

**Kom-Paz. Una reflexión necesaria para la construcción de paz
desde las infancias**

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero

<https://orcid.org/0000-0001-5933-6797>

tescorciar@unbosque.edu.co

Carrera: Licenciatura en Educación Infantil

Facultad: Educación

Universidad El Bosque

*Mi país no solo es bello, es también violento... ¿Quién es el
culpable de romper el encanto con el terror? ...
Cómo ocultar la soledad del corazón,
su sequedad en medio de sociedades sin afectos,
competitivas hasta encarcelar el alma en la soledad*

Gustavo Petro

En el 2022, ante la Asamblea General de la ONU, el presidente de Colombia Gustavo Petro expresaría la dicotomía existente entre la belleza de la Nación y la guerra que por más de 60 años le ha marcado. La misma que ha dejado en su paso una herida que nos atraviesa, frase que se encuentra escrita en el Centro de Memoria de Paz y Reconciliación ubicado en Bogotá, en la exposición “Hay Futuro Si Hay Verdad: de la Colombia Herida a la Colombia Posible”. Podría parecer imposible hablar de construcción de paz en un terreno donde muchos seres humanos han sido desaparecidos, familias fracturadas y comunidades desterradas de sus lugares de origen, o donde los discursos políticos parecieran levantarse en un lugar de odio y competencia que desesperanza.

Además, cuando pese a todos los intentos por gestar la paz, dialogar y lograr acuerdos tan importantes como el de la culminación del conflicto entre el Gobierno y las FARC (26 de septiembre de 2016), la guerra interna persiste por territorios y la suma de desplazados no cesa. Así lo manifiesta la Defensoría del Pueblo:

Entre el 1 de enero y el 30 de mayo de 2025, al menos 77.719

personas en Colombia fueron víctimas de desplazamiento forzado debido a la violencia armada. Esta cifra representa una grave violación a sus derechos a la permanencia en el territorio, a la vida digna y a la seguridad. (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2025, párrafo 1).

Número que se acrecienta cuando se tiene presente el fenómeno de la migración irregular que, desde la misma entidad, presenta cifras para el 2025 de “28.756 mujeres, 28.579 hombres y 15.364 niños, niñas y adolescentes” (párrafo 4).

Sin embargo, tal realidad plagada de destierro, dolor, invisibilización y exclusión ha dejado también un sendero de enseñanzas y resistencias que brotan como la flor que representa a los desaparecidos —“nomeolvides”—, la cual crece en medio de terrenos difíciles. De tal manera que puede emanar también esperanza y paz, y mostrar desde las voces de quienes lo han vivido cómo es posible afianzar la belleza de un país que insiste en construir territorios de paz.

Desde ese sentido se entreteje este texto en uno de los hilos que hilvanan un país: la escuela, un territorio en el que convergen personas de distintas edades, en la pluriversidad de pensamientos, creencias y acciones, pero desde donde se ha venido apostando por la construcción de una paz, si bien imperfecta, posible. Para ello será necesario deshilvanar lo que implica la palabra paz, divisar algunas realidades frente a la diversidad en la escuela y enunciar desde una experiencia real algunas puntadas que pueden dar urdimbre y trama a este tejido.

Paz imperfecta

La comprensión de este término desde quienes la han trabajado acoge posturas distintas; por ello se trata de una construcción en la que los contextos y situaciones sociales tienen un lugar en el mismo. Harto de Vera (2016) presenta tres miradas. Una de estas, liderada por Boulding, es llamada paz negativa, es decir, aquella donde hay “ausencia de violencia sistemática, organizada y directa... concepción que deja abierta la posibilidad a la existencia del conflicto violento” (p. 130). La segunda es la paz positiva, con su exponente Galtung, que la propone como “ausencia de violencia tanto directa como estructural o indirecta” (p. 129), la cual insiste en la presencia de justicia, de un orden frente a lo que existe y, en consecuencia, de la tranquilidad que siente el ser. Para

la paz negativa, la presencia de un sujeto protagónico de la violencia se hace necesaria para que exista conflicto; en tanto, para la paz positiva no necesariamente se requiere de un sujeto, sino que hay acciones que se cometen de maneras indirectas y que lesionan o causan daño.

La tercera postura busca relacionar las dos anteriores, comprendiendo que la presencia del conflicto se interrelaciona en distintos momentos y edifica la manera de concebir esa construcción de paz. Muñoz propone entonces la paz imperfecta, centrándose en cómo prevenir las expresiones de violencia, en la que coexisten “experiencias de violencia tanto directa como estructural pero siempre en la perspectiva de avanzar hacia la reducción progresiva, gradual e inexorable de los niveles de violencia directa y estructural” (Harto de Vera, 2016, p. 142).

Tales planteamientos muestran entonces la complejidad de procesos que buscan una paz duradera, en la que no solo se trata de acciones directas, sino de múltiples situaciones que se desencadenan de las otras: eventos y espacios que van dejando una marca en las poblaciones, y junto a ellos quienes inician la vida van cargando y aprehendiendo de esa historia. La paz, así las cosas, se vuelve un tejido del que habrá momentos en los que sea necesario anudar o desenredar para volver a empezar.

Pero ¿cómo entender todos estos procesos desde la escuela, un escenario en el que las realidades muestran evidencias y estadísticas de violencia que también alarman? Para la UNESCO, “cada mes, uno de cada tres educandos sufre acoso escolar en todo el mundo” (2025, párrafo 3), manifestando la violencia en el plano físico, psicológico y sexual, acoso escolar y ciberacoso. En Colombia, de manera particular, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), desde el 2020 al 2025, presentó 11.161 casos entre “acoso escolar, ciberacoso y agresión escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2025, párrafo 2). Aun así, hay cifras que no son visibles, porque en las aulas, en el currículo, en la misma organización de los espacios de maneras homogéneas y verticales, pueden presentarse situaciones indirectas en las que la violencia se hace presente al desconocer la singularidad de quien se halle presente en la escuela.

Infancias borradas

Si bien hay situaciones complejas en lo social, político y económico que afectan un país, hay otras que, como consecuencia y a manera de

cascada, permean la vida de niños y niñas que viven su etapa inicial cargando el peso de historias familiares víctimas del desplazamiento por diversas razones, o de la migración. Y en su tránsito de un lugar a otro han sido expuestos a etiquetamientos por su color de piel, lenguaje, acento, atuendo y costumbres; a burlas y despojos, abonando elementos para que desarraiguen su cultura y se permeen en los nuevos escenarios, aunque ello implique borrarse como sujetos identitarios.

La pluriversidad presente en las infancias, en referencia a su pertenencia étnica, vive un conflicto permanente por ser y pertenecer ante lo que se es, al igual que sus familias. Ser campesino, afrodescendiente, indígena, migrante pareciera ser un secreto que es mejor esconder para no recibir enunciaciones que violentan y degradan, que incluso en muchas ocasiones traen consigo el cerrar puertas para buscar una vivienda o empleo.

Desde luego que la garantía de los derechos cobra acá un lugar importante cuando, desde el gobierno, se han aunado esfuerzos en políticas públicas para que se les reconozca desde su diversidad, una de estas en la etnoeducación o educación propia, que debería garantizar, de acuerdo con sus condiciones, el recibir una educación que no los aleje de quienes son. En Colombia es posible acceder a un cupo escolar en un colegio público, lo que garantiza su derecho a la educación; sin embargo, ¿qué sucede cuando no se trata solo del espacio como matrícula escolar, sino de enfrentarse a un currículo homogéneo que no posibilita un relacionamiento con su cultura, y con la diversidad de infancias y familias, por supuesto de ritmos de aprendizaje y lenguajes propios?

Así las cosas, la situación se complejiza y el conflicto se agiganta con la presencia de violencias estructurales y simbólicas marcadas desde el plan de estudios, la organización del aula, la misma iconografía o el sistema de evaluación, donde la uniformidad sigue demarcando violencias. Al respecto, Castillo & Caicedo (2012) desarrollaron una investigación en jardines de educación infantil y, con su ejercicio etnográfico, encuentran cómo se desvaloriza la presencia de los infantes afro, acrecentando el racismo, es decir, “el conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee” (p. 20), entre estos no solo textos, sino juguetes, muñecos, canciones, mediados con la pedagogía o con las pautas sociales que generan burlas hacia el otro. Tales prácticas racistas inciden

en su identidad, que se hace palpable con “baja autoestima, autonegación y falta de reconocimiento de los sujetos vulnerados por el racismo” (p. 23).

Una claridad al respecto se centra en quienes habitan la capital de Colombia, un espacio multicultural, donde muchas de sus prácticas, centradas en esa idea de mestizaje con la que generaciones anteriores fueron formadas, pareciera seguir latente cuando se desconoce la diversidad de etnias, no desde un color o nombre, sino desde la historia y cosmovisión. De allí que las prácticas en las escuelas se sigan replicando: por ejemplo, que los infantes se dibujen a sí mismos y se coloreen buscando en su mayoría el mal llamado color piel “rosado”, desconociendo la diversidad de tonos de piel, o cuando aún se escuchan Referencias al cabello afro como “pelo malo”. Si a ello le sumamos lo que ocurre con los infantes que vienen de una comunidad indígena y hablan su lengua o visten sus atuendos propios, o los que visten las abuelas campesinas que llevan a sus nietos al colegio, y en el caso de los migrantes, con generalizaciones que violentan, la situación se torna aún más compleja.

Simultáneamente, la tensión puede acrecentarse cuando los niños y niñas presentan una doble condición: pertenecer a una comunidad étnica y ser desplazados por la violencia, presentar una discapacidad con baja condición socioeconómica, o ser migrantes, entre otros. Además de enfrentarse a un escenario escolar que desconoce en las dinámicas curriculares cada una de estas realidades, como lo muestra Castillo (2016):

La falta de preparación de los docentes del sector educativo para tramitar pedagógicamente los asuntos de las diferencias étnico-raciales... [para algunos educadores] la condición indígena o afrodescendiente es objeto de subvaloraciones y prejuicios heredados de una larga historia de discriminación epistémica (p. 59).

Borrar entonces las infancias es violentar la escuela y alejar la construcción de una paz imperfecta. Alinear un plan de estudios donde priman unos conocimientos pero los que hacen parte de cada cultura son negados, es deshumanizar y excluir, alejados de la verdadera justicia y equidad; es estar en un lugar como extraño o forastero, sin identidad. La escuela no puede vivirse lejos del contexto, de la vida cotidiana de quienes la habitan; sencillamente es una educación que adoctrina, que niega la voz de enseñantes y aprendientes, una educación vacía que no nos habla

de lo que somos, de lo que sentimos, de nuestros dolores y placeres, de nuestros sueños y de nuestras luchas (Bello Ramírez et al., 2023, p. 14).

“Maestra... ¿podría darle a mi hija una muñeca que no sea negra?” “Maestra, ¿puede ayudarme a que mi hija se sienta bien? A ella le da pena su color de piel por ser indígena.”

Las anteriores expresiones, evocadas por madres de un colegio distrital de Bogotá, se dan en el marco de un escenario donde convergen múltiples culturas, el mismo donde un equipo de maestras propone y transforma el currículo y, en diálogo con estudiantes y familias, permite transformar el currículo por un plan de vida. Apuesta que genera un cúmulo de acciones y reflexiones para hacer de la escuela un territorio de paz que dialoga con los saberes ancestrales de cada comunidad, permitiendo entender una paz imperfecta que reconoce y dignifica su comunidad educativa. Por supuesto, “no se trata de incluir la diferencia desde la posición colonial en la que sigue primando el poder, la estructura homogénea, el saber hegemónico, pues lograr transformar toda institución educativa es un camino que lleva tiempo” (Escorcía Romero, 2021, p. 160), debido a las luchas para resistir el conocimiento desde el otro lado de la línea (De Sousa Santos, 2010).

Disminuir la violencia es habitar en un clima “Kom-Paz”. La palabra *kompá* se erige desde la hermandad en medio de la diferencia, de construir juntos, más allá de competir, de rescatar la historia propia y las habilidades, respetando los ritmos propios y trabajando en comunitariedad. Ser Kom-paz es la construcción que hacen niños y niñas desde su etapa vital, aquella en la que exploran y hacen del juego, la risa, el arte, los cuentos, la relación con la madre tierra y el diálogo en una casa ancestral, maneras de resolver los conflictos.

For them, peace is built with the interaction with the other, in scenarios free of violence where they can express and act freely, in the moments where it is shared with the other and expressions of love are possible, and in the integration of the game, art and literature in learning experiences where they feel motivated and interested. All these actions provide a safe and nurturing environment where children not only learn but also actively participate in creating a culture of peace from an early age (Escorcía, et, al, 2025, p. 3177).

[Para ellos, la paz se construye con la interacción con el otro, en escenarios libres de violencia donde pueden expresarse y actuar libremente, en los momentos donde se comparte con el otro y las expresiones de amor son posibles, y en la integración del juego, el arte y la literatura en experiencias de aprendizaje que los motivan e interesan. Todas estas acciones brindan un entorno seguro y enriquecedor donde los niños no solo aprenden, sino que también participan activamente en la creación de una cultura de paz desde una edad temprana].

Es desde un ejercicio ético, político, fundamentado en el buen vivir, donde la comunidad educativa promueve procesos afectivos en la horizontalidad tanto relacional como cognitiva, brinda al saber propio un lugar válido en el currículo y agencia a las infancias como sujetos de derecho, cuya voz y participación promueven ser Kom-paz en la vivencia de territorios de paz. De otra parte, desde acciones creativas al reconocer arte, juego, oralitura y cuerpo como un andamiaje que, desde la identidad cultural, da vida al conocimiento propio en el aula, se conjuga así costumbres e historias personales con lo aprehendido en la escuela, y ambos conocimientos se entretienen en un mismo tejido.

Es por lo que implica ser Kom-Paz, y para centrar la reflexión con ojos de infancias, que enfrentar la crisis generada por la exclusión y el racismo requiere de apuestas situadas y en diálogo con las comunidades, cuyas particularidades culturales —en diálogo con los lineamientos, políticas, tensiones y dificultades que pueden vivir los maestros en su formación y ejercicio, y con el saber propio de las familias— cimentará territorios que se hacen propios para conocer las historias de unos y otros. Así, poder entender que en medio de la dificultad y el conflicto es posible esperar y construir paz.

Referencias

- Bello Ramírez, A., Vargas, E., Vásquez Torres, L., Lozano Sotelo, S., Calvo Cepeda, F., Nocua Caro, D., Riveros Rueda, D., & Rodríguez Buenaventura, C. (2023). *Caja de herramientas del programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz: módulo introductorio*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Revista Nodos y Nudos*, 5(41), 57-66. <https://revistas.upn>

- edu.co/index.php/NYN/article/view/6710
- Castillo, E., & Caicedo, J. (21 de marzo de 2012). *Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá* [Presentación de ponencia]. Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real”, Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco.
- Defensoría del Pueblo de Colombia. (3 de julio de 2025). 77.719 personas han sido víctimas de desplazamiento forzado en Colombia durante 2025. *Defensoría del Pueblo Colombia*. <https://www.defensoria.gov.co/-/77.719-personas-fueron-victimas-de-desplazamiento-forzado-en-colombia-durante-2025>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Escorcía Romero, T. (2021). *Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial*. Programa Incentiva 2020. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/handle/001/2525/del_reves_al_encuentro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escorcía, T., Villamil, J., Roperó, F., & Sosa, E. (2025). Building a Territory of Peace: Young Children Engage in Research for Transformation. *Early Childhood Education Journal*, 53, 3163-3177. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01845-z>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Ministerio de Educación Nacional. (2 de mayo de 2025). Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar, y refuerza su estrategia nacional. *Gov.co*. Petro, G. (2022). *Discurso Asamblea General de las Naciones Unidas Gustavo Petro Urrego*. 77 Asamblea General de la ONU. <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2022/09/Discurso-ONU.-Gustavo-Petro-Urrego.-COL.pdf>
- UNESCO. (2025). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores.