

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Construir la paz desde la infancia: un marco para consolidar conductas normativas y prevenir la violencia

**Building peace from childhood: a framework for consolidating
normative conduct and preventing violence**

Cristina García Ramírez

garcia.ramirez.c@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6561-7605>

Investigadora independiente

Morelia – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5351>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

 **LATAM**

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 15 de octubre de 2025.

Aceptado para publicación: 18 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5351>

Construir la paz desde la infancia: un marco para consolidar conductas normativas y prevenir la violencia

Building peace from childhood: a framework for consolidating normative conduct and preventing violence

Cristina García Ramírez¹

garcia.ramirez.c@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6561-7605>

Investigadora independiente

Morelia – México

Artículo recibido: 15 de octubre de 2025. Aceptado para publicación: 18 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la construcción de la paz en la infancia, como campo estratégico para el análisis social y la prevención de la violencia. En contextos caracterizados por desigualdades persistentes y formas normalizadas de violencia —como México—, la infancia constituye una etapa fundamental para la consolidación de conductas asociadas con la convivencia pacífica y la prevención de la violencia. Más allá de los enfoques que conciben a niñas y niños como sujetos pasivos de la socialización, es importante explorar una perspectiva que reconozca la infancia como un periodo de aprendizaje, interpretación y agencia social, en el que se configuran prácticas decisivas para la vida colectiva. Esta reflexión deriva en un marco que articula aportaciones de la sociología del orden social, la teoría del conflicto, los estudios de paz y la sociología de la infancia, junto con enfoques contemporáneos de prevención de la violencia. Al enfatizar a la infancia intermedia como un periodo estratégico y reconocer a niñas y niños como actores sociales, esta reflexión se coloca en la base de una posterior investigación empírica orientada al diseño de un modelo para la construcción de la paz desde edades tempranas.

Palabras clave: cultura de paz, niñez intermedia, conductas normativas, prevención de la violencia

Abstract

This article reflects on the construction of peace in childhood as a strategic field for social analysis and violence prevention. In contexts characterized by persistent inequalities and normalized forms of violence —such as Mexico— childhood constitutes a fundamental stage for the consolidation of conduct associated with peaceful coexistence and the prevention of violence. Moving beyond approaches that conceive children as passive subjects of socialization, this article explores a perspective that recognizes childhood as a period of learning, interpretation, and social agency, in which practices decisive for collective life are shaped. This reflection gives rise to a framework that brings together contributions from the sociology of social order, conflict theory, peace studies, and the sociology of childhood, alongside contemporary approaches to violence prevention. By emphasizing middle childhood as a strategic period and recognizing children as social actors, this reflection lays

¹ Autora de correspondencia.

the groundwork for subsequent empirical research aimed at designing a peacebuilding model from childhood.

Keywords: culture of peace, middle childhood, normative conduct, violence prevention

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: García Ramírez, C. (2026). Construir la paz desde la infancia: un marco para consolidar conductas normativas y prevenir la violencia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (1), 1402 – 1422. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5351>

INTRODUCCIÓN

La construcción de la paz en la infancia constituye hoy un campo estratégico de análisis e intervención para las ciencias sociales. En contextos marcados por desigualdades estructurales y violencias persistentes, la infancia —y en particular la infancia intermedia— se configura como una etapa clave para la consolidación de conductas normativas orientadas a la convivencia pacífica y la prevención de la violencia. Lejos de concebir a niñas y niños como sujetos pasivos de socialización, este artículo parte del supuesto de que la infancia es un periodo de agencia social, interpretación normativa y aprendizaje relacional, en el que se ponen en juego procesos decisivos para la vida colectiva presente y futura.

Desde esta perspectiva, el artículo tiene como objetivo establecer un marco integrado que articule aportes de la sociología, la teoría del conflicto, los estudios sobre cultura de paz, la sociología de la infancia y los enfoques contemporáneos de prevención de la violencia, como parte del proyecto de investigación “Conductas normativas en estudiantes de primaria: identificación de variables para la construcción de un modelo de intervención en la ciudad de Morelia, Michoacán”. Este esfuerzo se inscribe en la necesidad de contar con bases que permitan comprender los procesos sociales implicados en la construcción de la paz desde edades tempranas.

En el contexto mexicano, dicha necesidad adquiere una relevancia particular. Las persistentes desigualdades sociales, la normalización de diversas formas de violencia y la limitada capacidad institucional para incidir de manera preventiva han configurado escenarios en los que niñas y niños crecen expuestos a dinámicas de conflicto que trascienden el ámbito de la seguridad pública. Si bien en las últimas décadas el discurso de la paz, los derechos humanos y la prevención de la violencia ha sido incorporado de manera progresiva en los instrumentos de planeación nacional y subnacional, estos marcos suelen privilegiar enfoques programáticos y declarativos.

Como resultado, permanece escasamente desarrollada la comprensión de los procesos microsociales. Esta brecha subraya la necesidad de propuestas que permitan orientar intervenciones contextualizadas, capaces de incidir de manera efectiva en la consolidación de conductas normativas y en la construcción de la paz desde edades tempranas.

DESARROLLO

El debate teórico: orden, conflicto e infancia

Orden social y normas

En sociología, el orden social puede entenderse simultáneamente como regularidad empírica de la vida cotidiana y como disposición normativa de la vida social en función de un conjunto de reglas socialmente producidas. Esta doble acepción permite analizar no sólo cómo se comportan las personas en la práctica, sino bajo qué criterios se define lo aceptable y lo inaceptable en una sociedad determinada. El orden social normativo promovido desde el núcleo del poder institucional —denominado dominante— organiza roles, instituciones y expectativas compartidas sobre la conducta, estableciendo distinciones entre conformidad y transgresión (Torrente, 2001). Dichas distinciones no son neutrales, sino que estructuran juicios sociales, mecanismos de control y procesos de inclusión o exclusión.

El análisis sociológico de las normas revela que estas no operan de manera unívoca ni estática. Girola (2017) propone tres enfoques que, más que excluyentes, permiten comprender distintas dimensiones del fenómeno normativo. El enfoque integrativo estabilizador enfatiza la función de las normas como mecanismos de cohesión y estabilidad social, subrayando su carácter colectivo y su legitimación a través de la educación y la interiorización de valores. Desde esta perspectiva, la conformidad normativa

se explica como resultado de procesos de socialización exitosos, orientados a la integración del sistema social.

El enfoque cognoscitivo desplaza el énfasis desde la función estructural de las normas hacia su papel como marcos interpretativos de la acción. Las normas no sólo regulan conductas, sino que permiten a los individuos dotar de sentido a las situaciones sociales, interpretar expectativas ajenas y coordinar la interacción cotidiana. En este marco, la normatividad se concibe como un proceso dinámico, constantemente negociado y reinterpretado en la práctica, lo que introduce márgenes de flexibilidad y ambigüedad en el cumplimiento normativo.

Por su parte, el enfoque de la transgresión e innovación normativa cuestiona la idea de las normas como dispositivos meramente conservadores del orden. Desde esta perspectiva, la transgresión no es sólo desviación, sino también un mecanismo potencial de cambio social, mediante el cual se reconfiguran significados, se ajustan expectativas y se transforman estructuras normativas. Así, la normatividad aparece como un campo en tensión permanente entre regulación y cambio.

En este contexto, las normas se entienden como prescripciones socialmente transmitidas que orientan no sólo la acción, sino también los marcos de interpretación, los juicios morales y las respuestas sancionatorias dentro de un contexto cultural específico. Las conductas que se ajustan al orden social normativo dominante se conceptualizan aquí como conductas normativas, en oposición a aquellas que lo transgreden.

Los desarrollos teóricos asociados a los tres enfoques permiten identificar variables clave que inciden en las conductas normativas. En el enfoque integrativo estabilizador, Durkheim (2001; 2014) sitúa en el centro la asociación de conciencias y la conformación de una conciencia colectiva, proceso mediado fundamentalmente por la educación y por la acción de colectivos secundarios que canalizan a los individuos hacia el orden social. Esta lectura destaca el carácter relacional y no meramente individual de la conformidad normativa.

Parsons (1988) profundiza esta lógica al subrayar la institucionalización de las normas mediante su internalización como parte de la tradición cultural compartida. La socialización, en este sentido, no sólo orienta la acción, sino que cumple una función preventiva frente a la divergencia, al establecer canales legítimos de conducta y clarificar las consecuencias asociadas al cumplimiento o incumplimiento normativo, ya sea en forma de recompensas o sanciones.

Davis (1974) complementa este planteamiento al introducir la dimensión emocional de la normatividad, señalando que la transmisión cultural de normas va acompañada de sentimientos socialmente aprendidos —como la culpa o el júbilo— que refuerzan la conformidad. No obstante, el autor reconoce la importancia de la capacidad reflexiva para evaluar contextos específicos en los que el cumplimiento puede ser flexible, lo que introduce una noción no mecánica del ajuste normativo.

Desde el enfoque cognoscitivo, Garfinkel (2006) enfatiza que la conformidad normativa no depende exclusivamente de la interiorización explícita del deber ser, sino también de la capacidad de los individuos para identificar conductas razonables y actuar conforme a expectativas compartidas en la interacción cotidiana. Esto pone de relieve la dimensión práctica y situada de la normatividad, sin negar la relevancia de su interiorización.

Finalmente, el enfoque de la transgresión e innovación normativa resalta el papel de los agentes de socialización en la transmisión de valores y objetivos colectivos (Merton, 1995), así como la importancia de la reacción comunitaria frente al conflicto para definir los límites de lo aceptable. Giddens (1998) sintetiza estas aportaciones al concebir a los individuos como agentes capaces de

reproducir o transformar las normas en contextos sociales específicos, subrayando la función reguladora tanto de las sanciones positivas como de las negativas.

Estos enfoques permiten identificar que las conductas normativas no dependen exclusivamente de disposiciones individuales, sino de una articulación compleja entre interiorización del deber ser, capacidad reflexiva, comprensión de recompensas y sanciones, expectativas compartidas y acción de los agentes de socialización. Asimismo, muestran que la normatividad no es un fenómeno cerrado, sino un proceso dinámico en el que coexisten regulación, negociación y posibilidad de transformación, elementos centrales para comprender la producción y reproducción del orden social.

Conductas divergentes y delito

Las conductas que no se ajustan a las normas que conforman el orden social normativo dominante suelen conceptualizarse como divergentes o desviadas. Dentro de este conjunto, el delito constituye una categoría específica de divergencia, en tanto se define por su adecuación a los supuestos normativos del derecho penal, su contradicción con el sistema jurídico vigente y su consecuente sanción institucional por parte de las autoridades judiciales. A diferencia de otras formas de divergencia, el delito activa de manera formal los mecanismos punitivos del Estado y se convierte en objeto privilegiado de control social.

Desde el enfoque integrativo estabilizador, la divergencia y el delito se interpretan fundamentalmente como amenazas al orden social y a la cohesión colectiva. En esta perspectiva, el castigo y los dispositivos de control social cumplen una función restauradora del equilibrio normativo, al reforzar los límites de lo permitido y disuadir futuras transgresiones. Las sanciones operan tanto como instrumentos preventivos como retributivos, orientados a preservar la estabilidad del sistema social y a reafirmar la legitimidad de las normas compartidas.

El enfoque cognoscitivo, en cambio, desplaza la atención hacia el significado social de la divergencia y del castigo. Desde esta mirada, las conductas divergentes y las sanciones que las acompañan deben comprenderse como expresiones de valores, interpretaciones y marcos culturales específicos. No existe, por tanto, una definición universal de la desviación ni un repertorio homogéneo de sanciones; cada sociedad construye sus propios criterios de razonabilidad y reproche. El énfasis se sitúa en la interpretación simbólica de las normas y en la comprensión contextual del sentido de las acciones y de las respuestas institucionales que generan.

Por su parte, el enfoque de la transgresión e innovación normativa cuestiona la concepción de la divergencia como un fenómeno exclusivamente disfuncional. Desde esta perspectiva, las conductas divergentes —incluido el delito— emergen con frecuencia de tensiones culturales, desigualdades estructurales o contradicciones normativas, y pueden operar como catalizadoras de cambio social. La transgresión no sólo pone en evidencia los límites del orden normativo existente, sino que también abre la posibilidad de redefinir valores, ajustar expectativas colectivas e impulsar procesos de innovación normativa y cultural.

El delito, entendido como una forma particular de conducta divergente, ha sido abordado históricamente desde múltiples enfoques explicativos. Las teorías antropológicas y biológicas buscaron identificar causas físicas o hereditarias del comportamiento delictivo, perspectivas hoy superadas por su carácter reduccionista. Posteriormente, los enfoques psicológicos y psiquiátricos centraron su atención en las motivaciones individuales y en posibles trastornos mentales, mientras que las explicaciones sociológicas pusieron el acento en los procesos de socialización, control social y etiquetamiento. En la actualidad, el análisis del delito exige una aproximación multidimensional e interdisciplinaria que articule factores culturales, psicológicos, biológicos y estructurales, tanto para comprender su génesis como para interpretar su significado social.

En este contexto, tanto las conductas divergentes como las delictivas son fenómenos plurifactoriales, imposibles de explicar desde una sola disciplina o a partir de una causa única. De manera paralela, las conductas normativas tampoco pueden reducirse a atributos individuales como el carácter, la educación familiar o la disciplina escolar. Al igual que la divergencia, la conformidad normativa emerge en contextos específicos y es resultado de la interacción entre disposiciones individuales y condiciones sociales, culturales y estructurales.

Las conductas normativas se configuran a partir de la convergencia de múltiples procesos: la socialización y los modelos de comportamiento disponibles; las expectativas culturales y los mecanismos formales e informales de control social; las experiencias emocionales y cognitivas asociadas a la acción; y las condiciones materiales de vida que amplían o restringen oportunidades. Este entramado conforma un campo dinámico en el que las personas aprenden, internalizan, ajustan o desafían las normas sociales.

Comprender la conformidad normativa implica, por tanto, trascender el análisis de la conducta aislada y atender a los múltiples factores que la sostienen. Entre ellos se encuentran las experiencias tempranas y los vínculos afectivos que influyen en la regulación emocional y la confianza interpersonal; los modelos familiares, escolares y comunitarios que transmiten expectativas sobre lo permitido y lo prohibido; las oportunidades y restricciones estructurales que condicionan el acceso a recursos, reconocimiento y pertenencia; los significados culturales compartidos que dotan de sentido a las normas; y los procesos de control social que regulan la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la conducta normativa resulta tan compleja y plurifactorial como la divergente.

En el ámbito de la prevención del delito y de las conductas divergentes, Tonry y Farrington (citados por UNODC, s.f.) identifican cuatro enfoques estratégicos: la aplicación de la ley, la prevención del desarrollo temprano, la prevención comunitaria y la prevención situacional. Estos enfoques permiten analizar cómo distintos niveles de intervención pueden contribuir al fortalecimiento de conductas normativas.

Desde la prevención del desarrollo temprano, los factores relevantes incluyen los riesgos y protecciones identificados por los estudios del desarrollo humano, así como las prácticas de crianza, las habilidades parentales, los modelos escolares y las habilidades para la vida, entendidas como disposiciones clave en la transición hacia normas y hábitos escolares. En el enfoque comunitario, se destacan el fortalecimiento de colonias y barrios, la cohesión social positiva, el sentimiento de pertenencia, la participación comunitaria y el acceso a redes de apoyo, todos ellos elementos que reducen la exposición a conductas divergentes.

El enfoque situacional se orienta a la reducción de oportunidades para la conducta desviada mediante el aumento de la vigilancia, la detección, la dificultad de acceso a situaciones de daño o evasión, y la modificación del entorno físico y social para disminuir incentivos y recompensas. Por su parte, el enfoque de aplicación de la ley y justicia penal incorpora estrategias como la vigilancia orientada a la solución de problemas, la intervención policial coordinada con la comunidad, los procesos judiciales y administrativos de tratamiento, así como los programas de reinserción social.

En consonancia con estas propuestas, las Directrices de las Naciones Unidas distinguen cuatro categorías de prevención del delito: la prevención social o del desarrollo, la prevención comunitaria, la prevención situacional y la prevención orientada a la reinserción social (UNODC, s.f.). El valor central de este enfoque integral radica en reconocer el carácter multidimensional del delito y, en consecuencia, la necesidad de estrategias diferenciadas según el nivel de intervención —primario, secundario o terciario— y el tipo de acción.

No obstante, esta clasificación tiende a fragmentar la prevención si no se consideran las intersecciones entre niveles y enfoques. La prevención situacional puede generar efectos inmediatos, pero resulta insuficiente sin transformaciones sociales estructurales; del mismo modo, los programas sociales requieren continuidad, articulación institucional y evaluación de largo plazo. De ahí la necesidad de enfoques integrados, sostenibles y coordinados que permitan un impacto preventivo duradero.

A partir de las categorías de prevención señaladas —social, comunitaria, situacional y de aplicación de la ley—, es posible identificar diversos elementos que fortalecen conductas conformes con las normas. En la prevención social, destacan los programas de crianza, la atención a la primera infancia, la enseñanza de habilidades sociales y para la vida, el acceso a actividades culturales y recreativas, así como la atención integral a niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. En la prevención comunitaria, adquieren relevancia la creación de asociaciones locales, la mediación comunitaria, la resolución pacífica de conflictos, la cohesión social y la participación ciudadana.

En el ámbito de la prevención situacional, los factores clave se relacionan con la reducción de oportunidades delictivas mediante el diseño urbano, la mejora del alumbrado, la creación de rutas seguras, la vigilancia comunitaria y la recuperación de espacios públicos deteriorados. Finalmente, en la prevención vinculada a la aplicación de la ley y la reinserción social, resultan centrales la capacitación policial, la disuasión focalizada, la atención a víctimas, los programas de reinserción, la mediación familiar, el apoyo en vivienda y empleo, y el tratamiento psicológico.

Teorías del conflicto

El conflicto acompaña de manera constante la vida social y, por ello, la teoría del conflicto se formula como una respuesta crítica al funcionalismo, cuestionado por su tendencia a idealizar el orden social como estable y armónico. En términos generales, se trata de una orientación teórica que explica la sociedad desde relaciones de poder y procesos de cambio, colocando en el centro la confrontación entre individuos, grupos o estructuras como una constante sociológica e inherente a toda organización social (Mercado y González, 2008). Este punto de partida reubica el conflicto: no es una anomalía que deba eliminarse, sino una dimensión constitutiva de la vida colectiva que exige comprensión y gestión.

Desde esta perspectiva, el conflicto no se reduce a una sola fuente causal. Puede explicarse como fuerza estructural “necesaria” en la historia, pero también como fenómeno atravesado por dimensiones psicológicas, culturales y simbólicas. Mercado y González (2008) identifican múltiples fuentes del conflicto —poder, necesidades, valores, intereses, percepción y comunicación—, con un énfasis particular en el poder, dado que la mayor parte de los conflictos giran en torno a su distribución: “El núcleo del conflicto está constituido por el poder y sus distintas formas, en la medida en que el poder está presente de continuo en las relaciones sociales” (Mercado y González, 2008, p. 207). Analíticamente, esto implica que comprender conflictos cotidianos requiere atender no sólo “qué pasó”, sino cómo se distribuye autoridad, reconocimiento y capacidad de definir la norma en cada interacción.

Vivas (2019) ubica tres grandes enfoques que han marcado el pensamiento sociológico sobre el conflicto. La teoría marxista ofrece una lectura estructural que explica movimientos sociales y transformaciones históricas desde contradicciones económicas entre clases; en sus términos, “trata de explicar el conflicto, los movimientos y los cambios en la sociedad. Concibe a la sociedad como un cuerpo organizado y dividido entre distintas clases sociales con intereses enfrentados” (Vivas, 2019, p. 93). El conflictualismo liberal amplía el marco causal al incorporar estratificación social y oposición de valores sin limitar el conflicto a factores económicos; de acuerdo con Vivas (2019), “la sociedad se encuentra estratificada en clases sociales [...] siempre hay dos partes contrarias que se enfrentan” (p. 93). A pesar de sus diferencias, ambos enfoques convergen en una tesis central: el conflicto funciona como motor del cambio social. En contraste, el enfoque estructural-funcionalista reinterpreta el

conflicto como un elemento regulador dentro de un sistema que busca equilibrio, privilegiando “las relaciones de cooperación en la vida social como motor de la estabilidad” (Vivas, 2019, p. 93). Esta lectura hace visible que el conflicto puede operar también como mecanismo correctivo: tensiona, reajusta y rearticula el orden.

En Mercado y González (2008) y Vivas (2019) se reconocen, además, tres etapas en la teoría del conflicto —clásica, crítica y humanista, y contemporánea— que permiten entender un desplazamiento importante: del conflicto como hecho estructural o funcional al orden social, hacia el conflicto como proceso transformador con dimensión educativa y ética, vinculado a la justicia social y a la construcción de paz. Este desplazamiento es relevante porque habilita una lectura del conflicto que no se agota en diagnóstico social macro, sino que conecta con aprendizajes normativos cotidianos: percepción, necesidades, valores e intereses como fuentes de conflicto inciden directamente en cómo los individuos interpretan normas y deciden ajustarse o resistirse a ellas (Mercado y González, 2008).

Desde ahí se puede inferir una consecuencia clave: en la interacción cotidiana entre actores próximos, el aprendizaje normativo se moldea en escenarios donde comunicación interpersonal, diferencias de valores e intereses, y distribución desigual de autoridad operan como detonantes recurrentes del conflicto. Al mismo tiempo, la idea de que el conflicto reajusta normas permite entender la vida familiar y escolar como espacios donde las tensiones no sólo rompen reglas, sino que contribuyen a redefinirlas y estabilizarlas en nuevos términos. Esto obliga a considerar simultáneamente aspectos micro (percepción, comunicación, autoridad) y condiciones estructurales (desigualdad, estratificación y relaciones de poder), así como tensiones por recursos, estatus y reconocimiento. En este nivel, adquieren especial relevancia la violencia estructural y cultural como marco de convivencia, y las estrategias de negociación y comunicación grupal como vías para transformar conflicto en cooperación. De esta manera, la conducta normativa aparece como un producto situado en la intersección entre percepciones individuales, dinámicas relacionales y estructuras sociales.

Ahora bien, dentro de los estudios contemporáneos sobre conflicto y paz, la teoría de Johan Galtung constituye uno de los aportes más influyentes, por su concepción amplia del conflicto como fenómeno inherente a la vida social, al desarrollo y a la condición humana. En palabras que sintetiza Calderón (2009), para Galtung “los conflictos aparecen como una constante en la historia de la humanidad. Son [...] inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos” (p. 61). Esta formulación es analíticamente potente porque despatologiza el conflicto: lo trata como componente normal del cambio social, cuya dirección depende de su gestión.

Galtung plantea una doble naturaleza del conflicto: puede ser crisis u oportunidad, según cómo se aborde. Esta visión se operacionaliza en el modelo ABC, que integra actitudes (A), comportamientos (B) y contradicciones (C), definiendo el conflicto como “Actitudes + Comportamiento + Contradicción” (Calderón, 2009). El valor del modelo es metodológico: obliga a evitar lecturas reduccionistas y a identificar tanto causas visibles como latentes. Por ello, Galtung advierte que omitir alguno de los tres componentes conduce a una comprensión parcial y a un manejo inadecuado: “El no observar esta totalidad comporta una percepción limitada del conflicto y puede llevar consiguientemente a un manejo inadecuado del mismo” (Calderón, 2009, p. 70). Esto tiene una implicación directa para la intervención: si se actúa sólo sobre conductas sin atender actitudes o contradicciones, el conflicto se desplaza o se reproduce.

A esto se suma una visión multinivel: el conflicto se expresa en planos micro (intrapersonal e interpersonal), meso (grupal o comunitario), macro (nacional o estatal) y mega (global o civilizatorio), lo que permite articular dinámicas cotidianas con estructuras amplias. En este marco, Galtung distingue conflictos “intra” e “inter”, y propone una taxonomía básica de “átomos del conflicto”: dilema y disputa. Calderón (2009) lo sintetiza así: “Disputa: dos personas o actores que persiguen un mismo fin que escasea [...]. Dilema: una persona que persigue dos fines incompatibles entre sí” (p. 71). Esta

distinción es que permite identificar el tipo de tensión que subyace en conflictos cotidianos y orientar estrategias de transformación más precisas.

Galtung sostiene además que no hay teoría del conflicto sin teoría de la violencia, porque la violencia aparece como expresión negativa de crisis no resueltas. De ahí su triángulo de la violencia —directa, estructural y cultural— que amplía el análisis más allá de lo visible. La violencia cultural, en particular, se define como “aquellos aspectos de la cultura [...] que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Calderón, 2009, p. 75). Esta tipología es crucial porque muestra cómo pueden sostenerse dinámicas violentas incluso cuando no hay confrontación abierta: la legitimación simbólica y las desigualdades institucionales mantienen el daño.

La dimensión práctica de la propuesta se materializa en el método Transcend, orientado a la transformación pacífica del conflicto mediante tres principios: empatía, creatividad y no violencia, como recursos para modificar actitudes, comportamientos y contradicciones. Galtung afirma: “no hay alternativa a la transformación empática, no violenta y creativa de un conflicto” (Calderón, 2009, p. 79). La empatía reconfigura actitudes, la no violencia transforma comportamientos hostiles y la creatividad abre soluciones a contradicciones aparentemente irresolubles. En este proceso, la trascendencia implica superar la lógica de ganadores y perdedores y producir una realidad cooperativa; por ello, “la trascendencia [...] define una nueva situación; para trascender un conflicto, el diálogo es el procedimiento” (Calderón, 2009, p. 79).

Este enfoque se articula con la epistemología de la paz de Galtung, sintetizada en la inversión del principio clásico: si vis pacem, para pacem —si quieres la paz, prepárate para la paz— (Calderón, 2009, p. 65). Ello implica sustituir la racionalidad de dominación por una racionalidad de cooperación, y comprender el conflicto como proceso creativo susceptible de transformación.

Con base en Galtung, pueden identificarse elementos directamente aplicables a la consolidación de conductas normativas: a) actitudes —emociones y percepciones— como base de interpretación de tensiones; b) comportamientos observables como modo de afrontamiento del conflicto; y, c) contradicciones como objetivos incompatibles o tensiones internas que pueden expresarse como dilemas. Asimismo, la gestión de disputas y la identificación de fines incompatibles en círculos próximos permite comprender cómo se negocian normas y expectativas en la vida cotidiana. En un plano ampliado, la presencia de violencia directa, estructural y cultural constituye un marco explicativo indispensable para entender por qué ciertas formas de convivencia se vuelven probables, toleradas o incluso normalizadas. Finalmente, los principios del método Transcend —empatía, no violencia y creatividad— ofrecen un puente operativo para transformar conflicto en aprendizaje normativo, mediante diálogo y cooperación (Calderón, 2009). En consecuencia, la conducta normativa no se explica como simple obediencia, sino como una capacidad situada para gestionar tensiones sin violencia, reconocer al otro y construir acuerdos en contextos atravesados por relaciones de poder.

Cultura de paz

Diversos autores han planteado la necesidad de estudiar la paz como un hecho social, es decir, como un fenómeno históricamente situado, socialmente construido y atravesado por relaciones de poder, estructuras normativas y prácticas culturales. Hernández et al. (2017) proponen abordar la paz a partir del análisis de sus principales tendencias conceptuales, en la medida en que estas influyen directamente en la forma en que los conflictos son comprendidos y gestionados en distintos contextos socioculturales. En esta línea, Cornelio (2019) señala que el concepto de paz ha experimentado una evolución histórica significativa, pasando de una definición restringida —entendida como la mera ausencia de guerra— a una concepción más amplia e integral, vinculada con la justicia social, los derechos humanos y el desarrollo.

Durante buena parte del siglo XX, la paz fue definida predominantemente en sentido negativo, como la ausencia de conflicto, violencia o guerra. Esta concepción implicó un riesgo analítico y político relevante, en tanto podía conducir a la normalización del abuso, la opresión y la indiferencia frente a la violencia estructural y la injusticia social (Hernández et al., 2017). Desde esta perspectiva, la estabilidad social podía alcanzarse incluso a costa de profundas desigualdades, siempre que no se manifestaran en conflictos abiertos.

A partir del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, el concepto de paz comenzó a resignificarse de manera sustantiva. Con la adopción de la Carta de las Naciones Unidas (1945) y la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la paz dejó de concebirse exclusivamente como un estado pasivo y se entendió como una tarea activa y colectiva de los pueblos. En este marco, la Organización de las Naciones Unidas estableció como propósito central el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, promoviendo la amistad entre las naciones sobre la base del respeto a los derechos humanos, la igualdad y la autodeterminación de los pueblos (Cornelio, 2019).

En la segunda mitad del siglo XX, instituciones como el Peace Research Institute de Oslo y la International Peace Research Association contribuyeron a un giro conceptual relevante al vincular la paz con la superación de la violencia estructural que impide la satisfacción de las necesidades humanas básicas. No obstante, fue hasta el siglo XXI cuando esta problematización se articuló con mayor claridad con la visión sociológica del conflicto, desde la cual éste no se concibe como un fenómeno intrínsecamente negativo, sino como una dimensión constitutiva de la vida social, potencialmente generadora de cambio y transformación (Hernández et al., 2017).

Cornelio (2019) explica que, con la consolidación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los programas impulsados por la Organización de las Naciones Unidas hacia finales del siglo XX, se afianzó la noción de paz positiva. Esta perspectiva no se limita a la contención de conflictos, sino que apunta a la transformación de las estructuras sociales que producen violencia. En esta misma línea, la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz reconoció la paz como un proceso dinámico, sustentado en valores como la tolerancia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos (ONU, 1999).

Desde esta acepción positiva, la paz no implica la ausencia total de desacuerdos, sino la reducción de la violencia en combinación con altos niveles de justicia social. Supone el reconocimiento de los conflictos como parte inherente de la vida social y la búsqueda de compromisos para su resolución. Se trata, por tanto, de una paz imperfecta, en tanto asume la naturaleza dinámica de las realidades sociales y no persigue la eliminación del conflicto, sino la posibilidad de convivir con él de manera no violenta (Hernández et al., 2017). En este sentido, la paz puede entenderse simultáneamente como un estado social —caracterizado por bajos niveles de violencia y altos niveles de justicia— y como una meta orientadora de la acción colectiva.

La noción de paz como estado social se vincula estrechamente con el concepto de cultura de paz, mientras que su comprensión como meta remite al proceso de construcción de la paz. De acuerdo con Giddens y Sutton (2016), la cultura se refiere al “modo de vida que caracteriza a una sociedad o a un grupo social y que incluye conocimientos, costumbres, normas, leyes y creencias”. Bajo esta definición, la cultura de paz alude al conjunto de prácticas, significados y disposiciones que sostienen y reproducen un modo de vida en el que la violencia es limitada y la justicia social ocupa un lugar central.

Como señala Cornelio (2019), el concepto de cultura de paz emergió en el contexto posterior a la Guerra Fría, estrechamente vinculado con los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible. Esta concepción fue formalizada en la Resolución 52/13 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, según la cual la cultura de paz consiste en:

Valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia y democracia [...] que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionarlos mediante el diálogo y la negociación. (Cornelio, 2019, p. 16)

Desde esta perspectiva, la cultura de paz no constituye un ideal abstracto, sino un marco analítico y normativo para comprender cómo se reproducen —o se transforman— las condiciones sociales que hacen posible la convivencia pacífica. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La cultura de paz se basa en la idea de que la paz no es simplemente la ausencia de conflicto armado, sino un estado positivo en el cual se promueve la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación. La cultura de paz se manifiesta en diferentes niveles: desde las relaciones personales y familiares hasta las interacciones a nivel internacional. Implica la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social y la promoción de la educación y la comprensión intercultural.

La Importancia de la Cultura de Paz

Prevención de Conflictos: La cultura de paz es esencial para prevenir conflictos violentos. Cuando las sociedades fomentan la comunicación abierta, la empatía y la resolución pacífica de disputas, se reduce la probabilidad de que los desacuerdos se conviertan en violencia.

Desarrollo Sostenible: La paz es un requisito fundamental para el desarrollo sostenible. Los conflictos armados destruyen infraestructuras, interrumpen la producción y desplazan a poblaciones enteras. Una cultura de paz promueve la estabilidad necesaria para el crecimiento económico y el bienestar social.

Derechos Humanos: La cultura de paz defiende y protege los derechos humanos. Cuando se promueve la paz, se garantiza que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos fundamentales, sin temor a la violencia o la discriminación.

Inclusión y Diversidad: La diversidad es una característica inherente de nuestras sociedades modernas. Una cultura de paz abraza esta diversidad y promueve la inclusión de todas las personas, independientemente de su origen étnico, religión, género u orientación sexual.

Educación: La educación desempeña un papel crucial en la promoción de la cultura de paz. A través de programas educativos que fomentan la tolerancia, la resolución de conflictos y el diálogo intercultural, se puede inculcar la importancia de la paz desde una edad temprana.

Cooperación Internacional: A nivel internacional, la cultura de paz es esencial para resolver conflictos y promover la cooperación entre naciones. La diplomacia y el diálogo son herramientas poderosas cuando se trata de abordar los desafíos globales, como el cambio climático y la lucha contra el terrorismo. (Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, s.f.)

Por supuesto, sólo proclamar la importancia de la cultura de paz no es suficiente, sino que requiere de políticas coherentes que articulen derechos humanos, inclusión y participación democrática. También es necesario diseñar programas que se adapten a realidades locales y definir indicadores que permitan evaluar los programas para saber qué funciona y qué no. Precisamente, el sentido de paz positiva como meta está relacionado con el concepto de construcción de paz, en tanto proceso orientado a transformar las relaciones sociales, el cual constituye:

...un esfuerzo multidisciplinar para transformar las concepciones, cambiar las percepciones y asumir compromisos con la finalidad de originar la presencia de la paz en la cultura; comprendiendo que esta tarea de construir debe trascender los límites de los conflictos para convertirse en vivencia cotidiana de contextos como la escuela, el trabajo, la familia, el Estado, la sociedad civil, entre otros. (Hernández et al., 2017, p. 152)

Se trata de un proceso de “consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red” (Hernández et al., 2017, p. 158). Supone la acción dirigida a lograr el respeto de los derechos humanos. Esta visión coloca la dignidad humana en el centro. En términos de la propuesta de Galtung, expuesta en el apartado anterior, la construcción podría entenderse como un proceso dinámico y creativo, una tarea permanente de la humanidad.

Por otra parte, de manera generalizada, la educación ha sido concebida como un medio privilegiado para la formación de personas y ciudadanía en un marco de respeto, dignidad y convivencia pacífica, así como una herramienta central para la transformación individual y colectiva (Hernández et al., 2017). Esta concepción ha dado lugar a una amplia diversidad de teorías y enfoques que, desde el siglo XX, pueden agruparse en dos grandes tendencias análogas a las nociones de paz negativa y paz positiva: aquellas que vinculan la educación para la paz con la reducción de la violencia y aquellas que la relacionan con la gestión constructiva del conflicto como rasgo inherente de la vida social. De acuerdo con Álvarez y Pérez (2019), estos enfoques se desarrollan en tres grandes periodos históricos: guerra y violencia (1930-1959), justicia y desarrollo (1959-1990), y paz imperfecta y cultura de paz (1990-presente).

El tránsito entre estos periodos refleja una evolución conceptual relevante: de una educación orientada a evitar la guerra hacia una educación comprometida con la construcción activa de una cultura de paz. Álvarez y Pérez (2019) identifican múltiples teorías contemporáneas de la educación para la paz — entre ellas, la paz positiva-negativa, la paz imperfecta, la paz neutra, la paz vinculada al medio ambiente, los imaginarios sociales y las TIC— que evidencian una apertura creciente a la complejidad del fenómeno. Estas aproximaciones incorporan dimensiones éticas, ambientales, simbólicas y pedagógicas, lo que amplía el campo analítico, pero también plantea el riesgo de una débil articulación entre teoría y práctica. El desafío central consiste, por tanto, en traducir estos marcos conceptuales en acciones educativas concretas, contextualizadas y operables en escenarios locales, como el que aborda esta investigación.

En este punto, la apropiación social del conocimiento científico (ASC) emerge como un enfoque estratégico para la construcción de una paz sostenible, particularmente en contextos atravesados por altos niveles de violencia. Lozano et al. (2021) sostienen que la ASC permite vincular los procesos de generación de conocimiento con los actores sociales directamente afectados por el conflicto, favoreciendo una comprensión situada de la realidad y la producción de transformaciones sociales desde una lógica participativa.

El concepto de ASC tiene sus raíces en América Latina, inicialmente bajo la noción de apropiación social de la ciencia, orientada a acercar el conocimiento científico a públicos no especializados. No obstante, su alcance fue más allá de la simple divulgación, al proponerse fomentar una cultura científica crítica que permitiera comprender, aplicar y cuestionar el conocimiento en la vida cotidiana (Arroyo et al., 2022). Con el tiempo, esta concepción evolucionó hacia el reconocimiento de un papel activo de la sociedad en la producción del conocimiento, lo que dio lugar a la distinción entre una ASC débil y una ASC fuerte.

La ASC débil se refiere a la incorporación de nociones científicas en la cultura social, ampliando la comprensión individual de la realidad mediante el acceso a información científica. En contraste, la ASC

fuerte implica la integración del conocimiento científico en las prácticas sociales cotidianas, articulándolo con otros saberes para orientar la acción y resolver problemas concretos, lo que produce transformaciones en las actividades humanas y en las dinámicas sociales (Arroyo et al., 2022). Esta distinción resulta clave para comprender la ASC no sólo como un proceso cognitivo, sino como un mecanismo de cambio social.

Desde esta perspectiva, diversos autores coinciden en la necesidad de abandonar la idea del conocimiento como un producto objetivo, estable y exclusivo de expertos, para reconocer su carácter dinámico, situado y socialmente construido; la producción del conocimiento ocurre dentro de la sociedad y responde a sus intereses, valores y códigos culturales, por lo que no implica una enajenación del saber, sino su apropiación como bien público de libre acceso (Arroyo et al., 2022).

Aplicada a la construcción de paz, la ASC promueve enfoques participativos que evitan la imposición de modelos externos y favorecen el diseño de estrategias ajustadas a los contextos concretos de intervención social. Como señalan Lozano et al. (2021), la priorización de la ASC, el diálogo de saberes y los procesos participativos contribuye a la construcción de marcos conceptuales y metodológicos más pertinentes para comprender y transformar los conflictos, fortaleciendo la orientación a la acción y la agencia social.

Este énfasis en la participación y la acción transformadora permite concebir la paz no como un estado pasivo de ausencia de violencia, sino como un proceso activo basado en la comprensión, la implicación colectiva y el fortalecimiento de la agencia individual y comunitaria. En la medida en que las personas comprenden su realidad y se reconocen como actores de cambio, dejan de ser definidas exclusivamente por los roles que ocupan en contextos de conflicto, lo que resulta fundamental para la sostenibilidad de la paz.

Si bien tanto la educación para la paz como la ASC pueden aplicarse a diversos grupos humanos, la UNESCO ha señalado la importancia de implementar programas de cultura de paz desde edades tempranas (Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, s.f.). Ello responde a que la infancia constituye una etapa decisiva en la construcción de las bases cognitivas, emocionales y sociales que influyen a lo largo del ciclo vital.

Durante los primeros años de vida, el desarrollo se apoya en la interacción entre procesos de maduración biológica y aprendizaje a partir del entorno, lo que incide en la construcción del lenguaje, la identidad, los vínculos afectivos y las nociones iniciales de lo permitido y lo prohibido (Sauceda, 2023). Posteriormente, entre los seis y los doce años, las niñas y los niños desarrollan habilidades cognitivas más estructuradas, mayor capacidad de atención y procesamiento de información, así como un pensamiento más lógico y organizado. Esta etapa se caracteriza también por una transición hacia una mayor autonomía y por la ampliación de las interacciones sociales más allá del núcleo familiar (Sauceda, 2023).

La infancia intermedia implica, además, un avance significativo en la capacidad de comprender las emociones propias y ajenas, adoptar la perspectiva del otro y reflexionar de manera más sofisticada sobre las conductas sociales, aunque este incremento de autonomía puede generar ambigüedad e incertidumbre (Anthony, citada en Robson, 2025). A pesar de su relevancia, esta etapa ha recibido menor atención académica y social en comparación con la primera infancia y la adolescencia, razón por la cual ha sido denominada “la etapa olvidada” (Robson, 2005).

No obstante, la infancia intermedia representa un momento estratégico para la implementación de estrategias de educación para la paz y de ASC, precisamente porque emergen capacidades clave como la autorregulación emocional, el razonamiento moral y la reflexión social. Además, al no encontrarse aún plenamente consolidados muchos patrones relacionales y de conflicto, existe una mayor

plasticidad para modificar interpretaciones y prácticas que favorecen la violencia. Intervenir en esta etapa permite fomentar habilidades como la empatía, la resolución pacífica de conflictos, el trabajo colaborativo y la regulación emocional, antes de que los cambios propios de la adolescencia complejicen estos procesos.

En este contexto, la consolidación de conductas normativas se vincula estrechamente con la noción de paz positiva desarrollada por Galtung y retomada por Hernández et al. (2017), que concibe el conflicto como inherente a la vida social y enfatiza la necesidad de desarrollar capacidades para su transformación no violenta. En los entornos inmediatos de niñas y niños, resulta fundamental la transmisión cotidiana de valores, normas y prácticas orientadas a la convivencia pacífica y al respeto, mientras que, en el ámbito escolar, adquieren relevancia las prácticas educativas que promueven la justicia, la equidad, los derechos humanos y la gestión dialogada de los conflictos.

Desde la perspectiva de Cornelio (2019), la ONU y la UNESCO, estos procesos integran dimensiones individuales —como la interiorización de valores de tolerancia, igualdad y dignidad humana—, familiares —como la construcción de relaciones basadas en la inclusión y el respeto mutuo— y escolares —como la educación sistemática en derechos humanos y cultura de paz—. A ello se suman, desde el enfoque de la ASC, la capacidad de reflexión crítica y la agencia transformadora en el plano individual; el diálogo de saberes en el ámbito familiar; y el diseño de procesos educativos participativos y contextualizados en la escuela (Lozano et al., 2021; Arroyo et al., 2022).

Finalmente, desde la perspectiva del desarrollo en la infancia intermedia (Sauceda, 2023; Anthony, citada en Robson, 2025), se identifican como centrales la autorregulación emocional, el razonamiento moral, la comprensión normativa y la adopción de la perspectiva del otro, así como el acompañamiento familiar en la construcción de autonomía y la generación de espacios comunitarios de interacción y aprendizaje normativo. En este entramado, la escuela se configura como un escenario estratégico para la consolidación de conductas normativas orientadas a la construcción de la paz.

La sociología de la infancia

La Sociología de la infancia surge como una respuesta crítica a los marcos tradicionales con los que la teoría social ha explicado la niñez desde parámetros adultocéntricos. Mientras la Sociología, en términos generales, se ocupa de las relaciones sociales estructuradas y de las instituciones, la Sociología de la infancia se propone “desvelar” la realidad social que envuelve la vida de niñas y niños, incorporando su punto de vista para comprender la infancia como fenómeno complejo y visibilizarles como actores sociales (Gaitán, 2006). Esta subdisciplina no sólo amplía el objeto de estudio, sino que exige marcos conceptuales y metodologías específicas para producir conocimiento sobre y con las infancias.

Un supuesto central de este giro es epistemológico: los conceptos no son etiquetas neutrales, sino interpretaciones de la realidad ancladas en concepciones del mundo con implicaciones para la investigación y la práctica social; de forma complementaria, las asunciones ontológicas de los científicos reflejan valores de época y producen modelos normativos del mundo social (Gaitán, 2025). Desde este enfoque, el modo en que se define la infancia configura el modo en que se la gobierna, se la investiga y se interviene sobre ella. Por ello, la niñez se entiende como una abstracción socialmente construida, histórica y culturalmente situada, no como un hecho natural inmutable, como advierte Gaitán.

La misma autora muestra que, aunque la infancia es parte cotidiana de la vida social, su construcción ha sido dominada por la racionalidad adulta, que la concibe como tránsito de seres “en formación” que requieren tutela, moldeamiento y control para integrarse correctamente a la sociedad, bajo relaciones asimétricas “naturales” entre niñez y adultez. Esta matriz se ha sostenido especialmente desde tres

perspectivas: evolucionista, teorías del desarrollo de la personalidad y socialización. En conjunto, tienden a convertir la infancia en un problema técnico de ajuste: se define un patrón de normalidad y se interviene para producirlo, ya sea a partir de transiciones históricas (como el paso de la fábrica a la escuela y la redefinición del rol familiar), de escalas graduales hacia la adultez o de la necesidad de iniciación progresiva debido a la dependencia inicial (Gaitán, 2025).

Por otra parte, la perspectiva de la socialización, en particular, consolida la infancia como ámbito “privilegiado” para introducir valores y conductas socialmente aceptadas que asegurarían la correcta integración social, principalmente mediante familia y escuela (Gaitán, 2006). El problema no es que estos paradigmas sean irrelevantes, sino que, al centrarse en el niño o la niña individual, suelen ser ahistóricos o suprahistóricos y, con ello, desatienden las condiciones estructurales y relacionales que configuran la infancia como categoría social (Gaitán, 2025). Además, desde estos enfoques, niñas y niños quedan en un lugar instrumental respecto a preocupaciones consideradas más importantes por el mundo adulto.

La llamada nueva Sociología de la infancia se desarrolla con mayor fuerza desde los años ochenta, en paralelo al auge de movimientos por los derechos del niño y la Convención de 1989. Este viraje intenta superar enfoques tradicionales y afirmar que la infancia es un fenómeno social y no un dato biológico. Gaitán reconoce antecedentes teóricos previos —como Ruth Benedict, Margaret Mead o Ellen Key—, pero ubica un impulso académico decisivo en Jenks, cuyo *The Sociology of Childhood* (1982) señaló “la ausencia de cualquier visión consensuada del niño en la teoría social” y sostuvo que “la infancia no es un hecho natural sino una construcción social” (Gaitán, 2006).

En la misma línea histórica, Sepúlveda-Kattan (2021) ubica la emergencia de la Sociología de la infancia en Europa hacia 1990, con un hito relevante en el proyecto “La infancia como fenómeno social”, dirigido por Jens Qvortrup, que analizó dieciséis países desde una perspectiva específicamente sociológica. Qvortrup propuso que “la infancia no es una etapa del ciclo vital, sino una categoría social y parte permanente de la estructura de cualquier sociedad” (Sepúlveda-Kattan, 2021, p. 136). Este desplazamiento conceptual reorganiza el análisis: la infancia no sólo “pasa”, sino que estructura relaciones sociales, se interseca con clase, género y cultura, y está atravesada por relaciones de poder entre grupos etarios.

El interés académico y político de los noventa —alimentado por la Convención de 1989 y la creación de revistas y centros especializados— consolidó el campo como una disciplina orientada a “hacer justicia a los niños, tomando en consideración, en primer lugar, su categoría de personas” (Gaitán, 2006, p. 11). En este marco, la Sociología de la infancia se define como crítica y emancipadora: cuestiona la figura universal y homogénea del “niño” y busca superar un orden epistemológico hegemónico que los trata como objetos de conocimiento y receptores del mundo adulto, para reconocerlos como actores sociales (Sepúlveda-Kattan, 2021).

Un aporte analítico clave de Gaitán es conceptualizar a niñas y niños como grupo social minoritario subordinado por edad y por relaciones de poder, visible en cuatro dimensiones: derechos (menos derechos, más protección-control), acceso al poder (sin representación directa de sus intereses), bienestar (atravesado por pobreza, desigualdad, fragmentación social, explotación, globalización e internacionalización de delitos contra la infancia) y prestigio (reacciones adultas de control frente a conductas que se apartan de lo esperado, incluidas habilidades asociadas a TIC) (Gaitán, 2006; 2025). Esta caracterización desplaza la discusión de “madurez” individual hacia condiciones estructurales de subordinación.

En consecuencia, la infancia se conceptualiza como fenómeno complejo: a) espacio vital de un grupo concreto, b) ámbito significativo para niñas y niños, c) componente permanente de la estructura social que interactúa con otras dimensiones y está sometida a condiciones económicas, políticas y culturales

comunes y al cambio social, y d) realidad socialmente construida con variaciones históricas y culturales ligadas a mandatos, pautas y normas sobre “ser” niña o niño (Gaitán, 2006; 2025). Este marco permite comprender la infancia como experiencia vivida, categoría estructural y construcción cultural a la vez.

En términos de enfoque, Gaitán (2006) identifica tres orientaciones predominantes: estructural, construccionista y relacional. Analíticamente, estas pueden leerse como niveles complementarios: el enfoque estructural sitúa a la infancia como categoría permanente de la estructura social, destacando desigualdades, dependencia y marginalización; el construccionista enfatiza variabilidad histórica y cultural y la agencia infantil en la producción de significados; y el relacional analiza la infancia como proceso configurado en interacción con otras generaciones, donde la experiencia cotidiana y el punto de vista infantil son centrales para comprender derechos y prácticas sociales. No se trata sólo de elegir uno, sino de articularlos según el problema de investigación: estructura, significados y relaciones intergeneracionales operan simultáneamente.

Esta reorientación teórica exige también una reorientación metodológica. Saporiti propuso construir una sociografía propia basada en indicadores que tomen a niñas y niños como unidades de observación y de análisis, no como apéndices estadísticos de los adultos (Gaitán, 2006). En la misma lógica, se subraya la necesidad de recoger información directamente de niñas y niños mediante técnicas diferenciadas por edad y enfoques participativos que les involucren en análisis, interpretación y uso de la información. Metodológicamente, esto no es un gesto inclusivo, sino una condición para producir conocimiento válido sobre la infancia desde sus propias coordenadas de experiencia.

Ahora bien, Sepúlveda-Kattan (2021) advierte que superar el orden epistemológico hegemónico exige situar las infancias en sus contextos. En América Latina, ello implica considerar la matriz colonial y las relaciones históricas de dominación, desigualdad y colonialidad. Un enfoque latinoamericano debe anclarse en las relaciones de dominación como categoría central del pensamiento regional (Sepúlveda-Kattan, 2021). Alvarado y Llobet enfatizan que la desigualdad latinoamericana es estructural y se reproduce intergeneracionalmente, vinculándose con la colonialidad y la posición periférica del continente en el sistema-mundo (Sepúlveda-Kattan, 2021). En esta dirección, Liebel interpreta la infancia como una categoría colonial y sugiere que la instrumentalización del concepto burgués de infancia se corresponde con una visión de la infancia como colonia u objeto colonizado (Sepúlveda-Kattan, 2021). El resultado es fuerte: las infancias latinoamericanas pueden ser doblemente subalternas, por edad y por lugar geopolítico.

Por ello, la mirada latinoamericana se apoya en el pensamiento decolonial que enfatiza lugar de enunciación y conocimiento situado (Bringel y Domingues, 2017, citados en Sepúlveda-Kattan, 2021). Desde esta clave, “la infancia, los niños y la niñez constituyen categorías subalternas en cualquier parte del mundo” (Sepúlveda-Kattan, 2021, p. 140), y pensarlas desde el Sur implica reconocer su carácter histórico y relacional, así como las relaciones de poder que atraviesan su definición, su experiencia y su gobierno.

Estas perspectivas muestran que la Sociología de la infancia transforma la comprensión de la niñez: desplaza el foco desde la tutela y el ajuste hacia la agencia, la estructura social y las relaciones intergeneracionales; y exige replantear prácticas educativas, políticas y familiares desde el reconocimiento del valor epistemológico y social de las infancias (Gaitán, 2006; Sepúlveda-Kattan, 2021; Gaitán, 2025). Esta transformación es decisiva: si la paz se concibe como práctica cotidiana y construcción colectiva, entonces las niñas y los niños no pueden quedar como destinatarios de políticas, sino como sujetos implicados en la reproducción, negociación y transformación de normas. De igual manera, la experiencia cotidiana infantil se vuelve un eje analítico: conocer lo normativo implica atender cómo se vive, se interpreta y se disputa en escenarios concretos. En este marco, la familia opera como espacio de mediación entre el orden social y las infancias, pero también como

ámbito donde se expresan relaciones de poder y dependencia intergeneracional que condicionan prácticas de control, tutela y protección con efectos directos sobre la conformidad normativa (Gaitán, 2006; 2025).

Finalmente, la escuela debe leerse no sólo como institución transmisora de normas, sino como escenario donde se reproducen mandatos, expectativas y definiciones históricas y culturalmente determinadas de lo que significa ser niña o niño dentro de la estructura social. Desde una perspectiva de Sociología de la infancia, esto implica que la intervención educativa para fortalecer conductas normativas orientadas a la paz debe diseñarse reconociendo a niñas y niños como actores sociales situados, en relaciones de poder concretas, y no como recipientes pasivos del orden adulto (Sepúlveda-Kattan, 2021).

El horizonte de la acción pública

En el ámbito internacional, la noción de cultura de paz se ha consolidado como un eje central del sistema de las Naciones Unidas, particularmente a partir del reconocimiento del papel estratégico de la educación y de la infancia en la prevención de la violencia. Desde la década de los setenta, la Asamblea General impulsó instituciones especializadas —como la Universidad de las Naciones Unidas y la Universidad para la Paz— y promovió un giro conceptual que culminó con el Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres, en 1989. En este marco, la cultura de paz fue definida como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos orientados al respeto a la vida, el rechazo de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos mediante la educación, el diálogo y la cooperación, desplazando la concepción restringida de paz como mera ausencia de guerra.

Este enfoque se fortaleció con la proclamación del Año Internacional de la Cultura de la Paz (2000) y del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo (2001–2010), que situaron explícitamente a la infancia como ámbito prioritario de intervención. La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (ONU, 1999) consolidó esta perspectiva al establecer que la paz es un proceso positivo, dinámico y participativo, sustentado en principios como los derechos humanos, la igualdad de género, la democracia, la justicia y el pluralismo cultural. Asimismo, definió medios concretos para su desarrollo —educación para la paz, erradicación de la pobreza, reducción de desigualdades y protección de los derechos de niñas y niños— y subrayó la corresponsabilidad de gobiernos, sociedad civil, familias, docentes y medios de comunicación.

Un hito relevante es la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16, que reconoce la relación directa entre violencia, exclusión social y desarrollo humano, y plantea metas orientadas a la reducción de la violencia, el acceso a la justicia y la construcción de instituciones eficaces e inclusivas. En conjunto, este marco internacional concibe la paz como condición indispensable para el desarrollo y reconoce a la infancia como un ámbito estratégico para la prevención de la violencia desde un enfoque de derechos.

En el ámbito nacional mexicano, la noción de paz ha evolucionado de una concepción centrada en el orden interno, la estabilidad institucional y la seguridad nacional, hacia una comprensión más amplia que incorpora la participación ciudadana, la cohesión social y los derechos humanos. A partir del Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006 se observa un giro discursivo que vincula la paz con la democracia y la corresponsabilidad social. Esta evolución se profundiza en los planes posteriores, particularmente desde 2013, al reconocer la multidimensionalidad de la violencia y la necesidad de atender sus causas sociales, económicas y culturales.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024 marcó un punto de inflexión al afirmar que no puede haber paz sin justicia, incorporando nociones como cultura de paz, justicia transicional y reconstrucción del tejido social. El Plan 2025–2030 refuerza esta orientación al definir la paz como eje transversal del

desarrollo nacional, sustentado en la justicia social, la participación democrática y la atención estructural de la violencia.

No obstante, persisten tensiones entre el discurso de cultura de paz y la centralidad de enfoques de seguridad. Asimismo, los instrumentos de política pública privilegian una lógica programática, dejando poco desarrollados los procesos microsociales mediante los cuales niñas y niños interiorizan normas, valores y prácticas de convivencia pacífica. Esta limitación abre un espacio relevante para el diseño de modelos de intervención que articulen los niveles individual, familiar y comunitario desde una comprensión del desarrollo infantil, y refuerza la necesidad de contar con marcos conceptuales sólidos que orienten la acción pública en este campo.

Necesidad de vincular políticas de paz, socialización y agencia en la infancia

La reflexión desarrollada en este artículo parte de una inquietud central: los enfoques contemporáneos de construcción de paz en la infancia, tal como se formulan en los marcos de política pública, resultan conceptualmente limitados cuando no incorporan de manera explícita los procesos que tienen lugar durante la infancia intermedia ni reconocen la capacidad de agencia de niñas y niños. Aunque dichas políticas suelen identificar a la infancia como una etapa estratégica para la prevención de la violencia, persiste una brecha significativa entre este reconocimiento normativo y la comprensión de los mecanismos sociales mediante los cuales se consolidan prácticas cotidianas de convivencia pacífica.

Desde esta perspectiva, la brecha no es menor ni meramente técnica. Responde a una tendencia recurrente a concebir la paz como un conjunto de valores deseables o como un objetivo programático, más que como un proceso relacional que se construye —y se disputa— en la vida cotidiana. En este sentido, es importante sostener que las políticas de paz dirigidas a la infancia requieren un anclaje sociológico más sólido que permita explicar cómo las normas son interpretadas, interiorizadas y transformadas en contextos concretos como la familia, la escuela y la comunidad.

A partir de esta reflexión, el artículo propone un marco integrador que articula aportaciones de la sociología del orden social y de las normas, la teoría del conflicto, los estudios de cultura de paz y la sociología de la infancia. Este enfoque permite desplazar la mirada desde una concepción prescriptiva de la paz hacia una comprensión situada de la convivencia pacífica como resultado de procesos de interacción, aprendizaje normativo y gestión no violenta del conflicto. La paz, desde esta óptica, no se presenta como un estado ideal ni como un atributo individual, sino como un proceso dinámico, imperfecto y socialmente construido.

Uno de los aportes centrales de esta propuesta consiste en concebir a niñas y niños no únicamente como destinatarios de políticas públicas, sino como actores sociales con capacidad de agencia, que participan activamente en la reproducción y transformación de normas. Esta consideración resulta especialmente relevante en la infancia intermedia, etapa en la que se fortalecen habilidades cognitivas, emocionales y sociales fundamentales para la autorregulación, el razonamiento moral y la adopción de la perspectiva del otro. Reconocer esta agencia permite identificar variables conceptuales —individuales, familiares, escolares y comunitarias— que suelen permanecer implícitas o subestimadas en los instrumentos de política pública.

En contraste con enfoques centrados exclusivamente en la seguridad, la cobertura programática o la transmisión de valores abstractos, el marco propuesto ofrece una herramienta analítica más precisa para el diseño de intervenciones orientadas a la prevención de la violencia. Al vincular el horizonte normativo de las políticas públicas con los procesos microsociales de consolidación normativa, esta propuesta contribuye a reducir la distancia entre los principios declarativos de la acción pública y las prácticas concretas de convivencia que se producen en los entornos educativos y comunitarios.

La relevancia de esta reflexión se intensifica en el contexto mexicano, donde coexisten marcos normativos robustos en materia de cultura de paz y derechos de la infancia con escenarios sociales atravesados por desigualdades estructurales y violencias persistentes. Esta tensión evidencia la necesidad de contar con herramientas conceptuales que permitan traducir los principios de la política pública en estrategias de intervención sensibles al desarrollo infantil y a los contextos sociales específicos.

En este sentido, la reflexión se coloca en el inicio del desarrollo de trabajos empíricos posteriores orientados al diseño, implementación y evaluación de modelos de intervención que articulen los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario. Al ofrecer un andamiaje de partida para identificar variables relevantes en la consolidación de conductas normativas, esta reflexión busca contribuir a enfoques de construcción de paz que no se queden en el plano discursivo, sino que incidan de manera sostenible en las prácticas cotidianas de convivencia desde edades tempranas, comprendiendo que la infancia no es sólo el futuro, sino también el presente.

CONCLUSIONES

La construcción de la paz en la infancia exige superar enfoques limitados a formulaciones declarativas o centradas exclusivamente en la seguridad. Si bien los marcos internacionales y nacionales reconocen a la infancia como un ámbito estratégico para la prevención de la violencia, persiste una brecha sustantiva entre este horizonte normativo y la comprensión de los procesos microsociales mediante los cuales niñas y niños interiorizan normas, gestionan conflictos y construyen prácticas cotidianas de convivencia.

El análisis teórico desarrollado muestra que la paz no puede ser entendida como un estado ideal ni como el resultado automático de la imposición normativa. Por el contrario, se configura como un proceso relacional, dinámico y situado, que se construye en la interacción cotidiana a través de procesos de socialización, interpretación normativa y gestión no violenta del conflicto. En este sentido, la articulación entre sociología del orden social, teoría del conflicto, estudios de cultura de paz y sociología de la infancia ofrece un marco conceptual más robusto para comprender la complejidad de dichos procesos desde edades tempranas.

Uno de los aportes centrales consiste en situar la infancia intermedia como una etapa estratégica para la consolidación de conductas normativas orientadas a la paz. Reconocer a niñas y niños como actores sociales con capacidad de agencia resulta clave para superar visiones que los conciben únicamente como receptores pasivos de políticas o programas. En términos prospectivos, esta reflexión se coloca como punto de partida para la identificación de variables para la construcción de un modelo de intervención en contextos educativos concretos. Asimismo, abre líneas de investigación inmediatas, centradas en el análisis de prácticas escolares, dinámicas familiares y entornos comunitarios que favorecen —o dificultan— la consolidación de conductas normativas orientadas a la paz.

REFERENCIAS

Álvarez, A. J., y Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>

Arroyo, Y., Aranda, A. y Castillo, A. (2022). "Apropiación social del conocimiento: una perspectiva en construcción". *Apropiación social del conocimiento socioecológico*. Editorial Universidad de Guadalajara / Universidad Nacional Autónoma de México.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1981, 30 de noviembre). Resolución 36/67. Año Internacional de la Paz y Día Internacional de la Paz. A/RES/36/67. <https://docs.un.org/es/A/RES/36/67>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999, 6 de octubre). Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (A/RES/53/243). <https://docs.un.org/es/A/RES/53/243>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2001, 7 de septiembre). Resolución 55/282. Día Internacional de la Paz (A/RES/55/282). <https://docs.un.org/es/A/RES/55/282>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2024, 22 de septiembre). Resolución 79/1. Pacto para el Futuro (A/RES/79/1). <https://docs.un.org/es/A/RES/79/1>

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-79. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz. (s. f.). Cultura de paz. <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php>

Cornelio, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Revista Estudios de Paz y Conflictos*, (3), 9-26. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Davis, K. (1974). *La sociedad humana*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. Editorial LEA.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gaitán, L. (2025). *Sociología de la infancia*. Editorial Síntesis.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Anthropos.

Giddens, A. (1998). *La construcción de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

Giddens, A. y Sutton, P. (2016). *Conceptos esenciales de sociología*. Alianza Editorial.

Girola, L. (2007) "Normas para vivir juntos sin matarnos". *Sociología y cambio conceptual*. De la burocracia y las normas al cuerpo y la intimidad. Siglo XXI Editores / Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Hernández, I., Luna, J. A., y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.

Lozano, M., Mendoza, M., Montaña, D., y Parra Sandoval, R. (2021). Apropiación social del conocimiento, investigación participativa y construcción de paz. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 80-88.

Mercado, A., y González, G. (2008). La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios Públicos*, 11(21), 196-221. Universidad Autónoma del Estado de México.

Merton, R. (1995). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas. (s. f.). Sostenibilidad [Página de la iniciativa Impacto Académico]. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/sostenibilidad/>

Organización de las Naciones Unidas (s. f.). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://agenda2030lac.org/estadisticas/marco-indicadores-mundiales-ods.html> agenda2030lac.org

Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). Paz, justicia e instituciones sólidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>

Parsons, T. (1988). *El sistema social*. Alianza Editorial.

Robson, D. (2025, 15 de julio). Qué pasa en nuestro cerebro entre los 6 y los 12 años, la etapa "olvidada" en la que construimos nuestra identidad. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/cn86pvzvjjno>

Sauceda, J. M. (2023). El desarrollo en la infancia: Revisión. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2023/10/2023-EL-DESARROLLO-EN-LA-INFANCIA.pdf>

Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 25(70), 133-150. <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>

Torrente, D. (2001). *Desviación y delito*. Alianza Editorial.

United Nations University. (s. f.). About UNU. <https://unu.edu/about>

UNODC. (s.f.). Prevención del delito y justicia penal. <https://www.unodc.org/e4j/es/crime-prevention-criminal-justice/module-2/key-issues/2-key-crime-prevention-typologies.html>

Vivas, A. (2019). Los grandes retos y desafíos de la teoría del conflicto en el siglo XXI. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 2(3), 91-106. Asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 