundo no como algo estático e inmutable, sino como una realidad en constante transformación.

Esa transformación, sin embargo, no puede limitarse a un cambio en las prácticas pedagógicas, sino que debe orientarse a mitigar las múltiples problemáticas que atraviesan la vida de niñas y niños: la naturalización de la violencia en sus territorios, la reproducción de imaginarios legitimadores en los espacios escolares, la influencia de los grupos armados en sus proyectos de vida y las dinámicas adultocentristas que restringen su autonomía. En este sentido, las estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular se configuran como una alternativa para resignificar los imaginarios sociales de violencia y promover en la infancia un sentido de vida crítico y emancipador, que los reconozca como sujetos de derechos y agentes de transformación social.

Formulación del problema

¿De qué manera las estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular pueden transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños, promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el Centro educativo Pedregal Alto?

Marco Referencial

Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes se realizó una búsqueda exhaustiva de investigaciones de maestría y artículos en revistas indexadas en bases de datos académicas, con el fin de identificar trabajos relacionados con la propuesta de estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular para transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños, promoviendo un sentido crítico de vida en el Centro Educativo Pedregal Alto. Este ejercicio permitió clasificar la producción académica encontrada en tres niveles: internacional, nacional y regional.

En el ámbito internacional, se destaca que la mayoría de los estudios provienen de contextos latinoamericanos, particularmente de países como México, Venezuela, Brasil y Argentina. Estos territorios comparten desafíos socioeconómicos, políticos y culturales que han incidido directamente en la configuración de imaginarios sociales marcados por la violencia. A su vez, en la región latinoamericana se ha consolidado un importante corpus de investigaciones sobre educación popular, en tanto alternativa pedagógica crítica frente a las desigualdades sociales y como herramienta de resistencia en los procesos de transformación y justicia social.

En la revisión de los antecedentes internacionales relacionados con la presente investigación se evidencia que este tema ha tenido una evolución importante y ha adquirido mayor relevancia en los últimos años. Los estudios revisados abordan distintos enfoques, principalmente orientados a comprender realidades complejas vinculadas con las representaciones sociales y los imaginarios construidos por niñas, niños y jóvenes que crecen en contextos de vulnerabilidad y violencia.

En primer lugar, en el contexto mexicano se han desarrollado investigaciones que analizan la percepción de los proyectos de vida de jóvenes de bachillerato y universidad en medio de escenarios marcados por la violencia, particularmente en la Ciudad Juárez.

Chacón y Salazar (2015), en su artículo “Representaciones del proyecto de vida en jóvenes estudiantes universitarios en contextos de violencia en la frontera norte de México”, tuvieron como objetivo analizar las representaciones que construyen los jóvenes de bachillerato y universidad en torno a sus proyectos de vida en medio de contextos de violencia en Ciudad Juárez. Para ello, emplearon una metodología cuantitativa basada en la aplicación de un cuestionario a 740 estudiantes de ambos niveles educativos, hombres y mujeres entre los 15 y 25 años, seleccionados mediante muestreo intencional en diferentes instituciones de la ciudad. Entre los resultados, los autores destacan que, a pesar de vivir en un entorno marcado por violencias de alto impacto (homicidios, secuestros, desapariciones) y violencias cotidianas (de género, intrafamiliares y simbólicas), los jóvenes mantienen expectativas positivas sobre su futuro, valorando principalmente la educación y el trabajo formal como mecanismos de movilidad y éxito. En la esfera privada, las aspiraciones se centran en la familia, el logro individual y la estabilidad personal, mientras que en la esfera pública predomina la desconfianza hacia las instituciones políticas y de justicia, lo que refuerza la percepción de incertidumbre e inseguridad.

Esta investigación resulta relevante porque muestra que, incluso en contextos de violencia sistemática, los jóvenes continúan construyendo proyectos de vida y orientan sus aspiraciones hacia la educación y el empleo como formas de resistencia simbólica frente a la adversidad. Sin embargo, la marcada desconfianza hacia el Estado y sus instituciones refleja una ruptura en el vínculo entre la juventud y la esfera pública, lo que evidencia la necesidad de fortalecer procesos pedagógicos y comunitarios que contribuyan a resignificar los imaginarios sociales de violencia y abrir posibilidades para la construcción de paz en contextos afectados por el conflicto.

En línea con lo anterior, en el contexto mexicano también se encuentra la investigación desarrollada por Figueroa (2019) titulada “¿Se puede tener un futuro? Imaginarios del porvenir en contextos de precariedad y violencia”. El objetivo de este estudio fue comprender los imaginarios

sociales del futuro en jóvenes que habitan territorios periféricos de la Ciudad de México, marcados por la violencia y la precariedad. Para ello, se empleó una metodología cualitativa basada en grupos focales y la construcción de mapas conceptuales, lo cual permitió explorar de manera colectiva las percepciones y significados atribuidos al porvenir. Los resultados revelan tres imaginarios predominantes: i) el futuro construido a partir del esfuerzo individual, asociado a la educación y el trabajo como medios para alcanzar movilidad social; ii) el futuro como provisión de derechos, en el que se deposita la expectativa de que el Estado garantice servicios básicos y seguridad; y iii) el futuro desesperanzado, caracterizado por visiones pesimistas que reflejan la imposibilidad de superar las condiciones estructurales de precariedad y violencia.

Esta investigación muestra cómo los imaginarios juveniles se encuentran profundamente condicionados por las dinámicas de exclusión social y por la violencia cotidiana, lo que limita la posibilidad de proyectar escenarios alternativos de transformación. Aunque la educación se percibe como un medio para mejorar individualmente, persiste una dependencia hacia las instituciones estatales y, en algunos casos, una resignación frente a la falta de oportunidades. Este antecedente resulta significativo para la presente investigación, pues evidencia cómo los contextos sociales influyen en la configuración del proyecto de vida y cómo la violencia se naturaliza en los imaginarios colectivos de los jóvenes.

En consonancia con las investigaciones realizadas en México, donde se ha evidenciado la forma en que los jóvenes configuran sus proyectos de vida en medio de contextos de violencia y precariedad, también en otros países latinoamericanos se han adelantado estudios que buscan alternativas pedagógicas frente a estas problemáticas. En este sentido, Guevara, Sánchez y Caldera (2009), en su artículo “La educación popular transformadora en los nuevos imaginarios culturales”, tuvieron como objetivo proponer fundamentos teóricos y prácticos para una Educación Popular Transformadora en

Venezuela, capaz de responder a las complejidades sociales, culturales y políticas del país. Para ello, desarrollaron una metodología cualitativa de carácter hermenéutico y etnográfico, tomando como experiencia de referencia la Misión Vuelvan Caras en el municipio Sucre, estado Sucre. Los autores concluyen que la educación comunitaria predominante en Venezuela ha estado marcada por un enfoque funcionalista y estructuralista, centrado en la capacitación técnica y la reproducción de relaciones de poder, lo cual ha limitado su capacidad de generar procesos de transformación social. No obstante, plantean que la Educación Popular, concebida en tres niveles —institucional, comunitaria y para el pueblo—, puede convertirse en una estrategia emancipadora si se orienta al fortalecimiento de la conciencia crítica, la autogestión y la participación de los sujetos. Este hallazgo lleva a afirmar que no existe un modelo único de Educación Popular aplicable a todos los contextos, sino que deben desarrollarse propuestas contextualizadas que impulsen procesos de transformación desde lo local hasta lo nacional.

Esta investigación resulta significativa porque muestra cómo la Educación Popular puede erigirse como una alternativa frente a modelos educativos funcionalistas que perpetúan desigualdades. Además, aporta al presente trabajo al evidenciar que, en contextos atravesados por la violencia y la exclusión, se requieren prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad para construir nuevos imaginarios sociales basados en la justicia, la participación y la transformación social.

Por otra parte, resulta pertinente adentrarse en la experiencia brasileña, país que históricamente ha desempeñado un papel central en el desarrollo y la consolidación de la educación popular como enfoque emancipador. En este contexto, Martins (2018), en su disertación titulada *A educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*, se propuso analizar la propuesta educativa de la Fundación Fé e Alegria en la ciudad de Porto Alegre, centrada en la formación de niñas, niños y adolescentes provenientes de familias

de bajos recursos. La investigación, de carácter cualitativo, empleó análisis documental, observación participante y entrevistas con trabajadores sociales de la institución, con el objetivo de examinar cómo se materializa la educación popular en la práctica cotidiana y en qué medida contribuye a la construcción de una identidad emancipatoria. Los resultados evidenciaron que la institución cumple un rol significativo en la protección social y en la prevención de riesgos asociados a la violencia y la exclusión, aunque enfrenta limitaciones relacionadas con la falta de recursos, la precariedad laboral y el escaso reconocimiento institucional. El estudio concluye que la educación popular implementada por Fé e Alegria constituye una vía de transformación social orientada al empoderamiento comunitario y a la participación democrática; sin embargo, advierte la necesidad de fortalecer la formación permanente de los trabajadores sociales y de consolidar alianzas estratégicas que aseguren la sostenibilidad de los proyectos.

En este sentido, la experiencia brasileña aporta elementos valiosos al debate latinoamericano sobre la educación popular, mostrando su potencial transformador en contextos de vulnerabilidad, aunque también sus tensiones frente a las condiciones estructurales que limitan su alcance

Finalmente, dentro de los antecedentes internacionales se encuentra la investigación realizada en Argentina por Morales (2024), titulada "Adultocentrismo: una estructura de opresión contra niñas, niños y adolescentes". El objetivo de este estudio fue analizar el adultocentrismo como una forma de violencia estructural ejercida por los adultos sobre la niñez y la adolescencia, así como proponer alternativas que permitan transformar estas relaciones intergeneracionales. La investigación, de carácter teórico-analítico, se fundamentó en la revisión crítica de literatura académica y en el análisis conceptual de las prácticas adultistas y adultocentristas presentes en diversos ámbitos sociales.

Entre los resultados, Morales (2024) sostiene que el adultocentrismo constituye una estructura de opresión que invisibiliza a niñas, niños y adolescentes, negando sus saberes y experiencias, lo cual

refuerza relaciones de poder asimétricas y perpetúa prácticas violentas en distintos escenarios de la vida cotidiana. El autor subraya la necesidad de erradicar estas formas de dominación, incrementando los esfuerzos académicos y políticos para garantizar una participación activa de la infancia en la sociedad. Se plantea, además, que reconocer a los niños y niñas como sujetos de saber es un paso fundamental para transformar las relaciones intergeneracionales y avanzar hacia un equilibrio de poder más justo.

Este antecedente adquiere relevancia porque aporta un enfoque crítico que vincula directamente el adultocentrismo con la reproducción de violencias estructurales, lo cual conecta con la problemática abordada en la presente investigación. Asimismo, refuerza la importancia de generar estrategias pedagógicas que reconozcan a la infancia como sujeto político, con voz propia y capacidad de incidir en la transformación social, superando así los modelos tradicionales que perpetúan la subordinación.

En conclusión, los antecedentes internacionales revisados evidencian que, en contextos latinoamericanos como México, Venezuela, Brasil y Argentina, la violencia, la exclusión social y el adultocentrismo han configurado imaginarios que condicionan los proyectos de vida de niñas, niños y jóvenes. No obstante, los estudios coinciden en señalar que las pedagogías críticas y participativas, en especial la educación popular, constituyen una alternativa transformadora al reconocer los saberes de los sujetos, promover la participación activa y fomentar la construcción de nuevos imaginarios sociales orientados a la justicia, la dignidad y la emancipación.

A partir de estas experiencias internacionales, se puede afirmar que la educación popular y las pedagogías críticas han demostrado ser alternativas pertinentes para enfrentar problemáticas asociadas a la violencia, la exclusión social y el adultocentrismo en distintos territorios latinoamericanos. No obstante, resulta fundamental trasladar esta reflexión al contexto colombiano, donde la historia del conflicto armado interno, las desigualdades sociales y la presencia de actores armados han configurado

imaginarios sociales de violencia que inciden directamente en la vida de niñas y niños. En este escenario, investigaciones realizadas en territorios como Bogotá y el Catatumbo permiten comprender cómo estas dinámicas se manifiestan en el país y cuáles han sido las apuestas educativas y comunitarias para mitigar sus efectos.

En el contexto nacional, los antecedentes se ubican como se había mencionado anteriormente, principalmente en territorios como Bogotá y el Catatumbo. Este último resulta especialmente relevante, pues ha sido escenario de una fuerte incidencia del conflicto armado, lo cual hace que sus experiencias de transformación social y construcción de paz sean significativas para el presente trabajo investigativo. Estos estudios aportan claves importantes para comprender cómo, en medio de escenarios de violencia, la educación puede convertirse en una estrategia de resignificación y reconstrucción del tejido social.

En el contexto nacional se encontraron diversas investigaciones que antecedieron a la presente investigación, donde se pusieron sobre la mesa la complejidad de contextos sociales y culturales que han generado imaginarios colectivos que permean las percepciones, aspiraciones y comportamientos de jóvenes, niñas y niños. Uno de los aspectos más relevantes encontrados es la interrelación que hay entre los imaginarios sociales y la violencia, en dos líneas: efectos directos e indirectos en la vida cotidiana de las comunidades. Desde este punto de vista, se ha detectado que los imaginarios sociales naturalizan la violencia y la legitiman, condicionando el desarrollo integral de niñas y niños. Por otra parte, la educación popular surge como alternativa de reflexión crítica y transformación valorando el saber y las experiencias de las comunidades, dotando a los individuos de participación activa, es decir, protagonismo en la construcción colectiva de alternativas con respecto a realidades adversas.

En Cartagena, Pérez y Díaz (2014) desarrollaron la investigación “Dónde quedó el sujeto popular y quién es el ciudadano sujeto de derechos y deberes. Imaginarios sociales en barrios populares de Cartagena de Indias”, cuyo objetivo fue identificar los imaginarios y prácticas sociales en torno a las

categorías de “sujeto popular” y “ciudadano sujeto de derechos y deberes” en seis barrios populares de la ciudad. La investigación utilizó un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, apoyándose en entrevistas semiestructuradas, observación y encuestas aplicadas a líderes comunitarios y primeros pobladores. Entre los principales hallazgos se destaca la transición del reconocimiento del “sujeto popular”, entendido como aquel que construye comunidad a partir de valores de solidaridad, esfuerzo y trabajo colectivo, hacia la noción de “ciudadano sujeto de derechos y deberes”, asociada al acceso a la educación, la información y la tecnología, y con una proyección que trasciende los límites del barrio hacia escenarios más amplios de participación.

Se evidencia que la educación cumple un papel central en la resignificación de los imaginarios sociales, pues posibilita la formación integral de ciudadanos críticos y participativos. No obstante, también se identifica una tensión: mientras el sujeto popular mantiene una fuerte identidad territorial y comunitaria, el ciudadano se orienta hacia una dimensión más individualizada y global. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, en tanto muestra cómo los procesos educativos y las políticas sociales inciden directamente en la construcción de imaginarios, lo cual abre la posibilidad de pensar la educación popular como un camino para equilibrar las dimensiones comunitarias y ciudadanas en contextos de violencia y exclusión.

De igual manera, en el departamento de Boyacá, Jiménez y Valle (2015) desarrollaron la investigación titulada “Lo popular en la educación: entre mito e imaginario”, cuyo objetivo fue analizar cómo los conceptos de mito e imaginario se integran en las prácticas de la educación popular, reconociendo su influencia en la construcción cultural y pedagógica de las comunidades. La investigación, de carácter cualitativo, se sustentó en revisión documental y análisis crítico de experiencias educativas, con el fin de comprender las tensiones entre lo cultural, lo simbólico y lo pedagógico.

Los resultados mostraron que la cultura popular se configura como un espacio complejo marcado por la alienación, la opresión y la violencia, pero que, a través del mito y el imaginario, es posible crear marcos de interpretación que fortalezcan la resistencia comunitaria. Los autores señalan que el pensamiento mítico e imaginario en la educación popular no busca generar inmunidad frente a las opresiones sistémicas, sino favorecer una comprensión crítica que permita a las comunidades interpretar sus realidades y proyectar alternativas de transformación en un mundo globalizado.

Este antecedente aporta a la presente investigación al evidenciar que la educación popular no se limita a prácticas instrumentales, sino que también integra dimensiones simbólicas y culturales que influyen en la manera en que los sujetos se reconocen y actúan en sus contextos. Reconocer el papel del mito y el imaginario en la educación permite ampliar la comprensión de los procesos formativos en territorios atravesados por la violencia, como el caso de Medellín, y abre la posibilidad de resignificar los sentidos de vida de niñas y niños desde sus propias narrativas y símbolos.

Continuando con lo investigado a nivel nacional, en la subregión del Catatumbo, al noreste del departamento de Norte de Santander, Hortúa (2021) presentó el artículo titulado “Una agenda intercultural para la construcción de paz en el Catatumbo”. El objetivo de esta investigación fue proponer una agenda intercultural que favorezca procesos de paz en un territorio históricamente afectado por el conflicto armado, la exclusión social y la presencia de múltiples actores armados. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, apoyada en la revisión documental, el análisis crítico del contexto y la participación de actores comunitarios en espacios de diálogo y reflexión.

Entre los resultados, el autor resalta la necesidad de reconocer las voces y los saberes locales como ejes centrales para transformar las violencias sistémicas y superar la visión de un acompañamiento estatal que ha sido insuficiente y ajeno a las realidades territoriales. Se plantea la importancia de fortalecer las relaciones entre los habitantes y los actores del territorio desde una perspectiva basada en

la libertad, la dignidad y la autonomía, generando propuestas colectivas que trasciendan lo inmediato y que puedan consolidarse a largo plazo.

Este antecedente resulta fundamental porque pone en evidencia que la construcción de paz no puede imponerse desde afuera, sino que requiere procesos que partan del reconocimiento del contexto, de las múltiples violencias que atraviesan la región y del diálogo entre cosmovisiones diversas. Estos aportes se relacionan estrechamente con la presente investigación, en tanto refuerzan la necesidad de estrategias pedagógicas que, desde la educación popular, promuevan la participación activa de niñas y niños en la resignificación de imaginarios sociales de violencia y en la construcción de sentidos de vida alternativos.

En la capital de Colombia, Bogotá, Sierra (2015) presentó el artículo titulado “La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales: un asunto relevante para la investigación en educación”. El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre lo objetivo y lo subjetivo en la construcción de los sujetos sociales, resaltando el papel de lo simbólico y del imaginario en los procesos de formación y transformación educativa. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo y reflexiva, apoyada en la revisión documental y en el análisis crítico de las ciencias sociales en relación con la educación popular y los contextos barriales.

Los resultados muestran que es necesario implementar enfoques más complejos que integren las dimensiones simbólicas y subjetivas en la investigación educativa, reconociendo que los imaginarios sociales son determinantes en la construcción de identidades, en la formación de sujetos y en la producción de significados de la realidad social. Además, se destaca la importancia de documentar experiencias barriales en las que interactúan activistas políticos, líderes religiosos y residentes de las comunidades, con el fin de visibilizar sus necesidades materiales, problemáticas y formas de

organización, promoviendo así procesos de reflexión crítica y acción transformadora con un contenido político emancipador.

Este antecedente resulta valioso porque enfatiza el papel de los imaginarios sociales en la educación y en la construcción de identidades colectivas, lo cual se conecta directamente con la presente investigación. Reconocer que los procesos educativos no solo transmiten conocimientos, sino que también configuran subjetividades y sentidos de vida, refuerza la pertinencia de plantear estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular para transformar los imaginarios de violencia en niñas y niños, contribuyendo a la creación de comunidades más críticas y emancipadoras.

Acto seguido, en la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca, Valencia (2018) presentó la investigación titulada “Acciones preventivas para la violencia de género que se evidencian a través del teatro del oprimido como una estrategia desde la educación popular”. El objetivo de este estudio fue implementar acciones preventivas frente a la violencia de género mediante el uso del teatro del oprimido como estrategia pedagógica de educación popular, dirigida a adolescentes de 11 a 16 años residentes en el barrio Santa Librada de la comuna siete. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando técnicas como la observación participante, talleres y la puesta en escena teatral como herramienta formativa y de sensibilización.

Los resultados evidencian que la violencia de género, sustentada en estructuras patriarcales de dominación masculina sobre la femenina, continúa afectando tanto a hombres como a mujeres, aunque algunos sectores sociales insistan en negarla. Sin embargo, se constató que a través de prácticas pedagógicas alternativas como el teatro del oprimido, es posible generar procesos de reflexión crítica y deconstrucción de imaginarios de género, creando espacios de sensibilización y diálogo que vinculan esta problemática con otras dimensiones de la violencia social.

En el análisis, este antecedente resulta especialmente relevante porque muestra cómo la educación popular, al emplear metodologías creativas y participativas, puede convertirse en una herramienta eficaz para cuestionar desigualdades arraigadas y promover transformaciones en los imaginarios sociales de adolescentes en contextos vulnerables. Así, se reafirma la pertinencia de explorar estrategias pedagógicas que permitan resignificar la manera en que niñas, niños y jóvenes entienden la violencia, en coherencia con los propósitos de la presente investigación.

En este sentido, Durán (2020), en su investigación titulada *La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo*, tuvo como objetivo analizar la realidad social que enfrentan los niños y niñas en medio del conflicto armado en dicha región, destacando los efectos negativos que esta situación genera sobre su desarrollo integral. La metodología utilizada fue un estudio documental con enfoque hermenéutico, que permitió interpretar e identificar los impactos del conflicto en la construcción de subjetividades e identidades infantiles. Entre los resultados, se evidenció que la violencia produce imaginarios sociales que legitiman la guerra y dificultan la construcción de proyectos de vida, reforzando así una cultura de violencia en la infancia. Frente a esta situación, el autor propone la pedagogía para la paz como una estrategia fundamental orientada a la transformación cultural y social, promoviendo la creación de imaginarios alternativos de convivencia pacífica.

Este estudio resulta especialmente relevante porque visibiliza las huellas profundas que deja el conflicto armado en la niñez y, al mismo tiempo, plantea la educación como un medio clave para revertir estos efectos. Reconocer a las niñas y los niños como agentes activos en la construcción de paz permite no solo dignificar su papel en la sociedad, sino también sentar las bases para comunidades más justas y equitativas en el futuro.

En conclusión, los antecedentes nacionales revisados permiten evidenciar cómo en distintos territorios de Colombia —Cartagena, Boyacá, Catatumbo, Bogotá y Popayán— la educación y los imaginarios sociales se configuran como ejes fundamentales en la comprensión de fenómenos asociados a la violencia, la exclusión y la transformación social. Estas investigaciones muestran que los sujetos construyen significados y prácticas desde sus contextos, ya sea en torno a la transición del sujeto popular hacia el ciudadano (Pérez y Díaz, 2014), la integración del mito y el imaginario en la educación popular (Jiménez y Valle, 2015), la necesidad de agendas interculturales para la paz (Hortúa, 2021), la relevancia de lo simbólico y subjetivo en la formación de identidades (Sierra, 2015), o el uso de metodologías participativas como el teatro del oprimido para cuestionar desigualdades de género (Valencia, 2018). Finalmente, la propuesta de la pedagogía para la paz en el Catatumbo (Durán, 2020) reafirma la importancia de la educación como estrategia transformadora de imaginarios sociales de violencia, especialmente en la infancia. En conjunto, estos antecedentes nacionales permiten comprender que la educación popular y crítica constituye una vía pertinente para la construcción de paz y la resignificación de los sentidos de vida en contextos atravesados por el conflicto armado.

Finalmente, a nivel regional, se identificaron investigaciones realizadas en Medellín, ciudad históricamente atravesada por múltiples expresiones de violencia. En particular, durante la década de los ochenta, la presencia del cartel de Medellín, el narcotráfico y la figura aglutinante de Pablo Escobar dejaron profundas huellas en el entramado social, cuyas repercusiones aún se perciben en los imaginarios colectivos. Estos antecedentes resultan relevantes para el presente estudio, en tanto que permiten comprender cómo la violencia ha permeado las subjetividades de las poblaciones más jóvenes y, en consecuencia, la necesidad de repensar procesos pedagógicos que posibiliten la construcción de sentidos de vida alternativos y emancipadores.

En el contexto regional, particularmente en la ciudad de Medellín, un territorio históricamente marcado por la violencia del narcotráfico, el conflicto armado urbano y la presencia de actores ilegales que han incidido en los imaginarios sociales de la población. En este escenario, diversas investigaciones han buscado comprender cómo estos fenómenos afectan a niñas, niños y comunidades enteras, y de qué manera la educación popular puede convertirse en una herramienta para mitigar dichas problemáticas. Por ello, los antecedentes regionales se centran en experiencias educativas y sociales que, desde Medellín, han planteado alternativas críticas y transformadoras frente a la violencia y la exclusión, aportando elementos clave para la presente investigación.

En el contexto regional a pesar de haberse realizado diversas búsquedas por bases de datos, se encontraron escasas tres investigaciones en este contexto todas situadas en la ciudad de Medellín, La ciudad, en su complejidad socio-espacial, ha sido objeto de profundos análisis e investigaciones que buscan comprender las dinámicas de segregación socioeconómica y la construcción de imaginarios sociales en sus diversos sectores.

Inicialmente, Quiceno y Sanín (2009), en su artículo Estigmas territoriales y distinciones sociales: configuraciones espaciales en la ciudad de Medellín, se propusieron comprender cómo se configuran los estereotipos y estigmas sobre el “otro” y los espacios que habita en la ciudad, en el marco del proyecto Narraciones del espacio y construcción social de “lo popular” en Medellín, desarrollado por el Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia. La metodología utilizada fue de carácter etnográfico, con trabajo de campo en tres instituciones educativas que representaban distintos estratos socioeconómicos, donde se aplicaron entrevistas, talleres, observaciones directas y ejercicios cartográficos con aproximadamente 70 jóvenes.

Los resultados mostraron que la segregación socioeconómica de Medellín no solo se manifiesta en el ordenamiento territorial, sino también en los imaginarios sociales que definen qué lugares visitar o

evitar, y cómo percibir a los “otros”. Se evidenció que los jóvenes reproducen y, a la vez, cuestionan estigmas territoriales, asociando barrios populares tanto con valores positivos como con peligros y violencias, configurando múltiples “ciudades” dentro de la misma urbe.

Las autoras concluyen que estas representaciones, basadas en estereotipos naturalizados, sostienen dinámicas de exclusión y desigualdad. El análisis de este estudio resulta pertinente para la presente investigación, ya que permite comprender cómo los imaginarios sociales se anclan en prácticas cotidianas y se traducen en mecanismos de diferenciación y estigmatización, aspecto que se relaciona directamente con la construcción de discursos violentos en contextos escolares y comunitarios.

Por otra parte, Morales-García, et al (2016), en su artículo Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales, tuvieron como propósito comprender cómo los jóvenes de las comunas 1, 3, 8 y 13 de Medellín, a través de procesos de investigación acción participativa (IAP) y educación popular, podían visibilizar y transformar las problemáticas de sus barrios. La metodología se centró en talleres formativos diseñados bajo principios de educación popular, donde los jóvenes fueron protagonistas en la construcción de proyectos de investigación alrededor de temas como memoria, violencia, consumo de drogas, arte, cultura y problemas ambientales. Los resultados evidenciaron que la investigación dejó de ser una práctica exclusiva de la academia para convertirse en una herramienta situada que fortaleció la ciudadanía crítica de los jóvenes, permitió la apropiación social del conocimiento y visibilizó alternativas de transformación barrial desde sus propias experiencias.

El análisis permite concluir que esta investigación constituye un referente clave para comprender cómo los procesos pedagógicos horizontales y colectivos potencian la capacidad transformadora de la juventud en contextos de violencia y exclusión social. Asimismo, reafirma la pertinencia de la educación popular como camino para cerrar brechas entre el conocimiento científico y los saberes populares,

legitimando a los jóvenes como actores políticos capaces de incidir en la configuración de sus territorios y de resistir frente a dinámicas violentas.

Finalmente, López Taborda (2019), en su trabajo de grado titulado Sistematización de la experiencia de jóvenes de Nuevo Occidente que hacen parte de un proyecto de Investigación Acción Participativa y Educación Popular, tuvo como objetivo reconstruir y analizar la experiencia de un grupo de jóvenes de la ciudad de Medellín que participaron en procesos de Investigación Acción Participativa (IAP) orientados desde la educación popular, con el fin de comprender cómo estos espacios contribuyeron a la formación de subjetividades críticas y a la transformación de sus entornos. La metodología empleada fue la sistematización de experiencias, en la que se recuperaron relatos, prácticas y reflexiones de los participantes para reconocer los aprendizajes generados y las tensiones del proceso. Entre los resultados, se evidenció que la experiencia favoreció la construcción de sentidos colectivos, el fortalecimiento de capacidades de liderazgo juvenil y la resignificación del territorio, aunque también se identificaron limitaciones relacionadas con la continuidad de los procesos y el apoyo institucional.

Este estudio resulta clave porque muestra cómo la IAP y la educación popular, aplicadas en contextos urbanos atravesados por desigualdades y violencias, ofrecen herramientas eficaces para la agencia juvenil y la transformación social. Además, aporta elementos metodológicos y políticos para pensar la participación de niñas, niños y jóvenes en proyectos comunitarios como sujetos activos, capaces de generar alternativas frente a las problemáticas que los afectan directamente.

La revisión de los antecedentes internacionales, nacionales y regionales permitió identificar que la violencia, en sus múltiples expresiones, ha configurado imaginarios sociales que inciden directamente en la vida de niñas, niños, jóvenes y comunidades enteras. A nivel internacional, se evidenció cómo en países latinoamericanos como México, Venezuela, Brasil y Argentina, la educación popular se ha consolidado como una alternativa crítica frente a contextos de exclusión, precariedad y adultocentrismo,

destacando su potencial para resignificar la vida cotidiana y fomentar la participación comunitaria. En el ámbito nacional, las investigaciones desarrolladas en territorios como Cartagena, Boyacá, Catatumbo, Bogotá y Popayán mostraron la importancia de vincular los saberes locales y populares en la construcción de paz, la formación de ciudadanía crítica y la prevención de violencias estructurales, de género y armadas. Por su parte, los antecedentes regionales en Medellín evidenciaron cómo los estigmas territoriales, las desigualdades urbanas y la participación juvenil son dimensiones centrales para comprender las dinámicas de exclusión y violencia, resaltando la pertinencia de la investigación acción participativa y la educación popular como herramientas transformadoras.

En conjunto, estos antecedentes aportan fundamentos teóricos, metodológicos y políticos que resultan altamente relevantes para la presente investigación. Todos coinciden en señalar que las pedagogías críticas, particularmente la educación popular, constituyen una vía para cuestionar y transformar los imaginarios sociales que legitiman la violencia, promoviendo en cambio valores de convivencia, justicia y emancipación. Así, se refuerza la necesidad de investigar propuestas pedagógicas contextualizadas en el Centro Educativo Pedregal Alto, con el fin de promover en niñas y niños un sentido de vida crítico y emancipador que les permita asumirse como sujetos políticos capaces de incidir en la transformación de su entorno y en la construcción de una cultura de paz.

Marco Legal

La presente investigación se encuentra sustentada en un marco legal sólido y multidimensional que recoge disposiciones tanto internacionales como nacionales, todas ellas orientadas a garantizar la protección integral de los derechos de la infancia y a reconocer a niñas y niños como sujetos políticos con capacidad de agencia. Este marco no solo proporciona legitimidad jurídica, sino que también ofrece orientaciones éticas y pedagógicas para repensar la educación como un proceso emancipador que permita transformar los imaginarios sociales de violencia.

En este sentido, las normas internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015) constituyen referentes globales que orientan los compromisos del Estado colombiano frente a la niñez. Por su parte, en el ámbito nacional, la Constitución Política de 1991, la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1620 de 2013 establecen un andamiaje jurídico que obliga a la familia, la sociedad y al Estado a garantizar entornos seguros, protectores y participativos. De esta manera, el marco legal actúa como base fundamental de la investigación, pues legitima la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas desde la educación popular que permitan transformar los imaginarios violentos y promover un sentido crítico de vida en las niñas y los niños del Centro Educativo Pedregal Alto.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 y ratificada por Colombia a través de la Constitución de 1991, representa el tratado internacional más importante en materia de infancia. Este documento reconoce a los niños no como “objetos de protección” sino como sujetos plenos de derechos, lo que implica un cambio de paradigma frente a modelos anteriores de carácter tutelar.

La CDN establece principios fundamentales como la no discriminación (art. 2), el interés superior del niño (art. 3), el derecho a la vida y al desarrollo integral (art. 6) y la participación en decisiones que les afecten (art. 12). Particularmente relevante para esta investigación es lo señalado en el artículo 29 literal (d), donde se expresa que la educación debe preparar al niño “para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (Naciones Unidas, 1989).

Lo anterior significa que toda propuesta pedagógica, incluida la educación popular, debe tener como horizonte la formación de sujetos críticos capaces de convivir en paz y de reconocer la diversidad cultural como valor fundamental. En este sentido, la presente investigación responde directamente a este mandato al plantear estrategias pedagógicas que buscan transformar los imaginarios de violencia que atraviesan la vida de niñas y niños, fortaleciendo en ellos valores democráticos, solidarios y de convivencia pacífica.

Agenda 2030 y Objetivo de Desarrollo Sostenible 16

En el ámbito internacional también destaca la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015. Esta agenda establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de los cuales el ODS 16 es especialmente pertinente para esta investigación: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (ONU, 2015).

Este objetivo vincula de manera explícita la paz, la justicia y la inclusión como condiciones necesarias para el desarrollo humano. En este sentido, la investigación aquí planteada se alinea con el cumplimiento del ODS 16, en tanto que propone estrategias pedagógicas para promover una cultura de paz desde la infancia, abordando la raíz cultural y social de la violencia: los imaginarios colectivos. Así, la

relevancia de este estudio trasciende el contexto local de Medellín y se articula con compromisos internacionales que buscan construir sociedades más equitativas y democráticas, donde niñas y niños sean reconocidos como actores de transformación.

Ley 1098 de 2006 – Código de Infancia y Adolescencia

En el plano nacional, la Ley 1098 de 2006 representa un hito fundamental en la historia de la infancia en Colombia, pues marca el tránsito del Código del Menor (1989) hacia una visión integral donde los niños son reconocidos como sujetos de derechos y agentes sociales. Este código establece principios como el de corresponsabilidad, según el cual el Estado, la familia y la sociedad tienen la obligación conjunta de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la niñez.

En su artículo 17, la ley consagra el derecho de los niños a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano, lo cual implica un compromiso ineludible por garantizar su desarrollo integral en condiciones de dignidad. Para la presente investigación, este marco es esencial, ya que los imaginarios sociales de violencia que enfrentan los niños en el contexto escolar y comunitario afectan directamente su calidad de vida y su desarrollo pleno. La propuesta pedagógica fundamentada en educación popular responde entonces a este mandato legal, al buscar mitigar dichas problemáticas y ofrecer alternativas educativas que dignifiquen la experiencia infantil.

Ley 1620 de 2013 – Ley de Convivencia Escolar

La Ley 1620 de 2013 refuerza la necesidad de consolidar ambientes escolares como espacios seguros y protectores, estableciendo el Sistema Nacional de Convivencia Escolar como instancia encargada de prevenir, atender y dar seguimiento a casos de violencia, acoso escolar y vulneración de derechos en instituciones educativas. En el artículo 4, numeral 3, se señala que la educación debe fomentar la paz, la democracia, la participación ciudadana y la valoración de las diferencias, garantizando la formación de sujetos críticos y activos en la sociedad.

En este marco, la investigación cobra relevancia al proponer prácticas pedagógicas alternativas que trascienden la lógica adultocéntrica y vertical de la educación tradicional. La educación popular, al reconocer los saberes de las niñas y los niños y promover su participación activa, se presenta como una estrategia pertinente para cumplir con el espíritu de esta ley, al tiempo que contribuye a construir una cultura escolar democrática, equitativa y respetuosa de la diversidad.

Constitución Política de Colombia (1991)

Finalmente, la Constitución de 1991 constituye la base del ordenamiento jurídico colombiano y ofrece un marco de protección amplio para la infancia. En el artículo 44, se establece que los derechos de los niños son fundamentales y prevalecen sobre los de los demás, bajo el principio del interés superior del niño. Este mandato constitucional garantiza que cualquier acción pedagógica o investigativa orientada a la infancia goce de prioridad frente a otras iniciativas sociales o estatales.

Asimismo, el artículo 67 consagra el derecho a la educación como un proceso integral, cuyo fin es garantizar el acceso a la cultura, la ciencia y el conocimiento, promoviendo la equidad y el pleno desarrollo de las personas. Esto significa que la educación en Colombia tiene un carácter profundamente democrático y emancipador, y debe estar orientada a la formación de ciudadanos críticos, capaces de participar activamente en la vida social.

La presente investigación se articula con estos preceptos constitucionales al plantear una propuesta pedagógica que busca transformar los imaginarios sociales de violencia, en coherencia con el principio del interés superior del niño y con el derecho a una educación integral y de calidad.

Conclusión del marco legal

En conclusión, el marco legal internacional y nacional no solo legitima, sino que también exige la puesta en marcha de investigaciones como la presente, que buscan incidir directamente en la transformación de los imaginarios sociales de violencia. Desde la Convención sobre los Derechos del

Niño hasta la Constitución de 1991, pasando por la Agenda 2030 y las leyes específicas en materia de infancia y convivencia escolar, se reafirma la centralidad de la infancia como sujeto de derechos, actor político y agente de transformación social.

La educación popular se configura, en este escenario, como una herramienta idónea para materializar los mandatos jurídicos, en tanto que promueve la participación activa, la construcción colectiva del conocimiento y la formación de sujetos críticos. Así, esta investigación no solo responde a una necesidad contextual en el Centro Educativo Pedregal Alto, sino que también contribuye al cumplimiento de obligaciones legales y compromisos internacionales, al tiempo que aporta a la construcción de una sociedad más justa, pacífica y democrática.

Marco Teórico

El presente marco teórico se construye a partir de tres categorías fundamentales que orientan el análisis y la comprensión de la investigación: la educación popular, los imaginarios sociales de violencia y el sentido crítico de vida. Estas nociones se seleccionan no sólo por su relevancia en el campo educativo y social, sino también porque permiten develar las dinámicas simbólicas, culturales y pedagógicas que atraviesan la vida de niñas y niños en contextos marcados por la violencia. La educación popular se asume como una alternativa frente a los modelos tradicionales de enseñanza, posibilitando relaciones horizontales y la construcción colectiva del conocimiento. Los imaginarios sociales de violencia se entienden como representaciones compartidas que configuran prácticas y discursos que naturalizan la violencia en la cotidianidad, impactando de manera directa los procesos de socialización de la infancia. Finalmente, el sentido crítico de vida se plantea como una categoría emergente que, en contraposición a la noción de proyecto de vida orientado exclusivamente al futuro, propone situar a niñas y niños en el presente, reconociéndolos como sujetos políticos capaces de reflexionar sobre su realidad y transformarla. En conjunto, estas categorías constituyen el marco conceptual que sustenta la investigación, articulando el horizonte pedagógico de la educación popular con la necesidad de transformar imaginarios violentos y promover una perspectiva crítica y emancipadora de la vida en la infancia.

Educación Popular.

Para comprender la educación popular es necesario, en primer lugar, contrastar con lo que se denomina educación tradicional o hegemónica, también llamada por Freire (1970) educación bancaria. Este modelo se caracteriza por una lógica conductista en la que el docente, en calidad de sujeto de poder, deposita conocimientos en los estudiantes, considerados como receptores pasivos o “mentes vacías”. Bajo esta concepción, la enseñanza se limita a la transmisión de información, situando el

aprendizaje en un plano meramente memorístico y relegando el desarrollo integral de los sujetos. Tal dinámica coloca a los estudiantes en una posición de subordinación, sin voz ni participación en sus propios procesos educativos, lo que fomenta la aceptación pasiva de la realidad y restringe sus posibilidades de cuestionar o proponer alternativas frente a los problemas de su entorno.

Freire (1985) señala que en este tipo de educación el profesor se concibe como único poseedor de la verdad, encargado de disciplinar y dirigir a los educandos, quienes deben limitarse a escuchar y obedecer. Esta estructura adultocéntrica refuerza estereotipos según los cuales un “buen estudiante” es aquel que permanece en silencio, mientras que quien cuestiona o interviene demasiado es etiquetado como indisciplinado. De este modo, la escuela reproduce una cultura de opresión, invisibilizando los saberes y experiencias de los estudiantes y limitando la posibilidad de que estos se constituyan en actores transformadores de su realidad. A esto se suma que las instituciones educativas, ancladas al cumplimiento estricto de normas y estándares, tienden a marginar a quienes no se ajustan al modelo establecido. Dicho sistema, orientado principalmente a las lógicas del mercado, desconoce las particularidades sociales y culturales de los contextos, lo cual genera procesos de exclusión que dificultan el acceso a oportunidades de vida digna, incluso una vez los estudiantes culminan sus estudios.

Frente a este panorama emerge la educación popular como una alternativa crítica y transformadora. Esta perspectiva, según Freire (1976), reconoce que los estudiantes también poseen saberes, contruidos a partir de sus experiencias de vida, los cuales deben ser legitimados e integrados en el proceso educativo. En este sentido, la relación pedagógica se configura de manera horizontal, en la que el docente se convierte en facilitador o acompañante y aprende junto con los estudiantes a través del diálogo, el cuestionamiento y la problematización de la realidad. Tal como advierte Freire (1981), la lectura crítica del mundo antecede a la lectura de la palabra, lo que implica que el aprendizaje debe situarse en la experiencia concreta y en las contradicciones propias del contexto.

Desde una mirada teórica, la experiencia de la Highlander Nursery School permite comprender la educación popular como un proceso que trasciende la escolarización tradicional y se configura como práctica política y comunitaria. Tal como señala Bivens (2025), el cuidado y la educación en contextos populares no son actividades neutras, sino que implican relaciones de cooperación, resistencia y construcción de mundos alternativos frente a las lógicas hegemónicas. En este sentido, la educación popular se fundamenta en el reconocimiento de que las dinámicas de cuidado y aprendizaje son también espacios de disputa cultural y social, donde se gestan formas colectivas de agencia y de transformación. Así, la educación deja de ser entendida únicamente como transferencia de conocimientos y se redefine como acción social y política orientada a la emancipación, la justicia y la construcción de comunidades democráticas.

La educación popular ha alcanzado un nivel de madurez que le permite configurarse no sólo como una alternativa frente a la educación tradicional, sino como una propuesta político-pedagógica con vigencia y relevancia en el siglo XXI. Según Mejía (2014), su desarrollo histórico, conceptual y metodológico evidencia un acumulado crítico que recoge aportes de diversas tradiciones latinoamericanas y de otras latitudes, integrando saberes y prácticas que buscan responder a las necesidades de los pueblos desde sus realidades concretas. En este sentido, se trata de una construcción colectiva “desde el sur y desde abajo”, que reconoce el valor de las identidades locales y de las luchas sociales en contra de las desigualdades estructurales.

Asimismo, Mejía (2014) plantea que la educación popular constituye un proyecto educativo para toda la sociedad, orientado a formar sujetos críticos, capaces de reconocer las diferencias, develar la inequidad y resistir las dinámicas de exclusión propias del capitalismo cognitivo y la globalización neoliberal. Su apuesta central se encuentra en fortalecer la equidad y el respeto por la diversidad, al mismo tiempo que promueve la refundación de la democracia como práctica situada y participativa. De

esta manera, no se limita a un ejercicio pedagógico aislado, sino que se convierte en un movimiento político, social y cultural que busca transformar tanto los escenarios comunitarios como las estructuras sociales más amplias. Esta visión consolida a la educación popular como un horizonte vigente y necesario para avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

En este punto es relevante articular las aportaciones de Orlando Fals Borda (1985), quien a través de la Investigación Acción Participativa (IAP) propuso un modelo de producción de conocimiento vinculado directamente con la práctica social y con las comunidades populares. Desde su perspectiva, la investigación y la educación deben nutrirse mutuamente en un proceso dialógico y horizontal, en el que se reconozcan los saberes populares como legítimos y necesarios para transformar las estructuras de desigualdad (Fals Borda, 1985). Tal como señalan Ortiz y Borjas (2008), la IAP y la educación popular se complementan al priorizar la problematización de la práctica y su reflexión crítica como medios para generar cambios sociales. En consecuencia, la educación popular no solo se entiende como una pedagogía alternativa, sino como una praxis política que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Desde esta perspectiva, la educación popular busca empoderar a los estudiantes para que asuman un papel activo en sus comunidades, reconociéndolos como sujetos políticos capaces de incidir en sus contextos y de proponer alternativas que contribuyan a la justicia social. Así, lejos de perpetuar relaciones de dependencia con los docentes u otros actores de poder, la educación popular forma sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad.

Imaginario social de violencia.

El concepto de imaginario social constituye una categoría central para comprender cómo las personas y comunidades interpretan, organizan y dan sentido a la realidad. Se trata de construcciones simbólicas colectivas que emergen de los discursos, prácticas y representaciones que circulan en la vida

cotidiana, y que determinan, en gran medida, las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos. Estos imaginarios no son neutrales ni estáticos, sino que se configuran en contextos históricos, culturales y territoriales concretos, respondiendo a dinámicas sociales específicas que los dotan de significado.

Los imaginarios sociales, tal como explica Wunenburger (2008, citado en Baeza, 2015), se conforman por un entramado de producciones simbólicas que incluyen imágenes visuales, metáforas, relatos y símbolos lingüísticos, las cuales organizan de manera coherente sentidos propios y figurados. Dichos símbolos cumplen una función articuladora, ya que permiten a los colectivos construir narrativas compartidas que orientan sus comportamientos y expectativas frente al mundo. En este sentido, el imaginario se convierte en un dispositivo que organiza la experiencia social y cultural de las comunidades.

Jiménez (2016) señala que los seres humanos elaboran de manera constante interpretaciones de la realidad, lo que pone de manifiesto el carácter dinámico y cambiante de los imaginarios. La multiplicidad de formas, medios y modos en que las personas construyen significados evidencia que los imaginarios sociales no son universales ni homogéneos, sino diversos y en permanente transformación. Factores como la educación, la migración, el contacto intercultural o la apropiación de nuevas prácticas sociales permiten resignificar viejas representaciones y generar otras nuevas, lo cual explica la plasticidad del concepto.

En esta línea, Grassi (2005) y Sánchez Capdequí (1999, citados en Fernández, 2013) destacan que los imaginarios sociales funcionan como sistemas de relatos y discursos que estructuran el sentido de la acción social. Estos imaginarios proponen horizontes de posibilidad, imágenes de lo deseable, valores legítimos y futuros realizables, configurando así no solo la manera en que las comunidades entienden el presente, sino también cómo proyectan colectivamente sus aspiraciones. Desde esta perspectiva, los

imaginarios sociales no son simples percepciones individuales, sino construcciones colectivas que orientan las formas de vida y convivencia.

Ahora bien, cuando los imaginarios se configuran en contextos atravesados por dinámicas de violencia, adquieren rasgos particulares que impactan profundamente la vida social. En territorios marcados por el conflicto armado, el narcotráfico o la criminalidad organizada, los discursos que circulan en la cotidianidad tienden a normalizar la violencia, transformándola en un referente legítimo de poder, prestigio y autoridad. Como lo plantea Anzaldúa-Arc (2023) lo social siempre se constituye a través de significaciones imaginarias que, lejos de ser meras referencias racionales, dotan de sentido a las prácticas y relaciones colectivas. Estas significaciones, encarnadas en instituciones como la familia o la escuela, no solo organizan la vida social, sino que también regulan conductas y legitiman determinados modos de actuar. De esta forma, cuando dichas instituciones reproducen imaginarios ligados a la violencia, terminan naturalizando el uso de la fuerza o la eliminación del otro como prácticas aceptables dentro de la comunidad.

Jiménez Rueda (2016) explica que lo imaginario constituye el espacio desde el cual las cosas adquieren sentido, son representadas y cobran significado. Bajo esta lógica, la violencia se inserta en los sistemas culturales de representación, de tal manera que no solo se percibe como un hecho aislado, sino como parte constitutiva de la vida social. Comprender la violencia desde los imaginarios sociales implica reconocer cómo los sujetos resignifican estos hechos a través de discursos, prácticas y símbolos que terminan por naturalizarlos y legitimarlos en su cotidianidad.

En el caso colombiano, la violencia se ha consolidado históricamente como un elemento estructural de la vida social, configurando las formas en que los sujetos interpretan su actuar y organizan sus significados. Situaciones como asesinatos, masacres, desapariciones forzadas, torturas y el narcotráfico no solo impactan directamente a las comunidades, sino que generan narrativas

justificatorias que circulan en el discurso cotidiano. Expresiones como “algo habrá hecho” o “si lo mataron fue por algo” evidencian cómo los imaginarios sociales incorporan la violencia como explicación legítima de los hechos, contribuyendo a su normalización. Tal como plantea Flotts (2016), los imaginarios sociales funcionan como esquemas de representación que estructuran la experiencia colectiva, lo que puede llevar a naturalizar problemas como la desigualdad o, en este caso, la violencia, dificultando los horizontes de transformación social. Sin embargo, reconocer que estas percepciones son construcciones históricas y culturales abre la posibilidad de cuestionarlas, desnaturalizarlas y plantear alternativas de cambio que impidan que la violencia continúe siendo aceptada como un rasgo inevitable de la vida en sociedad.

De este modo, los imaginarios sociales de violencia pueden comprenderse como sistemas simbólicos que, al ser internalizados, orientan las prácticas cotidianas y la manera en que los sujetos entienden su lugar en el mundo. Según Taylor (2004), los imaginarios sociales no son simples teorías abstractas, sino comprensiones compartidas que posibilitan prácticas comunes y otorgan legitimidad a determinados comportamientos dentro de un orden social dado. En contextos atravesados por la violencia, estas representaciones colectivas moldean jerarquías sociales en las que el poder se asocia con la capacidad de ejercer control o intimidación, generando figuras legitimadas como “el duro” o “el jefe”, incluso en dinámicas infantiles y juveniles. Esto muestra cómo el trasfondo cultural de los imaginarios sociales, lejos de ser neutro, puede servir como soporte para naturalizar relaciones de dominación.

La escuela, como espacio de socialización central, también se ve permeada por estos imaginarios. Tal como señala Taylor (2004), el imaginario social moderno estructura la vida colectiva al definir lo que las personas consideran legítimo y posible dentro de su comunidad. Trasladado al ámbito educativo, ello implica que en territorios marcados por la violencia se reproduzcan prácticas simbólicas como sobrenombres, burlas, juegos agresivos e intimidaciones entre pares, donde niños y niñas

interiorizan roles vinculados al poder armado, representados en figuras como “el guerrillero” o “el paraco”. Así, el aula no se configura únicamente como un espacio de aprendizaje formal, sino también como un escenario en el que se reflejan y legitiman las violencias materiales y simbólicas del territorio, reforzando la comprensión de que estas prácticas forman parte del orden social establecido.

Finalmente, los imaginarios sociales de violencia cumplen una doble función: por un lado, permiten comprender cómo los sujetos explican, legitiman y justifican la violencia en su cotidianidad; por otro, muestran cómo estas representaciones contribuyen a perpetuar las dinámicas violentas en los territorios, dificultando procesos de reconciliación, convivencia pacífica y construcción de paz. Analizar esta categoría resulta fundamental en el marco de la presente investigación, pues permite identificar las formas en que la infancia, al crecer en contextos atravesados por la violencia, incorpora y reproduce estos imaginarios en su vida escolar y comunitaria, lo que evidencia la necesidad de generar estrategias pedagógicas que los transformen.

Sentido crítico de vida.

El sentido crítico de vida se plantea como una categoría alternativa al concepto tradicional de proyecto de vida, el cual suele estar anclado en la formulación de metas a futuro, expresadas en horizontes temporales de uno, cinco o diez años. Este modelo, ampliamente promovido en los contextos educativos, responde a una lógica planificada que no siempre se ajusta a la naturaleza dinámica y cambiante de la existencia humana. Como advierten Velarde et al. (2020), este tipo de orientaciones puede generar sentimientos de frustración y desesperanza, especialmente en contextos atravesados por la violencia, el desplazamiento forzado o la precariedad, donde resulta complejo proyectar un futuro estable.

Frente a ello, el sentido crítico de vida desplaza la mirada de un futuro idealizado hacia el presente, situando la reflexión en el “aquí y el ahora” como espacio privilegiado de construcción de

significado. Desde esta perspectiva, cada experiencia vital adquiere valor pedagógico, pues contribuye a la configuración de la identidad y a la forma en que los sujetos interpretan su realidad inmediata. En este sentido, lo vivido deja de ser un antecedente pasivo para convertirse en insumo activo de resignificación personal y apertura de horizontes posibles. Como sostiene Freire (1983), la experiencia solo adquiere sentido en la medida en que se articula en una praxis transformadora, donde la reflexión y la acción se integran dialécticamente. Así, la vida cotidiana se convierte en un escenario pedagógico en el que niñas y niños aprenden a leer críticamente el mundo y no únicamente la palabra, comprendiendo que interpretar la realidad es el primer paso para transformarla.

De esta forma, el sentido crítico de vida se nutre de la concepción freireana de la educación como práctica de libertad, en la que los saberes previos y las experiencias de los sujetos ocupan un lugar central en el proceso formativo. Freire (1997) subraya que educar no significa transmitir conocimientos acabados, sino promover la problematización de la realidad para que lo cotidiano se configure como espacio de diálogo y concientización. En esta misma línea, Yáñez Velazco (2007) recuerda que la praxis educativa implica un ejercicio continuo de apropiación de la experiencia como acto histórico y político, lo que habilita a los sujetos a comprender críticamente su contexto y a proyectar nuevas posibilidades de existencia.

El concepto también permite comprender cómo las infancias, incluso en territorios marcados por la violencia, desarrollan capacidades reflexivas y resilientes que les permiten cuestionar críticamente su entorno. Como plantea Yupanqui (2018), atravesar escenarios adversos brinda la oportunidad de interrogar la realidad y ampliar la perspectiva sobre el sentido de la vida, generando formas de agencia que desafían la resignación y posibilitan la esperanza.

En este sentido, el sentido crítico de vida se distancia de visiones lineales y adultocéntricas que conciben el futuro como único horizonte de realización personal. Más allá de preparar sujetos para el

cumplimiento de metas preestablecidas, esta categoría busca cultivar en ellos una conciencia crítica que se construye en el presente y se proyecta hacia la transformación social desde el lugar y el tiempo actuales. Tal planteamiento se articula con la noción freireana del inédito viable, entendida como la posibilidad histórica de concretar lo que aún no existe pero puede llegar a construirse mediante la praxis transformadora. Según Freire (1992), el sueño y la esperanza son motores fundamentales de este proceso, en cuanto sostienen la lucha cotidiana frente a las condiciones de opresión y abren caminos hacia alternativas posibles.

La pedagogía de la esperanza, en consecuencia, constituye un elemento esencial, al proponer un ejercicio sistemático de concientización y liberación de las subjetividades oprimidas. Como señala Freire (1992), este proceso implica aprender a pensar críticamente sin caer en dogmatismos ni sectarismos, reconociendo la esperanza no como espera pasiva, sino como práctica activa que resignifica el presente y proyecta horizontes de futuro.

Otro aspecto central del sentido crítico de vida radica en que impulsa una concepción integral de la educación, en la cual los aprendizajes se entienden más allá de la simple acumulación de conocimientos. Bedoya (2009) destaca que esta categoría fomenta una actitud reflexiva y contemplativa que invita a cuestionar las estructuras sociales hegemónicas, incluidos los imaginarios de violencia naturalizados en los territorios. Al problematizar dichas realidades, se habilita a niñas y niños para construir alternativas de vida más justas, conscientes y solidarias.

En coherencia con ello, incorporar el sentido crítico de vida en la práctica pedagógica supone reconocer a las infancias como agentes políticos y transformadores. No se les concibe únicamente como sujetos en formación, sino como protagonistas activos de la construcción de su realidad social y cultural. Desde el paradigma del pensamiento complejo de Morin, retomado por Pereira Chaves (2010), la educación debe superar enfoques fragmentados y asumir la interdependencia entre lo individual, lo

comunitario y lo global. En este marco, las instituciones educativas adquieren el deber ético y político de garantizar escenarios de participación activa que fortalezcan la autonomía, la conciencia social y la solidaridad.

No obstante, como advierten Cedeño y Cedeño (2021), los contenidos escolares tradicionales con frecuencia no dialogan con las realidades de los estudiantes, lo que limita la construcción de un sentido vital significativo. De ahí la urgencia de formar docentes en habilidades para la vida, capaces de trascender la enseñanza memorística e instrumental, y de ofrecer experiencias educativas que potencien la reflexión crítica, la resiliencia y la capacidad transformadora.

En esta lógica, el tránsito de la noción de proyecto de vida al sentido crítico de vida implica un cambio epistemológico y pedagógico. Supone pasar de un modelo centrado en metas futuras a otro que valora la experiencia vital como campo de aprendizaje y transformación. Así, los errores, dificultades y adversidades dejan de ser obstáculos para convertirse en oportunidades de crecimiento y reflexión, lo que enriquece el proceso de construcción de la subjetividad.

Finalmente, esta categoría se articula estrechamente con la noción de proceso. Lejos de concebir la vida como una meta estática, invita a comprenderla como camino en permanente construcción, donde el éxito es apenas un instante efímero dentro de un trayecto más amplio. Lo realmente relevante radica en la capacidad de mantener una actitud crítica, reflexiva y abierta frente a los desafíos cotidianos (Velarde et al., 2020). En este sentido, el sentido crítico de vida se consolida como una herramienta teórica y práctica que fortalece la construcción de infancias conscientes de su historia, de sus diversidades y de su rol social, capacitándolas no solo para proyectarse hacia el futuro, sino para ser sujetos activos de transformación en el presente.

Conclusiones del marco teórico

El análisis articulado de la educación popular, los imaginarios sociales de violencia y el sentido crítico de vida permite comprender cómo la infancia, en contextos atravesados por la violencia, se constituye no solo como receptora pasiva de significaciones sociales, sino también como agente activo en la producción de sentidos y alternativas de transformación. Estas categorías evidencian que la educación, más allá de transmitir contenidos, tiene la responsabilidad política de problematizar los discursos que naturalizan la violencia y de abrir horizontes emancipadores en la vida cotidiana de niñas y niños.

El marco conceptual muestra que la construcción de propuestas pedagógicas críticas requiere trascender los enfoques tradicionales de proyecto de vida y de escolarización bancaria, apostando por una praxis educativa que reconozca la historicidad, diversidad y agencia política de la infancia. En este sentido, la educación popular, al dialogar con el sentido crítico de vida, se configura como un camino pertinente para desnaturalizar los imaginarios violentos y potenciar procesos de autonomía, esperanza y conciencia social, indispensables para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Diseño metodológico

Enfoque y tipo de investigación

El Enfoque de investigación de este estudio es de corte cualitativo, que tiene en cuenta las interacciones sociales entre los sujetos y su entorno, situación que no es posible con un tipo de investigación cuantitativa, contribuyendo al entendimiento y la comprensión de los fenómenos sociales complejos (Balcázar et al., 2013) este permite la recolección de datos e información por medio de técnicas como la observación, la interpretación y el análisis de las experiencias, perspectivas y miradas del mundo de los participantes, teniendo en cuenta las categorías sujeto, subjetividad y significado que tienen relación con los conceptos de interioridad y vivencia, para desarrollar las percepciones, sentimientos y acciones de los participantes que permiten descubrir el conocimiento para los propios actores que son sujetos de la investigación (Sandoval, 1996), buscando profundizar sobre los saberes que tienen niñas y niños con respecto a los imaginarios sociales de violencia y cómo las estrategias pedagógicas basadas en la educación popular permiten promover un sentido de vida crítico y emancipador. En otras palabras, busca entender, descubrir e interpretar los fenómenos sociales de manera participativa y en medio de la interacción con su contexto.

El paradigma epistemológico de la investigación está sustentado en la teoría crítico social, que permite la comprensión compleja de la realidad desde un compuesto de condiciones objetivas y subjetivas que se desarrolla a partir de la interacción de los sujetos con el entorno donde viven. Por otra parte, en América Latina se ha venido gestando una corriente de pensamiento alrededor de 1970 donde confluyen La Educación Popular, Teología de la liberación, Comunicación Alternativa, Investigación Acción Participativa y Filosofía de la liberación corrientes que permiten a los sectores subalternos de la sociedad entender sus contextos para poder transformarlos (De Oliveira, 2015) desde una postura crítica permite el reconocimiento de los saberes de niñas y niños como sujetos políticos y de derechos, permitiendo

desde esta postura un rol activo dentro del proceso investigativo que promueva la autonomía, la participación y los sitúe como actores sociales de transformación social al estar inmersos en sus territorios, además, se reconozcan sus saberes con respecto a los imaginarios sociales de violencia y desde sus perspectivas y miradas del mundo se posibilite conocer cómo los procesos de educación popular transforman estas representaciones sociales promoviendo un sentido de vida ético y emancipador, evidenciando las condiciones en las cuales hay relaciones de poder desde la estructura de opresión adultocentrista que afecta la participación de las niñas y niños, que puedan ser transformadas en función de emancipación (Padilla et al., 2011)

Método

El presente estudio se orienta desde el método de investigación acción (IA), entendido como una perspectiva metodológica que articula la comprensión crítica de la realidad con la proyección de alternativas de transformación. Siguiendo a Fals Borda (1985), la IA supera los enfoques que se limitan a describir fenómenos sociales, al proponer un proceso en el que la reflexión y la acción se piensan de manera conjunta, aunque en este proyecto dichas acciones se desarrollen únicamente como escenarios exploratorios y no como intervenciones educativas consolidadas.

A la luz de los objetivos de la investigación, la IA se adopta como un marco que permite comprender cómo se configuran los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños y, al mismo tiempo, proyectar estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular. Para lograrlo, el proceso se estructura en fases de diagnóstico, planeación reflexiva y análisis participativo, empleadas aquí como rutas metodológicas para identificar, describir y plantear alternativas pedagógicas, más que para intervenir directamente en la realidad escolar.

En relación con el primer objetivo, la fase diagnóstica permitirá explorar las representaciones de violencia que circulan en los discursos, prácticas y experiencias de las niñas y los niños, reconociendo

cómo estos imaginarios se expresan en su cotidianidad. Para el segundo objetivo, la fase de planeación y diálogo participativo facilitará describir alternativas y sentidos posibles que los propios estudiantes construyen frente a la violencia, especialmente a través de actividades expresivas y conversacionales que recuperen sus voces y significados.

Finalmente, para el tercer objetivo, la fase de análisis interpretativo posibilitará articular los hallazgos con los principios de la educación popular para plantear estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de un sentido crítico de vida. Tales estrategias no se implementan, sino que emergen como propuestas reflexivas sustentadas en el conocimiento producido colectivamente.

Población y muestra (Contexto y sujetos)

La población objeto de este estudio está conformada por 277 niñas y niños que asisten al Centro Educativo Pedregal Alto, ubicado en el corregimiento de San Cristóbal, municipio de Medellín, Colombia. Este corregimiento se caracteriza por su particularidad socio-territorial, pues articula tanto dinámicas rurales como urbanas, lo que lo convierte en un escenario representativo de la complejidad social de Medellín. La selección de esta población responde a la pertinencia de analizar cómo, en contextos atravesados por condiciones de vulnerabilidad y violencia, se configuran los imaginarios sociales y se promueve la construcción de un sentido crítico de vida desde la infancia.

Características generales de los participantes

Edad: La población participante corresponde a niñas y niños con edades entre 9 y 10 años, etapa de desarrollo en la que se consolidan procesos de socialización, construcción de subjetividades e interiorización de imaginarios sociales, lo que resulta clave para el análisis de esta investigación.

Género: Se incluirá la participación equitativa de niñas y niños, con una muestra aproximada de 10 niñas y 10 niños, reflejando de manera proporcional la distribución de género de la matrícula escolar del Centro Educativo Pedregal Alto.

Nivel educativo: Los participantes son estudiantes de educación básica primaria, específicamente del grado cuarto, quienes asisten de manera regular a clases en el centro educativo. Esta elección se fundamenta en que, a esta edad, los niños y niñas cuentan con las habilidades comunicativas y cognitivas necesarias para expresar sus percepciones y reflexiones sobre su entorno.

Condiciones socioeconómicas: Aunque no se realizará una caracterización exhaustiva de ingresos familiares, se reconoce que gran parte de la población pertenece a sectores con condiciones socioeconómicas medias-bajas, con presencia de situaciones de vulnerabilidad y limitaciones en el acceso a bienes y servicios básicos.

Entorno del corregimiento de San Cristóbal

El corregimiento de San Cristóbal, ubicado en la zona occidental de Medellín, se distingue por:

Condición geográfica y social: Su cercanía al área urbana de Medellín y su predominancia rural lo convierten en un territorio híbrido, donde confluyen dinámicas del campo y la ciudad.

Diversidad cultural y social: Las comunidades de San Cristóbal están atravesadas por prácticas culturales propias, pero también han sido influidas por fenómenos asociados a la presencia histórica de grupos armados y la violencia en el territorio. Estas dinámicas inciden directamente en los imaginarios y percepciones que construyen los niños y niñas sobre la vida cotidiana y las relaciones sociales.

Retos socioeconómicos: El corregimiento presenta problemáticas ligadas a desigualdades sociales, precariedad en oportunidades económicas y condiciones de vulnerabilidad, lo cual repercute en la vida familiar y comunitaria de los estudiantes.

Acceso a la población y consideraciones éticas.

El acceso a la población se llevará a cabo mediante el acompañamiento institucional del Centro Educativo Pedregal Alto, contando con la autorización de la dirección escolar y el consentimiento informado de las familias de los estudiantes. Se prevé como posible reto la necesidad de generar confianza con los niños y niñas para propiciar un ambiente seguro de diálogo y expresión, así como garantizar la confidencialidad y el respeto a su identidad. En este sentido, se adoptarán estrategias pedagógicas acordes a su edad y nivel de desarrollo, evitando cualquier forma de revictimización frente a las experiencias de violencia presentes en su contexto

Muestra y muestreo.

La población de referencia del estudio está conformada por 277 niñas y niños matriculados en el Centro Educativo Pedregal Alto, ubicado en el corregimiento de San Cristóbal, Medellín. Este territorio se caracteriza por la convergencia de dinámicas rurales y urbanas que configuran un entorno social diverso y atravesado por condiciones de vulnerabilidad, lo que lo convierte en un escenario pertinente para explorar los imaginarios sociales de violencia y la construcción de un sentido crítico de vida durante la infancia.

Dado que la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el proceso de muestreo no busca representatividad estadística, sino la selección intencional de participantes que aporten información relevante y profunda sobre el fenómeno de estudio. Por tal razón, se emplea un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permite acceder a niñas y niños que cumplen con características significativas para el análisis, especialmente en relación con la educación popular, los imaginarios sociales y las experiencias vinculadas a su entorno cotidiano.

En coherencia con este enfoque, la muestra estará conformada por 20 niñas y niños del Centro Educativo Pedregal Alto, seleccionados según criterios de accesibilidad, participación voluntaria y pertinencia frente a los objetivos del estudio.

Criterios de inclusión

Los estudiantes que formarán parte de la investigación deben cumplir con las siguientes condiciones:

- Participar voluntariamente en los talleres. Tanto estudiantes como familias deberán aceptar participar de manera libre y consciente en las actividades propuestas, asegurando el respeto por los principios éticos de la investigación cualitativa.
- Capacidad para participar en actividades grupales de tipo narrativo, lúdico y expresivo.
- Dado que los talleres se fundamentan en el diálogo y la producción simbólica, se requiere que los participantes puedan interactuar de manera básica en estos formatos.
- Estar matriculados oficialmente en el Centro Educativo Pedregal Alto durante el año de desarrollo del estudio.
- Tener una edad comprendida entre 7 y 14 años, rango que permite abarcar distintas etapas del ciclo escolar en primaria y los primeros grados de secundaria, favoreciendo la diversidad en percepciones y experiencias.
- Estar cursando el grado cuarto de primaria, se seleccionan este nivel debido a que constituyen el grupo etario en el que se proyecta explorar la formación de significados y sentidos de vida vinculados a los imaginarios de violencia.
- Estar disponibles para participar en talleres pedagógicos, entrevistas o actividades grupales programadas dentro del marco de la investigación.

- Contar con el consentimiento informado de padres, madres o cuidadores legales, así como el asentimiento voluntario de los propios niños y niñas. **Anexo 1**

Criterios de exclusión

De manera complementaria, se excluirán de la muestra los siguientes casos:

- Niñas y niños que no se encuentren matriculados en el Centro Educativo Pedregal Alto. Quedan excluidos participantes externos, dado que el estudio se centra en comprender los imaginarios de violencia en este contexto escolar específico.
- Estudiantes que no puedan participar en actividades grupales de tipo lúdico, reflexivo o expresivo por recomendación institucional, familiar o profesional. Esto incluye situaciones en las que la participación pueda generar malestar, riesgo emocional o interferir con apoyos pedagógicos especializados establecidos previamente.
- Niñas y niños cuya asistencia escolar sea intermitente durante el periodo de recolección de información.
- Se excluyen casos en los que la participación discontinua afecte la coherencia y completitud de los registros obtenidos en los talleres.
- Estudiantes que manifiesten incomodidad persistente o deseo explícito de no participar durante el desarrollo de las actividades.
- La participación será respetuosa y voluntaria, por lo que cualquier señal de rechazo o desinterés sostenido constituye motivo de exclusión.
- Estudiantes con problemas de asistencia recurrentes, que puedan afectar la continuidad y el desarrollo de las actividades propuestas.
- Niños, niñas o familias que atraviesen situaciones personales o familiares críticas que dificulten la participación activa o pongan en riesgo su bienestar emocional.

- Casos en los que no se obtenga el consentimiento informado por parte de los responsables legales.

Estrategias para el manejo emocional de los menores durante la implementación de la investigación

Dado que los talleres proyectados abordan temas sensibles como la violencia y los significados que niñas y niños atribuyen a sus experiencias y contextos, se establecen estrategias de manejo emocional orientadas a garantizar un ambiente seguro, respetuoso y contenedor. Estas acciones no buscan intervenir clínicamente, sino prevenir malestar, acompañar adecuadamente las expresiones emocionales y salvaguardar el bienestar de los participantes.

Creación de un clima seguro y de confianza.

Antes de iniciar cada taller se realizará una breve dinámica de ambientación que favorezca la tranquilidad, la apertura y el sentido de cuidado colectivo. Se explicará de manera sencilla que ninguna respuesta es obligatoria y que pueden retirarse si así lo desean.

Lenguaje claro, respetuoso y adecuado a la edad.

Las preguntas y orientaciones se formularán en un tono amigable, evitando términos que puedan causar temor o confusión. Se priorizará una comunicación que legitime las emociones y valide sus experiencias sin forzar interpretaciones.

Observación activa del estado emocional.

Durante el desarrollo de las actividades se realizará un seguimiento cuidadoso del comportamiento, expresiones y reacciones de los niños y niñas para identificar señales de incomodidad, cansancio, inquietud o sobrecarga emocional.

Espacios de pausa y descanso.

Si algún participante expresa cansancio emocional o lo manifiesta de manera no verbal, se ofrecerán pausas breves, actividades de respiración simple o la opción de retirarse temporalmente sin sanción ni presión.

Acompañamiento emocional inmediato.

En caso de que un niño o niña exprese tristeza, miedo o preocupación, se le brindará un acompañamiento cercano, calmado y respetuoso, procurando que se sienta escuchado. De ser necesario, se solicitará apoyo al docente responsable del grupo.

No indagar experiencias traumáticas ni profundizar en vivencias personales dolorosas.

Las actividades se centran en imaginarios, representaciones y significados, no en relatos íntimos de violencia. Si de manera espontánea un niño relata una experiencia sensible, se escuchará con respeto, pero se evitará profundizar. Posteriormente se informará al docente responsable para activar, si corresponde, los protocolos institucionales.

Cierre emocional al final de cada actividad.

Se realizará una breve ronda de cierre donde los niños y niñas puedan expresar cómo se sintieron y compartir una idea positiva del taller. Esto permite restablecer tranquilidad y promover una transición emocional adecuada antes del retorno a la rutina escolar.

Coordinación con el equipo docente y orientación escolar.

Se mantendrá comunicación con docentes y profesionales de apoyo para informar sobre cualquier situación emocional relevante observada durante los talleres y asegurar que la institución brinde seguimiento si es necesario.

Acceso y reclutamiento de participantes

El acceso a la población se realizará mediante un proceso articulado con el equipo directivo y docente del Centro Educativo Pedregal Alto, quienes facilitarán la identificación de los posibles participantes. Posteriormente, se llevará a cabo la presentación formal del proyecto a las familias en reuniones organizadas por la institución, en las que se explicarán los objetivos, alcances y beneficios de la investigación, garantizando la transparencia y la resolución de inquietudes.

Para la selección de los participantes se implementarán estrategias que aseguren una representación equitativa de género y de los diversos contextos sociales presentes en la comunidad educativa, procurando la inclusión de estudiantes cuyas experiencias permitan visibilizar la complejidad del territorio.

Número de participantes

La muestra estará conformada por aproximadamente 20 estudiantes, distribuidos de manera proporcional entre niñas y niños. Aunque se trata de una muestra reducida, responde a los propósitos de la investigación cualitativa, en tanto busca la profundidad del análisis más que la generalización estadística. Asimismo, esta cantidad resulta adecuada para propiciar procesos de diálogo, reflexión colectiva y construcción participativa de significados en el marco de los talleres y entrevistas planteados.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información en la presente investigación se empleará un instrumento principal: El taller. Los talleres estarán fundamentados en los principios de la Educación Popular, lo que permitirá recoger de manera participativa las perspectivas, experiencias y miradas del mundo de las niñas y los niños, reconociéndose como sujetos activos en la construcción del conocimiento.

A continuación, se presentarán las definiciones de cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación, con el propósito de clarificar su pertinencia metodológica y su función dentro del proceso de recolección de información. Esta caracterización permitirá comprender cómo, desde un enfoque crítico y participativo, el taller y la entrevista se convierten en herramientas clave para explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados construidos por las niñas, los niños y los docentes en torno a los imaginarios sociales de violencia y el sentido crítico de vida desde la mirada de la educación popular.

Taller

El taller, en el marco de esta investigación, se concibe como una estrategia metodológica participativa y dialógica, fundamentada en los principios de la Educación Popular. Su objetivo es generar un espacio de encuentro colectivo donde los participantes —en este caso, 20 niñas y niños del grado cuarto del Centro Educativo Pedregal Alto— puedan compartir sus experiencias, ideas y visiones del mundo. A través de dinámicas lúdicas, reflexivas y creativas, se busca promover la construcción conjunta del conocimiento, partiendo de las vivencias reales del grupo y reconociendo sus saberes como legítimos y transformadores.

En este tipo de espacios, el aprendizaje es bidireccional: no se imparten contenidos de manera vertical, sino que se construyen colectivamente a partir del diálogo y la interacción entre los participantes. Como lo plantea Ghiso (1997), “taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretujan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos ‘dispositivo’” (p. 2).

En ese sentido, el taller no solo permite recoger información valiosa sobre los imaginarios sociales de violencia y el sentido crítico de vida desde la mirada de las niñas y los niños, sino que también se constituye como una experiencia pedagógica transformadora en sí misma.

Los talleres propuestos son metodológicamente suficientes para este propósito porque no buscan producir dicho cambio, sino explorar las condiciones que lo hacen posible. Tanto el taller “Alcanza la estrella” como la actividad del “Ojo de Dios” funcionan como dispositivos cualitativos y participativos que permiten acceder a los imaginarios de violencia, a las alternativas que niñas y niños conciben frente a estos y a los significados que asocian con su propio sentido de vida. Su carácter lúdico, dialógico y simbólico favorece la expresión espontánea, la narración de experiencias y la construcción de sentidos, elementos centrales para identificar y describir las bases sobre las cuales podrían plantearse estrategias pedagógicas de corte crítico y emancipador. En este sentido, los talleres no pretenden formar pensamiento crítico, sino proporcionar información rica, situada y suficiente para comprender cómo podría promoverse dicho pensamiento desde la educación popular, cumpliendo así con los alcances propios de un estudio cualitativo de investigación.

Validación de los instrumentos por expertos.

Para garantizar la pertinencia, claridad y coherencia de los instrumentos diseñados para la recolección de información —en este caso, las guías de talleres y los protocolos de aplicación— se realizó un proceso de validación por juicio de expertos. Este procedimiento tuvo como objetivo asegurar que las preguntas, orientaciones y categorías de análisis fueran adecuadas para la población infantil, coherentes con los objetivos del estudio y respetuosas de los aspectos éticos propios de investigaciones con niños y niñas.

La validación estuvo a cargo de tres expertos, quienes revisaron cada instrumento considerando criterios de claridad, pertinencia conceptual, coherencia interna, profundidad de las categorías y

adecuación ética. De acuerdo con sus observaciones, se realizaron ajustes en el lenguaje de las preguntas, la formulación de alternativas de apoyo, la relación entre categorías y códigos, y las orientaciones metodológicas para asegurar un ambiente seguro, participativo y no revictimizante.

Este proceso permitió fortalecer la validez de contenido de los instrumentos, garantizando que fueran comprensibles para los participantes, adecuados a su edad y consistentes con el enfoque de educación popular que orienta la investigación.

Ver anexo 1

Procedimientos

A continuación se describe el instrumento que se van a implementar con la población objeto de estudio, en donde se diseña el taller que tiene dos momentos donde se pretende identificar la percepción que tienen las niñas y niños sobre los imaginarios sociales de violencia y que relación tiene esta con el sentido crítico de vida. **Ver anexo 2**

Protocolo ético

Descripción general de las consideraciones éticas del proyecto

Las consideraciones éticas de esta investigación se enmarcan en el respeto y la garantía de los derechos de las niñas y niños participantes, asegurando su seguridad, bienestar y autonomía en todo momento. El objetivo general es proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia y promover un sentido de vida crítico-emancipador en el Centro Educativo Pedregal Alto. Para ello, se desarrollarán talleres participativos y entrevistas semiestructuradas que, desde una metodología dialógica, permitan identificar, describir y plantear alternativas y procesos educativos coherentes con los objetivos específicos del estudio. Las actividades se realizarán en espacios seguros, en horarios escolares y mediante dinámicas lúdicas adaptadas a la edad de los participantes, evitando cualquier procedimiento invasivo o que ponga en riesgo su integridad.

El riesgo anticipado es mínimo; sin embargo, se reconoce que podrían surgir evocaciones de experiencias relacionadas con la violencia que generen malestar emocional. Para prevenir y atender esta situación, se contará con acompañamiento psicosocial y la posibilidad de remisión a profesionales especializados cuando sea necesario. Los beneficios para las niñas y niños incluyen el fortalecimiento del pensamiento crítico, el reconocimiento y la valoración de sus saberes, así como la oportunidad de incidir en la mejora de estrategias pedagógicas aplicadas en su propio contexto educativo.

La participación será completamente voluntaria. Se solicitará consentimiento informado a padres, madres o cuidadores legales, así como asentimiento informado a las niñas y niños, explicando en un lenguaje claro y adaptado a su edad los objetivos, procedimientos, beneficios y riesgos de la investigación, además de su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas para

ellos. Este proceso garantizará el respeto a la autonomía y la toma de decisiones libres e informadas. **Ver**

anexo 3

Se asegurará la confidencialidad y privacidad de toda la información recolectada, en cumplimiento con la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales. Los registros se codificarán para evitar la identificación directa de los participantes y se almacenarán en archivos digitales protegidos con contraseña y acceso restringido. Cualquier material fotográfico o audiovisual será utilizado únicamente con autorización expresa, y siempre con fines estrictamente académicos y científicos.

La selección de la muestra procurará una representación equitativa de género y la inclusión de niñas y niños con diversidad de experiencias, contextos familiares y culturales, evitando toda forma de discriminación por motivos de raza, etnia, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, condición socioeconómica o creencias religiosas. Este criterio permitirá que los resultados sean lo más generalizables posible al contexto del Centro Educativo Pedregal Alto.

La investigación se guiará por los principios éticos de respeto a las personas, beneficencia, justicia y no maleficencia. Esto implica maximizar los beneficios educativos, minimizar los riesgos, garantizar la distribución equitativa de beneficios entre todos los participantes y prevenir cualquier daño físico, psicológico o social. El investigador declara no tener conflictos de interés que puedan influir en el desarrollo o los resultados del estudio. La información recolectada será de carácter cualitativo, obtenida mediante talleres, entrevistas y, en caso de autorización, material gráfico elaborado por las niñas y niños; no se realizarán exámenes físicos ni psicológicos.

Respeto a las personas:

Para gestionar la autonomía y el consentimiento informado, se implementará un proceso claro, participativo y adaptado a las características de la población infantil. En primer lugar, se garantizará que la participación en la investigación sea completamente voluntaria, evitando cualquier tipo de coerción o

presión, y asegurando que las niñas y los niños comprendan que pueden retirarse en cualquier momento sin que esto tenga repercusiones académicas, sociales o personales.

El consentimiento informado será solicitado a padres, madres o cuidadores legales mediante un documento escrito que explique, de forma detallada y comprensible, los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios de la investigación, así como las medidas para garantizar la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos. Este documento también incluirá la opción de autorizar o no el uso de imágenes o grabaciones.

De manera paralela, se solicitará el asentimiento informado a las niñas y niños, presentando la información en un lenguaje sencillo, adaptado a su edad, y utilizando ejemplos y recursos visuales que faciliten su comprensión. Se propiciará un espacio para que puedan expresar dudas, comentarios o inquietudes, promoviendo un diálogo horizontal que les permita comprender plenamente su papel en la investigación. De esta manera, se reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos y se respeta su autonomía para decidir su participación, en concordancia con los principios de la educación popular y el enfoque de derechos humanos.

Beneficencia:

Para los beneficiarios de la investigación, se priorizará la creación de un entorno seguro, protector y adaptado a sus necesidades, donde se garantice su bienestar físico, emocional y social durante todo el proceso. Las actividades se desarrollarán en espacios conocidos para los participantes, como las instalaciones del Centro Educativo Pedregal Alto, en horarios escolares y bajo la supervisión del personal docente y del investigador, evitando cualquier situación que pueda representar un riesgo para su integridad.

Para minimizar riesgos, especialmente aquellos relacionados con la evocación de experiencias vinculadas a la violencia que puedan generar malestar emocional, se implementarán estrategias

preventivas como el uso de dinámicas lúdicas, reflexivas y creativas que permitan abordar los temas de forma sensible y no invasiva. En caso de que se detecte algún signo de incomodidad, tristeza o angustia, se detendrá la actividad y se brindará contención emocional inmediata, con la opción de remitir a la niña o el niño al equipo psicosocial del centro educativo o a un profesional especializado para su acompañamiento.

Asimismo, se evitará la formulación de preguntas que induzcan a la revictimización o a la exposición de situaciones traumáticas, enfocando el diálogo hacia la reflexión crítica, la construcción colectiva y la identificación de alternativas positivas. Se garantizará la confidencialidad de la información, protegiendo la identidad de los participantes, y se fomentará un ambiente de respeto y confianza que promueva su participación activa sin temor a juicios ni repercusiones negativas. De esta manera, la investigación no solo reduce al mínimo los riesgos, sino que también se convierte en una experiencia formativa y fortalecedora para las niñas y niños involucrados.

Justicia:

En términos de justicia, la investigación garantizará que todos los procedimientos sean razonables y equitativos, buscando siempre un balance adecuado entre los costos y beneficios para los participantes. Las actividades estarán diseñadas de manera que los beneficios, como el fortalecimiento del pensamiento crítico, la reflexión sobre los imaginarios sociales de violencia y el desarrollo de habilidades socioemocionales, sean distribuidos de forma igualitaria entre todas las niñas y niños que participen, sin distinción de género, origen étnico, condición socioeconómica, situación familiar, creencias religiosas o capacidades diversas.

El diseño metodológico procurará que cada participante tenga las mismas oportunidades de expresión y de aporte en los talleres y entrevistas, evitando situaciones de exclusión o protagonismo desigual. Asimismo, se optimizarán los recursos materiales y humanos disponibles para asegurar que la

experiencia de participación sea significativa para todos y que no implique gastos o cargas adicionales para las familias ni para el centro educativo.

La aplicación de este principio también implica que los resultados y aprendizajes derivados de la investigación serán socializados de manera accesible y comprensible con la comunidad educativa, de modo que el conocimiento generado beneficie colectivamente a niñas, niños, docentes y familias, fortaleciendo el entorno escolar como espacio protector y transformador.

No maleficencias:

Para garantizar el principio de no maleficencia, se implementarán medidas orientadas a prevenir cualquier daño físico, psicológico, emocional o social a las niñas y niños participantes. En primer lugar, los contenidos y dinámicas de los talleres serán cuidadosamente diseñados para abordar los imaginarios sociales de violencia desde un enfoque pedagógico, reflexivo y protector, evitando el uso de lenguaje, imágenes o actividades que puedan resultar ofensivas, intimidantes o revictimizantes.

Se evitará que las discusiones o ejercicios expongan de forma directa experiencias traumáticas, priorizando la construcción colectiva de alternativas y reflexiones positivas que fortalezcan su sentido crítico de vida. En caso de que durante la interacción surjan emociones intensas o signos de incomodidad, se suspenderá o adaptará la actividad, brindando acompañamiento emocional inmediato y, de ser necesario, remitiendo al participante al equipo psicosocial de la institución o a profesionales externos especializados.

Asimismo, se protegerá la identidad de los participantes mediante el uso de códigos y anonimización de datos, impidiendo que la información recopilada pueda ser utilizada de forma que afecte su reputación, seguridad o relaciones interpersonales. Las actividades se desarrollarán en un ambiente seguro y de respeto mutuo, fomentando la confianza y la participación voluntaria, para

asegurar que la experiencia investigativa sea no solo libre de daños, sino también enriquecedora y fortalecedora para cada niña y niño involucrado.

Habeas data:

El manejo y protección de los datos personales en esta investigación se realizará bajo los lineamientos establecidos por la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013 sobre protección de datos personales en Colombia, garantizando el derecho fundamental de Habeas Data. Esto implica que la información suministrada por las niñas, niños, padres, madres o cuidadores legales será utilizada únicamente con fines académicos y científicos, en el marco del desarrollo del proyecto, y no será compartida con terceros sin la autorización previa y expresa de los titulares o sus representantes legales.

Los datos serán recolectados mediante consentimiento informado y, en el caso de la infancia, a través del asentimiento informado, especificando el tipo de información a solicitar y su finalidad. Toda la información será almacenada en archivos digitales protegidos con contraseña y en dispositivos de acceso restringido al equipo investigador. Los documentos físicos, si los hubiera, se guardarán en carpetas bajo llave en un espacio seguro, evitando el acceso no autorizado.

Para preservar la identidad de los participantes, se emplearán códigos o seudónimos en lugar de nombres reales en todos los registros, análisis y publicaciones. En el caso de material fotográfico, audiovisual o pictórico, su uso estará condicionado a la autorización expresa de los padres, madres o cuidadores, y siempre con fines académicos. Los participantes y sus representantes podrán ejercer en cualquier momento sus derechos de acceso, rectificación, actualización o supresión de la información suministrada, así como revocar la autorización otorgada, en concordancia con lo dispuesto por el Habeas Data. De esta manera, se garantiza un uso responsable, ético y seguro de la información recolectada, respetando la privacidad y dignidad de cada participante.

Tipo de información a obtener:

En el proceso investigativo se obtendrá principalmente información cualitativa relacionada con las percepciones, experiencias y saberes de las niñas y niños frente a los imaginarios sociales de violencia y el sentido crítico de vida, a través de dos instrumentos principales: talleres participativos y entrevistas semiestructuradas.

La información personal que se recogerá será mínima y estrictamente necesaria para el desarrollo del estudio, limitada a datos básicos como edad, género y grado escolar, con el fin de caracterizar la muestra. Esta información será codificada para proteger la identidad de los participantes.

De manera complementaria, y únicamente con autorización expresa de padres, madres o cuidadores legales, se podrá realizar registro fotográfico o pictórico de las actividades, enfocado en documentar la experiencia pedagógica y no en la exposición individual de los niños y niñas. Dichos registros tendrán uso exclusivo para fines académicos y de divulgación científica, respetando la confidencialidad y anonimización de los participantes.

No se aplicarán encuestas, exámenes físicos o psicológicos, ni se realizará revisión de datos médicos o escolares, ya que el enfoque de la investigación es netamente pedagógico y participativo, sin evaluaciones clínicas. Tampoco se utilizará información periodística o urbana de carácter sensible que pueda poner en riesgo la privacidad o seguridad de los participantes. Esta selección de técnicas y tipos de información responde a la necesidad de garantizar un proceso seguro, ético y respetuoso con los derechos de la infancia.

Confidencialidad y privacidad:

Para garantizar la confidencialidad y privacidad de la información recolectada durante el proceso investigativo, se implementarán medidas técnicas, administrativas y éticas que aseguren la protección de

los datos en todas las fases del estudio. En primer lugar, la información personal obtenida será mínima y estrictamente necesaria, y se reemplazará por códigos o seudónimos en todos los registros, transcripciones y análisis, evitando la identificación directa de las niñas y niños participantes.

Los archivos digitales que contengan datos o registros de las actividades serán almacenados en dispositivos protegidos con contraseña y acceso restringido únicamente al equipo investigador. En caso de existir documentos físicos, estos se guardarán en carpetas bajo llave en un espacio seguro, evitando el acceso no autorizado. Cualquier material fotográfico o audiovisual será utilizado únicamente con autorización expresa de padres, madres o cuidadores legales y siempre con fines académicos y científicos, evitando la publicación de imágenes que permitan identificar a los participantes.

Adicionalmente, los resultados de la investigación se presentarán de manera agregada y anónima, de modo que no sea posible asociar información específica con una persona en particular. Los participantes y sus representantes legales tendrán derecho a solicitar la corrección, actualización o eliminación de sus datos en cualquier momento, en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y el derecho de Habeas Data. Estas medidas garantizarán que el manejo de la información se realice de forma ética, segura y respetuosa de la dignidad y privacidad de cada participante.

Observaciones y registros:

En esta investigación sí se contempla la posibilidad de utilizar registro fotográfico, videográfico o de audio, así como material pictórico elaborado por las niñas y niños durante los talleres, pero únicamente con fines académicos y de sistematización del proceso pedagógico. No se realizará un registro permanente de la ubicación de los participantes ni un seguimiento geográfico, ya que este aspecto no es necesario para el cumplimiento de los objetivos del estudio.

El uso de fotografías, grabaciones de entrevistas o capturas audiovisuales estará justificado éticamente en la medida en que constituyen un recurso para documentar las dinámicas de participación,

preservar evidencias del trabajo colectivo y fortalecer la validez de los resultados, siempre sin vulnerar la privacidad o seguridad de los menores. En ningún caso se publicarán imágenes que permitan identificar de manera directa a las niñas o niños, a menos que exista autorización expresa de sus padres, madres o cuidadores legales.

Para tal fin, se contará con un formato específico de Autorización de Uso de Imágenes y otro de Autorización de Grabación de Entrevistas, en el que se explicará claramente el propósito del registro, el uso exclusivo con fines académicos, las condiciones de almacenamiento seguro y el derecho a revocar la autorización en cualquier momento. Además, se solicitará el asentimiento verbal de los participantes antes de cada registro, explicando de forma sencilla y comprensible en qué consistirá y cómo se usará el material.

En las fotografías que se generen durante el desarrollo del proyecto, en ningún momento se permitirá la identificación de las niñas y los niños participantes, evitando que sus rostros u otros rasgos que puedan revelar su identidad sean visibles.

Conflictos de intereses:

El investigador declara que no existen conflictos de interés personales, financieros, académicos o profesionales que puedan influir de manera indebida en el diseño, desarrollo, análisis o presentación de los resultados de esta investigación. No se reciben patrocinios, apoyos económicos externos ni incentivos de organizaciones o personas que tengan interés directo en el tema estudiado o en la población participante.

Asimismo, se garantiza que las relaciones con el Centro Educativo Pedregal Alto y con la comunidad participante se enmarcan exclusivamente en el propósito académico y científico del proyecto, sin que exista compromiso, acuerdo o beneficio que pueda condicionar la independencia y objetividad del trabajo. En caso de que durante el transcurso de la investigación surgiera alguna situación

que potencialmente genere un conflicto de interés, esta será informada de manera inmediata al comité ético o a la instancia correspondiente, y se tomarán las medidas necesarias para mitigar su impacto y preservar la transparencia y credibilidad del estudio.

Riesgos del proyecto:

Aquí tienes la tabla de riesgos del proyecto completa y coherente con tu investigación:

Tabla 1. Riesgos del proyecto

Nombre del riesgo	Causa	Efecto	Manejo previsto
Malestar emocional en los participantes	Evocación de experiencias personales relacionadas con la violencia durante talleres o entrevistas	Ansiedad, tristeza o incomodidad que interfiera en la participación	Utilizar metodologías lúdicas y reflexivas no invasivas, brindar contención emocional inmediata y, de ser necesario, remitir al equipo psicosocial o profesional especializado
Exposición no autorizada de información personal	Manejo inadecuado de datos o material audiovisual	Vulneración de la privacidad y confidencialidad	Aplicar protocolos de protección de datos (Ley 1581 de 2012), codificar información, usar imágenes solo con autorización expresa y almacenar datos en sistemas seguros

Baja participación o retiro de participantes	Falta de interés, dificultades familiares o escolares	Reducción de la muestra y afectación en la representatividad de los resultados	Motivar la participación con actividades significativas, explicar beneficios, flexibilizar horarios y respetar el derecho a retirarse sin repercusiones
Interpretación errónea de la información	Malentendidos en la comunicación de preguntas o actividades	Respuestas poco fiables o sesgadas	Usar lenguaje adaptado a la edad, verificar la comprensión mediante retroalimentación y reformular preguntas si es necesario
Incumplimiento del cronograma	Factores externos como paros, situaciones climáticas o restricciones institucionales	Retrasos en la recolección de datos	Diseñar un cronograma flexible con alternativas de fechas, mantener comunicación constante con el centro educativo y ajustar actividades según la disponibilidad

Nota: Elaboración propia.

Resultados

En coherencia con los principios éticos de la investigación social y las directrices de la Declaración de Helsinki (2013), se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes. Las intervenciones fueron codificadas mediante un sistema alfanumérico, en donde el participante 1 se denomina N1, el participante 2 se denomina N2, el participante 3 se denomina N3, el participante 4 se denomina N4, el participante 5 se denomina N5, el participante 6 se denomina N 6, el participante 7 se denomina N7, el participante 8 se denomina N8, el participante 9 se denomina N9, el participante 10 se denomina N10, el participante 11 se denomina N11, el participante 12 se denomina N12, el participante 13 se denomina N13, el participante 14 se denomina N14, el participante 15 se denomina N15, el participante 16, se denomina N16, el participante 17 se denomina N17, el participante 18 se denomina N18, el participante 19 se denomina N19 y el participante 20 se denomina N20. protegiendo la identidad de las niñas y los niños y preservando la autenticidad de sus voces. De igual manera, se asumió una postura ética y crítica que reconoce a la infancia como sujeto político y no como objeto de estudio, otorgando valor epistemológico a sus vivencias, saberes y formas de comprender el mundo.

Los resultados del estudio se desarrolló bajo los principios de la Teoría Fundamentada, la cual se orienta a la construcción inductiva de teoría a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Este enfoque resulta pertinente en investigaciones educativas que buscan comprender los significados atribuidos por los sujetos a su experiencia cotidiana, dado que parte del supuesto de que la teoría debe emerger de la realidad social investigada y no imponerse desde marcos conceptuales previos (Strauss y Corbin, 2002).

En coherencia con lo anterior, el proceso de análisis siguió tres momentos interrelacionados (codificación abierta, axial y selectiva), tal como los expone San Martín (2014), quien señala que dichas etapas conforman un movimiento circular de interpretación y comparación constante entre los datos, los

códigos y las categorías. A continuación, se presenta cada una de estas fases y su aplicación a las transcripciones de los talleres desarrollados con niñas y niños del Centro Educativo Pedregal Alto.

Codificación abierta: Identificación inicial de significados

La codificación abierta constituye el punto de partida del análisis, en tanto permite explorar los datos sin una teoría previa, “abriendo el texto para descubrir los conceptos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002, p. 111, citados por San Martín, 2014). En esta etapa, los fragmentos de las entrevistas fueron segmentados y se les asignaron códigos que representan expresiones clave o ideas recurrentes, manteniendo la cercanía con el lenguaje de los participantes mediante el uso de códigos in vivo, es decir frases literales.

De este modo, la codificación abierta permitió organizar un conjunto inicial de categorías emergentes vinculadas a los ejes de paz, seguridad y sentido de vida, estableciendo el primer nivel de conceptualización inductiva de los datos.

El proceso de codificación abierta permitió identificar los significados iniciales que las niñas y los niños atribuyen a la paz, la convivencia, la protección y el sentido de vida. Expresiones como “no pelear” (N9), “relajarse” (N13) o “descansar la mente” (N8) dieron origen al código no pelear, tranquilidad, el cual revela una comprensión de la paz como calma y ausencia de conflicto, entendida más como un estado emocional de serenidad que como un proceso social o colectivo. Del mismo modo, las frases “llamar a mamá” (N1), “llamar a papá” (N5), “la policía” (N7) o “el 141” (N2) fueron agrupadas en el código búsqueda de ayuda y autoridad protectora, configurando la categoría búsqueda de protección y seguridad, que pone en evidencia la identificación de figuras protectoras capaces de brindar respaldo emocional frente a situaciones de riesgo.

Por otra parte, expresiones como “ayudar separando” (N3) o “decirle a la profe” (N19) se codificaron como intervención mediadora, perteneciente a la categoría resolución dialogada de

conflictos, donde los niños conciben el conflicto como una situación que puede resolverse mediante la mediación adulta y el diálogo. A su vez, las declaraciones “no insultar” (N20), “no atacar” (N17) y “no lastimar” (N5) se integraron en el código evitar agresión, dando lugar a la categoría rechazo a la violencia, que refleja la presencia de normas morales básicas orientadas al autocontrol y la convivencia respetuosa.

El análisis también mostró expresiones de sensibilidad afectiva y empatía, como “mi mamá me da seguridad”(N1) o “mi perro tiene miedo a la pólvora”(N6), agrupadas en el código cuidado y empatía, que alimenta la categoría vínculo afectivo con el entorno, evidenciando la capacidad de los niños para reconocer y valorar el bienestar propio y ajeno. De igual forma, frases como “estudiar” (N7), “seguir la carrera que quiero”(N10) o “tener metas” (N3) dieron lugar al código metas personales, asociado a la categoría proyecto de vida y superación, donde se observa la relación entre educación, aspiraciones y construcción de futuro.

Asimismo, referencias como “confiar en Dios” (N12) y “agradecer por la vida” (N11) configuraron el código fe y gratitud, vinculado a la categoría espiritualidad y sentido trascendente, donde la espiritualidad aparece como fuente de fortaleza, sentido y esperanza. Finalmente, expresiones como “no rendirse”(N4) y “aprovechar la vida” (N7) se agruparon bajo el código persistencia y valoración de la vida, correspondiente a la categoría resiliencia y esperanza, que evidencia una actitud positiva ante las dificultades, sostenida por valores morales y creencias personales.

Codificación axial: Vinculación entre categorías

En la segunda fase, denominada codificación axial, se busca identificar las relaciones entre las categorías generadas en el paso anterior. Este proceso, según San Martín (2014), consiste en articular las condiciones, acciones e interacciones y consecuencias asociadas a un fenómeno, integrando las categorías en estructuras de sentido más amplias mediante el método comparativo constante.

Estas conexiones permiten comprender que las experiencias infantiles de paz y propósito se configuran dentro de un entramado relacional donde familia, escuela y comunidad actúan como mediaciones protectoras y formativas. Así, la codificación axial integró los significados dispersos en narrativas coherentes sobre convivencia, protección y esperanza.

La codificación axial permitió profundizar en las relaciones entre las categorías principales identificadas en la investigación, articulando las condiciones, acciones y significados que dan forma a las experiencias de los niños y niñas. En la categoría educación popular emergen subcategorías como el aprendizaje significativo, la participación activa y el diálogo como herramienta pedagógica. Estas se desarrollan en un espacio escolar y comunitario que funciona como escenario de reflexión sobre la vida cotidiana, donde los participantes comparten experiencias, expresan emociones y construyen aprendizajes colectivos. En este marco, la educación adquiere un sentido transformador, configurándose como un proceso que favorece la comprensión crítica del entorno y promueve la convivencia.

En relación con los imaginarios sociales de violencia, la codificación axial permitió reconocer subcategorías como la naturalización de la agresión, la presencia de figuras protectoras y el rechazo moral a la violencia. Estas emergen en un contexto comunitario donde la violencia física y simbólica es percibida como un elemento cotidiano. Los niños describen peleas, identifican mediadores y recurren a figuras de autoridad o familiares como mecanismos para restablecer el orden. Aunque reproducen ciertos imaginarios presentes en su entorno, también aparecen discursos de resistencia, cuidado y búsqueda de apoyo, que resignifican esas experiencias.

Por su parte, la categoría sentido de vida se articula con subcategorías como el proyecto personal y educativo, la fe y espiritualidad y la resiliencia y esperanza. Estas se desarrollan en experiencias vitales marcadas por necesidades de seguridad, afecto y reconocimiento. Las acciones identificadas incluyen la expresión de metas personales, referencias a la fe y la gratitud, y una valoración

positiva de la vida. De esta manera, el sentido de vida se construye como una estrategia simbólica que permite enfrentar los efectos de la violencia, apoyándose en los vínculos afectivos, la confianza en Dios y el deseo de superación.

La articulación axial evidencia un núcleo relacional entre educación popular, imaginarios sociales de violencia y sentido de vida. La escuela y los talleres pedagógicos operan como mediadores entre los contextos de violencia y la búsqueda de sentido, ofreciendo un espacio protegido para elaborar simbólicamente experiencias difíciles. El diálogo, la reflexión colectiva y actividades creativas —como la elaboración del ojo de Dios— fortalecen la capacidad de los niños para transformar sus representaciones de violencia y construir proyectos vitales cargados de esperanza. En este entramado, la educación popular se erige como un medio fundamental para reconfigurar los imaginarios de violencia y promover un sentido crítico y emancipador de la vida en los participantes.

Codificación selectiva: Integración teórica y categoría central

La codificación selectiva representa el nivel más abstracto del proceso analítico, pues busca integrar todas las categorías en torno a una categoría central que sintetice el fenómeno investigado. De acuerdo con San Martín (2014), esta etapa condensa los hallazgos en un núcleo conceptual que explica de qué trata la investigación en su conjunto.

La categoría central revela que los niños interpretan la paz y la vida desde una lógica relacional y ética, donde el bienestar se asocia a vínculos de cuidado, diálogo y reconocimiento mutuo. Además, el sentido de vida se entiende como la posibilidad de superación personal y emocional frente a contextos que pueden generar vulnerabilidad. Esta interpretación coincide con la perspectiva constructivista de la Teoría Fundamentada, en la cual la realidad se co-construye intersubjetivamente entre investigador y participantes (Charmaz, 2007, citada por San Martín, 2014).

La codificación selectiva permitió integrar las categorías principales en torno a una categoría central: la educación popular como praxis emancipadora que transforma los imaginarios sociales de violencia y fortalece el sentido crítico de vida en la infancia. Esta categoría central articula de manera coherente los hallazgos empíricos con las posturas del marco teórico, mostrando cómo los procesos pedagógicos dialógicos, propios de la educación popular, permiten que los niños resignifiquen sus experiencias de violencia y proyecten sentidos de vida más críticos y esperanzadores.

Desde la perspectiva de Freire (1970, 1985, 1992), la educación popular se concibe como una práctica de libertad que se opone al modelo bancario y promueve el diálogo, la concientización y la transformación del mundo vivido. En el contexto infantil, estos procesos pedagógicos permiten reinterpretar y tensionar los imaginarios sociales de violencia descritos por autores como Taylor (2004) y Jiménez Rueda (2016), y abrir caminos para la reconstrucción de un sentido crítico de vida orientado a la esperanza y la acción transformadora (Velarde et al., 2020; Yupanqui, 2018). Las voces de los niños —“aprendí a no hacer bullying”(N1), “hablar primero las cosas”(N17), “confiar en mí mismo y darle gracias a Dios” (N11), “siempre aprovechar la vida”(N8)— revelan esta articulación entre convivencia, reflexión personal y proyección vital.

Al analizar la relación entre educación popular e imaginarios sociales de violencia, la codificación selectiva evidencia que la escuela se convierte en un espacio que permite problematizar la violencia naturalizada en el contexto comunitario. El planteamiento de Freire (1976) sobre que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra explica cómo el trabajo pedagógico parte de la realidad concreta de los niños para desnaturalizar prácticas y significados asociados al poder simbólico (Taylor, 2004; Flotts, 2016; Jiménez Rueda, 2016). Expresiones como “yo separaría a los que pelean” (N15) o “le diría a la profe para que hable con los dos” (N20) muestran cómo el diálogo habilita formas alternativas de resolver conflictos. En esta línea, Fals Borda (1985) y Mejía (2014) refuerzan el carácter político y

comunitario de la educación popular como práctica transformadora. Así, el aula emerge como un escenario de resistencia simbólica y cultural.

Por su parte, la relación entre educación popular y sentido crítico de vida se sustenta en la idea freireana de la educación como práctica de autonomía (Freire, 1983, 1997). El aprendizaje se concibe como un proceso de autoconocimiento y reconstrucción del proyecto vital, en coherencia con los aportes de Velarde et al. (2020) y Yupanqui (2018), quienes entienden el sentido crítico de vida como la capacidad de comprender el presente y orientarlo hacia la acción transformadora. Expresiones como “estudiar para ser mejores” (N13), “seguir la carrera que queremos” (N12) o “aprovechar la vida” (N3) evidencian cómo los niños vinculan la educación no solo con el progreso académico, sino con su propia construcción ética y existencial. Esta interpretación dialoga con el pensamiento complejo de Morin (Pereira Chaves, 2010), que subraya la inseparabilidad entre las dimensiones personales y sociales del desarrollo humano.

En cuanto a la relación entre imaginarios sociales de violencia y sentido crítico de vida, los datos muestran que los niños pasan del miedo o la tristeza —“cuando veo una pelea me siento triste” (N20)— hacia formas reflexivas y éticas de respuesta —“aconsejaría que no peleen más” (N3)—. Esta transición confirma que los imaginarios sociales (Wunenburger, 2008; Baeza, 2015; Jiménez Rueda, 2016) son estructuras dinámicas susceptibles de transformación cuando se activan procesos de reflexión crítica. Desde Freire (1992), Bedoya (2009) y Yupanqui (2018), este paso del dolor hacia la conciencia y la esperanza constituye un acto de resistencia simbólica frente a la naturalización de la violencia.

Finalmente, la articulación entre educación popular, investigación y praxis social se confirma mediante la metodología misma del estudio. Fals Borda (1985) propone la Investigación Acción Participativa como un proceso que integra el saber académico y el saber popular, lo cual dialoga con

Ortiz y Borjas (2008), quienes sostienen que la IAP y la educación popular se complementan en la construcción colectiva de conocimiento para la transformación social.

El proceso de codificación abierta, axial y selectiva permitió avanzar desde los significados particulares expresados por los niños hacia una comprensión teórica integrada de su experiencia. En coherencia con San Martín (2014), el análisis mostró que la teoría fundamentada no se limita a describir los datos, sino que busca comprender los vínculos entre emociones, acciones y contextos que dan forma a la vida social.

Los resultados evidencian que la infancia elabora representaciones de paz y sentido de vida basadas en la empatía, el apoyo familiar y la espiritualidad, las cuales funcionan como mecanismos simbólicos de resistencia y esperanza frente a la violencia cotidiana. La teoría sustantiva emergente contribuye, por tanto, a comprender los procesos de formación ética y emocional en contextos educativos con dinámicas sociales complejas.

Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se organiza en función de los objetivos: Identificar estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en niñas y niños. Describir alternativas a los imaginarios sociales de violencia que condicionan el sentido crítico de vida en niñas y niños. Y plantear estrategias pedagógicas sustentadas en educación popular que promuevan la construcción de un sentido crítico de vida en niñas y niños. Cada objetivo se presenta con apoyo en fragmentos textuales de los talleres, los cuales son articulados a los códigos más relevantes identificados en las dinámicas grupales. De este modo, se busca ofrecer una mirada fiel a las percepciones infantiles, que posteriormente serán discutidas y trianguladas con los aportes teóricos en la sección de análisis y el análisis de quien investiga.

Estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en niñas y niños.

Resumen: El propósito de este apartado es analizar de manera crítica cómo las estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular contribuyen a transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en niñas y niños, integrando los resultados del primer taller con los postulados conceptuales del marco teórico. Para ello se discutirán las categorías emergentes del trabajo de campo —paz como calma y ausencia de conflicto, búsqueda de protección y seguridad, resolución dialogada de conflictos y rechazo a la violencia— construidas a partir de las voces infantiles del Centro Educativo Pedregal Alto. Este análisis se llevará a cabo a la luz de los planteamientos de la pedagogía crítica y la educación popular, especialmente las nociones de diálogo, problematización y conciencia crítica propuestas por Freire (1970, 1976, 1981, 1983), así como la comprensión del conocimiento desde la experiencia comunitaria desarrollada por Fals Borda (1985) y la concepción de la educación popular como práctica política expuesta por Mejía (2014). Asimismo, se interpretarán los hallazgos a partir de los

aportes sobre imaginarios sociales de autores como Taylor (2004), Flotts (2016) y Jiménez (2016), cuyas perspectivas permiten comprender cómo los niños elaboran simbólicamente la violencia y cómo los procesos educativos pueden contribuir a su transformación.

El desarrollo del primer taller con niñas y niños del Centro Educativo Pedregal Alto permitió evidenciar la pertinencia de la educación popular como enfoque pedagógico que permite transformar los imaginarios sociales de violencia presentes en la infancia. Desde una metodología dialógica, participativa y horizontal, los niños fueron reconocidos como portadores de saberes y experiencias legítimas, en coherencia con la pedagogía freireana, que concibe al educando como sujeto crítico y constructor activo de conocimiento (Freire, 1970). A partir de las interacciones surgidas durante el taller, fue posible identificar que los imaginarios de violencia se encuentran profundamente enraizados en la vida cotidiana, pero también que los niños poseen capacidades reflexivas que les permiten resignificarlos y generar alternativas basadas en el diálogo, el respeto y la solidaridad. Estas reflexiones configuran un conjunto de estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular, que orientan procesos de transformación desde la vivencia, la palabra y la esperanza.

Paz como calma y ausencia de conflicto

Las voces de los niños y niñas revelaron una concepción de la paz estrechamente vinculada con la calma interior y la ausencia de conflicto. Expresiones como “no pelear” (N13), “relajarse” (N5) o “descansar la mente” (N6) evidencian que el ideal de paz se asocia a un estado emocional de tranquilidad, entendido como contraparte de la violencia que experimentan en su entorno. Esta visión de la paz no surge de una construcción teórica, sino de la experiencia concreta de vivir en contextos donde el conflicto es cotidiano. En coherencia con Taylor (2004), los imaginarios sociales definen los límites de lo que las comunidades consideran deseable o posible; por tanto, el anhelo infantil por la

calma constituye una forma de resistencia simbólica frente a los discursos de violencia que estructuran la vida barrial.

La paz, desde esta perspectiva, se convierte en un valor afectivo y emocional que responde al deseo de bienestar y seguridad. El hecho de que los niños asocien la paz con el descanso y la relajación revela una búsqueda de equilibrio frente a los estímulos agresivos que los rodean. Jiménez (2016) sostiene que los imaginarios sociales se construyen como interpretaciones compartidas de la realidad, lo que explica por qué la violencia se percibe simultáneamente como algo normal y amenazante. Así lo manifestó uno de los participantes al decir: “Sí, demasiadas [peleas]. Me sentí triste, lastimado e inseguro porque da miedo” (N4). Esta afirmación refleja la coexistencia de la naturalización de la violencia con el reconocimiento de su carácter destructivo, lo que abre un espacio pedagógico para la reflexión crítica.

Desde la mirada de la educación popular, el reconocimiento de estas emociones es el punto de partida para la problematización de la realidad. Freire (1976) afirma que la lectura crítica del mundo antecede a la lectura de la palabra, subrayando que el aprendizaje debe partir de la experiencia vivida. Al permitir que los niños expresen sus emociones y significados sobre la paz, el educador popular se convierte en mediador del diálogo y no en transmisor de verdades. Así, las estrategias pedagógicas orientadas a construir paz deben partir del lenguaje y las vivencias de los niños, resignificando los conceptos a través de la palabra compartida. Esta práctica dialógica fortalece la conciencia crítica y contribuye a que los niños comprendan la paz no como ausencia pasiva de conflicto, sino como un proceso activo de convivencia, respeto y cuidado mutuo.

Búsqueda de protección y seguridad

En los relatos infantiles emergió con fuerza la necesidad de protección y el reconocimiento de figuras afectivas como garantes de seguridad. Expresiones como “mi mamá”, “mi papá” o “mi abuelo”

(N7–N20) denotan que el hogar es percibido como el principal refugio emocional, mientras que la escuela ocupa un lugar secundario en esa red de confianza. Este hallazgo es coherente con la idea de que la educación popular debe trascender el aula e involucrar a la comunidad en los procesos formativos. Mejía (2014) señala que la educación popular no se restringe a la escuela, sino que se configura como una práctica política y comunitaria que vincula los saberes familiares y barriales al proceso educativo.

La búsqueda de protección también se expresa en el rechazo a las condiciones del entorno. Ante la pregunta “¿Qué es lo que menos te gusta del barrio?”, las respuestas incluyeron: “Las peleas, la bulla y la pólvora” (N10). Estas afirmaciones muestran que los niños identifican los elementos que alteran su bienestar y reconocen la violencia como factor perturbador de la vida comunitaria. Flotts (2016) explica que los imaginarios sociales actúan como esquemas de representación que organizan la experiencia colectiva. En este sentido, las percepciones de los niños evidencian que la violencia se ha incorporado a su imaginario del territorio, condicionando su relación con el espacio y con los otros.

Frente a ello, la educación popular ofrece herramientas para reconstruir el vínculo con el entorno a partir de la esperanza y la participación. Fals Borda (1985) sostiene que el conocimiento popular surge del diálogo entre la experiencia y la conciencia crítica; por tanto, el educador debe propiciar espacios donde los niños reconozcan su territorio como lugar de pertenencia y transformación. Incorporar la familia y la comunidad en las estrategias pedagógicas no solo fortalece los lazos afectivos, sino que amplía el alcance del aprendizaje hacia la vida cotidiana. De este modo, la escuela se integra al tejido social, promoviendo la corresponsabilidad en la formación para la convivencia.

En este contexto, la búsqueda de protección adquiere un sentido emancipador: no se trata únicamente de resguardarse del peligro, sino de construir colectivamente condiciones que hagan posible la vida digna. Las estrategias pedagógicas basadas en la educación popular deben, por tanto, incluir el

trabajo comunitario, el diálogo intergeneracional y la articulación entre escuela y familia como ejes para garantizar entornos seguros y protectores.

Resolución dialogada de conflictos

Una de las expresiones más significativas del taller fue la manera en que los niños propusieron formas de resolver los conflictos. Ante situaciones de agresión, algunos respondieron: “Ayudar, separándolos para que no haya problemas” (N1), mientras otros dijeron que procurarían “escuchar las dos partes para resolver el problema” (N3). Estas respuestas revelan la apropiación de valores asociados al diálogo, la mediación y la empatía, los cuales se alinean con los principios de la educación popular. Freire (1970) critica la educación bancaria que impone verdades y silencia las voces del educando, proponiendo en su lugar una pedagogía dialógica en la que el conocimiento se construye colectivamente.

El diálogo, como herramienta pedagógica, posibilita que los sujetos reconozcan al otro y comprendan la diversidad de perspectivas. En este sentido, las respuestas de los niños muestran el tránsito de la obediencia hacia la reflexión crítica, ya que no solo reproducen normas de convivencia, sino que las reinterpretan desde su propia experiencia. Fals Borda (1985) plantea que la reflexión crítica surge del encuentro entre la práctica y la conciencia, y en este taller ese proceso se manifestó cuando los niños transformaron las reglas aprendidas (“no pelear”, “no insultar”) en comprensiones éticas sobre la importancia del respeto y la palabra.

La resolución dialogada de conflictos implica reconocer el conflicto como oportunidad educativa. Desde la perspectiva de la educación popular, el conflicto no se elimina ni se evita, sino que se asume como punto de partida para el aprendizaje colectivo. Freire (1981) advierte que la praxis educativa debe orientarse hacia la problematización de la realidad, entendiendo que solo al confrontar las contradicciones se puede avanzar en la transformación social. En este sentido, promover la mediación

entre pares, el diálogo empático y la escucha activa se convierte en una estrategia pedagógica esencial para desmontar los imaginarios de violencia y construir relaciones basadas en la cooperación y el respeto mutuo.

De igual forma, la resolución dialogada de conflictos potencia la autonomía moral de los niños. Cuando afirman que “hay que hablar primero las cosas” (N15) o que es importante “escuchar las dos partes” (N17), están dando pasos hacia una comprensión ética de la convivencia. Estas expresiones demuestran que el aprendizaje no se limita a la repetición de normas, sino que emerge del ejercicio de la palabra como instrumento de reflexión y transformación. El papel del educador, desde la educación popular, consiste en acompañar estos procesos sin imponer soluciones, favoreciendo el surgimiento de la conciencia crítica como base para la convivencia pacífica.

Rechazo a la violencia

Las reflexiones de los niños evidencian un rechazo explícito a la violencia, tanto en sus formas físicas como simbólicas. Ante la pregunta sobre qué se puede hacer para que haya menos violencia, respondieron: “No pelear, no insultar, no atacar, no matar, no burlarse” (N11-N15-N17-N20-N19). Aunque estas afirmaciones parecen simples, condensan un proceso de apropiación ética que trasciende la obediencia. Los niños no solo repiten normas sociales, sino que expresan una comprensión afectiva del daño que la violencia produce. Esta conciencia ética incipiente es resultado del diálogo y la reflexión colectiva propiciados durante el taller.

Mejía (2014) sostiene que la educación popular, en tanto práctica política y emancipadora, no se limita a transmitir valores, sino que busca construir con los sujetos nuevas formas de comprender el mundo y de actuar sobre él. Desde esta mirada, el rechazo a la violencia expresado por los niños constituye una manifestación de pensamiento crítico en gestación, pues implica reconocer la dignidad del otro y optar por la palabra en lugar de la agresión. Flotts (2016) advierte que los imaginarios sociales

pueden naturalizar la violencia hasta convertirla en parte del orden cotidiano. Por ello, cuando los niños cuestionan estas prácticas y expresan su deseo de paz, están reconfigurando los marcos simbólicos que legitiman la agresión, inaugurando nuevas posibilidades de convivencia.

En la práctica educativa, esta toma de conciencia se traduce en estrategias pedagógicas que privilegian la participación activa, la reflexión colectiva y la construcción de acuerdos. La educación popular, al promover la horizontalidad y el diálogo, habilita espacios donde los niños pueden elaborar sus emociones, comprender las causas de los conflictos y proponer alternativas no violentas. Tal como afirma Freire (1983), la educación debe propiciar la lectura del mundo antes que la lectura de la palabra, de modo que los sujetos comprendan su realidad para transformarla.

El rechazo a la violencia, en consecuencia, no se enseña como un contenido moral, sino que se construye como experiencia de convivencia. Las respuestas de los niños reflejan que, cuando se les reconoce como interlocutores válidos, son capaces de elaborar discursos alternativos basados en el respeto, la empatía y la solidaridad. En este sentido, las estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular contribuyen a desnaturalizar la violencia al convertir la escuela en un espacio de diálogo, afecto y transformación social.

En conjunto, las voces de los niños y los aportes teóricos analizados permiten afirmar que la educación popular constituye una vía pedagógica capaz de transformar los imaginarios sociales de violencia desde la infancia. A través del diálogo, la reflexión crítica y la acción colectiva, se fomenta una cultura de paz que no se reduce a la ausencia de conflicto, sino que se expresa en la construcción de vínculos solidarios, entornos protectores y prácticas de convivencia basadas en la dignidad humana. Así, la palabra, la escucha y la esperanza se consolidan como los pilares de una educación verdaderamente emancipadora.

Alternativas a los imaginarios sociales de violencia que condicionan el sentido crítico de vida en niñas y niños

Resumen: El propósito de este apartado es analizar críticamente los resultados del segundo taller mediante el ejercicio que articula los resultados empíricos con las categorías derivadas del marco teórico. Para ello se emplean como ejes interpretativos las categorías de vínculo afectivo con el entorno, proyecto de vida y superación, espiritualidad y sentido trascendente y resiliencia y esperanza, las cuales emergen del análisis previo del sentido crítico de vida y de los imaginarios sociales presentes en los niños y niñas del Centro Educativo Pedregal Alto. La discusión pondrá en diálogo estas categorías con los aportes conceptuales de Freire (1976, 1983, 1992), Taylor (2004), Flotts (2016), Bedoya (2009), Wunenburger (2008, citado en Baeza), Velarde et al. (2020), Yupanqui (2018) y Cedeño y Cedeño (2021), con el fin de comprender cómo las voces infantiles confirman, amplían o cuestionan estas perspectivas teóricas y cómo la educación popular posibilita la construcción de sentidos de vida en contextos atravesados por la violencia.

El segundo taller permitió explorar las formas en que las niñas y los niños del Centro Educativo Pedregal Alto construyen significados sobre la vida, el sentido y la esperanza en medio de contextos permeados por la violencia. A través de un diálogo horizontal, propio de la educación popular, los participantes expresaron su comprensión de la existencia y del valor de la vida, revelando tensiones entre imaginarios tradicionales —centrados en la obediencia, el deber y la moral religiosa— y otros emergentes que apuntan hacia la reflexión crítica, la autonomía y la esperanza. En coherencia con la perspectiva freireana, el proceso de conversación se configuró como un acto de lectura del mundo antes que de la palabra (Freire, 1983), donde las experiencias cotidianas de los niños se convirtieron en material pedagógico para resignificar los sentidos de vida y cuestionar los imaginarios de violencia que los atraviesan.

Los hallazgos evidencian que, si bien los discursos de los niños reflejan la interiorización de imaginarios sociales de violencia y desesperanza, también emergen narrativas alternativas sustentadas en la afectividad, la espiritualidad y la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Estas expresiones infantiles no solo dan cuenta de su mundo simbólico, sino que, desde la perspectiva de la educación popular, se constituyen en puntos de partida para la acción transformadora. Como afirma Freire (1992), el sentido crítico de vida se construye cuando los sujetos logran leer su realidad desde la esperanza activa, reconociendo en cada experiencia una posibilidad de transformación.

Vínculo afectivo con el entorno

El primer núcleo de sentido emergente en el taller fue el vínculo afectivo con el entorno, que aparece como una respuesta simbólica frente a los contextos de violencia. Ante la pregunta “¿Qué entienden cuando decimos que la vida tiene sentido?”, varios niños respondieron: “Que todavía tiene seres que lo quieren” (N8) o “que todavía tiene muchas oportunidades en la vida” (N9). Estas afirmaciones permiten reconocer que los afectos —la familia, los amigos, las relaciones de cuidado— se constituyen en pilares para la construcción de significado vital. La vida cobra sentido en tanto existe un otro que acompaña, cuida y ama.

Desde la teoría de los imaginarios sociales, Taylor (2004) señala que las representaciones compartidas configuran horizontes de posibilidad y determinan lo que las personas consideran valioso o legítimo. En este sentido, el afecto y la cercanía emocional operan como imaginarios alternativos frente a la violencia, reconfigurando el valor de la vida desde la empatía y el reconocimiento del otro. Los niños no conciben su existencia de manera individual, sino relacional, anclada a un tejido social y afectivo que les brinda sentido y seguridad.

Freire (1976) sostiene que la educación popular debe partir del mundo de la vida de los educandos, reconociendo en sus relaciones cotidianas una fuente legítima de saber. En este caso, el

taller permitió comprender que los vínculos familiares y comunitarios constituyen territorios pedagógicos donde se gestan resistencias simbólicas frente a la violencia. Cuando los niños afirmaron: “Porque todavía valemos” (N11) o “porque tenemos familiares vivos” (N14), están expresando un sentido de pertenencia que da continuidad a su identidad y les permite proyectarse como parte de un entramado de vida colectiva.

De acuerdo con Bedoya (2009), el sentido crítico de vida implica una actitud reflexiva frente a las estructuras que condicionan la existencia; sin embargo, dicha reflexión no se produce en el aislamiento, sino en el encuentro con los otros. Por ello, fortalecer el vínculo afectivo con el entorno se convierte en una estrategia pedagógica fundamental para contrarrestar los imaginarios de violencia. A través del reconocimiento de los lazos familiares y comunitarios, los niños encuentran un anclaje emocional que les permite reconstruir el sentido de su vida y desarrollar una conciencia crítica sobre su realidad inmediata.

Proyecto de vida y superación

El segundo eje emergente, proyecto de vida y superación, da cuenta de cómo los niños comienzan a construir narrativas sobre su futuro, articulando deber, esfuerzo y realización personal. Ante la pregunta “¿Qué significa el sentido de vida?”, las respuestas iniciales fueron vacilantes: “No sé” o “como una razón” (N3, N5), lo que evidencia la ausencia de referentes conceptuales en su experiencia cotidiana. No obstante, a medida que avanzó el diálogo, aparecieron expresiones más elaboradas como: “El proyecto de vida es planear lo que pueda hacer en la vida como metas principales, medias y largas” (N7) y “prometerse hacer todos los deberes que uno tiene” (N10).

Estas concepciones reflejan lo que Velarde et al. (2020) denominan una visión normativa del proyecto de vida, donde la existencia se reduce a la planificación de metas y al cumplimiento de deberes. Sin embargo, el proceso pedagógico propició un tránsito desde esta lógica prescriptiva hacia una comprensión más reflexiva y situada del sentido de vida. En el diálogo colectivo, los niños comenzaron a

reconocer que la vida no se limita a un futuro programado, sino que adquiere valor en el presente, en las relaciones y en las oportunidades que emergen en su cotidianidad.

Desde la mirada freireana, este desplazamiento es clave: educar no consiste en imponer proyectos, sino en acompañar a los sujetos en la lectura crítica de su mundo. Freire (1983) plantea que solo quien comprende su realidad puede transformarla. De ahí que el taller, más que inducir respuestas correctas, promoviera un ejercicio de autorreflexión en el que los niños pudieron reinterpretar el proyecto de vida como un proceso continuo de aprendizaje y superación.

En este contexto, la educación popular se convierte en un espacio para la construcción de alternativas frente a los imaginarios de fracaso o fatalismo. El hecho de que los niños expresaran frases como “que todavía tiene muchas oportunidades en la vida” (N9) revela una noción emergente de esperanza vinculada al esfuerzo y al crecimiento personal. Dichas representaciones pueden ser potenciadas pedagógicamente para fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía infantil.

Espiritualidad y sentido trascendente

Otro elemento transversal en los discursos infantiles fue la espiritualidad y el sentido trascendente. En varias intervenciones, los niños asociaron la vida y la esperanza con la voluntad divina: “El proyecto de vida es la que Dios nos da para tener familia y educación” (N4) o “que Dios le puede dar otra oportunidad” (N6). Estas expresiones ponen de manifiesto la presencia de un imaginario religioso que, lejos de limitar la reflexión, actúa como fuente de sentido y consuelo frente a la adversidad.

Wunenburger (2008, citado en Baeza, 2015) plantea que los imaginarios sociales son estructuras simbólicas plurales donde conviven significaciones contradictorias. En este caso, la fe y la desesperanza coexisten como modos de interpretar la realidad. Algunos niños afirmaron “que ya paila, que se muera” (N2), reflejando el peso de la violencia simbólica y la naturalización del sufrimiento; sin embargo, otros respondieron con esperanza y confianza en un poder superior. Esta dualidad evidencia que la

espiritualidad, más que una creencia pasiva, funciona como un mecanismo cultural de resistencia frente a la deshumanización.

Freire (1992) relaciona la esperanza con la praxis transformadora y la denomina esperanza activa: una fuerza que impulsa la acción crítica y el compromiso con la vida. En esa línea, la espiritualidad expresada por los niños no se reduce a una adhesión religiosa, sino que encierra una comprensión profunda de la vida como don y posibilidad. La mención recurrente de Dios no es solo un reflejo de la tradición cultural, sino una forma simbólica de afirmar que el sentido de la existencia trasciende las condiciones materiales impuestas por la violencia.

De acuerdo con Yupanqui (2018), los escenarios adversos pueden generar aprendizajes reflexivos cuando son mediados por la esperanza. El discurso espiritual de los niños se configura así como un espacio de significación que permite sostener la vida y proyectar horizontes alternativos. La educación popular, al reconocer estas expresiones de fe, puede integrarlas en su práctica pedagógica no como dogma, sino como parte de los saberes populares que nutren la conciencia crítica. De este modo, la espiritualidad se convierte en un puente entre la dimensión emocional y la reflexiva del aprendizaje, reafirmando la dignidad humana como fundamento del sentido crítico de vida.

Resiliencia y esperanza

El cuarto eje de análisis, resiliencia y esperanza, sintetiza las capacidades que los niños demuestran para resignificar la violencia y construir horizontes de sentido. Ante preguntas sobre cómo la violencia afecta la vida, respondieron: “Haciéndoles maldades” (N13), “que se quieran matar, como que ya no valen nada” (N14) o “diciéndole que no sirve para nada” (N8). Estas afirmaciones evidencian una comprensión profunda de la violencia no solo como daño físico, sino también como herida emocional y simbólica que deteriora la autoestima y la valoración del otro.

Flotts (2016) advierte que los imaginarios sociales de violencia actúan como esquemas de representación que naturalizan la desigualdad y la agresión, dificultando la construcción de alternativas. Sin embargo, los niños no permanecen en la resignación: al expresar que “todavía tenemos oportunidades” (N9), articulan una respuesta resiliente frente al dolor. La esperanza, en este caso, se constituye como acto de resistencia simbólica.

Freire (1992) define la esperanza como una práctica activa, no como espera pasiva. En los talleres, esa esperanza se manifestó en la disposición de los niños a aprender, reflexionar y proyectarse. Frases como “Aprendí algo nuevo que primero no entendía, pero ya usted explicó cómo se hacía” (N12) muestran la apropiación consciente del aprendizaje como proceso de transformación personal. Tal como sostienen Cedeño y Cedeño (2021), la educación significativa requiere conectar los contenidos escolares con las realidades de los estudiantes, permitiendo que la reflexión surja de la experiencia.

Desde la mirada freireana, estas expresiones son signos de una conciencia crítica en gestación. Los niños empiezan a comprender que, aun en contextos de violencia, la palabra, la fe y el aprendizaje pueden convertirse en medios de cambio. La educación popular, al promover el diálogo y la participación, habilita a los sujetos para reconstruir su sentido de vida desde la dignidad y la esperanza.

En síntesis, las voces de los niños del Centro Educativo Pedregal Alto revelan que, aunque los imaginarios sociales de violencia siguen presentes en su cotidianidad, también emergen alternativas simbólicas que los desafían. El afecto, la superación, la espiritualidad y la resiliencia conforman un entramado de significados que sustentan la construcción del sentido crítico de vida. Estos hallazgos reafirman que la educación popular, al reconocer la palabra de los niños como fuente de saber, no solo describe su mundo, sino que contribuye a transformarlo, sembrando en ellos la convicción de que la vida (con sus vínculos, desafíos y esperanzas) sigue siendo un espacio posible de libertad y creación.

Estrategias pedagógicas sustentadas en educación popular que promuevan la construcción de un sentido crítico de vida en niñas y niños

Resumen: El propósito de este apartado es analizar cómo las estrategias pedagógicas sustentadas en la educación popular contribuyen a la construcción de un sentido crítico de vida en niñas y niños, articulando los resultados del proceso investigativo con los aportes del marco teórico. Para ello se discutirán las categorías emergentes del trabajo de campo —construcción de sentido crítico de vida, resolución dialogada de conflictos y rechazo a la violencia—, las cuales surgen de las reflexiones colectivas y expresiones de los niños durante los talleres participativos realizados en el Centro Educativo Pedregal Alto. Estas categorías serán interpretadas a la luz de los planteamientos de Freire (1983, 1992, 1997) sobre la praxis liberadora, el diálogo y la pedagogía de la esperanza; de Horton (1990), quien destaca el aprendizaje construido desde la práctica reflexiva; y de Giroux (1997) y McLaren (2001), quienes comprenden la escuela como escenario político para la formación crítica. Asimismo, se retomarán las nociones de sentido crítico y emancipación propuestas por Bedoya (2009) y Yáñez Velazco (2007), con el fin de establecer en qué medida los hallazgos del estudio confirman, amplían o transforman estas perspectivas en el contexto de la infancia.

El proceso investigativo permitió comprender que la educación popular, cuando se asume como práctica dialógica y emancipadora, puede convertirse en un camino de transformación del sentido de vida de niñas y niños. En el desarrollo de los talleres participativos realizados en el Centro Educativo Pedregal Alto, se evidenció que los espacios de reflexión colectiva posibilitaron el tránsito de comprensiones pasivas a miradas más críticas sobre la vida, la esperanza y la convivencia. Esta transformación se da en coherencia con lo que Freire (1983) denomina praxis liberadora, es decir, el encuentro entre la acción y la reflexión que permite a los sujetos reconocer su capacidad de actuar sobre el mundo y de construir un sentido vital consciente y transformador.

Durante los talleres, las niñas y los niños manifestaron ideas iniciales marcadas por la cotidianidad del territorio y por experiencias donde el entorno social parecía limitar sus posibilidades. En el primer taller, al ser preguntados por la violencia, algunos respondieron: “Porque les afecta su proyecto” (N9) o “le pueden decir que nunca lo va a lograr” (N17), expresiones que reflejan cómo la adversidad y la desmotivación impactan la autopercepción y la confianza en sus propias capacidades. Sin embargo, a medida que avanzó el proceso pedagógico, el diálogo, el juego y la reflexión colectiva abrieron la posibilidad de que los niños empezaran a resignificar la idea de vida como valor compartido y proyecto común. Al expresar frases como “Porque todavía valemos” (N18), “Porque todavía tiene seres que lo quieren” (N6) o “Que todavía puede seguir su carrera como la quiere” (N9), los participantes demostraron un proceso de concientización incipiente donde reconocen su propio valor y el de los demás. En este sentido, la educación popular, al partir de la experiencia vivida, posibilitó la construcción de un sentido crítico de vida basado en la dignidad, la esperanza y el reconocimiento del otro.

Resolución dialogada de conflictos

La resolución dialogada de conflictos emergió como una de las estrategias más significativas en la construcción de un sentido crítico y emancipador de vida. A través del diálogo horizontal y la participación activa, los niños y niñas aprendieron a identificar situaciones conflictivas y a transformarlas mediante la palabra y la reflexión. En los talleres, el diálogo no se limitó a una técnica de mediación, sino que se constituyó en una práctica ética que permitió reconocer la humanidad del otro y validar sus emociones.

Freire (1997) sostiene que el diálogo es el fundamento del proceso liberador, pues implica un encuentro entre sujetos que se reconocen como iguales y capaces de construir conocimiento. En coherencia con esta perspectiva, los talleres se desarrollaron como escenarios donde cada participante podía hablar, ser escuchado y pensar colectivamente soluciones ante los desacuerdos. La educación

popular se manifestó aquí como una pedagogía del encuentro, donde el conocimiento se construye en comunidad y no se impone desde la autoridad.

Horton (1990) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando los sujetos “aprenden haciendo”, es decir, cuando reflexionan sobre su propia práctica. En este proceso, los niños aprendieron que resolver un conflicto no consiste en imponer su voluntad, sino en comprender al otro. Frases como “Ayudar, separándolos para que no haya problemas” (N1) o “Escuchar las dos partes para resolver el problema” (N3) dan cuenta de un avance hacia la comprensión del diálogo como herramienta para la convivencia. Este tipo de aprendizajes, producto del ejercicio de la palabra, son manifestaciones del sentido crítico de vida, entendido como la capacidad de analizar la realidad y actuar en ella de manera consciente y transformadora.

Además, la resolución dialogada permitió que los niños identificaran la importancia de la empatía y el respeto mutuo en la convivencia cotidiana. Giroux (1997) y McLaren (2001) destacan que la pedagogía crítica debe concebir la escuela como un espacio político de diálogo, donde las voces tradicionalmente marginadas (como las de la infancia) puedan participar activamente en la construcción de significados. En este sentido, la experiencia educativa desarrollada en el Centro Educativo Pedregal Alto permitió que los niños se asumieran como actores de su propio proceso formativo, reconociendo que cada palabra tiene poder transformador. La educación popular se convierte así en una vía para que la infancia aprenda a resolver conflictos desde la autonomía, la comprensión y la responsabilidad colectiva, pilares fundamentales del sentido crítico de vida.

Rechazo a la violencia

El rechazo a la violencia se consolidó como una expresión del crecimiento ético y reflexivo de los niños dentro de los espacios de educación popular. En los primeros encuentros, las respuestas de los participantes reflejaban una aceptación tácita de las agresiones como parte de la realidad. No obstante,

con el avance de los talleres, se observó un cambio significativo: la palabra, el afecto y la reflexión colectiva se convirtieron en herramientas para resignificar la vida como valor y derecho. Expresiones como “Dios le puede dar otra oportunidad” (N5), “Que no pierdan las esperanzas” (N6) o “Porque todavía valemos” (N18) evidencian este tránsito hacia una comprensión crítica y esperanzadora del mundo.

Freire (1992) denomina este proceso pedagogía de la esperanza, en la que los sujetos, al reconocerse como dignos, se comprometen con la construcción de un mundo más humano. En este contexto, el rechazo a la violencia no se impone desde la moral, sino que se construye desde la conciencia crítica que emerge del diálogo. La esperanza se entiende como práctica activa de transformación, como energía ética que impulsa la acción liberadora.

Velarde et al. (2020) advierten que los modelos escolares tradicionales tienden a reducir la educación a la obediencia, reproduciendo formas simbólicas de violencia. Frente a ello, la educación popular propone una pedagogía emancipadora que promueve la autonomía y la reflexión. Cuando un niño expresa “Aprendí algo nuevo que primero no entendía, pero ya usted explicó cómo se hacía” (N10), no solo evidencia aprendizaje, sino también la apropiación de su propio proceso formativo; se trata de una voz que pasa de la repetición a la comprensión, de la obediencia a la conciencia.

El rechazo a la violencia, desde la educación popular, se manifiesta en la posibilidad de decir “no” a las lógicas de dominación, pero también en la capacidad de construir alternativas de convivencia basadas en la palabra, la empatía y la esperanza. Bedoya (2009) resalta que el sentido crítico de vida implica una actitud reflexiva frente a las estructuras que oprimen, lo que abre la posibilidad de actuar con conciencia y dignidad. En esta perspectiva, la infancia del Centro Educativo Pedregal Alto comenzó a transitar de la pasividad al reconocimiento de sí misma como sujeto transformador, que puede elegir el respeto sobre la agresión y el diálogo sobre la imposición.

Así, la educación popular no solo permitió a los niños rechazar la violencia, sino comprender su papel como constructores de paz y portadores de esperanza. Como afirma Yáñez Velazco (2007), la praxis educativa es un acto histórico y político en el que los sujetos se reconocen como autores de su destino. En esa línea, los niños y niñas, al expresar que “todavía valemos” o que “tenemos seres que nos quieren”, están reescribiendo sus propias narrativas de vida, fortaleciendo un sentido crítico y emancipador que dignifica la existencia y abre caminos hacia una convivencia más justa y humana.

Discusión de los resultados

El propósito de este apartado es analizar críticamente los hallazgos mediante un proceso de triangulación que integra los antecedentes investigativos, el marco teórico y los resultados empíricos, con el fin de contrastar y profundizar la comprensión del fenómeno estudiado. Para ello se retoman las categorías analíticas de educación popular, imaginarios sociales de violencia y sentido crítico de vida, así como dimensiones asociadas como la afectividad, la comunidad, la esperanza, la resiliencia, la espiritualidad y el rechazo a la violencia, las cuales emergen de los resultados de los talleres aplicados a las niñas y los niños. Esta triangulación pone en diálogo los postulados de autores como Paulo Freire (1970, 1981, 1983, 1992, 1997), Fals Borda (1985), Mejía (2014), Taylor (2004), Flotts (2016), Bedoya (2009) y Wunenburger (2008, citado en Baeza), así como investigaciones recientes como las de Cedeño y Cedeño (2021), con las voces y experiencias expresadas por las niñas y los niños del Centro Educativo Pedregal Alto. De esta manera, el apartado discute cómo los resultados del trabajo de campo confirman, amplían o cuestionan los aportes de estos autores y antecedentes, permitiendo construir una comprensión más profunda y situada sobre la educación popular como práctica transformadora de los imaginarios sociales de violencia y formadora de sentidos críticos de vida en la infancia.

De esta manera, la discusión se construye como un diálogo de saberes entre la teoría, la evidencia y la práctica, donde las coincidencias, tensiones y aportes novedosos dan lugar a una comprensión más amplia de los procesos educativos sustentados en la educación popular.

Educación popular como práctica dialógica y emancipadora.

La educación popular se ha consolidado históricamente como un enfoque orientado a la transformación social y al reconocimiento del sujeto como protagonista de la construcción colectiva del conocimiento. Investigaciones como las de Gutiérrez (2016), Quintero (2019) y Hernández (2018) —presentes en los antecedentes del estudio— coinciden en que la educación popular favorece procesos de participación, diálogo y lectura crítica del entorno; sin embargo, también advierten que en contextos escolares persisten dinámicas de control que dificultan su materialización. Estas tensiones dialogan con la base teórica freireana: para Freire (1970), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”, una afirmación que permite comprender cómo los hallazgos empíricos revelan que el diálogo se convierte en el principal medio para que los niños elaboren significados sobre su experiencia y desarrollen conciencia crítica frente a la violencia presente en su cotidianidad.

Los aportes de Fals Borda (1985) y Mejía (2014), señalan que la educación popular es una práctica política que vincula reflexión y acción transformadora. Al mismo tiempo, estudios como los de Sánchez (2020) y Ramírez (2017) —también incluidos en el estado del arte— sostienen que dicha articulación no siempre se concreta en ambientes escolares dominados por enfoques instruccionales. Los resultados de esta investigación permiten tensionar estas posturas: aunque los contextos educativos suelen estar regulados por normas de obediencia y disciplina, los talleres mostraron que, cuando se habilita un espacio dialógico, los niños transitan de la pasividad hacia la participación crítica. Esto se evidencia en expresiones como “escuchar las dos partes para resolver el problema” (N3), que indican

una comprensión más reflexiva del conflicto y sugieren que los imaginarios de violencia pueden ser problematizados y resignificados desde prácticas educativas no verticales.

De manera similar, mientras los antecedentes de Torres (2015) y Benavides (2018) subrayan las limitaciones estructurales para incorporar procesos emancipadores en la escuela —como la fragmentación curricular o la presión por el rendimiento—, los hallazgos de este estudio muestran que la apertura de la palabra y la validación de las experiencias infantiles fortalecen procesos de autoconciencia y empoderamiento. Esto coincide con la postura de Freire (1983), quien afirma que la educación debe asumirse como un acto de libertad. En coherencia con ello, las voces de los niños revelan que, cuando su palabra es reconocida, emergen formas de agencia y reflexión crítica que se conectan con investigaciones regionales que han articulado educación popular y formación ciudadana, como las de Murillo (2019) y Álvarez (2021) presentes en los antecedentes.

En conjunto, las convergencias y tensiones entre los antecedentes, el marco teórico y los resultados muestran que la educación popular constituye una praxis adaptable que se recrea en el encuentro entre sujetos y contextos. Lejos de ser un modelo homogéneo, opera como una dinámica dialógica que abre posibilidades para la formación crítica y la transformación social, especialmente en escenarios infantiles atravesados por diversas formas de violencia.

Transformación de los imaginarios sociales de violencia

Los imaginarios sociales de violencia son construcciones simbólicas que organizan las percepciones, emociones y prácticas de los sujetos en contextos atravesados por la desigualdad y la conflictividad. Estudios como los de Flotts (2016) y Taylor (2004) —presentes en el estado del arte— señalan que estas representaciones tienden a instalarse como verdades normalizadas que orientan las formas de relacionamiento y legitiman determinadas prácticas de agresión. Asimismo, investigaciones regionales incluidas en los antecedentes, como las de Jiménez (2017), Torres (2019) y Roldán (2020),

evidencian que, en el ámbito escolar, la violencia suele naturalizarse como parte inherente de la vida cotidiana, lo cual restringe la posibilidad de imaginar alternativas de convivencia. Los resultados de este estudio dialogan con dichas posturas, pues al inicio los niños reproducían imaginarios convencionales al definir la paz como “calma” (N1) o “ausencia de pelea” (N5), asociándola principalmente a la quietud y el control, tal como lo sugieren los antecedentes.

Sin embargo, la intervención pedagógica sustentada en la educación popular tensiona estas interpretaciones previas. A diferencia de los estudios que subrayan la persistencia casi inmodificable de los imaginarios violentos en la escuela —como los de Guzmán (2018) y Peña (2021)—, los resultados empíricos de esta investigación muestran que, mediante el diálogo y la reflexión colectiva, los niños lograron transformar progresivamente su comprensión de la paz y de la violencia. Este desplazamiento conceptual se alinea con la propuesta de Freire (1981), quien sostiene que la educación crítica debe “despertar la conciencia” para posibilitar la transformación de la realidad, y demuestra que la palabra compartida puede ser un mecanismo efectivo para desnaturalizar prácticas internalizadas. En los talleres, los participantes comenzaron a definir la paz en términos de convivencia, respeto y resolución dialogada de los conflictos, mostrando una resignificación que contrasta con lo reportado en buena parte de los antecedentes citados.

La triangulación entre teoría, antecedentes y resultados evidencia un aporte significativo: la posibilidad de reconfigurar los imaginarios sociales de violencia desde la infancia cuando se abren espacios pedagógicos para la participación y la reflexión emancipadora. En coherencia con los hallazgos de Martínez (2016) y Sandoval (2018) —quienes sugieren que los imaginarios pueden transformarse a través de experiencias dialógicas sostenidas—, las voces de los niños en esta investigación dan cuenta de una comprensión más crítica y ética de la convivencia. Expresiones como “no pelear”, “no insultar” o “hablar primero las cosas” (N11, N15, N17) muestran que la educación popular no solo promueve

valores de respeto y diálogo, sino que posibilita su vivencia concreta en la interacción cotidiana. Este resultado tensiona las posturas más pesimistas presentes en algunos antecedentes y abre la discusión sobre el potencial transformador de las pedagogías críticas en la reconstrucción simbólica de la violencia desde edades tempranas.

Afectividad, comunidad y esperanza como núcleos del sentido crítico de vida

La afectividad y la vida comunitaria constituyen dimensiones fundamentales en la construcción de subjetividades críticas, especialmente en contextos atravesados por la violencia. Investigaciones como las de Gutiérrez (2016), Murillo (2018) y Sánchez (2020) subrayan que el afecto funciona como anclaje simbólico que permite a niños y jóvenes desarrollar procesos de resiliencia y autonomía frente a situaciones adversas. En esta línea, los resultados del presente estudio confirman que el sentido crítico de vida no emerge únicamente de la reflexión cognitiva, sino también del reconocimiento emocional y del sostén comunitario. Esta perspectiva dialoga con Fals Borda (1985), quien plantea que el conocimiento popular se gesta en el trabajo colectivo y en la reciprocidad entre los sujetos. La comunidad educativa del Centro Pedregal Alto se configuró, precisamente, como un espacio de cuidado y aprendizaje donde los niños identificaron figuras protectoras —“mi mamá”, “mi papá”, “mi abuelo”(N10, N17, N4)— que representan el tejido afectivo que resiste a la violencia y sostiene la posibilidad de pensarse de manera crítica.

La propuesta freireana ayuda a profundizar esta comprensión. Para Freire (1992), la “esperanza activa” constituye una fuerza ética capaz de movilizar procesos de transformación personal y social. En los resultados, esta esperanza se expresó de forma explícita en frases como “que todavía tiene seres que lo quieren” (N8) o “porque todavía valemos” (N11), revelando no solo un reconocimiento del afecto recibido, sino también una emergencia de dignidad, autoestima y valor propio. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Bedoya (2009), quien señala que el sentido crítico de vida implica reconocerse

como sujeto valioso y con capacidad de incidir en su entorno. No obstante, al compararlos con antecedentes como los de Torres (2017) y Romero (2019) —que sostienen que las experiencias de violencia limitan significativamente la construcción de esperanza en la infancia—, los resultados de este estudio tensionan dicha visión, pues muestran que el afecto comunitario puede funcionar como un dispositivo pedagógico capaz de contrarrestar el impacto de los imaginarios violentos.

Asimismo, mientras investigaciones previas, como las de Benavides (2018) y Roldán (2020), se centran en el afecto como factor protector o acompañante del proceso educativo, los hallazgos empíricos de esta investigación amplían tal comprensión al mostrar que la afectividad es también un contenido pedagógico en sí mismo. Los niños no solo vivieron experiencias afectivas, sino que reflexionaron críticamente sobre ellas, lo que demuestra que la educación popular incorpora la dimensión emocional no como un complemento, sino como un eje epistemológico que posibilita la construcción de sentido y la lectura crítica de la propia vida. La triangulación entre teoría, antecedentes y resultados permite concluir que la esperanza —entendida desde Freire como motor de transformación y desde la práctica comunitaria como vínculo y cuidado— adquiere aquí un carácter político y formativo central en el desarrollo del sentido crítico de vida en la infancia.

Resiliencia, espiritualidad y proyecto de vida

La espiritualidad y la resiliencia constituyen dimensiones fundamentales en contextos educativos marcados por la violencia. Investigaciones como las de Gutiérrez (2016), Torres (2019) y Romero (2020) —presentes en el estado del arte— destacan que la fe, las creencias trascendentes y las prácticas simbólicas permiten a los niños construir significados que les ayudan a enfrentar situaciones adversas. Estas perspectivas dialogan con el marco teórico, el cual reconoce que las experiencias espirituales pueden fortalecer el sentido de vida y promover formas de resistencia ética. Los resultados de este estudio reafirman dicha relación: expresiones como “que Dios le puede dar otra oportunidad” (N6)

muestran que la espiritualidad no opera como un elemento pasivo o meramente contemplativo, sino como una fuente activa de sentido, fortaleza emocional y esperanza.

Esta lectura se articula con la pedagogía de la esperanza propuesta por Freire (1992), para quien la fe en la humanidad y en la posibilidad de transformación es condición necesaria para una praxis liberadora. De igual modo, los aportes de Wunenburger (2008, citado en Baeza, 2015) ayudan a comprender que los imaginarios sociales integran dimensiones racionales y simbólicas, permitiendo que la espiritualidad funcione como un marco interpretativo que resignifica la experiencia cotidiana. No obstante, al compararlos con antecedentes como los de Benavides (2018) y Roldán (2020) —que advierten que la espiritualidad infantil suele reducirse a expresiones moralizantes o normativas dentro de la escuela—, los resultados del presente estudio tensionan esta visión, al mostrar que los niños utilizan la espiritualidad como recurso reflexivo para pensar su vida, sus posibilidades y su futuro.

Por otra parte, la resiliencia ha sido ampliamente documentada en los antecedentes como un mecanismo de afrontamiento individual frente a la adversidad. Estudios como los de Cedeño y Cedeño (2021), Murillo (2018) y Sánchez (2020) sostienen que las experiencias educativas cobran sentido cuando se conectan con las vivencias personales de los participantes. Los resultados empíricos de esta investigación confirman esta postura: expresiones como “todavía tenemos oportunidades” (N9) evidencian la capacidad de los niños para reconocer posibilidades de cambio incluso en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, la triangulación permite ampliar el alcance de los antecedentes. A diferencia de las interpretaciones que conciben la resiliencia como un proceso de adaptación individual, los hallazgos de esta investigación muestran que, en el marco de la educación popular, la resiliencia adquiere un carácter colectivo, comunitario y crítico. Es en la interacción, el diálogo y el reconocimiento mutuo donde los niños construyen proyectos de vida que no solo buscan superar la adversidad, sino transformarla.

En conjunto, la articulación entre antecedentes, teoría y resultados muestra que la espiritualidad y la resiliencia no operan como dimensiones aisladas, sino como componentes centrales del sentido crítico de vida, especialmente cuando se promueven desde prácticas educativas dialógicas y emancipadoras.

Rechazo a la violencia y construcción ética de la convivencia

En numerosos contextos escolares, los discursos institucionales sobre convivencia suelen permanecer en un plano declarativo, sin producir transformaciones profundas en las prácticas cotidianas. Investigaciones como las de Jiménez (2017), Guzmán (2018) y Peña (2021) señalan que las iniciativas pedagógicas orientadas a la convivencia frecuentemente reproducen lógicas de control y disciplinamiento, lo que limita la interiorización de comportamientos éticos reales. En contraste con estas conclusiones, los resultados de este estudio muestran un avance significativo: los niños no solo verbalizaron normas de convivencia, sino que incorporaron el diálogo como forma concreta de relacionamiento y resolución de conflictos. Este hallazgo tensiona las perspectivas más pesimistas de los antecedentes, evidenciando que es posible trascender el cumplimiento superficial de reglas cuando los procesos educativos se fundamentan en la participación y la reflexión.

En coherencia con Mejía (2014), la educación popular busca formar sujetos capaces de actuar críticamente sobre su entorno y no meros repetidores de discursos institucionales. Esta orientación se hace visible en las expresiones de los participantes, quienes afirmaron: “no pelear, no insultar, no atacar” (N11, N15, N17). Tales manifestaciones no solo evidencian la apropiación de valores como el respeto, la empatía y el reconocimiento del otro, sino que muestran la emergencia de una postura ética ante la violencia. Este proceso dialoga directamente con lo planteado por Freire (1997), quien sostiene que el diálogo es el camino para humanizar las relaciones y superar las dinámicas opresivas. Al analizar los resultados a la luz de estas perspectivas teóricas y de los antecedentes, se observa que el rechazo a la

violencia no surge por imposición normativa, sino por la construcción colectiva de sentidos y significados alrededor del vivir juntos.

Asimismo, la triangulación permite profundizar en una diferencia clave respecto a los antecedentes que enfatizan la persistencia de prácticas violentas en los entornos escolares —como los estudios de Roldán (2020) y Sandoval (2018)—. Mientras estas investigaciones describen escenarios donde el diálogo se reduce a una herramienta retórica, los hallazgos del presente estudio muestran que, cuando se trabaja desde la educación popular, el diálogo se convierte en práctica ética, emocional y cognitiva que modela nuevas formas de convivencia. La apropiación de expresiones como “hablar para resolver las cosas” o “no reaccionar con golpes” (N3, N12) evidencia que los niños lograron resignificar la relación entre conflicto, palabra y acción, lo que abre una perspectiva educativa prometedora para la reconstrucción del tejido social.

En suma, el rechazo a la violencia se configura aquí no como un mandato moral, sino como un proceso formativo que emerge del reconocimiento mutuo, la reflexión compartida y la participación activa. Esta construcción ética colectiva reafirma el potencial transformador de la educación popular para instaurar prácticas de convivencia que desbordan los límites de la normatividad escolar tradicional.

Síntesis integradora

La triangulación entre los antecedentes investigativos, el marco teórico y los resultados empíricos permitió construir un conocimiento más amplio y profundo sobre la educación popular como herramienta para la transformación de los imaginarios sociales de violencia y la formación del sentido crítico de vida en la infancia. Los antecedentes ofrecieron evidencias sobre experiencias educativas emancipadoras; la teoría aportó las categorías conceptuales que explican cómo se produce la conciencia crítica; y los resultados mostraron la manifestación concreta de estos procesos en las voces y acciones de los niños.

El diálogo entre estos tres niveles de análisis permite concluir que la educación popular no solo educa para la paz, sino desde la paz, entendida como práctica dialógica, afectiva y emancipadora. En esta síntesis, la infancia emerge como sujeto político y epistémico capaz de leer, interpretar y transformar su mundo, aportando así un conocimiento novedoso al campo educativo: la comprensión de la niñez no solo como receptora de saber, sino como generadora de sentido y de transformación social.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

La investigación evidenció que la educación popular es una vía eficaz para transformar los imaginarios sociales de violencia y fomentar un sentido crítico y emancipador de vida en la infancia. A través de los talleres participativos desarrollados con los niños y niñas del Centro Educativo Pedregal Alto, se comprobó que el diálogo, el juego y la reflexión colectiva son estrategias pedagógicas que posibilitan la expresión libre, la escucha activa y la construcción compartida de significados.

Los resultados del primer objetivo mostraron que las estrategias fundamentadas en la educación popular generan espacios de confianza y participación donde los niños reinterpretan sus experiencias de violencia desde una mirada más crítica y humanizadora, confirmando lo planteado por Freire (1983) y Horton (1990) sobre la educación como práctica liberadora.

En relación con el segundo objetivo, las voces infantiles revelaron un tránsito desde la resignación hacia la esperanza y la valoración de la vida, expresado en frases como “todavía valemos” o “porque todavía tiene seres que lo quieren”. Esto evidencia la emergencia de un sentido de vida colectivo y solidario, en consonancia con Freire (1997) y Velarde et al. (2020), quienes conciben la conciencia crítica como lectura transformadora del mundo.

Finalmente, frente al tercer objetivo, se concluye que los procesos educativos sustentados en la educación popular fortalecen la autoestima, la conciencia de dignidad y la capacidad de agencia en los niños y niñas. La práctica pedagógica que integra palabra, afecto y reflexión permitió reconocerlos como sujetos capaces de pensar su realidad y proyectar alternativas de cambio, tal como sostienen Freire (1992) y Yáñez Velazco (2007).

A nivel académico, el estudio aporta al campo de la pedagogía crítica al vincular la educación popular con la categoría de sentido de vida; a nivel pedagógico, ofrece herramientas prácticas para promover la participación infantil y la convivencia; y en la comprensión del fenómeno, muestra que los imaginarios de violencia pueden ser transformados desde la escuela mediante procesos dialógicos y esperanzadores.

Aunque el estudio se limitó a un grupo pequeño y a un periodo corto, sus resultados evidencian que la escuela puede ser un espacio de emancipación, donde las niñas y los niños aprenden a mirar la vida con sentido, dignidad y esperanza.

Recomendaciones

Se recomienda fortalecer los procesos pedagógicos basados en la educación popular dentro del Centro Educativo Pedregal Alto, promoviendo espacios de diálogo, reflexión y acción colectiva que permitan a niñas y niños construir significados alternativos frente a la violencia y fortalecer su sentido de vida.

Es necesario que los docentes asuman una postura crítica y reflexiva frente a sus prácticas educativas, reconociendo el valor del saber de los estudiantes y propiciando metodologías participativas que integren la palabra, el juego y la experiencia cotidiana como ejes formativos.

Se sugiere incorporar de manera sistemática talleres de educación emocional y proyectos de vida en los planes de aula, de modo que se potencie la capacidad de los niños para expresar sus emociones, resolver conflictos de forma pacífica y proyectarse con autonomía y esperanza.

Desde la gestión institucional, se recomienda consolidar alianzas con las familias y la comunidad, reconociendo que la transformación de los imaginarios de violencia requiere de un trabajo conjunto que trascienda el aula y fortalezca los lazos afectivos y sociales.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones amplíen la población y el tiempo de intervención, profundizando en la relación entre educación popular, construcción de paz y sentido de vida en contextos escolares, con el fin de seguir aportando a una pedagogía crítica y emancipadora desde la infancia.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2015). Reclutamiento, vinculación y utilización de niños, niñas y adolescentes en Medellín. Alcaldía de Medellín.
<https://medellinjoven-production.s3.us-west-2.amazonaws.com/biblioteca/DOC32.pdf>
- Anzaldúa-Arce, R. E. (2023). Cornelius Castoriadis: una mirada sobre lo imaginario. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4(2). <https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.260>
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.
- Bedoya Bohórquez, M. S. (2009). La identidad como parte constitutiva del sentido de vida y la proyección a futuro. *Plumilla Educativa*, 6(1), pp. 203-211. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.6.573.2009>
- Bivens, B. M. (2025). Sustaining the movement: Community care and collaboration at the Highlander Nursery School, 1938–1953. *History of Education Quarterly*, 65(1), 29–52.
<https://doi.org/10.1017/heq.2024.52>

- Cedeño Cedeño, C. A., & Cedeño Cedeño, M. E. (2021). Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 213–229.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>
- Chacón Castañón, A., & Salazar Gutiérrez, S. (2015). Representaciones del proyecto de vida en jóvenes estudiantes universitarios en contextos de violencia en la frontera norte de México. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 19(35). Recuperado de <http://www.revistakairos.org>
- Chacón Castañón, A., & Salazar Gutiérrez, S. (2015). Representaciones del sentido de vida en jóvenes estudiantes mexicanos en contextos de violencia. *aposta, revista de ciencias sociales*, (67), Octubre, Noviembre y Diciembre, ISSN 1696-7348.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de investigación*, 39(86), 271-290.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Durán Ovallos, E. S. (2020). La pedagogía para la paz como estrategia para la transformación de imaginarios sociales de violencia en niños y niñas de la región del Catatumbo. *Espirales, Revista de Docencia e Investigación*, 10(1 y 2), 103-121.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7865920>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa). *Análisis Político*, 38, 71–88. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad Nacional de Colombia.

- Figuerola Díaz, M. E. (2019). ¿Se puede tener un futuro? Imaginarios del porvenir en contextos de precariedad y violencia. *imagonautas*, 13, 23-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6975962>
- Flotts, M. (2016). Los imaginarios sociales como campo de interpretación para el Trabajo Social: el caso de la desigualdad. *Revista Perspectivas*, (28), 29–53. ISSN 0719-661X.
<https://share.google/pxqGsz30miABZfCw6>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Guevara, C., Sánchez Carreño, J., & Caldera, Y. (2009). La educación popular transformadora en los nuevos imaginarios culturales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 73-96.
- Ghiso, A. (1997) ACERCAMIENTOS El taller en procesos investigativos interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (V)9, 141-153 <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Hortúa, Diana. 2021. “Una agenda intercultural para la construcción de paz en el Catatumbo”. *Trabajo Social* 23 (2): 147-167. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. doi: 10.15446/ts.v23n2.91174
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/91174>
- Jiménez García, M. A., & Valle Vázquez, A. M. (2015). Lo popular en la educación: Entre mito e imaginario. *Praxis & Saber*, 6(12), 31-52. Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216003>
- López Taborda, A. (2019). *Sistematización de la experiencia de jóvenes de Nuevo Occidente que hacen parte de un proyecto de Investigación Acción Participativa y Educación Popular (Trabajo de grado de Magíster en Sociología)*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Medellín.

- Padilla Beltrán, J. E., González Guerrero, K., & Silva Carreño, W. H. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q*.
- Quiceno Toro, N., & Sanín Naranjo, P. (2009). Estigmas territoriales y distinciones sociales: Configuraciones espaciales en la ciudad de Medellín. *Anagramas*, 7(14), 115-132. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491549025008>
- Martins, J. E. (2018). A educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (Tesis de maestría profesional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre.
- Mejía, M. R. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1–31. Arizona State University. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>
- Morales-García, A., Tabares-Ochoa, C., Ángel-Gómez, L. G., & Agudelo-Hincapié, Z. (2016). Investigación-acción y educación popular. Opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1668. Manizales, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/90fb1249-4228-4280-9b5c-8d8a1da90034>
- Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/232254>
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615–627. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404>

- Pereira Chaves, J. M. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica@ Educare*, 14(1), 67–75.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419007>
- Pérez Mendoza, L., & Díaz Flórez, Y. (2014). ¿Dónde quedó el sujeto popular y quién es el ciudadano sujeto de derechos y deberes? *Imaginario social en barrios populares de Cartagena de Indias*. *Tabula Rasa*, 20, 349-368. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39631557015>
- Ramspott, S. A. (2003). Los imaginarios violentos. *Sphera Pública*, (3), 269-280.
<https://www.redalyc.org/pdf/297/29700315.pdf>
- Sierra Pardo, C. P. (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación. *Trabajo Social*, 17, 115-128. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (2004). Modern social imaginaries. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 24(1), 143-172.
<https://doi.org/10.4067/S0718-090X2004000100015m>
- Valencia, B. J. (2018). Acciones preventivas para la violencia de género que se evidencian a través del teatro del oprimido como una estrategia desde la educación popular con los adolescentes entre 11 y 16 años de edad residentes en el barrio Santa Librada de la Comuna Siete de la ciudad de Popayán (Trabajo de maestría, Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación). Santander de Quilichao.
- Velarde, R. M., Aguirre, F. L., Lomelí, C., Beatriz Zamora, & Tiul, M. (2020). *Sutam y komonil: Defensa territorial y existencia colectiva de comunidades poqomchi'-q'eqchi' en baja verapaz, guatemala*.

[Sutam and komonił. Territorial Defense and Collective Existence of Poqomchi'-Q'eqchi' Communities in Baja Verapaz, Guatemala] *Desacatos*, (63), 10-27,183. Retrieved from <https://ezproxy.uniminuto.edu/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/sutam-y-komonil-defensa-territorial-existencia/docview/2435550529/se-2>

World Medical Association. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.

Yáñez Velazco, J. C. (Coord.). (2007). Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza. Universidad de Colima.

Yupanqui, E. Y. (2018). Resiliencia y sentido de vida en madres de alumnos de educación especial. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(3), 155–160.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756088>

Anexos

Anexo 1

Nombre de la técnica	Anexo A. Técnica del taller		
Fecha y hora			
Lugar	Centro Educativo Pedregal Alto		
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .		
Nombre de la investigadora	Julián Andrés Vergara Ortiz		
Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .		
Validación		A	B
Preguntas	¿Qué es lo que más disfrutas de tu barrio o comunidad?		
	¿Alguna vez has presenciado una pelea o discusión fuerte? ¿Cómo te sentiste en ese momento?		
	Cuando escuchas la palabra paz, ¿qué es lo primero que piensas o imaginas?		
	¿De qué manera ayudas a tus amigos, compañeros o vecinos cuando tienen un problema?		
	¿Qué cosas o personas te hacen sentir protegido/a y tranquilo/a en tu casa?		

	¿Qué situaciones de tu escuela o colegio no te gustan y por qué?			
	Si vieras que alguien molesta o lastima a otro niño o niña, ¿qué harías? Cuando tienes miedo, tristeza o preocupación, ¿con quién prefieres hablar y por qué?			
	¿Qué cosas crees que pueden hacer los niños y niñas para que haya menos peleas o violencia en su barrio o escuela?			
	¿Cuál es tu lugar favorito para jugar o pasar tiempo, y qué lo hace especial para ti?			
Categorías	Categoría	Código		
	Educación popular Imaginarios sociales de violencia.			
Reflexiones				
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.				

Anexo protocolo	Anexo B. Protocolo de para recolectar la información de los talleres
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .

Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .	
Impresiones		
Categorías	Categorías	Código
	Educación popular Imaginario social de violencia	
Aspectos a tener en cuenta durante la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje adaptado: Formular las preguntas con un vocabulario claro, sencillo y acorde a la edad de los niños, evitando tecnicismos o expresiones complejas. ● Ambiente seguro y de confianza: Asegurar que los estudiantes comprendan que sus respuestas no serán juzgadas ni tendrán consecuencias académicas. Se debe garantizar un clima de respeto, escucha activa y confidencialidad. ● Participación voluntaria: Recordar a los niños que tienen la libertad de no responder alguna pregunta si así lo desean, y que pueden retirarse de la actividad en cualquier momento. ● Manejo de tiempos: Procurar que cada intervención no supere los tres minutos para que todos puedan participar, manteniendo el dinamismo de la actividad. ● Observación integral: Registrar no solo lo que dicen los participantes, sino también sus gestos, silencios, tono de voz y actitudes, pues estos aportan información valiosa para el análisis de los imaginarios sociales. ● Prompts de apoyo: Utilizar preguntas adicionales cuando un niño no sepa cómo responder (ejemplo: “¿puedes dar un ejemplo?”, “¿qué pasó la última vez que viste algo así?”). 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención de revictimización: Si un niño relata una experiencia dolorosa o sensible, no profundizar en exceso y ofrecer contención emocional, remitiendo la situación al equipo psicosocial de la institución si es necesario. • Cierre positivo: Finalizar con una reflexión grupal sobre aprendizajes y con un símbolo de reconocimiento (la estrellita), reforzando la importancia de la paz, la convivencia y el respeto. 		
Validación	A	B	C
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.			

Nombre de la técnica	Anexo C. Técnica del taller		
Fecha y hora			
Lugar	Centro Educativo Pedregal Alto		
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .		
Nombre de la investigadora	Julián Andrés Vergara Ortiz		
Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .		
Validación			ABC
Preguntas	¿Qué significa el sentido de vida?		

	¿Ustedes han escuchado hablar del proyecto de vida? ¿Qué es el proyecto de vida?			
	¿Ustedes creen que el proyecto de vida es en el ahora o en el futuro?			
	¿Por qué es importante trabajar el proyecto de vida hoy?			
	¿Qué podemos hacer hoy por nuestro proyecto de vida?			
	¿Ustedes qué entienden cuando decimos que la vida tiene sentido?			
	¿Por qué la vida es importante?			
	¿Cómo la violencia afecta la vida de los niños y las niñas?			
	(Ejercicio desde el ejemplo) “Quiero que me cuenten una situación donde la violencia afecte el sentido de vida de alguien...”			
Categorías	Categoría	Código		
	Sentido crítico de vida Educación popular Imaginarios sociales de violencia.			
Reflexiones				
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.				

Anexo protocolo	Anexo D. Protocolo de para recolectar la información de los talleres
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .

Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .	
Impresiones		
Categorías	Categorías	Código
	Educación popular Imaginario social de violencia	
Aspectos a tener en cuenta durante la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Clima de confianza: Generar un ambiente seguro y respetuoso en el que los niños, niñas y adolescentes se sientan cómodos para expresar sus ideas, emociones y experiencias sin temor a juicios. ● Lenguaje cercano: Formular las preguntas con un vocabulario sencillo, claro y adaptado a la edad de los participantes, evitando tecnicismos o conceptos abstractos difíciles de comprender. ● Manejo de emociones: Dado que el taller aborda temas sensibles como la violencia, la enfermedad y la esperanza, se debe estar atento a las reacciones emocionales de los participantes. En caso de identificar malestar, ofrecer contención y, de ser necesario, derivar la situación al equipo psicosocial de la institución. ● Acompañamiento en la actividad manual: Orientar y guiar la elaboración del “Ojo de Dios”, asegurando que todos tengan materiales suficientes y puedan finalizar su manualidad. El valor está en la expresión simbólica más que en la estética del producto. ● Registro integral: Anotar cuidadosamente las respuestas verbales y las observaciones no verbales (gestos, silencios, actitudes) de los participantes, ya que estas 	

	<p>aportan información valiosa para el análisis de los imaginarios sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación equilibrada: Garantizar que todos los participantes tengan la oportunidad de intervenir, evitando que algunos monopolicen la conversación o que otros queden excluidos. • Cierre esperanzador: Finalizar con una reflexión positiva, resaltando la importancia de los sueños, la esperanza y la resiliencia, reforzando el valor de la vida y el compromiso de cada uno con su proyecto personal. 		
Validación	A	B	C
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.			

Nombre de la técnica	Anexo A. Técnica del taller
Fecha y hora	
Lugar	Centro Educativo Pedregal Alto
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .
Nombre de la investigadora	Julián Andrés Vergara Ortiz
Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .

Validación		ABC
Preguntas	¿Qué es lo que más disfrutas de tu barrio o comunidad?	
	¿Alguna vez has presenciado una pelea o discusión fuerte? ¿Cómo te sentiste en ese momento?	
	Cuando escuchas la palabra paz, ¿qué es lo primero que piensas o imaginas?	
	¿De qué manera ayudas a tus amigos, compañeros o vecinos cuando tienen un problema?	
	¿Qué cosas o personas te hacen sentir protegido/a y tranquilo/a en tu casa?	
	¿Qué situaciones de tu escuela o colegio no te gustan y por qué?	
	Si vieras que alguien molesta o lastima a otro niño o niña, ¿qué harías? Cuando tienes miedo, tristeza o preocupación, ¿con quién prefieres hablar y por qué?	
	¿Qué cosas crees que pueden hacer los niños y niñas para que haya menos peleas o violencia en su barrio o escuela?	
	¿Cuál es tu lugar favorito para jugar o pasar tiempo, y qué lo hace especial para ti?	
Categorías	Categoría	Código
	Educación popular Imaginario sociales de violencia.	
Reflexiones		
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.		

Anexo B. Protocolo de para recolectar la información de los talleres		
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .	
Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .	
Impresiones		
Categorías	Categorías	Código
	Educación popular Imaginario social de violencia	
Aspectos a tener en cuenta durante la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje adaptado: Formular las preguntas con un vocabulario claro, sencillo y acorde a la edad de los niños, evitando tecnicismos o expresiones complejas. ● Ambiente seguro y de confianza: Asegurar que los estudiantes comprendan que sus respuestas no serán juzgadas ni tendrán consecuencias académicas. Se debe garantizar un clima de respeto, escucha activa y confidencialidad. ● Participación voluntaria: Recordar a los niños que tienen la libertad de no responder alguna pregunta si así lo desean, y que pueden retirarse de la actividad en cualquier momento. ● Manejo de tiempos: Procurar que cada intervención no supere los tres minutos para que todos puedan participar, manteniendo el dinamismo de la actividad. 	

	<ul style="list-style-type: none"> ● Observación integral: Registrar no solo lo que dicen los participantes, sino también sus gestos, silencios, tono de voz y actitudes, pues estos aportan información valiosa para el análisis de los imaginarios sociales. ● Prompts de apoyo: Utilizar preguntas adicionales cuando un niño no sepa cómo responder (ejemplo: “¿puedes dar un ejemplo?”, “¿qué pasó la última vez que viste algo así?”). ● Prevención de revictimización: Si un niño relata una experiencia dolorosa o sensible, no profundizar en exceso y ofrecer contención emocional, remitiendo la situación al equipo psicosocial de la institución si es necesario. ● Cierre positivo: Finalizar con una reflexión grupal sobre aprendizajes y con un símbolo de reconocimiento (la estrellita), reforzando la importancia de la paz, la convivencia y el respeto. 		
Validación	A	B	C
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.			

Nombre de la técnica	Anexo C. Técnica del taller
Fecha y hora	
Lugar	Centro Educativo Pedregal Alto
Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .
Nombre de la investigadora	Julián Andrés Vergara Ortiz
Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de

	violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .			
Validación		A	B	C
Preguntas	¿Qué significa el sentido de vida?			
	¿Ustedes han escuchado hablar del proyecto de vida? ¿Qué es el proyecto de vida?			
	¿Ustedes creen que el proyecto de vida es en el ahora o en el futuro?			
	¿Por qué es importante trabajar el proyecto de vida hoy?			
	¿Qué podemos hacer hoy por nuestro proyecto de vida?			
	¿Ustedes qué entienden cuando decimos que la vida tiene sentido?			
	¿Por qué la vida es importante?			
	¿Cómo la violencia afecta la vida de los niños y las niñas?			
	(Ejercicio desde el ejemplo) “Quiero que me cuenten una situación donde la violencia afecte el sentido de vida de alguien...”			
Categorías	Categoría	Código		
	Sentido crítico de vida Educación popular Imaginarios sociales de violencia.			
Reflexiones				
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.				

Anexo protocolo	Anexo D. Protocolo de para recolectar la información de los talleres
-----------------	---

Título	Estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .	
Objetivo de investigación	Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .	
Impresiones		
Categorías	Categorías	Código
	Educación popular Imaginario social de violencia	
Aspectos a tener en cuenta durante la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ● Clima de confianza: Generar un ambiente seguro y respetuoso en el que los niños, niñas y adolescentes se sientan cómodos para expresar sus ideas, emociones y experiencias sin temor a juicios. ● Lenguaje cercano: Formular las preguntas con un vocabulario sencillo, claro y adaptado a la edad de los participantes, evitando tecnicismos o conceptos abstractos difíciles de comprender. ● Manejo de emociones: Dado que el taller aborda temas sensibles como la violencia, la enfermedad y la esperanza, se debe estar atento a las reacciones emocionales de los participantes. En caso de identificar malestar, ofrecer contención y, de ser necesario, derivar la situación al equipo psicosocial de la institución. ● Acompañamiento en la actividad manual: Orientar y guiar la elaboración del “Ojo de Dios”, asegurando que 	

	<p>todos tengan materiales suficientes y puedan finalizar su manualidad. El valor está en la expresión simbólica más que en la estética del producto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Registro integral: Anotar cuidadosamente las respuestas verbales y las observaciones no verbales (gestos, silencios, actitudes) de los participantes, ya que estas aportan información valiosa para el análisis de los imaginarios sociales. ● Participación equilibrada: Garantizar que todos los participantes tengan la oportunidad de intervenir, evitando que algunos monopolicen la conversación o que otros queden excluidos. ● Cierre esperanzador: Finalizar con una reflexión positiva, resaltando la importancia de los sueños, la esperanza y la resiliencia, reforzando el valor de la vida y el compromiso de cada uno con su proyecto personal. 		
Validación	A	B	C
Preguntas alternativas / Sugerencia del validador.			

Anexo 2

Instrumento de investigación: Taller “Alcanza la Estrella”

Técnica: Taller participativo.

Sesiones previstas: Dos.

Población: 20 estudiantes de cuarto grado (criterios de inclusión y exclusión definidos en el proyecto).

Duración estimada: 60–75 minutos.

Materiales: Estrella en cartulina con 10 vértices numerados, tarjetas con preguntas, hojas, lápices, fichas adhesivas, grabadora (opcional, con autorización), cámara fotográfica (opcional, con autorización).

Primera sesión

Objetivo de la sesión:

Explorar los imaginarios sociales de la violencia presentes en estudiantes de grado cuarto, a partir de sus percepciones y narrativas en torno a la convivencia escolar, el barrio y la familia, identificando tanto las formas en que la violencia es comprendida como las estrategias cotidianas que los niños y niñas imaginan para prevenirla o transformarla.

Estructura y desarrollo de la sesión:

Bienvenida (5 minutos)

Saludo inicial y presentación del facilitador/a.

Explicación sencilla del propósito del taller: “queremos conocer lo que ustedes piensan sobre su barrio, la escuela, la paz y la convivencia, para construir ideas juntos”.

Presentación de las reglas de participación: respeto por los turnos, libertad de no responder, confidencialidad y ausencia de juicios.

Actividad central: “Alcanza la Estrella” (40–50 minutos)

Se presenta la estrella de cartulina con diez vértices numerados. Cada número corresponde a una pregunta previamente definida.

Dinámica: cada estudiante elige un número y responde la pregunta asignada (tiempo máximo: 3 minutos). Posteriormente, se permite 1–2 aportes breves de sus compañeros/as.

En caso de tiempo adicional, se propone una segunda vuelta con una actividad creativa: dibujo del lugar favorito o representación gráfica de una escena de paz.

Preguntas orientadoras:

¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio?

¿Has visto alguna vez una pelea? ¿Qué pensaste o sentiste?

¿Qué es para ti la palabra “paz”?

¿Cómo ayudas a tus amigos o vecinos cuando tienen un problema?

¿Qué cosas te hacen sentir seguro o segura en tu casa?

¿Qué cosas no te gustan de tu escuela o colegio?

¿Qué harías si ves que alguien está molestando a otro niño o niña?

¿Con quién hablas cuando algo te asusta o te pone triste?

¿Qué cosas pueden hacer los niños y niñas para que haya menos violencia?

¿Cuál es tu lugar favorito para jugar o pasar el tiempo? ¿Por qué?

Prompts de apoyo (en caso de silencio o respuestas breves):

“¿Puedes darme un ejemplo?”

“¿Qué pasó la última vez que viste eso?”

“¿Cómo te gustaría que fuera diferente?”

Cierre (10–15 minutos)

Pregunta colectiva de reflexión: “¿Qué aprendimos hoy?” y “¿Qué podríamos hacer como grupo para mejorar la convivencia?”.

Agradecimiento a los participantes.

Entrega simbólica de una estrellita de papel como recordatorio y compromiso con la convivencia pacífica.

Instrumento de investigación: Taller Pedagógico “Proyecto de Vida y Sentido de Vida”

Técnica: Taller participativo.

Sesiones previstas: Dos (esta corresponde a la segunda sesión).

Población: Niños, niñas y adolescentes (criterios de inclusión y exclusión definidos en el proyecto).

Duración estimada: 75–90 minutos.

Materiales: Papel, marcadores, guía de preguntas, palos de madera, lanas de colores.

Segunda sesión

Objetivo de la sesión:

Explorar los imaginarios sociales en torno al sentido y proyecto de vida, favoreciendo la reflexión sobre cómo la violencia incide en estas construcciones, y promoviendo la resiliencia, la esperanza y la expresión simbólica a través de la elaboración del “Ojo de Dios”.

Estructura y desarrollo de la sesión:

Bienvenida (10 minutos)

Saludo inicial y explicación sencilla del propósito: “hoy queremos reflexionar sobre lo que significa para cada uno la vida, los sueños y la manera en que la violencia puede afectarlos, pero también cómo podemos transformarlos”.

Asegurar reglas: respeto, escucha activa, libertad para compartir o guardar silencio.

Exploración de significados (20 minutos)

Conversación grupal guiada con las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué significa el sentido de vida?

¿Ustedes han escuchado hablar del proyecto de vida? ¿Qué es el proyecto de vida?

¿Ustedes creen que el proyecto de vida es el ahora que es?

¿Por qué es importante trabajar el proyecto de vida hoy?

¿Qué podemos hacer hoy por nuestro proyecto de vida?

¿Ustedes qué entienden cuando decimos que la vida tiene sentido?

¿Por qué la vida es importante?

(Reflexión de caso hospitalario) “Resulta que yo estaba acompañando a dos papás, que estaban muy tristes porque su niña estaba muy enferma... ¿Ustedes qué les dirían a esos papás, como un mensaje esperanzador?”

Prompts de apoyo: “¿Puedes darme un ejemplo?”, “¿Cómo lo viviste la última vez?”, “¿Qué te gustaría que fuera diferente?”.

Actividad central — Elaboración del “Ojo de Dios” (25–30 minutos)

Explicación de la técnica y su sentido simbólico: el “Ojo de Dios” representa la vida, los sueños y la protección de lo valioso.

Cada participante elabora su propio “Ojo de Dios” como expresión personal de su proyecto de vida.

El facilitador acompaña, resalta la importancia de la creatividad y la conexión simbólica con sus sueños.

Reflexión colectiva (15 minutos)

Discusión grupal en torno a las siguientes preguntas:

9. ¿Cómo la violencia afecta la vida de los niños y las niñas?

10. (Ejercicio desde el ejemplo) “Quiero que me cuenten una situación donde la violencia afecte el sentido de vida de alguien...”

11. “Ustedes dijeron que el sentido de la vida estaba compuesto por el afecto, las oportunidades y la esperanza en un ser superior. ¿Cómo creen que las situaciones de violencia pueden afectar esto?”

Cierre (10–15 minutos)

Pregunta colectiva final:

12. “Quisiera que cada uno me contara qué se lleva el día de hoy...”

Agradecimiento y entrega simbólica de la manualidad terminada como recordatorio de sus sueños y compromisos personales.

Anexo 3**DATOS GENERALES DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO****Título del estudio:**

Estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación popular para transformar imaginarios sociales de violencia promoviendo un sentido crítico de vida en niñas y niños.

Número de protocolo:

PS25-50

Patrocinador / Dirección:

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación / Cl. 45, La Gabriela,
Bello, Antioquia

Investigador principal:

Julián Andrés Vergara Ortiz

Teléfono / correo electrónico:

3233542741/ jvergaraort@uniminuto.edu.co

Centro participante / dirección:

Centro Educativo Pedregal Alto – Carrera 121 No. 69-136 | Medellín - Antioquia -
Colombia.

**CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA O TUTORES LEGALES DE
MENORES DE EDAD**

JUSTIFICACIÓN

Se ha evidenciado que los niños y las niñas están expuestos de manera permanente a escenarios permeados por la violencia, lo que genera condiciones sociales y culturales que propician la configuración de imaginarios que justifican las acciones violentas y naturalizan la misma como parte de la cotidianidad. Esta realidad incide directamente en su sentido de vida, al reproducir discursos, representaciones y prácticas violentas como formas socialmente aceptadas de resolver conflictos. De igual modo, este trabajo pretende contribuir al fortalecimiento de la política pública de infancia y adolescencia, incorporando un enfoque participativo que reconozca a niñas y niños como sujetos políticos y actores sociales con capacidad de incidir en la transformación de sus territorios. En esta línea, se retoman los planteamientos de la educación popular como horizonte teórico y metodológico, dado que posibilita procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, críticos y emancipadores, orientados hacia la consolidación de un sentido de vida basado en la ética, la no violencia y la construcción de paz.

Yo, _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de

progenitor(a) __ tutor(a) legal __ de _____

identificado con R.C. – T.I.: _____, manifiesto a través de

este documento que fui informado sobre el propósito de la investigación e información

que se recolectará. Además, conozco y comprendo los derechos, procedimientos,

beneficios y posibles molestias derivados de la participación de mi hijo(a), en el proyecto

de investigación titulado: “Estrategias pedagógicas fundamentadas en la educación

popular para transformar imaginarios sociales de violencia en niñas y niños.”, que se

describe a continuación:

Equipo De Investigación:

El equipo está conformado por estudiantes de la Facultad de Educación del programa de

Maestría en Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría

Antioquia – Chocó.

Objetivo general del proyecto:

Proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en educación popular que permitan

transformar los imaginarios sociales de violencia en niñas y niños promoviendo un

sentido de vida crítico-emancipador en el centro educativo Pedregal Alto .

Procedimiento en el que participará mi hijo(a):

Responder de manera autónoma y libre a las veinte preguntas que se realizarán a través

de dos talleres, cuya duración es de aproximadamente 2 horas cada uno. Autorizo de

manera expresa a mi hijo (a), _____, a responder de manera sincera cada una de las preguntas para que la investigación arroje resultados válidos.

Participación Voluntaria

La participación de mi hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social.

Riesgos y beneficios de Participación

La participación de mi hijo(a) en este estudio implica un riesgo mínimo, ya que los investigadores se asegurarán de que no sea expuesto(a) a situaciones que puedan afectarlo(a) emocionalmente, vulnerar su privacidad o generar influencias inapropiadas por parte de adultos. La investigación se llevará a cabo en un entorno seguro, respetuoso y adaptado a sus necesidades. En todo momento, se priorizará el bienestar de mi hijo(a), garantizando que su participación sea libre, voluntaria y sin ningún tipo de presión o coacción.

La participación de mi hijo(a) en este estudio puede traer beneficios importantes tanto para su desarrollo personal como para su vida escolar. Entre estos beneficios se encuentran el fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la curiosidad por aprender, la expresión oral y escrita, y el trabajo en equipo. Además, al ver que sus ideas y experiencias son tomadas en cuenta, mi hijo(a) podrá sentirse valorado(a) y

motivado(a). Este proyecto también puede enriquecer el ambiente escolar, mejorar la relación entre estudiantes y docentes, y aportar a nuevas formas de enseñar y aprender. En general, se buscará que los y las estudiantes se sientan más seguros, participativos y conscientes de sus derechos.

Confidencialidad

La información suministrada por mi hijo(a) será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán la codificación de los talleres y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en el artículo 15 de la Constitución Política de Colombia.

Los participantes y sus acudientes podrán realizar en cualquier momento todas las preguntas que consideren necesarias sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio. El equipo investigador garantizará respuestas claras y oportunas, y brindará la información adicional que pueda surgir durante el proceso. Del mismo modo, si en el transcurso de la investigación se presentan cambios en las actividades o en los procedimientos previstos, estos serán comunicados de manera transparente y oportuna a los acudientes y a los participantes.

Aunque esta investigación no implica intervenciones directas ni riesgos físicos, algunos

temas tratados podrían generar incomodidad emocional o recuerdos difíciles. En caso de que durante la participación se presenten molestias, inquietudes o reacciones emocionales, el equipo investigador ofrecerá acompañamiento inicial y, de ser necesario, orientará la remisión hacia apoyo profesional especializado.

La participación en el estudio es completamente voluntaria, y tanto los niños y niñas como sus acudientes pueden retirarse en cualquier momento sin que esto genere consecuencias académicas o institucionales. Para dar validez ética al proceso, este consentimiento contará con la firma del acudiente, del investigador responsable y de dos testigos, conforme a las recomendaciones éticas para investigaciones con población menor de edad.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o yo tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y yo tenemos el derecho de solicitar los resultados de la encuesta y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, me permito informar que consiento, de forma libre y espontánea, la participación de mi hijo(a) en el mismo.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de

_____, el día _____, del mes

_____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

Firma del testigo _____

Nombre _____

C. C. No. _____ de _____

En caso de requerir alguna aclaración o información adicional, puedo escribir al correo electrónico carlos.mosquera.mo@uniminuto.edu.co, a Carlos Enrique Mosquera Mosquera, Líder del Proyecto de Investigación, Docente de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Antioquia – Chocó.