

**IMAGINARIOS DE PAZ Y CONFLICTO SITUADOS EN EL CONTEXTO  
EDUCATIVO.**

**Tesis Doctoral**

**Candidato a doctor:**

**MARIO ANDRÉS GÓMEZ QUINTERO**

**PhD. NAPOLEÓN MURCIA PEÑA**

**Director**

**UNIVERSIDAD DE CALDAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES, 2023**

**IMAGINARIOS DE PAZ Y CONFLICTO SITUADOS EN EL CONTEXTO  
EDUCATIVO.**

**Tesis Doctoral**

**Candidato a doctor:**

**MARIO ANDRÉS GÓMEZ QUINTERO**

**PhD. NAPOLEÓN MURCIA PEÑA**

**Director**

**UNIVERSIDAD DE CALDAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
MANIZALES, 2023**

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	iii
Resumen.....	xv
Introducción para posibles lectores.....	xvi
Capítulo 1.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Curiosidades y motivaciones situadas en el contexto .....	1
Dimensiones del problema .....	5
Aproximación a los vacíos y proyecciones novedosas .....	9
Tesis: <i>la paz dinámica</i> .....	14
Pregunta de investigación.....	15
Preguntas orientadoras .....	15
Objetivos .....	16
Objetivo General: .....	16
Objetivos específicos:.....	16
Capítulo 2.....	17
Estados del arte de paz y conflicto en el contexto escolar.....	17
Introducción .....	17
Foco de análisis: años de publicación .....	18
Años España .....	18

Años Centroamérica .....	19
Años Suramérica.....	20
Años Colombia.....	21
Conclusión años.....	21
Foco de análisis: lugares .....	22
Lugares España.....	23
Lugares Centroamérica y México.....	24
Lugares Suramérica .....	24
Lugares Colombia.....	25
Conclusión lugares .....	26
Foco de análisis títulos y temáticas .....	26
Títulos y temáticas España .....	27
Títulos y temáticas Centroamérica y México .....	29
Títulos y temáticas Suramérica.....	32
Títulos y temáticas Colombia .....	34
Conclusión títulos y temáticas.....	35
Foco de análisis: metodologías .....	36
Métodos España.....	39
Métodos Centroamérica y México. ....	41
Métodos Suramérica .....	43

Métodos Colombia .....	45
Conclusión metodologías .....	47
Foco de análisis: objetivos o propósitos.....	47
Propósitos España.....	48
Propósitos Centroamérica y México.....	49
Propósitos Suramérica .....	50
Propósitos Colombia.....	52
Conclusión propósitos .....	53
Foco de análisis: fuentes de información .....	54
Fuentes de información España.....	55
Fuentes de información Centroamérica y México.....	57
Fuentes de información Suramérica .....	58
Fuentes de información Colombia.....	60
Conclusión fuentes de información .....	61
Foco de análisis: hallazgos.....	62
Hallazgos España.....	63
Hallazgos Centroamérica y México .....	69
Hallazgos Suramérica .....	73
Hallazgos Colombia .....	78
Conclusión hallazgos.....	82

Algunas investigaciones de imaginarios de paz y conflicto como aporte al estado del arte.....	83
Aperturas (reflexión estado del arte).....	86
Capítulo 3.....	88
Teorías de apoyo.....	88
Imaginarios sociales como posibilidad de encontrar rasgos de paz y conflicto en la escuela: la trama de la vida cotidiana y la escuela.....	89
Imaginario radical: “la creación”.....	97
Imaginario instituyente: “idea en potencia de realización”.....	99
Imaginarios instituidos: “lo aceptado socialmente”.....	101
Como acceder a la dinámica de los imaginarios.....	105
Naturaleza de la escuela en el marco de los imaginarios sociales.....	109
Tensiones teóricas en la consideración del concepto de paz.....	111
Una perspectiva centrada en las prácticas sociales.....	115
Educación para la paz y el rol del maestro en los procesos de formación en la escuela.....	118
Introducción.....	118
Algunas huellas de la educación para la paz.....	119
Juan amos Comenio (1592-1670).....	119
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).....	120
Simón Rodríguez (1769-1854).....	122
La corriente de la noviolencia (León Tolstoi y Rabindranath Tagore).....	123

León Tolstoi (1828-1910).....	123
Rabindranath Tagore (1861-1910) .....	124
José Martí (1853-1895) .....	125
María Montessori (1870-1952).....	126
Gabriela Mistral (1889-1957).....	129
Paulo Freire (1927-1997).....	130
Discusiones frente a la Educación para la paz.....	131
Preocupaciones ante la violencia y la posibilidad de la noviolencia en la sociedad .....	131
Tensiones del papel del maestro en la educación para la paz.....	133
Aportes de la educación para la paz a la actualidad .....	134
El conflicto (dinamizador de transformaciones) .....	136
Capítulo 4 Posibles caminos para entender la paz (metodología) .....	141
Algunos tránsitos metodológicos .....	145
El diseño metodológico emergente .....	148
Primer momento: Acercamiento al otro (Momento de aproximación a las realidades).....	151
Escenario en situación del acercamiento al otro.....	154
Fuentes de información del acercamiento al otro.....	155
Unidad de análisis del acercamiento al otro .....	155
Técnicas e instrumentos de recolección del acercamiento al otro.....	156
Método de procesamiento y análisis de la información del acercamiento al otro .....	156

Procedimiento del acercamiento al otro .....	157
Segundo momento: Saturación profunda .....	158
Escenario en situación saturación profunda .....	160
Fuentes de información saturación profunda.....	160
Unidad de análisis saturación profunda.....	161
Técnicas e instrumentos de saturación profunda.....	162
Método de procesamiento y análisis de la información saturación profunda.....	163
Procedimiento de la saturación profunda .....	164
Tercer momento: Coordinadas sociales (Murcia 2010) .....	166
Capítulo 5.....	169
Lo que se teje en la comunidad educativa. (Resultados) .....	169
Apertura.....	169
Análisis acercamiento a la realidad.....	171
Primeras huellas del ser de la violencia y la paz.: .....	173
Acciones frente a eventos inesperados .....	173
Acciones frente a eventos con agresiones físicas por parte de otro estudiante .....	175
Acciones frente a agresiones verbales .....	177
Acciones frente a eventos con agresiones a un familiar .....	178
Acciones frente a eventos con agresiones a un amigo.....	180
Aperturas halladas en el primer acercamiento.....	181



Saturación profunda de la categoría emergente central “transformación de conflictos” primera parte.....	183
Observaciones de eventos negativos y positivos.....	183
Eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros.....	184
Acciones que se tienen en cuenta a la hora de abordar los conflictos (código emergente).	186
Versiones de los estudiantes frente a los eventos de conflictos transformados de forma negativa.....	188
Eventos positivos.....	190
Indagación a los actores de los eventos conflictivos abordados de forma positiva.....	193
Aperturas al análisis de los observadores.....	195
Saturación profunda de la categoría emergente central “transformación de conflictos” segunda parte (motivos por qué y para qué de los eventos negativos y positivos).....	196
Discursos de los actores partícipes de agresiones físicas y verbales entre compañeros.....	197
Motivos agresiones físicas o verbales a un compañero (porque y para).....	197
Sentires frente a las acciones violentas.....	198
Cambios o transformaciones ante las agresiones físicas o verbales (para).....	200
Diálogos con la familia ante los eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros.....	203
Discursos de los actores partícipes de agresiones verbales hacia un profesor. ....	205
Motivos agresiones verbales a un profesor (porque y para).....	205
Sentires frente a la agresión verbal hacia un profesor. ....	206

Cambios o transformaciones agresión verbal (para) .....	207
Diálogos con la familia ante agresión verbal hacia un profesor .....	208
Motivos actuaciones positivas, pacíficas, con intermediarios o con el dialogo (porque) ...	209
Sentires frente a los eventos tramitados de manera positiva. ....	211
Cambios o transformaciones ante eventos positivos (para).....	212
Diálogos con la familia frente a los eventos positivos .....	215
Coordenadas sociales .....	217
Función referencial (describe cómo es la realidad).....	222
Motivos porque.....	227
Motivos para .....	231
Función expresiva (qué siente).....	237
Función pragmática (proyecciones).....	240
Reflexiones (aperturas) .....	246
Recomendaciones .....	248
Referencias.....	250
Anexos .....	272

## TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Años España (Creación propia).....	19
Ilustración 2 Años Centroamérica. (creación propia).....	19
Ilustración 3 Años Suramérica (Creación propia) .....	20
Ilustración 4 Años Colombia (Creación propia).....	21
Ilustración 5 Lugares España (creación propia).....	23
Ilustración 6 Lugares Centroamérica y México (creación propia). .....	24
Ilustración 7 Lugares Suramérica (creación propia). .....	25
Ilustración 8 Lugares Colombia (creación propia). .....	25
Ilustración 9 Títulos y temáticas España, experiencias investigativas con actores sociales (creación propia). .....	27
Ilustración 10 Títulos y temáticas España, investigaciones fundamentadas en documentos (creación propia). .....	28
Ilustración 11 Títulos y temáticas Centroamérica y México, a partir de experiencias 1 (creación propia). .....	29
Ilustración 12 Títulos y temáticas Centroamérica y México, a partir de experiencias 2 (creación propia). .....	30
Ilustración 13 Títulos y temáticas Centroamérica y México, investigaciones teóricas (creación propia). .....	31
Ilustración 14 Títulos y temáticas Suramérica, experiencias que involucran actores sociales. (creación propia). .....	32
Ilustración 15 Títulos y temáticas Suramérica, investigaciones teóricas. (creación propia). .....	33

Ilustración 16 Títulos y temáticas Colombia, experiencias investigativas con actores sociales (creación propia).....	34
Ilustración 17 Títulos y temáticas Colombia, investigaciones teóricas (creación propia).....	35
Ilustración 18 Metodologías España (creación propia).....	39
Ilustración 19 Metodologías Centroamérica y México (creación propia).....	41
Ilustración 20 Metodologías Suramérica (creación propia).....	43
Ilustración 21 Metodologías Colombia (creación propia).....	45
Ilustración 22 Objetivos o propósitos España (creación propia).....	48
Ilustración 23 Objetivos o propósitos Centroamérica y México (creación propia).....	49
Ilustración 24 Objetivos o propósitos Suramérica (creación propia).....	50
Ilustración 25 Objetivos o propósitos Colombia (creación propia).....	52
Ilustración 26 Fuentes de información España (creación propia).....	55
Ilustración 27 Fuentes de información Centroamérica y México (creación propia).....	57
Ilustración 28 Fuentes de información Suramérica (creación propia).....	58
Ilustración 29 Fuentes de información Colombia (creación propia).....	60
Ilustración 30 Hallazgos España, educación fundamental para construir una cultura de paz (creación propia).....	63
Ilustración 31 Hallazgos España, experiencias de paz (creación propia).....	64
Ilustración 32 Hallazgos España, ausencias en los libros de texto (creación propia).....	66
Ilustración 33 Hallazgos España, reflexiones (creación propia).....	67
Ilustración 34 Hallazgos Centroamérica y México, educación fundamental para educar en paz y las políticas son insuficientes (creación propia).....	69

Ilustración 35 Hallazgos Centroamérica y México, importante reconocer la realidad, la formación docente es muy importante y los libros de textos son insuficientes (creación propia). .....	71
Ilustración 36 Hallazgos Suramérica, se requiere formación de los profesionales y programas que atiendan a las necesidades reales de los contextos educativos (creación propia). .....	73
Ilustración 37 Hallazgos Suramérica, revisar las formas de abordar los conflictos y buscar estrategias pertinentes para lograr empoderar (creación propia). .....	75
Ilustración 38 Hallazgos Colombia, es importante reconocer a las comunidades y la transformación del conflicto como posibilidad (creación propia). .....	78
Ilustración 39 Hallazgos Colombia, políticas educativas insuficientes (creación propia). .....	80
Ilustración 40 Diseño metodológico emergente .....	168
Ilustración 41 Acciones eventos inesperados .....	173
Ilustración 42 Acciones ante eventos de agresión por parte de un compañero .....	176
Ilustración 43 Acciones frente a agresiones verbales .....	177
Ilustración 44 Acciones ante eventos agresivos dirigidos a un familiar. ....	179
Ilustración 45 Acciones frente a agresiones dirigidas a un amigo. ....	180
Ilustración 46 Eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros. ....	185
Ilustración 47 Acciones ante agresiones físicas y verbales entre compañeros. ....	187
Ilustración 48 Versiones de los estudiantes ante eventos con agresiones físicas y verbales. ....	189
Ilustración 49 Eventos positivos. ....	190
Ilustración 50 Indagación primaria con los actores partícipes de eventos positivos. ....	193
Ilustración 51 Motivos por los cuales actúan con forma violentas y agresivas. ....	197
Ilustración 52 Sentires ante las actuaciones violentas y agresivas. ....	199
Ilustración 53 Transformaciones ante los eventos con agresiones físicas o verbales. ....	200

Ilustración 54 Cambios en sus vidas después de haber participado en eventos con agresiones físicas o verbales entre compañeros.....	201
Ilustración 55 Proyecciones en diálogos con la familia tras eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros.....	203
Ilustración 56 Motivos ante agresiones verbales hacia un profesor. ....	205
Ilustración 57 Sentires frente a la agresión hacia un profesor. ....	206
Ilustración 58 Proyecciones o cambios después de la agresión física hacia un profesor. ....	207
Ilustración 59 Proyecciones en familia por la agresión verbal hacia un profesor. ....	208
Ilustración 60 Motivación para actuar con formas pacíficas. ....	209
Ilustración 61 Sentires ante las actuaciones de formas positivas.....	211
Ilustración 62 Transformaciones del evento al haber actuado con formas pacíficas.....	213
Ilustración 63 Cambios en sus vidas al haber actuado con formas pacíficas.....	214
Ilustración 64 Proyecciones en familia tras haber actuado con formas pacíficas.....	216
Ilustración 65 Categoría central con sus subcategorías. ....	219
Ilustración 66 Peso social función referencial. ....	223
Ilustración 67 Síntesis general motivos porque. ....	227
Ilustración 68 Síntesis general motivos para. ....	233
Ilustración 69 Peso social función expresiva.....	237
Ilustración 70 Peso social función pragmática.....	241
Ilustración 71 Agrupación del análisis.....	244

## Resumen

Esta investigación tuvo como propósito comprender la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica de Salamina, Caldas. Para tal propósito se tuvo en cuenta como fuente principal de información los estudiantes activos de la institución.

El camino investigativo a tener en cuenta fue el enfoque de la complementariedad (Murcia y Jaramillo 2008; Murcia (2020) dada la complejidad del fenómeno a estudiar y la posibilidad que presenta el enfoque, al valerse de los métodos necesarios con el máximo propósito de atender ¿Cuál es la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica?. Se complementaron los métodos fenomenológico social (Schutz, 2003) acudiendo a los motivos por y para, que permitió dar razón de la dinámica de los imaginarios sociales; la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para soportar algunos aspectos del análisis de información, como la comparación constante entre categorías y el procesamiento desde la codificación simple, axial y selectiva; desde la teoría del discurso de Wodak y Meyer, 2003, Iñaquez(2006) y los modelos de análisis realizados por Murcia (2010), se consideró la función referencial, expresiva y pragmática del discurso para recoger y procesar e interpretar la información, en consideración a que ellas representan una opción para el acceso a las formas de ser/hacer, decir/representar, que constituyen las bases donde tienen presencia los imaginarios sociales (Murcia, 2010).

Finalmente, en síntesis, la movilidad de las coordenadas sociales definidas como centrales, muestra que hay una movilidad importante en la forma de asumir las acciones e interacciones respecto de los conflictos y la paz en la comunidad estudiada.

Si bien, se evidencia que la forma hegemónica de transformar los conflictos han sido acciones mediadas por formas violentas ancladas quizá en las viejas prácticas sociales, estas no generan la tranquilidad de un buen arreglo, que podría catalogarse como un estado de paz interna, sino que por el contrario, generan tristeza, enojo e inseguridad, aspectos que definitivamente proyectan otras formas novedosas de transformar los conflictos como: evitar las confrontaciones, buscar un intermediario para que ayude a dinamizarlos, acudir al diálogo, a la reflexión antes de generar una respuesta agresiva.

Lo anterior refleja la orientación siempre dinámica de unos imaginarios radical-instituyentes, orientados a transformar el conflicto hacia arreglos concertados, en los cuales se generen oportunidades pacíficas de cambio, que asuman el re-conocimiento, el perdón como posibilidad, esto, en consideración a que estas formas radicales de transformación, traen consigo tranquilidad y felicidad; aspectos centrales en la consideración básica de la práctica social como expresión de la humanidad (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016).

### **Introducción para posibles lectores**

En el presente trabajo, se encontrarán cinco capítulos principales que dan estructura al estudio desarrollado:

El primero de ellos se denomina, planteamiento del problema y dentro de él se encuentran como primera medida las motivaciones que hacen referencia a los pretextos o razones para la realización del proyecto, en este mismo capítulo se halla la dimensión del problema



donde se trata de poner sobre la mesa la magnitud de la problemática y finalizando, con una pequeña síntesis del estado del arte.

El segundo capítulo, es el estado del arte, el cual muestra el análisis de diversas investigaciones a nivel nacional e internacional, relacionando los focos de interés dentro de las investigaciones, los cuales fueron: años, lugares, títulos y temáticas, fuentes de información, propósitos, metodologías y hallazgos.

En el tercer capítulo, denominado, tensiones teóricas se encuentra un apartado llamado imaginarios sociales, donde se despliega sus aportes teóricos a la investigación social y su relación con las categorías del presente trabajo (paz y conflicto); además, los distintos imaginarios: radical, instituyente e instituido. Otro componente de este capítulo es, Tensiones teóricas en la consideración del concepto de paz, allí se ponen en escena diversas teorías en torno a la noción de paz (paz positiva, paz negativa, paz neutra, paz imperfecta, entre otras). Y, por último, Educación para la paz y el rol del maestro en los procesos de formación en la escuela donde se hace un recorrido histórico de la educación para la paz: como algunos aportes de distintos pedagogos a lo largo de la historia; y finalmente, se hace una reflexión sobre el rol que tiene y debería tener el maestro en la actualidad.

Continuando está el cuarto capítulo, Posibles caminos para entender la paz (metodología) donde se asume el enfoque de la complementariedad para el diseño de la investigación, teniendo en cuenta distintos métodos, también se encontrarán los tres momentos de la investigación: Acercamiento al otro, saturación profunda y coordenadas sociales, con sus respectivas técnicas e instrumento para cada uno.

Finalmente, está el apartado cinco, denominado Lo que se teje en la comunidad educativa. (Resultados), en este se expone lo hallado, producto del análisis, y está compuesto por el análisis de: el primer acercamiento, las observaciones y entrevistas; además, se encuentran las coordenadas sociales que permitieron la construcción de sentido, para mostrar la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en el escenario objeto de estudio; finalmente las reflexiones o aperturas del trabajo acompañadas de las recomendaciones.

## Capítulo 1

### Planteamiento del problema

“A veces sentimos que lo que hacemos es sólo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltase una gota” (Teresa de Calcuta)

### Curiosidades y motivaciones situadas en el contexto

Quisiera desde la presente propuesta situar la experiencia como una de las motivaciones que el investigador debe tener para entender las problemáticas de la vida cotidiana. Es así, que nace la propuesta, a partir de la interacción con las realidades de la escuela.

Como investigador hago parte del contexto educativo de Salamina Caldas, lugar donde me desenvuelvo como docente en una institución educativa, en la cual; he evidenciado agresiones físicas y verbales entre los estudiantes y de estudiantes hacia docentes. En otros términos, existen dificultades para enfrentar los conflictos, lo que propicia desacuerdos y dificultad para abordar las problemáticas que están presentes en la institución.

Las problemáticas mencionadas se pueden trasladar a otras esferas de la vida cotidiana, hecho que, puede generar dependencia hacia la búsqueda de intermediarios a la hora de transformar los conflictos, al mostrar debilidad para enfrentarse a estas por si mismo. Esto quiere decir que los conflictos y formas de ver la paz en la comunidad, se pueden acercar a una paz negativa<sup>1</sup>, en tanto las formas dinamizadas desde las contiendas de la comunidad en la mayoría

---

<sup>1</sup> Cuando se habla de paz negativa tendríamos que remitirnos al filósofo T. Hobbes con La filosofía política, en la cual plantea unas leyes naturales con su obra Leviathan en la primera parte habla del hombre, proponiendo que el ser humano se presenta en estado natural de guerra constante, por la competición de los seres humanos buscando el confort de sus pasiones y con ello lograr la paz propia, sin importar los medios para llegar a ella “Cada hombre debe procurar la paz hasta donde tenga esperanza de lograrla, y, cuando no puede conseguirla, entonces puede buscar y usar todas las ventajas y ayudas de la guerra.” (Leviatán, capítulo XIV, pág. 120)

de los casos, se movilizan a través de acciones violentas tanto físicas como verbales y necesitan de alguien externo que ayude a mediar las problemáticas.

Así, se puede decir que, en las primeras aproximaciones dentro de la comunidad educativa objeto de estudio, se visualizaron algunas formas adecuadas para la transformación de conflictos, pero de manera tenue o infima, pues prevalecen formas abrutadas para dinamizar los conflictos. Todo ello se ha convertido en algo cotidiano en la escuela, tal situación es lo que me conmueve como investigador, siento que toca mi ser y por ello pretendí movilizar mi intención investigativa a entender cuáles son los ethos de fondo de dicha situación problemática en el contexto.

En un estudio previo con la comunidad, que implicó el primer momento de la investigación denominado “una aproximación a la realidad”, permitió precisar estos aspectos que se habían planteado de forma intuitiva; donde se hizo evidente la dificultad que tiene la comunidad a la hora de sortear los conflictos en la vida cotidiana, todo esto me lleva a un afianzamiento de lo que como actor en la comunidad había pensado.

La aproximación realizada se hizo a través de un panel de preguntas el cual se desarrollará en el apartado metodológico, el cual permitió hacer un acercamiento a partir de las voces de los actores sociales, desde grado segundo hasta décimo de la institución. Para tal propósito, se tuvo en cuenta a todos los estudiantes de cada grupo, cuya participación fue voluntaria. Durante el panel se plantearon varias situaciones que ocurren con frecuencia en la escuela, la calle o la casa; cada estudiante respondió acorde a experiencias vividas a la pregunta: ¿cómo actúan y actuarían frente a las diferentes situaciones conflictivas de la cotidianidad escolar?.

En las voces de los actores sociales fue evidente una tendencia marcada a actuar desde formas violentas y agresivas<sup>2</sup>; algunos buscan al maestro como mediador en los conflictos, otros preferirían el diálogo y unos pocos no hacen nada. Resultó curioso, que muy pocos transforman los conflictos a través de formas pacíficas, aun así, cuando algunos lo intentan hacer de esa forma sienten temor a ser ridiculizados, dado que, para la mayoría, sus posibilidades son asumidas como absurdas.

Con lo anterior, la escuela abre sus ojos a esta problemática, ya que, los estudiantes cuando se enfrentan a los conflictos, eligen las formas violentas para movilizarlos, excluyendo prácticas pacíficas consideradas como débiles frente a los egos que prevalecen en una competencia de perder o ganar en un conflicto.

A pesar de lo anterior, el gran maestro Paulo Freire nos dejó el legado de la esperanza, la cual nos abre los ojos a no perderla a pesar de cualquier circunstancia, Freire nos abre un camino posible para la configuración de escenarios de paz, un camino donde no se desvanezca la esperanza. En sus propias palabras:

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. (Freire.1993. p.25).

Las palabras del maestro Freire nos animan a no dejar apagar la llama de la esperanza, pese a que en la configuración de las dinámicas sociales de los estudiantes en nuestro tiempo se

---

<sup>2</sup> Según Galtung (1998) existen tres formas de violencia directa, estructural y cultural, a las que se refiere el apartado del texto es a la violencia directa que se materializa en las realidades de la escuela con daños físicos o verbales entre pares, por ejemplo, respondiendo al conflicto con golpes o insultos.

encuentran ancladas los contextos de violencia y agresión. Parece que se hubiera perdido la esperanza de encontrar comunidades que transformen positivamente sus conflictos; la agresión se acoge como la principal salida ante un desacuerdo, ante una disputa, incluso ante una dificultad.

Se agrede contra el otro, pero también en contra de sí mismos, por eso, son comunes las conductas agresivas hacia si mismo en los jóvenes, que en muchas ocasiones causan la muerte<sup>3</sup>. Estos extremos no son ajenos a las instituciones de Salamina, donde los niños y jóvenes viven en constante agresión ante cualquier conflicto que se presente dentro y fuera de la institución.

Hemos cifrado la esperanza en los padres de familia e instituciones educativas, que enfrentan los conflictos con castigos y privaciones; sin embargo, parece todo desvanecerse ante las evidencias que se aprecian en el día a día. Pese a ello, la esperanza de tener comunidades del diálogo, de la disertación cuidadosa, de salidas negociadas, de la tolerancia y el respeto, son una luz que, tal y como lo afirma Paulo Freire, debería guiar nuestras búsquedas, si no queremos que este problema se convierta en desesperanza y desolación.

La esperanza de educar en la búsqueda de soluciones pacíficas a los problemas que viven los niños, niñas y jóvenes en Salamina es lo que mueve este estudio. Buscar entender qué es lo que ocurre en ese magma de significaciones <sup>4</sup>que llevan a actuar bajo formas particulares.

---

<sup>3</sup> Más adelante se presenta un estudio de la Universidad de la sabana, quien determinó en el año 2017 que uno de los factores por los cuales los jóvenes buscan la salida en el suicidio, es entre otros el acoso escolar o matoneo.

<sup>4</sup> En su perspectiva de que las realidades sociales son realidades imaginarias, Castoriadis propone que pese a ello las dimensiones del mundo no sólo son de este tipo, pues existen otras dimensiones como la dimensión racional y la dimensión ensídica que lo constituyen. Pese a que las otras dimensiones están en el mundo, el ser humano tiene acceso a ellas sólo mediante la dimensión imaginaria, conjugando así las posibilidades siempre constructivas del ser humano. Ellas se articulan entre sí como los magmas, generando una substancia que es inconmensurable e indivisible pero que representa en toda su magnitud esa compleja articularidad: el imaginario social. (Castoriadis, 1983, 1996,1989, 2003) en Murcia, N (2019) P.9

## **Dimensiones del problema**

Esa tendencia a la desesperanza frente a las transformaciones inadecuadas de los conflictos en la escuela, parece manifestarse a nivel nacional y local. En el estudio realizado por Reimers (2003), en su escrito “Educar ciudadanos para vivir en paz y libertad en Colombia” se plantea que:

El clima en una proporción importante de escuelas en Colombia es, a los ojos de estudiantes y maestros, deficiente desde el punto de vista de la convivencia. No hay respeto y hay demasiada violencia y malas relaciones interpersonales entre alumnos. Al mismo tiempo, el deficiente clima social de muchas escuelas condena a los profesores a tratar de enfrentar solos los complejos desafíos de enseñar a niveles de excelencia a estudiantes, en medio de carencias de condiciones materiales básicas y de limitaciones en sus propias capacidades para hacerlo. Reimers 2003 pág. 32.

Lo anterior ha puesto en un panorama desfavorable a la escuela en Colombia, ya que la vida en la escuela se torna complicada y llena de desconfianza e inseguridad por parte de la comunidad educativa, reflejada en sus acciones y discursos. De modo similar, una serie de estudios a lo largo de los últimos años develan la situación y ponen en evidencia la dimensión del problema en Colombia y en la región caldense.

Un estudio llevado a cabo por el observatorio de convivencia y seguridad ciudadana, hizo un trabajo de campo con 826.455 estudiantes de las instituciones educativas de Bogotá. El estudio encontró que el 38% de los estudiantes habían sufrido maltrato emocional y que habían manifestado ser víctimas de este maltrato la semana anterior a la aplicación de la encuesta, el 22% de los estudiantes manifestó haber sentido exclusión y rechazo la semana anterior.

En relación al acoso escolar los estudiantes manifestaron haber sido víctimas de sus compañeros de curso en el último mes con un 15% y también un 12% fue víctima de compañeros pertenecientes a otros cursos. Por otra parte acerca del acoso sexual, principalmente de carácter verbal, los resultados indican que el 13% de los abordados fueron acosados por compañeros de su mismo curso y el 9% de otros cursos; en relación a los contactos sexuales no deseados, se tiene un porcentaje del 10%.

El estudio también encontró, que el 56% de los estudiantes sufría hurtos menores, el 15% acoso escolar y el 13% acoso sexual. De allí que, la percepción de seguridad por parte de los estudiantes es muy baja. El 28% se sienten seguros de camino al colegio, el 11% se sienten seguros dentro de la institución educativa, el 9% han sido amenazados con armas blancas y el 6% llevan armas blancas al colegio. (Subsecretaria de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana Observatorio de Convivencia y Seguridad ciudadana, 2006 Pág. 6).

El estudio la Secretaría de educación distrital cuyo propósito fue indagar el fenómeno de la violencia y su aumento en las instituciones educativas, encontró un aumento importante en la intimidación escolar, amenazas entre compañeros, consumo de sustancias ilegales y diferentes focos de violencia.

En el año 2011 el (DANE) y la Secretaría de Educación de Bogotá D.C, realizaron una encuesta de convivencia escolar y en que circunstancias afecta a los actores, dirigida a estudiantes de quinto a undécimo grado de colegios de Bogotá. Este mostró que el 11,4% de los estudiantes de grado sexto y noveno afirman ser víctimas de amenazas, ofensas, intimidación de algún compañero de la institución. En relación a los estudiantes de grado quinto, se evidenció



que el 17.4% de ellos, fue víctima de ofensas, intimidación o golpes de algún compañero de su grupo. (DANE y la Secretaría de Educación de Bogotá D.C 2011)

Igualmente, un reporte de la (OCDE), reveló que el 7.6% de los estudiantes en Colombia han sido víctimas de algún tipo de violencia escolar, esta cifra se encuentra por encima del promedio que propone el mismo organismo en el año 2017. (OCDE 2017)

Por su parte, en el mes de abril de 2017 la Universidad de la Sabana hizo público un comunicado de prensa con los resultados de una investigación dinamizada por su semillero de del área de salud mental, en la cual se manifiesta que al 31 de diciembre de 2016, se presentaron 244 casos de suicidio en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años en Colombia; además, por municipio la mayor tasa de suicidio infantil estuvo en Bogotá, con 35 eventos; seguida de Medellín (16), Cali (11), Ibagué y Pasto (6), Manizales y Soacha (5). (Universidad de la Sabana, 2017).

Bajo este panorama, la Universidad de la Sabana, señaló que uno de los factores por los cuales los jóvenes buscan la salida en el suicidio, es el acoso escolar o matoneo siendo una tendencia que va en aumento, pues entre el 5 y el 10% de las víctimas de matoneo se han intentado agredir a ellos mismos físicamente. Según las cifras citadas por este informe, medicina legal determinó que al mes de marzo de 2017 se han suicidado 65 niños, en edades de 5 a 17 años, siendo el número más alto entre niños de 10 a 14 años, en donde se evidenciaron 35 de los 65 niños.

En lo que respecta al departamento de Caldas se presenta un panorama complejo, un aumento de la violencia en las instituciones educativas de sus diferentes municipios, lo que ha

llevado a reuniones constantes de los orientadores escolares y directivos docentes para tratar la problemática y trabajar conjuntamente para mejorarla. (La patria, 2018)

En Salamina (Caldas), prevalece una tendencia hacia situaciones conflictivas no manejadas en los entornos escolares, situación que se convierte en una problemática social. El DANE, para el año 2020, revela que Salamina presenta un 28.7% de pobreza, un bajo logro educativo de 66.8%, un índice de analfabetismo de 15,9%, inasistencia escolar de 2.5%, rezago escolar de 12% y trabajo infantil de 1.1 %, estas cifras de alguna manera podrían afectar las formas transformar los conflictos en la comunidad. (DANE 2020).

En síntesis, el panorama nacional y regional con relación a la transformación de los conflictos es preocupante, algo que debe trabajarse en las comunidades, para este caso desde los investigadores y educadores, con la finalidad de encontrar pistas, que posteriormente se conviertan en propuestas para tratar la problemática, de lo contrario la situación puede desmejorar y volverse mucho más dramática.

Con lo anterior, cabe resaltar que las formas como se transforma el conflicto es lo que agudiza la problemática; pero, para hablar de las agresiones, la violencia, el diálogo o las formas de dinamizar el conflicto, a propósito los autores manifiestan dos formas de movilizarlo, una tiene que ver precisamente en resolver el conflicto cuando este se agudiza o empeora, denominado por Galtung (2003) negativo y la otra forma es la transformación de conflictos viéndolos como una posibilidad de cambio social o una forma positiva de verlo.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> “De aquí que los conflictos deben ser transformados de tal forma que las partes puedan vivir creativamente y de forma no-violenta con ellos y de tal forma que la violencia pueda ser evitada.” Galtung 2003. p.139

De modo similar, el conflicto se conecta con las formas de ver la paz, que son diversas según los diferentes autores y contextos. Las teorías de la paz en la sociedad y la escuela han sido abordadas en diferentes contextos nacionales e internacionales, desde diferentes teóricos: negativa como ausencia de guerra o conflicto, positiva<sup>6</sup> teniendo en cuenta medios pacíficos para transformar los conflictos, imperfecta<sup>7</sup> cuando el acuerdo al cual se llega no ha sido cómodo para las partes aunque se logra una transformación del conflicto, neutra<sup>8</sup> como posibilidad de dialogo para la mediar los conflictos, holística o integral entre otras, evidenciando que a pesar de que se ha intentado abordar, persiste la problemática en diferentes lugares, lo cual lo convierte en un tema de relevancia al interior de los grupos sociales.

### **Aproximación a los vacíos y proyecciones novedosas**

En un análisis tangencial de algunos estudios que se han realizado en los últimos años en relación al conflicto y la paz en los contextos educativos, se encontró que existen diversas formas o posibilidades de acercarse a la paz en los contextos escolares; la indagación se hizo con el propósito de entender en qué estado está la investigación entorno a la categoría de la paz y el conflicto en los entornos educativos.

Lo hallado en los estudios que se desarrollaran en en profundidad en el estado del arte, mostraron la importancia de entender la paz y el conflicto desde las construcciones que hacen los grupos sociales a lo largo de su historia, desde las interacciones que han tenido, que se convierten en acuerdos que se mantienen en el tiempo en sus contextos.

---

<sup>6</sup> Johan Galtung, el noruego es un referente fundamental de esta categoría con su obra más relevante del tema “paz por medios pacíficos”, y su teoría de conflictos quien es considerado el autor de la paz denominada positiva, su discurso es el de paz desde la paz misma.

<sup>7</sup> Postura es una paz imperfecta que la argumentan como una paz que está en proceso, inacabada que se va construyendo pacíficamente.

<sup>8</sup> Una paz que circula en la comunicación de los seres humanos, es decir el dialogo como mediador por excelencia.

Se encontraron estudios en diferentes lugares del mundo, lo que hace que el tema de la paz y el conflicto, no se relacione a un lugar, ya que puede ser estudiado y dinamizado en cualquier contexto y requiere acercarse precisamente a los sitios directamente y crear mecanismos o formas de conversación que permitan entender a las comunidades, para poder comprender cuales son las necesidades entorno a la paz y el conflicto en los contextos educativos.

Ahora, en las perspectivas teóricas y metodológicas, no se halló una tendencia marcada hacia perspectiva de paz relacionada con los imaginarios sociales en la escuela, siendo este último punto clave para la presente investigación. La teoría de los imaginarios sociales <sup>9</sup>se muestra como una posibilidad de gran valía para estudiar el trasfondo de las realidades sociales, siempre que se logren conversaciones dentro de las comunidades, porque es allí donde se puede entender cuáles son las motivaciones que llevan a tomar unas decisiones y no otras frente a los conflictos y la paz.

Los imaginarios sociales, son esa posibilidad de creación indeterminada que tienen los grupos sociales, que se da en el trasfondo de sus contextos, además se movilizan a partir del bullicio de la conversación latente de la vida cotidiana (Shotter 1993). En otras palabras, se debe

---

<sup>9</sup> Una teoría que asume como base las aportaciones de Cornelius Castoriadis, Napoleón Murcia, Juan Luis Pintos, Jhon Shotter, Manuel Antonio Baeza y Charles Taylor, para proponer asuntos como la configuración de los imaginarios sociales desde una gran base compleja que articula a manera de magma, las realidades del mundo en sus dimensiones racionales, ensídicas (estas últimas como aquellas realidades posibles de agrupar) y su dimensión imaginaria, configurada como un conjunto de motivaciones, convicciones y creencias fuerza que, o bien, están altamente aceptadas y sancionadas por lo social, y definen las prácticas sociales hegemónicas (imaginario instituido), o que son expresiones únicas y creativas de la entidades psicosomáticas (imaginario radical) o que se muestran como fuerzas capaces de transformación de las realidades hegemónicas (imaginarios instituyentes). Desde la perspectiva práctica se asume que los imaginarios sociales no se muestran como evidencia práctica, pero están siempre en la base de las realidades sociales como representaciones simbólicas, a las cuales acuden para hacerse visible. Para investigar los imaginarios sociales entonces, es necesario buscar las representaciones simbólicas que están manifiestas en las formas de ser/hacer, decir/representar de los sujetos. En síntesis, son esas fuerzas que hacen que los actores sociales sean (hagan y representen) en el mundo de la vida y se proyecten en un mundo aún por venir. Murcia, N (2019) p. 10

situar en los contextos para comprender como se movilizan las construcciones de paz y conflicto en los contextos educativos.

En los caminos metodológicos de las investigaciones encontradas su tendencia es querer describir, interpretar y comprender las realidades, pese a ello no se muestra un interés marcado hacia la comprensión desde adentro de los contextos; es decir, situados en las conversaciones de la vida cotidiana, lo que abre el panorama a dinamizar la investigación situados en los contextos reales donde se mueve el conflicto y la paz.

Los estudios muestran que las fuentes de información deberían ser los actores sociales, sin embargo, en los estudios tomados como referencia, los actores que asumen en las investigaciones son adolescentes y adultos en su mayoría, que, aunque existen trabajos dirigidos hacia la niñez se deja entrever un vacío hacia esta población. Lo anterior, permite abrir el espectro para tener en cuenta a las escuelas primarias de los contextos escolares, para descifrar las construcciones sociales que los niños van configurando desde pequeños y cómo se movilizan. Esto significa; que la fuente principal de información debe ser la comunidad educativa; es decir, que el propósito inicial podría ser comprender los imaginarios de paz y conflicto en la educación y su movilización, a través de la investigación dentro del contexto.

En síntesis, los estudios analizados sobre el conflicto y la paz en los contextos educativos, muestran que así se desarrollen investigaciones, políticas educativas o estrategias, hay profundos vacíos en las formas de interactuar con los contextos, vacíos que imposibilitan escuchar el bullicio desde adentro de las comunidades; de allí que sea necesario entrar en el bullicio y en las conversaciones de las comunidades educativas para tratar de entender sus construcciones de conflicto y paz, que son edificadas en sus dinámicas sociohistóricas.

Es evidente que hay una conexión entre el conflicto y la paz, ya que la forma de transformar los conflictos esta permeada por como se asume la paz en las comunidades, es evidente también que la interacción con los conflictos no está definida de antemano, porque se da en la formación del día a día, ya que la transformación del conflicto está amparada en la construcción sociohistórica de los actores que están involucrados, esa se configura en el marco de esos mundos simbólicos que se gestan a diario para actuar y ser en el mundo en relación con el otro y lo otro.

Hay que reconocer que los simbólicos <sup>10</sup>son apenas la representación de una trama mayor que son los imaginarios sociales; a propósito, Castoriadis (1989) nos dice, que la forma de mostrarse los imaginarios sociales es a través de los simbólicos, pues son la expresión de dichos imaginarios.

Por lo anterior, el conflicto y la paz en los contextos educativos, requiere un análisis de los trasfondos de la representación simbólica. En consideración a lo cual se asumirá el problema a través de los imaginarios sociales. Puesto que, al final son las construcciones sociohistóricas desde los contextos las que dinamizan el conflicto y la paz en la escuela, por ende, la forma de entrar a esas construcciones es por medio de lo simbólico, es decir a través de la conversación.

### **Posibles contribuciones**

El trabajo investigativo de la tesis doctoral pretendió comprender la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en un escenario educativo, ella se puede buscó en el continuo sociohistórico de la comunidad estudiada, sin duda, se piensa que la movilidad de la paz y el

---

<sup>10</sup> Lo simbólico son esas formaciones sociales que significan algo, por lo tanto, su compromiso es contundente en el aporte de la construcción, pues es trascendencia del sentido empírico hacia el sentido “espiritual” en el contexto de lo que es significativo para un grupo social y tiende a ser reconocido. Murcia, N (2019) P. 47

conflicto se encuentra en lo que fue, es y proyecta ser en la comunidad, es decir, existe una conexión sociohistórica y precisamente ese continuo es lo configura y reconfigura los imaginarios de paz y conflicto, que finalmente llevan a las personas a ser y actuar en el mundo esta fue la apuesta teorica como aporte a la ampliación en el campo.

Con la comprensión profunda se buscó encontrar pistas, que puedan servir para configurar alternativas en la escuela, en pro de escenarios y contextos, que puedan transformar los conflictos de manera asertiva, entendiendo las magnificas posibilidades de los caminos pacíficos a la hora de enfrentar los conflictos.

Podría decirse que, a nivel teórico, el trabajo puede dar cuenta desde las voces de la comunidad cuáles son sus formas de interacción y proyección con la paz y el conflicto y cuáles son las motivaciones para elegirlos. Además, se tratará de corroborar la tesis, para poder afirmar lo que se piensa.

Finalmente, a nivel metodológico, para el diseño se tendrá en cuenta el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008) y retomado por Murcia (2020), en su producción de investigación situada, justamente porque es un diseño emergente que permite complementar los métodos o técnicas necesarias para lograr una comprensión profunda de la realidad compleja a estudiar, lo valioso en este trabajo es que no hubo un método inicial establecido, porque se fue construyendo en el camino y se buscó lo necesario para poder comprender el fenómeno estudiado, los caminos metodológicos que se lograron pueden servir de referencia para trabajos que tengan que ver con las categorías que dinamizaron el estudio.

Al ser un estudio con intencionalidad comprensiva, se hizo pertinente el diseño mencionado, que permitió como se mencionó comprender en profundidad las dinámicas sociohistóricas que han movilizadado la paz y el conflicto en el contexto escolar, a partir los imaginarios de los estudiantes que hacen parte la institución objeto de estudio, ya que son construcciones sociales que se han dado, se están dando y se darán.

**Tesis: *la paz dinámica***

En los escenarios estudiados la paz es un constructo social, que toma un sentido y significado distinto de acuerdo a los contextos, se dinamiza gracias a los imaginarios sociales (radical, instituyente e instituido), y las construcciones se dan en el continuo socio-histórico.



### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica?

### **Preguntas orientadoras**

¿Cuáles son las manifestaciones del conflicto en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz?

¿Cuáles son las transformaciones que le dan a los conflictos los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz?

¿Cuáles son las significaciones entorno a las dinámicas del conflicto y la paz que se configuran en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica?

## **Objetivos**

### ***Objetivo General:***

Comprender la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica

### ***Objetivos específicos:***

-Identificar las manifestaciones del conflicto asociadas con el marco del continuo sociohistórico: que fue, que está siendo y que pretende ser el conflicto y la paz en la institución educativa escuela Normal Superior María Escolástica.

-Describir las transformaciones que le dan a los conflictos los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz.

-Buscar las significaciones sociales que le dan a los conflictos los estudiantes en el marco del continuo el continuo sociohistórico de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz.

-Interpretar las significaciones sociales que le dan a los conflictos los estudiantes en el marco del continuo el continuo sociohistórico de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz.

## Capítulo 2

### Estados del arte de paz y conflicto en el contexto escolar.

#### Introducción

Se hizo revisión de cuatro bases de datos científicas, redalyc, dialnet, scielo y google académico como fuentes de habla hispana, los descriptores utilizados fueron: “educación y paz”, “educación para la construcción de paz” y “construcción de paz”, y las investigaciones estuvieran en el marco del contexto escolar eran las seleccionadas, además que tuvieran una antigüedad de 8 años como máximo, para tener en cuenta las dinámicas investigativas actuales y la muestra fue determinada de la siguiente forma: se seleccionaron 20 antecedentes de investigaciones en Colombia, 15 de España, 15 de centro América y México y 15 de Sur América, todos lugares de habla hispana para un total de 65 investigaciones. El criterio que se tuvo en cuenta para la selección de estos países, fue: la posibilidad de acceso en las bases consultadas, la viabilidad del idioma, la representatividad global de los antecedentes, a nivel de España, centro América y México, sur América y Colombia..

Del mismo modo, la metodología para hacer esta indagación fue el análisis documental, dicho análisis se hizo con ayuda de la herramienta software “ATLAS.ti versión 7.5” y se abordó a partir de focos o fuentes de información obtenidas de los artículos o las tesis seleccionadas; los focos fueron: títulos, fuentes de información, metodologías, objetivos y hallazgos, además de tener en cuenta los años de publicación y el lugar siguiendo el modelo de análisis propuesto por Ospina y Murcia 2012 en el texto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia.”

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la investigación documental llevada a cabo, para determinar el estado del arte de la investigación que se abordará para el doctorado en educación de la universidad de caldas titulada “IMAGINARIOS DE PAZ Y CONFLICTO SITUADOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.”

Se presentará en el siguiente orden: primero los gráficos o redes obtenidos del análisis, acompañado de unos párrafos que contextualizan el gráfico, al final unas citas que den soporte al análisis, los capítulos estarán visibilizados de la siguiente forma: primero años de España, Centro América, Sur América y Colombia, además de un párrafo de cierre, segundo los lugares en el mismo orden de las regiones acompañado del párrafo de cierre o conclusión, tercero títulos en el mismo orden, cuarto objetivos con las misma dinámica, quinto enfoques metodológicos, sexto fuentes de información y séptimo para cerrar hallazgos.

### **Foco de análisis: años de publicación**

El capítulo se refiere a los años de publicación, de los estudios analizados en la región de España, Centro América-México, Sur América y Colombia, se presentará el gráfico de cada región y una descripción del mismo.

#### ***Años España***

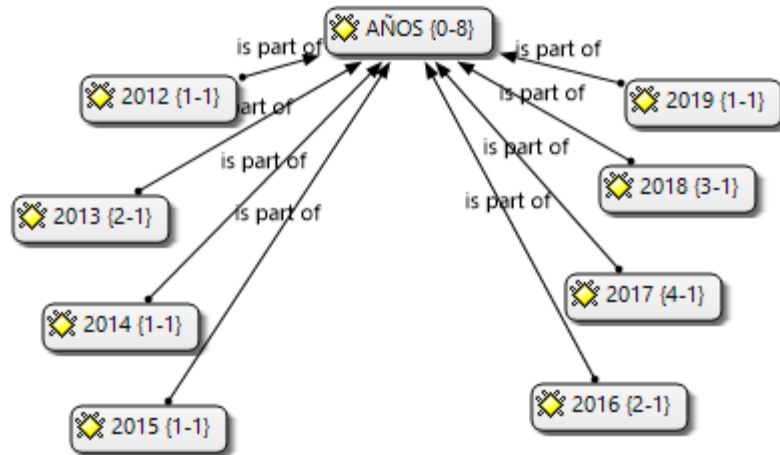


Ilustración 1 Años España (Creación propia)

Como lo muestra el gráfico, los años de producción en la región europea, particularmente España, son variados, no existe una tendencia marcada, sin embargo, de las investigaciones obtenidas el año 2017 y el 2018 son los de mayor producción, con 4 y 3 investigaciones respectivamente, el resto de los años entre 1 y 2 producciones, pero cabe resaltar que los estudios obtenidos fueron del año 2012 hasta el año 2019, es decir que no superan los 8 años.

### ***Años Centroamérica***

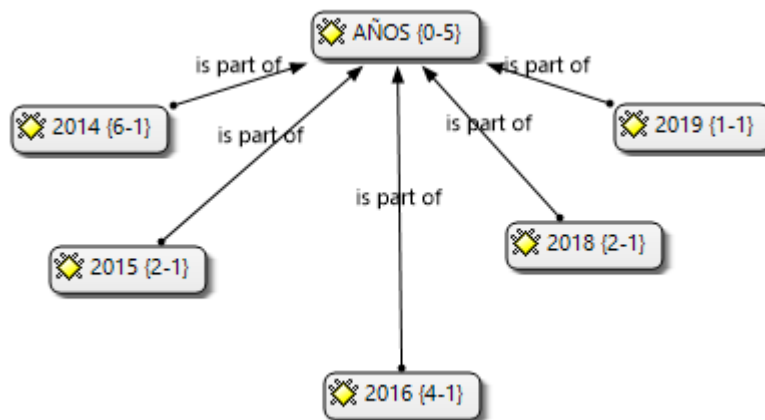
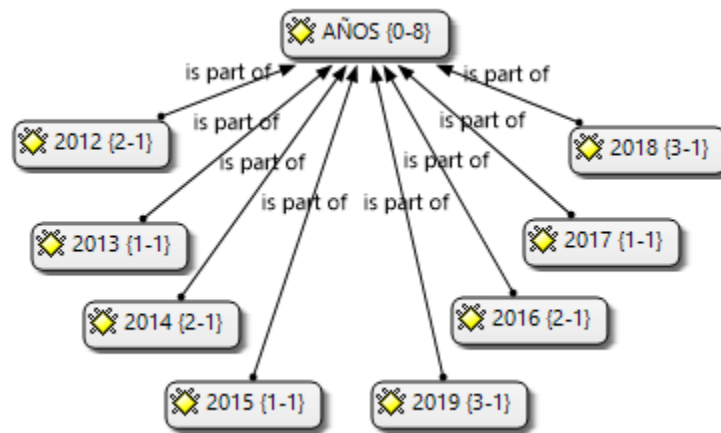


Ilustración 2 Años Centroamérica. (creación propia)

Para el caso de Centro América el gráfico permite mostrar que, de los 15 estudios obtenidos de esa región, en el año 2014 se arroja una tendencia de producción con un total de 6 investigaciones, seguido del 2016 con 4 investigaciones y los otros años con 1 o 2 producciones; para esta región se obtuvieron investigaciones entre 2014 y 2019, es decir investigaciones que no superan los 6 años de antigüedad.

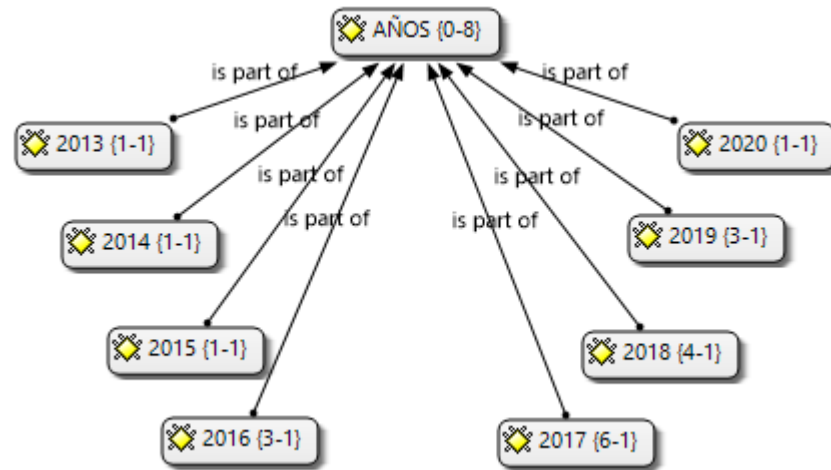
### *Años Suramérica*



*Ilustración 3 Años Suramérica (Creación propia)*

En Sur América no se vislumbra una tendencia marcada de producción, los años que presentaron mayor producción de los 15 estudios obtenidos, fueron el 2018 y 2019 con 3 producciones cada uno respectivamente, el resto de años se reparten entre 1 y 2 estudios, cabe resaltar que los estudios obtenidos en esta región datan del año 2012 hasta el año 2019, es decir con una antigüedad de hasta 8 años.

## *Años Colombia*



*Ilustración 4 Años Colombia (Creación propia).*

En Colombia se muestra una tendencia marcada de producción en el año 2017 con 6 estudios de los 20 obtenidos, seguido del año 2018 con 4 estudios, en tercer lugar, el año 2016 y 2019 con 3 estudios, lo que muestra una tendencia de producción entre 2016 y 2019 con 16 estudios en esos años, teniendo en cuenta que el acuerdo de paz en Colombia se firmó en el 2016, dejando los otros años con por lo menos 1 estudio, pero cabe resaltar que los estudios obtenidos de esta región estuvieron comprendidos entre los años 2013 hasta el 2020 con una antigüedad máxima de 7 años.

### ***Conclusión años***

El apartado permite mostrar la dinámica de producción en los últimos años, Para dar cuenta a nivel general de la variedad en los últimos 8 años, cabe resaltar, que todos los estudios de las regiones no superan ese tiempo de antigüedad. Lo primero que se puede decir, es que en la región de España no hay una tendencia marcada, tampoco en sur América, lo que que significa que, en esas regiones, los trabajos de educación para la paz pueden ser pertinentes en cualquier

momento, ya que, son trabajos que buscan la transformación social de la realidad y la educación para la paz, juega un papel importante.

A lo anterior se añade una particularidad, es el caso de centro América y México debido a que en el año 2014 se encontró un buen número de producción investigativa y al pasar los años ha ido disminuyendo la producción de estudios de paz relacionados con la escuela, aunque sin desaparecer. Finalmente, se tiene a Colombia con 20 estudios, resaltando el auge en trabajos relacionados a la temática de educación para la paz y conflicto en los últimos años, específicamente a partir de 2016, momento crucial, puesto que fue la firma el acuerdo de paz y surgen un sinnúmero de políticas educativas que se proyectan a la educación para la paz, sin embargo, para la actualidad insuficientes.

Para concluir, lo que deja entrever el anterior análisis en cuanto a los años de producción es que el tema de educación para la paz y el conflicto es importante en todos los contextos e independiente del momento histórico, ya que es vital para contribuir al sentido humano de la educación.

### **Foco de análisis: lugares**

El capítulo hace referencia a los lugares específicos de donde se obtuvo la información objeto de análisis de las regiones. Recordemos, que las regiones fueron: España, Centro América y México, aunque se tuvo en cuenta a otros países y en Sur América se tomaron estudios de varios países; y por último Colombia que presenta un auge en estudios de educación para la paz en los últimos años, se presentará el gráfico de cada región con una breve descripción y al final de todas las regiones un apartado de conclusión del capítulo.



## Lugares España

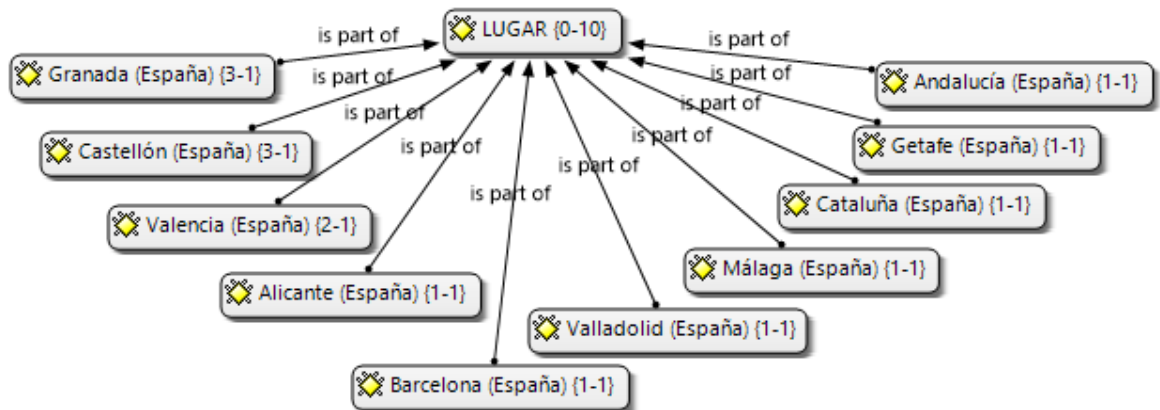
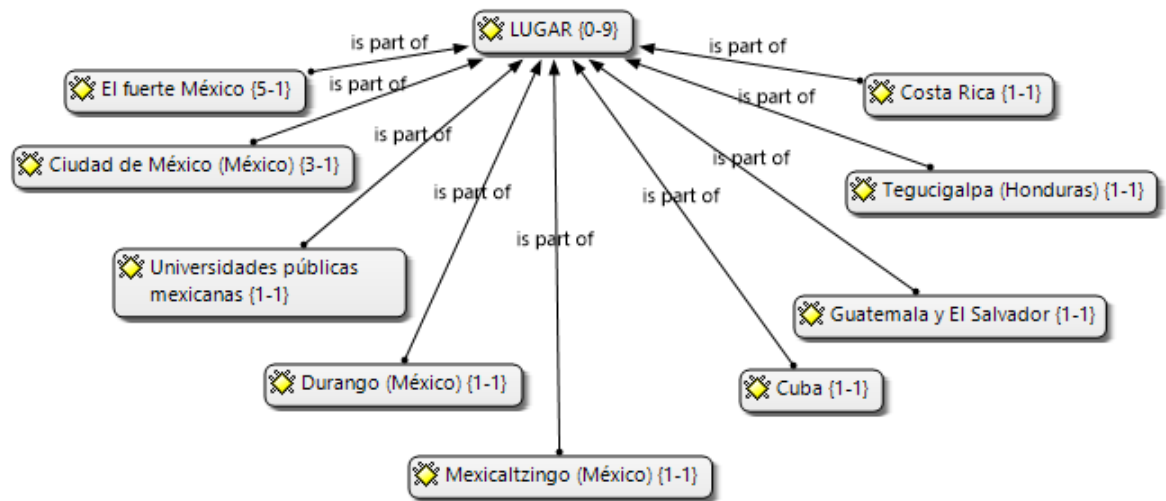


Ilustración 5 Lugares España (creación propia).

En la región todos los estudios son principalmente de España, hay que reconocer que en ese país existen múltiples institutos, centros y comunidades que trabajan el asunto de la educación para la paz y el conflicto desde algunas experiencias y reflexiones teóricas. La producción fue ubicada en diferentes lugares de ese país, pues no están en un solo lugar como lo muestra el gráfico, lo que lo hace un asunto importante para esta región; aunque en Granada existe un instituto en paz muy reconocido por sus grandes producciones, no es el único foco de producción e interés de la temática en España.

## *Lugares Centroamérica y México*



*Ilustración 6 Lugares Centroamérica y México (creación propia).*

En la región de centro América y México, siendo este último donde se concentran la mayoría de los estudios, desde los diferentes lugares mexicanos con un total de 11 estudios de los 15 abordados, lo que demuestra que es un tema de gran importancia para ese país debido a la dinámica social que se vive allí, sin embargo, también se encontraron estudios en países del centro como Cuba, Guatemala en relación a El Salvador, Honduras y Costa Rica, que dejan ver la importancia de esta temática dentro de sus realidades.

## *Lugares Suramérica*

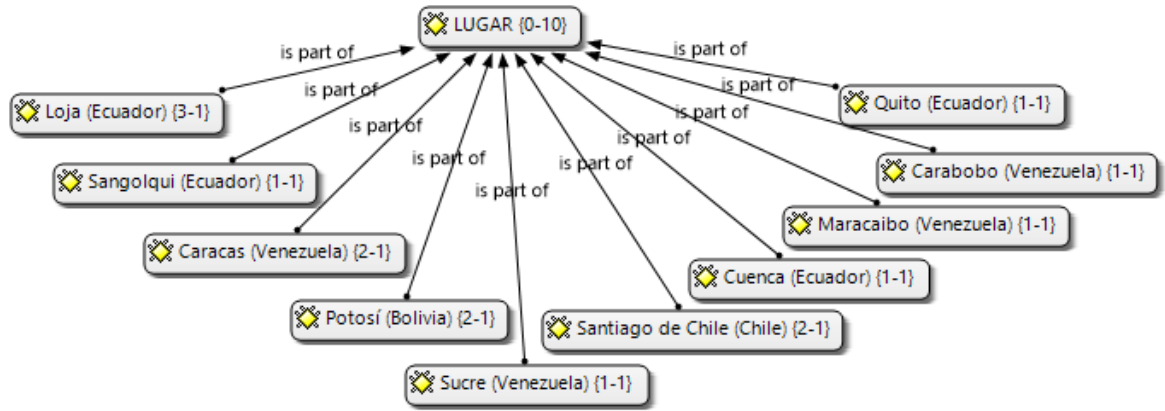


Ilustración 7 Lugares Suramérica (creación propia).

En la región sur americana países con mayor producción o interés en la educación para la paz son Ecuador con 6 estudios y Venezuela 5 desde distintos lugares de su territorio, seguidos de Bolivia y Chile con 2 estudios cada uno también de diferentes lugares, países que en algún momento histórico han tenido conflictos regionales e internos, que con sus dinámicas sociales están en la búsqueda constante de prácticas educativas de paz, para lograr alguna transformación social tratando de atender a las necesidades de sus comunidades.

### ***Lugares Colombia***

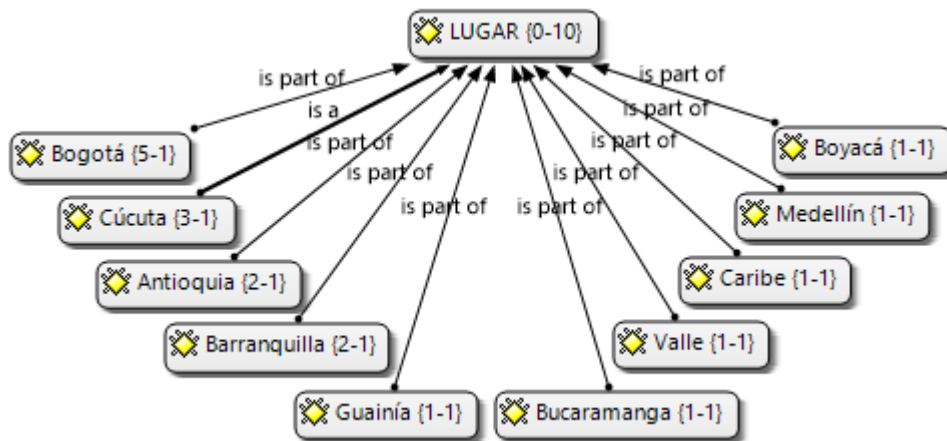


Ilustración 8 Lugares Colombia (creación propia).

En la región colombiana la mayoría de estudios se concentran en la capital del país, Bogotá, sin embargo, se evidenció una gran variedad de lugares en donde la educación para la paz en un tema de gran importancia para la transformación social del país: se tienen estudios de Cúcuta, Antioquia, Barranquilla, Guainía, Bucaramanga, Valle, El caribe, Medellín y Boyacá, esto muestra la variedad y el interés que existe en distintos lugares de la región.

### ***Conclusión lugares***

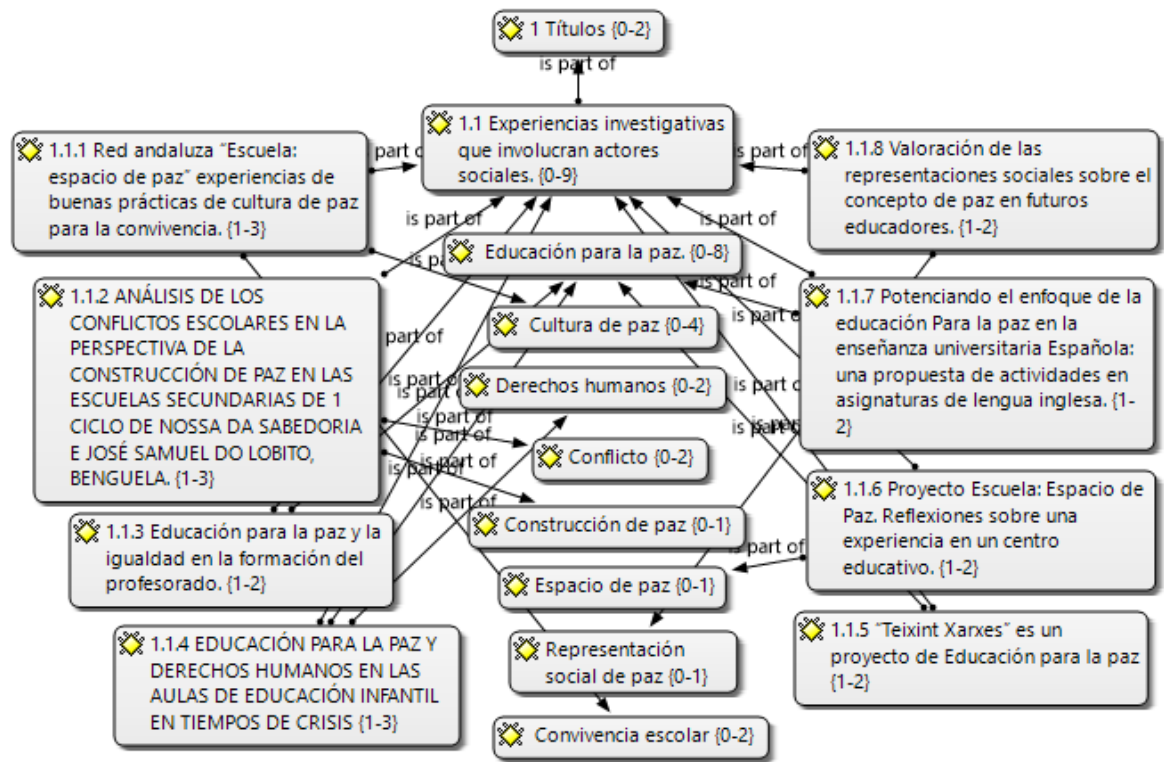
Los lugares de los cuales se obtuvieron los 65 estudios son de vital importancia, España por ejemplo trabaja el tema desde diferentes lugares, pero centro América y México desde sus dinámicas y problemáticas sociales también hace el intento por abordarlo, sur América de igual forma y en el caso de Colombia se está intentando desde los diferentes frentes.

De esta forma, se muestra que, aunque la tarea es lenta se debe mantener y no desfallecer, lo curioso es que es una temática atractiva no solo para lugares que han tenido conflictos de guerra internos a lo largo de los años, sino, para otros lugares que presentan diferentes problemáticas sociales y ven en la educación para la paz un camino posible para la transformación social. Lo anterior, permite afirmar que trabajar por y para la paz en los contextos educativos es pertinente en cualquier lugar del mundo, ya que uno de los deberes de la educación es aportar a la construcción de paz, lo que convierte al maestro en protagonista importante para que la paz sea posible, a sabiendas que existe una sociedad cada vez más egoísta e indolente con los otros seres que habitan los diferentes contextos.

### **Foco de análisis títulos y temáticas**

El capítulo hace referencia a las categorías que emergieron de los títulos o temáticas analizadas de los 65 estudios, también las tendencias de las regiones en relación a la educación para la paz y el conflicto. Se presentará en el siguiente orden: la región de España, Centro América y México, Sur América y Colombia, el gráfico de cada región, una descripción, y al final una síntesis o conclusión del capítulo, es de precisar que hay regiones que tienen dos gráficos.

### ***Títulos y temáticas España***



*Ilustración 9 Títulos y temáticas España, experiencias investigativas con actores sociales (creación propia).*

La región muestra dos categorías importantes, la primera son “investigaciones que involucraron actores sociales” que es la categoría objeto de este análisis, desde la cual emergen categorías como “educación para la paz”, siendo la más recurrente de los títulos desde este tipo de experiencias que involucran actores, existen 4 títulos que la evocan, para la enseñanza universitaria de la lengua inglesa, para la educación infantil en tiempos de crisis, para la igualdad

y la formación del profesorado, es la categoría más recurrente en la región seguida de la categoría “cultura de paz”, con una relación y es evocada para una buena convivencia, otras que emergen son los “derechos humanos”, surgida en menor proporción seguida del “conflicto” como otra categoría que se aborda desde la educación, y al final tenues u opacas la “construcción de paz”, “espacio de paz”, “representación social de paz” y “convivencia”, a estas últimas se hace alusión pero no presentan recurrencia significativa en los estudios analizados a partir de los títulos.

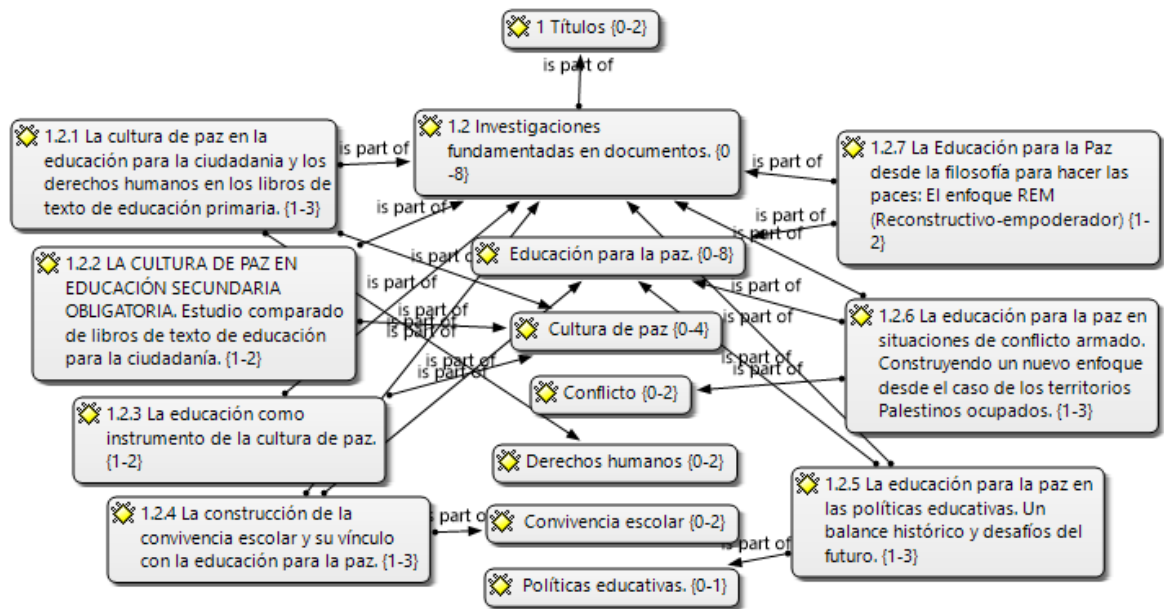
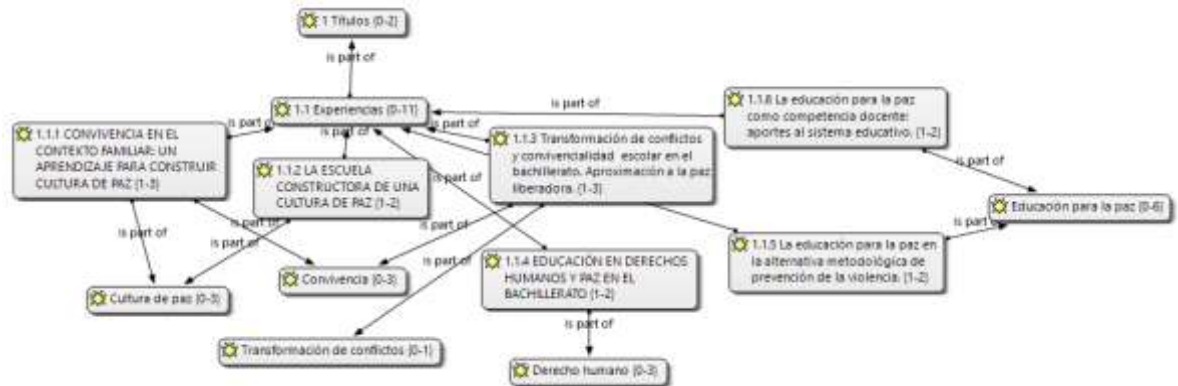


Ilustración 10 Títulos y temáticas España, investigaciones fundamentadas en documentos (creación propia).

La segunda parte del análisis de los títulos de la región española tiene como referencia a “investigaciones fundamentadas en documentos” de diferentes tipos tanto teóricos o resultado de experiencias escritas, la categoría con mayor recurrencia sigue siendo la “educación para la paz” en esta región, educación para la paz desde enfoques teóricos, desde la construcción de convivencia, políticas educativas, o educación para la paz a partir del conflicto armado que son los títulos que evocan a la categoría, seguido de la categoría “cultura de paz” con menor recurrencia, relacionada a libros de texto o la educación como instrumento para lograr la cultura

de paz, también existen otras categorías menos recurrentes como “conflicto”, “derechos humanos”, “convivencia escolar” y “políticas educativas”, todo producto del análisis de los títulos de la región europea.

***Títulos y temáticas Centroamérica y México***



*Ilustración 11 Títulos y temáticas Centroamérica y México, a partir de experiencias 1 (creación propia).*

La región muestra dos categorías importantes, la primera es “experiencias investigativas con actores sociales” que es la categoría objeto de este análisis, la región centro americana desde sus títulos o temáticas, muestra la “educación para la paz”, como categoría de mayor recurrencia, relacionada a la competencia docente o como alternativa metodológica para prevenir la violencia, seguida de la categoría “cultura de paz” desde el contexto familiar o la escuela como constructora, “derecho humano”, como posibilidad educativa y “convivencia” con una recurrencia similar y otra categoría que emergió con menor recurrencia fue la “transformación del conflicto”, para una paz liberadora.

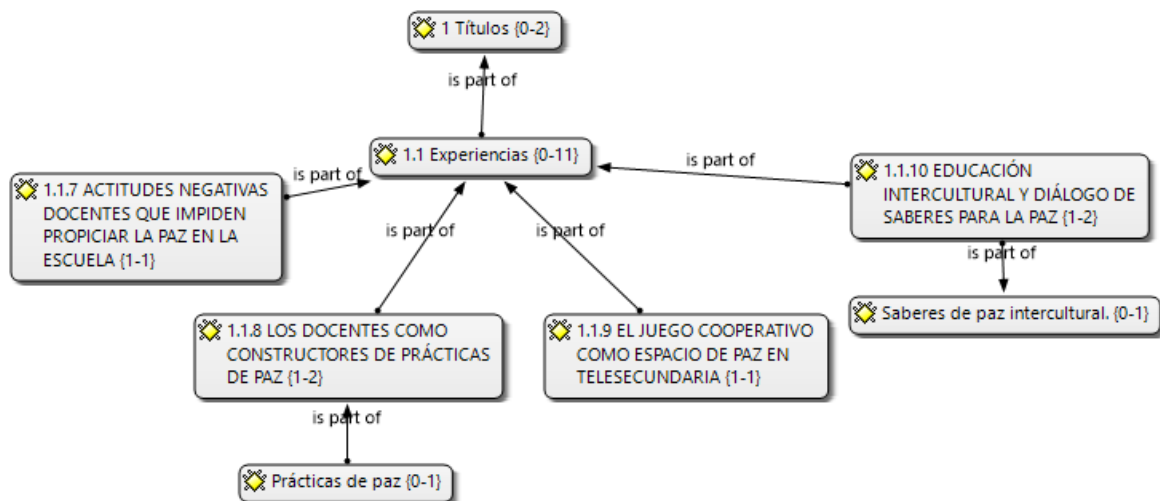


Ilustración 12 Títulos y temáticas Centroamérica y México, a partir de experiencias 2 (creación propia).

La segunda parte de la categoría “experiencias investigativas con actores sociales”, en la región centro americana desde sus títulos o temáticas, muestra como resultado las siguientes categorías emergentes “prácticas de paz” evocada desde los docentes como constructores de esas prácticas y “saberes de paz intercultural” enfocada en la educación de la diversidad cultural, ambas con baja recurrencia, además también con baja recurrencia temáticas como actitudes negativas en la escuela por parte del docente que perturban la paz en la escuela o los juegos cooperativos como espacio de paz.



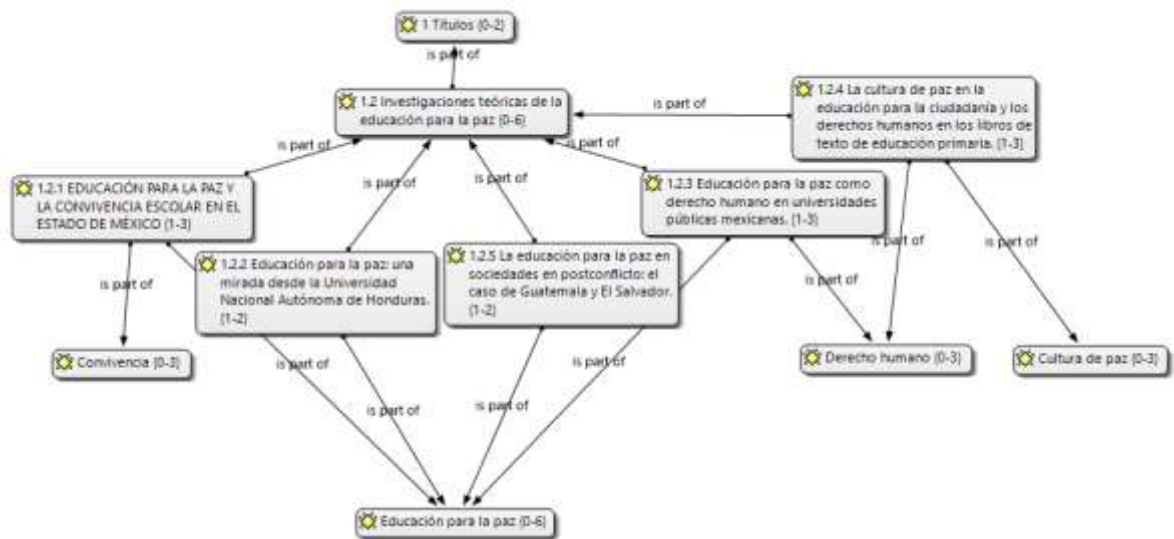


Ilustración 13 Títulos y temáticas Centroamérica y México, investigaciones teóricas (creación propia).

La región centro americana y mexicana desde el análisis que se hizo de títulos o temáticas de la categoría “investigaciones teóricas de educación para la paz”, muestra las siguientes categorías emergentes “educación para la paz”, la que tiene mayor recurrencia evocada por la mirada de las universidades, como aporte para la convivencia escolar y lo que ellos llaman ayudar a las sociedades en el postconflicto, otra categoría emergente es el “derecho humano” visibilizado a partir de educación para la paz en las universidades basados en libros de texto, donde se asume la paz como derecho humano, la categoría siguiente es la “cultura de paz” en los libros de texto y la categoría menos recurrente “convivencia”, propuesta para la paz.

## Títulos y temáticas Suramérica

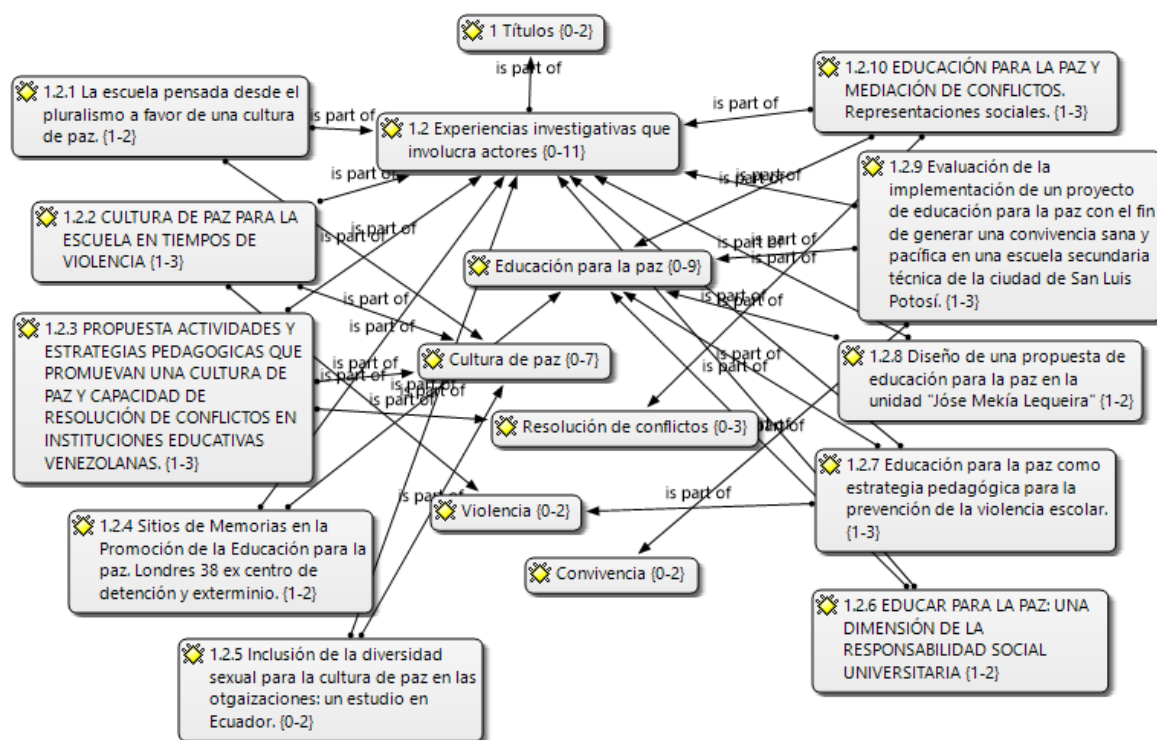


Ilustración 14 Títulos y temáticas Suramérica, experiencias que involucran actores sociales. (creación propia).

En la región sur americana con base en el análisis de los títulos o temáticas a partir de “experiencias que involucran a actores”, emergieron las siguientes categorías “educación para la paz” la más recurrente con seis relaciones que la refieren, relaciones que tienen que ver con la educación universitaria, estrategia pedagógica frente a la violencia escolar, posibilidad de mediar los conflictos y propuestas de educación para la paz, otra categoría que emergió en la región con buena recurrencia fue la “cultura de paz”, sugerida a partir de estrategias, la escuela pensada desde el pluralismo, otras categorías que emergieron con menor recurrencia fueron, “resolución de conflictos”, “violencia” y “convivencia”, todo a partir del análisis desarrollado de los títulos de la región sur americana.

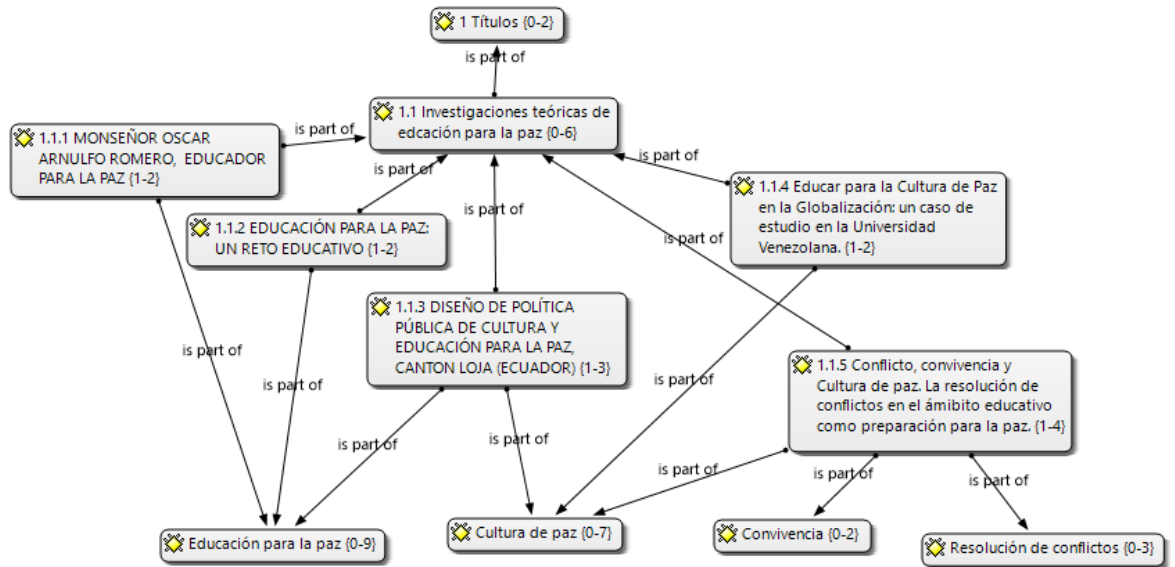


Ilustración 15 Títulos y temáticas Suramérica, investigaciones teóricas. (creación propia).

En la región suramericana desde las “investigaciones teóricas de educación para la paz”, las categorías que emergieron fueron “educación para la paz” que continúa siendo la de mayor recurrencia en esta región como en las otras, se hace alusión a ella como un reto educativo y una política pública, seguida en recurrencia por la categoría “cultura de paz”, desde la globalización en la universidad, preparación para la paz y política pública, al final las categorías de menor recurrencia fueron la “resolución de conflictos” y la “convivencia”, como aspectos que se mencionan en el análisis de los títulos de la región suramericana.

## Títulos y temáticas Colombia

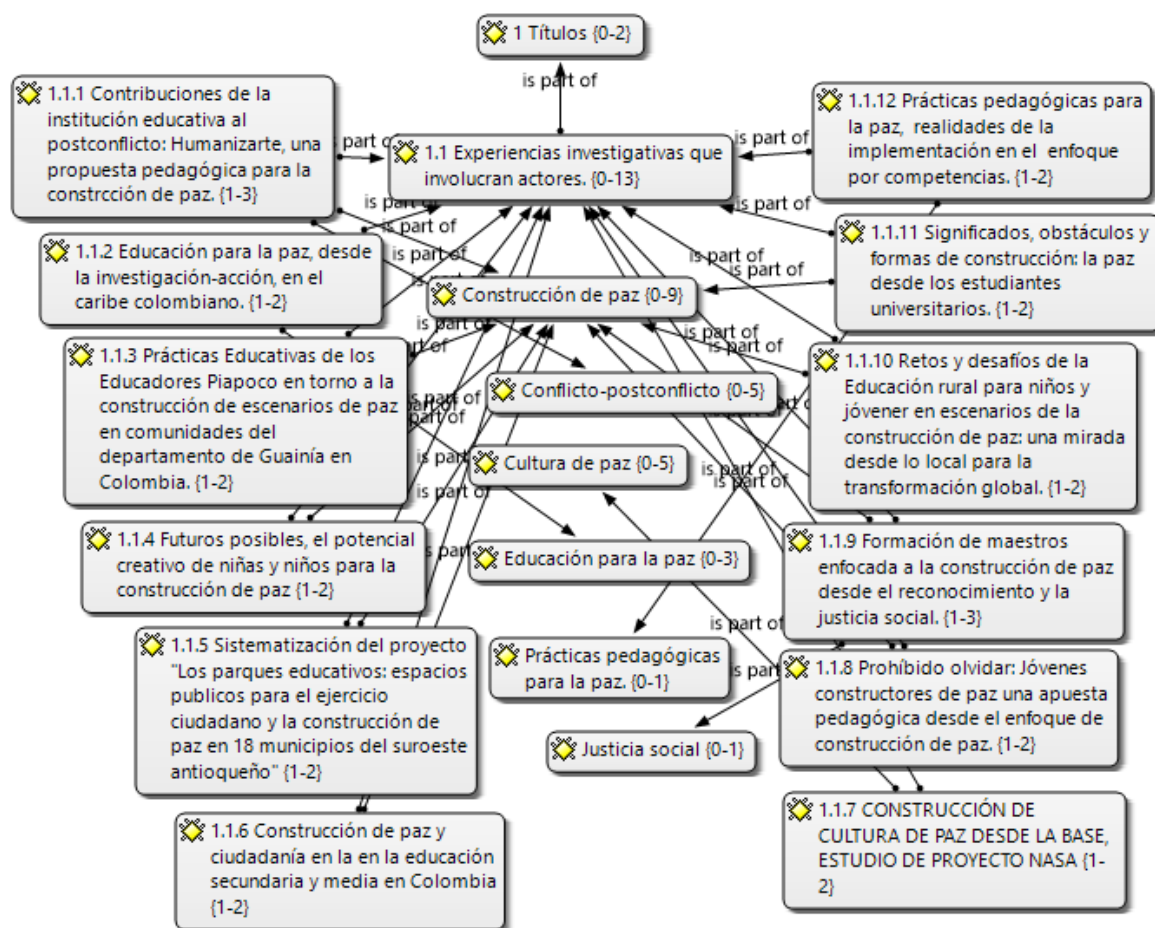


Ilustración 16 Títulos y temáticas Colombia, experiencias investigativas con actores sociales (creación propia).

En la región colombiana a partir del análisis realizado de los títulos o temáticas de “experiencias investigativas que involucran actores”, se evidenció la categoría “construcción de paz” como la más recurrente con títulos que se relacionan con ella, evocada con formas de construcción de los universitarios, formación de maestros para la construcción de paz, jóvenes constructores de paz, niños constructores de paz; seguido en recurrencia de la categoría “conflicto y postconflicto”, una categoría que presenta un peso en los estudios de paz en Colombia, con el mismo nivel de recurrencia la categoría “cultura de paz”, con las prácticas interculturales, por ultimo con menos recurrencia “educación para la paz”, “prácticas

pedagógicas para la paz” y “justicia social”, encontrando esas categorías particulares en el contexto colombiano.

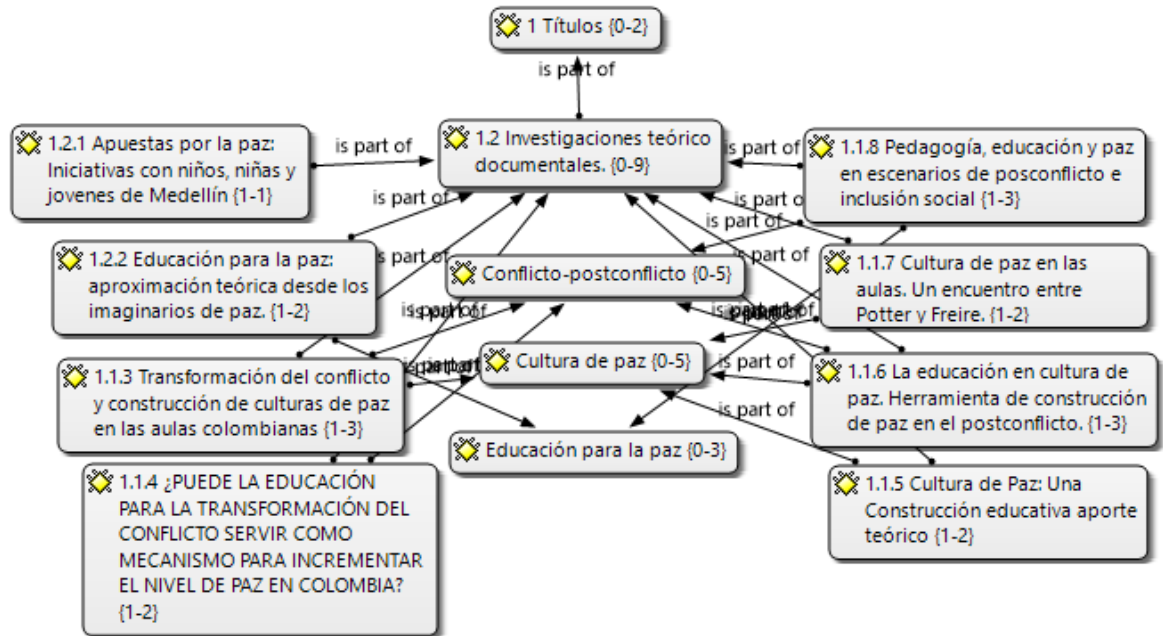


Ilustración 17 Títulos y temáticas Colombia, investigaciones teóricas (creación propia).

A partir de las investigaciones teórico documentales en Colombia, la categoría más relevante fue el “conflicto-postconflicto”, se hace alusión a esta como transformación del conflicto para mejorar el nivel de paz, educación en cultura de paz para el postconflicto, seguido con el mismo nivel de relevancia la categoría “cultura de paz”, como posibilidad de transformación de los conflictos, y menos recurrente la “educación para la paz”, desde los escenarios de inclusión social y teóricamente de los imaginarios de paz en las tics.

### Conclusión títulos y temáticas

En conclusión, en todas las regiones se evoca la categoría “educación para la paz”, presente con mayor frecuencia en las investigaciones de España, Centro América-México y Sur América, a excepción de Colombia, donde la más relevante es la categoría “construcción de

paz”, sin embargo, otras categorías que emergieron con una significativa recurrencia fueron “cultura de paz” y “conflictos” en todas las regiones, además en España y centro América surgió la categoría “derechos humanos” con gran importancia, la que más se acerca a ella en Colombia es la “justicia social” , lo que deja ver que la relación entre educación y paz es de vital importancia en todos los contextos.

Lo anterior, es lo que hace pertinente que este tipo de investigaciones se sigan dinamizando, para generar pequeñas transformaciones e ir consolidando una cultura de paz en todos los contextos, ya que es una problemática no sectorizada, porque los conflictos y su posibilidad de transformación está presente en cualquier lugar y la paz surge con el fin de mejorar las relaciones sociales.

Asimismo, ver la paz como parte de los derechos humanos para alcanzar la justicia social que tanto necesita el mundo, en especial la sociedad latinoamericana que ha estado bajo las hegemonías dominantes causantes de un sin número de conflictos, haciendo perder esa condición de humanidad. Al final, estos estudios ayudan a recuperar eso humano que se ha ido perdiendo y uno de los caminos es conocer cómo se mueven los imaginarios en los escenarios educativos para la construcción de paz, como se vive y se asume la paz y el conflicto, son preguntas que se deben abordar con todas las comunidades, poder ver esas múltiples formas y como se dinamizan dentro de los círculos sociales, una de las temáticas que se debería tener en cuenta es la transformación del conflicto al interior de las escuelas.

### **Foco de análisis: metodologías**

El apartado detalla los resultados del análisis documental con relación a las opciones metodológicas, para ello se agruparon los trabajos de acuerdo al método utilizado para

desarrollar la investigación, fue una difícil tarea a la hora de tratar de entender los caminos metodológicos, sin embargo, se asoció en tendencias, para esto se tuvo en cuenta la postura de Habermas (1982) teoría estudiada en Colombia por el profesor Vasco (1994) desde los posibles métodos investigativos.

Dado lo anterior, las ciencias se clasifican según el interés, sean estos técnicos, prácticos o emancipatorios, los cuales responden a intereses empírico analíticos de las ciencias, histórico-hermenéuticos de las ciencias y crítico sociales de las ciencias.

En la presente investigación documental la agrupación se hizo teniendo en cuenta estas categorías metodológicas investigativas, de esta forma los métodos que se relacionaron con intereses empírico-analíticos corresponden a caminos que pretenden entender la relación entre la causa y consecuencia de los fenómenos, además de las pretensiones de predecir y controlar las variables, su intencionalidad es explicativa, métodos que se inscriben desde esta perspectiva son experimentales, principalmente con respuestas estadísticas, se orientan hacia los principios positivistas, buscando razones principalmente matemáticas.

Los intereses histórico-hermenéuticos son métodos cuya intencionalidad es entender y comprender las realidades sociales y las dinámicas cotidianas de los contextos, además de construcciones que se dan y se han dado en las comunidades a través de acuerdos sociales. (Vasco 1994)

Los métodos utilizados evidencian una gran gama de posibilidades que se describirán en cada una de las regiones, aunque se dinamizan teniendo en cuenta la emergencia de las realidades sociales, con la intencionalidad de comprenderlas a profundidad a través de las

posibilidades que dan los desarrollos hermenéuticos. Además, los métodos de obtención y análisis de información evocan principalmente las cualidades de la realidad y asumen las formas comunicativas escritas, narradas, discursivas entre otras como un insumo importante para develar, entender o comprender la realidad, diferente a las herramientas de recolección y análisis de información tenidas en cuenta en métodos empírico-analíticos en las cuales el dato cuantitativo es el que presupone mayor protagonismo.

Los métodos crítico-sociales, presentan intereses emancipatorios, cuyas pretensiones implican en primera medida entender o comprender las dinámicas sociales, con la finalidad posterior de transformarlas, lo cual implica una conexión con los intereses prácticos de comprender la realidad. Los métodos que se acogen a esta perspectiva, buscan empoderar a las comunidades para que ellas mismas den o propongan soluciones a las problemáticas sociales; investigaciones con métodos de investigación-acción o sistematización de experiencias presentan este tipo de finalidades, cabe resaltar que son métodos de largo aliento que se logran cuando se vislumbran transformaciones que perduran en el tiempo.

A continuación, se presentarán las regiones, primero España, Centro América y México, Sur América y Colombia, tendrán un gráfico inicial, un párrafo de análisis y algunas citas que dan soporte al análisis en cada región y al final del capítulo habrá una conclusión general del mismo.



## Métodos España

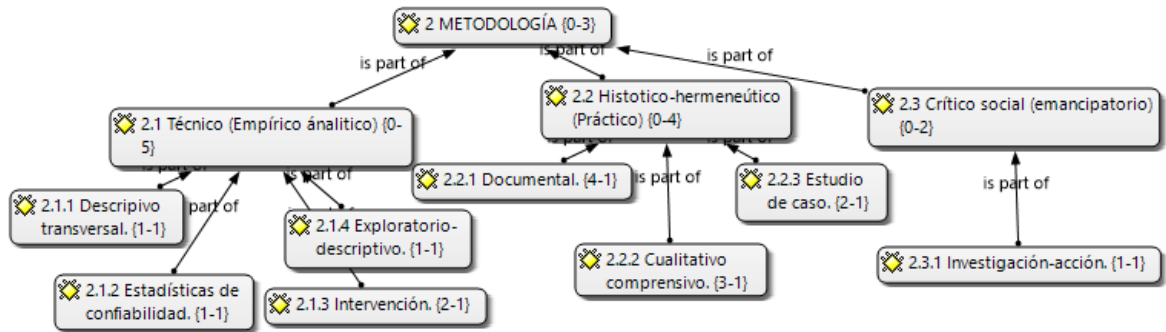


Ilustración 18 Metodologías España (creación propia).

La región española mostró como resultado del análisis a las 15 investigaciones las siguientes tendencias, la perspectiva histórico-hermenéutica es la que presenta mayor recurrencia con 9 estudios que la asumen como camino pertinente para estudiar la educación para la paz en contextos escolares, relacionada con 4 métodos “documentales”, 3 “cualitativo comprensivos” y 2 “estudios de caso”, lo que muestra que esta perspectiva es la más pertinente en la región europea y evidencia la necesidad de entender, develar o comprender las dinámicas de la educación para la paz en las sociedades.

Sin embargo, la perspectiva empírico analítica, presenta una significativa recurrencia para esa región con 5 estudios que asumieron ese camino metodológico como pertinente, acompañado de métodos “descriptivo transversal”, que analiza variables en el tiempo, “estadística de confiabilidad”, comprueba estadísticamente si las variables no presentan fallos, “exploratorio-descriptivo” para determinar ciertos comportamientos y métodos de “intervención” , que tratan de dar solución a problemáticas sin conocer la realidad del contexto y sin tener en cuenta la voz de los actores sociales que hacen parte de las realidades a intervenir, y muy opaca la perspectiva crítico-social con apenas un método que la acompaña que es la investigación-

acción que busca conocer y transformar la realidad en este caso en relación a la educación para la paz.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Código: 2.1.4 Exploratorio-descriptivo. P10

*“Exponemos una investigación de carácter exploratorio y descriptivo en la que se utilizó tanto la observación no participante, como el análisis de contenidos y un cuestionario con preguntas abiertas, cerradas y de tipo Likert.”*

Códigos:2.2.1 Documental. P13

*“Se efectuó un Estudio documental mediante metodología comparada y análisis de contenido con un instrumento previamente diseñado y validado que han aplicado evaluadores independientes.”*

Códigos: 2.2.7 Estudio de caso. P 8

*“El método utilizado para esta investigación es el Estudio de Casos definido por Martínez Carazo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p. 174). A su vez Stake (1998) establece que “el caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de profesionales que estudian alguna situación [...] Podemos pasar un día o un año analizando el caso” (p. 15).*

## Métodos Centroamérica y México.

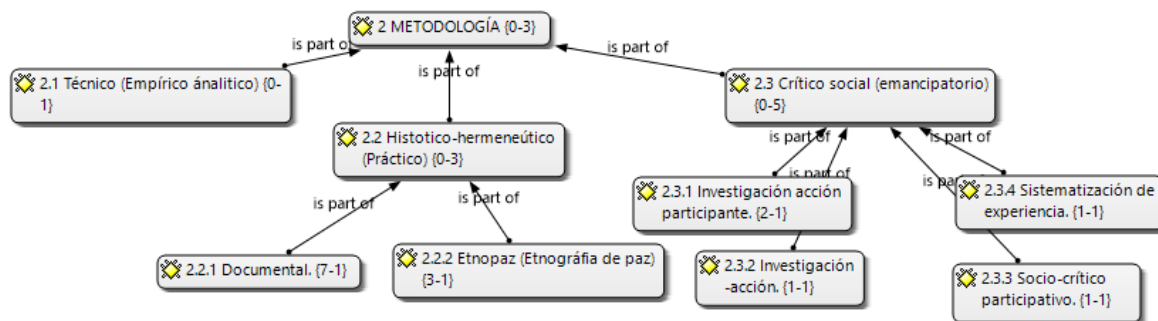


Ilustración 19 Metodologías Centroamérica y México (creación propia).

La región centro americana y mexicana en su análisis metodológico arrojó el siguiente resultado, la perspectiva histórico hermenéutica es la que presentó mayor recurrencia con métodos que le apuntan a la comprensión de las realidades educativas de paz, 7 “documentales” y 3 “etnografía de paz (etnopaz)” que es una nueva posibilidad de entender las dinámicas de la paz, ya que, es una adaptación de la etnografía a los estudios de paz como una innovación metodológica que trata de acercarse a las comunidades y entender las dinámicas en el caso de paz que están inmersas allí.

De otro lado, como segunda perspectiva metodológica en recurrencia se encontró la crítico-social con 5 métodos que buscan transformar las realidades entorno a la paz en la región centro americana-mexicana y proponer alternativas de cambio, métodos como la “investigación acción participativa (IAP)”, “investigación-acción”, “Sistematización de experiencias” y “socio-crítico participativo”, métodos que dan la posibilidad de empoderar a las comunidades para que encuentren solución a las distintas problemáticas que encuentren en su cotidianidad, por último relegada la perspectiva empírico analítica, totalmente eclipsada sin estudios que refieran métodos de este corte.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Códigos: 2.2.1 Documental. P11

*“Se utiliza una metodología analítica y descriptiva a través de la información documental, donde se revisa una serie de elementos relacionados con la política educativa universitaria.”*

Código: 2.2.2 Etnopaz (Etnografía de paz) P 6

*“La etnopaz como método el método de la etnopaz –acuñado por Sandoval– se recomienda que el acercamiento sea con “seres sociales constructores de identidad, de sentidos [...], seres humanos ‘sentipensantes’. (2013, p. 12).”*

Códigos: [2.3.1 Investigación acción participante. P15

*“La metodología a aplicar en este estudio responde al paradigma de corte cualitativo, el método empleado es investigación acción participativa para la paz, entendida como el proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos (Fals, 1986), con la finalidad de implementar acciones de acuerdo a los hallazgos.”*

## Métodos Suramérica

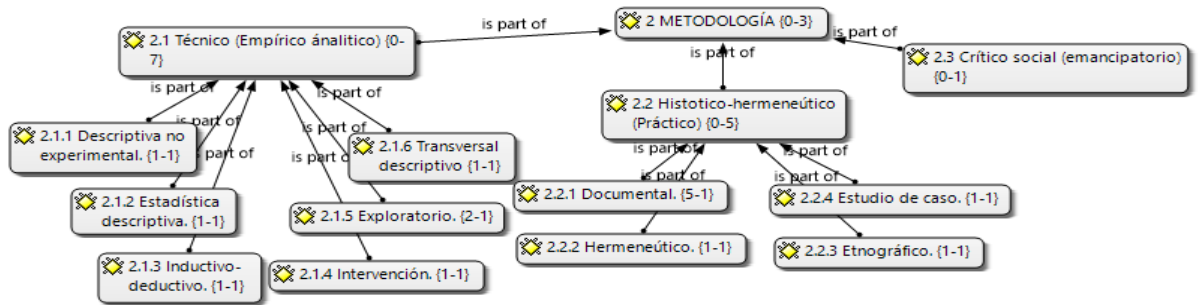


Ilustración 20 Metodologías Suramérica (creación propia).

En la región sur americana el análisis mostró, como perspectiva metodológica más recurrente a la histórico-hermenéutica con 8 estudios que eligieron este camino metodológico, métodos como el “documental”, “hermenéutico”, “estudio de caso” y “etnográfico”, principalmente el documental es el que se tuvo más en cuenta en las investigaciones, esto quiere decir que una de las formas principales de abordar los estudios de educación para la paz en Suramérica es tratar de comprender las realidades de la paz, aunque principalmente a partir de documentos.

Ahora bien, por otra parte, y no muy lejano en pertinencia, se encontró la perspectiva metodológica empírico-analítica con 7 estudios que la sustentan, que mostraron métodos, “descriptivo no experimental”, “estadística descriptiva”, inductivo-deductivo”, “intervención”, “exploratorio” y “transversal descriptivo”, una forma técnica de abordar los estudios de paz tal vez intentando encontrar causa-efecto de la paz, o predecir y controlar algunos comportamientos sociales; sin embargo algo importante en la región es que la perspectiva socio-crítica queda totalmente opaca, además la tendencia en la región no es marcada, ya que es compartida entre la perspectiva histórico-hermenéutica y empírico-analítica.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Código: 2.1.2 Estadística descriptiva. P 5

*“El diseño utilizado en este trabajo es el modelo de estadística descriptiva, que incluye la recopilación, presentación, descripción y análisis de datos numérico en relación a la población de las Unidades Educativas Municipales y escuelas de las parroquias rurales.”*

Códigos: 2.2.1 Documental. P14

*“El trabajo se sustenta desde la investigación documental, por ende, indaga, selecciona, interpreta y analiza la información desde diversas fuentes de conocimiento.”*

Código: 2.2.3 Etnográfico. P 1

*“Este tipo de estudio, se circunscribe a una investigación cualitativa de enfoque etnográfico. Como señala Busot, A. (1991); la etnografía entendida, como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta; a través de la cual se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.”*

## Métodos Colombia

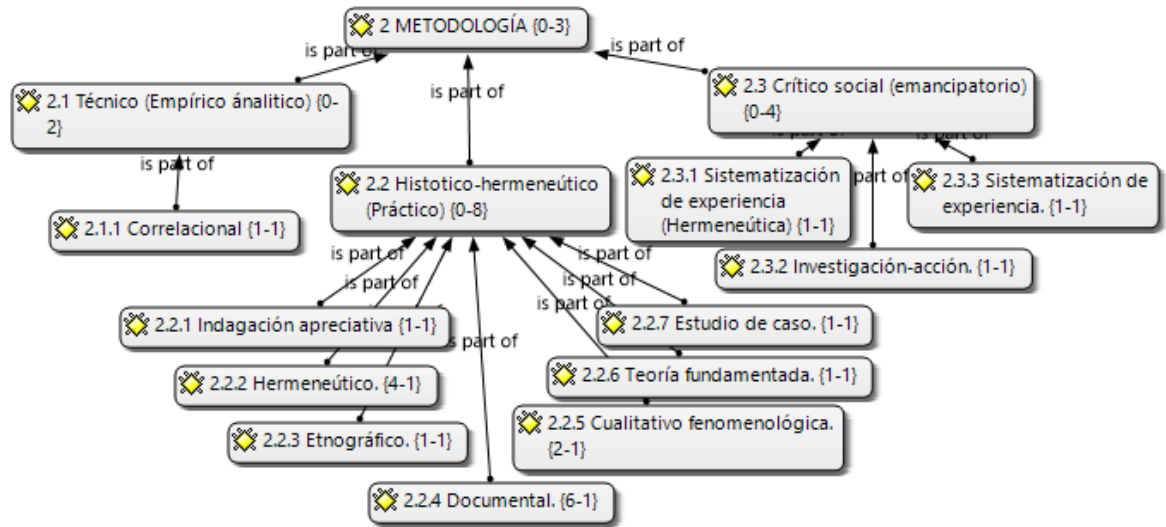


Ilustración 21 Metodologías Colombia (creación propia).

En Colombia su análisis mostró, que la perspectiva metodológica más recurrente es la historico-hermenéutica, sustentada en 15 estudios que la asumen con pertinencia en sus caminos metodológicos, abordando métodos como “documentales” con gran recurrencia, “hermenéutico”, “cualitativo fenomenológico”, “teoría fundamentada”, “indagación apreciativa”, “etnográfico” y “estudio de caso”; muestran como en la región colombiana existe una marcada tendencia a indagar, hurgar, entender y comprender la realidad de la educación para la paz como un asunto importante dentro de las investigaciones.

De igual modo, la perspectiva metodológica crítico-social presentó una recurrencia de 3 estudios que la asumen como posibilidad metodológica, métodos de “sistematización de experiencias (hermenéutico o iap)” y “la investigación acción”, lo que quiere decir, que hay un interés muy tenue hacia la transformación de las realidades. Al final, la perspectiva empírico-analítica queda opaca con apenas un estudio con método “correlacional” que la asume como

posibilidad, lo que se evidenció en la región es una tendencia marcada a la perspectiva histórico-hermenéutica y un movimiento muy pequeño hacia la perspectiva crítico-social.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Código: 2.1.1 Correlacional. P14

*“La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo siguiendo un diseño correlacional de tipo campo (Hernández, Fernández & Baptista, 2013)”*

Códigos:2.2.2 Hermenéutico. P 4

*“Metodología: Orientada por el enfoque hermenéutico”*

Códigos: 2.2.4 Documental. P10

*“Este artículo presenta un estudio documental acerca de los elementos teóricos que fundamentan epistemológicamente un proyecto de investigación sobre educación para la paz.”*

Código: 2.3.3 Sistematización de experiencia. P17

*“La sistematización de la experiencia requirió recolectar información sobre las vivencias de los niños, niñas y jóvenes en su cotidianidad familiar y escolar para determinar qué tanto identificaban las categorías de reconocimiento, menosprecio y justicia social, cómo respondían a ellas y la incidencia que tuvo la estrategia en ellos.”*



### ***Conclusión metodológicas***

A manera de conclusión, las perspectivas metodológicas en todas las regiones muestran una tendencia hacia caminos metodológicos histórico-hermenéuticos, lo que quiere decir que, se asume como pilar fundamental comprender las dinámicas sociales de la paz en la educación, convirtiéndose en un ejercicio pertinente en cualquier contexto, sin dicho ejercicio difícilmente se generan transformaciones; cabe destacar que uno de los métodos más utilizados desde esta perspectiva es el documental en todas las regiones, lo que sugiere moverse a las realidades para escuchar sus voces y comprender la realidad desde el actor social.

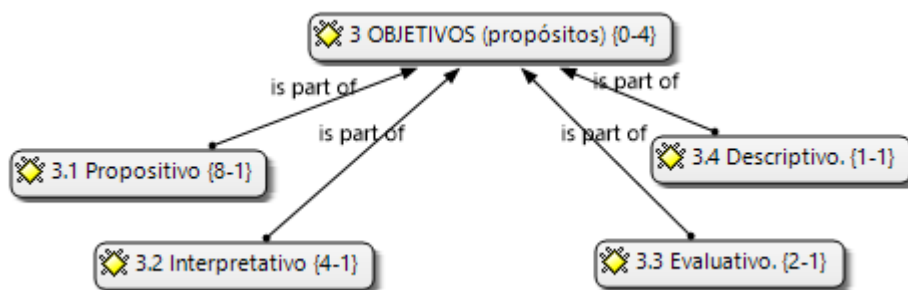
Igualmente, se evidenciaron algunas diferencias en las regiones, por ejemplo, en España se presenta una relevancia importante en los estudios empírico-analíticos, igual que en Sur América, diferente a Centro América-México y Colombia, quienes además de dejar de lado a la perspectiva empírico-analítica para estudiar la paz en el contexto educativo, se están movilizandohacia la perspectiva crítico social progresivamente, intentando transformar las dinámicas sociales a través de la educación para la paz. Es de resaltar, que los estudios de paz en la educación son de una pertinencia inimaginable, porque se hace necesario comprender la realidad de la paz en todos los contextos, por ejemplo, desde la complementariedad y la investigación situada que son perspectivas metodológicas que tratna de ir directamente a la realidad para entenderla desde adentro, también es deber del investigador social y educador trabajar en y para la construcción de paz en las comunidades.

### **Foco de análisis: objetivos o propósitos**

El capítulo refiere y agrupa los propósitos de los diferentes estudios analizados, es decir las pretensiones o finalidades que tuvieron para desarrollar las investigaciones, las agrupaciones

se hicieron tomando en cuenta la teleología de los trabajos y se encontraron las siguientes categorías: Estudios cuyas pretensiones fueron comprensivas, interpretativas, propositivas, evaluativas o descriptivas; a continuación se presentarán las regiones en el siguiente orden: España, Centro América y México, Sur América y Colombia, tendrán un gráfico inicial, un párrafo descriptivo y algunas citas en cada región y al final del capítulo habrá una conclusión del mismo.

### ***Propósitos España***



*Ilustración 22 Objetivos o propósitos España (creación propia).*

La región europea a partir del análisis de sus estudios, presentó objetivos “propositivos” con mayor recurrencia, 8 estudios que lo asumen como finalidad pertinente, lo que permite mostrar que proponer alternativas desde los análisis teóricos o experienciales para potenciar la educación para la paz con intenciones transformadoras es importante, seguidamente en recurrencia para la región se encontraron propósitos “interpretativos”, con 4 estudios que asumen que entender y develar las realidades de la paz en la educación desde una perspectiva hermenéutica es un paso importante para lograr consolidar propuestas que puedan dinamizarse en diferentes contextos y finalmente los propósitos “evaluativos” quedan relegados u opacos con 2 estudios que los evocan y los descriptivos con apenas un estudio cuyo interés fue contar los detalles y características de la realidad de la paz sin ir a la profundidad del asunto.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

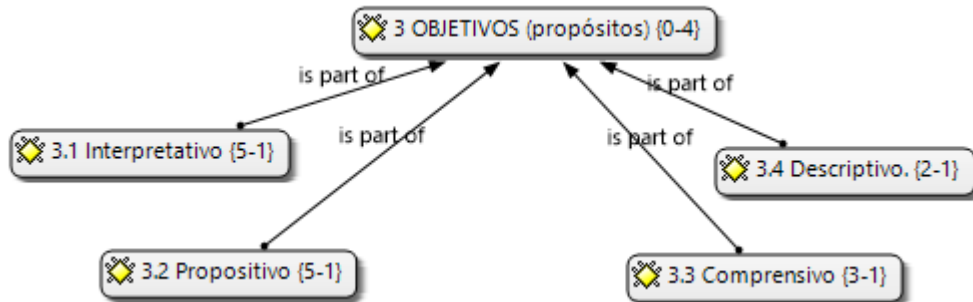
Código: 3.1 Propositivo. P 1

*“Elaborar una propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» capaz de reconstruir las competencias que tenemos como seres humanos para hacer las paces y transformar los conflictos.”*

Códigos: 3.2 Interpretativo. P 2

*“Conocer las representaciones sociales de los estudiantes sobre el concepto de paz y su evolución tras cursar la asignatura de Educación para la Paz.”*

### ***Propósitos Centroamérica y México***



*Ilustración 23 Objetivos o propósitos Centroamérica y México (creación propia).*

En la región centro americana y mexicana el propósito más recurrente es compartido entre objetivos “interpretativos” y “propositivos”, con 5 estudios cada uno, que los relacionan, lo que deja ver que la región está interesada en entender las realidades de la paz en la educación, pero también con intencionalidades proyectivas para transformar las realidades educativas de la paz, seguidamente en recurrencia se encuentran los propósitos “comprensivos” evocados por 3 investigaciones cuya intención es comprender a profundidad la realidad de la educación para la

paz y finalmente el propósito “descriptivo” referido por 2 estudios, surge en esta región como posibilidad mínima de caracterizar la realidad tal cual es, sin llegar a conocerla en profundidad.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

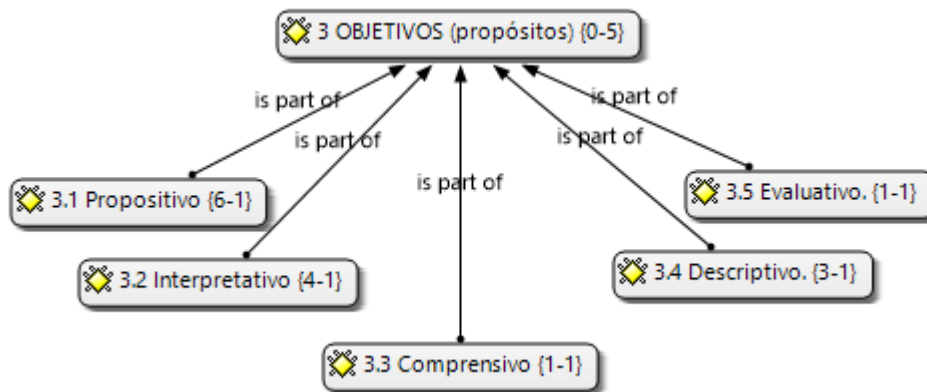
Código: 3.1 Interpretativo. P 1

*“Indagar acerca del concepto de convivencia, los factores que la promueven o inhiben y si la convivencia es o no comprendida como un aprendizaje que contribuye a construir cultura de paz.”*

Códigos: 3.2 Propositivo. P11

*“Proponer una aproximación teórica sobre los diversos conceptos en torno a la educación para la paz.”*

### ***Propósitos Suramérica***



*Ilustración 24 Objetivos o propósitos Suramérica (creación propia).*

En la región sur americana la tendencia en propósitos son los objetivos “propositivos” con 6 estudios que los asumen como finalidad investigativa, estudios que pretenden transformar

la realidad educativa a través de la educación para la paz, el propósito “interpretativo” es el que sigue en recurrencia con 4 estudios que asumen ese tipo de objetivos investigativos, propósitos que tienen la intención de entender y develar a profundidad la dinámica social, entorno a la educación para la paz, seguido en recurrencia de propósitos los “descriptivos”, que caracterizan y cuentan la realidad de la educación para la paz tal como es, sin la intencionalidad de estudiarla a profundidad y finalmente el propósito “evaluativo” queda relegado con solo uno de los estudios analizados de la región.

A continuación, se presentan algunas citas que dan sustento al análisis:

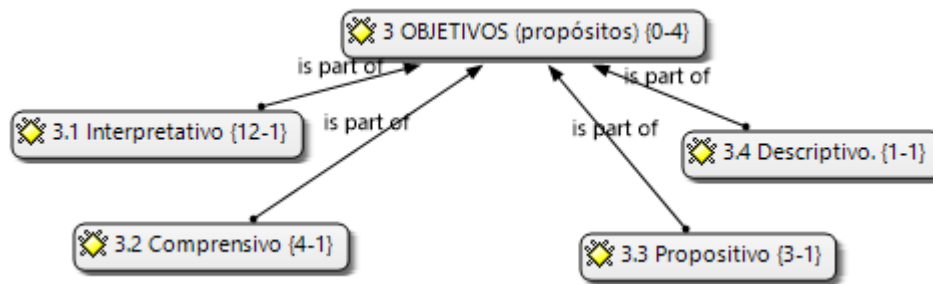
Códigos: 3.2 Propositivo. P 3

*“Proponer actividades pedagógicas orientadas a una educación para la paz y resolución de conflictos en escuelas públicas dirigidas a nivel de educación media.”*

Códigos: 3.1 Interpretativo P 8

*“Analizar la educación para la paz dentro de la convivencia universitaria, la cual se ha ubicado en los últimos tiempos en un escenario significativo, producto de los cambios producidos en el entorno de la realidad social”*

## *Propósitos Colombia*



*Ilustración 25 Objetivos o propósitos Colombia (creación propia).*

La región colombiana a partir de su análisis mostró, una tendencia hacia propósitos “interpretativos” con 12 estudios que dejan entrever un interés por comprender cuales son las dinámicas profundas de la paz en los contextos educativos, seguido de propósitos “comprensivos” con 4 estudios que lo tienen en cuenta como finalidad, que van de la mano con los interpretativos, pero hurtan mucho más las realidades para conocer y develar los motivos de las dinámicas sociales entorno a la educación para la paz, seguido en recurrencia por objetivos “propositivos”, con pretensiones transformadoras de la realidad de la paz en los contextos de la educación y finalmente quedan relegados u opacados los propósitos “descriptivos” con solo 1 estudio que lo asume para caracterizar la realidad superficial de la educación para la paz.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Códigos: 3.1 Interpretativo. P 4

*“Indagar tendencias conceptuales sobre paz, cultura de paz, construcción de cultura de paz, frente a la responsabilidad de la educación en la construcción de una cultura de paz”*

Código: 3.4 Descriptivo. P13

*“Caracterizar las prácticas educativas de los educadores Piapoco en torno a la construcción de escenarios de Paz en las comunidades Minitas, Pueblo Nuevo, Laguna Colorada y Barranco Minas, Guainía Colombia.”*

### ***Conclusión propósitos***

En conclusión, el capítulo lo que mostró, es que los objetivos “propositivos” son la tendencia en casi todas las regiones, lo que quiere decir que, las investigaciones enfocadas a la educación para la paz, presentan finalidades que están intentando transformar la realidad de la educación para la paz desde las teorías o experiencias, la segunda tendencia que se dió en todas las regiones, aunque la principal en la región colombiana son los propósitos “interpretativos” complementados por los “comprensivos”, que tratan de entender y revelar cuáles son las dinámicas que se dan en los contextos en relación a la paz.

Asimismo, lo anterior permite proponer alternativas a la educación para la paz, lo que posibilita afirmar que para los investigadores de la paz es importante entender dichas realidades en la sociedad actual, dejando otro tipo de propósitos como los descriptivos o evaluativos opacos, esto conduce a que en todos los contextos actuales surja la necesidad de entender desde adentro las dinámicas de la educación para la paz, con la finalidad de aportar desde la educación a cambios sociales que no son absolutos y rápidos, por el contrario son lentos y la idea es configurar una sociedad resiliente y pacífica proyectada desde la escuela, a propósito los imaginarios sociales pueden ser de gran valía para comprender la educación para la paz y el conflicto desde adentro de los contextos educativos, lo cual, es un vacío en la mayoría de los estudios documentados.

### **Foco de análisis: fuentes de información**

El foco de análisis fuentes de información, hace referencia al origen de la información obtenida para dinamizar las investigaciones, por lo tanto, se pueden encontrar “fuentes documentales”, en las que se asumen los documentos, tanto teóricos, legales, tratados de experiencias o producción de escritos, como fuentes utilizadas para desarrollar las investigaciones analizadas, o existen también “fuentes que involucran al actor social”, son aquellas fuentes que tienen en cuenta a profesores, estudiantes, padres de familia, directivos, administrativos o comunidad educativa, cabe destacar que, para los estudios de educación para la paz es importante tener en cuenta la voz de los actores que hacen parte de los contextos educativos.

A continuación, se presentará cuáles fueron las tendencias en fuentes de información en cada región: España, Centro América y México, Sur América y Colombia, acompañado de su análisis y algunas citas que lo sustentan, al final del capítulo se hará un cierre con una conclusión general.



## Fuentes de información España.

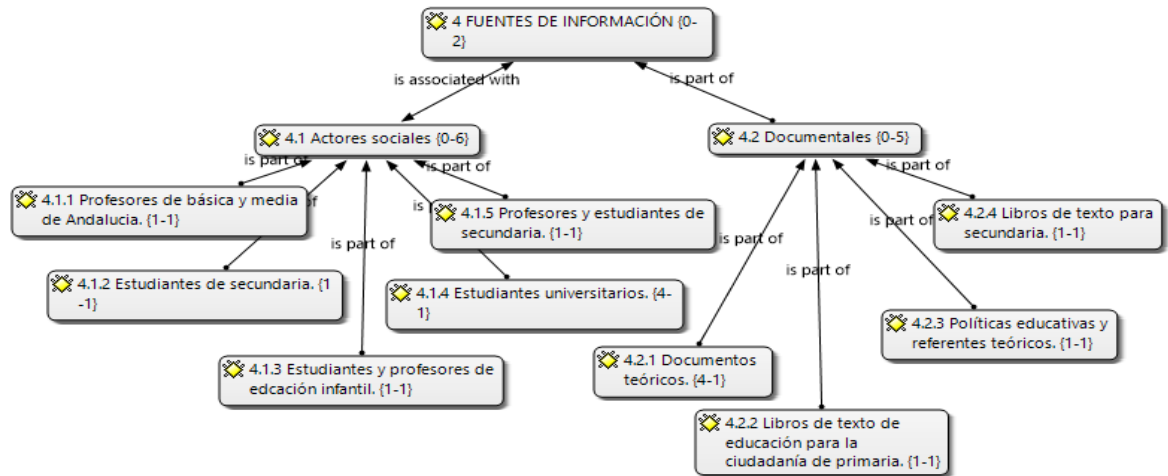


Ilustración 26 Fuentes de información España (creación propia).

La región española en su análisis de las fuentes de información mostró que las fuentes que asumen a los “actores sociales” son las que presentaron mayor recurrencia, con 8 estudios que la asumen como posibilidad informativa para desarrollar una investigación, principalmente la fuente “estudiantes universitarios”, fue la más reiterada con 4 estudios, acompañada en baja recurrencia de “estudiantes y profesores de básica y media”, “estudiantes y profesores de secundaria” y “estudiantes y profesores de educación infantil”. Lo anterior, evidencia que los estudios se enfocaron principalmente a estudiantes en proceso de profesionalización y aunque también se tuvo en cuenta los niveles básicos de la educación, esto ocurrió en menor proporción, y es precisamente el escenario anterior lo que permite hacer un llamado de atención, ya que, la educación para la paz se debería trabajar a partir de la base social, es decir desde la educación infantil, aunque nunca será tarde para desarrollar estudios de paz y es pertinente en cualquier población.

De modo similar, para esta región la tendencia no fue tan marcada porque las fuentes documentales también tuvieron acogida en los estudios, ya que 7 investigaciones tuvieron en cuenta esas fuentes para desarrollar las investigaciones, especialmente “documentos teóricos”, son los de mayor recurrencia, acompañado de “libros de texto para primaria y secundaria” y “políticas educativas”, lo que quiere decir que ambas fuentes para la región europea son importantes a la hora de abordar los estudios de educación para la paz en la escuela.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el análisis:

Código: 4.1.2 Estudiantes de secundaria. P7

*“Alumnos de secundaria, inicialmente 3° de ESO, para realizar en el marco del currículo escolar.”*

Códigos: 4.1.4 Estudiantes universitarios. P 9

*“El total de personas matriculadas durante el curso académico 2015-2016 en las asignaturas Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa V que responden la encuesta que se presenta en el anexo son 231, en tanto 132 corresponden a Lengua Inglesa III y 97 a Lengua Inglesa V.”*

Código: 4.2.3 Políticas educativas y referentes teóricos. P 4

*“Diversas fuentes y políticas educativas llevadas a cabo, relacionando tres perspectivas: antecedentes de la educación para la paz; situación de la educación para la paz en la actualidad y tendencias europeas en materia de políticas dirigidas a la construcción de la paz desde la educación.”*

## Fuentes de información Centroamérica y México

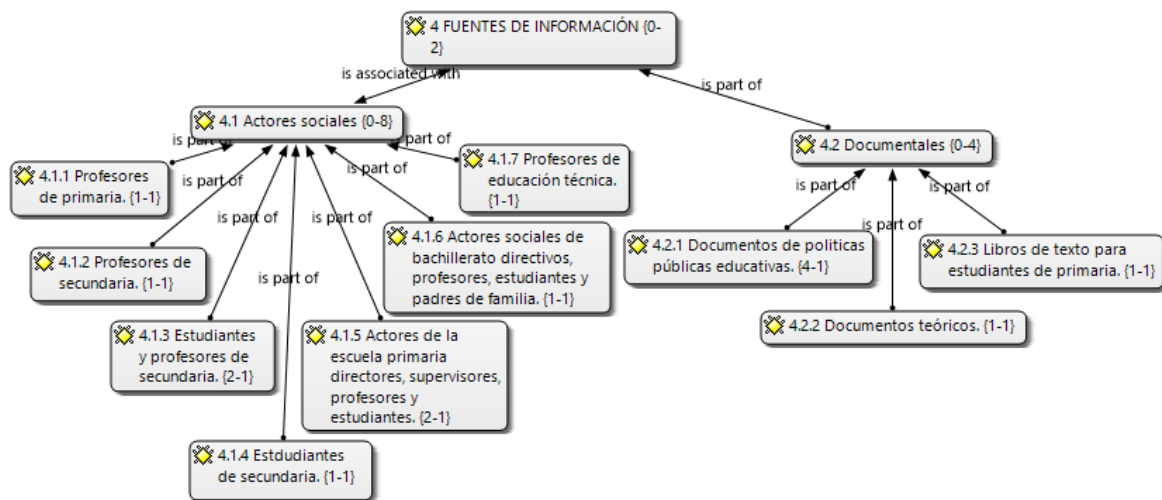


Ilustración 27 Fuentes de información Centroamérica y México (creación propia).

Centroamérica y México en su análisis permitió mostrar que las fuentes de información con “actores sociales”, presentaron mayor recurrencia con 9 estudios que la tuvieron en cuenta como fuente principal de información, los actores que nutrieron las investigaciones fueron principalmente “estudiantes y profesores de secundaria”, acompañados con menor relevancia de “profesores, directores, supervisores y estudiantes de primaria” y “profesores de educación técnica”, esto quiere decir que los profesores y estudiantes de educación básica y media es la tendencia para este tipo de fuentes, sin embargo, las fuentes documentales presentaron una periodicidad importante con 6 investigaciones que tuvieron como origen informativo para desarrollar sus estudios los “documentos de políticas públicas educativas” principalmente, acompañado con menor demanda de “documentos teóricos” y “libros de texto para estudiantes de secundaria”, en esta región la tendencia en fuentes es hacia actores sociales, aunque las fuentes documentales también son importantes y no se quedan relegadas.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Código: 4.1.2 Profesores de secundaria. P 9

*“Docentes de la Escuela Secundaria Técnica Oficial No. 33.”*

Código: 4.1.6 Actores sociales de bachillerato directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. P 6

*“Grupos del plantel, directivos, orientadoras, docentes, madres y padres de familia, así como el personal administrativo y manual, para contar con una visión amplia del fenómeno”*

Código: 4.2.1 Documentos de políticas públicas educativas. P 4

*“Se analizaron los discursos en documentos oficiales 12 de 10 universidades públicas estatales mexicanas como los modelos educativos y curriculares. Primeramente, integramos varios elementos que nos permitieron dar cuenta del contexto social nacional e internacional. Identificamos la producción de investigaciones y aportes al conocimiento del tema.”*

### **Fuentes de información Suramérica**

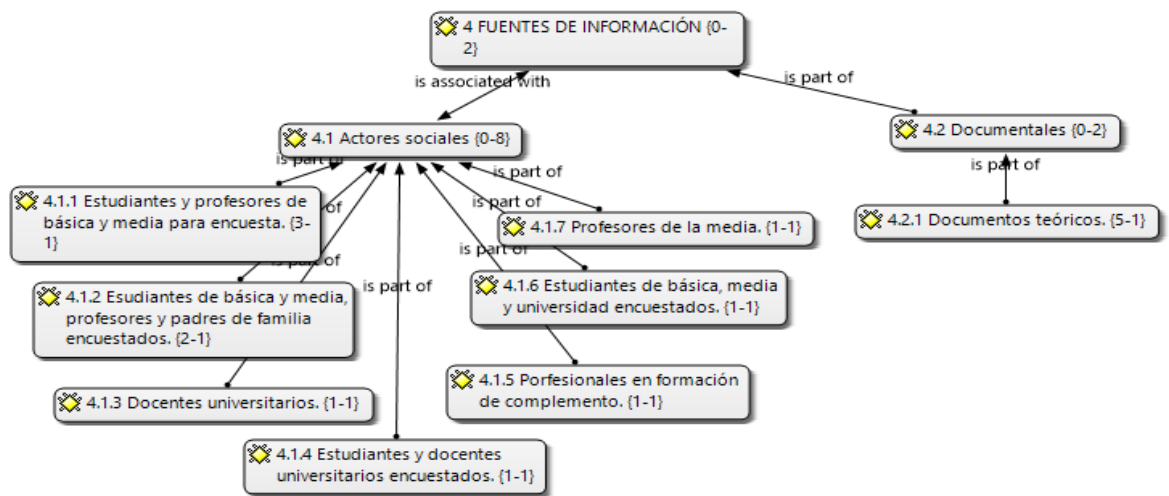


Ilustración 28 Fuentes de información Suramérica (creación propia).

En la región sur americana se mostró una tendencia marcada hacia fuentes de información a partir de los “actores sociales”, con una recurrencia de 10 estudios que la tuvieron en cuenta como fuente para el desarrollo de las investigaciones, principalmente “profesores, estudiantes y padres de familia de básica y media encuestados” fueron las más reiteradas, acompañadas de “estudiantes y docente universitarios”, cabe resaltar que los actores citados en gran proporción fueron encuestados, las fuentes documentales tuvieron una recurrencia de 5 estudios particularmente “documentos teóricos”, lo que muestra una tendencia en la región sur americana marcada hacia actores sociales como fuente de información principal.

A continuación, se sustenta el análisis con algunas citas:

Códigos: 4.1.2 Estudiantes de básica y media, profesores y padres de familia encuestados.

P 7

*“La población estuvo conformada por los estudiantes del Tercero de Educación Secundaria Comunitaria, el personal directivo y los padres de familia de los estudiantes. El número de estudiantes fue de 140 estudiantes distribuidos en cuatro paralelos. Los maestros fueron 15 quienes se desempeñan en el tercer año de escolaridad en las distintas áreas, estos docentes tienen entre 15 hasta 32 años de servicio. Los padres de familia fueron 70, esta muestra se autoseleccionó en relación a su disponibilidad para participar en la investigación.”*

Códigos: 4.2.1 Documentos teóricos. P 8

*“Para la revisión de dicha temática se contó con el apoyo de teorías que sirven de base para el abordaje de los aspectos planteados, entre los cuales están: UNICEF (2010), ONU (1997), Bisquerra (2008), Ometto (2004), Vergara (2006), Tuvilla (2006), Castro y Dueñas*

(2008), Dussel (2006), Savater (2006), Martínez (2006), Juan Pablo II (2001), entre otros. De igual manera, el enfoque es interpretativo de tipo descriptivo a través del análisis de documentos.”

### **Fuentes de información Colombia.**

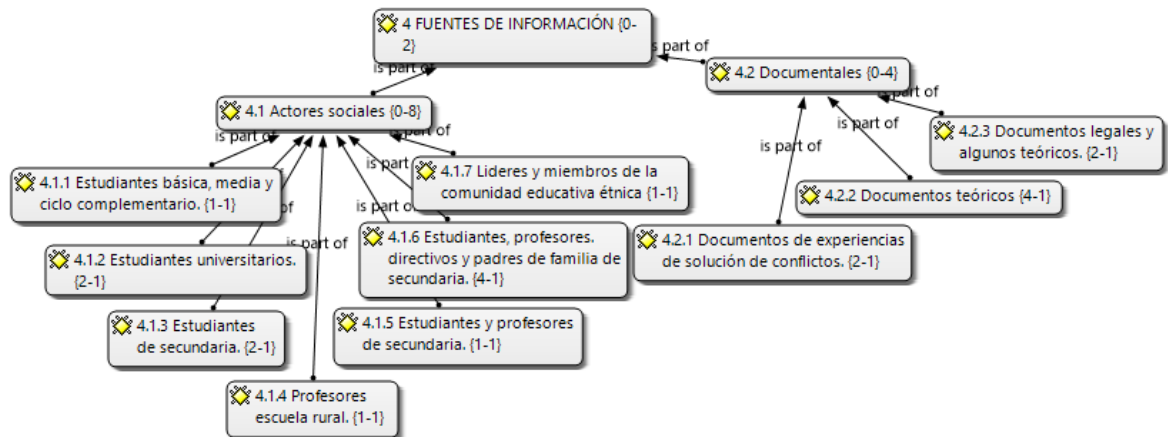


Ilustración 29 Fuentes de información Colombia (creación propia).

En Colombia las fuentes de información con mayor demanda fueron los “actores sociales”, con 12 estudios que la asumen como posibilidad de obtención de información, principalmente “estudiantes y profesores de secundaria”, con mayor recurrencia; acompañado de “estudiantes universitarios”, “profesores de escuela rural” y “líderes y miembros de una comunidad educativa étnica”, lo que muestra una preferencia en los estudios a “profesores y estudiantes de secundaria” para los estudios de educación para la paz, sin embargo, la tendencia no es marcada en la región colombiana ya que las fuentes documentales de todos los estudios analizados son evocadas por 8 estudios que asumen esas fuente como posibilidad investigativa, principalmente “documentos teóricos” son los más reiterativos, acompañado de “políticas educativas” y “documentos producto de experiencias”, lo anterior permite indicar que la tendencia no es marcada ni absoluta desde las fuentes de información.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

Código: 4.1.5 Estudiantes y profesores de secundaria. P14

*“Constituyeron 255 estudiantes y 38 docentes de los grados noveno, décimo y undécimo del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Cúcuta, Colombia.”*

Código: 4.2.1 Documentos de experiencias de solución de conflictos. P 1

*“Ésta es una investigación, de carácter documental, interesada en caracterizar 37 experiencias de construcción de paz, en cuanto al tipo de entidad que las coordina, tiempo de ejecución, escenario en el que se implementan, temáticas que desarrollan, objetivos que persiguen y estrategias metodológicas que privilegian, y aproximarse comprensivamente a su núcleo positivo, desde la perspectiva de la Indagación Apreciativa.”*

### ***Conclusión fuentes de información***

En conclusión, en todas las regiones las fuentes de información que involucran al actor social son la tendencia, a la hora de abordar investigaciones de educación para la paz y conflicto, sin embargo, se destaca que los profesores y estudiantes de secundaria son los que más se tuvieron en cuenta en los estudios, pero la mayoría se limitaron a describir las realidades desde instrumentos técnicos de inducción analítica, como la encuesta, que si bien, son importantes, no dejan entrever dimensiones profundas de la vida humana.

Con lo anterior, se puede decir que sería importante movilizar los estudios a la escucha del actor social desde adentro y conocer en profundidad cuáles son sus dinámicas y necesidades entorno a la paz, de igual forma, darles una mayor importancia a las infancias que en los estudios

quedaron relegadas y son base fundamental de la educación para la paz, sin dejar de lado que toda la población es pertinente en los estudios de paz.

Además, las fuentes documentales presentan una significativa recurrencia en todas las regiones, lo que permite afirmar que los estudios con fuentes documentales para dinamizar las teorías son importantes, pero involucrar y conocer al actor social desde sus experiencias puede aportar de manera importante a comprender la dinámica de la paz en los contextos educativos, y posiblemente configurar alternativas pertinentes para la transformación social a través de la educación para la paz.

### **Foco de análisis: hallazgos**

El capítulo de los hallazgos se refiere a los principales resultados o conclusiones que obtuvieron las investigaciones analizadas, las categorías del capítulo son emergentes ya que los resultados son diversos, aunque se evidenciaron algunas cercanías entre ellos, todo esto permitió encontrar propuestas, comprensiones o vacíos de la educación para la paz y el conflicto en las diferentes regiones.

Las regiones se presentarán de la siguiente orden: España, Centro América, Sur América y Colombia, seguido de su gráfico o gráficos, algunas tienen más de uno, acompañado de su respectivo análisis y algunas citas que sustentan el mismo, al final se hará la conclusión general del capítulo.



## Hallazgos España

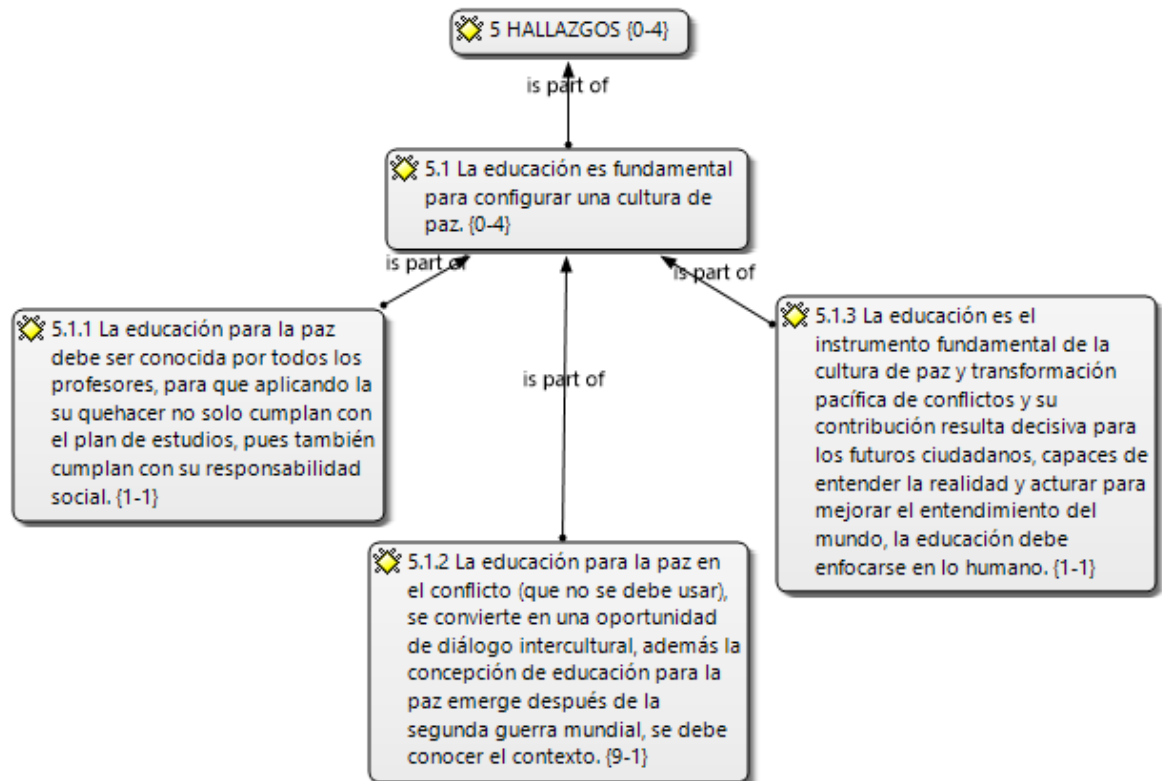


Ilustración 30 Hallazgos España, educación fundamental para construir una cultura de paz (creación propia).

En España, emergieron 4 categorías, la primera de ellas “la educación es fundamental para configurar una cultura de paz”, esta presentó 3 estudios que la tienen en cuenta, esta categoría se refiere a la educación como palanca de transformación social, además como la encargada de dinamizar la paz en la sociedad. En lo hallado, se pueden sacar las siguientes conclusiones, la primera es: que la educación para la paz debe ser conocida por todos los profesores para que no ejecuten meramente un plan de estudios y que al contrario cumplan con su responsabilidad social; la segunda es: que la educación para la paz se convierte en oportunidad de diálogo intercultural y la última conclusión es: que la educación se puede considerar, según los análisis, como el instrumento fundamental de la cultura de paz para

transformar los conflictos y es decisiva para los futuros ciudadanos, desde esta perspectiva se le da relevancia absoluta a la educación en relación a la temática de la paz en los diversos contextos.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

P11: *“Por consiguiente, la educación es un instrumento fundamental de la cultura de paz y la transformación pacífica de los conflictos, y su contribución resulta decisiva para que los nuevos y futuros ciudadanos del mundo sean dueños de ellos mismos; capaces de entender la realidad en la que viven; de participar con sus acciones diarias en mejorar el entendimiento entre las personas y los pueblos; fomentar la cultura de paz y construir juntos un mundo que incluye y no excluye, que une y no divide.”*

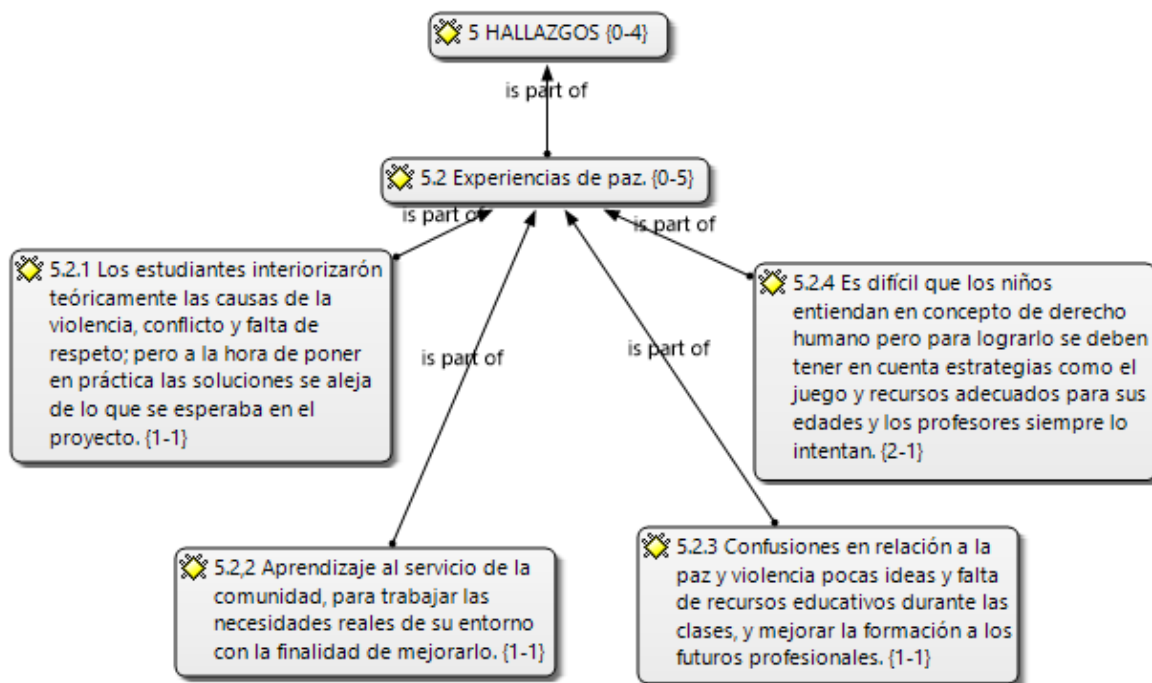


Ilustración 31 Hallazgos España, experiencias de paz (creación propia).

La segunda categoría “experiencias de paz”, sustentada por 4 hallazgos, deja las siguientes conclusiones: en una de las experiencias desarrolladas se evidenció que: los estudiantes reconocen teóricamente la paz después una intervención en el aula, pero a la hora de ponerlo en práctica y enfrentar los conflictos no funcionan en ellos las formas pacíficas, lo que quiere decir que no basta con conocer la paz desde estas perspectivas, sino ponerla en práctica y entenderla en casos reales.

Otra de las conclusiones es: que el aprendizaje entorno a la paz debe ponerse al servicio de la comunidad para afrontar las necesidades del entorno. En otro de los estudios, la conclusión fue: que en los centros educativos existen confusiones entre paz y violencia, no son claras estas perspectivas para los estudiantes, además no existen recursos necesarios para potenciar la formación para la paz. Finalmente, es difícil que los niños comprendan el concepto de derecho humano, aunque no es imposible, pero la comprensión es lenta y se deben encontrar y utilizar las estrategias pertinentes para ellos, se sugiere el juego como una de ellas. El análisis de la categoría anterior sobre experiencias de paz, mostró algunas posibilidades, pero también dificultades, lo que permite afirmar que la paz se debe entender y dinamizar a partir de los contextos.

Estas son algunas citas que sustentan el anterior análisis:

P10: *“Los datos expuestos nos ofrecen una doble realidad: por un lado, los sujetos del estudio parecen tener bien interiorizado el sentido teórico del proyecto, pero a la hora de concretarlo en la práctica diaria, la situación se aleja de lo que debería esperarse de un proyecto de estas características, convirtiéndose en un espacio punitivo y de reducción de conductas.”*

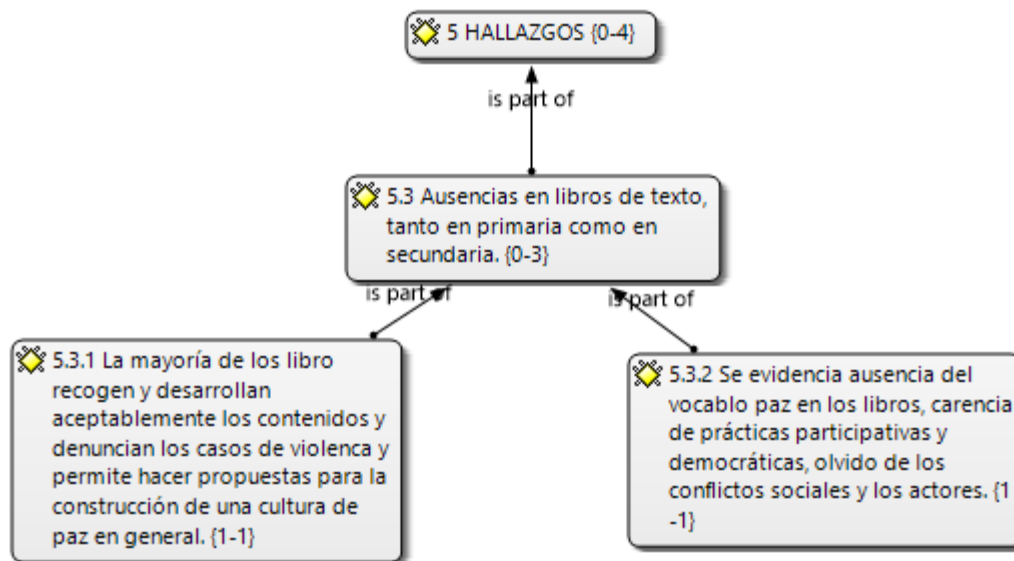


Ilustración 32 Hallazgos España, ausencias en los libros de texto (creación propia).

La tercera categoría “ausencias en los libros de texto tanto en primaria como en secundaria”, se refiere a dos estudios que coinciden manifestando que los libros de texto para la formación ciudadana son insuficientes en el tema de construcción de paz, ya que carecen de prácticas participativas y democráticas, además no tienen en cuenta los conflictos sociales, lo que demuestra que los textos no están suficientemente contextualizados.

A continuación, algunas citas que soportan este análisis:

P13: “Los resultados señalan ciertas lagunas:

*“Ausencia del vocablo “paz” en el 63 por ciento de los libros, falta de atención al pasado y al futuro (ausente en un 38.5 y un 72.7 por ciento, respectivamente), carencia de prácticas participativas y democráticas (55 por ciento), olvido de los conflictos sociales y sus actores (54.5 por ciento) o ignorancia de la relación local-global (48.7 por ciento), entre las más señaladas.”*

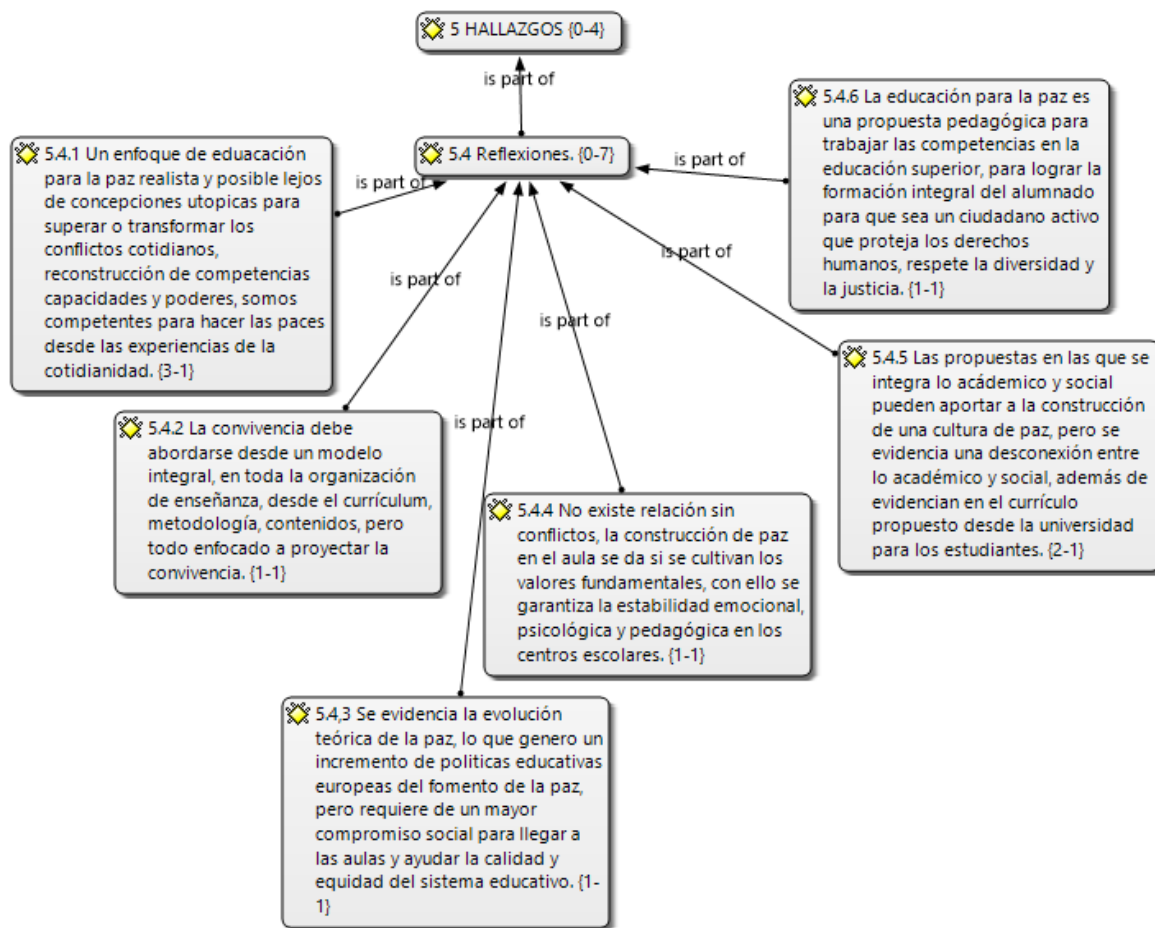


Ilustración 33 Hallazgos España, reflexiones (creación propia).

La cuarta categoría “reflexiones”, amparada por 6 estudios, está referida a reflexiones como aporte a la educación para la paz, una de las reflexiones manifiesta que la educación para la paz es algo real y posible, no es algo utópico, se puede hacer las paces dentro de las experiencias reales; la segunda reflexión es que la violencia debe abordarse de manera integral, es decir, no solo en las políticas, también en los currículos, metodologías y contenidos, pero todo enfocado a la convivencia

La tercera reflexión, es que la evolución del concepto de paz se ha dado a lo largo del tiempo y ha generado políticas en España, pero no es suficiente, se requiere de mayor

compromiso social para que llegue a las aulas y a los contextos. La cuarta reflexión, es que no existe relación social sin conflictos y que la construcción de paz se da si se cultivan los valores fundamentales en los individuos. La quinta reflexión es que lo académico y lo social está separado, esa desconexión hace que en la práctica no se dinamicen las propuestas que existen en la teoría. Por último, se concluye que la educación para la paz es una propuesta metodológica que se debe trabajar en la educación superior para lograr una formación integral en los profesionales, para que velen por los derechos humanos, respeten la diversidad y potencien la justicia social.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

P 3: *“Así pues, podemos afirmar que el conflicto se produce cuando las dos partes consideran que sus necesidades no pueden ser simultáneas. El conflicto también surge cuando ambas partes desean lo mismo, más el acceso a lo que se desea es muy desigual. No existe relación sin conflictos porque las personas son diferentes unas de otras en lo que concierne a la manera de pensar, de imaginar, de aprender, de sentir y de actuar, por ejemplo. En este contexto el mayor desafío es encontrar la vía necesaria de armonización. Naturalmente, el conflicto hace al individuo más maduro en la gestión de las situaciones problema. El profesor y los alumnos deben encontrar siempre opciones y posibilidades en las aulas, con el fin de proporcionar un ambiente cálido y agradable de aprendizaje, mejorando el clima y la cultura de manera aunada. La construcción de la paz en el aula, pasa necesariamente por el cultivo de valores fundamentales tales como: el respeto, la amistad, la cooperación, la alegría, la sinceridad, la coherencia, la empatía, la justicia, la solidaridad, la bondad, etc. Con ello, la aplicación de los*

valores garantiza la estabilidad emocional / psicológica y pedagógica en el seno de los escolares.”

### Hallazgos Centroamérica y México

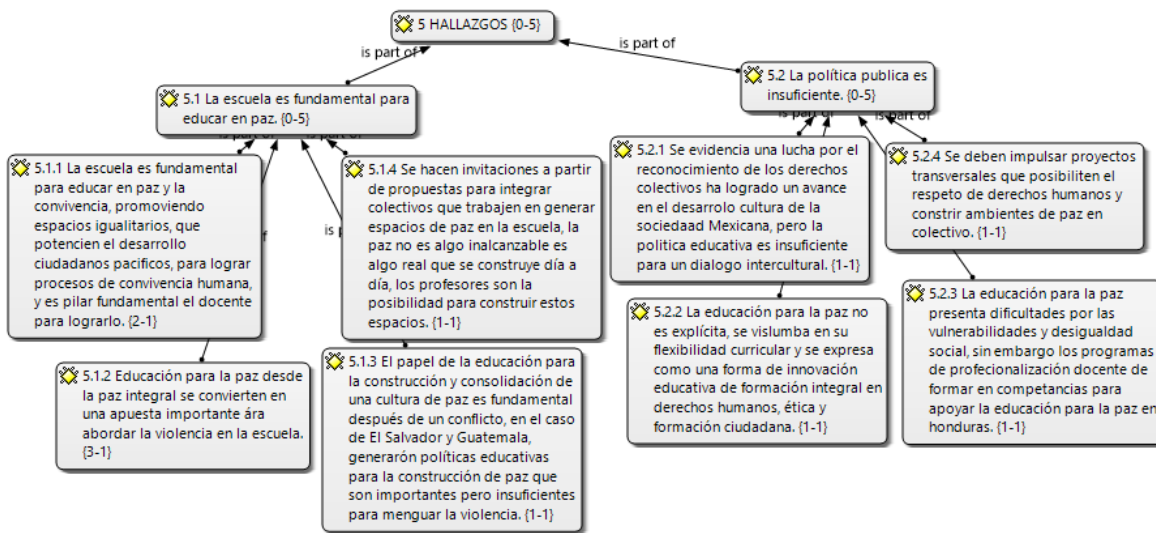


Ilustración 34 Hallazgos Centroamérica y México, educación fundamental para educar en paz y las políticas son insuficientes (creación propia).

En la región centro americana y México emergieron 5 categorías que recogen la intencionalidad de los resultados, la primera la “escuela es fundamental para educar en paz”, en la cual están relacionados 4 resultados, el primero muestra que la escuela es fundamental en la educación para la paz porque ella puede promover espacios igualitarios que potencien el desarrollo de ciudadanos pacíficos y, es pilar fundamental, el docente. El segundo resultado, muestra que la educación para la paz se debe ver desde una perspectiva de paz integral como una apuesta importante contra la violencia en la escuela.

Seguidamente, el tercer resultado mostró que la educación para la paz es pertinente después de un conflicto armado (caso de Guatemala y El salvador), que crearon políticas educativas enfocadas a la paz, son estas un primer paso, aunque son insuficientes por sí solas. El

último resultado que sustenta a la categoría, mostró que algunos colectivos que trabajan la educación para la paz, extienden la invitación a participar de espacios generadores de paz en la escuela, algo que no es imposible, por el contrario, alcanzable y los profesores son actores importantes para la creación de espacios pacíficos en el contexto educativo.

La segunda categoría denominada “política pública es insuficiente”, sustentada en cuatro conclusiones, la primera evidencia, una lucha por los derechos colectivos pero las políticas públicas son insuficientes para el diálogo y reconocimiento intercultural. La segunda, muestra que la educación para la paz no es explícita y debería manifestarse en las dinámicas institucionales, flexibilidades curriculares y políticas públicas que toquen realmente a los contextos. La tercera conclusión, mostró que en algunos países no existe una política consolidada de educación para la paz, además la brecha y desigualdad social desestabilizan una educación para la paz que requiere profesionales con competencias para dinamizar espacios de paz. La cuarta conclusión, muestra que las instituciones requieren trabajar proyectos transversales que le apuesten a la educación para la paz de manera colectiva.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

P15: *“Se concluye en reconocer a la escuela como eje nodal para promover espacios igualitarios, que además de generar ambientes de aprendizaje, promuevan el desarrollo de ciudadanos lo que se verá reflejado en los procesos de convivencia humana.”*

P 7: *“Ponemos en tela de juicio el proyecto de la Política Educativa, donde a través de su discurso sistemático y demagógico, deja entrever muchas deficiencias a la hora de que este proyecto se lleva acabo y la falta de proyectos particulares, que se adecuen a las necesidades de*



las culturas de cada región geográfica, lo que hay, son proyectos generales que se muestran pretenciosos y que no se sustentan en el desarrollo social, económico y cultural de las regiones comunidades. Pensar las instituciones educativas en el marco de la diversidad, inclusión e interculturalidad, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales.”

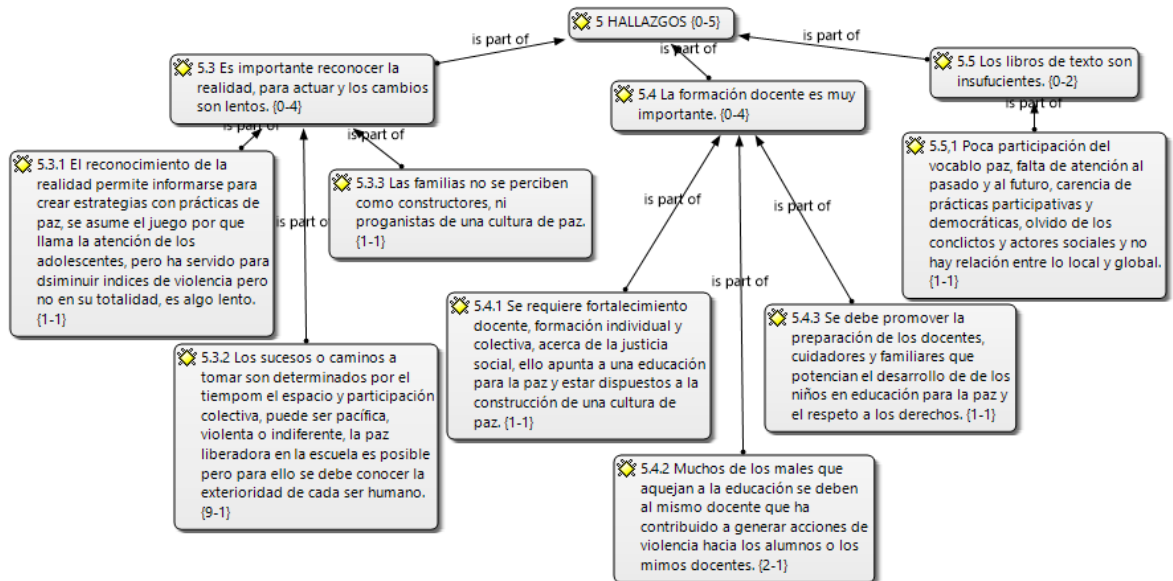


Ilustración 35 Hallazgos Centroamérica y México, importante reconocer la realidad, la formación docente es muy importante y los libros de textos son insuficientes (creación propia).

La tercera categoría que arrojó la región centro americana y México, fue denominada “es importante reconocer la realidad para actuar y los cambios son lentos”, soportada en 3 conclusiones, la primera manifiesta que el reconocimiento de la realidad es importante para obtener información y crear estrategias con prácticas de paz, por ejemplo: el juego puede ser una buena alternativa para dinamizar prácticas de paz y disminuir la violencia. La segunda conclusión, mostró que todos los caminos o sucesos son determinados por la participación colectiva y para ello se debe conocer la exterioridad del ser humano. La última conclusión, es que en algunos contextos la familia se desprecia y no se asume como actores constructores y protagonistas de la cultura de paz.

La cuarta categoría que surgió del análisis de los hallazgos, de la región centro americana, fue “la formación docente es muy importante”, sustentada de 3 resultados, el primero de ellos sugiere, que la formación docente se debe fortalecer individual y colectivamente en justicia social, para posibilitar la creación de ambientes más pacíficos y configurar una cultura de paz. La segunda conclusión, mostró que muchos de los males que aquejan a la educación se deben al docente como creador de actos violentos contra los estudiantes o sus mismos compañeros. La última conclusión, sugiere que se debe promover una formación de los docentes, cuidadores o padres de familia en educación para la paz, con la finalidad de potenciar escenarios de paz.

La quinta categoría que surgió en los hallazgos centroamericanos fue “los libros de texto son insuficientes” sustentado en un hallazgo que muestra como los libros de texto para la formación ciudadana aportan en sus contenidos muy poco a la construcción de paz, debido a su poca alusión al vocablo de paz en los textos.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

*P12 “La creación de espacios de Paz mediante el juego ha permitido en sus primeras aproximaciones disminuir las tensiones y violencias que se presentan entre los adolescentes; sin embargo, aún hay mucho por recorrer y la investigación apenas comienza; como colectivo docente de Telesecundaria nos centramos en el reconocimiento de la realidad para informarnos sobre acciones fundamentadas que se lleven a la práctica para generar prácticas de Paz. Se ha apostado por el uso de juego, primordialmente por las tendencias hacia el mismo que muestran los adolescentes, lo cual, acompañado de reflexión sobre el pensamiento, sentimiento y actuar se ha llegado a construir espacios de Paz donde prevalezca el respeto, la tolerancia hacia el otro,*

la honestidad, cooperación, deseos de compartir, preocupación por los sentimientos de los demás, a hacer valer su derecho a la Paz.”

P 9: “Muchos de los males que aquejan a nuestra educación se debe a que el mismo docente ha contribuido a que la sociedad se mantenga desconfiada por las mismas acciones de violencia escolar que algunos docentes realizan y que atentan contra la dignidad de los alumnos y de los mismos docentes.”

### Hallazgos Suramérica

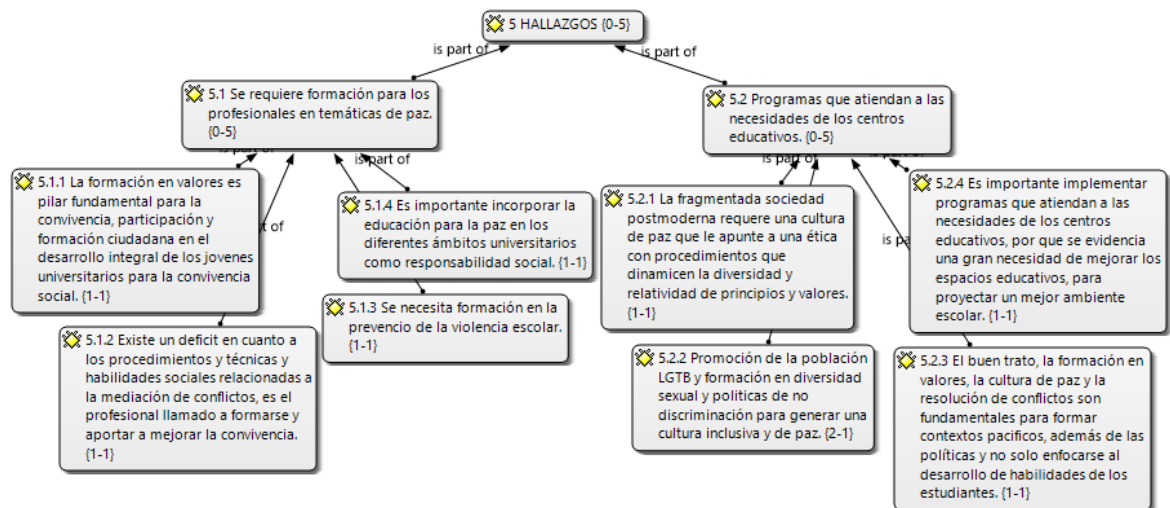


Ilustración 36 Hallazgos Suramérica, se requiere formación de los profesionales y programas que atiendan a las necesidades reales de los contextos educativos (creación propia).

La región sur americana a partir de su análisis mostró 5 categorías que surgieron del análisis de los hallazgos para esa región, la primera categoría fue “se requiere formación para los profesionales en temáticas de paz”, sustentada de 4 resultados, el primero de ellos sugiere que la formación en valores es pilar fundamental para la convivencia, formación ciudadana y desarrollo integral de los jóvenes universitarios. El segundo, mostró que existe un déficit en las técnicas, procedimientos y habilidades relacionadas a la mediación de conflictos en el profesional. El

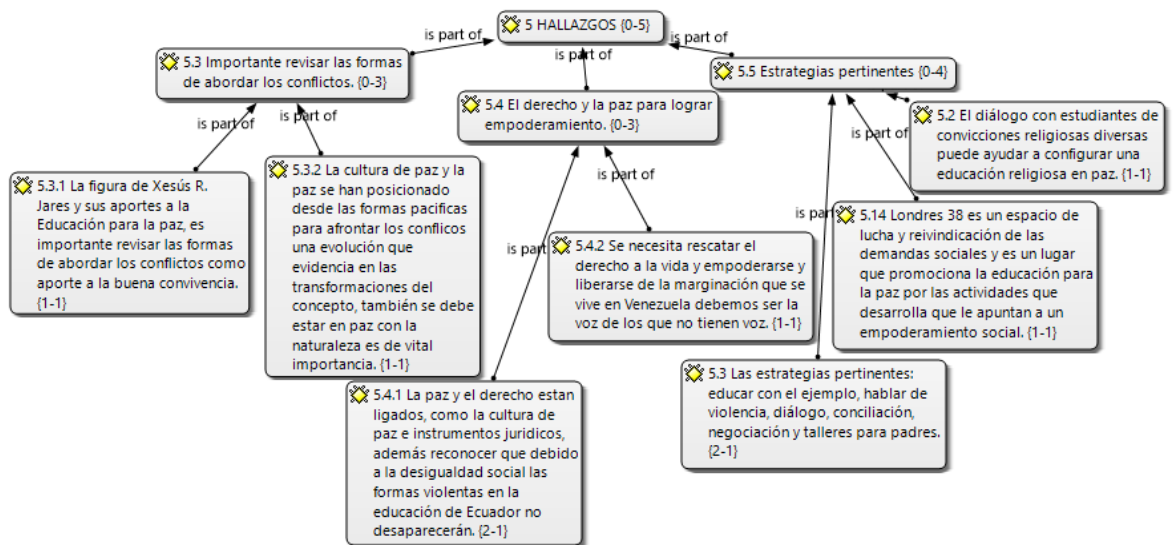
tercer resultado, también mostró que se necesita formación en la prevención de la violencia escolar. El último exhibió que es importante incorporar la educación para la paz en los diferentes ámbitos universitarios como responsabilidad social.

La segunda categoría fue denominada “programas que atiendan a las necesidades de los centros educativos”, sustentada de 4 conclusiones, la primera sugiere que la fragmentada sociedad actual requiere una cultura de paz desde la ética, con procesos que dinamicen la diversidad de principios y valores. La segunda, manifestó que la formación en diversidad sexual es importante en la educación para la paz. La tercera, mostró que el buen trato y la formación en valores son necesarios en los centros educativos, no solamente el desarrollo de habilidades. La última conclusión, revela la importancia de programas que atiendan a las necesidades de los centros educativos, ya que los espacios son inadecuados, lo que repercute en ambientes poco propicios para dinamizar una educación para la paz.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

*P 9: “Hallazgos de la Investigación Frente a la problemática de la violencia y la agresividad en los centros educativos, como la única y más utilizada forma de resolver los conflictos, nace la inquietud de potenciar el desarrollo de nuevos recursos o procedimientos que puedan contribuir a resolver los conflictos cotidianos de convivencia en las comunidades educativas; siendo los profesionales de la educación, los sujetos más idóneos para iniciar una propuesta de protocolo en herramientas cooperativas en la resolución de conflictos en el ámbito educativo, debido a que su nuevo rol como formadores de nuevos integrantes sociales, les exige poseer los recursos necesarios para afrontar las diversas situaciones conflictivas generadas en dichas instituciones.”*

*P 1: “Finalmente, se evidencia el llamado que hace el tiempo postmoderno, a que en la escuela se aprenda a convivir una cultura de paz, ese es el gran reto que tiene la escuela en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna. Ya no es posible un único referente conceptual, ético, epistemológico, la dirección de la cultura de paz en la escuela, es hacia una ética basada en unos procedimientos, que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios y valores. A través de maneras que faciliten el diálogo en la escuela, para entender los presupuestos ajenos, detectar y enfrentar las contradicciones, en la búsqueda del consenso que permita la resolución pacífica de los conflictos.”*



*Ilustración 37 Hallazgos Suramérica, revisar las formas de abordar los conflictos y buscar estrategias pertinentes para lograr empoderar (creación propia).*

La tercera categoría que apareció en la región, fue denominada “importante revisar las formas de abordar los conflictos”, sustentada en 2 resultados, el primer resultado, presenta la importancia de revisar cuales son las formas que se están dando para abordar los conflictos y a través de la revisión de esas formas aportar a la buena convivencia. El segundo resultado, expone

que la cultura de paz y la paz se han posicionado desde formas pacíficas a la hora de afrontar los conflictos, es una transformación que se ha hecho evidente con el paso del tiempo, aunque es importante estar en paz también con la naturaleza.

La cuarta categoría fue denominada “derecho y la paz para lograr empoderamiento”, soportada en 2 conclusiones, la primera revela que la paz y el derecho están ligados como la cultura de paz y los instrumentos jurídicos, que son caminos posibles para la igualdad social, asumiendo que la desigualdad en el Ecuador es la que aviva la violencia. La segunda conclusión, expone que se necesita rescatar el derecho a la vida y empoderarse o liberarse de la marginación que se vive en Venezuela y escuchar a quien no se le permiten hablar, todo ello puede aportar a la construcción de paz, a través de la educación.

La quinta categoría de la región sur americana fue denominada “Estrategias pertinentes”, sustentada en 3 conclusiones, la primera de ellas, expone que educar con el ejemplo, hablar de la violencia, usar el diálogo, la conciliación y talleres para padres pueden ser estrategias pertinentes para la construcción de paz en la escuela. La segunda conclusión, evidenció que los lugares emblemáticos, protectores de la memoria, reivindicación y lucha social, son lugares que promocionan la educación para la paz y pueden generar empoderamiento social. La tercera conclusión, dejó ver que el diálogo entre diversas religiones, puede ayudar a configurar una educación religiosa en paz.

A continuación, se presentan algunas citas que sustentan el anterior análisis:

P10: *“Este posicionamiento de la cultura de paz requiere la progresiva construcción de nuevas miradas sobre el mundo. Miradas creativas que nos permitan interpretar lo que vemos y*

*reconstruir los lazos que unen a las personas entre sí y con la naturaleza. Miradas integradoras que vayan más allá de las soluciones a corto plazo. Que afronten el reto de asumir el conflicto y abordar con valentía el antagonismo que actualmente existe entre la economía y la ecología; entre la cultura occidental que se auto percibe como universal y otras culturas invisibilizadas; entre la lógica de la acumulación y la lógica de la solidaridad; entre el acto depredador y el respeto a la vida.”*

*P 5: “A lo largo de la presente Tesis Doctoral se evidencia la relación entre los conceptos de paz y derecho, así como una estrecha relación entre la Cultura de paz y la necesidad de generar instrumentos jurídicos que permitan su estudio, promoción y gestión legal. De la lectura y del estudio de la aplicación de las diversas normas se observa que estas últimas guardan relación con el espíritu de la Cultura de paz en un porcentaje bastante alto, por ejemplo, la Constitución de la República del Ecuador en la parte referente a la educación promueve un sistema educativo que se fundamenta en principios éticos, morales, cívicos que propicien la paz.”*

*P 3: “Los resultado indican que son 12 las actividades y estrategias más prácticas, viables y eficientes utilizadas en la práctica educativa para construir una cultura de paz y resolución de conflictos, las cuales son: educar con el ejemplo, hablar de violencia, el diálogo y la comunicación, incorporar los valores en cada actividad de la rutina, analizar películas (Cine foro), talleres para padres, dinámicas de roles, juegos cooperativos, el teatro, actividades recreativas, poner en práctica la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje como estrategias alternativas para la resolución de conflictos y manejo preventivo de la violencia.”*

## Hallazgos Colombia

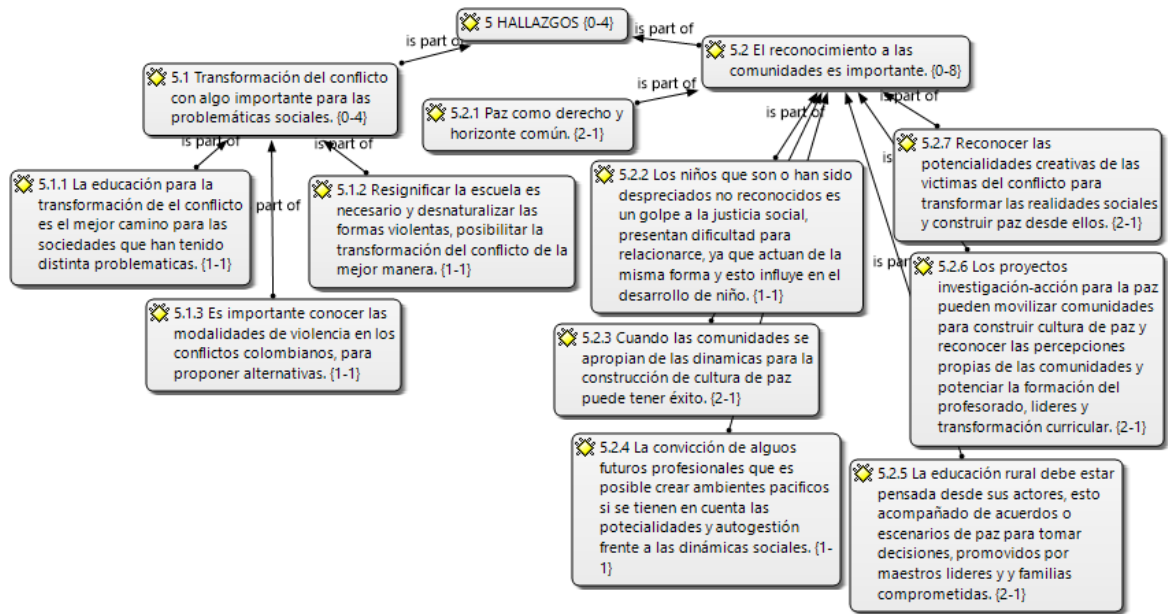


Ilustración 38 Hallazgos Colombia, es importante reconocer a las comunidades y la transformación del conflicto como posibilidad (creación propia).

En Colombia emergieron 4 categorías relevantes, la primera de ellas fue denominada “transformación del conflicto como algo importante para las problemáticas sociales”, sustentada de 3 resultados, el primero de ellos expresa que la educación para la transformación de conflictos es el mejor camino, para sociedades que han tenido distintas problemáticas a lo largo del tiempo. El segundo, expone que es importante conocer las modalidades de la violencia en el conflicto colombiano, para proponer alternativas de transformación a los conflictos. El tercer resultado, revela que resignificar la escuela es necesario, además de desnaturalizar las formas violentas y posibilitar la transformación de los conflictos de la mejor manera.

La segunda categoría fue denominada “el reconocimiento de las comunidades es importante” siendo la más recurrente con 7 conclusiones que se relacionan a ella, la primera expone que la educación para la paz debe asumirse como derecho y horizonte común en la



sociedad. La segunda, manifestó que reconocer a los niños despreciados es importante, porque cuando no se reconoce a estos niños actúan de la misma manera frente a los otros. La tercera, mostró la importancia de reconocer a comunidades que aportan con éxito a la construcción de la cultura de paz. La cuarta, también implica reconocer que la construcción de paz es importante en la formación de los profesionales, ya que estos son los que pueden dinamizar en la sociedad las formas pacíficas.

Como quinta conclusión, se propone reconocer que la educación rural debe ser propuesta por los actores que la habitan, comprendiendo las dinámicas de la comunidad y aportando a la construcción de espacios de paz. La sexta conclusión, presentó a la investigación-acción como el camino pertinente para transformar las comunidades y encaminarlas hacia la consolidación de una cultura de paz, transformando las prácticas de los líderes, profesores y proponiendo cambios curriculares. La última conclusión, evocó la necesidad de reconocer las potencialidades creativas de las víctimas de conflicto, para transformar las realidades sociales y construir paz desde ellos.

A continuación, se presentan algunas citas que soportan el análisis:

P18: *“Por lo tanto, se necesita una nueva aproximación a la educación sobre la transformación del conflicto. La CTE puede ser la respuesta a este dilema en Colombia y en otras partes, teniendo en cuenta que los programas son desarrollados de manera dialógica, acogen su explícita naturaleza política, abordan las facetas más difíciles del conflicto, buscan desarrollar un componente comunal para la transformación del conflicto, y se acomodan a una gran variedad de perspectivas sobre el conflicto y sus dinámicas.”*

P17: “La investigación permitió identificar que los niños, niñas y jóvenes que sufren menosprecio en las primeras etapas de su vida manifiestan dificultad para relacionarse con sus pares, convirtiéndose esto en una constante; ellos actúan con menosprecio por el otro, es decir, menospreciar al otro lo asumen como un acto válido y lo integran psicológicamente a su personalidad. Por tanto, los actos de violencia y maltrato vividos en la infancia influyen en el desarrollo de la personalidad (psiquis) y, en el mismo sentido, en el carácter (conductas).”

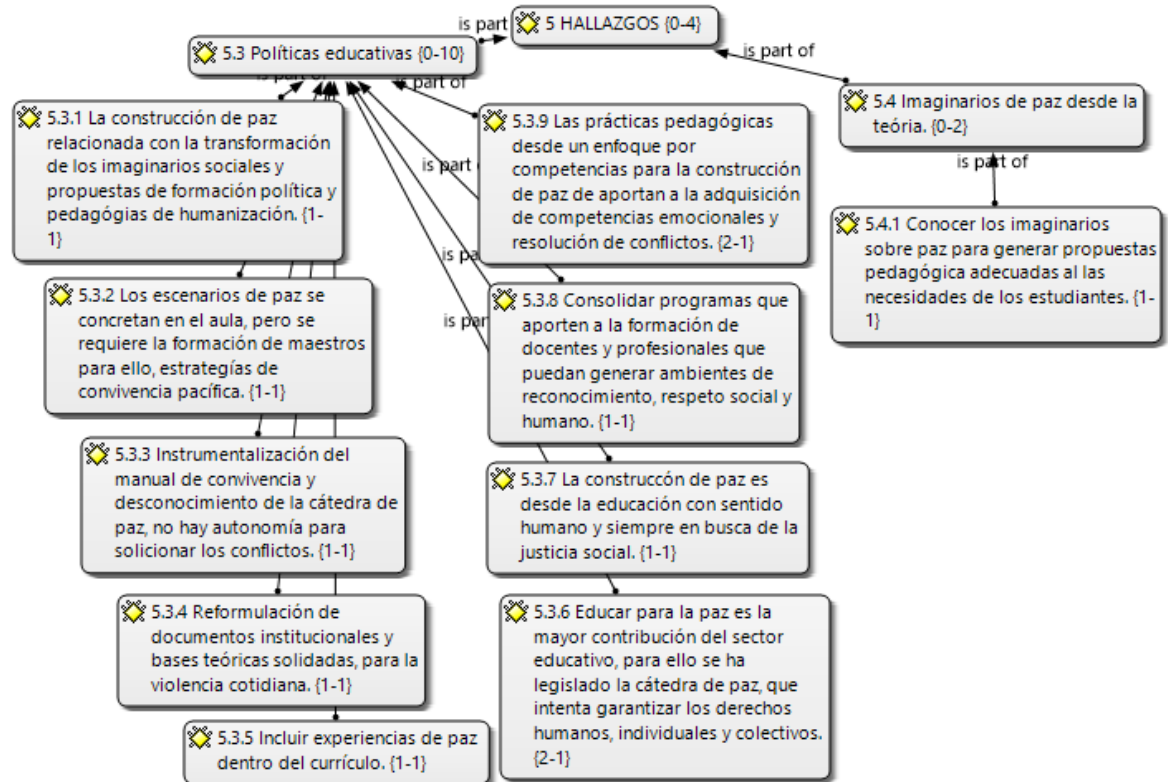


Ilustración 39 Hallazgos Colombia, políticas educativas insuficientes (creación propia).

La tercera categoría fue denominada “políticas educativas”, sustentada por 9 conclusiones, la primera manifiesta que la construcción de paz debe estar relacionada con la transformación de los imaginarios sociales, propuestas de formación política y pedagogías de

humanización. La segunda, expone que los escenarios de paz se concretan en el aula, pero se requiere formación de maestros para generar estrategias de convivencia pacífica. La tercera, mostró que la instrumentalización del manual de convivencia y el desconocimiento de la cátedra de paz, imposibilita la configuración de la autonomía para solucionar los conflictos en las aulas.

Como cuarta conclusión, se reveló que es importante para la actualidad reformular documentos institucionales y bases teóricas sólidas para atender la violencia cotidiana. La quinta, exhibe la necesidad de incluir experiencias de paz dentro de los currículos. Sexta conclusión, señaló que educar para la paz es la mayor contribución del sector educativo, para ello se legisló la cátedra de paz, que intenta garantizar los derechos humanos, individuales y colectivos en Colombia. La séptima, presentó que la construcción de paz es desde la educación con un sentido humano y búsqueda de la justicia social. La octava, evidenció la necesidad de consolidar programas que aporten a la formación de docentes y profesionales generadores de ambientes de reconocimiento social y respeto. La última conclusión, propone prácticas pedagógicas basadas en el enfoque de competencias para la construcción de paz, y con ello formar en competencias emocionales y de resolución de conflictos.

La cuarta categoría que surgió en el análisis de los hallazgos se denominó “imaginarios de paz desde la teoría”, sustentada por 1 resultado reflexivo teórico de los imaginarios en las TIC, que plantea conocer los imaginarios de los estudiantes para atender sus necesidades, en este caso, en el contexto de las tecnologías de la información y comunicación.

A continuación, las citas que sustentan el anterior análisis:

Código: 5.3.4 Reformulación de documentos institucionales y bases teóricas solidadas, para la violencia cotidiana. {1-1}

P 2: *“Se concluye que para empezar a consolidar una cultura de paz desde las aulas se requieren sólidas bases teóricas, reformulación de planes de estudio, currículos y políticas públicas, que posibiliten proyectos sociales y pedagógicos pertinentes e inclusivos, que transformen ámbitos de violencia cotidianos.”*

P21: *“Educar para la paz en Colombia constituye un reto y la mayor contribución del sector educativo al proceso de construcción social de la paz. Este objetivo se establece gracias a la Constitución Política Nacional, de la cual se han desprendido.”*

### ***Conclusión hallazgos***

Los hallazgos en todas las regiones muestran una gama de posibilidades, además, dejan abierto el espectro para seguir indagando sobre la educación para la paz, como un asunto vital; se encontraron coincidencias, por ejemplo, que en la mayoría de regiones existen y se intentan generar políticas educativas, pero que aunque existen son insuficientes para dinamizarse por sí solas, requieren de voluntad para poderse vivificar en las aulas, otra categoría interesante es la que implica el reconocer que se hace algo por la construcción de paz en diferentes grupos sociales, reconociendo que es un proceso lento, pero no utópico aunque se debe tener en cuenta que los fragmentos de la paz los dan los diferentes contextos.

Del mismo modo, otra categoría importante que se tiene en cuenta en todas la regiones es la transformación de conflictos que tiene estrecha cercanía con la construcción de paz, en los hallazgos se ve a esa trasformación como un camino posible de construir paz en la escuela,

demuestran también las dificultades en la formación de maestros capaces de educar para la paz, además se pone a la educación como la encargada de la construcción de paz en la sociedad actual en las dinámicas sociales de los diferentes contextos.

Así mismo, se vislumbraron experiencias exitosas en algunos lugares y otras en las cuales los estudiantes interiorizan las teorías, pero a la hora de poner en práctica las dinámicas de la paz, los resultados no son los esperados. Finalmente, se puede afirmar que se hace necesario acercarse a las realidades, indagar al actor social, para poder entender las necesidades de las comunidades en relación a la paz, comprender la dinámica de sus imaginarios, convirtiéndose en una apuesta importante para estudiar la paz y el conflicto en los contextos escolares.

#### **Algunas investigaciones de imaginarios de paz y conflicto como aporte al estado del arte**

Se consultaron bases de datos referidas anteriormente, dialnet, redalyc, scielo y Google académico, tratando de rastrear estudios que involucraran los imaginarios de paz o conflicto en el contexto escolar, los descriptores utilizados fueron: **“imaginarios de paz en la escuela”** e **“imaginarios de conflicto en la escuela”** los estudios que tuvieron alguna relación con lo buscado fueron:

**“Imaginario social del conflicto en la escuela: Alcances de la violencia escolar y el bullying”** del año 2013 en Chile, donde asumen como fuente de información a los actores sociales principalmente directivos, docentes y algunos estudiantes; cuyo objetivo fue conocer las formas de resolución de conflictos de un colegio con buenos resultados en las pruebas externas estandarizadas en comparación con otro con bajos resultados; con relación a la metodología y teoría se fundamenta en las apuestas de Juan Luis pintos. “Desde esta corriente extrae los principales elementos que conforman una teoría basada sobre la observación de segundo orden.

Pintos plantea que los imaginarios sociales están siendo esquemas sociales construidos y: “(...) poseen un elevado grado de abstracción semejante a las referencias temporales que implican una determinada constancia en la secuencialidad, priorización y jerarquización de nuestras percepciones a través del código relevancia/opacidad socialmente diferenciado” (Pintos, 2005, p. 45). Para efectos de la tesis, se tiene en cuenta a Pintos no desde esta posibilidad descrita en la investigación, sino desde la teoría que el expone de los motivos por y para que no está presente en ese trabajo, pero tiene rasgos de la escuela de Castoriadis que es el referente para la tesis. Los resultados que se hallaron en el estudio dan cuenta de la defensa de algunos directivos al manifestar que no hay conflictos mal manejados en sus instituciones que contrastan un poco con lo que manifiestan los estudiantes, ya que ellos indican que hay conflictos que son manejados de una manera desfavorable. Por eso se insistió en la tesis, que es fundamental escuchar en su contexto al actor social involucrado en las dinámicas de la escuela.

También en la búsqueda se encontró el artículo titulado: **“Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural”** estudio del 2022 hecho en Caldas, cabe destacar que, el contexto de acción fue diferente, las fuentes de información fueron los actores sociales, pero la población que asumieron fue principalmente a los maestros, que son de suma importancia para la transformación de conflictos, sin embargo, para esta tesis se asumieron también actores sociales pero especialmente estudiantes. A nivel teórico, se fundamentan en autores clásicos y relevantes como Castoriadis 2007 y Murcia 2020, que se asumen para la presente tesis también, lo que nos indica que es un buen camino para los que se tuvo en cuenta, además de poner a prueba un enfoque complementario con diversos métodos, que pueden ser referente para diferentes apuestas con relación a la temática de violencia en las escuelas que fue el foco de esa investigación.

Entre los hallazgos que resaltan, es que

“existen diferentes formas de legitimar y naturalizar la violencia por parte de docentes y estudiantes. Se establecieron líneas de trabajo encaminadas a transformar la violencia en el escenario escolar rural desde las prácticas de los docentes, la construcción conjunta de normas y la voz de los actores sociales de la escuela” (Arcila 2022 p.215)

Finalmente otro trabajo encontrado fue: **“Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz” 2019**, el cual tuvo intención hacer un análisis documental para tener unos fundamentos teóricos entorno a la paz, se hace un rastreo de la teoría de los imaginarios sociales asociando a diversos autores como Pintos, Mafessoli 2005 y Castoriadis 2007 principalmente, así como algunas de las teorías de la paz, a la luz de las posibilidades que pueden dar las tics para la aprehensión de la paz y el conflicto, apoyados de los imaginarios sociales. Como conclusión principal, ellos plantean que es importante entender los imaginarios sociales de paz, para generar propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

Los estudios expuestos, permiten afirmar que, estudiar la paz y el conflicto fundamentados en la teoría de los imaginarios sociales, puede dar pistas para posibles transformaciones y a pesar que se encontraron pocos estudios se posiciona como una teoría a tener en cuenta cuando se abordan la paz y el conflicto ya que como se mostró en los trabajos permite entender lo que realmente ocurre en las comunidades, para este caso en el marco del contexto educativo.

## **Aperturas (reflexión estado del arte)**

El estado de las investigaciones en los últimos años, en relación a la educación para la paz, evidencia la importancia de investigar este campo, la humanidad tal vez ha perdido en parte su esencia de colectividad y preservación de los ambientes vitales diversos y pacíficos, la sociedad mundial requiere entender la paz, y la educación es un camino pertinente para comenzar a entenderla, ya que existen múltiples problemáticas en el mundo lo que hace que el tema de la paz, no se relacione a un lugar, ya que puede ser estudiado y dinamizado en cualquier contexto, pero se requiere un acercamiento a los contextos directamente y crear mecanismos o formas de comunicación que permitan entender a las comunidades, para poder comprender cuales son las necesidades entorno a la educación para la paz, quiere decir que para efectos del presente trabajo, se da luz verde dada su pertinencia en los grupos sociales sin importar el tiempo y el año.

En el caso de Colombia especialmente Salamina, existen problemáticas muy particulares que para descifrarlas, es fundamental escuchar las voces de los actores sociales que habitan la comunidad educativa salamineña, para entender a fondo que es lo que ocurre, y cuáles son las motivaciones que llevan a tomar unas decisiones y no otras; uno de los caminos que puede ser pertinente es comprender cuál es la dinámica de los imaginarios de paz en los contextos educativos, como se configuran y se movilizan esos imaginarios, algo que no se halló en gran proporción en los estudios analizados, a través de la investigación en sitio, es decir, en el contexto real como camino metodológico que poco se evidenció las investigaciones analizadas, además, que atienda a las dinámicas reales del mismo, aunque se apreciaron diferentes estudios comprensivos que sirvieron de referencia para la investigación desarrollada.



De modo similar, como se halló en las investigaciones los actores a abordar deben ser todos, sin embargo parte importante es la niñez desde las primarias, se hace relevante entender esos imaginarios que se están consolidando en los pequeños y como se movilizan, la fuente principal de información deben ser los actores sociales, es decir la comunidad educativa, el propósito inicial es comprender los imaginarios de paz y conflicto en la educación y su movilización, a través de la investigación en sitio. También, el análisis teórico de las investigaciones sirvió de referencia para la construcción de las tensiones teóricas de la noción de paz y los caminos de la educación para la paz a lo largo del tiempo, además es de reconocer que han servido como legado de avances con respecto al campo de la paz y el conflicto.

Por último, el análisis de los hallazgos pone en evidencia que así se desarrollen investigaciones, políticas educativas o estrategias es necesario entender los contextos y sus problemáticas, develar ese entramado de acuerdos e imaginarios, para que desde ellos mismos se planteen alternativas de paz en la educación y propiciar espacios de construcción de paz en los contextos educativos, convirtiéndose en una responsabilidad social investigar y apropiarse la paz por parte de los educadores.

## Capítulo 3

### Teorías de apoyo<sup>11</sup>

En el presente capítulo se motraran algunas teorías referidas a: imaginarios sociales como posibilidad de encontrar rasgos de paz y conflicto en la escuela: la trama de la vida cotidiana y la escuela dentro de la cual se encontraran subtítulos como imaginario radical: “la creación”, imaginario instituyente: “idea en potencia de realización”, imaginarios instituidos: “lo aceptado socialmente” , como acceder a la dinámica de los imaginarios y naruraleza de la escuela en el marco de los imaginarios sociales. Otro de los tópicos, es tensiones teóricas en la consideración del concepto de paz, acompañado del subtítulo una perspectiva centrada en las prácticas sociales. Después, educación para la paz y el rol del maestro en los procesos de formación en la escuela, donde se hace un recorrido histórico de la educación para paz y se referencian diferentes pedagógos que han aportado a lo largo del tiempo a la educación para la paz. Finalmente, el apartado el conflicto (dinamizador de transformaciones) donde se proponen algunas apuestas y comprensiones en torno al conflicto.

Cabe aclarar antes de comenzar, que se parte de asumir que en los procesos de investigación, que impulsan los métodos emergentes, no es pertinente estructurar marcos teóricos desde la literatura, puesto que la idea es construir desde las realidades mismas, las teorías respecto del fenómeno que se esté investigando.

Por el contrario, “la teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para

---

<sup>11</sup> Con el ánimo de realizar algunas aproximaciones teóricas indeterminadas, suscitadas por lo hallado en los estados del arte. Se plantean estas teorías de apoyo como aproximación inicial a las categorías orientadoras de la tesis (Dado que la naturaleza del problema y la interacción con la realidad son las que han dado las pistas para dicha aproximación). De acuerdo con la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) y con el texto de investigación situada (Murcia, 20019), estas teorías son profundizadas y ampliadas en el encuentro sustantivo con las realidades a partir del abordaje de las categorías sociales, sustantivas y emergentes.

formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo o de otro tipo” (Strauss y Corbin 2002, p. 25) cuyo proceso parte directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

### **Imaginarios sociales como posibilidad de encontrar rasgos de paz y conflicto en la escuela: la trama de la vida cotidiana y la escuela.<sup>12</sup>**

En el presente apartado se mostrará la apuesta de los imaginarios sociales como posibilidad de indagar las dinámicas de la vida cotidiana, en especial, las de escuela. Un imaginario que se asume como posibilidad de creación indeterminada y cambiante de las formas de ver el mundo en los diferentes contextos, apegados a las apuestas de Castoriadis y los estudios de Murcia en los últimos 20 años, sin dejar de lado otras miradas que son de suma importancia para los estudios actuales.

No se trata aquí de dar una mirada en profundidad de como los teóricos han abordado los imaginarios sociales, se trata más bien de dar algunas pistas de cómo pueden servir de dinamizadores en la investigación social, para entender las movilidades sociales de los diferentes contextos en especial el de la escuela.

En tal sentido las referencias a esta teoría se encuentran en autores clásicos, tales como, Castoriadis en sus innumerables obras creadas a partir de su trasegar en los diferentes momentos históricos, por ejemplo: en su obra “ontología de la creación (1997)”, donde manifiesta lo indeterminado del mundo y el potencial de creación que existe; del mismo modo en la obra lo hecho y por hacer (1998), hace una crítica a lo que está dado por que puede transformarse o construirse nuevos caminos; o en su obra “el mundo fragmentado 2008” , donde muestra la

---

<sup>12</sup> Este apartado busca situar un discurso educativo y pedagógico como lugar de imaginarios sociales configurados en la cotidianidad. En tal sentido se hace importante entender la importancia dentro de los contextos de la dinámica de los imaginarios sociales.

preocupación por la homogenización del momento en el mundo, argumentando que el mundo está configurado por partes indeterminadas.

También en las obras de Murcia como “Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar estudios sociales 2008”, donde se muestra una apuesta metodológica rigurosa para el estudio de los imaginarios sociales en las comunidades, otro de sus aportes el texto “Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad 2010” tesis doctoral, donde hace un análisis en profundidad de los imaginarios en relación a la institución social universitaria y genera unas proyecciones importantes tanto teóricas y metodológica,s fundamentado principalmente en Castoridis, otro trabajo reciente titulado “La investigación situada: construcción de teoría en La Escuela desde los Imaginarios sociales 2020”, en donde resalta la importancia de estudiar a las comunidades a partir de los imaginarios sociales y situados en los contextos, teniendo en cuenta las dinámicas sociohistóricas sus aportes son desde una mirada construccionista procesual; en tal sentido la interpretación que se asume de ambos es que los imagiarios sociales como se mencionó anteriormente son esa posibilidad de creación indeterminada que moviliza a las comunidades en su devenir sociohistórico,

Del mismo modo, autores como Escobar (2000) y Belinsky (2007), dejan un análisis histórico importante de los imaginarios. Muestran las pujas entre las teorías estructuralistas y construccionistas; las primeras despreciando al imaginario, haciendolo ver como algo efímero e iluso, restándole peso al imaginario en relación con lo real, y las segundas visibilizando la complejidad de la dinámica de los imaginarios como potencia creadora indeterminada y constructores de realidades sociales.

A propósito, el construccionismo es un movimiento que surgió como respuesta al excesivo estancamiento e intencionalidad de estructuras estables e inmóviles que defendían a la

realidad como un reflejo o repetición de algo externo a ella. Es decir, que las cosas ya estaban dadas y el construccionismo social pone en discusión esas cosas que se asumían como dadas, ya que, desde el construccionismo las realidades no son estáticas; son dinámicas y gestadas a partir de las construcciones y deconstrucciones imaginarias en los grupos sociales.

Por ejemplo, J. Searle, (1977, p.21) lo había mostrado en su texto la construcción de la realidad social, en el capítulo 1 cuando establece la relación y diferencia entre los “hechos institucionales y los hechos no institucionales o brutos”, lo que propone es que así existan ilusoriamente hechos no institucionales o brutos, “toda realidad es realidad socialmente construida” esa es la realidad que viven los seres humanos; sin embargo deja algo en claro y es que los hechos institucionales son posibles en el marco de las intencionalidades sociales.

En consecuencia, no existe una sola realidad, existen múltiples realidades, porque los esquemas de organización social ocurren dentro de los grupos sociales, es decir, en el bullicio de la vida cotidiana de los diversos contextos dinámicos, transformándose frecuentemente para atender a los requerimientos de las comunidades.

Lo que quiere decir, que la idea de realidad estable es sustituida por realidades no determinadas y cambiantes, dispuestas a ser transformadas en cualquier momento en las conversaciones del trasfondo de las comunidades. Del mismo modo, los postulados de Shotter 1993 en su texto realidades conversacionales, sostienen que es en el bullicio indeterminado de la vida cotidiana, donde se originan las realidades sociales.

Sin embargo, a juicio nuestro, la teoría que más se ajusta al construccionismo social es la de los imaginarios sociales pues estos son creación, construcción, agitación, dinamismo, cambio e indeterminación. Los imaginarios crean la necesidad de considerar al mundo de manera

dinámica, en donde los grupos sociales a partir de los discursos construyen, reconfiguran o dejan de lado acuerdos que permiten entenderse y hacer parte de las comunidades.

De modo similar, los imaginarios están permeados por la cultura, los contextos socio históricos, las cosmovisiones y las personas. Igualmente, la lógica de los imaginarios sociales muestra unas articulaciones difusas entre lo existente y lo proyectado, lo legitimado socialmente y lo soñado. En palabras de Murcia 2010 “todo lo que somos y hacemos tiene algo de todo lo que es la sociedad y el mundo, pero también y al tiempo, la sociedad y el mundo tiene algo de lo que somos y hacemos”. (P.111). De este modo, se trata de dar respuesta indeterminada de un mundo social agitado, caótico y complejo, que no permite determinismos, ni conjuntos, un mundo desbordado por la efervescente dinámica social.

Lo anterior sustentando en la lógica de Juan Luis Pintos 2002 al considerar que las realidades sociales se dan en el marco de un continuo sociohistórico, es deciró que lo que fue, lo que esta siendo y lo que será tienen una conexión total, ya que no se pueden desligar y los imaginarios sociales al ser creación indeterminada siguiendo la lógica de Castoridis, se movilizan en dicho continuo sociohistórico de ese modo se ha configurado la escuela como institución social.

Para asumir las apuestas ya mencionadas, es importante resaltar el aporte de un sin numero de teóricos que trabajan en la lógica de los imaginarios sociales, muchos de ellos tomando como base a Cornelius Castoriadis como referencia principal, a continuación se hará alusión a algunos de ellos, en un análisis desarrollado por Murcia 2010 del texto “los caminos invisibles de la realidad social, 2000”, que se comparte en el presente trabajo donde se encontró que para Baeza en algunos de sus estudios, el imaginario es individual antes que social, y para efectos de este trabajo es todo lo contrario, porque los actores al nacer en el seno de una

comunidad están permeados por la historicidad de el grupo social al que pertenecen; en palabras de Murcia 2010

tal y como lo analiza Castoriadis, cuando refiere a un individuo se refiere al individuo ya socializado; por tanto, el imaginario es psicosomático, en cuya esencia se plasma toda una historia magmática de influencias sociales, culturales, biológicas, genéticas y psicológicas. De ahí la importancia paralela que este autor le da al imaginario instituyente e imaginario radical, porque en ellos está la noción primera, aunque no individual de las realidades para la sociedad. (p.39).

También autores como Pintos (2002) manifiestan acerca de los imaginarios sociales que:

“Mi propuesta consiste en denominar a esta compleja agencia social («agency») «Imaginarios Sociales», que serían esquemas construidos socialmente que estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes «reales» [23]. «Lo que sea creíble» como función de la plausibilidad no se define por la aportación de argumentos ante un público con capacidad de discusión sino por la construcción / deconstrucción de determinados imaginarios sociales, que permiten la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente” (JuanLuis Pintos, 2002).

Uno de los análisis extraídos de lo que propuso Murcia (2010) es que los esquemas de inteligibilidad social, así como los acuerdos funcionales de las instituciones, no se podrían considerar imaginarios, sino que existen desde imaginarios sociales, aunque también ellos los crean.

Otro de los autores a tener en cuenta es Tylor desde su apuesta de “imaginarios modernos”, donde propone que imaginario social es, una forma común de imaginar el mundo asociándola a una actitud natural del ser humano, sin embargo, para Castoriadis que se toma de referencia en este trabajo, la naturaleza de los imaginarios sociales no podría ser cualquier forma de imaginar el mundo citado por Murcia (2010). Asimismo, existen otros autores que han hecho aportaciones valiosas a los imaginarios sociales y en la actualidad dinamizan esta lógica en sus trabajos, una de las últimas producciones en conjunto titulada INVESTIGACIÓN SENSIBLE Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales Aliaga (2022), recoge los aportes de los últimos años con relación a la temática de autores como Michel Maffesoli, con su capítulo titulado “Discurso del método: el camino (‘meta odos’) hacia lo imaginario”, en palabras de Aliaga manifiesta de este capítulo que, “lo imaginario aparece como un pilar metodológico operativo para comprender la realidad actual y el “estar-juntos” invitando al conocimiento desde la razón sensible” (P.14). Armando Silva, con su texto titulado “Imaginarios urbanos: pautas metodológicas para hacer una ciudad imaginada”, quien propone citando a Aliaga 2022 “los imaginarios como una teoría de la percepción social que se inicia en una inscripción psíquica individual y transmuta en una forma de pensamiento social.” (p.14).

Manuel Antonio Baeza R, con su obra titulada “Hermenéutica e imaginarios sociales” donde Aliaga 2022 precisa que él “reconoce que para comprender la realidad social hay que asumir su multidimensionalidad, la invisibilidad de muchos de sus aspectos y lo irrepetible, donde los imaginarios sociales ofrecen un marco de análisis desde una perspectiva hermenéutica.” (p.15). Rubén Dittus, con su obra “Sociosemiótica de los imaginarios sociales” donde según Aliaga (2022), “el anclaje teórico aborda los conceptos de discurso, sentido, semiosis social, trabajados por Eliseo Verón, la teoría de los imaginarios sociales de Cornelius



Castoriadis y la noción de discurso social que propone Marc Angenot.” (p.15). Felipe Aliaga Sáez, con su obra “Teoría fundamentada e imaginarios sociales”, donde pone sobre la mesa su propuesta metodológica para la investigación en imaginarios sociales desde la puesta en conversación de referentes epistemológicos del campo de las ciencias sociales. (p.16). Adolfo Benito Narváez Tijerina y Gabriela Carmona Ochoa con su obra “Etnografía y netnografía en la investigación sobre lo imaginario”, que según Aliaga 2022 ellos muestran las características generales de la etnografía y su aplicación a los estudios sobre lo imaginario. (P.16).

Felipe Aliaga Saez y Oscar Basulto Gallegos, con su obra “Técnicas grupales para la investigación en torno a los imaginarios sociales” donde según Aliaga 2022 exponen diferentes técnicas grupales con relación a la teoría de los imaginarios, valiéndose del modelo sociocibernético de Juan Luis Pintos (P.17), José Francisco Durán Vázquez y Ángel Enrique Carretero Pasín, con la obra titulada “Mutaciones en el imaginario social educativo tardo-moderno; una aproximación teórico-metodológica”, donde según Aliaga 2022 “recurren a la noción de imaginario social como herramienta sociológica esclarecedora de la singularidad de tales transformaciones.” (P.17), Napoleón Murcia Peña y Jorge Iván Murcia Gómez, con su obra “La investigación situada: construcción de teoría desde los imaginarios sociales en la escuela”, donde se expone como posibilidad de acceso a la dinámica de los imaginarios el enfoque de la complementariedad para poder llegar a comprender en profundidad lo que ocurre al interior de las comunidades dadas sus complejidades.

Roberto Sancho e Ignacio Riffo-Pavón, con su obra “Análisis semiótico del discurso: identificando representaciones e imaginarios sociales” donde según Aliaga 2022 tienen por objetivo presentar una herramienta metodológica que permita identificar conjuntamente representaciones e imaginarios sociales en algún tipo de discurso. (P. 18), José Antonio Cegarra

Guerrero, con su obra “Representaciones sociales y diseños de métodos mixtos” quien dice Aliaga 2022 tiene como propósito presentar los aspectos teóricos fundamentales de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici. (p.18), Denise Jodelet y Brigido Camargo con su obra “Imagens e representações sociais” que según Aliaga 2022 “El objetivo es examinar cómo las imágenes promueven las representaciones sociales del mundo en que vivimos.” (P.18), finalmente Martha de Alba con su obra “Representaciones sociales y curso de vida” quien interpretado por Aliaga 2022 “analiza las representaciones y las memorias colectivas en relación con la experiencia subjetiva y el contexto de estructuras socioculturales más amplias.” (P.19).

Por lo anterior, la importancia que tienen los imaginarios sociales para la investigación en los tiempos presentes, como una posibilidad importante para comprender las realidades sociales, para el caso del presente trabajo, la escuela.

Finalmente, al querer asumir los imaginarios sociales, se debe tener en cuenta que no son una creación subjetiva, pues emergen en el contacto intersubjetivo y aparecen de manera desordenada e impredecible, dando la posibilidad a los actores de actuar según sus creencias. En palabras de Castoriadis 1997:

En primer lugar, “la imaginación radical le crea al ser humano singular un mundo propio “genérico”, un mundo lo suficientemente compartido con los demás miembros de la especie humana” en segundo lugar, la psique crea “un mundo propio singular”. Esta particularidad, es la que permite y condiciona los distanciamientos con relación al mundo considerado como meramente dado y define una posición y disposición activa y actuante respecto de ese mundo. P. 282.

Por esto, los imaginarios implican cercanías y lejanías, acuerdos y desacuerdos en los grupos sociales, las cercanías por la fuerza de lo dado, es decir de lo que está legitimado en la sociedad o lo que se está convirtiendo en acuerdo colectivo; pero puede haber distanciamientos precisamente por esos nuevos imaginarios que emergen como alternativa a lo dado y juegan un papel crítico en las sociedades.

En efecto, para el presente trabajo se tendrá en cuenta una lógica que asume el conflicto y la paz, como esa acumulación de acuerdos sociales creados a partir de los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales que movilizan el actuar de los grupos sociales, para este caso, la escuela; y su autor principal Castoriadis surge como referente, ya que, ha abordado los imaginarios en sus múltiples obras y abre el camino de los imaginarios como posibilidad de gran valía para indagar las problemáticas sociales cotidianas, es por esto que a continuación se hará un recorrido por estos tres tipos o formas de imaginarios que propuso Castoriadis: radicales, instituyentes e instituidos.

### ***Imaginario radical: “la creación”***

Una de las expresiones más potentes de los imaginarios es esa creación primaria (imaginario radical), que ocurre en los seres psicosomáticos y emerge precisamente como idea posible en los grupos sociales, surge por las necesidades de los seres al enfrentarse a los contextos. Por ejemplo, a la hora de abordar la paz y el conflicto en los grupos sociales, permite la emergencia de alternativas e ideas iniciales para asumirlos, pero aún no tienen la fuerza necesaria para convertirse en acuerdo social, pero surgen por las necesidades en torno al conflicto y la paz en la cotidianidad escolar.

Dado lo anterior, son imaginarios que se proyectan buscando fisuras para que sean posibles; cabe aclarar que no son meras especulaciones, son motivaciones y convicciones que emergen en los actores sociales con el propósito de impactar o transformar algo de las realidades en las comunidades. Dichas convicciones, llevan a los seres humanos a enfrentar al mundo y luchar porque sean posibles, gracias a sus creencias que son las que les motivan a ir en búsqueda de cambios y transformaciones en las realidades sociales.

Esos imaginarios primeros son las convicciones, creencias/fuerza, que motivan a las personas a proyectarse en el ámbito social y personal. Es moverse a partir de esas creencias que les motivan y los llevan a actuar de determinada forma, tratando de no salirse de su convicción porque sería ir en contra de sí mismos. Por lo tanto, el imaginario se convierte en la forma de vida de los actores, que tiene relación con las formas de vida de los otros, que hacen parte de los grupos sociales, porque se comparten motivaciones en ocasiones comunes. Del mismo modo, los imaginarios pese a que existen relativas particularidades, no se alejan de la sociedad, están inscritos como imaginarios sociales.

En palabras de Castoriadis (1997), “el radical es la tensión entre esa realidad (individual) y la realidad social” p,203. En tal sentido en la dinámica de la paz y el conflicto en la escuela, emergen tensiones en las formas de enfrentar los conflictos y entender la paz y comienzan a surgir ideas radicales que se proyectan como fuerza de transformación. En esencia, los imaginarios radicales son esa posibilidad de creación que caracteriza al ser humano, para hacer posible lo que no existe en la sociedad.

Sin lugar a dudas, cuando se apuesta por la creación, el propósito es lograr legitimar la idea primaria, para que sirva como generadora de otras realidades, como esa fuerza creadora que

posibilita dinamizar las realidades existentes, convertida en convicción, a propósito, por lo anterior dice Castoriadis que en el imaginario radical está el imaginario verdadero.

En sentido de lo anterior, imaginarse la paz y el conflicto a lo largo del tiempo en los grupos sociales, ha implicado motivaciones, convicciones y creencias de los grupos para dinamizar la paz y el conflicto. Esos imaginarios, movilizan a los grupos sociales a actuar de determinada forma al enfrentar los conflictos y entender la paz, por ello lo que es hoy el conflicto y la paz en la escuela tuvo unos entes creadores para entenderla, pero se ha ido transformando con el pasar del tiempo hasta llegar a nuestros días y posiblemente siga teniendo transformaciones a partir de las nuevas creaciones gestadas en los grupos sociales.

***Imaginario instituyente: “idea en potencia de realización”***

Los imaginarios instituyentes, son esa fuerza social que hace que las ideas primeras (imaginarios radicales), se proyecten como posibles en los grupos sociales, tal que, como lo propone Castoriadis “la proyección de estos imaginarios no puede hacerse nunca sin la presencia total y la intervención (incluso sí catastrófica) de al menos un individuo ya socializado” (Castoriadis, 1998, p.45).

Esa posibilidad de realización del imaginario primero en los grupos sociales es lo que se puede llamar “imaginario instituyente”, es decir, son esas fuerzas que se proyectan como creación, en otras palabras, el imaginario instituyente es el que hace posible el imaginario radical. A propósito, Castoriadis (1998) lo asume de la siguiente forma “porque hay imaginario radical hay institución y sólo puede haber imaginario radical en la medida que se instituya”. (P.117)

En efecto, así como lo propone Murcia 2010, esa fuerza que va acrecentándose y afianzándose en los grupos sociales donde ese imaginario primero se convierte en creencia y tiene fuerza de realización social, se le puede denominar imaginario instituyente. Es decir, cuando se convierte en acuerdo con fuerza de realización, se configura un grupo instituyente. De esa manera, se ha construido y reconstruido en las sociedades históricamente las formas de asumir el conflicto y la paz que en algún momento fueron idea inicial y pasaron a tener fuerza de realización social para ser lo que son hoy.

También Murcia 2010 hace caer en cuenta que los imaginarios radicales/instituyentes de los que habla Castoriadis, se pueden considerar de naturaleza conversacional y, por ende, están en los discursos de los actores sociales. Son posibilidades que se están apenas configurando como discursivas, aún no establecen nuevas formas de interacción social y son apenas proyección de ser en las comunidades. Uno de los autores que respalda esta idea es J. Shotter en su obra realidades conversacionales, quien manifiesta que a través de la conversación se construyen nuevas realidades sociales, lo expone de la siguiente forma:

“En un principio, la existencia de esas entidades políticas reside en su mera subsistencia en lo que la gente dice de ellas, pero- en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a “construir” nuevas formas de relación social- empiezan a asumir una existencia más “real” (normalmente intransigente) cuanto más se habla “de” ellas, y dan origen a nuevas instituciones y estructuras sociales.” (Shotter, 1993a, p. 29).

Lo anterior, afianza lo mencionado porque pone sobre la mesa la conversación y los discursos de las personas como generadores de realidades sociales, que se van edificando en el bullicio de la vida cotidiana, y de esta forma van tomando fuerza social que finalmente se convierte en un acuerdo social, acuerdos que hacen que las personas actúen conforme a ellos.

Es así que tal y como lo propone Murcia 2010,

los “verdaderos imaginarios”, (imaginarios primeros e instituyentes), son sin lugar a dudas, esas fuerzas que como magmas eferven en la base de eso que se considera como normal, como el mundo del sentido común, y que en su ebullición van posibilitando nuevas emergencias, nuevas formas de matizar el mundo, van dinamizando nuevas funciones, en síntesis, van posibilitando nuevas instituciones y haciendo que las ya existentes sean dinámicas y vivas (P.40)

En otros términos, los imaginarios instituyentes son inicios de acuerdos en los cuales se generan cercanías y lejanías, aunque aun no se dinamicen en las acciones de las personas, empiezan a posicionarse como fuerzas que generarán nuevas acciones e interacciones.

Por último, los imaginarios instituyentes se convierten en los “distintos colores” que los seres humanos pueden aportar al sentido del mundo como parte de los grupos sociales. Es por lo expuesto, que los imaginarios radicales e instituyentes se convierten en esos motores que pueden generar las transformaciones sociales, y allí está la importancia de ellos, porque se convierten en las necesidades y nuevas exigencias que encuentran los grupos sociales en sus dinámicas, para poder verlas de otro modo y trabajar con convicción por lo que no está hecho o debe resignificarse como aporte a sus comunidades. Cabe aclarar, que los imaginarios son de naturaleza intangible, pero pese a ello movilizan las realidades sociales.

### ***Imaginarios instituidos: “lo aceptado socialmente”***

Son aquellos imaginarios que toman como referencia lo ya dado, lo hegemónico que a su vez determina en gran medida las formas de ver y actuar en el mundo. Son esas fuerzas que

hacen parte de las realidades sociales, que ya están acordadas y sancionadas en las comunidades, y a su vez dinamizan las formas de ser, hacer, decir y representar en la vida social.

El caso de la escuela es una institución definida socialmente, construida a partir de los acuerdos socialmente sancionados y legitimados en su devenir sociohistórico, en ella circulan imaginarios institucionalizados de la paz o el conflicto, que del mismo modo como se ha configurado la escuela, se han ido constituyendo con los acuerdos que se convierten en el actuar común de los grupos sociales que están arraigados en las comunidades.

Así, los imaginarios instituidos de paz y conflicto son los que determinan las formas de abordarlos en las comunidades, pues se han convertido en las motivaciones de actuar en los grupos sociales, además, en la escuela también se tienen dispositivos que se podrían ver en ocasiones poco funcionales como manuales de convivencia, normas o acuerdos plasmados en los proyectos educativos institucionales para dinamizar la paz y el conflicto en la escuela.

Son imaginarios que se convierten en estructuras, condicionando el actuar y normalizando las formas de enfrentarse a las situaciones de la cotidianidad, es decir, son convicciones y creencias que se arraigan en los grupos sociales y no permiten salirse de ese marco de acuerdos, haciendo que las personas tengan un actuar común en el grupo. En palabras de Murcia 2010:

Los imaginarios instituidos son entonces esas convicciones, creencias fuerza que han permitido una representación, un acuerdo social, una identidad del mí y del otro, que han dinamizado la función simbólica de una categoría cualquiera, pero sobre todo que la sostienen como opción de realización social constante, gracias a la cual se siguen generando realidades sociales. P.56.



En sentido de lo anterior, como ya se mencionó los imaginarios son los que determinan el actuar de las personas, son esas motivaciones que llevan a pensar y a actuar la paz y el conflicto, para el caso del presente trabajo, son los que producen las normas, acuerdos, ideales, conductas, y configuran la cosmovisión de las comunidades, además están en constante reconfiguración porque los imaginarios radicales se convierten en nuevas posibilidades de ser, los instituyentes los convierten en la fuerza de realización y finalmente se institucionalizan para hacer parte de las dinámicas sociales.

Ahora siguiendo a Pintos 2003, los imaginarios instituidos, permiten entender el actuar e interactuar de las personas, que están inscritos a unos esquemas de inteligibilidad que les motiva, pero esos imaginarios son los que posibilitan que lo que las personas a la hora de hacer, decir y representar, tenga legitimidad social, es decir que sea plausible o aceptado por el grupo social al que pertenezcan; a propósito, en palabras de Pintos (2003) se propone lo siguiente:

Mi propuesta consiste en denominar a esta compleja agencia social (“agency”) “Imaginarios Sociales”, que serían esquemas contruidos socialmente que estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes “reales”<sup>23</sup>. “Lo que sea creíble” como función de la plausibilidad no se define por la aportación de argumentos ante un público con capacidad de discusión sino por la construcción / desconstrucción de determinados imaginarios sociales, que permiten la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente <sup>24</sup>. (P. 25)

Lo que cabe aclarar es que los esquemas de inteligibilidad o acuerdos establecidos para funcionar en una comunidad no son los imaginarios, pero dichos esquemas que permiten que los

acuerdos funcionen son creación de los imaginarios. Lo expresa con mayor claridad Murcia (2010):

Los esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social, son unos acuerdos sobre las formas de ser, decir y hacer social; son esos marcos de referencia en cuyos linderos las personas pueden desarrollar su vida siendo considerados como personas normales; pueden desarrollar sus acciones comunicativas e interacciones haciéndolas entendibles y válidas. Por eso, este tipo de imaginarios son siempre configurados como forma de limitar esas acciones e interacciones de los sujetos que la comparten; son, de alguna manera, clausura de otras posibilidades, las cuales serán consideradas como “a-normales” por qué se salen de los acuerdos establecidos. (P.57).

En sentido de lo anterior, cabe señalar que los esquemas de inteligibilidad no son los que movilizan a las personas a ser, hacer, decir o representar de distintas formas, ya que detrás de los esquemas existen unas motivaciones, convicciones y creencias que permean dichos esquemas para elegir una u otra forma. Por ejemplo, si el esquema de inteligibilidad de algunos grupos sociales es actuar con formas violentas o agresivas a la hora de abordar los conflictos y no pacíficas, es porque existen unas convicciones, creencias y motivaciones que hacen que esas formas sean legítimas en algunos grupos sociales.

Es en esas convicciones donde se gestan los acuerdos de funcionabilidad en las sociedades, los que legitiman el actuar de las comunidades, es decir, los imaginarios instituidos son los que dinamizan al grupo social. Porque las formas de actuar, ya hacen parte del grupo social, cabe destacar que los grupos son dinámicos y por ende cambiantes, lo que quiere decir, que existen imaginarios que podrían agrietar ese actuar en la búsqueda de institucionalizarse y

matizar el actuar social, pero en el momento están en proyección de ser y no tienen aún la fuerza suficiente para hacerse un espacio en la realidad social.

Por lo anterior, (Castoriadis 1997) manifiesta en uno de sus escritos lo siguiente: “en la aplastante mayoría de las sociedades-, individuos cerrados, que piensan como se les ha enseñado a pensar, evalúan de la misma manera, dotan de sentido a los que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar, evaluar, normar, significar son por construcción psíquica incuestionables” (P. 185).

La dificultad que llegan a tener los imaginarios al llegar a institucionalizarse, es que se convierten en las reglas de juego para ser miembro de algún grupo social, es decir, todos deben estar en función de lo socialmente sancionado. En otras palabras, a pesar que emergieron como una creación primera (imaginario radical) y tomaron fuerza (imaginario instituyente) se niegan a otras creaciones.

Por los motivos anteriores, se concluye y aclara que los grupos sociales y la escuela son dinámicos y se reconfiguran con el paso del tiempo, quiere decir, que siempre emergen nuevas formas de actuar en el mundo que agrietan lo que está socialmente sancionado (instituido) y dan paso a nuevas formas en el devenir sociohistórico; tal y como ha ocurrido con el conflicto y la paz a lo largo del tiempo, que para lograr comprenderlo se debe esculcar en la dinámica de los imaginarios sociales de paz y conflicto de los grupos en su continuo sociohistórico.

### ***Como acceder a la dinámica de los imaginarios***

Se presentan algunos puntos a tener en cuenta para acceder a los imaginarios sociales para este caso de paz y conflicto: el primer punto a destacar, es que los imaginarios sociales hacen

una ruptura a la lógica temporal lineal de presente, pasado y futuro, ruptura asumida desde Juan Luis Pintos (2004) en las siguientes consideraciones:

La duración implica una tensión entre dos situaciones de duración y no duración; aquella en algo en que “todavía no...” ha entrado en el campo de la experiencia, en el ámbito de la existencia más allá del pensamiento o el deseo de un sujeto, y aquella otra en la que “Ya sí...” aparece en la existencia. Quedan así fundidos en uno el pasado y el futuro; la precaria existencia de lo que dura nos indica una debilidad ontológica de toda realidad presente. (P. 22)

Con relación a lo anterior, es posible hablar de una conexión entre lo que fue, lo que está siendo y lo que será, ya que las realidades sociales son dinámicas y constantemente ebullición nuevas formas de ver el mundo y agrietan las formas legitimadas en los grupos sociales, originadas tomando como referencias lo existente, es precisamente en lo anterior donde está la esencia del presente trabajo que busca esculcar en el continuo sociohistórico el conflicto y la paz en el contexto escolar.

El segundo punto a considerar para acceder a los imaginarios sociales, es que la naturaleza de los imaginarios no es sustantiva, ya que solo se muestran a través de los simbólicos, es decir desde las significaciones sociales. En ocasiones, se generan confusiones, pero es la única forma de acceso y los simbólicos son apenas la punta del iceberg de una trama mayor.

Cabe aclarar, que la dimensión simbólica se logra cuando los objetos o fenómenos dejan de ser simples referencias sustantivas y pasan a ser dimensiones imaginarias construidas por un grupo social. Es decir, cuando tienen un sentimiento común de aceptación del objeto o

fenómeno, según Cassirer (1971), se debe cumplir con tres condiciones: reconocimiento social, permanencia en el tiempo y significación. Con lo que Murcia (2010) aclara: “los simbólicos son formas particulares de representar las realidades en las que la representación corresponde a sentimientos sociales que se han instaurado como normales en la vida cotidiana.” (P. 79). En tal sentido la representación simbólica debe estar libre de la dimensión ensídica del objeto o fenómeno.

Existe una estrecha relación entre el simbólico, las instituciones sociales y los imaginarios, a propósito, Castoriadis en su texto la institución imaginaria de la sociedad, 1983. Expone que todas las manifestaciones histórico sociales, están en las redes simbólicas, aunque no acaban allí, pues los protagonistas individuales o colectivos no son símbolos. Pero todos están inmersos dentro de un tejido social simbólico. “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero tampoco pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico (...) y constituyen cada una, una red simbólica” éstas existen como instituciones sancionadas”. (Castoriadis, 1983, p. 201).

Es en la red simbólica donde se presentan las disposiciones legitimadas y sancionadas dentro de las instituciones sociales. En tal sentido, para el autor las categorías no simbólicas, llegarían a serlo una vez trasciendan y superen la dimensión objetiva. Entonces, los simbólicos son representaciones de objetos o fenómenos no sustantivos, ni racionales y tienen una significatividad importante en los grupos sociales. Se puede decir, según Castoriadis que el imaginario y lo simbólico tienen una relación de inmanencia, ya que, las representaciones simbólicas están tocadas por las significaciones imaginarias que las hacen posible.

En concreto, lo simbólico está relacionado con las formas de representar la realidad, sin estar referida desde ella misma, ya que se debe acudir a otros componentes que además de

contenerla, llevan consigo toda una carga de significaciones imaginarias sociales. En consecuencia, según (Murcia 2010) “hablar de simbólicos sociales, es referirse a esas formas de representar el decir y hacer social, acordadas y validadas por la sociedad particular y que están cruzadas por un magma de significaciones sociales” (p. 85); por lo tanto, se deben buscar en el bullicio de la cotidianidad las expresiones sociales visibles.

Otro de los puntos importantes a considerar, es que se debe procurar por acceder a todos los imaginarios: instituidos, instituyentes y radicales en relación a esto Murcia 2010 propone lo siguiente:

Acceder a los imaginarios radicales e instituyentes implica un proceso que recupere las nociones primeras las ideas/fuerzas primeras, las convicciones-creencias/fuerza que aún no son como realidad de la vida cotidiana, del sentido común. Por tanto, hablar de estas categorías implica alejarse de la lógica fenomenológica formulada por Husserl, no solamente porque ellas no se fundan en experiencias previas y la conciencia sobre ellas no se logra desde la experiencia, sino que ellas mismas generan experiencias; además y, sobre todo, porque no se encuentran ancladas en la vida cotidiana como prácticas sociales. (P.75).

Dado lo anterior, no se debe buscar solamente en las representaciones dadas en lo social, ya que solo permiten ver lo instituido y no permiten ver lo radical. Por tal motivo, para acceder a lo nuevo o lo que surge como alternativa de lo existente, se debe buscar en las proyecciones que las personas tienen, es ahí donde se encuentra lo diferente, lo que surge como idea originaria gestada a partir de las convicciones, motivaciones y creencias para proponer esas nuevas formas.

Por eso, (Murcia 2010) afirma y aclara lo siguiente: Es en la posibilidad de reformular el imaginario instituido, en la posibilidad de negarlo, e incluso desconocerlo, donde se encuentra la verdadera dinámica social, anclada en los imaginarios instituyentes y radicales, pues, como se ha insistido, los imaginarios instituidos han clausurado, mediante sus representaciones hegemónicas, las otras formas de ser/hacer, decir y representar, lo cual es mucho más evidente en aquellas instituciones asumidas desde los modelos orgánico funcionales. (P.75)

En tal sentido así como lo expone Murcia 2010 se podría considerar que la naturaleza de los imaginarios radicales e instituyentes es apenas discursiva, ya que no tienen la significación (objetivación) y fuerza social (anclaje) suficiente. Porque, no hacen parte de los acuerdos sociales legitimados y sancionados en los grupos, además no tienen incidencia en las dinámicas del grupo, ya que están en proyección de ser, las formas para acceder operativamente en detalle se expresan en el capítulo del camino metodológico más adelante.

### *Naturaleza de la escuela en el marco de los imaginarios sociales*

Acogiendo las ideas de Shotter (2001), es posible considerar la escuela como una realidad conversacional y es lo que el autor denomina el origen de los imaginarios sociales, es decir, que en la conversación es donde se gestan, proyectan y anclan las formas de ser, decir y representar el mundo en los grupos sociales. Al pensar la naturaleza de la escuela como institución social, donde se dinamizan las formas de ver la paz y el conflicto por parte de los actores sociales, es posible decir, que las formas están permeadas por el flujo de lo legitimado en las comunidades (normas, leyes, manuales de convivencia, acuerdos, agresiones, violencia, planes y proyectos), también por las proyecciones de lo que está por ser (ideas que se muestran en los discursos, pero aún no se materializan en actos de la cotidianidad) y lo que apenas emerge como idea en la

escuela; consideraciones que se deben abordar para lograr comprender las razones que configuran el imaginario social.

La teoría de los imaginarios sociales comienza reconociendo las sociedades como dinámicas, y que estas van consolidando sus prácticas a través de acuerdos sociales que se van cimentando con el paso del tiempo, desde ahí se matizan las formas de ser, hacer, decir y representar. Dado que como se expuso con anterioridad, la naturaleza de los imaginarios es intangible, se acude a los simbólicos y representaciones para hacerse visible. (Murcia 2010).

Por ende, la escuela como institución social es construida a partir de las significaciones imaginarias sociales, para que las comunidades integren esas significaciones con símbolos que permitan su manifestación y comprensión en la vida social; es por ello que la Escuela como institución se fundamenta en los acuerdos sociales sancionados por las comunidades, que a su vez, son producto de las significaciones imaginarias sociales. En tal sentido, la paz y el conflicto en la escuela tiene una significación para las personas que la habitan, anclada a los deseos, tradiciones y proyecciones que se acuerdan en la institución, además, allí se crean los mecanismos para lograr el propósito de la significación de paz y conflicto en la escuela.

En el sentido de lo dicho, se asumen los postulados de Murcia y Jaramillo 2017 donde se manifiesta que:

“la Escuela se proyecta como una creación radical de la sociedad que, además de ser creada por esta, crea también la sociedad, en cuyo sendero de creación se funden a manera de magma las dimensiones del mundo racional y del mundo ensídico, subsumidas por la gran fuerza de los imaginarios sociales. O sea, que son los imaginarios sociales los que permiten organizar la dimensión conjuntista-material del mundo y las racionalidades



universalizantes que sobre este organizamos, todas ellas orientadas a la consolidación de una institución social dinámica: “La Escuela”.” (P.88).

En consecuencia, se considera la escuela como una institución social dinámica que se transforma con el paso del tiempo y va mutando para atender a las necesidades de los grupos sociales que hacen parte de ella, es así como la paz y el conflicto se configura y reconfigura en dichas dinámicas, lo que hace que en la escuela nada sea para siempre y la agitación de lo social genera quiebres que la reorientan o transforman en su devenir sociohistórico.

Dicho de otro modo, Murcia y Jaramillo (2017) proponen una Escuela con mayúscula y la definen en los siguientes términos: “el reconocimiento de su radical creación como institución derivada de las significaciones imaginarias sociales y, por tanto, que responde a estas dinámicas configurando nuevas formas o renovándose constantemente en la medida que estas significaciones imaginarias se renuevan o transforman.” (Murcia y Jaramillo, 2017, P.90).

### **Tensiones teóricas en la consideración del concepto de paz.**

Lo que se presenta a continuación, es una reflexión que busca aproximar algunas discusiones entorno al concepto de paz, sobre todo en la necesidad y responsabilidad de asumir una postura frente a la naturaleza del concepto para poder descifrar algunos puntos que permitan orientar su pesquisa en las realidades sociales donde este sea estudiado.

Por eso, antes que defender posturas epistemológicas, en términos de la validez científica del concepto, lo que se pretende es esbozar reflexiones generales respecto de su naturaleza social y su proyección como posibilidad de ser estudiado y desarrollado en los grupos sociales.

Veamos algunas tensiones que en el tratamiento del concepto se muestran:

La paz gira en torno a muchas posibilidades, ya que, a lo largo de los tiempos ha tomando distintas denominaciones, entre las cuales existen autores que la han tenido presente y la han estudiado en profundidad desde diferentes posturas como se mostrará a continuación.

Cuando se habla de paz negativa, tendríamos que remitirnos al filósofo T. Hobbes con La filosofía política, en la cual plantea unas leyes naturales con su obra Leviathan, en la primera parte habla del hombre y propone que el ser humano se presenta en estado natural de guerra constante, debido a la competición de los seres humanos en la búsqueda del confort de sus pasiones y con ello lograr la paz propia, sin importar los medios para llegar a ella, lo manifiesta de la siguiente forma “Cada hombre debe procurar la paz hasta donde tenga esperanza de lograrla, y, cuando no puede conseguirla, entonces puede buscar y usar todas las ventajas y ayudas de la guerra.” (Leviatán, capítulo XIV, pág. 120)

Otro de los autores que asume la paz es Johan Galtung, el noruego es un referente fundamental de esta categoría, con su obra más relevante del tema “paz por medios pacíficos”, y su teoría de conflictos; quien es considerado el autor de la paz denominada positiva, su discurso es el de paz desde la paz misma. Así mismo, su teoría la asocia con la salud, argumentando que el paciente antes que decaiga se puede sanar, lo mismo con la paz antes de que el conflicto se agrave y se convierta en violencia, se puede mediar a través de acuerdos, es decir, por medios pacíficos antes de que la situación tensa se rompa.

En sus palabras la paz positiva de vida no se encuentra después de la guerra y la violencia, allí donde ya han sido superadas, como ocurre con la paz negativa, sino debajo de ellas, formando el tejido social de vidas sobre el que violencia y guerras se descargan y desde el que sale la resistencia que las puede superar. Debajo y con hondura porque en

el seno de la vida diaria, en lo que no se hace público, se mueve con creatividad, chispa, empatía, afanes y emociones la gran mayoría de la humanidad, con estrategias de supervivencia y logro (P.11 Galtung 2003)

De modo similar, en la actualidad uno de los referentes a tener en cuenta es Francisco Muñoz, quien fue uno de los fundadores y directores del instituto en paz de la universidad de Granada, pues allí se han gestado debates en torno a la paz. La apuesta por parte del autor es hacia una paz imperfecta, como una paz que está en proceso, inacabada y que se va dinamizando pacíficamente. Tal y como lo plantea el autor

Podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta a todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. (Muñoz 2001 P. 40)

Seguidamente, otro de los teóricos a tener en cuenta es Francisco Jiménez (2009), quien propone la paz neutra, teoría que propone una paz que circula en la comunicación de los seres humanos, es decir, el diálogo como mediador por excelencia y los acuerdos de las sociedades para la transformación de los conflictos.

De igual forma, en Colombia existen teóricos de gran relevancia que hablan de la paz, por ejemplo, se destaca el trabajo del doctor en paz Mario Hernán López Becerra, que mantiene una relación cercana con el instituto en paz de Granada y así lo deja ver el informe de su trabajo doctoral “Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el

departamento de Caldas -Colombia- como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta”, donde asume la paz positiva de Galtung y la paz imperfecta de Francisco Muñoz creando una nueva posibilidad para la investigación entorno a la paz.

En línea de lo anterior, se tiene en Colombia el centro de memoria histórica, cuya finalidad es representar la paz a través de la voz de las comunidades, tomando como base sus experiencias de vida y a su vez surgiendo como alternativa de los acuerdos de paz firmados en Colombia; dichos acuerdos, dejan entrever una paz institucionalizada e impostada por el estado. En efecto, una paz imperfecta en la que no están cara a cara víctimas y victimarios, negociada por parte de quienes no fueron víctimas directas, es decir, una paz donde la voz del actor social no tuvo eco, la comunidad no fue escuchada, solo fue importante la voz hegemónica del estado y el centro de memoria histórica es una alternativa para que esas voces de las víctimas sean escuchadas.

También, el centro de memoria histórica propone la pedagogía de las memorias donde se puede decifrar una paz como resistencia a través de sus prácticas, cuyo fin es recuperar experiencias de las comunidades y la escuela, teniendo como bandera el reconocimiento del otro y la recuperación de la memoria personal, colectiva e histórica, para buscar nuevas formas de enseñar, aprender y escribir la historia, de ese modo uno de los propósitos que se trazaron fue: “Reconocer el derecho a la memoria y a la verdad histórica son tareas fundamentales para la construcción de paz en Colombia”

Por ejemplo, una de las experiencias pedagógicas que se tejió en el centro de memoria histórica, fue la siguiente: “Semillas de libertad y resistencia: Historias que se entrelazan para seguir resistiendo”, cartilla construida por afrocolombianos de la zona pacífica, en la que dan una

muestra de sus costumbres y tradiciones las cuales preservan a pesar de las situaciones violentas que han sufrido a lo largo del tiempo y sus creencias se mantienen intactas, no han abandonado esa paz que los caracteriza y han estado de pie defendiendo su territorio de forma pacífica.

Otras formas de representar la paz, son las obras del artista Juan Manuel Echavarría, quien en su obra “Silencios”, retrató algunos escenarios que en algún momento fueron aulas de clase, como testigos del olvido de la escuela, lugares que eran de encuentro y fueron abandonados y despojados cortando sueños y oportunidades.

Finalmente, es posible decir que, existen muchas formas de ver la paz y en este apartado solo se retrataron algunas, que se han conocido gracias a la revisión de trabajos investigativos que las asumen en sus marcos teóricos y dan la oportunidad de ser retomadas y debatidas en investigaciones como esta; en las siguientes secciones se tratara de asumir una postura destacando la importancia de las realidades sociales.

### ***Una perspectiva centrada en las prácticas sociales.***

De lo anteriormente propuesto se deduce que el concepto de paz está definido por las formas que las personas tienen de ver el mundo; está sujeto a unas convicciones, motivaciones y creencias desde las cuales se definen las formas de ser/hacer en el mundo, pero también las formas de decirlo y representarlo tal y como se propuso en la tesis en apartados anteriores.

Decir la paz, palabrearla como intención o representarla en un concepto, no es otra cosa que asumirla desde esa fuerza que nos hace ser lo que somos, de la forma como somos, pero también de lo que decimos y representamos y la forma como lo hacemos. Es construir desde nuestra mirada del mundo un esquema de comprensión que nos permita verla de una u otra

forma, en lo que autores como Castoriadis (1998, 1989, 1983), Baeza (2000), Tylor (2006), Pintos (2002), Murcia (2011), Shotter (2001), entre otros, han denominado la fuerza de las significaciones imaginarias sociales.

Es evidente desde este elemental análisis, que el concepto de paz es un constructo simbólico, una forma que los grupos sociales han construido para referirse a un fenómeno. Justamente desde los intereses y motivaciones se presentan tensiones en su consideración; en tal sentido entonces, la paz es un estado del sujeto que la experimenta, tal y como lo propone Hobbes, es una práctica social en cuya lógica se envuelven autores ya citados como Galtung, Muñoz o Jiménez o es un acervo socio histórico que lo lleva a generar prácticas sociales orientadas a lograr un estado, tal y como lo propone José Darío Antequera (2011) en su análisis crítico de la memoria histórica en Colombia como relato emblemático.

Como estado, la paz hace parte del proyecto de ser humanos; mueve las entrañas sociales, éticas, estéticas y comunicativas en proyección de llegar a ser sujetos de paz, de estar en un estado en el cual no exista más que la posibilidad de armonía con el otro y lo otro.

Como estado posible del ser humano, es constructo simbólico que se configura y re-configura a lo largo de toda la vida, y por tanto está sujeto a la creación y transformación constante. Por eso, es posible encontrar sus manifestaciones en los acuerdos sociales, relativo a las pautas culturales. Tal y como lo propone Ernest Cassirer (1921), una de las condiciones de la dimensión simbólica es que signifique, y este significado se da dependiendo de la dinámica social de la comunidad en donde circula el concepto de paz.

Por eso, para unos grupos sociales tiene una definición particular que depende del contexto y a su vez puede tener acercamiento con otras significaciones; sin embargo, su particularidad prevalece, por ejemplo, para unos actores sociales, caso del gobierno colombiano, la paz está presente en relación con el conflicto armado y es mediada por la negociación.

Así mismo, para otros grupos sociales no gubernamentales, existen múltiples interpretaciones sobre lo que es o no es la paz, por ejemplo, para algunos ella se manifiesta en otros escenarios como en la escuela, el barrio, la ciudad, la comunidad, el campo; así como es definida en una etnia, una cultura, un grupo social entre otros, y para cada uno de ellos, la paz toma un sentido y significado distinto. Pero siempre referido a lograr un estado ideal del ser humano, un estado de equilibrio con el otro y el mundo.

De todas formas, se parte de comprender que dicho estado no implica ausencia de los conflictos y problemas, sino que reconoce la necesidad de ellos para configurar una particularidad en la forma de afrontarlos, siempre buscando ese equilibrio. El problema aquí no está en que sea un estado, sino en la forma como accedemos a él, y esa forma depende de las creencias, convicciones y motivaciones que tengamos sobre el ser humano y sus relaciones con el mundo. Por eso, algunos buscan lograr ese estado desde la guerra y la violencia, otros desde el diálogo y otros desde las acciones, pues ellas son sólo formas de acceder a ese equilibrio humanamente buscado.

En este marco de relaciones, la paz desde la paz misma, la paz neutra, la paz desde la comunicación o la paz como resistencia, son formas de expresión de esta, son representaciones sociales que acordamos para lograr tal estado. Entonces, la paz no es un momento de dejación de

armas, no es un momento de cese de los conflictos bélicos, no es un momento de no guerra; cada una de estas, son manifestaciones de un estado buscado históricamente por el ser humano.

Desde esta consideración, la paz se construye en las dinámicas socio históricas de los seres humanos; en esas acciones e interacciones que a diario vivimos en la calle, en la casa, en la escuela, se configura en el bullicio de la vida cotidiana, quizá como conocimiento de tercer tipo como lo propone Shotter (2001) en tanto es un saber desde adentro. Un saber desde las mismas prácticas fenomenológicas que han ido configurando en las personas ese don del perdón, la reconciliación, el amor, el reconocimiento, la alteridad, la equidad y muchas otras actitudes que hacen posible lograr el estado de armonía que implica la paz.

Si la paz es un estado del ser humano en pos del cual desarrollamos muchas prácticas para lograrlo, entonces, quiere decir que, efectivamente la paz no está configurada, sino que se logra mediante una férrea voluntad y un trabajo permanente que lleva al ser humano hacia esta posibilidad; como la humanidad, la paz es un proyecto de vida, es un camino, pero a la vez es el estado que se busca adquirir a lo largo del camino. En consideración a lo expuesto, la paz es posible de ser enseñada, pero sobre todo los caminos y medios que posibilitan lograr tal estado.

## **Educación para la paz y el rol del maestro en los procesos de formación en la escuela**

### ***Introducción***

En esta sección se hará un recorrido histórico de la noción de paz en los contextos educativos a partir de propuestas de pedagogos orientales, occidentales y latinoamericanos que han aportado significativamente a una educación proyectada a la consolidación de la paz, además se abre la discusión frente a la influencia del maestro y su formación en las dinámicas de la



escuela; cabe destacar que esta sección surge, a partir del análisis de las perspectivas teóricas halladas en los estados del arte o antecedentes indagados en la presente propuesta.

El propósito del presente texto, es identificar aquellos trayectos y caminos que han movilizado la paz en contexto educativo. El recorrido se hace con pedagogos relevantes para la temática, con postulados pacíficos y de la noviolencia. Se presentarán en el siguiente orden cronológico: Juan Amos Comenio, Jean-Jacques Rousseau, Simón Rodríguez, León Tolstoi, Rabindranath Tagore, José Martí, María Montessori, Gabriela Mistral y Paulo Freire. De cada uno, se mostrarán algunos rasgos generales de sus aportaciones a la educación para la paz en sus apuestas pedagógicas, que, al mismo tiempo, han sido fundamentales a lo largo del tiempo y son referentes de lo que es hoy la educación para la paz. Finalmente, se presenta una discusión entre los desarrollos históricos y la actualidad de la paz en contextos educativos y el papel de maestro en los procesos de formación que le apuesten a la educación para la paz.

### *Algunas huellas de la educación para la paz*

#### *Juan amos Comenio (1592-1670)*

Comenio tenía el propósito de transformar el mundo a través de sus iniciativas educativas, su propuesta se basaba en la recuperación del sentimiento y las emociones, además la existencia del corazón como camino para superar todos los contratiempos, pues es allí donde se puede encontrar solución a las diferentes situaciones que se presenten.

Es reconocido también como el padre de la didáctica y la pedagogía moderna. El juego y la espontaneidad en sus prácticas propuestas principalmente en Polonia, no fueron acogidas por sus colegas de la época, por tal motivo sintió malestar e inconformidad, lo que causó su

desplazamiento a Ámsterdam en donde logró consolidar sus ideales, y con ello publicar una de sus obras importantes denominada “opera didáctica omnia”, con la siguiente premisa “que todas las cosas fluyan, apartad la violencia”.

Él en su apuesta, proponía una educación centrada en la transformación social y el trabajo por la paz como un camino posible, para la salvación de la humanidad en tiempos de guerras religiosas. Algunos de sus aportes a la educación para la paz fueron los siguientes:

-El mundo es un lugar común y único, es de todos y para todos.

-Algo considerado como una utopía pedagógica, es que exista una educación con el propósito de unir a todos los pueblos, para estar en paz.

-Con una educación adecuada y única para toda la sociedad se viviría feliz.

En conclusión, Comenio deseaba una educación buena y así conseguir un mundo pacífico y justo, con ello el ser humano debería hacer las paces desde las experiencias cotidianas, nuevamente se pone de relieve la importancia del maestro para conseguir estos propósitos. Algo no alejado de lo necesario en los contextos del siglo XXI, lugar en que la educación no llega a tener esos intereses y el maestro no se centra en entender los problemas actuales de la cotidianidad para trabajarlos desde la escuela.

### ***Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)***

Haciendo un análisis de sus apuestas educativas, donde se pueden encontrar algunos rasgos negativos hacia la educación para la paz, entre estos la marginación de la mujer en su intención educación buscando exclusividad para el género masculino, posiblemente por el

momento patriarcal de la época. Sin embargo, a pesar de todo ello, hubo aportes significativos a los propósitos actuales de la educación para la paz.

El autor escribió sobre la paz y la guerra, manifestaba que el ser humano es de paz por naturaleza, y que no hay guerra de personas sino de los estados. Deseaba instaurar la paz en los estados europeos, a través de un contrato social, una paz perpetua como un bien para la humanidad, que según el autor no se ha puesto en práctica por la insensatez e injusticia en el mundo, generada por el hombre que, al interactuar en las sociedades, antepone su interés particular. (Jares 1999)

Una de sus ideas principales era la bondad del ser humano, asumido como algo natural, lo cual denomino “benevolencia”. Si el hombre fuera malo y destructivo, entonces correría un odio por la humanidad, se entristecería con el nacimiento de sus hijos y disfrutaría la muerte de los suyos, y quisiera hacerle daño a cualquiera, un ser pacífico para un individuo así, sería un monstruo. (Jares 1999).

La educación para él libera al hombre, una educación basada en sentimientos y emociones que caracterizan a la humanidad, el afecto por la naturaleza, la bondad del hombre, la felicidad humana era su meta, relaciona al sentimiento con la experiencia. Se prefieren sentimientos que lleven a la felicidad, aunque su propuesta es sexista y segregada que no va de la mano con lo que se piensa de educación para la paz, como se ha expuesto en párrafos anteriores.

La felicidad individual y general, son valiosas desde la acción, una escuela de la acción, lo que se llama comúnmente aprender haciendo. (Rousseau, 1975).

Sus aportes a la educación para la paz son principalmente la fe en la naturaleza humana, en la bondad del hombre, el niño es bueno por naturaleza, la contienda es una invención del adulto, que por motivaciones, prejuicios y venganzas la justifica, pero se puede acabar con ella.

Otro de sus aportes es regresar a la naturaleza para recuperar al hombre del mundo y la vida ficticia que ha creado, se debe regresar a la vida originaria y retornar a la educación de las personalidades auténticas y pacíficas.

Da importancia a la educación integral y llama la atención a preocuparse por el aprendizaje en la etapa de la niñez, lo contrario sería un error. Ve la educación como actividad creadora y al maestro se le reclama investigar mejor al estudiante, ya que se forman las plantas con el cultivo y los hombres con la educación. Se preocupa por la dignidad humana y vela por una educación basada en la libertad y autonomía del niño, con ello se formarán ciudadanos a los que no les importará crear guerras. (Jares 1999)

### ***Simón Rodríguez (1769-1854)***

En Latinoamérica han existido luchadores por la paz a través de la educación, que han sido de vital importancia para la región. Uno de los legados importante es el del Maestro Simón Rodríguez (1769-1854), quien es sus postulados de educación, pone sobre la mesa la importancia de inventar siendo libres y de no dejar por fuera de la escuela a ningún niño, sus ideas de libertad al final tuvieron un impacto en América y aún están latentes, uno de los aportes se retoma en del texto el “maestro inventor” de Walter Kohan:

América debe inventar sus instituciones y su educación porque no existen en ninguna otra parte las instituciones y la educación que puedan dar cuenta de los problemas que

constituyen la realidad americana que, en el final de Sociedades Americanas de 1842, resume en: a) que haya pan para todos, que no haya hambre; b) administración de justicia, imperio de paz y diálogo; c) una educación que enseñe a pensar, esto es, a tener sensibilidad intelectual, a establecer todas las relaciones necesarias para entender una cuestión; también moderación, para ocuparse de lo que importa ocuparse socialmente, para despreocuparse de lo que no importa y dejar el camino libre para crear. (Kohan, 2013, p.177).

Fue un maestro que dejó un legado inmenso para la educación pensada en los ideales de libertad; pero para la actualidad de América se sigue reclamando por ello, en ocasiones el maestro se convierte en opresor, movido por intereses institucionalizados.

### ***La corriente de la noviolencia (León Tolstoi y Rabindranath Tagore)***

#### ***León Tolstoi (1828-1910)***

La noviolencia le da a la Educación para la Paz sus primeros acercamientos históricos. Este término usado de buena forma significa, según Jares (1999), una acción activa y valiente que busca a través del sacrificio y entrega propia hacer cambiar al otro, buscando siempre la verdad y la justicia. Su fin es poder responder a las discordias o enfrentamientos por medios pacíficos, sin formas violentas.

A continuación, se exponen algunos hechos históricos de la noviolencia que aportaron a la actualidad de la educación para la paz. Se parte de la apuesta educativa de Tolstoi, de origen ruso, quien fundó una escuela denominada Yasnaia Poliana, una escuela cooperativa, escuela en

la cual los estudiantes tenían un papel activo, además era una escuela basada en los ideales del amor y la no violencia.

En su apuesta educativa se aboga por un desarrollo espontáneo y natural de los estudiantes, con un papel protagónico importante, uno de sus propósitos era cultivar la autonomía, donde la naturaleza misma fuera formando al niño. Tolstoi quería que hubiese libertad humana en paz desde la educación, sin necesidad de la opresión, además que se construyeran acuerdos sociales propuestos por los grupos mismos, estos postulados se reconocen en su texto la escuela de Yasnaia Poliana (Tolstoi 1978). León Tolstoi (1828-1910). (Jasres 1999)

### ***Rabindranath Tagore (1861-1910)***

De la misma manera, el oriental y antecesor de Gandhi, Rabindranath Tagore de nacionalidad hindú, creó una escuela denominada Santiniketan o casa de la paz, las personas encuentran paz en su espíritu inquieto. Es similar en algunos aspectos a la apuesta de Tolstoi en relación al desarrollo de la personalidad y las potencialidades del educando que deben ser lo más natural posible, aunque la paz es interior.

Para él, la educación no era solo espiritual, era activa, práctica, lúdica, cultural y natural, procurando actividades en entornos libres. La escuela es abierta a la diversidad no distingue clase social y las decisiones se toman en conjunto. Asume la educación como motor de transformación social. Ideas que expuso en su obra morada de paz (Tagore 1933). Rabindranath Tagore (1861-1910).

Sin lugar a dudas desde los rasgos iniciales de la educación para la paz, se pretendía no solo proyectar una serie de acciones encaminadas a transformar las prácticas violentas, sino

también el poder generar espacios desde los cuales la verdad y justicia toman relevancia, a partir de la cooperación, el amor y la noviolencia, en donde el sujeto toma protagonismos a partir de sus propios entornos naturales los cuales permiten el desarrollo de su autonomía, personalidad desde una mirada abierta y diversa, además la educación se convierte en la principal herramienta de transformación social. (Jares 1999)

### ***José Martí (1853-1895)***

Otro de los grandes legados a la educación para la paz fue el del cubano José Martí (1853-1895), quien dejó una serie de posibilidades que viven y se reclaman en la actualidad de América, una educación que consolide la vida libre, en una de sus obras deja las siguientes líneas:

Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender, pies, brazos, alas, todo esto ponen al hombre esos primeros humildísimos libros de la escuela. Luego, aderezado, va al espacio. Ve el mejor modo de sembrar, la reforma útil de hacer, el descubrimiento aplicable, la receta innovadora, la manera de hacer buena a la tierra mala; la historia de los héroes, los fútiles motivos de las guerras, los grandes resultados de la paz. Siémbrense química y agricultura, y se cosecharán grandeza y riqueza. Una escuela es una fragua de espíritus; ¡ay de los pueblos sin escuelas! ¡ay de los espíritus sin temple! (Martí, 1878, p.44).

La escuela es fundamental para la vida, una escuela para todos y por todos, es en ese lugar donde se forma la libertad, para enfrentar la vida, una vida que no se funde en las vagas razones de la guerra, por el contrario que se funde en la paz para la vida. Dicho de otro modo, ese es el camino que ha dejado Martí, quien dejó su vida por ello, a pesar de todo aún se

conserva la esperanza de lograrlo, aunque los sistemas educativos y los maestros en ocasiones no comprenden la importancia de su quehacer para configurar una sociedad en paz.

### ***María Montessori (1870-1952)***

María Montessori, dejó un legado a la educación para la paz, con su apuesta a la educación infantil y su método naturalista; cuyo propósito fue la libertad en ambientes naturales y una visión integral de la educación. Tuvo en cuenta, las diferentes dimensiones del ser humano: social, psicológica, filosófica, antropológica y biológica; centra la educación en las funciones vitales de los infantes en interacción con los ambientes naturales.

“En educación de la primera infancia el concepto biológico de libertad debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad [...] e incluye la libre evolución de la conciencia” (Montessori, 1928: 15). Su sistema se basa pues en la creencia de la actividad espontánea del intelecto humano “tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida se pueda desenvolverse plenamente” (Montessori, 1928: 13) y requiere: psicología, libertad, independencia, ambiente ordenado, autoeducación y respeto a la personalidad (Montessori, 1928, p.16).

En 1907 crea la Casa de Bambini (la Casa de los Niños), para hacer un trabajo con los niños que presentan exclusión social, tratando de darles un ambiente tranquilo para que estos potencien el desarrollo espontáneo o natural. Esta es la base educativa que la lleva a sus aportes de educación para la paz, su interés de escucha y amor hacia los niños, así nació su apuesta metodológica conocida como método Montessori.

Algunos de sus intereses entorno a la paz fueron los siguientes:



-Su incursión siempre fue pacifista a través de la resistencia social, para el progreso educativo.

-La paz es un camino de reconstrucción constante, se debe valer de la paz todo el tiempo.

-Para Montessori la educación es la única posibilidad de acabar con la violencia y la guerra. (Jares 1999)

Una de sus apuestas importantes es la libertad como medio de formación del niño. Según (Montessori, 1928, p.17) la libertad es un medio para la formación «del niño» en la autodisciplina y en la independencia. “La libertad no puede existir en ningún lugar en que se ahogue algo, sino sólo allí donde se consiente una expresión infinita de la vida” (Sizaire, 1995, p.21). Además, el respeto por la diversidad, en una educación hecha para estar libre y no para oprimir al niño, eran parte de los fundamentos sobre los cuales se movilizaba la pedagogía de Montessori.

La pedagoga en sus escritos pone el concepto de paz con una connotación positiva de “una reforma social constructiva, y como resultado una Educación para la Paz en positivo”. Que posteriormente sería asumida por Galtung (1985; 1993; 1995;1998) en su propuesta de paz positiva, y que de una u otra manera se encuentra articulada a los principios de María Montessori.

Todos estos ideales educativos de libertad, siendo el niño agente de su propia educación, fueron contrarios a los que se vivían en su época, que se caracterizaba por modos opresores, se proponía al niño como constructor en su existencia proyectando su potencial en el desarrollo.

Lo anterior, permite identificar una relación con los ideales de la educación para la paz de la actualidad; pues las pretensiones desde los pensadores de este campo para los contextos educativos son de libertad, en donde la espontaneidad del niño, juega un papel central. Montessori en su apuesta sensorial y psicomotriz en la experiencia del niño, asume desde las ideas de Rousseau que el niño nace sin violencia, entonces no existen negativos, ni positivos, lo que se requiere es generar un ambiente de confianza y motivación en el niño, en el que maestro y educando configuren un respeto mutuo. (Jares 1999)

Además, propuso una relación que se base en la reciprocidad entre ambos. Una educación cimentada en la exploración espontánea y descubrimiento propio y el amor como propulsor de aprendizaje. Pues si los niños crecen en el amor, amarán todo en su desarrollo y serán pacíficos en su libertad.

En este mismo sentido, los principios pedagógicos propuestos por Montessori parten de una pedagogía del aliento, la cual consiste en motivar al niño en sus logros, sin importar sus debilidades o fracasos, alentarlos en sus éxitos por más pequeños que sean.

Todo lo anterior es una síntesis de su legado y gran parte de ello se encuentra en su obra *Educazione e Pace* (Montessori, 1949) que condensa todo el pensamiento pedagógico para poder dinamizar su apuesta de educación para la paz para su época, sin embargo, sus postulados aún tienen vigencia en la educación actual.

En conclusión, el pensamiento de María Montessori fue impulsor de los pensadores de la educación para la paz en los últimos tiempos, y con ello abrió la posibilidad para pensar en una educación que no esté centrada solo y exclusivamente en el desarrollo cognitivo de los niños y

niñas, por el contrario, sus ideales se proyectaron al protagonismo de estos en la construcción de sus propios aprendizajes. (Jares 1999)

Los aportes pedagógicos han transformado y proyectado nuevas formas de ver la educación, gracias a los aportes históricos brindados por los autores mencionados. La educación como campo para la transformación al parecer siempre ha estado presente, y es desde allí donde se establece el quehacer del maestro, por ello al pensar la Educación para la paz, se hace necesario partir de propósitos de formación encaminados a la transformación de la violencia y las diferentes formas de guerra que en cada época se instauraron, todo ello como campo de salvación, donde los sujetos se reconocen desde sus propios ideales a partir de las necesidades que implica el estar en comunidad.

### ***Gabriela Mistral (1889-1957)***

Del mismo modo, la maestra Gabriela Mistral (1889-1957) dejó un legado de suma importancia, en el cual su vocación por ser maestra combinado con la poesía como creación, aportaron a los intentos de educación para la paz de la actualidad. Manifestó la importancia del maestro hoy y siempre, un maestro fundamental para las transformaciones sociales, la paz y la democracia; abogando por las clases populares y por el trato igualitario de la mujer. El museo de la educación de Gabriela Mistral deja el siguiente apartado:

Muchos de los temas que planteó hacen alusión al maestro y la maestra cuya misión primordial era formar al mundo rural, a las mujeres, a las clases populares, nos habló de esos docentes que, más allá de su rol instructor, son un vehículo social, cuya misión es contribuir a la movilidad, a la democracia, a la paz, entregando una educación de calidad

a quienes más lo necesitan y lo demandan. Estos docentes son hoy tan necesarios como hace un siglo, por lo que su mensaje sigue manteniendo la misma vigencia. (Orellana y Zegers 2008 p.50).

A partir de lo expuesto, se hace evidente como históricamente el contexto latinoamericano ha buscado la libertad de los pueblos desde la educación, en donde se transforme la figura del maestro opresor, y con ello buscar alternativas a las guerras y poder pensar en una paz para la vida, acciones que pueden ser gestadas y creadas por el rol y papel que cumple el maestro en la escuela.

En síntesis, lo que deja Gabriela Mistral es una serie de interrogantes para la realidad educativa actual, y es ¿cuál es el papel del pedagogo del siglo XXI?; ¿qué se debe tener en cuenta para su formación?; ¿que deben aportar estos a las realidades sociales? y ¿cuál es su papel en la construcción de paz dentro de la escuela?; demandas que se tienen para la actualidad, pues no han sido satisfechas por parte de las naciones latinoamericanas en los últimos tiempos.

### ***Paulo Freire (1927-1997)***

Finalmente, se tiene el legado del gran maestro Paulo Freire (1927-1997), quien en toda su historia trabajó por la transformación social, dejando un legado inmaterial incalculable. Sus obras tienden a la liberación social y resistencia frente al opresor, luchó por una educación para todos, centrada en el diálogo y en la pregunta donde la conversación fuera impulsora del acto pedagógico. Dejó algunos acercamientos a la paz como el siguiente, “la paz no se compra, la paz se vive en el acto realmente solidario y amoroso, que no puede ser asumido, ni puede encarnarse

en la opresión.” (Freire. 2005, p.131), sin duda la paz no es un bien mercantil o capital, la paz se dinamiza en las interacciones sociales, por ende, se puede estar dentro de la libertad.

Asimismo, en su obra pedagogía del oprimido que no es otra cosa que la potencia de la pedagogía crítica, aboga por la autonomía social y la libertad como pilares fundamentales en la educación; en sus palabras deja lo siguiente: “La pedagogía del oprimido como base de esta pedagogía crítica es la línea a seguir para alcanzar un mundo de paz y esperanza, donde sean posibles las utopías proyectadas.” (Gadotti; Gómez; Mafra y Fernández 2008, p.107).

En conclusión, Freire deja la ventana abierta de un mundo no utópico. Un mundo posible, donde se mantenga la esperanza de la paz en la escuela y en la realidad social como algo alcanzable y el maestro debe ser uno de los principales dinamizadores para lograr incansablemente pequeños cambios dentro de cualquier contexto.

Para concluir, en Latinoamérica existe un legado de suma importancia de educación para la paz; sin embargo. Aunque se están adelantando desde diferentes contextos pequeños cambios; se requiere mayor interés por parte de los profesionales, para adentrarse en la comprensión de la paz y su importancia en todos los contextos, al final queda la siguiente pregunta latente: ¿Qué sucede con la formación de los profesionales que no logran dinamizar la paz en sus realidades sociales?

### ***Discusiones frente a la Educación para la paz***

#### ***Preocupaciones ante la violencia y la posibilidad de la noviolencia en la sociedad***

En la actualidad, se ha institucionalizado la violencia en todas sus dimensiones y formas de presentación: directa, estructural y cultural. Está instaurada en las dinámicas sociales, se vive inclusive en las interacciones de la escuela; por lo tanto, crece la necesidad de una

transformación, que lleve a pensar en una sociedad cimentada en la cultura de paz, en lugar de una cultura violenta.

La violencia se presenta como producción de sentido y significado en las dinámicas de la vida social, esta se encuentra cruzada por todo el trayecto histórico de las vivencias y experiencias en las cuales el ser humano se ha visto inmerso, permitiendo ir consolidando una serie de procesos históricos y culturales que generan unas formas de actuar, de ser/hacer, decir/representar, que nacen desde lo individual, toman fuerza en lo social y objetivan realidades desde diversas construcciones simbólicas.

En este sentido, la violencia trae como consecuencia una sociedad cada vez más individualista, que piensa en el bien propio sin importar los medios para llegar a él, competitiva y que ha perdido su esencia humana. Una violencia que ha permeado a todas las instituciones, la familia, la comunidad, la escuela, el barrio, entre otros, potenciados por la globalización, se ha convertido en referente cultural justificable paradójicamente en los diferentes contextos.

Por el contrario, se puede decir que la noviolencia en las actuales condiciones “no es la principal elección a la hora de abordar un conflicto, se privilegian las formas violentas. Pero, esa opción de la noviolencia, aparece como alternativa, para ayudar y orientar la transformación de los conflictos de manera pacífica” (Johansen, 2001, p.43).

La noviolencia puede ser una apuesta de gran importancia que implica tener voluntad de no herir al otro, aunque se pueda sentir atacado. Dadas las circunstancias de la actualidad social y educativa se convierte en un reto la apuesta a la noviolencia, ya que se ha enseñado a dar respuesta a los inconvenientes pagando con la misma moneda. Es decir, a través de la violencia,

destacando que las acciones violentas crean más violencias y así nunca habrá un cambio frente a ello.

De igual forma, se puede entender la no violencia como una “posibilidad que invita a desestabilizar la violencia institucionalizada y ver como alternativa las formas pacíficas, entendiendo que se hace necesario apostar a la construcción de la paz, desde la paz misma” (López, 2011, p.89)

Para lograr lo anterior, es vital trabajar en comunidad y procurar una educación para la paz con convicción y resistencia, a sabiendas que los cambios son lentos; pero posibles y necesarios para disipar las formas de violencia (directa, cultural y estructural), para darle paso al camino de la paz que se ha mostrado a lo largo de la historia de la humanidad (López Martínez, 2000). La no violencia no solo es una herramienta de transformación de conflictos; puede convertirse en una forma de actuar en el mundo.

### ***Tensiones del papel del maestro en la educación para la paz***

La escuela y sus dinámicas educativas en una palanca de transformación social, a partir de los actores que hacen parte de la comunidad educativa y las iniciativas que se deben movilizar por todos. En tal sentido, es importante el trabajo del maestro y la formación del mismo. Se debe procurar por mejorar a la sociedad; partiendo de la premisa que la paz es un asunto de construcción social y es allí que se encuentran sus posibilidades de realización.

Asimismo, se requiere de la configuración de nuevas formas de dinamizar la paz, promovida por encuentros culturales que generen diálogo de saberes. Del mismo modo, la discusión no se debe centrar en si se es violento naturalmente. Debe centrarse en trabajar como

sociedad en la formación permanente de las comunidades en torno a la paz, en todos los niveles; pero también, profesionales formados para la construcción de paz, especialmente los maestros que son actores fundamentales en las dinámicas de la escuela.

Lo planteado implica, superar el mero hecho del desarrollo de contenidos por parte del maestro, para estar en un campo donde se promueve una educación en La Paz con formas pacíficas y en contextos sensibles, comprometidos con los valores de una cultura de paz, reduciendo constantemente cualquier forma de violencia (Fernández y López, 2014). Sin embargo, esto genera implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que el maestro moviliza en el aula, por ello el asunto de la paz debe ser una acción intencionada por parte del maestro.

En consecuencia, la paz en los contextos educativos, debe centrarse en el manejo del conflicto orientado a la transformación positiva; aquí el maestro juega un papel importante en esa apuesta de formar en el aprovechamiento del conflicto positivamente y el maestro debe estar preparado para ello, sin embargo, la realidad educativa muestra la precariedad y el desconocimiento en los maestros, y en algunos casos una importancia para superar las múltiples manifestaciones de violencia que se apoderan de la escuela.

### ***Aportes de la educación para la paz a la actualidad***

En resumen, la educación para la paz, no se inscribe en algún momento histórico, es de gran valor a lo largo de los tiempos y en la actualidad. Pero, a causa de los hechos bélicos y terroristas, a lo largo de la historia, se hace necesario enfatizar, recalcar e intensificar, las apuestas e ideales de la educación para la paz en la vida cotidiana. En la escuela, se debe



reflexionar en torno a las problemáticas y conflictos de la comunidad y las consecuencias que ello puede traer.

En la escuela se debe tener cierta precaución a la hora de entender los alcances de la paz y no distorsionarlos o confundirlos, allí radica la necesidad de la formación de profesionales o maestros en los temas de la paz.

Jares 1999 pone en evidencia las siguientes precauciones que se deben tener:

- No caer en el odio hacia un enemigo, con el argumento de que se debe estar del lado de los buenos. Esto justifica a un enemigo que sería el malo.

- El miedo generado ante una posible irrupción en la nación, haciendo sentir a la población vulnerable y así justificar políticas guerreristas. (Jares, 2004).

Lo anterior, constata que la paz en los contextos educativos es una necesidad apremiante, aunque en ocasiones lo vean como algo utópico. Aunado a ello, la institucionalización de la violencia crea una entrada importante a la educación para la paz.

Acercamiento a las investigaciones sobre la Educación para la paz

La paz es un escenario que se ha enriquecido fuertemente desde la investigación, y gracias a ello actualmente existen diferentes enfoques que han permitido ampliar los desarrollos teóricos y generar nuevos enfoques para su estudio (García, 2018). De igual manera los aportes a la educación han demostrado como la educación para la paz debe ser un tema central desde el cual se fomente la construcción de valores y el respeto por los derechos humanos.

En las investigaciones desarrolladas en los últimos años, se hace explícito la necesidad de la formación docente en asunto de la paz desde perspectivas críticas, tanto en los procesos de formación inicial como en la formación permanente de los maestros en ejercicio (Bedmar y Montero, 2012; García, Aguacil, Pañellas y Boqué, 2013; Lira, Vela y Vela, 2014; Guimarães, Medeiros, y Guimarães, 2019), debido a los cambios y transformaciones sociales que actualmente se están presentando frente al tema, y donde la escuela juega un papel fundamental para proyectar acciones que transformen la cultura de violencia institucionalizada.

Finalmente, es evidente la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares que son implementados con los maestros en formación y en ejercicio, sobre todo aquello que tiene que ver con la paz y sus posibilidades de construcción en y desde la escuela; por lo tanto, es necesario la creación de procesos de enseñanza y aprendizaje que movilicen el manejo de los conflictos y el desarrollo de los principios de la Educación para la paz, como campos de conocimiento que son indispensables para la transformación de la violencia y la guerra que han hecho parte de nuestro trasegar histórico y que aún hace parte de las interacciones humanas.

### **El conflicto (dinamizador de transformaciones)<sup>13</sup>**

En el presente apartado se hará un esbozo de como se ha asumido el conflicto con el paso del tiempo, además se tratará de tomar postura frente a esta temática; un conflicto que afecta sino es a todos, a la mayoría de ámbitos en los que esta inmerso el ser humano, ya que esta presente en la cotidianidad social y debe sortearse en todo momento.

---

<sup>13</sup> Este apartado como los anteriores surge a partir de las tensiones teóricas indagadas en los estados del arte.

Ya que el conflicto esta presente en diferentes ámbitos de la vida cotidiana y hace parte de diferentes instituciones sociales, se podría afirmar que todos los seres humanos son inherentes al conflicto, afirmación que señala Galtung citado por Calderón (2009) “el conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.” (P.10). En otras palabras, se comparte en este trabajo que todos los actores sociales se mueven dentro de múltiples conflictos y su forma de interactuar con ellos es lo que se acerca a su forma de paz, en palabras de Galtung “dime cómo te comportas en un conflicto y te diré que tanta paz hay dentro de ti. (P.14).”

Del mismo modo, es posible decir que el conflicto presenta dos posibilidades para transformarlo, la primera serían las formas pacíficas y la segunda las violentas; en este sentido se puede manifestar que esas formas son dinamizadas por los modos que tienen las personas de ver el mundo, es decir, desde sus convicciones y creencias asumen unas posibilidades y no otras para movilizar el conflicto, quiere decir lo anterior que, esa forma de dinamización del conflicto tiene que ver precisamente con los imaginarios sociales, ya que son estos lo que motivan a las personas a ser y actuar en el mundo.

Asimismo, a lo largo del tiempo en las sociedades el conflicto se ha visto con una connotación negativa, con la creencia de que todo conflicto es malo por naturaleza; con relación a esto Lederach (1990) sostiene que:

A través de la historia reconocemos que los acontecimientos más destacables, a menudo, surgían de los conflictos, en la actualidad, diariamente, todos estamos involucrados en algún tipo de conflicto. Desgraciadamente el conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos. Tanto la intuición popular como muchas de las definiciones científicas presentan el conflicto como un fenómeno desagradable e intrínsecamente malo. (P.2)

Pero aquí, se hace una aclaración importante, desde las teorías del conflicto y en este trabajo existe una cercanía a entender el conflicto de manera positiva, es decir, asumirlo como una oportunidad de transformación, argumentando que en si el conflicto no se presenta ni bueno ni malo, simplemente se convierte en una posibilidad latente de cambio, el resultado del cambio depende de la manera como se enfrente, es así como Lederach (1990) sostiene que “la perspectiva es que el conflicto es necesario y bueno para la vida social.” Una sociedad, una comunidad, una congregación, o una familia sin conflicto es una entidad exenta de diversidad y capacidad para crecer”. ( P.2). Mejor aún, se asume aquí que el conflicto se convierte en la posibilidad de crecimiento que tienen los grupos sociales y que debe aprovecharlos de la mejor manera.

La escuela como institución social es una de las dinamizadoras de múltiples conflictos que en ella se muestran, de ahí la importancia de lograr comprender, en la escuela misma, como se enfrentan los conflictos por parte de los actores sociales que la habitan, para proponer alternativas a las formas que se visibilizan allí y tratar de potenciar las que se consideren acordes, cabe destacar nuevamente que lo que se muestra en la escuela esta anclado a los imaginarios que mueven a las personas a ser y actuar en las realidades sociales.

A esto se añade, que el conflicto esta inmerso en diferentes niveles o escenarios propuestos por Galtung (2019): *micro*, *meso*, *macro* y *mega*, el primero referido a los conflictos dentro y entre personas, al que denomina conflictos domésticos; el segundo asociado a los conflictos entre comunidades dentro y entre estas; el tercero relacionado a los conflictos entre países y naciones; y el último tiene que ver con los conflictos entre regiones y civilizaciones. Conviene subrayar, que en los diferentes niveles del conflicto están involucrados siempre los

actores sociales y una de las instituciones donde se debaten y escenifican estos niveles es la escuela. (Galtung 2019)

Evidentemente como se ha expuesto el conflicto presenta dos caminos, el de la paz que se desarrolló en apartados anteriores y el de la violencia que se tratara de contextualizar en las siguientes líneas. Efectivamente, una de las respuestas más comunes a los conflictos es la violencia, pero dentro de la violencia también existen unos niveles como en el conflicto, de igual forma propuestos por Galtung (2003) y son los siguientes: violencia *directa*, *estructural* y *cultural*, la primera referida a todos los actos visibles donde alguien se siente agredido; la segunda tiene que ver con las estructuras de poder que generan inequidades de todo tipo y no permiten la satisfacción de las necesidades básicas de las comunidades; y la tercera legitima la violencia directa y la estructural, así como reprime e inhibe la respuesta de quienes sufren de esa violencia y ofrece justificaciones para que las sociedades se agredan entre sí.

Ahora bien, según la naturaleza de los conflictos no podría hablarse de *resolución*, porque varios autores coinciden en que si se usa, pareciera que el conflicto tendría la posibilidad de desaparecer; tampoco de *gestión* del conflicto debido a que se puede entender que se está fuera del conflicto y en ocasiones se está inmerso en él; por el contrario, se debería hablar de *transformación*, porque a la hora de abordar los conflictos son dinámicos y mutan, para bien o para mal, dependiendo de como se aborden, pero con la posibilidad latente de cambiar.

Finalmente, el conflicto como la paz en los diferentes escenarios tiene un sentido y significado distinto, dado por los actores que hacen parte de los diversos contextos, quiere decir, que no es determinado, ni generalizable, debe buscarse en los contextos para entenderse. De modo similar, para comprenderlo se debe buscar en la dinámica de los imaginarios sociales, resaltando de nuevo, que estos son los que definen las formas con las que las personas han

asumido, asumen y proyectan el conflicto y la paz, para ello hay que acercarse al contexto donde desea indagarse, pues es allí, en el bullicio de lo cotidiano donde se puede descifrar esa dinámica y comprender que es lo que pasa, para poder aventurarse a proponer alternativas que permitan una transformación social de las realidades.

## Capítulo 4 Posibles caminos para entender la paz (metodología)

En las páginas anteriores se ha hecho alusión al lugar teórico desde donde se asume y se entiende la paz, el conflicto y su vínculo con los imaginarios sociales, así como la relación existente entre la paz, el conflicto y los contextos educativos configurados por los imaginarios. En consideración a ello, se puede afirmar que cuestionarse por las perspectivas epistemológicas y metodológicas es continuar con las reflexiones teóricas y trasladarlas al plano de la realización a través del trabajo de campo en sus diferentes momentos.

De acuerdo con Murcia y Jaramillo (2008) para comprender las realidades sociales “antes que las cantidades de datos representadas estadísticamente, son las cualidades las más importantes; pues ellas nos muestran las particularidades del fenómeno que los datos numéricos difícilmente pueden mostrar” p. 65. En relación con lo anterior, es importante aclarar que el presente trabajo dada su finalidad se ubica en la perspectiva comprensiva, en donde los discursos son los que dinamizaran el trabajo, pues hay que escuchar las voces de los actores sociales, referenciarlas, analizarlas, interpretarlas para poder llegar a comprenderlas.

Aunque el presente trabajo no está inscrito en una sola escuela de pensamiento, ni en una sola tradición del conocimiento, dado a la gran complejidad del *fenómeno a estudiar*, pues se involucran al tiempo: las acciones e interacciones, los saberes, las reflexiones, los deseos, todo definido desde una imbricada base de significaciones imaginarias sociales y desde ellas las personas orientan las formas de ser, hacer, decir y representar sus realidades. Sin embargo, si se resaltan algunas bases epistemológicas que se tendrán en cuenta, tanto en el diseño como en la operacionalización metodológica, ubicados en la investigación situada que tiene como base fundamental la complementariedad de Murcia y Jaramillo (2008).

Al mismo tiempo, al abordar la naturaleza del problema de investigación, y ya que en este se asume la realidad como una construcción social que se agita con el paso del tiempo (Castoriadis, 2007; Gergen, 2007; Murcia N., 2011), fue necesario buscar un enfoque que permitiera la comprensión de los acuerdos y dinámicas que se movilizan en el fenómeno de estudio. Es aquí donde se pone sobre la mesa la teoría de los imaginarios sociales, ya que, los acuerdos sociales son motivados por el poder que ejercen los imaginarios en las comunidades.

En concreto las realidades en el marco de los imaginarios sociales se hacen visibles en un continuo sociohistórico, que implica el ser a estudiar, para el caso, la paz y conflicto. Ese continuo tiene que ver con lo que la paz y el conflicto fueron, están siendo y lo que proyectan ser. Dicho de otro modo, el ser de las realidades sociales, por tener naturaleza sociohistórica, se deja ver en la dinámica que atraviesa la realidad desde el imaginario que la hizo posible, que la está haciendo posible, pero también desde aquel imaginario que no está siendo, pero está ahí, en proyecto de ser y en las conversaciones de las personas como posibilidad alterna y que como lo expresa Castoriadis definen los imaginarios radicales/instituyentes.

Para ilustrar lo anterior, en este trabajo se quiso ir más allá de la representación simbólica y se orientó hacia la comprensión profunda de las significaciones imaginarias, la paz y el conflicto en la comunidad educativa objeto de estudio, ya que la paz en la Escuela se configura como un imaginario social. Sin embargo, como lo afirma Murcia 2020

lo simbólico son formas particulares de representar las realidades en las que la representación corresponde a sentimientos sociales que se han instaurado como normales en la vida cotidiana en consideración a lo cual son la forma que toman los imaginarios sociales, para mostrarse. (P.63)



Por lo tanto, la relevancia de las representaciones simbólicas en la comprensión de las realidades sociales radica en que, en estas se expresan los imaginarios sociales que son las motivaciones, convicciones y creencias que definen las realidades y establecen las dinámicas sociales. En palabras de Murcia 2020 “gracias a los imaginarios, las sociedades y las instituciones como la Escuela existen”. (p.119). Así como el caso de esta investigación existen las formas de interactuar con la paz y el conflicto. Por los motivos expuestos se considera relevante para el trabajo la teoría de los imaginarios sociales, dadas las condiciones de un mundo, de una vida cotidiana en el que se construyen sus realidades sociales.

a) *Conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos*, “en tanto este es una representación de las vivencias que se van logrando durante la historia cultural” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 88). Para el caso del presente trabajo, esos saberes construidos culturalmente en un contexto sociohistórico están enmarcados en las experiencias vividas de los estudiantes que hacen parte de la institución objeto de estudio. De esta forma, existe una relación con la perspectiva fenomenológica social, la que permite “La comprensión de la realidad eminente de la vida de sentido común” (Schutz, 2003, p. 15), es decir de los significados que se develan en los discursos de los niños, involucrando situaciones en las que están inmersos en su cotidianidad, para este caso en el escenario educativo.

b) *teoría de la acción comunicativa de Habermas*, es una de las teorías a tener en cuenta cuando se asume un trabajo desde el enfoque de la complementariedad, dado que las formas de expresar los significados de las experiencias es principalmente a través de las diversas posibilidades comunicativas, según la cual, Habermas afirma que “todo acto de habla implica una acción de comunicarse, y esa comunicación se desarrolla mediante las señales o emisiones emitidas en un contexto de intencionalidad que desencadena una acción, base para coordinar

acciones entre varios participantes del proceso comunicativo” (Habermas, tomo 2, p. 14), en tal sentido es a través de las diferentes formas lingüísticas como se va a intentar acceder a las significaciones imaginarias de paz, pues desde los lenguajes se expresan las motivaciones, convicciones y creencias para actuar y proyectar en el mundo.

c) *fundamento en la hermenéutica*, el lenguaje se convierte en la posibilidad que tienen los actores sociales de expresar sus acciones, convicciones y creencias en el mundo, de esta forma la hermenéutica es la “base en los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervienen en ellos” (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 90), en tal sentido es a partir de los múltiples lenguajes que el investigador intenta desentrañar y develar esas formas de ver el mundo, tratando de entender lo que hasta el momento no es comprendido, procurando a través de los lenguajes interpretar fielmente lo que deja ver el otro, con la finalidad de comprender lo que fue, es y proyecta la paz en el contexto escolar.

d) *tener en cuenta el complemento de diversos métodos enmarcados en los aportes de la investigación cualitativa*. Para comprender una realidad social, no basta la mirada desde un ángulo, ya que las realidades presentan diferentes matices, en tal sentido se debe abrir el espectro y mirar desde los diferentes ángulos, del mismo modo, las particularidades de las realidades están dadas por las múltiples miradas de los actores que allí habitan, aquí se resalta la importancia de complementar caminos y estrategias que permitan comprender en profundidad el fenómeno a estudiar, para el caso de este trabajo el de la paz y el conflicto en el escenario escolar. En palabras de Murcia y Jaramillo (2008), “la cultura es una estructura compleja que sería imposible de captar desde una sola mirada; por eso, los datos recolectados sobre ella, deben ofrecer múltiples facetas o matices remitiendo a una gran variedad de aspectos y niveles de la realidad.” p.89. En línea de lo anterior, es importante destacar la importancia de triangular la

información, transitando por las interpretaciones del investigador sobre el fenómeno, en dialogo con las teorías desarrolladas por el fenómeno.

En consideración a lo expuesto, se pondrán en dialogo las perspectivas a tener en cuenta con los momentos de investigación: el primer momento denominado *acercamiento al otro*, cuya intencionalidad es acudir a las experiencias de los niños como fuente de información buscando la dinámica sociohistórica de sus imaginarios, es decir, lo que fue, lo que es y puede ser la paz y el conflicto desde sus contextos educativos, lo cual está articulado a todos los numerales (a,b,c,d) descritos anteriormente; un segundo momento denominado *saturación profunda*, que tiene como propósito saturar los códigos que emergieron en el primer momento, haciendo énfasis en una recolección y análisis profundo de esa información, también articulado a todos los numerales antes descritos, y finalmente la presentación de las coordenadas sociales que permitan mostrar la movilidad sociohistórica de los imaginarios sociales de la paz y el conflicto, por parte de esta comunidad educativa.

### **Algunos tránsitos metodológicos**

El presente trabajo se ubica en una perspectiva de investigación cualitativa, dado que su intencionalidad es acercarse a la realidad social para lograr descifrar las dinámicas que allí se mueven, escuchando las voces que resuenan de los actores sociales (estudiantes), enmarcadas en el contexto escolar. Como lo afirman Denzil y Lincon (2011) “La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan”. (p.48)

De modo similar, la intencionalidad investigativa *cualitativa- comprensiva*, se enmarca en el contexto inmediato de los niños, con situaciones cotidianas, intentando desentrañar sus realidades a partir de sus propias experiencias, acogiendo todos sus mundos en el proceso investigativo, lo cual coincide con lo propuesto por Murcia y Jaramillo (2008):

Es reconocido por muchos círculos académicos que la mejor manera de comprender una realidad es abordándola desde la realidad misma y que ese abordaje se puede hacer utilizando la investigación cualitativa-comprensiva; puesto que, a través de ella, es posible conocer las realidades del entorno donde se desarrolla el proceso educativo y redimensionarlo o proyectar soluciones acordes con las reales expectativas de las comunidades. (p.9).

En concreto, tanto Denzil y Lincon (2011) Como Murcia y Jaramillo (2008) coinciden en que la investigación cualitativa, se relaciona con la mirada comprensiva de las realidades sociales a investigar; es decir, el investigador debe escuchar y estar inmerso en el contexto para descifrar desde adentro de las comunidades las experiencias y las proyecciones de los sujetos, que son las que inciden en las formas de ver y actuar en el mundo.

Por tales motivos, el enfoque asumido para este trabajo será el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), justamente porque es un diseño emergente que permite complementar los métodos o técnicas necesarias para llegar a una comprensión profunda de la compleja realidad a estudiar. En palabras de Murcia y Jaramillo (2008):

La complementariedad como enfoque parte de la fuente de vivencia real para construir desde un ahí y un ahora lo observable, entiende que es en la vida cotidiana donde ebulle

los acuerdos sobre lo que es real para las sociedades. Pero también, cuando reconoce que las realidades sociales son tan complejas que están cruzadas por múltiples redes que involucran a la vez, lo biológico, lo social, lo histórico y lo somático. Por tanto, un enfoque desde la complementariedad no consiste en yuxtaponer métodos, es construir desde la comprensión del problema, los procedimientos más adecuados para aproximarnos co-existencialmente a una realidad que se nos aparece de manera compleja. (P.96).

Precisamente, una realidad tan compleja como son los imaginarios de la paz y el conflicto en el contexto educativo, no se puede enmarcar en un solo método o perspectiva; en tal sentido, el enfoque y diseño de la complementariedad permite un acercamiento al otro desde distintos ángulos, acogiendo los múltiples lenguajes, para escuchar, conversar, descifrar, develar, detallar, por lo que la complementariedad lo posibilita en palabras de Murcia y Jaramillo (2008):

Recoger y desechar, probar, gustar, limpiar; pero para ello debemos conocer al menos cuáles han sido las rutas que se han construido al respecto; es desde nuestra subjetividad como el enfoque se encuentra pegado a un entorno en el que los mundos se multiplican y permiten distinguir otros muchos más allá de las familiares fronteras. (p. 97).

En otras palabras, es desde las subjetividades que se van configurando las significaciones y formas de ver el mundo, por lo tanto, el investigador tampoco parte de la nada para indagar, existe algo que lo toca, que lo conmueve y eso hace que movilice esfuerzos para tratar de comprender y transformar las problemáticas con las que se encuentra en los diferentes contextos de la vida cotidiana, para este caso la escuela, de ahí la importancia de complementar perspectivas, métodos e intereses, dadas las complejidades de la escuela en relación a la paz y el

conflicto, es por las anteriores razones que este enfoque se asumirá y proyectara en la presente tesis.

### **El diseño metodológico emergente**

Se presenta aquí el recorrido, el camino indeterminado, una ruta que se configurará al caminar paso a paso en la interacción con las realidades sociales. En consideración a esto, Valles (1999) afirma que:

Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso... el diseño no se estampa mediante un molde o modelo que sirvió una vez, sino que se moldea cada vez a partir de los criterios maestros generadores de respuestas (pp. 78 – 79).

En tal sentido, el investigador debe tomar decisiones que le permitan dar solución a la problemática planteada, que puede presentar distintos rostros al interactuar con los actores sociales, pero se debe hacer altos en el camino y reorientarlo si es necesario. Por tal motivo se elige el diseño de la complementariedad, dada las complejidades del conflicto y la paz en los escenarios educativos.

La complementariedad permite hacer una comprensión profunda, valiéndose de las herramientas necesarias para lograr dicha comprensión, por lo anterior es una posibilidad de gran valía para abordar el presente estudio, en otras palabras, dispuestas por Murcia y Jaramillo (2008) el enfoque de la complementariedad:

No se puede reducir a la complementación de métodos o modelos de recolección de datos o de interpretación y procesamiento de ellos, sino que, antes que todo es una actitud

investigativa, un enfoque fundamentado en una concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad; un ser pregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones (p. 96).

Por lo tanto, la complementariedad ayuda a descifrar las dinámicas sociales que emergen en el escenario educativo en relación al fenómeno del conflicto y la paz en la escuela, permeadas por las experiencias y reflexiones de los sujetos que la habitan. Cabe recordar que dada la naturaleza del problema, que asume la realidad como una construcción social que se agita con el paso del tiempo (Castoriadis, 2007; Gergen, 2007; Murcia N., 2011), fue necesario buscar un enfoque que posibilitara la comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales a través de sus representaciones simbólicas, dadas las complejidades que implica la búsqueda de estos, ya que los acuerdos sociales y las proyecciones de paz y conflicto de las comunidades, son motivados por el poder que ejercen los imaginarios.

En consecuencia, para el diseño metodológico como se mencionó en párrafos anteriores se tendrá en cuenta el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008) y retomado por Murcia (2020)<sup>14</sup> en su producción de investigación situada<sup>15</sup>, justamente porque es un diseño emergente que permite complementar los métodos o técnicas necesarias para lograr una comprensión profunda de la realidad a estudiar, en palabras de Murcia (2020):

---

<sup>14</sup> Murcia (2020) sostiene que el “enfoque que debe seguir los estudios situados, no podría ser otro que un enfoque desde la complementariedad de perspectivas, intereses y métodos, en el entendido que, cuando realizamos un estudio en este escenario, será importante poner a dialogar perspectivas que permitan un análisis y reflexión de la situación lo más profundo que sea posible.” P.55

<sup>15</sup> Murcia (2020) Sostiene que “Situación un problema de investigación es asumir el actor en el mundo de la vida, en sus múltiples vivencias concretas, pero también en sus perspectivas de realización y logro de aquello que aún no se vive como experiencia. Es comprender el ser humano como parte del mundo y como su proyección, en una actitud de constante creación y transformación; en esta creación constante que Cornelius Castoriadis plasmaría en sus múltiples obras, pero sobre todo en aquellas que dan origen a la consideración de una ontología de la radical generatividad del ser” (Castoriadis 1996, 1997, Poirier 2004). P.16

En los diseños de investigación emergente el diseño es la primera creación del investigador y busca generar un plan tentativo de recolección, procesamiento e interpretación de la información atendiendo a esa naturaleza del problema a investigar y al objeto discursivo donde este se sitúa; para lo cual acude a métodos y técnicas que se consideren necesarias para lograr la profundidad requerida en la comprensión y-o transformación de las realidades estudiadas. (p.61).

Al ser un estudio con intencionalidad comprensiva, se hace pertinente el diseño mencionado para lograr comprender en profundidad las dinámicas sociohistóricas que han movilizado la paz y el conflicto en el contexto escolar, tomando como base los imaginarios de los estudiantes que hacen parte de la institución objeto de estudio, ya que son construcciones sociales que se han dado, se están dando y se darán.

Dado lo anterior, el enfoque de la complementariedad presenta desde la investigación situada Murcia (2020) tres momentos: el primero *la aproximación a la realidad*, el segundo *saturación profunda* y el tercero *las coordenadas sociales*, el primero implica ese acercamiento a la realidad donde se trata de interactuar con los actores en sitio, para enfocar desde la realidad misma, como está siendo la paz y el conflicto en la escuela. El segundo momento, tiene la intención de refinar las categorías que emergieron, tratando de esculcar a fondo como sienten y proyectan los estudiantes la realidad del conflicto y la paz.

En esta propuesta, para comprender a fondo las dinámicas del conflicto y la paz, situados en el contexto escolar, se contó con el apoyo de cuatro métodos investigativos: el método



fenomenológico social (Schutz, 2003)<sup>16</sup>, la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)<sup>17</sup> los análisis críticos del discurso (Wodak y Meyer, 2003)<sup>18</sup> y que es centro en la etnografía reflexiva propuesta por (Hammersley y Atkinson, 1994).<sup>19</sup> En los momentos descritos en el párrafo anterior se hará recolección y análisis a la vez, no se espera tener toda la información para hacer el análisis, además los métodos serán complementarios todo el tiempo.

### **Primer momento: Acercamiento al otro (Momento de aproximación a las realidades)**

El propósito de este momento fue precisamente acercarse al otro desde la realidad misma (la escuela), es decir, indagar desde los actores sociales por los códigos que se han configurado de cómo es la paz y el conflicto en el contexto escolar, lo cual ayudaría a afinar mucho más el problema a abordar.

Es importante aclarar, que no solo se indagó por el ser de la paz y el conflicto, ya que, fue de vital importancia situarlo en las dimensiones sociohistóricas, es decir, *como ha sido, como es y como proyecta ser la paz y el conflicto* en esa institución. Uno de los aspectos que se tuvo presente, fue resaltar lo que pasa en los contextos y escuchar la voz de los actores que hacen

---

<sup>16</sup> Ver este mundo en su enorme complejidad; delinear y explorar sus rasgos esenciales y rastrear sus múltiples relaciones fueron los diversos aspectos de su tarea central: concretar una filosofía de la realidad mundana o —dicho en lenguaje más formal— una fenomenología de la actitud natural. La comprensión de la realidad eminente de la vida de sentido común es la clave que permite entender la obra de Alfred Schutz.

Aunque un individuo responda a otras adhesiones, es, ante todo, un ciudadano de la república de la vida cotidiana. Cada uno de nosotros integra un mundo en curso de asuntos cotidianos cuyo ser esencial se presupone en su mayor parte. Si bien en nuestros diversos roles tenemos preocupaciones e intereses especiales, arraigamos de modo permanente en una gama primordial de experiencia de la cual surgen estas preocupaciones e intereses, y a la cual permanecen vinculados.

El mundo cotidiano del vivir y ejecutar es la presuposición que nuclea todos los demás estratos de la realidad humana, y fue este ámbito de la realidad social el que Schutz tomó como punto de partida para el análisis.

<sup>17</sup> Para la recolección, organización y procesamiento de información que permitirá la emergencia de los códigos y categorías a partir de los discursos.

<sup>18</sup> Para la construcción de sentido y análisis de la información.

<sup>19</sup> El etnógrafo o la etnógrafa, participa todo el tiempo de manera directa o encubierta en la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que ha elegido estudiar. (Hammersley y Atkinson, 1994, p.5).

parte de ellos, entender y conocer esas prácticas sociales que lo hicieron posible, para poder comprender si lo que es la paz y el conflicto en la actualidad de esta escuela, ha tenido alguna transformación o si se proyectan nuevas formas de paz y conflicto desde la comunidad, con lo anterior se coincide con la afirmación de Murcia (2019) “la mejor forma de proyectar alternativas o salidas a las situaciones actuales de la vida escolar es justamente comprendiendo su dinámica y ello se logra ubicando esas movilidades socio/históricas del objeto discursivo que se está estudiando.”(p.49).

Con lo anterior, se procuró hacer contacto en contexto con las experiencias vividas de los actores sociales a partir de situaciones con preguntas orientadoras que fueron el punto de partida para conversar sobre el otro y sus relaciones con la paz y el conflicto; dicho de otro modo, la palabra del otro es la que abre el camino al investigador a poner en paréntesis y en cuestión lo institucionalizado en el mundo y el lenguaje sobre la paz y el conflicto en la escuela, tal y como lo plantea Murcia (2020) “lo central en una investigación situada es que esa dinámica socio/histórica se estudia en el contexto real de justificación y desarrollo del objeto discursivo y no en literatura lejana a este”. (P. 66).

Para hacer ese contacto se tuvieron en cuenta los métodos propuestos en el diseño metodológico, aclarando nuevamente que no se asumirán los métodos en su totalidad, solo se asumirá lo necesario de los métodos propuestos para poder descifrar el fenómeno tan complejo a estudiar, de este modo el método fenomenológico social de Schutz (2003) será importante para todos los momentos, el autor sostiene:

que la fenomenología implica ver este mundo en su enorme complejidad; delinear y explorar sus rasgos esenciales y rastrear sus múltiples relaciones fueron los diversos

aspectos de su tarea central: concretar una filosofía de la realidad mundana o —dicho en lenguaje más formal— una fenomenología de la actitud natural. La comprensión de la realidad eminente de la vida de sentido común. (Schutz, 2003, P.15)

En relación con lo anterior, la fenomenología va en la búsqueda del origen del sentido que le dan las personas a los diferentes momentos de la existencia cotidiana, momentos permeados por los acuerdos sociales, que a su vez afectan las formas que tienen los actores de ver y actuar en el mundo. Una fenomenología que parte de la incertidumbre, de lo que rompe las estructuras y permite la interpretación de las experiencias vividas.

La fenomenología parte del asombro y de indagar por las *experiencias vividas*; sin embargo, para el presente trabajo es de suma importancia resaltar lo que se proyecta de la paz y el conflicto por parte de los estudiantes, es decir *lo que está por vivirse*, en tal sentido no se abordará el método fenomenológico en su totalidad, sino algunos elementos, que permitan atender a la naturaleza del fenómeno a investigar como los motivos porque y para que (Shutz 2003), complementado con otras expresiones investigativas tales como: la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y análisis crítico de discurso (Wodak y Meyer, 2003), el primero como dinamizador en la recolección, organización y procesamiento de la información y el segundo, en construcción de sentido y análisis de la información. Lo anterior encaminado a comprender la dinámica de los imaginarios sociales que se asume a la hora de abordar los conflictos en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz.

Para poder dinamizar lo anterior, también se tuvo en cuenta la etnografía reflexiva que permitió acceder de diferentes formas a la realidad estudiada, al verla desde distintos ángulos

y poder comprender en profundidad el fenómeno a estudiar, a esto se agrega lo que Hammersley y Atkinson 2003 manifiestan sobre la etnografía:

El etnógrafo o la etnógrafa, participa todo el tiempo de manera directa o encubierta en la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que ha elegido estudiar. (P5).

Para lograr ese contacto directo con lo vivido por los actores a partir de sus experiencias contadas y detalladas por ellos, se tuvieron en cuenta algunos aportes de las funciones básicas del discurso propuestas por Murcia (2020), *la función referencial* que trata de describir cómo es y ha sido la paz y el conflicto por parte de los actores sociales, en palabras de Murcia (2020) “en esta función se manifiesta el ser de las realidades, bien como ser que está siendo o bien como realidad que fue.”(p.59). Lo importante de esta función es poder acceder a lo que está pasando realmente en la Escuela en el momento de acercarse a la realidad a estudiar.

Aquí, se dio inicio a través de un panel de preguntas con los grupos, planteando situaciones con preguntas orientadoras que les hiciese evocar y convocar como ha sido y como es la paz a partir de las experiencias vividas por los estudiantes, el cual, fue comentado y descrito por los actores sociales y desde ahí, emergieron algunos códigos que fueron de suma importancia para dinamizar el segundo momento.

### ***Escenario en situación del acercamiento al otro***

El escenario en el cual se recolectó la información fue la escuela, es decir en la institución donde se dinamizó el trabajo. Este momento de la investigación se hizo en su contexto habitual,

en las aulas de la Institución educativa Escuela Normal superior María escolástica del Municipio de Salamina, Caldas, Colombia, edificación de 3 pisos con una arquitectura colonial de bahareque, escenario ubicado hacia el sur del municipio, rodeado por el estadio, otra institución educativa y el hospital. Algunos de sus rasgos sociales son: la población institucional es de clase media baja, con diversas situaciones que la hacen considerar vulnerable, al tener diferentes tipos de familia, donde habitualmente están con alguno de los padres o ninguno. Por el contrario, están a cargo de otros ocasionalmente familiares o hacen parte de hogares sustitutos. Comunidad con tradiciones apegadas a otros momentos históricos, al ser considerado como un territorio patrimonio arquitectónico. También es un grupo social, que en algún momento estuvo movilizado por la agricultura para el sustento de las familias, donde prevalecía el cultivo del café, aunque en la actualidad el cultivo principal es el aguacate y los cultivos de sustentos son menores.

### ***Fuentes de información del acercamiento al otro***

Las fuentes de información fueron los actores sociales, para el caso, estudiantes de la institución educativa, como se proyectó para el primer momento, la técnica a utilizar fue un panel de preguntas, la intención fue ir a los grupos desde segundo hasta el grado décimo y llevar situaciones que les evoque y convoque a relatar como han actuado y cómo actúan frente a situaciones conflictivas de la cotidianidad y como han entendido y entienden la paz en sus vidas, en este momento de la investigación pudieron participar los estudiantes que se sintieron interesados.

### ***Unidad de análisis del acercamiento al otro***

En el primer momento de la investigación, se recogió la información relacionada a cómo es la paz y el conflicto y cómo los estudiantes se relacionan con estas. Atendiendo a lo que evocan, convocan y referencian en sus discursos, provocados por el panel de preguntas orientadoras que los llevaron a responder desde sus experiencias vividas; en tal sentido la unidad de análisis fueron los relatos dados por los estudiantes desde sus vidas situadas, sobre sus acciones e interacciones con el conflicto y la paz, en este momento se tuvieron en cuenta estudiantes desde grado segundo hasta grado décimo, la participación fue libre y voluntaria, respondieron de cada grupo en promedio de 12 estudiantes, los criterios fueron ser estudiante activo.

### ***Técnicas e instrumentos de recolección del acercamiento al otro***

Para el caso de este primer momento de investigación el propósito fue recolectar información que permitiera acercarse a como ha sido y como es la paz en el contexto, objeto de estudio. Para ello se tuvo en cuenta como técnica el panel de preguntas, entendido este como una entrevista grupal en la cual los participantes sientan libertad para expresar desde sus vivencias, lo que evocan, convocan y referencian a partir de las situaciones planteadas como preguntas orientadoras, guardando relación con lo que propone Van Manen (2016), “se dirige a las narraciones vivenciales pre – reflexivas – no a las narrativas culturales, ni a las opiniones socio – psicológicas, ni a las opiniones, percepciones, perspectivas o interpretaciones personales” (P. 359). El instrumento fue el protocolo guía u orientador de preguntas que se convirtió en situaciones guía para indagar por las experiencias de los estudiantes.

### ***Método de procesamiento y análisis de la información del acercamiento al otro***

Una vez se ha hecho el acercamiento al otro a través del panel de preguntas ya descrito en las técnicas, se hizo la transcripción y el vaciamiento de la misma en documentos en Word para cada panel de preguntas en los diferentes grupos. Una vez transcritas, se procedió a hacer un microanálisis siguiendo la propuesta de la Teoría Fundamentada Strauss y Corbin (2002), en donde el “procesamiento permita la emergencia de los códigos desde la realidad estudiada y no desde la literatura o teoría generada sobre ella” (Murcia 2002, p. 71), en la que los relatos de los estudiantes se convirtieron en códigos articuladores que posteriormente pudieron agruparse para dar paso a categorías centrales en el segundo momento de la investigación.

El procesamiento de la información se hizo con la utilización del software ATLAS.ti versión 7.5, siguiendo el análisis categorial emergente, este último dinamizado por las funciones básicas del discurso retomadas en el texto investigación situada por Murcia (2020), *función referencial*, cuya finalidad es describir las realidades, *función expresiva*, vinculada al sentimiento, reflexión, sentir del actor social, *función pragmática*, encaminada a lo que proyecta el actor social, pero particularmente en este momento de investigación se prestará mayor atención a la función referencial del discurso para poder entender como ha sido y como es la paz y el conflicto en este grupo social, sin perder de vista que en los discursos se pueden presentar las otras funciones básicas del discurso.

### ***Procedimiento del acercamiento al otro***

Para hacer todo lo anterior, se prepararon unas preguntas orientadoras encaminadas a situaciones que sean el detonante de participación para acercarse a los grupos, una vez configuradas las preguntas se ira a cada grupo, desde segundo hasta grado décimo, la participación en este momento fue libre y voluntaria, se dinamizaron las situaciones orientadoras

escuchando desde las experiencias de los estudiantes como ha sido y es la paz y el conflicto en sus vidas, una vez hecho lo anterior, se procedió a la transcripción de la información y posterior procesamiento y análisis, ayudados por el software ATLAS.ti 7.5, de esta forma emergieron los primeros códigos que fueron de vital importancia para el segundo momento de la investigación.

### **Segundo momento: Saturación profunda**

Este momento tuvo dos propósitos, el primero es tener en cuenta todos los códigos emergentes del primer acercamiento al otro y profundizar desde la organización y procesamiento de la información obtenida; el segundo propósito fue la construcción de sentido, es decir, la interpretación de las categorías encontradas de toda la información que se obtenga para comprender la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto por parte de los actores. Para la profundización, se tomó como referencia los postulados de (Schutz 2003) en su apuesta de los motivos porque y para; que para efectos de este trabajo, los motivos no se abordaron desde las acciones porque no es allí donde se buscan los imaginarios si no en las representaciones que movilizan las acciones, es de esta forma que se dinamizaron los motivos en este trabajo.

El considerar los motivos, no desde la acción sino desde la representación, dio la posibilidad de esculcar en la profundidad de las representaciones de la paz y el conflicto, no de lo que se ha representado, lo que se está representando (imaginarios instituidos), sino, desde a lo que está por ser proyecta ser representado por parte de la comunidad educativa; es decir a lo que puede llegar a ser la paz y conflicto, en términos de los imaginarios radicales e instituyentes.

Murcia 2010 lo argumenta en las siguientes palabras:



Es justamente en esta forma de concebir los motivos de la representación, donde se encuentra la posibilidad de articular el estudio de los imaginarios sociales, con la propuesta de Alfred Schutz; pues como se ha dicho, los imaginarios son esas convicciones y creencias que actúan como fuerzas capaces de hacer que las sociedades y personas generen representaciones desde las cuales organizan sus vidas. (P.105)

En concreto, los motivos porque, pueden dar razón de los imaginarios que han forzado la realización de una representación, mostrando de alguna manera la historicidad del imaginario social instituido de la paz y el conflicto. Pero, algunos motivos para de la representación de la paz y el conflicto, pueden dar pistas sobre las nuevas alternativas, formas o proyecciones de la paz y el conflicto en el contexto educativo. En palabras de Murcia 2010:

Esos motivos que se proyectan como posibilidad, que definen las convicciones y creencias, que comienzan a tener fuerza social, aunque sólo estén en los discursos de las personas, darán razón de los imaginarios instituyentes. Así mismo, desde las representaciones existentes como instituidas o instituyentes, es posible buscar los imaginarios radicales en las razones críticas, originales y reconstructivas de la representación, acto o acción social. (P.106)

También, este momento se abordó con los procesos de codificación propuestos por Strauss y Corbin (2002): codificación simple o abierta, axial y selectiva, ello para saturar los códigos hallados en los discursos de los estudiantes en el primer acercamiento al otro, teniendo como principal foco de análisis como fue y como es la paz y el conflicto en sus contextos.

Con lo anterior, la intención fue profundizar y buscar saturar los códigos que ya emergieron para agruparlos y posicionarlos como las categorías centrales del trabajo, la idea fue

hacer observaciones de casos positivos o negativos de transformación de conflictos, con base en las observaciones se seleccionaron los estudiantes para poder profundizar con estos actores, para ello se seleccionaron 4 estudiantes que hayan participado en eventos conflictivos transformados de manera negativa (con formas violentas y agresivas) y 4 estudiantes participantes de eventos cuya transformación fue positiva (formas pacíficas), para ambos casos fueron 2 estudiantes de primaria y 2 de secundaria, la intención fue ahondar en ellos sobre el ser de la paz y el conflicto, las motivaciones porque y para que, que sintieron o reflexionaron y que proyectan a partir de los eventos ocurridos en sus vidas, asimismo se prestara especial atención a las otras dos funciones básicas del discurso retomadas por Murcia (2020): *función expresiva* vinculada al sentimiento, reflexión, sentir del actor social en relación a la paz y el conflicto en el contexto educativo y *función pragmática* para saber cómo se proyecta la paz y el conflicto desde ellos.

### ***Escenario en situación saturación profunda***

El escenario en el cual se recolectó la información fue la institución donde se dinamizó el trabajo, este momento de la investigación se hizo en su contexto habitual, pero ya no fueron las aulas como el momento anterior, se hizo en un espacio diferente, la biblioteca o en cualquier escenario, la idea fue hacer primero observaciones de los eventos que ocurrían entorno a la paz y el conflicto de la Institución educativa Escuela Normal superior María escolástica del Municipio de Salamina, Caldas, Colombia.

### ***Fuentes de información saturación profunda***

Las fuentes de información que se tuvieron en cuenta nuevamente fueron los actores sociales, para este caso, fueron estudiantes de la institución educativa, en este momento se trató de rastrear a través de la observación eventos conflictivos que ocurrieron en el escenario escolar

y que se transformaron a través de formas negativas (violentas y agresivas) o positivas (pacíficas), lo planeado permitió hacer observaciones a lo largo del año 2021 de eventos negativos que ocurrieron en el escenario escolar y quedaron consignados en documentos descriptivos personales (observadores), cabe destacar que se tuvieron en cuenta todos los observadores desde preescolar hasta grado undécimo, pero se obtuvo información de 52, en los cuales habían varios diarios que tenían relación con eventos negativos puntuales, de igual forma, se documentaron 4 eventos transformados con formas positivas, estos últimos fueron difíciles de rastrear, para un total de 56 diarios.

Después, para continuar con el momento de saturación profunda, se seleccionaron 4 estudiantes participes de eventos positivos 2 de primaria y 2 de secundaria y 4 estudiantes participantes de eventos negativos 2 de primaria y 2 de secundaria, con la intención de ahondar en ellos sobre el ser de la paz y el conflicto.

Las técnicas que se tuvieron en cuenta fueron primero la observación y después la entrevista, la intención fue observar eventos de transformación de conflictos de manera positiva o negativa y consignarlos en diarios de campo, posterior a ello, se seleccionaron algunos actores participes de los eventos, con la finalidad de profundizar la información a través de entrevistas como ya se indicó, llevándoles a la biblioteca y de manera dialogada se les cuestionó sobre los motivos porque y para de las actuaciones, las reflexiones y las proyecciones o transformaciones después de haber participado en eventos conflictivos en la cotidianidad escolar.

### ***Unidad de análisis saturación profunda***

En este momento de la investigación se recogió la información relacionada a cómo es la paz y el conflicto, cómo los estudiantes se relacionan con estas y como las proyectan.

Atendiendo a las observaciones realizadas es decir a las acciones vivenciales frente a los conflictos y a lo que evocan, convocan, referencian y provocan en sus discursos, se hizo a través de las entrevistas que los llevaron a responder desde sus experiencias vividas; entonces, la unidad de análisis fueron los relatos dados por los estudiantes desde sus vidas, situadas sobre sus acciones, interacciones y proyecciones con el conflicto y la paz. En tal sentido, con base en las observaciones se seleccionaran estudiantes que hicieron parte de los eventos observados, para profundizar con estos actores, para ello se tuvieron en cuenta 4 estudiantes que hayan participado en eventos conflictivos transformados de manera negativa (con formas violentas y agresivas) y 4 estudiantes participantes de eventos cuya transformación fue positiva (formas pacíficas), para ambos casos fueron 2 estudiantes de primaria y 2 de secundaria, la intención fue ahondar en ellos sobre el ser de la paz y el conflicto, las motivaciones porque y para que, que sintieron o reflexionaron y que proyectan a partir de los evento ocurridos en sus vidas, asimismo se prestó especial atención a las otras dos funciones básicas del discurso retomadas por Murcia (2020): *función expresiva* vinculada al sentimiento, reflexión, sentir del actor social en relación a la paz y el conflicto en el contexto educativo y *función pragmática* para saber cómo se proyecta la paz y el conflicto desde ellos.

Lo anterior, con la finalidad de comprender la dinámica de los imaginarios sociales que se muestra a la hora de abordar los conflictos en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz, partiendo de reconocer las dimensiones básicas del discurso (referencial, expresiva y pragmática).

### ***Técnicas e instrumentos de saturación profunda***

Para el caso de este momento de investigación el propósito fue recolectar información que permitió profundizar sobre cómo ha sido, cómo es y cómo proyecta ser la paz y el conflicto en el contexto objeto de estudio, para ello se tuvieron en cuenta como técnicas la observación de eventos positivos o negativos frente al conflicto y la entrevista fenomenológica, en palabras de Van Manen “la entrevista, antes que nada, sirve para el propósito específico de explorar y recoger material narrativo, vivencial, historias o anécdotas que puedan servir como fuente de reflexión fenomenológica y desarrollar una comprensión más rica y profunda el fenómeno humano.”(P. 359). La intención fue que los participantes sintieran libertad para expresar desde sus vivencias, lo que evocan, convocan, provocan a partir de las situaciones planteadas como preguntas. El instrumento fue el protocolo, guía u orientador de preguntas y la herramienta de recolección fue la grabadora de voz del teléfono móvil.

### ***Método de procesamiento y análisis de la información saturación profunda***

Una vez se han hecho las observaciones se procedió a saturar los códigos que emergieron en el primer momento con el procesamiento de la información y se dispuso a ahondar mucho más a través de las entrevistas descritas en las técnicas, se hizo la transcripción y vaciamiento de la misma en documentos de Word para cada entrevista de los diferentes grupos. Una vez transcritas, se procedió a hacer nuevamente un microanálisis siguiendo la propuesta de la Teoría Fundamentada Strauss y Corbin (2002), en donde el “procesamiento permita la emergencia de los códigos desde la realidad estudiada y no desde la literatura o teoría generada sobre ella” (Murcia 2002, p. 71), en la que los relatos de los estudiantes se convirtieron en códigos articuladores que posteriormente pudieron agruparse para dar paso a categorías centrales que

fue lo pretendido en este momento de investigación, atendiendo a la codificación (simple, axial y selectiva).

El procesamiento de la información se hizo como en el momento anterior con la utilización del software ATLAS.ti versión 7.5, siguiendo el análisis categorial emergente, este último dinamizado por las funciones básicas del discurso retomadas en el texto investigación situada por Murcia (2020), *función referencial*, cuya finalidad fue describir las realidades de la paz y el conflicto, *función expresiva*, vinculada al sentimiento, reflexión, sentir del actor social frente al conflicto y la paz, *función pragmática*, encaminada a lo que proyecta el actor social de la paz y el conflicto, para comprender como ha sido, como es y como proyecta ser la paz y el conflicto en este grupo social, apoyado el análisis también de los motivos porque y para (Schutz 2003), donde se dió cuenta de las razones de las representaciones que fueron y están siendo, pero también de las nuevas razones o proyecciones con relación a la paz y el conflicto en la escuela.

### ***Procedimiento de la saturación profunda***

Para hacer todo lo anterior, se tuvieron en cuenta por parte del investigador todos los diarios de los estudiantes que hacen parte de los eventos en los que están inmersos los estudiantes. También, se hicieron observaciones de eventos que ocurren en la cotidianidad de la escuela y se consignaron en el diario de campo. Una vez hecho esto, se procesó la información para preparar las preguntas orientadoras encaminadas a situaciones que fueran el detonante de participación para la entrevista de los estudiantes. Al tener creadas las preguntas, se acercó a cada participante después de firmado el consentimiento, 8 estudiantes 4 de primaria y 4 de secundaria como ya se mencionó, para dinamizar las entrevistas, escuchando desde sus experiencias como ha sido, como es y como proyecta ser la paz y el conflicto en sus vidas.

Finalmente, se hizo la transcripción, procesamiento y análisis de la información, apoyados por el software ATLAS.ti 7.5, de esta forma se pudo saturar los códigos que emergieron en el primer momento, dando paso a categorías centrales de análisis.

Para el procedimiento, se tuvieron en cuenta las tres funciones del discurso (referencial, expresivo y pragmático), la primera recogió como ha sido y es la paz y el conflicto; la segunda se asociaba con la expresión de sentimiento del actor social en relación a la paz y el conflicto y la tercera con la proyección de la paz y el conflicto. Podría decirse que las dos dimensiones (referencial y expresiva) se quedan alojadas en lo que es y fue la paz y el conflicto (pasado), pero la tercera (pragmática) se lanza hacia el tiempo anhelado, deseado, esperado, instituyente o radical (futuro), acompañadas de los motivos porque y para que propuestos por Schutz 2003, los motivos porque dan cuenta como es y ha sido la paz y el conflicto, además como se reflexiona (imaginarios instituidos) y los motivos para dan cuenta de las proyecciones que se están gestando al interior de la comunidad educativa (imaginarios radical/instituyentes)

Finalmente, en este momento se intentó analizar lo descrito y organizado en los dos momentos de investigación; es decir, una vez se tuvieron los relatos del panel de preguntas, análisis de las observaciones y entrevistas, se hizo el proceso de saturación<sup>20</sup> profunda, para pasar a la triangulación de la información, el cual fue un diálogo entre la teoría sustantiva, la teoría formal y la interpretación del investigador, tal y como lo plantea Murcia (2020), “la validez de la información recabada en la investigación emergente está justamente en esa posibilidad de ver las realidades desde diferentes puntos de vista y por tanto se recomienda

---

<sup>20</sup> Según Strauss y Corbin (2002, p. 149): “se considera que una categoría está saturada cuando, al parecer, ya no emerge información nueva durante la codificación, o sea, cuando en los datos ya no hay nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias... La saturación consiste más bien en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo “nuevo” que se descubre no le añade mucho a la explicación”

triangular con varias técnicas y fuentes para lograr mayor validez.”(p.75). Es así, como se llegó a comprender la dinámica de los imaginarios sociales que se muestra a la hora de abordar los conflictos en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz.

### **Tercer momento: Coordenadas sociales (Murcia 2010)**

Las coordenadas sociales, se tienen en cuenta para mostrar el cruce entre las categorías que emergieron y las relaciones que pudieron tener, así como las condiciones de posibilidad del fenómeno estudiado a partir de las movilidades vistas en él y con ello poder proyectar formas de transformación. En otras palabras, aquí se mostró el análisis de la movilidad de las categorías y sus códigos con relación a las dimensiones que se asumieron de la paz y el conflicto en el contexto escolar, es decir, se hace referencia a las formas de (ser/hacer, decir/representar) en términos de lo que fue, lo que está siendo, y de lo que puede llegar a ser la paz y el conflicto. En palabras de Murcia (2020):

Por supuesto, la coordenada permite ubicar el punto donde se sitúa tal fenómeno definiendo la fuerza social que cada una de las dimensiones consultadas presenta. Es el reto de organizar la información procesada e interpretada desde una cartografía social que represente la dinámica de los territorios situados desde el imaginario social que los hace posibles. (P.122)

Al mismo tiempo, las coordenadas sociales centran su atención en las representaciones simbólicas, que son lo que muestra las profundas significaciones sociales. Es por ello, que en este trabajo cuyo escenario fue la escuela se acudió a las tres funciones básicas del discurso



propuestas por Murcia (2020), dado que las formas de ser/hacer, decir/representar la Escuela con relación a la paz y el conflicto, se pueden captar desde ellas.

Para este caso, las coordenadas sociales mostraron la dinámica socio-histórica, es decir, como ha sido, como es y como proyecta ser el conflicto y la paz desde los desplazamientos que sufren estas categorías al ser situadas. También una de las características de la investigación situada (Murcia 2020), es la posibilidad de transformación a partir de la teoría construida, fundamentada en la dinámica socio-histórica hallada en el contexto real. En otras palabras, como lo manifiesta Murcia 2020:

Los argumentos que la sustentan estarán fundados en el haber sido, el estar siendo y lo que se proyecta llegar a ser, como dimensiones dinámicas de la vida cotidiana, pues es en esta mirada donde está la posibilidad de transformación sostenible. Aunque no es en lo que está siendo donde está la posibilidad (p.122).

Por consiguiente, se analizaron y mostraron acudiendo al peso social, que referencia el nivel de relevancia que la comunidad educativa le da a cada una de las categorías o códigos que emergieron sobre la paz y el conflicto. En tal sentido Murcia (2020) lo propone de la siguiente forma:

Así, una coordenada tiene gran peso social o se configura en un imaginario fuertemente instituido cuando tiene una gran relevancia social. Esta coordenada se podría considerar como una práctica social hegemónica, naturalizada o dominante, y encarna un imaginario instituido. Una coordenada que apenas es reconocida por algunos actores sociales, que se comienza a manifestar como relevante, se puede asumir como un imaginario instituyente; mientras que una coordenada que muestra muy poco peso social, o que apenas se muestra

y por tanto no tiene relevancia social alguna, es una coordenada que encarna un imaginario radical. P. 127

Por esta razón, Cada función tendrá un gráfico lineal que se verá representado por su peso social, siendo 1 muy bajo, 2 bajo, 3 mediano, 4 alto y 5 muy alto. De acuerdo con estas lógicas se realiza una comparación y se puede ver los acuerdos sociales más fuertes y aceptados por la comunidad, y cuáles son tenues u opacos. Todo lo anterior, permitirá dar sentido a la dinámica de los imaginarios de paz y conflicto en la comunidad educativa y así podría servir de referencia para los diversos contextos nacionales e internacionales.



Ilustración 40 Diseño metodológico emergente

## Capítulo 5

### Lo que se teje en la comunidad educativa. (Resultados)

#### Apertura

A continuación, se presentará el informe correspondiente al análisis de las preguntas del primer acercamiento a la realidad, que se realizó con el planteamiento de casos que se les llevó a los diferentes estudiantes de la institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica, Salamina, Caldas, Colombia con su participación libre y voluntaria, a través de un panel de preguntas como se describió en el apartado metodológico.

En el mismo sentido, es de reconocer que aquí se recogen los primeros acercamientos a la realidad, para entender como la comunidad educativa dinamiza el conflicto y la paz en la escuela en el marco de sus imaginarios sociales, las primeras pistas que emergieron permitieron el desarrollo de algunas observaciones para corroborar y profundizar un poco lo que se encontró en el primer acercamiento, y con esta información se logró descifrar como esta institucionalizada la paz y el conflicto en la escuela , además que puede estar en proyección de ser. De modo similar, en el presente capítulo se mostrará el análisis correspondiente a las observaciones hechas a lo largo del año escolar en la Institución Educativa. Se presentará inicialmente a través de un gráfico arrojado por el software ATLAS.ti 7.5 y posterior a ello una descripción de lo encontrado. Este capítulo dará cuenta de la función referencial del discurso, es decir, describe como es y ha sido la paz y el conflicto por parte de los actores sociales (estudiantes), también, en las observaciones se muestra la función expresiva, que tiene que ver con el sentimiento producido por los eventos que involucran el conflicto y la paz en diferentes escenarios, principalmente el de la escuela.

Precisamente, la intención de la investigación fue buscar esos imaginarios, no como algo dado, sino como construcciones en permanente movimiento, y que están configuradas por quiebres que agitan todo el tiempo las dinámicas de la escuela, por tanto, la búsqueda de huellas no sólo se realizó desde las teorías formales (lo escrito de paz y conflicto en el ámbito educativo), a pesar que esa dinámica social está expuesta en textos e investigaciones, que han dejado un legado importante, solo mostraría los imaginarios instituidos, dejando de lado, aquellas proyecciones de imaginarios radicales e incluso instituyentes de paz y conflicto en el contexto educativo. De hecho, para algunos autores sólo se pueden llamar imaginarios a esas figuras instituidas y que definen las prácticas sociales; por el contrario, lo que se propone aquí tiene relación con lo sugerido por Shotter (2001) y Castoriadis (2007) quienes han definido otro tipo de imaginarios, que son los radical-instituyentes que mutan a lo largo de la historia en las comunidades.

Por lo anterior, en palabras de Murcia “esta organización no se fundamenta en la idea de que existen estructuras desde las cuales la gente organiza su vida, sino que las personas van construyendo en su imaginario grupos de categorías que sirven como ordenadores de las realidades.” (2006, P 100). Es decir, que para comprender las dinámicas de los grupos sociales no basta con conocer las estructuras, hay que acercarse a las comunidades, su contexto y escuchar el bullicio de su vida cotidiana.

Para ilustrar esto, se parte de asumir los imaginarios como algo intangible, que a su vez ayudan a organizar las vidas de los actores sociales. Esta organización esta permeada por las significaciones imaginarias sociales las cuales las sociedades ayudan a construir, Murcia (2006) lo plantea en las siguientes palabras:

por ser intangible no está definida por lo ya existente; o sea no es representación de algo dado, no denota nada; por el contrario, es creación, permite “poder hacer ser”, es entidad política, agrupación construida socialmente, una manera compartida de representarse el mundo. (P.101).

En concordancia con lo expuesto, no es posible presentar los imaginarios dadas sus condiciones de intangibilidad y alejamiento a cualquier forma objetiva, lo único que se puede mostrar es su dinámica a través de las expresiones simbólicas, en palabras de Murcia, 2006, “los simbólicos son considerados como el vehículo de expresión de los imaginarios, formas de evocación de sentido y por tanto vínculo que articula las figuras-imágenes y sus significaciones.” (p.101), Baeza citando a Castoriadis “sugiere que la historia no es sino eso, por cuanto ella no es de ningún modo ajena a la sociedad misma y a su capacidad instituyente por medios imaginario-sociales, todo lo cual es finalmente expresado en un lenguaje simbólico. (P. 76, 2011)”, del mismo modo Pintos expone que “las imágenes no nacen solas: necesitan un productor-emisor y un receptor-espectador. [...I Entramos aquí en el terreno de lo simbólico, en sentido estricto. [...] Con las imágenes tocamos por lo tanto dos grandes dimensiones de la vida social y cultural.” (p.116. 1995) Es decir, a través de los símbolos se intentará acceder de alguna manera a las representaciones sociales producto del ser humano, que le dan sentido a las formas de ver el mundo.

### **Análisis acercamiento a la realidad**

Este primer momento, se hizo con el propósito de adentrarse en las dinámicas escolares de la institución objeto de estudio, ya que es allí donde se ponen en escena y florecen los saberes entorno a la paz y el conflicto en la escuela. Este momento implicó, adentrarse conversacionalmente con estudiantes, tratando de conocer de manera inicial como se moviliza la

paz y el conflicto en la institución educativa, a partir de sus imaginarios instituidos, instituyentes y radicales en su trasegar sociohistórico. Con lo anterior, el acercamiento se hizo adentrándose en el bullicio de lo cotidiano (Shotter 1993), permeado de significaciones con influencias imaginarias locales y globales; así como influencias en documentos y prácticas sociales.

Lo expuesto, significó el encuentro con la vida de los actores principales del estudio que fueron estudiantes de diferentes niveles educativos, desde grado segundo a grado décimo (estudiantes de la Normal Superior María Escolástica), tomando como referencia las respuestas dadas por ellos frente a cómo actúan en casos conflictivos que se les plantearon a través de un panel de preguntas.

El análisis se hizo a través de la codificación simple, axial y selectiva Murcia (2006), para poder adentrarse en los sentidos dados, y se valió de la herramienta de organización ATLAS.ti 7.5, como medio para construir las interpretaciones y reflexiones, que implican un trabajo hermenéutico para la construcción de sentido de un texto que permita hacer aproximaciones a un simbólico. De esta forma, se hallaron las primeras pistas para una posterior búsqueda en profundidad.

Ese acercamiento, permitió delimitar el estudio para los siguientes momentos de investigación que implicaron una observación mucho más rigurosa, teniendo en cuenta las primeras pistas encontradas con relación a la paz y el conflicto en el contexto escolar, precisamente para poder entender como las personas desde sus contextos asumen la realidad social y no lo que las teorías establecidas dicen sobre todo esto.

En consecuencia, las primeras huellas se muestran en las siguientes líneas acompañadas de los esquemas de sentido:

**Primeras huellas del ser de la violencia y la paz.:  
Acciones frente a eventos inesperados**

Es un código referido a cómo actúa o ha actuado el educando cuando un compañero le hace caer el refrigerio en el descanso escolar:

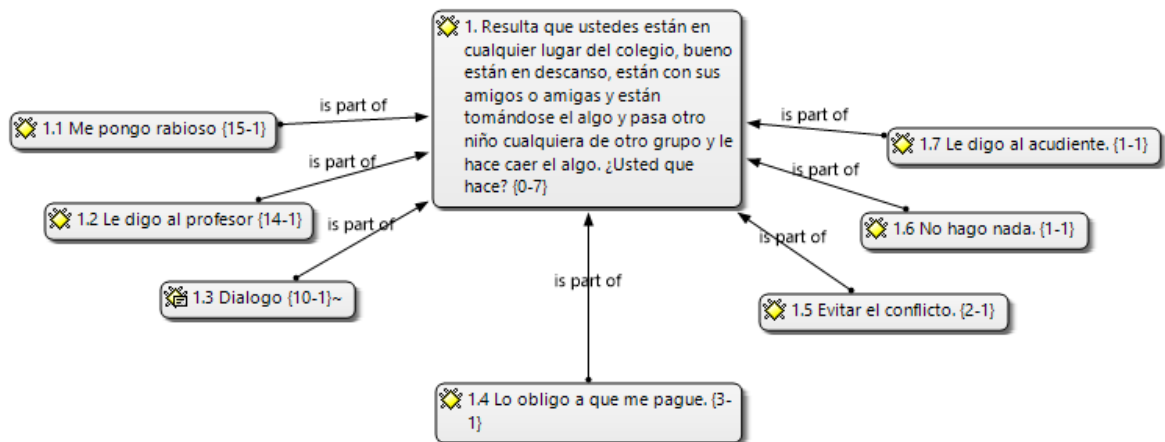


Ilustración 41 Acciones eventos inesperados

Acudo a la representación de los primeros hallazgos en este esquema de sentido, que no es otra cosa que una imagen de la complejidad que en la escuela se vive, de modo similar, el gráfico consiste en relacionar unos simbólicos o significantes con lo ya sancionado socialmente de paz y conflicto en el contexto escolar.

Con base en lo anterior, se trató de buscar en los discursos de los estudiantes las primeras pistas que fueron agrupadas en los gráficos y analizadas para dar sentido a lo que allí se encontró, a continuación, se cuentan las primeras pistas:

Frente a este tipo de eventos inesperados y accidentados como lo muestra la figura, emergieron los siguientes códigos que son la representación de símbolos o significantes en el contexto escolar por parte de los actores: el principal, es actuar con formas que se podrían llamar

violentas con el código que se tituló “*me pongo rabioso*” 15 citas respaldan ese código, que tiene que ver con que los actores dicen que actúan habitualmente de forma descontrolada sin mediar palabra, es decir que la construcción social de los educando tiende a acciones violentas en esos casos. Otro código que emergió es “*le digo al profesor*”, respaldado de 14 comentarios de los estudiantes que manifestaron la posibilidad de tener al profesor o profesora como intermediario frente a ese tipo de situaciones, lo cual es una construcción social que se presenta en la escuela donde dependen de otro actor social para enfrentar diversas situaciones, seguido del “*diálogo*” que emerge como posibilidad con 10 comentarios por parte de los estudiantes y tiene que ver con la oportunidad de conversar con el otro por las situaciones que se presentan como una posibilidad que no está arraigada aún pero que esta como opción latente, del mismo modo, emergieron otros códigos como posibilidad con menor proporción “*lo obligo a que me pague*”, con 3 comentarios donde tratan de mostrar el poder para doblegar al otro, “*evitar el conflicto*” con 2 referido a ser indiferente ante las situaciones conflictivas, finalmente “no hago nada” que muestra también indiferencia y “le digo a mi acudiente” referida a tener un intermediario de confianza como la familia, con un comentario cada una.

Lo que cabe resaltar con relación a este tipo de eventos, es que son las formas legítimas y apropiadas por los actores de la escuela, porque son acuerdos establecidos por la comunidad que guían las acciones e interacciones. Además, prevalecen las actuaciones violentas y agresivas que se asocian a una significación de paz negativa, en donde se vale de cualquier medio de la guerra para lograr estar en paz (T. Hobbes 2003) “*Me pongo grosero*”. (Estudiante sexto), “*Profe, si me lo chorreo obviamente le tengo que pegar*”. (Estudiante cuarto), seguidas por tener un intermediario principalmente algún profesor asociadas a la significación de paz neutra o paz del diálogo (Jiménez 2009) “*No discutir si no hablar con él y decirle que me recoja el algo por*



*ejemplo*". (Estudiante tercero) y las formas pacíficas emergen como posibilidad de gran valía asociada a la significación de paz positiva la paz dinamizada por medios pacíficos (Galtung 2003) "*Yo le digo que pues no más cuidado si está jugando o lo que esté haciendo*". (Estudiante séptimo), aunque cuando los estudiantes manifestaban el dialogo, se percibieron ridiculizaciones al escuchar esa opción.

La primera aproximación deja la sospecha sobre la institucionalización de diversas formas de violencia, arraigadas y naturalizadas como formas de actuar pertinentes ante los eventos conflictivos inesperados en la escuela, además, tristemente se asumen como un acto normalizado que hace parte del diario vivir, así mismo, ante las nuevas o diferentes opciones existe poca aceptación, sin embargo, es importante resaltar que existen formas alternas propuestas por la comunidad, las cuales deben ser rescatadas y potencializadas en el entorno educativo.

### ***Acciones frente a eventos con agresiones físicas por parte de otro estudiante***

Es un código referido a cómo actúa y ha actuado cuando un compañero le agrede físicamente sin razón aparente:

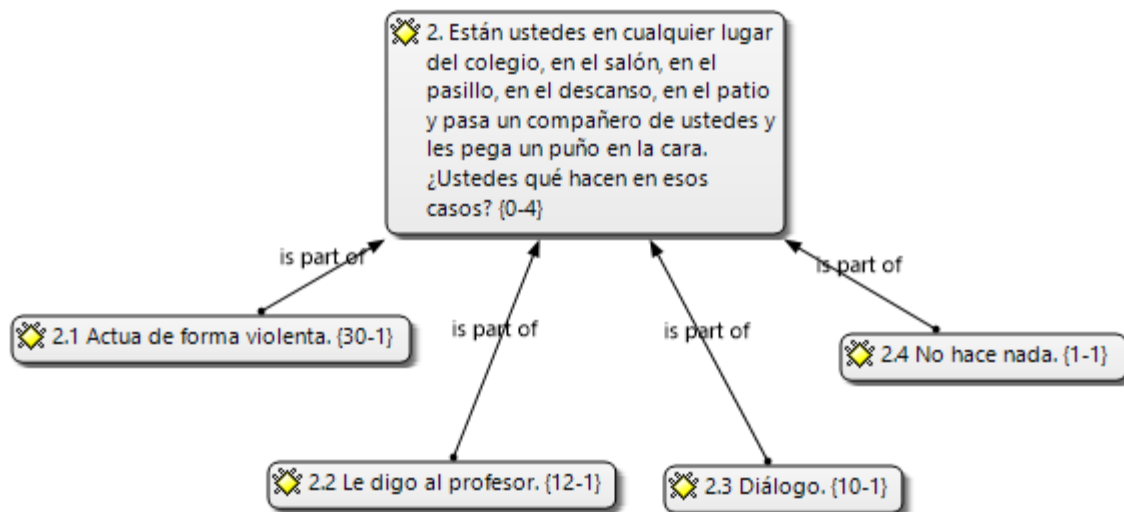


Ilustración 42 Acciones ante eventos de agresión por parte de un compañero

El principal código frente a ese tipo de eventos fue “*actúa de forma violenta*” con 30 comentarios que lo sustentan, en el cual se puede apreciar una construcción social arraigada en las agresiones hacia el otro seguido de “*le digo al profesor*” con apenas 12 comentarios por parte de los estudiantes que lo requieren como intermediario para poder enfrentar eventos de este tipo, “*el dialogo*” emerge también como una gran posibilidad con apenas 10 comentarios, referido a hablar antes de que la dificultad presentada se agrave y finalmente con solo 1 comentario el código “no hace nada”, referido a le es indiferente la situación y se aguanta el golpe.

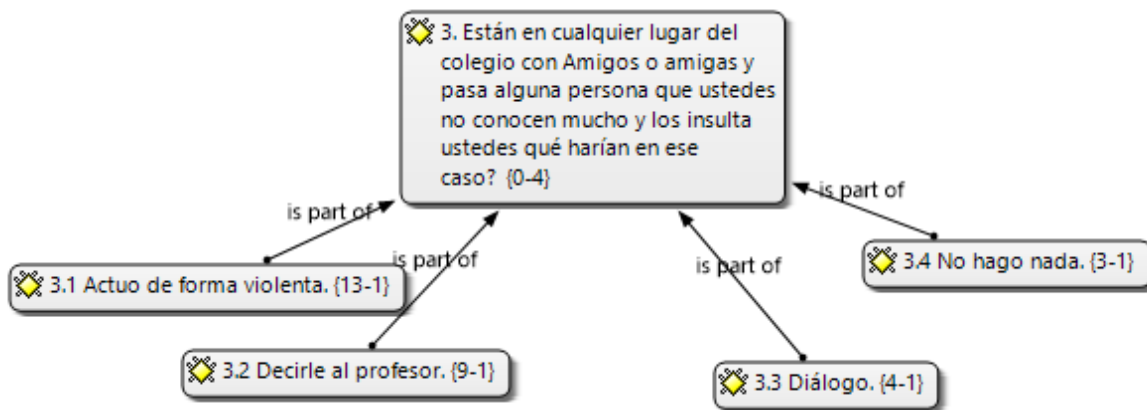
Se puede destacar con relación a este tipo de eventos, que prevalecen las actuaciones violentas y agresivas contundentemente como la mejor posibilidad “*Le doy tres puños más en la cara*”. (Estudiante, sexto), “*Le rompo esa geta para que respete*”. (Estudiante cuarto), “*Se lo devuelvo el doble*”. (Estudiante décimo), seguido por tener un intermediario principalmente algún profesor “*Yo lo acusó y le pegó también*”. (Estudiante séptimo), “*Yo lo que haría es decirle al profesor que me pegó y que le diga a la profesora él*”. (Estudiante tercero), pero con menos

comentarios y las formas pacíficas emergen como posibilidad de gran valía como el dialogo también con pocos comentarios y se percibieron ridiculizaciones al escuchar esa opción.

La apertura que deja este código, es que la forma de responder a la violencia es la violencia misma, anclada a las dinámicas sociales de los actores en la escuela y legitimada por la mayoría de ellos, sin embargo, emergen algunas posibilidades tenues pero distintas a la violencia, como el diálogo o buscar intermediarios para no acrecentar las problemáticas sociales que se presentan, lo anterior muestra un camino difícil para la investigación en relación a la paz en las escuelas, pero no es algo utópico, si se logra descifrar a fondo la razones por las cuales los grupos sociales actúan de esta manera, se podrían idear caminos pacíficos y comenzar una evolución positiva hacia las formas de abordar los conflictos en la escuela.

### ***Acciones frente a agresiones verbales***

Es un código referido a cómo actúa y ha actuado cuando un compañero le agrede verbalmente sin razón aparente:



*Ilustración 43 Acciones frente a agresiones verbales*

El código más representativo fue “actuó de forma violenta” con 13 comentarios de los estudiantes referido a agredir al otro cuando este le insulte como forma legitimada por los actores

sociales de la institución, seguido de “*decirle al profesor*” como intermediario en esos casos con 9 comentarios referido a buscar a alguien que le ayude a enfrentar ese tipo de eventos, finalmente el código “*dialogo*”, referido a transformar la dificultad por medios pacíficos (Galtung 2003) y “*no hago nada*”, referida a la indiferencia ante la situación, tal vez para no asumirla y evitar agravarla con apenas 4 y 3 comentarios respectivamente.

Se puede destacar con relación a este tipo de eventos, que prevalecen las actuaciones violentas y agresivas como la mejor posibilidad “*Yo también lo insultó*”. (Estudiante sexto), “*Le digo una vulgaridad y un puño en la cara*”. (Estudiante séptimo), seguido por tener un intermediario principalmente algún profesor “*Decirle al profesor que me está insultando No como otros que siempre le pegan en vez de decirle al profesor*”. (Estudiante tercero), pero con menos comentarios y las formas pacíficas emergen como posibilidad de gran valía como el dialogo también con pocos comentarios “*Le digo que dialoguemos*”. (Estudiante décimo) y se percibieron ridiculizaciones al escuchar esa opción como en códigos anteriores.

En síntesis, el análisis que se puede hacer respecto a las formas de comunicación, permite afirmar que los actos de habla se convierten en un arma para herir y agredir al otro, lo que se convierte en una guerra de perder o ganar a través de las palabras, algo que está anclado en las acciones de la mayoría de estudiantes, aunque las formas de dialogo pacifico (Galtung 2003) existen en una ínfima proporción, se debe trabajar con la comunidad para movilizar esfuerzos y mejorar los procesos comunicativos, además disipar las agresiones verbales en el entorno educativo.

### ***Acciones frente a eventos con agresiones a un familiar***

Es un código referido a cómo actúa y ha actuado cuando hay agresiones físicas y verbales en casa hacia un familiar, principalmente la madre:

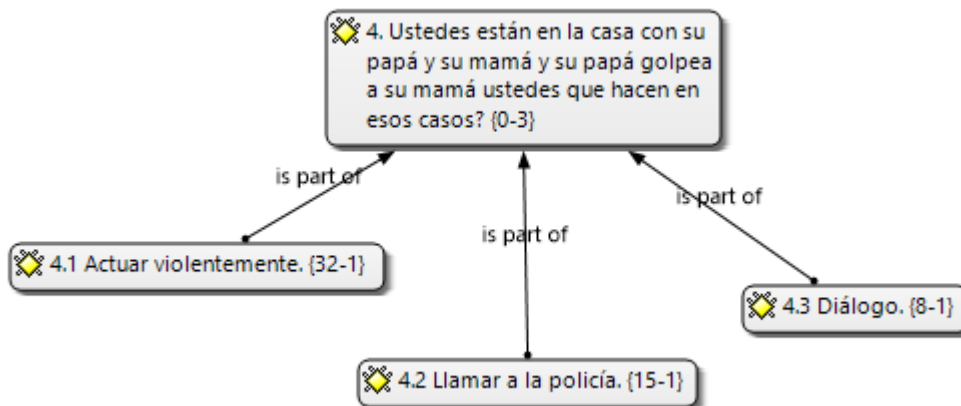


Ilustración 44 Acciones ante eventos agresivos dirigidos a un familiar.

El código más representativo fue “actuar violentamente” con 32 comentarios de los estudiantes referido a reacciones agresivas cuando los actores perciben insultos hacia su progenitora, seguido de “llamar a la policía” como intermediaria en esos casos con 15 comentarios y finalmente el código “dialogo” se muestra como posibilidad con apenas 8 comentarios, referido a entablar una conversación familiar para abordar la dificultad.

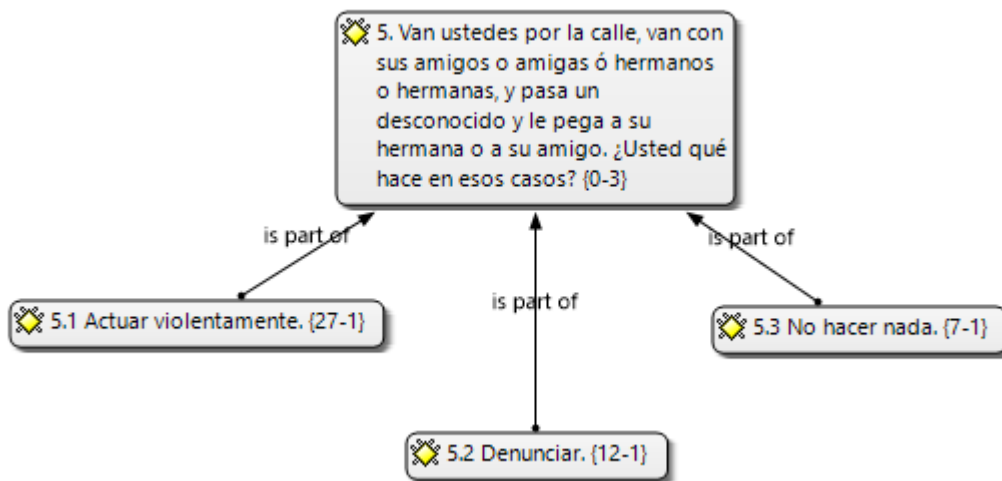
Se puede destacar con relación a este tipo de eventos, que prevalecen las actuaciones violentas y agresivas como la mejor posibilidad en gran proporción “Le doy con una paila”. (Estudiante sexto), “Si mi papá le llega a pegar a mi mamá yo le pegó palazos en la cabeza”. (Estudiante tercero) seguido por tener un intermediario principalmente la policía con menos comentarios “Yo voy y le digo a la policía porque él está haciendo maltrato”. (Estudiante cuarto), “Lo denuncio. Si lo denuncio porque nadie tiene derecho de pegarle a nadie”. (Estudiante décimo) y las formas pacíficas (Galtung 2003) emergen como posibilidad valiosa

tales como el dialogo con pocos comentarios y se percibieron ridiculizaciones al escuchar esa opción como en códigos anteriores.

Lo anterior, permite mostrar que ese primer acercamiento las formas de abordar los conflictos también trascienden las fronteras de la escuela y en sus casas se ayudan a configurar esas formas de actuar ante los conflictos, ya que las interacciones en el hogar, en ocasiones se convierten en un reflejo de las actuaciones en otros escenarios, porque la mayoría de conflictos con sus familiares lamentablemente, se transforman a través de formas violentas y pocas veces intentan dinamizar el conflicto de manera pacífica, lo dramático del asunto es que todo esto como ya se mencionó agita las dinámicas sociales de la escuela de forma negativa.

#### ***Acciones frente a eventos con agresiones a un amigo***

Es un código referido a cómo actúa y ha actuado cuando hay agresiones físicas y verbales hacia un amigo en cualquier escenario:



*Ilustración 45 Acciones frente a agresiones dirigidas a un amigo.*

El código más representativo fue “*actuar violentamente*” de manera contundente con 27 comentarios de los estudiantes referido a defender de forma agresiva al otro cuando intenta

hacerle daño a un amigo o compañero, seguido de “denunciar” en ese tipo de eventos con 12 comentarios, referido a ayudar al amigo denunciando a las entidades competentes la situación para tratar de enfrentarla y finalmente el código “no hacer nada” con apenas 7 comentarios, referido a ser indiferente ante situaciones de agresión hacia los amigos.

Se puede destacar con relación a este tipo de eventos, que prevalecen las actuaciones violentas y agresivas como la mejor posibilidad en gran proporción “*Peleo por mi amigo*” (Estudiante sexto), “Le doy un puño en la cara”. (Estudiante tercero), “Le digo a mi hermano o hermana que le pegue una cachetada”. (Estudiante cuarto), “*La defiendo, defiendo a mi hermana, como no profe. Doy bien duro también.*”. (Estudiante décimo), seguido por denunciar en esos casos y no hacer nada con pocos comentarios para evitar la problemática “*Yo dejo que se defienda solo porque es problema de él no mío*”. (Estudiante séptimo).

Lo anterior, significa que con el pretexto de proteger o defender a otros, se actúa o agrede, es decir, se aborda el conflicto de manera violenta, lo cual acrecienta el problema convirtiéndolo en otras dificultades, a las cuales es difícil dar un nuevo rumbo, debido a las disputas de quien es la víctima y quien el victimario, algo bastante preocupante para las realidades sociales y de la escuela, que pone en alerta a la comunidad educativa para prestar atención a las motivaciones de los actores que dinamizan los conflictos de estas formas y no de otras, para así desestabilizar las prácticas institucionalizadas (imaginarios instituidos) y así moverse hacia mejores caminos que son posibles con ayuda de la comunidad (imaginarios radical e instituyente).

### ***Aperturas halladas en el primer acercamiento***

Lo que se puede decir, de cómo es la realidad desde la función referencial del discurso de los estudiantes indagados de la institución, es que en los eventos planteados han actuado y actúan preferiblemente con formas violentas y agresivas en todos los casos, algo anclado e instituido socialmente como la opción principal a tener en cuenta (imaginario instituido), del mismo modo en gran proporción en esos eventos requieren de intermediarios (principalmente los profesores y acudiente) para poder transformar los conflictos, lo que debe tenerse en cuenta porque puede ser que no sean capaces de enfrentar los conflictos que se presentan en la cotidianidad, el dialogo emerge como una buena posibilidad aunque requiere consolidación, ya que se asume como una posibilidad ridícula, quiere decir, que se convierte en proyección por algunos (imaginario instituyente); y en bajas proporciones los estudiantes no harían nada, es decir son indiferentes frente a las situaciones conflictivas que emergen en el diario vivir.

Por lo tanto, se puede afirmar que la categoría central que recoge todos los códigos que emergieron es la **transformación del conflicto**, la cual se convierte en la primera pista para entender lo que ocurre en la escuela, en torno a la paz y el conflicto con unos posibles códigos que la alimentan como los son la agresión física, agresión verbal, agresión a objetos, intermediario o mediación, indiferencia y dialogo. Según la naturaleza de los conflictos no podría hablarse de *resolución*, porque varios autores coinciden en que si se usa, pareciera que el conflicto tendría la posibilidad de desaparecer; tampoco de *gestión del conflicto* debido a que se puede entender que se está fuera del conflicto y en ocasiones se está inmerso en él; por el contrario, se debería hablar de *transformación*, porque a la hora de abordar los conflictos son dinámicos y mutan, para bien o para mal dependiendo como se aborden, pero con la posibilidad latente de cambiar.



Lo expuesto permite decir, que los imaginarios de paz están anclados hacia una paz negativa (T. Hobbes 2003) dado que, tristemente el conflicto se transforma principalmente a través de formas violentas y las nuevas posibilidades pacíficas son débiles, pero se requiere comprender esos motivos por los cuales la comunidad educativa privilegia unas formas y no otras para poder configurar caminos que transformen las posibilidades de enfrentarse a los conflictos y en términos de imaginarios se puede afirmar que el imaginario instituido es la violencia que es la forma más defendida por la comunidad a la hora de enfrentar el conflicto, aunque los imaginarios radical e instituyente aparecen en este primer momento como formas pacíficas (Galtung 2003) ante el conflicto, se requiere preguntar en profundidad porque prefieren unas formas y no otras.

### **Saturación profunda de la categoría emergente central “transformación de conflictos” primera parte**

#### **Observaciones de eventos negativos y positivos.**

La saturación profunda en el presente apartado, es referida a la profundización de la categoría central “transformación de conflictos” que emergió en el primer momento, pero vista desde otros ángulos, se asumieron observaciones para poder indagar por dicha categoría, teniendo en cuenta los códigos que la alimentan como lo son la agresión física, agresión verbal, agresión a objetos, intermediario o mediación, indiferencia y dialogo.

A continuación, se presentará el análisis de las observaciones que se realizaron a lo largo del año 2021 de eventos negativos que ocurrieron en el escenario escolar y quedan consignados en documentos descriptivos personales (observadores), cabe destacar que se tuvieron en cuenta todos los observadores desde preescolar hasta grado undécimo, pero se obtuvo información de 52 eventos, en los cuales habían varios diarios que tenían relación con eventos negativos puntuales,

de igual forma, se presentará el análisis de eventos positivos frente a los diferentes conflictos que ocurren en la escuela, estos últimos fueron difíciles de rastrear, pero se pudieron localizar 4 diarios, el procesamiento de la información se hizo a través del software ATLAS.ti 7.5, se mostrará el esquema de sentido acompañado de una descripción que da cuenta de la figura, en este apartado se tuvo en cuenta la función referencial del discurso que describe como es y ha sido el conflicto en el escenario escolar y la función expresiva que deja entrever el sentir en algunos de los eventos conflictivos escolares.

De esta forma, se trató de consolidar ese primer acercamiento a la realidad para corroborar las pistas dadas en el momento anterior que pueden llevar a hacer un trabajo de mayor profundidad en el segundo momento de la investigación, se trató de analizar esas formas del hacer o actuar en eventos vivenciales conflictivos, para poder hallar algunas de las construcciones sociales que asumen los actores de común acuerdo a la hora de abordar los conflictos en la escuela.

### ***Eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros***

Este código tiene que ver precisamente con las agresiones físicas y verbales consignadas en el observador estudiantil, donde se presentaron eventos que involucraron este tipo de actuaciones a la hora de abordar los conflictos.

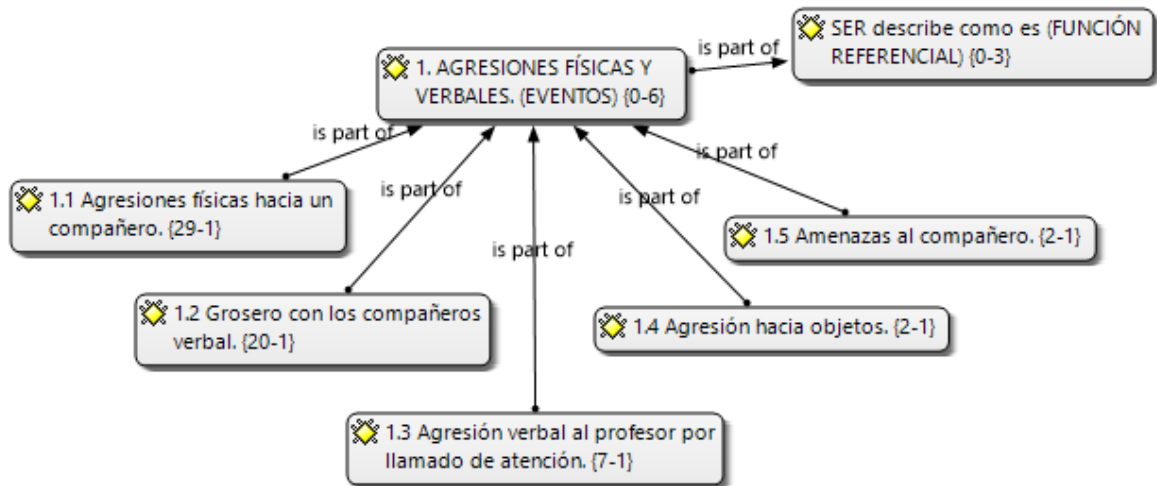


Ilustración 46 Eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros.

El código más representativo como en el momento anterior y que permite corroborarlo en las observaciones es el de las “*agresiones físicas hacia un compañero*”, con 29 eventos consignados en los observadores estudiantiles a lo largo del año, referido a agresiones reales por parte de estudiantes en diferentes lugares de la escuela, seguido del código “*grosero con los compañeros*” que tiene que ver con agresiones verbales hacia algún compañero con 20 eventos, referido a insultos o groserías dirigidos a compañeros en diferentes momentos del año y ejecutados por diferentes estudiantes, seguido de “*agresión verbal al profesor por llamado de atención*”, con 7 eventos ocurridos, referido a insultos en venganza a los profesores por tomar medidas contra ellos por actos que perturban la convivencia en la escuela, finalmente con apenas 2 eventos se encuentra el código de “*agresión a objetos*”, referido a que cuando ocurre algún evento conflictivo intentan dañar o golpear objetos y “*amenazas a un compañero*”, cuando no alcanza a la agresión física intentan intimidar a los compañeros amenazándolos.

A continuación, algunas citas que sustentan los párrafos anteriores:

*“El estudiante en clase de matemáticas agrede verbal y físicamente a un compañero sin razón aparente.”* Estudiante segundo.

*“El estudiante en clase de educación física agrede físicamente a un compañero”.*  
Estudiante grado segundo.

*“El estudiante se sale de clase de español insultando a un compañero diciéndole gonorra, malparido venga peleemos”.* Estudiante de tercero.

*“El estudiante en clase de naturales se dio golpes con otro compañero”.* Estudiante séptimo.

*“Se le llama la atención a la estudiante por acciones inadecuadas en clase a lo cual la estudiante le contesta al profesor delante de los compañeros el profesor si habla mierda.”*  
Estudiante octavo.

Lo anterior, significa que a la hora de vivenciar los conflictos en la escuela por diversas circunstancias, los estudiantes los transforman conflictos a través de la violencia principalmente atentando contra el otro o lo otro, como posibilidad institucionalizada y justificada por ellos mismos, lo cual hace que esta tenga mucha más legitimidad, para los diversos eventos no se miden las consecuencias inclusive si se tiene una afectación propia y peor aún, poco interesa a quien se afecte, lo importante es que ellos queden satisfechos con su reacción que en la mayoría de ocasiones no presenta arrepentimiento alguno, lo que corrobora lo encontrado en el primer acercamiento ya que los códigos agresiones físicas, verbales y a objetos aquí tienen un peso importante.

***Acciones que se tienen en cuenta a la hora de abordar los conflictos (código emergente)***

El código emergente que permite ahondar un poco más en la transformación de conflictos en la escuela, es referido a las acciones que se siguen por parte de los maestros o miembros de la institución al ser intermediarios en los eventos presentados.

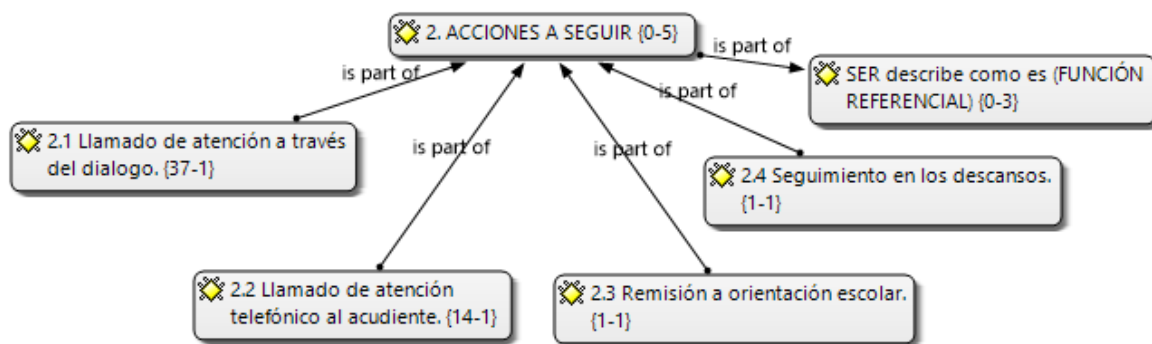


Ilustración 47 Acciones ante agresiones físicas y verbales entre compañeros.

El código principal y de mayor recurrencia fue “*llamado de atención a través del dialogo*” con 37 acciones de ese tipo donde algún miembro de la institución (maestro, directivo u orientador) dialoga con los actores involucrados en el evento con la finalidad de que no vuelva a ocurrir, seguido del código “*llamado de atención telefónico al acudiente*”, donde algún miembro de la comunidad hace el llamado a las familias para informar y llamar la atención sobre algún evento negativo ocurrido en la institución, finalmente los códigos “*remisión a orientación escolar*”, referido a que pase el caso a manos del orientador escolar para que apoye a los maestros en la atención del mismo y “*seguimiento en los descansos*” referido a verificar en el tiempo de descanso cuales son las acciones en el descanso por parte del estudiantes que está en observación, con apenas 1 acción cada uno.

A continuación, algunas citas que sustentan los párrafos anteriores:

“*Dialogo con el menor*”. Estudiante segundo.

“*Se dialoga con el estudiante y se llamó al acudiente*”. Estudiante tercero.

*“Una vez más se dialoga con el estudiante y se le sugiere respeto hacia sus compañeros y hacia toda la comunidad educativa”.* Estudiante quinto.

Lo expuesto anteriormente, significa que las acciones a seguir por parte de los maestros o directivos son poco efectivas, ya que los conflictos abordados de manera negativa (T. Hobbes 2003) se siguen presentando, incluso se evidencia reincidencia por parte de los actores involucrados, tal vez porque ese tipo de actuaciones se han asumido como “normales” y se acogen como parte de la cotidianidad escolar, pero se podría ir más allá y escarbar en esas motivaciones que llevan a los educando a actuar de esa forma, para comprender realmente la raíz del problema y reconfigurar los caminos a seguir buscando disipar esta problemática que trasciende las fronteras de la escuela.

### ***Versiones de los estudiantes frente a los eventos de conflictos transformados de forma negativa***

El código es referido a las versiones que dan los estudiantes frente a los eventos vivenciales transformados de forma negativa, donde estos están involucrados como actores principales, aquí se tuvo en cuenta la función expresiva de ellos, es decir, que sienten frente a lo que ha pasado, además quedan consignadas en los documentos personales llamados observadores.

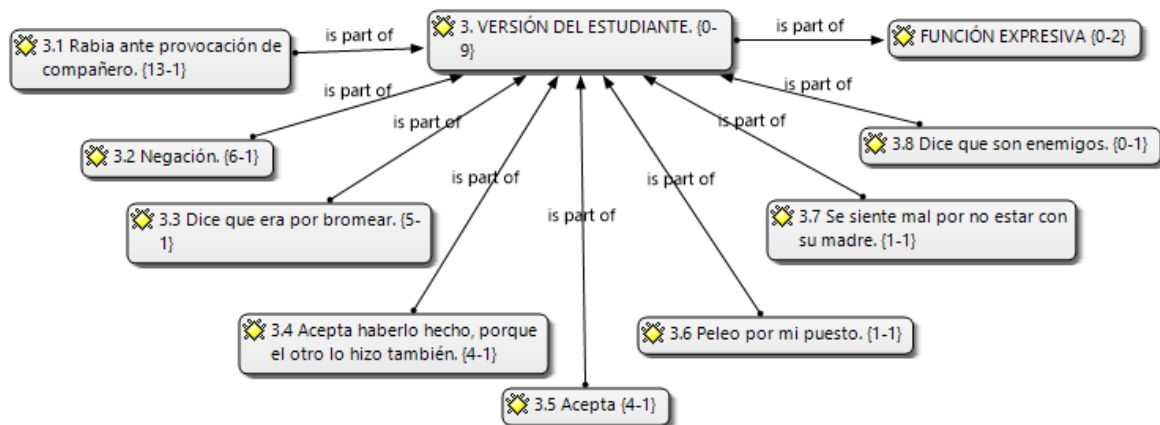


Ilustración 48 Versiones de los estudiantes ante eventos con agresiones físicas y verbales.

El código más representativo es “*rabia ante provocación de un compañero*”, con 13 comentarios referido a que sus actuaciones son justificadas al haber sido provocado por otro donde sienten enojo, seguido del código “*negación*” con 6 comentarios, referido a negar la participación en los eventos ocurridos, después el código “*dice que era por bromear*” acompañado de 5 comentarios, que tiene que ver con que sintieron en el momento que solo era un juego, otro código “*acepta haberlo hecho porque el otro lo hizo también*” sustentando por 4 comentarios, donde los estudiantes sienten que deben actuar conforme han actuado hacia ellos, después el código “*acepta*”, donde los estudiantes sienten que debe afrontar los actos de los cuales fueron participes, finalmente los códigos “*peleo por mi puesto*”, donde sienten que deben hacer respetar el lugar donde se sientan a través de los golpes; “*se siente mal por no estar con su madre*”, donde justifica su actuar porque no está con su madre biológica ya que tiene un hogar sustituto y “*dice que son enemigos*”, donde siente que es enemigo de un compañero, las tres anteriores respaldadas apenas de 1 comentario respectivamente.

A continuación, algunas citas que sustentan los párrafos anteriores:

“Yo reacciono mal porque a mí no me gusta que me molesten, ni me miren o a veces estoy enojado”. Estudiante quinto.

“Estaba en la puerta dije algo y mi compañero pensó que era para él y me golpeo lanzándome al piso y yo también le pegué.” Estudiante séptimo.

Esto significa que existe una justificación en las versiones de los estudiantes cuando se aborda el conflicto de manera violenta, lo que muestra la legitimidad que se da a este actuar, ya que se argumenta como forma institucionalizada, sin importar los alcances nefastos del evento negativo, tratando de convencer y convencerse que es así que se debe actuar ante cualquier conflicto, lo que muestra el arraigo que tienen algunos miembros de la comunidad educativa por las posibilidades negativas (T. Hobbes 2003), al asumir el conflicto.

### ***Eventos positivos***

Es un código referido a eventos ocurridos en los cuales la transformación del conflicto se vive y desarrolla de una manera distinta a las formas agresivas o violentas, con iniciativa por parte de uno los actores involucrados, es decir tiende a orientarse hacia formas positivas para transformar el conflicto.

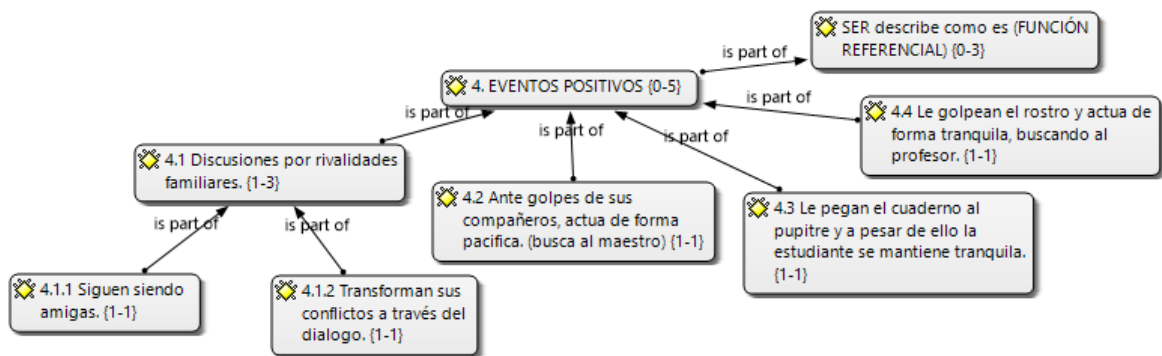


Ilustración 49 Eventos positivos.



Uno de los eventos tiene que ver con dos estudiantes de segundo de primaria donde han tenido “*discusiones de niñas causadas por rivalidades de sus familias*”, pero pese a ello, ellas manifestaron que seguirán siendo amigas y transforman sus diferencias a través del dialogo (paz neutra Jiménez 2009), además manifiestan que son cosas de niñas y es mucho mejor seguir disfrutando de la amistad y el compañerismo. Otro de los eventos, tuvo lugar en el grado sexto donde “*golpean a un estudiante en la cabeza en repetidas ocasiones*” en clase de educación física sin embargo el estudiante en ningún momento toma una reacción violenta, por el contrario, busca al director de grupo para manejar de manera tranquila la situación.

Del mismo modo, el tercer evento tuvo lugar en el grado noveno donde a una “*estudiante le pegan su cuaderno del pupitre con pegante industrial*” a lo que la estudiante al darse cuenta no reacciona de una manera violenta o agresiva, por el contrario, simplemente solicito permiso para salir y buscó al director de grupo para poder abordar la situación de manera tranquila. Finalmente, el cuarto evento ocurrió en el grado cuarto donde en un espacio de interacción del grupo “*una niña es golpeada en su rostro por un compañero*”, a lo cual ella no reacciona en el momento, por el contrario, espero un tiempo prudencial, buscó al profesor director del grupo para que se pudiera hablar (paz neutra Jiménez 2009), de la situación ocurrida.

A continuación, algunas citas que sustentan los párrafos anteriores:

“*La estudiante xxx y hhhh discuten todo el tiempo ese día, a la segunda hora se agrava la discusión, se le indaga a la profesora y manifiesta que estas tienen una rivalidad que viene de sus familias*” Estudiantes segundo.

*El estudiante xxxx al finalizar la clase de educación física varios compañeros le golpean la cabeza a lo que ellos popularmente llaman cal vetazo, este busca a la directora de grupo y le*

*dice si ve como son, aunque no reacciono de una forma violenta solo busco a la profesora para contarle la situación y evitar otro tipo de inconvenientes.* Estudiante sexto.

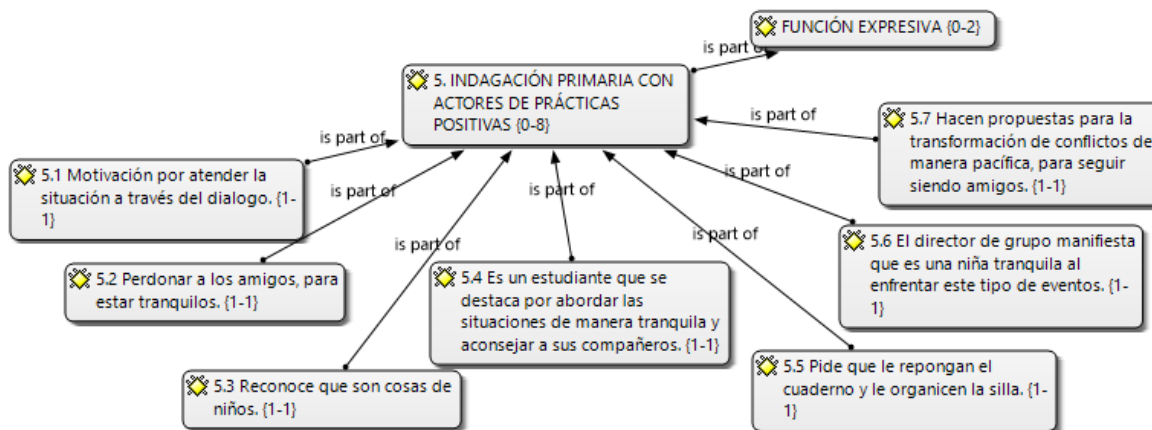
*“En la actividad de conmemoración al día del niño se encontraron el grado cuarto y quinto en la biblioteca, en un momento de la actividad el estudiante bbbbb golpea en la cara a la estudiante dddddddd, a lo cual la estudiante no reacciona, pasa media hora y se lo manifiesta a su profesor, no actuó en el momento y prefirió entablar dialogo inicial con el profesor”.* Estudiante cuarto.

*La estudiante vvvvvv de grado noveno en clase de sociales manifiesta que le pegaron su cuaderno del pupitre con pegante industrial, ella a través de un compañero le comunica al profesor de ese momento, del mismo modo, buscan al director de grupo para que hiciera la indagación de lo ocurrido, a pesar de la situación la estudiante se mantuvo tranquila.* Estudiante noveno.

En relación con anterior, se puede decir, que a pesar de que los eventos positivos (paz positiva Galtung 2003) son difíciles de rastrear como se encontró en el primer momento con el código “dialogo”, tal vez porque siempre se le da un realce a los negativos, estos eventos también se encuentran en la escuela y posiblemente sean muchos, solo que no son documentados o tenidos en cuenta de manera seria, lo que daría apertura a formas alternativas y positivas para transformar los conflictos, además se deberían potenciar y darles mayor visibilidad, para que la comunidad educativa entienda que existen otros caminos diferentes a esos que están arraigados en algunos actores que hacen parte de la escuela esto se podría asociar a nuevas construcciones sociales o a imaginarios cercanos a lo radical e instituyente de la paz y el conflicto en el contexto educativo.

### *Indagación a los actores de los eventos conflictivos abordados de forma positiva*

Es un código referido a lo que manifestaron o sintieron algunos actores directos involucrados de alguna forma en los eventos positivos.



*Ilustración 50 Indagación primaria con los actores participantes de eventos positivos.*

Uno de los comentarios importantes es que existe una motivación por parte de uno de los involucrados en el evento por atender la situación ocurrida a través del dialogo (paz neutra Jiménez 2009); otro de los comentarios a tener en cuenta es que una niña de tan solo 8 años dijo que se debe perdonar a los amigos para estar tranquila, además, comentó que son cosas de niños. De modo similar, el estudiante involucrado en el evento de sexto dijo que es muy importante abordar las situaciones de manera tranquila y ayudar aconsejando a sus compañeros para que asuman situaciones tranquilamente. En otro de los eventos la estudiante de grado noveno solicitó de manera respetuosa y tranquila que le dieran un cuaderno a cambio del que le pegaron en el pupitre, además que le organicen la silla para que quede intacta, a esto el profesor director del grupo manifestó que es una estudiante calmada a la hora de enfrentar cualquier tipo de situación. Finalmente, la niña de grado cuarto que fue golpeada en su rostro, propuso transformar el

conflicto con el niño implicado a través del dialogo (paz neutra Jiménez 2009), para seguir siendo amigos y no caer en este tipo de acciones.

A continuación, algunas citas que sustentan los párrafos anteriores:

*“ella me manifestó lo importante de perdonar a los amigos para estar tranquilos, recibir apoyo y amor de ellos”*. Estudiante segundo.

*“solo pidió que se le respondiera el cuaderno y que le reorganizaran la silla”*. Estudiante noveno.

*“estos presenten alguna solución por ellos mismo, a lo cual la estudiante gggggg propone el dialogo, ponen sobre la mesa sus diferencias y finalmente se piden perdón, para seguir manteniendo su linda amistad”*. Estudiante cuarto.

*“yo entablo dialogo con la directora de grupo para preguntar por el niño y esta manifiesta que es un niño que enfrenta las diferentes situaciones de forma tranquila y que se destaca por aconsejar de buena forma los compañeros para que ellos eviten cualquier inconveniente”*. Estudiante sexto.

*“es una niña que actúa de manera tranquila como en esa situación, quien no actuó impulsivamente ni tomo represarias con el compañero que participo en el incidente contra sus objetos, para el caso el cuaderno”*. Estudiante noveno.

*“reconoce que son cosas de niños”*. Estudiante segundo.

Innegablemente, se visibiliza un camino esperanzador, donde existen actores de la comunidad educativa que justifican las formas pacificas (paz positiva Galtung 2003) como las mejores a la hora de abordar los conflictos, lo que quiere decir que existe un imaginario radical

instituyente que se desea instaurar en las dinámicas conflictivas de la escuela, para así poder habitar entornos o escenarios pacíficos, donde el dialogo como se vio en el primer acercamiento a la realidad sea uno de los caminos importante a la hora de abordar cualquier evento conflictivo.

### *Aperturas al análisis de los observadores*

Se pudo apreciar que a lo largo del año escolar ocurren diferentes tipos de eventos que visibilizan como es y ha sido la paz y el conflicto en la comunidad educativa (función referencial) y en ocasiones como se expresa o hace sentir (función expresiva), sin embargo, prevalecen los casos negativos cargados de agresiones físicas y verbales, que se podrían decir están arraigados e institucionalizados por parte de los actores de la escuela objeto de estudio, es decir, posiblemente es el imaginario instituido del conflicto y la paz en la escuela, pese a lo anterior, también existen eventos que en el comienzo fueron desafortunados, pero que finalmente se convirtieron en eventos positivos gracias a que uno de los actores involucrados asume la situación de forma pacífica, lo cual muestra una luz de esperanza, a pesar que estos eventos son difíciles de rastrear o no son tenidos en cuenta con la importancia que requieren, emergen como una posibilidad relevante para esta comunidad como imaginarios radical instituyentes o alternativos para dinamizar el conflicto en la escuela.

Del mismo modo, en las versiones de los actores se pudo apreciar el sentir frente a los eventos tanto negativos como positivos, es decir algunas de las motivaciones a actuar así y no de otra forma, manifiestan que el enojo o rabia es uno de los detonantes para que se vivencien eventos violentos, también sienten que deben aceptar lo que hicieron, en ocasiones se recurre a la negación para sentirse tranquilo, la tranquilidad cuando transformar los conflicto de una manera serena y calmada sin llegar a consecuencias desafortunadas, la motivación por el dialogo cuando

transforman los conflictos hablando y la posibilidad de perdonar cuando recurren a la conversación, donde reconocen los errores cometidos y se llega a un acuerdo satisfactorio.

### **Saturación profunda de la categoría emergente central “transformación de conflictos” segunda parte (motivos por qué y para qué de los eventos negativos y positivos)**

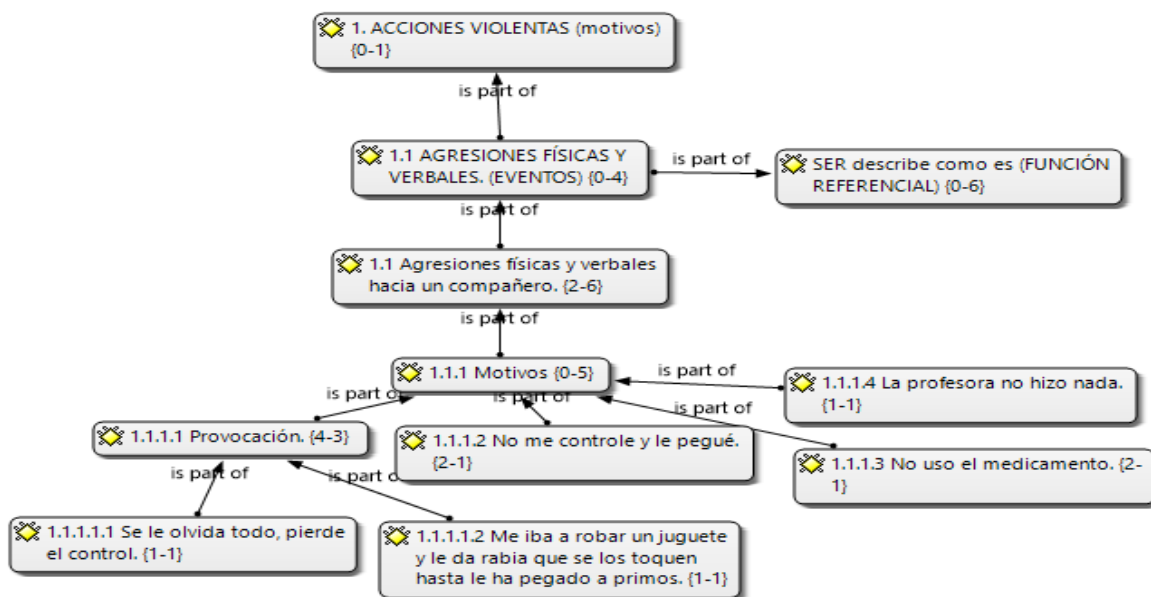
La saturación profunda referida en el presente apartado como en el anterior a profundizar en la categoría central “transformación de conflictos” que emergió en el primer momento, pero visto desde otros ángulos, para el caso a partir del discurso para indagar por la categoría central, teniendo en cuenta los códigos que la alimentan como lo son la agresión física, agresión verbal, agresión a objetos, intermediario o mediación, indiferencia y dialogo, además teniendo en cuenta las funciones del discurso, referencial: como es la realidad; expresiva: como se siente la realidad y pragmática: las transformaciones que se le da a la realidad social.

A continuación, se presentará el análisis de las entrevistas que se realizaron al inicio del año 2022 a 4 estudiantes actores principales de eventos negativos 2 estudiantes de primaria y 2 de secundaria, así mismo se entrevistaron 4 estudiantes actores principales de eventos positivos 2 estudiantes de primaria y 2 de secundaria, todos inmersos en algunos de los eventos negativos y positivos observados en el momento de la investigación anterior se les indago por los motivos por y para que de las actuaciones además de lo que sintieron y las transformaciones ocurridas con el evento, el procesamiento de la información se hizo a través del software ATLAS.ti 7.5, se mostrará el esquema de sentido acompañado de una descripción que da cuenta de la figura, en este apartado se tuvo en cuenta la función referencial del discurso que describe como es y ha sido el conflicto en el escenario escolar y la función expresiva que deja entrever el sentir en algunos de los eventos conflictivos escolares y la función pragmática que permitió develar las proyecciones y transformaciones con el evento ocurrido.

Con lo anterior, se hizo un trabajo de mayor profundidad, se trató de analizar esas formas del decir y representar, ante las actuaciones en eventos vivenciales conflictivos, para poder hallar algunas de las construcciones sociales que asumen los actores de común acuerdo a la hora de abordar los conflictos en la escuela a partir de sus discursos que evocan las razones para actuar de esas formas y no de otras.

***Discursos de los actores participes de agresiones físicas y verbales entre compañeros  
Motivos agresiones físicas o verbales a un compañero (porque y para)***

Referido a las razones y motivaciones que evocaron los actores para argumentar el porque de las actuaciones en los eventos involucrados de agresiones físicas y verbales hacia un compañero, se recogen y saturan los códigos a partir de la función referencial (describe los motivos por los cuales actúa de esas formas).



*Ilustración 51 Motivos por los cuales actúan con forma violentas y agresivas.*

Uno de los códigos que emergió en el trabajo fue la violencia, para el caso manifestado en agresiones físicas y verbales hacia los compañeros, los subcódigos que emergieron como

motivos fueron principalmente “provocación”, ante diferentes situaciones se sienten provocados, algunos pequeños por un juguete o por algo que le dicen se descontrola como se dispone en el siguiente testimonio *“Porque yo le dije a la profesora que cogió un juguete y me dijo que solo no le pare bolas y entonces yo no le seguí parando bolas, cuando cogió y me empujó y me dio rabia y le pegué”*(entrevistado 1), “no uso el medicamento”, se refiere a la necesidad que él actor manifiesta de tener un medicamento para manejar las situaciones, de lo contrario se le dificulta manejar las situaciones *“porque cuando yo estoy quieto, estoy controlado y escuchando a la profesora decir algo así como tareas y todo y ya, cuando me desconcentran o me pegan yo no me controlo, por eso uso un remedio, que no me acuerdo como se llama”*(entrevistado 5), finalmente otro de los subcódigos según sus discursos es “la profesora no hizo nada”, referido a que intentan manejar la situación buscando al maestro como mediador pero al ver que la profesora no hace nada, se deja llevar y actúa de manera agresiva golpeando e insultando a sus compañero como lo expone la siguiente cita, *“yo estaba prestando atención a la profesora, cuando comenzó Toni a tirarme papeles y comenzó a decirme marrano, bobo y me estaba tratando de estúpido, entonces yo le dije a la profesora y ella no prestó atención, cuando el me tiró un lápiz en toda la cara y casi que me saca un ojo, y entonces cuando fui y le pegue.”*(entrevistado 5).

### ***Sentires frente a las acciones violentas***

Referido cuales fueron los sentires que evocaron los actores cuando argumentaron el porqué de las actuaciones en los eventos involucrados de agresiones físicas y verbales hacia un compañero, se recogen y saturan los códigos a partir de la función expresiva (manifiesta que se siente al actuar de esa forma).



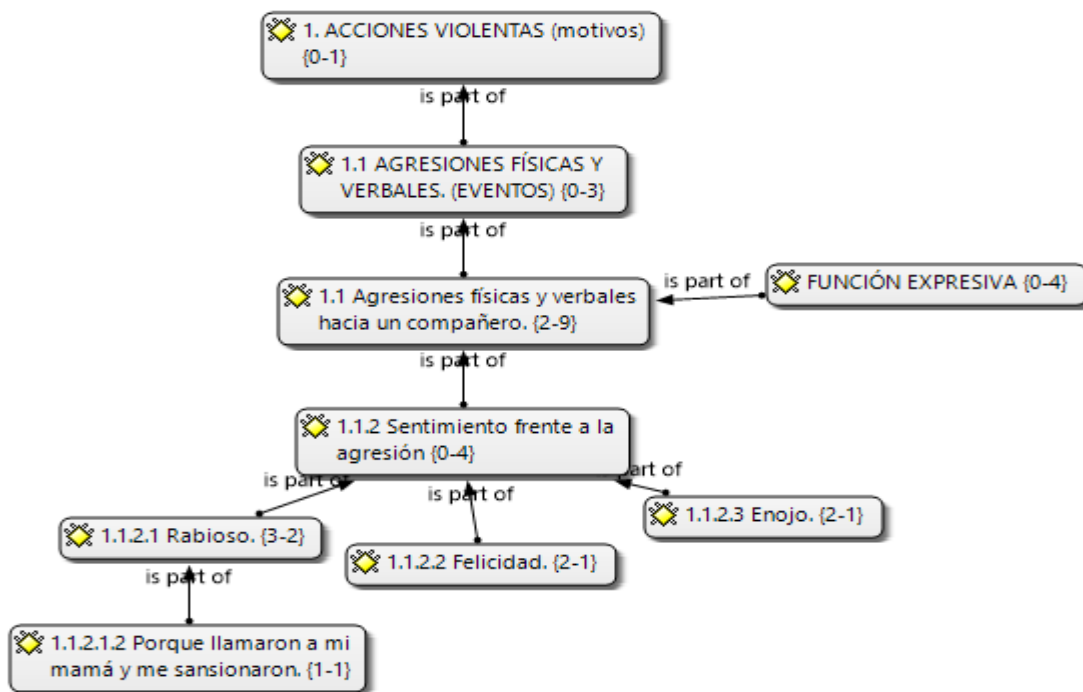


Ilustración 52 Sentires ante las actuaciones violentas y agresivas.

Los códigos que emergieron cuando se indagó por el sentir ante las agresiones físicas y verbales hacia un compañero fueron principalmente “la rabia”, donde manifiesta que cuando ocurre el evento agresivo siente esto hacia ellos mismos y hacia el otro como lo manifiesta el siguiente testimonio “rabia *porque él comenzó a molestarme, y la coordinadora llamó a la mamá de el y a mi mamá*” (entrevistado 5), cuando actúan de esa forma otro código que emergió fue la “felicidad” al poder haber abordado la situación y haber terminado con el evento, finalmente sienten “enojo” a la hora de enfrentar esas situaciones, que le perturban su quehacer cotidiano como se realza en el siguiente testimonio “*pues en el momento estaba enojado, pero luego de que el se cayó y todo se me olvidó todo, o sea se me olvido de que estaba enojado, de que no me había gustado lo que el había hecho y simplemente comencé a reírme porque el se había caído, porque si era gracioso*” (entrevistado 7).

### *Cambios o transformaciones ante las agresiones físicas o verbales (para)*

Referido a que cambios se tuvieron a partir del evento ocurrido y que transformaciones en sus vidas, además las proyecciones que quedan para ellos teniendo en cuenta la función pragmática del discurso (transformaciones y proyecciones).

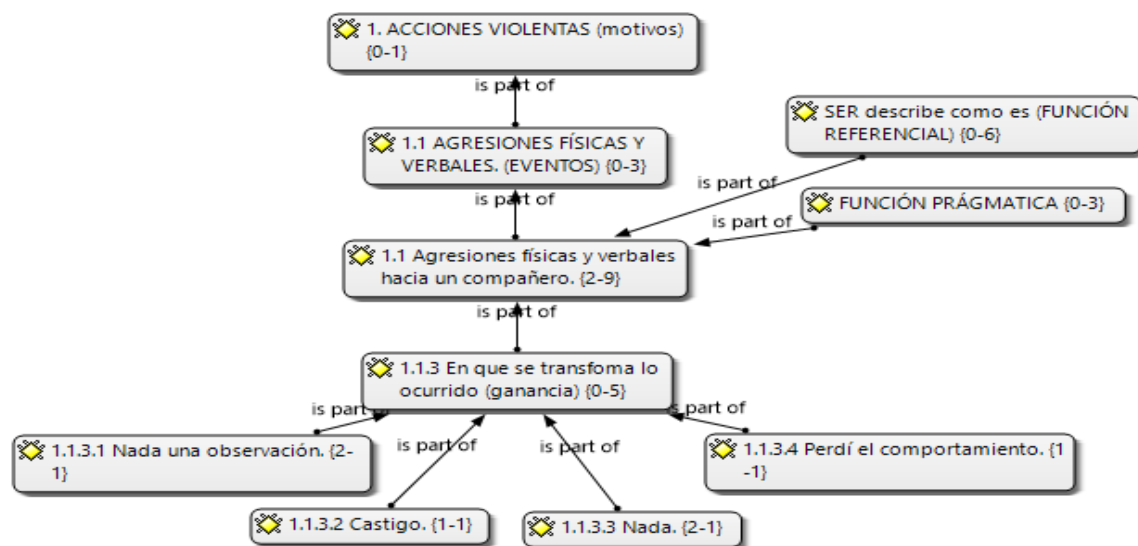


Ilustración 53 Transformaciones ante los eventos con agresiones físicas o verbales.

Los códigos que emergieron con base en las transformaciones o ganancia fueron los siguientes “nada una observación”, lo que quiere decir que lo único que lograron con la actuación fue un llamado de atención escrito en su hoja de vida escolar, ya que tenía un historial y debido al incidente lo consideran como el principal culpable, lo cual podría poner sobre la mesa que la historia escolar tiene algún peso a nivel social y a la hora de tomar medidas sancionatorias como se manifiesta en el siguiente testimonio “*me hicieron una observación a mí, porque según eso él era el afectado, entonces por eso, además yo también tenía un historial, anteriormente, entonces pues por eso, es obvio no tengo porque enojarme y decir no es que es injusto que me la hayan hecho a mí, o sea, también hay cosas que hablan sobre la persona, entonces por eso.*”(entrevistado 7), otro código lo que ganaron fue un “castigo” por su actuar

tuvieron una sanción tanto en la institución como en sus casas como lo manifiesta el siguiente testimonio “*mamá me llevo a la casa y me castigó*”(entrevistado 5), finalmente en lo que terminó la situación fue que “perdió el comportamiento escolar”, es decir que dentro de sus notas por periodo se vieron afectados en su comportamiento dentro del promedio escolar.

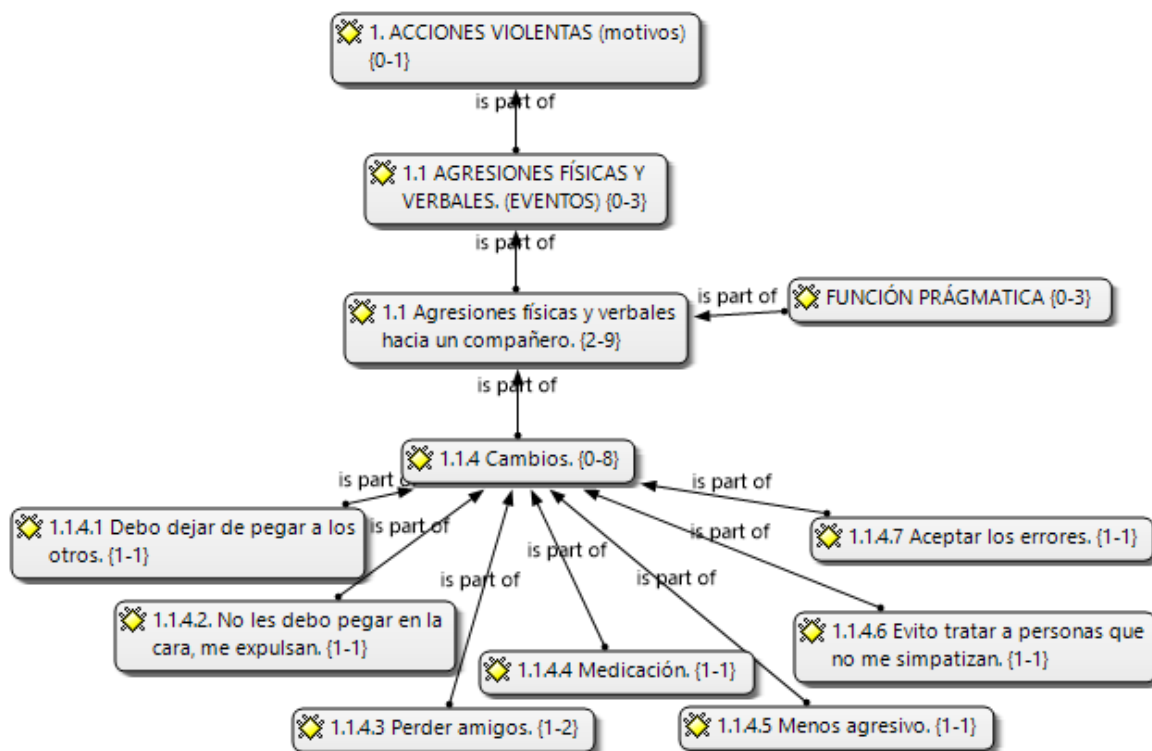


Ilustración 54 Cambios en sus vidas después de haber participado en eventos con agresiones físicas o verbales entre compañeros.

En este código denominado “cambios”, es donde se pueden apreciar las transformaciones que se les generó en sus vidas, la primera reflexión y proyección que queda, es que “debo dejar de pegar a los otros”, referido a que se pueden transformar los conflictos acudiendo a otras opciones que no impliquen la violencia como se manifiesta en el siguiente testimonio “*Qué mi papá dijo que no iba a pasar como el otro año y me pego una pela y listo, ahí cambie, ya no les pego a los compañeros, pero cuando me sacan rabia si les pego, ¿o sea que si hay un cambio pero falta todavía? Si ¿y por qué a veces siente tanto enojo? Porque me da rabia que me peguen*”

*o que me tiren escupa” (entrevistado 1), otro de los códigos que emergió es que “no les debo pegar en la cara, me expulsan” referido a que le suspenden por varios días cuando golpea a algún compañero como el actor lo manifiesta en la siguiente cita “porque no les puedo dar en la cara, porque o si no me expulsan, por varios días” (entrevistado 1).*

Otro código con relación a los cambios fue “perder amigos” referido a que la participación en eventos conflictivos transformados de manera negativa le ha costado el perder amigos y compañeros que antes eran cercanos, otro de los códigos que emergió como cambio fue la “medicación”, referido a que ya no requiere de la medicación para poder transformar los conflictos a través de formas no violentas como lo manifiesta en la siguiente cita *“si pero yo ya no lo tomo porque yo ya no peleo casi tanto, yo tomaba casi la pasta por el día, por la mañana por la tarde y por la noche.” (entrevistado 5), otro de los códigos que emergió es ser “menos agresivo”, referido a que ya no le pega a los compañeros lo evita debido a los eventos ya ocurridos con anterioridad como lo manifiesta el siguiente testimonio “a cambie el modo de pegar, y ya ni soy tan que, antes en tercero yo era muy agresivo, yo antes les pegaba, o yo llegaba y decía, ya vino a pegarles” (entrevistado 5).*

Seguidamente, otro código referido a los cambios fue “evito tratar con personas que no me simpatizan”, referido a el alejamiento con relación a personas con las cuales no tiene cercanía o buena relación como lo manifiesta en la siguiente cita *“a nada, a nada, yo no volví a tocar el tema con él ni nada, yo no volví a formar una amistad, un lazo con el, no, en este momento tampoco me interesa formar lazo con el, porque o sea, a uno le agradan ciertas personas, hay ciertas personas que comparten los gustos o compartes las mismas cosas etcétera, entonces uno simpatiza con esas personas, pero yo de simpatizar con él, para nada” (entrevistado 7), finalmente el ultimo código “aceptar los errores”, referido a que se deben aceptar las*

consecuencias de las actuaciones y reflexionar sobre ellas como se manifiesta en el testimonio “uno es muy inmaduro, uno es muy muy inmaduro, yo diría que se trata de uno aceptar los errores que uno tiene, e intentar cambiarlos porque de eso se trata la vida, entonces, no no quise, no quiero, y tampoco voy a volver a querer recibir una observación por algo tan, tan feo, tan idiota que es una pelea, porque una pelea no llega, no sirve para nada, solo llega a problemas, a discusiones entre la familia, discusiones entre uno”(entrevistado 7).

### **Diálogos con la familia ante los eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros**

Referido a los diálogos que se tienen dentro de las familias con relación a los eventos negativos ocurridos, los cuales dejan reflexiones comunitarias y posibilitan vislumbrar proyecciones como familia en torno a la paz y el conflicto, aquí se tuvo en cuenta para el análisis las funciones del discurso expuestas anteriormente, pero en especial la función pragmática (es decir las proyecciones que se gestan desde la familia).

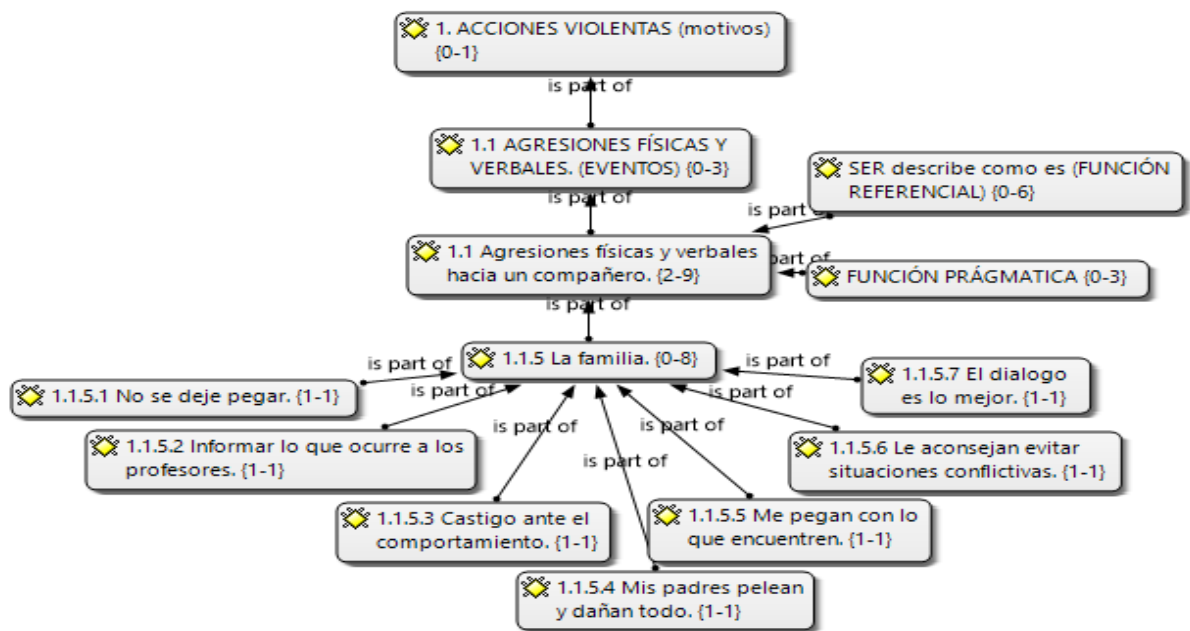


Ilustración 55 Proyecciones en diálogos con la familia tras eventos con agresiones físicas y verbales entre compañeros.

Lo que se puede decir frente a los discursos, es que cuando debaten los eventos ocurridos con las familias, estas le sugieren los siguientes códigos emergentes “no se deje pegar”, lo cual se puede tomar como un incentivo a actuar desde formas violentas y agresivas como se manifiesta en la siguiente cita *“bueno, pero que no se deje pegar, que eso es muy maluco que llegue a la casa con moretones”* (entrevistado 1), otra de las sugerencias código que estos les dan es “informar lo que ocurre a los profesores” para que medien la situación como se expone en la siguiente cita *“decía que, pórtese bien y que no le pare atención y que si me molestan que le diga a la profesora, si no que vaya donde coordinación o con el psicólogo y ya”* (entrevistado 1), también otro código que emergió fue “el castigo ante el comportamiento” en la escuela es una de las formas con las que interviene la familia castigando o sancionando de alguna manera el actuar de manera negativa en el evento como se manifiesta en el testimonio *“si a veces cuando está enojado, cogen a pelear ellos se juntan ellos dos, y se ponen a hablar ahí cosas que como me van a castigar por la pelea, entonces me castigan con el televisor”* (entrevistado 5),

Así mismo, cuando hablan de las dificultades a la hora de enfrentar los conflictos en otro de los códigos manifiestan que en la casa “mis padres pelean y dañan todo”, posiblemente apoya y legitima las actuaciones de algunos de los educando al vivenciar ese tipo de eventos en casa como se expresa en la siguiente cita *“comienzan a pelearse, luego comienza papá a dañar todo, por eso es que está en la cárcel, porque el vende vicio y tomado o a veces olía hueso, ¿usted sabe que es hueso? Polvo”*(entrevistado 5), otra forma de interactuar al enterarse de estos u otros eventos con agresiones es que “me pegan con lo que encuentren”, referido a que recibe golpes con cualquier objeto provocados por las actuaciones inadecuadas en la escuela como lo expresa el siguiente testimonio *“si me pegaba con la mano, con lo que encontraba”* (entrevistado 5), unos pocos “le aconsejan evitar situaciones conflictivas” negativas porque existen otras formas

de abordar los conflictos como lo expresan en el testimonio “*mi mamá, piensa que está mal, que ni tenía porque haber hecho eso, entonces me dijo que no, que no volviera hacer eso, que no servía para nada y que además que, yo necesitaba buenas notas, que yo era un buen niño, y pues eso*”(entrevistado 7), finalmente desde las familias recomiendan que “el dialogo es la mejor forma” de enfrentar las dificultades que se presenten como lo citaron *trata de dialogar y de llegar a un acuerdo entre las personas* (entrevistado 7).

**Discursos de los actores participes de agresiones verbales hacia un profesor.  
Motivos agresiones verbales a un profesor (porque y para)**

Referido a las razones y motivaciones que evocaron los actores para argumentar el porqué de las actuaciones en los eventos involucrados de agresiones verbales hacia un profesor, se recogen y saturan los códigos a partir de la función referencial (describe los motivos por los cuales actúa de esas formas).

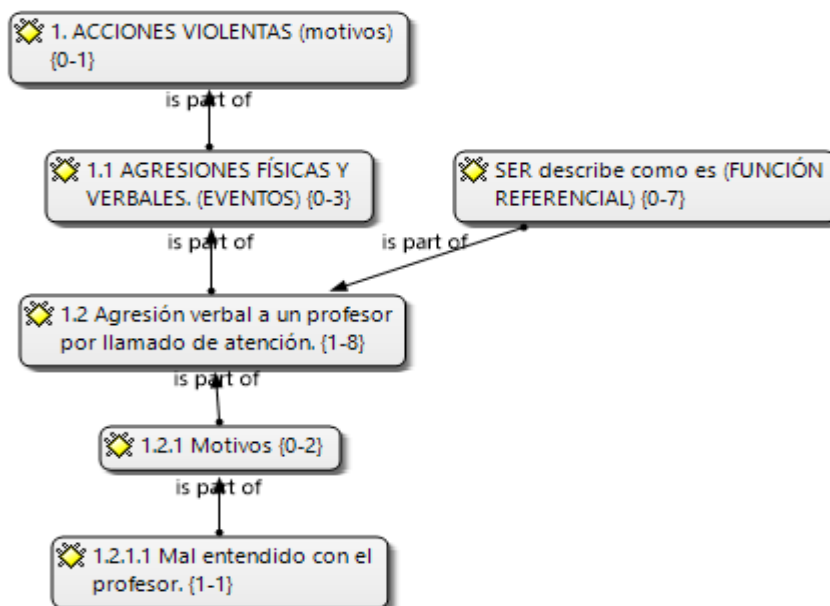


Ilustración 56 Motivos ante agresiones verbales hacia un profesor.

Lo que se puede decir respecto a las motivaciones de agresión verbal a un profesor es lo que se vislumbra en el código que emergió, “mal entendido con el profesor”, referido a que piensa que la discusión y agresión hacia el profesor participe de este evento fue un error en las formas de comunicar, lo que desencadenó el altercado o que el conflicto se transformara de manera inadecuada, tal como lo manifiesta la persona involucrada *Profe pues, yo actué así porque, si uno le da la explicación, y yo le dije que yo sí había hecho el trabajo, que si quería viera el cuaderno, porque tenía que seguir diciendo que yo no había hecho nada, si yo lo hice entonces a mí me dio rabia que el siguiera diciendo lo que él creía. (entrevistada 8).*

***Sentires frente a la agresión verbal hacia un profesor.***

Referido cuales fueron los sentires que evocaron los actores cuando argumentaron el porqué de las actuaciones en los eventos involucrados de agresiones verbales hacia un profesor, se recogen y saturan los códigos a partir de la función expresiva (manifiesta que se siente al actuar de esa forma).

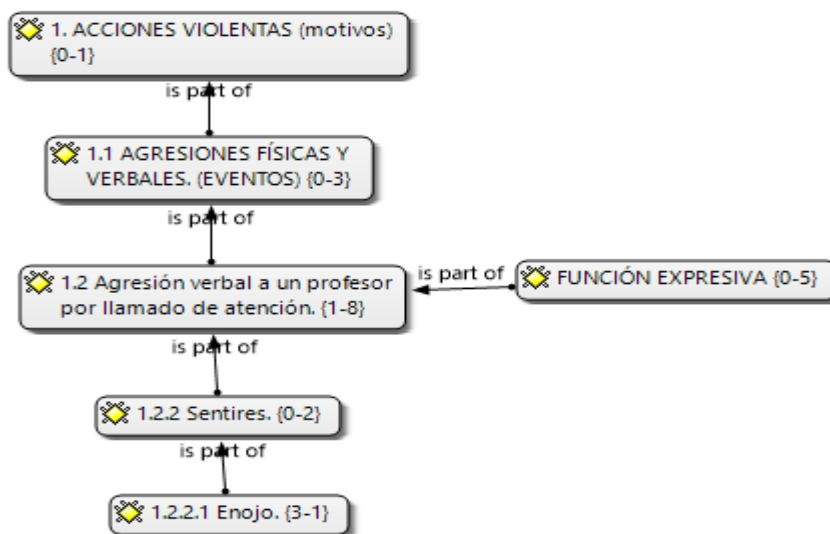


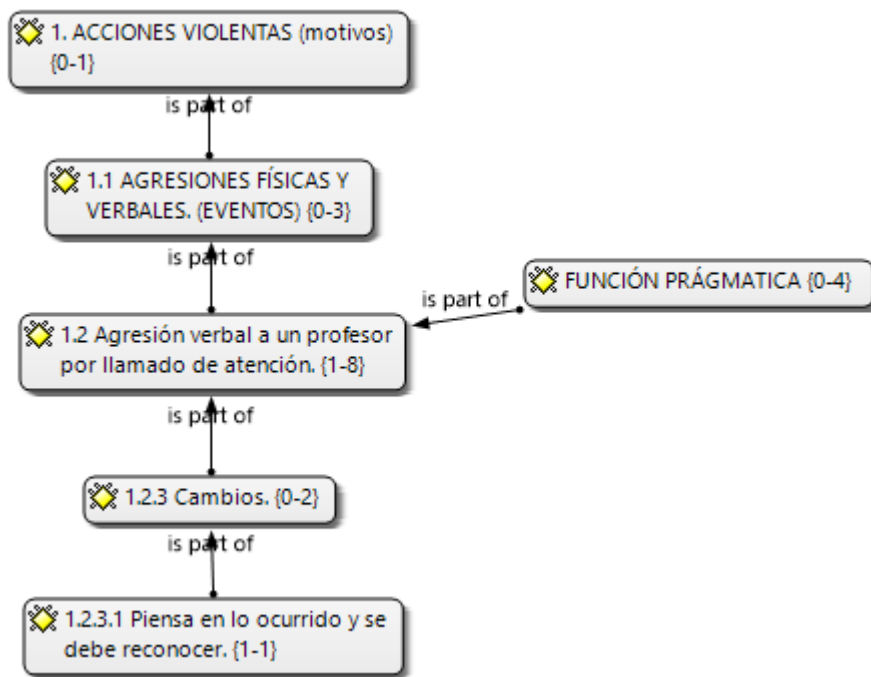
Ilustración 57 Sentires frente a la agresión hacia un profesor.



El código que emergió ante el sentir por la agresión verbal fue “el enojo”, manifiesta que por el malentendido que tuvo sintió enojo con el profesor y posteriormente consigo mismo, ya que no pensó antes de actuar y eso tuvo consecuencias en su vida escolar como lo expresa en el testimonio “*me dio rabia que el siguiera diciendo lo que él creía*” (entrevistado 8).

***Cambios o transformaciones agresión verbal (para)***

Referido a que cambios se tuvieron a partir del evento ocurrido y que transformaciones en sus vidas, además las proyecciones que quedan para ellos teniendo en cuenta la función pragmática del discurso (transformaciones y proyecciones).



*Ilustración 58 Proyecciones o cambios después de la agresión física hacia un profesor.*

Con relación al función pragmática de proyecciones y transformaciones frente al evento relacionado a la agresión verbal hacia un profesor, el código que emergió fue “pensar mejor en lo

ocurrido y debe reconocer”, referido a que se debe pensar antes de actuar para evitar inconvenientes mayores y mal entendidos y una cosa que cambio en el actor es que debe reconocer lo que se hace lo que implica en todos los eventos alguna transformación, como lo manifiesta el siguiente testimonio “*si porque uno sabe que a pesar de cómo uno actúe uno también faltó al respeto, y no se puso en los zapatos de esa persona, uno se da cuenta de lo que hizo y único si dice, no pues yo sí hice mal ahí, y ya pues pidamos perdón*”(entrevistado 8).

### ***Diálogos con la familia ante agresión verbal hacia un profesor***

Referido a los diálogos que se tienen dentro de las familias con relación a los eventos negativos ocurridos, los cuales dejan reflexiones comunitarias y posibilitan vislumbrar proyecciones como familia en torno a la paz y el conflicto, aquí se tuvo en cuenta para el análisis las funciones del discurso expuestas anteriormente, pero en especial la función pragmática (es decir las proyecciones que se gestan desde la familia).

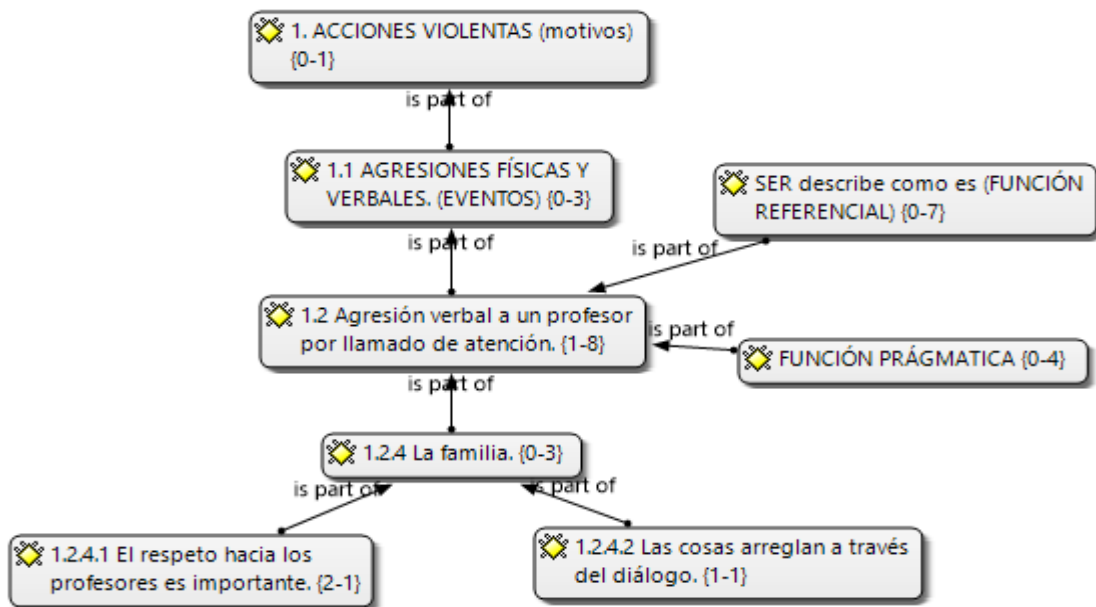


Ilustración 59 Proyecciones en familia por la agresión verbal hacia un profesor.

En dialogo con la familia ante la agresión verbal a un profesor permitió la emergencia de dos códigos “el respeto hacia los profesores es muy importante”, recomendación que le hacen pensar en su actuar como lo expresa en su testimonio “no, me regañaron y me dijeron que yo no le podía responder feo a los profesores”(entrevistado 8), otro código que emergió es que “las cosas se arreglan a través del dialogo” ambas reflexiones con la familia que permiten cambios sociales desde el núcleo familiar ya que parten de allí como se expresa en el testimonio “Pues discusiones si hay, pero eso pues se soluciona hablando profe” (entrevistado 8).

**Motivos actuaciones positivas, pacíficas, con intermediarios o con el dialogo (porque)**

Referido a las razones y motivaciones que evocaron los actores para argumentar el porqué de las actuaciones en los eventos involucrados entre compañero transformados de forma positiva, se recogen y saturan los códigos a partir de la función referencial (describe los motivos por los cuales actúa de esas formas).

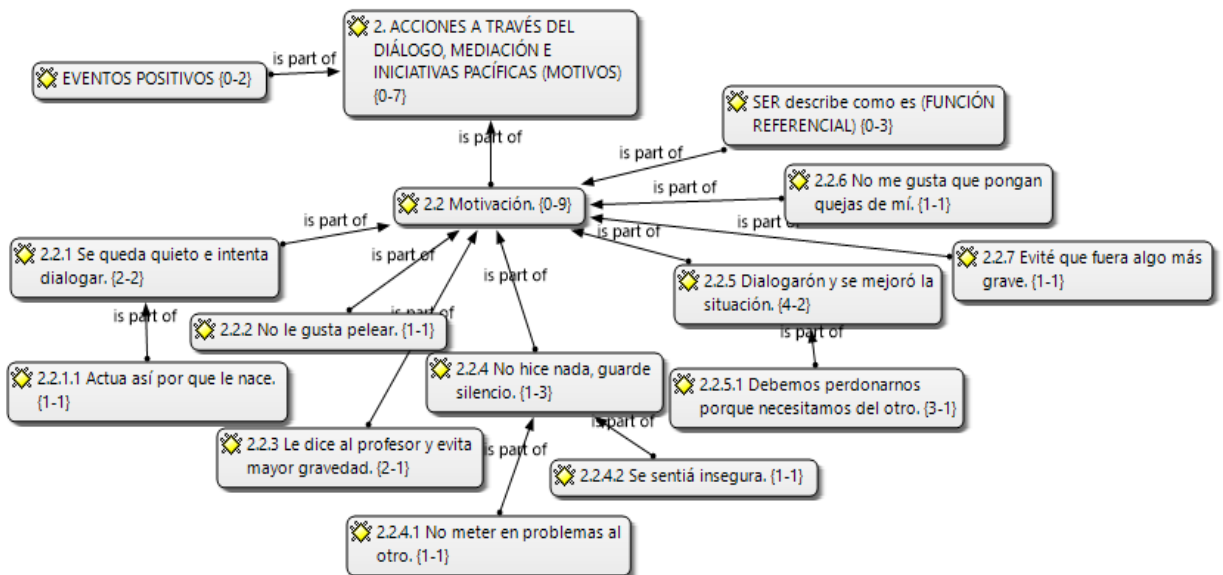


Ilustración 60 Motivación para actuar con formas pacíficas.

Frente a las actuaciones positivas o pacíficas emergieron los siguientes códigos “se queda quieto e intenta dialogar”, manifiestan ese actuar por que les nace hacerlo de esa forma para así no acrecentar el conflicto y transformarlo de manera tranquila como lo manifiesta en el testimonio *“no pues a veces yo siempre me quedo quieto, pues yo nunca le respondo pero a veces si uno les dice algo para que se queden quietos o algo”* (entrevistado 3), otro código que emergió “no le gusta pelear” referido a preferir evitar cualquier agresión física así sea provocado como lo expresa en el testimonio *“no me gusta la pelea”*(entrevistado 3), seguido del código “le dice al profesor y evita mayor gravedad”, referido a buscar un intermediario para que el conflicto no se agrave como lo expresa en el testimonio *“Sí que no haya ningún conflicto ni así pero si algo le digo un profesor y ya”*(entrevistado 3),

Otra código “no meter en problemas al otro”, referida a prefiere guardar silencio para no meter en problemas a uno de los actores en el evento como lo expresa en el testimonio *“porque no quería meterlo en pleitos a él porque él ya tenía muchas observaciones y lo podían expulsar entonces, yo mejor me quedé callada y no hable de eso para que no pasara nada con él* (entrevistado 4), seguido del código “debemos perdonarnos porque necesitamos del otro”, referida a esa necesidad de estar en comunidad y contar con el otros en los diversos momentos expresado en el testimonio *“porque, a mí me han enseñado mis padres que diosito todo lo ve, y que el perdón es lo mejor que hay en este mundo, porque hoy yo necesito de ella y ella mañana de mí, y si estamos peleando ninguna de las dos nos podemos ayudar”* (entrevistado 2), en el mismo sentido para ellos es indispensable el dialogo,

Otro de los códigos “evité que fuera algo más grave” referido a que prefiere dejar al margen los inconvenientes para que estos no pasen a un estado de insatisfacción como se expresa en el testimonio *“pues yo creo que actúe de esa forma, porque primero, la niña lo dijo en tono*

muy maluco, entonces si me dio rabia, le dije que con mi mamá no se metiera que ella no tenía que ver con eso, y como te dije, no hice algo más extremo como pegarle, intente calmarme y no quise ceder el caso a más arriba (entrevistado 2), finalmente el código “no me gusta que pongan quejas de mí”, prefiere darle un buen tramite a los conflictos para evitar comentarios hacia ese actor como lo expresa en el testimonio *me motiva que, pues yo soy una niña, que no me gusta que pongan quejas de mí, entonces mejor para no hacer un problema más grande intente calmarme y listo (entrevistado 2).*

**Sentires frente a los eventos tramitados de manera positiva.**

Referido cuales fueron los sentires que evocaron los actores cuando argumentaron el porqué de las actuaciones en los eventos transformados de manera positiva, aquí se recogen y saturan los códigos a partir de la función expresiva (manifiesta que se siente al actuar de esa forma).

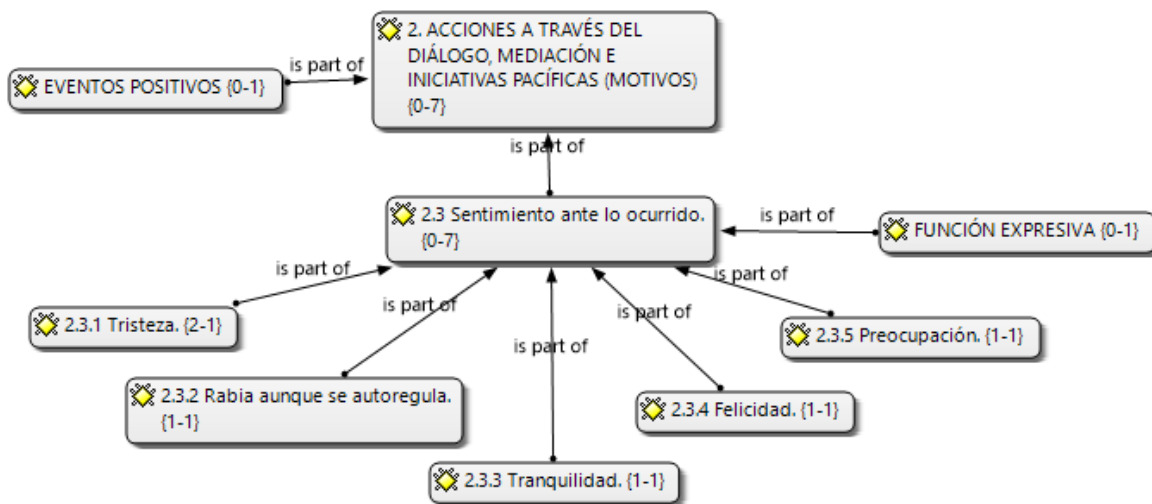


Ilustración 61 Sentires ante las actuaciones de formas positivas.

En relación con el sentimiento ante lo ocurrido de eventos transformados de manera positiva emergieron los siguientes códigos “tristeza” ante el evento ocurrido expresado en el

siguiente testimonio *“pues me sentí rara, por lo que guardé lo que sentía cuando él me pegó la cachetada, me sentí triste y muy preocupada”* (entrevistado 4), seguido de “rabia autorregulada”, es decir, su autocontrol en ese momento le lleva a actuar entendiendo las consecuencias lo expresa en el testimonio *“pues así con rabia también pero me controlo”* (entrevistado 3), otro código “tranquilidad”, referido a que eso es lo que se siente al actuar de manera pacífica como lo expresa en el testimonio *“me sentí muy controlada de mi parte, porque a veces uno como que tiene muchos impulsos, pero ese día me controle mucho, estaba súper calmada y todo bien”*(entrevistado 6), seguido del código “felicidad”, referido a esa alegría al actuar de esa forma dialogada y no con formas habituales como lo expresa *“me sentí feliz, por qué pues le pude decir todo lo que sentí cuando él me pegó la cachetada, y él también se puso más o menos feliz”*(entrevistado 4), finalmente el código “preocupación”, referido a que cuando pasan por esos eventos se siente preocupación por lo ocurrido.

### ***Cambios o transformaciones ante eventos positivos (para)***

Referido a que cambios se tuvieron a partir del evento ocurrido y que transformaciones en sus vidas, además las proyecciones que quedan para ellos teniendo en cuenta la función pragmática del discurso (transformaciones y proyecciones).

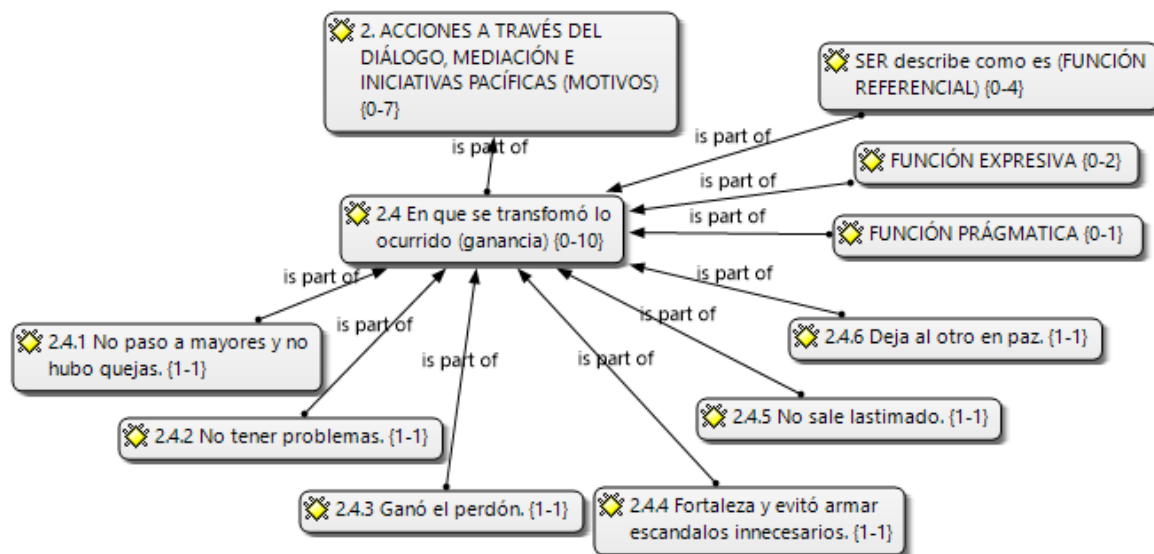


Ilustración 62 Transformaciones del evento al haber actuado con formas pacíficas.

Dentro de las transformaciones a partir del evento ocurrido o ganancia, emergieron los siguientes códigos “no paso a mayores y no hubo quejas”, referido a que lo ganado para ellos es evitar que se agrave la situación y así no tener quejas sobre ellos con sus acudientes como se expresa en el testimonio “*lo que gano, es no una queja, porque por ejemplo, aquí en la normal hay que evitar eso, entonces gane que el caso no se extendiera a mayores, gane que no hubiera quejas y gane que la niña no comenzaba a llorar*”(entrevistado 2).

Seguido del código “no tener problemas”, referido a evitar en el futuro mantener una situación cotidiana por malos manejos de ella expresado en el testimonio “*no meterme en problemas dejar al otro en paz no salir lastimado*” (entrevistado 3), otro código que emergió “ganó el perdón”, referido a que debido a la transformación que se le dio al conflicto lograron el perdón mutuo expresado en el testimonio “*gane que ya pues el me pidiera perdón y que ya no lo volvió a hacer*” (entrevistado 4), otro código “fortaleza y evitó escándalos innecesarios”, referido a que la situación le dio mayor fortaleza para su vida y no trascendió a su ámbito social expresado en el testimonio “*pues gane que, pues no me considero como una persona grosera,*

entonces eso se fortaleció en mí, en ser tan pacífica y no querer como, armar un escándalo mayor y nada eso” (entrevistado 6), otro código “no sale lastimado”, referido a que cuando se manejan las situaciones de manera tranquila lo que se gana es no salir con secuelas, finalmente la última subcategoría “deja al otro en paz”, referida a que lo que ganó fue dejar a los demás tranquilos.

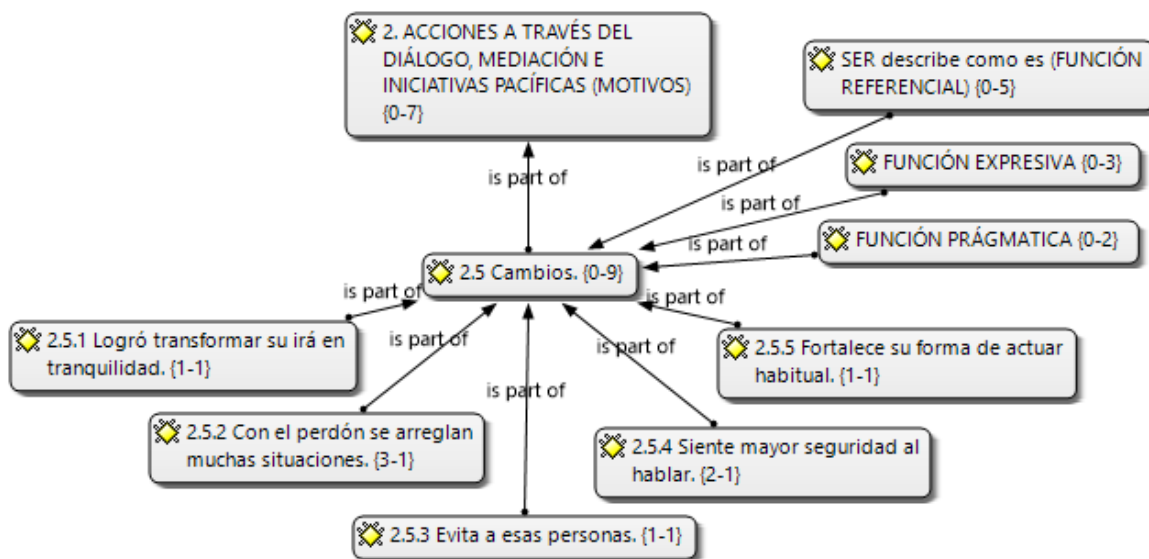


Ilustración 63 Cambios en sus vidas al haber actuado con formas pacíficas.

De los cambios que se dieron en los actores y proyecciones emergieron los siguientes códigos “logró transformar su ira en tranquilidad”, referido a que uno de los cambios aportantes a su actuar es la capacidad de tener un autocontrol y lograr la tranquilidad como se expresa en el testimonio “es que yo tenía mucha ira, tenía ganas de dañar algo, romper algo, no sé, y lo que cambio en mi fue la rabia que tenía, yo respire y se me cambio casi todo el cuerpo, volví a nacer porque respire y ya me fui tranquilizando y me fui calmando”(entrevistado 2), otro código relevante “con el perdón se arreglan muchas situaciones”, referida a esa posibilidad que le cuesta a muchas personas que por que con ella se logran transformaciones positivas y pacíficas



*“aprendí que no todo se arregla a rabia, que no todo se arregla a problemas, lo que si aprendí es que todo se arregla a perdón (entrevistado 2).*

Otro de los códigos que emergió fue “evita a esas personas” referida a que prefiere evitar personas que participen habitualmente en eventos conflictivos negativos como lo expresa en el testimonio *“no a veces sí por ejemplo la última vez un compañero me tiro un vaso y yo ya le corté la relación y sí mucho lo saludo pero porque me habla y así yo no me juntó mucho con él ni nada (entrevistado 3)*, otro código “siente mayor seguridad al hablar” referido a que gracias a la situación en su vida se transformó si inseguridad en lo contrario y puede hablar con confianza y tranquilidad como lo expresa en el testimonio *“la inseguridad, cambio a la seguridad de decir lo que yo siento y a no quedarme callada es que cuando me pasa algo decirle a mi profesor”(entrevistado 4)*, finalmente “fortalece su forma de actuar habitual” referido a que actuar pacíficamente lo ha logrado practicándolo en diferentes circunstancias y eso fortalece sus formas de actuar de la mejor manera como lo expresa en su testimonio *“pues no, a la final yo siempre he sido así, nunca me he dejado llevar así de mi primer impulso, siempre trato de llevar las cosas”(entrevistado 6).* .

### ***Diálogos con la familia frente a los eventos positivos***

Referido a los diálogos que se tienen dentro de las familias con relación a los eventos positivos que ocurren, los cuales dejan reflexiones comunitarias y posibilitan vislumbrar proyecciones como familia en torno a la paz y el conflicto, aquí se tuvo en cuenta para el análisis las funciones del discurso expuestas anteriormente, pero en especial la función pragmática (es decir las proyecciones que se gestan desde la familia).

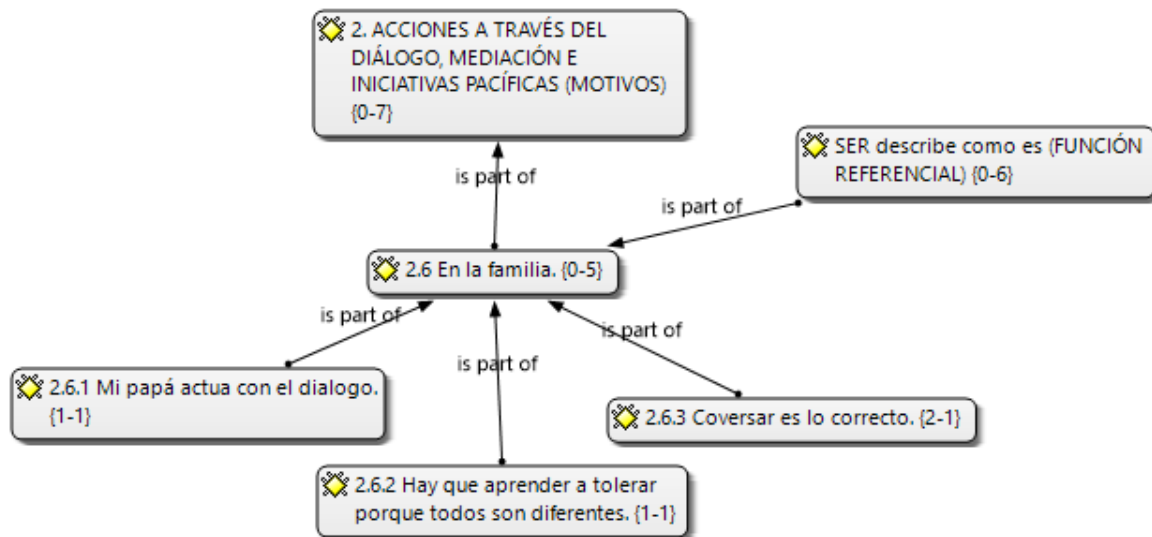


Ilustración 64 Proyecciones en familia tras haber actuado con formas pacíficas.

En relación con los diálogos en familia frente a eventos positivos ocurridos emergieron los siguientes códigos “mi papá actúa con el dialogo”, referido a que en casa le muestran como principal opción el dialogo ante las diferentes situaciones como lo expresa en el testimonio “Papá si es uno que cuando hay un conflicto al no le gustan los problemas le gusta más también hablar y así” (entrevistado 3), otro código que emergió “hay que aprender a tolerar porque todos son diferentes” referida a que desde casa le ponen en escena la importancia de reconocer la diferencia para lograr comprender y actuar en la sociedad como lo expresa en su testimonio “mi familia siempre trata de aconsejarme que todas las personas tienen algo que les incomoda y no se le puede decir a la persona con la que está incómoda y que reaccionan así, y que uno no se puede poner bravo y no le puede pegar a nadie y que hay que tolerarlo porque a veces tiene muchos problemas y de pronto ellos no lo puedes desahogar con nadie porque lo regañan o así y que hay que tolerarlo, ellos siempre me dicen, pero no le vaya a pegar porque esa niña, pues ella sabe, tu no le puedes pegar y así”(entrevistado 2) y finalmente el código “conversar es lo correcto”, referida a que el dialogo es el punto de partida para mejores posibilidades como lo

manifiesta en su testimonio *porque, es lo más correcto, o sea esa es la vía de llegar a una buena conversación, a un acuerdo y pues no como acusar a alguien así de inmediato, y que la otra persona se sienta como acusada y no quiero que la gente tenga una imagen de mi como una persona grosera, maleducada, pues esa es mi forma de ser así”* (entrevistado 6).

### **Coordenadas sociales**

Las coordenadas sociales son esas líneas que muestran los quiebres o desplazamientos que se están dando con el paso del tiempo y las posibilidades que deja entrever el fenómeno de análisis. Lo que se busca en este apartado es mostrar las dinámicas sociales desde los imaginarios que las movilizan, desde allí se permite resaltar la fuerza de algunas representaciones sobre otras, mostrando de esta forma la influencia de las formaciones discursivas como representaciones simbólicas, pero, sobre todo, el influjo de las significaciones imaginarias sociales sobre esas, como reflexión y posibilidad de transformación, así como lo expone Murcia:

Aunque no es en lo que está siendo donde está la posibilidad de transformación, sino en aquello que está por ser y que se visualiza en las dinámicas del imaginario radical e instituyente, como lo propone Yogo (2003): comprender las dimensiones del haber sido y del estar siendo ayuda a mostrar las condiciones que la hacen posible y las fuerzas que ayudarán a su transformación. Por esto, es importante en un estudio situado mostrar esa movilidad en términos de las transformaciones y reflexiones, pues solo de esta forma será posible proyectar las generatividades de las nuevas formas y organizaciones. (P.122, 2020).

Es por lo anterior de suma importancia entrar en los contextos para comprenderlos en su interior, retomar las reflexiones, motivaciones, convicciones y creencias, y a partir de esto poder

pensar en las posibilidades de proyección, es decir, es necesario conocer los imaginarios instituidos, lo arraigado y hegemónico de la paz y el conflicto en la comunidad educativa, pero también los imaginarios radicales instituyentes, lo que apenas se asoma o está como idea de paz y conflicto en las conversaciones de la comunidad.

Como lo propone Murcia, la vida social se configura desde ese marco de relevancias y opacidades que se le da a diversos eventos o situaciones vividas en las prácticas sociales de la vida cotidiana. Se asumen diversas formas de ver el mundo y eso hace que se piense que algunos asuntos se asuman con relevancia y opacan otros o se consideren menos importantes. Por lo tanto, tiene que ver con esas convicciones y creencias que se van construyendo en comunidad e inciden en lo que puede ser relevante u opaco para los actores sociales. Esta perspectiva fue desarrollada por Juan Luis Pintos, (Pintos, 2002; Pintos y Galindo, 2003), se constituyen en un aporte central para acceder a las dinámicas mismas de lo social en términos de sus desplazamientos.

En el desarrollo de este apartado se presentará la síntesis de los resultados de esta investigación en concordancia con los objetivos propuestos, teniendo en cuenta las dinámicas en las que se movilizan los diferentes acuerdos sociales identificados desde la comunidad educativa, respetando la propuesta metodológica expuesta en el apartado anterior, donde se mostrará el desarrollo categorial, y las interpretaciones a la luz de lo hallado además de las tendencias puestas en los diferentes gráficos donde se da cuenta de la dinámica de la paz y el conflicto en el contexto de desarrollo.

Es importante aclarar que inicialmente se esbozarán las categorías definitivas con sus respectivas relaciones, dando evidencia de la movilidad de los acuerdos y las convicciones y creencias compartidas por los miembros de la comunidad. En una segunda parte, se presentarán

los gráficos de tendencia en las que se muestran las dinámicas de la realidad social y cómo cada categoría se mueve en el escenario educativo.

En esta tesis surgió una categoría central y tres subcategorías, representadas en los acuerdos sociales de la comunidad educativa, siendo la categoría central **Transformación de conflictos** y las tres subcategorías **Formas violentas o agresivas**, **Intermediario** y **Formas Pacíficas**, como lo muestra la ilustración 65.



*Ilustración 65 Categoría central con sus subcategorías.*

Lo que se puede apreciar en la imagen, es la síntesis de los resultados obtenidos producto del análisis teniendo en cuenta los tres instrumentos aplicados en la investigación: el panel de preguntas, observaciones positivas y negativas y las entrevistas, la categoría central que se posicionó apoyada en los otros análisis fue la **Transformación de conflictos** ya que se asume en este trabajo la transformación, porque a la hora de abordar los conflictos son dinámicos y mutan, para bien o para mal dependiendo como se aborden, pero con la posibilidad latente de cambiar así como lo expone Lederach 2009:

La transformación de conflictos es visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales, para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia e incrementan la justicia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y responden a los problemas de la vida real en las relaciones humanas. (P.20)

En tal sentido, lo que se encontró en el trabajo fueron las formas como se transforman los conflictos, un conflicto como algo inherente al ser humano, a lo anterior se suma la apuesta de Lederach 1989 quién manifestó que el conflicto “ha representado un fenómeno continuo y constante en la interacción humana” (p.2).

Asimismo, emergieron tres subcategorías que alimentan la categoría central y muestran las coordenadas sociales de esta comunidad a la hora de transformar sus conflictos, la primera de ellas que podría decirse la de mayor relevancia o la tendencia asumida en todos los instrumentos fue las formas violentas y agresivas, es decir, que la preferencia a la transformación de los conflictos, principalmente es a través de **formas violentas y agresivas** hacia el otro y lo otro, lo que quiere decir que dentro de los acuerdos comunitarios está arraigada esa forma de actuar como la legítima (imaginario instituido), aunque cabe resaltar que se presenta conflicto a nivel micro como lo llamaría Galtung 2019, es decir entre personas de una comunidad y que se presenta violencia principalmente directa, en palabras de Galtung 2013 serían agresiones físicas y verbales directas, de este modo las actuaciones van en búsqueda de estar en paz sin importar los medios, Galtung 2013 considera según lo anterior que: “La violencia directa puede dividirse en verbal y física, y en violencia que daña al cuerpo, mente o espíritu. Todas las combinaciones posibles dejan una estela traumática que puede suponer violencia con el paso del tiempo.” (p.17).

La otra subcategoría en relevancia es **Intermediario**, que tiene que ver con que algunos estudiantes prefieren buscar a otro, maestro, orientador, directivo o familia para poder intervenir en el conflicto antes que ellos de manera autónoma hacerlo, aunque es una posibilidad importante se puede evidenciar la dependencia y falta de iniciativa por parte de estos estudiantes, dejar en la mayoría de ocasiones los conflictos propios en manos de otros ha sido de gran valía para diferentes conflictos a lo largo de la historia principalmente bélicos, lo que se podría considerar como una paz negociada con mediador (Lederach Galtung), aunque se esperaría una trascendencia hacia tomar las riendas de lo que ocurre y ser asertivo en las decisiones que se tome como miembro del escenario escolar, ya que para algunos autores la mediación puede convertirse en el desapego del conflicto donde se le entrega el poder al mediador y este es el que dispone las alternativas de transformación tal como lo menciona Galtung 2013 la “Mediación. En este punto, las partes externas recogen las versiones de todos los participantes sobre D, P y T (diagnóstico, pronóstico y terapia), y luego les comunican la solución que ven, sobre la base de «lo tomas o lo dejas».” (P.149)

Finalmente, la subcategoría **formas pacíficas** es la más opaca, unos pocos estudiantes manifiestan preferir estas formas, Galtung lo llamaría paz con la paz misma, es decir, buscar la paz a través de maneras pacíficas, a lo anterior Galtung 2013 refiere:

la paz positiva directa consistiría en bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y el Otro; dirigida a todas las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad. El amor es el compendio de todo ello: una unión de cuerpos, mentes y espíritus. (p.58).

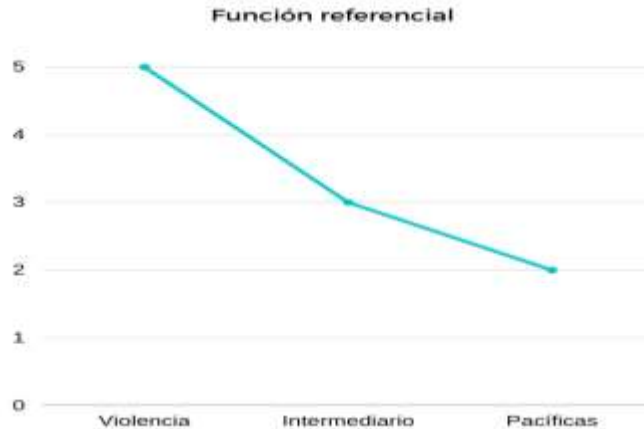
De la misma manera, el código de mayor representación fue el **diálogo** con el compañero o maestro de la subcategoría **formas pacíficas** asumiendo a este como una posibilidad

importante para abordar el conflicto con iniciativa por parte de los actores involucrados y de esta forma se lograron buenos resultados, cercano a la paz neutra tal como la propone Francisco Jiménez 2014: “Trabajar por la paz neutra supone emplear como método el diálogo, donde el lenguaje es la base de la comunicación humana”. (p.30)

A continuación, se mostrarán los gráficos de líneas, acompañados del análisis de las subcategorías ya expuestas (formas violentas, intermediario y formas pacíficas) y algunos códigos emergentes que permitieron el surgimiento de las subcategorías ya mencionadas, lo anterior fundamentado en las tres funciones básicas del discurso propuestas en el apartado metodológico, función referencial, (describe como es la paz y el conflicto en la escuela), expresiva (sentires y reflexiones del conflicto y la paz) y pragmática (proyecciones del conflicto y la paz en la escuela), además después de la función referencial se expondrán los motivos porque y para que de las actuaciones. Cada función tendrá un gráfico lineal que se verá representado por su peso social, siendo 1 muy bajo, 2 bajo, 3 mediano, 4 alto y 5 muy alto. De acuerdo con estas lógicas se realiza una comparación y se puede ver los acuerdos sociales más fuertes y aceptados por la comunidad, y cuáles son tenues u opacos.

***Función referencial (describe cómo es la realidad)***





*Ilustración 66 Peso social función referencial.*

Dentro de los tres instrumentos dinamizados, tanto el panel de preguntas como las observaciones y entrevistas, se puede decir que existe una tendencia marcada a actuar a partir de las **formas violentas o agresivas**, esta subcategoría es la que tiene el peso social más alto que sería en escala de 5 (muy alto). Esta es la tendencia como se mencionó en la figura anterior, lo que deja entrever que es el imaginario instituido, lo que representa hegemónicamente esta comunidad en sus construcciones que se volvieron acuerdos, privilegian esta forma por encima de las otras.

Estas formas, podría decirse, que son las que están instauradas en la comunidad y se dan principalmente por la poca importancia que se le da al otro y la búsqueda del bien propio por encima del común, con la intencionalidad de buscar una paz individual sin importar lo que pase con los compañeros que están alrededor, lo importante es lograr lo que se quiere, además de la influencia de las familias en el actuar de los estudiantes, en ocasiones de manera negativa, y la falta o falla en la comunicación entre los estudiantes; en estudios de la violencia en la escuela algunos de los motivos que se exponen en uno de los textos de Pérez y Gutiérrez 2016 son los siguientes:

Para unos, todos los conflictos en la escuela están provocados por el poder; para otros, además del poder incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos se «psicologizan» y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. (p.169),

lo que puede tener cercanía con lo hallado ya que se convierte en una disputa de perder o ganar en el conflicto y allí se pueden manifestar algunos rasgos de poder.

Dentro de este marco, se puede decir que se requiere mayor trabajo en las comunidades especialmente en la escuela, con relación a las formas de transformar los conflictos y llegar a estar en paz, porque finalmente esas formas de transformar los conflictos lo que buscan es estar en paz y tranquilidad, pero las formas que se privilegian se acercan a una paz negativa una paz sin importar el otro, solo lograr un fin particular sin importar los recursos para lograrlo.

Cuando se habla de paz negativa como se expuso en capítulos anteriores se tendría que asociar al filósofo T. Hobbes con La filosofía política, en la cual plantea unas leyes naturales con su obra Leviatán en la primera parte habla del hombre, proponiendo que el ser humano se presenta en estado natural de guerra constante, por la competición de los seres humanos buscando el confort de sus pasiones y con ello lograr la paz propia, sin importar los medios para llegar a ella, en palabras del autor se expone “cada hombre debe procurar la paz hasta donde tenga esperanza de lograrla, y, cuando no puede conseguirla, entonces puede buscar y usar todas las ventajas y ayudas de la guerra.” (Leviatán, capítulo XIV, pág. 120) lo cual se acerca a lo se encontró en esta tendencia porque los estudiantes hacen uso de estas formas violentas y agresivas para lograr su confort sin importar los medios para llegar a él, se convierte en un alejamiento entre la víctima y el victimario como lo expone Jiménez 2014 “la paz negativa se encarga de

actuar cuando el acto «cruel» se ha producido y lo hace adoptando medidas que distancian a la víctima del victimario.” (p.37)

Asimismo, la segunda tendencia fue la subcategoría **intermediario** con un peso social de 3 (mediano), lo que muestra que existe una construcción social que genera la posibilidad de encontrar un tercer actor social como mediador ante los conflictos que se presenten y este a su vez, busque las opciones o alternativas para la transformación del conflicto, lo cual genera dependencia porque los actores involucrados en los eventos conflictivos deben asumir las propuestas hechas por el actor mediador; sin embargo, la mayoría de alternativas tienen que ver con sanciones, un sancionado y otro conforme con la sanción, a lo anterior Álvarez 2004 sugiere que:

La mediación es un procedimiento no adversarial en el que un tercero neutral, que no tiene poder sobre las partes, ayuda a éstas a que en forma cooperativa encuentren el punto de armonía en el conflicto. El Mediador induce a las partes a identificar los puntos de la controversia, a acomodar sus intereses a los de la contraria, a explorar fórmulas de arreglo que trasciendan el nivel de la disputa, a tener del conflicto una visión productiva para ambos (p. 195).

Pese a que existen sanciones, en un gran número de ocasiones el mediador propone el diálogo como alternativa, lo que se podría acercar a una paz neutra (Francisco Jiménez 2014):

La paz neutra pretende neutralizar en nuestros espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de ellas. (p.21).

es decir, la paz del dialogo entre los actores para lograr la transformación del conflicto de manera tranquila, se puede decir que este es un imaginario instituyente que surge como alternativa latente dentro de los acuerdos de la comunidad educativa.

La tercera tendencia que podría asumirse como opaca, fue la subcategoría **formas pacíficas**, en el nivel 2 (bajo), en donde se encontraron eventos y actuaciones por parte de los estudiantes con formas pacíficas, es decir, transformaron los conflictos de esa forma, lo que se acerca a una paz positiva que en términos de Galtung (2003) es paz desde la paz misma, es así que se podría decir que existe un imaginario radical instituyente que brota y son las formas pacíficas en la transformación de los conflictos de la escuela; sin embargo, una de las formas pacíficas que asumen los estudiantes de manera autónoma es el diálogo lo que se acerca a una paz neutra que en palabras de Jiménez 2009 sería “Una paz que circula en la comunicación de los seres humanos, es decir el dialogo como mediador por excelencia (p. 156).

Por esta razón, queda el panorama abierto a afirmar que la tesis propuesta para este trabajo es acertada porque las formas de ver la paz y transformar el conflicto en ese entorno social escolar, toman un sentido y significado distinto, que tienen que ver con las construcciones sociales que se han dado, se dan y se darán, movilizadas por los imaginarios sociales como posibilidad de transformación y para conocer la dinámica de esos imaginarios de paz y conflicto, fue necesario entrar en el contexto, para desde allí comprenderlos, a partir de las formas de ser, decir y representar el conflicto y la paz, es así que aquí no se asomó solo una forma de ver la paz porque se halló la paz negativa, paz neutra y paz positiva, lo que permite decir que la paz y la transformación del conflicto no es posible homogenizarlos porque las particularidades cotidianas de los contextos, le dan matices y representaciones diferentes construidas por las mismas comunidades y convertidas en acuerdos.

## *Motivos porque*

Lo que se presentará a continuación son los motivos expuestos por los actores en las entrevistas que dan cuenta el porqué de las actuaciones en los eventos, asumiendo como base las representaciones de la paz y el conflicto de esta comunidad educativa que son las que hacen que se presenten las actuaciones, es decir, que aquí a lo que se accedió fue a las representaciones que los actores sociales le dan a la paz y al conflicto, posiblemente desde los imaginarios instituidos, ya que fungen como motivos que llevan a justificar lo que se hace; esto es, y retomando a Schutz 2008, como unos “motivos porque”. En palabras de Murcia 2010 “los motivos porque, darán razón de los imaginarios que han forzado a realizar una u otra representación y acto, proyectando así la historicidad del imaginario social instituido”. (P 106).



*Ilustración 67 Síntesis general motivos porque.*

Dentro de los motivos porque, se encontraron algunos asociados a eventos negativos y otros a eventos positivos, se mostrarán inicialmente los que hacen parte de los negativos. Los

siguientes códigos que denotan las razones por las cuales actúan habitualmente de esas formas y no de otras. Una de las más recurrentes fue: la **provocación**, mostrando que una de las representaciones para actuar desde formas violentas fue esta, ya que eso les motiva a actuar de esa manera como se expuso en uno de los relatos *“Porque yo le dije a la profesora que cogió un juguete y me dijo que solo no le pare bolas y entonces yo no le seguí parando bolas, cuando cogió y me empujó y me dio rabia y le pegué”*(entrevistado 1). Lo anterior está relacionado con el motivo **me cogió un juguete** que pone sobre la mesa que el hecho de que le tomen un juguete le lleva a actuar con formas violentas y agresivas, es decir, es provocado; a esto autores afirman que uno de los motivos principales para actuar de esas formas en la escuela es el siguiente *“Sabemos que quienes tienen dificultades para sentir compasión por otros, o quienes no sienten culpa cuando les hacen daño a otros, van a recurrir más fácilmente a la agresión para conseguir lo que quieren”* (Torrente & Kanayet, 2007), lo que quiere decir que la falta de empatía por el otro puede guiarles hacia estas formas para obtener lo que se quiere.

En sentido de lo anterior, otro código fue: **recomendación de un familiar**, que hace referencia a que sus mismos familiares le sugieren que no se deje golpear en el colegio y que haga lo mismo, lo que se podría llamar como un incentivo a la actuación a través de formas violentas y agresivas como se expone en el relato *“bueno, pero que no se deje pegar, que eso es muy maluco que llegue a la casa con moretones”* (entrevistado 1), a esto se puede asociar lo que manifiestan teóricos como Chaux al exponer que quienes se les dificulta controlar su enojo, o pensar en alternativas creativas para transformar un conflicto, van a asumir maneras agresivas para imponerse a la fuerza ante el otro (Chaux, 2002). Del mismo modo autores como Fernández (1999 31-41) en su análisis puede tener aciertos al indicar que uno de los factores causantes de actuaciones violentas y agresivas son el contexto social y la familia, es allí donde el relato

expuesto toma sentido, ya que los consejos de la familia tienen incidencia directa en las formas de actuar de los niños, ya que son referentes a la hora de abordar los conflictos. Aquí la escuela puede jugar un papel importante para trabajar de manera mancomunada con toda la comunidad educativa, en habilidades sociales que favorezcan la empatía y reconocer que se hace parte de un grupo social diverso y aquí la familia es de suma importancia.

Otro de los motivos es que no está **usando el medicamento**, por ende su reacción será agresiva, porque el incentivo para que él logre autorregularse es que consuma una formulación médica, respecto de esto es una tendencia desde la psicología clínica, hacer algunos diagnósticos y hacer un tratamiento con medicamentos para disipar o tranquilizar de alguna forma al niño, pero luego se convierte en una justificación cuando no se hace uso de él para actuar de formas violentas, seguidamente otro de los motivos fue simplemente una **recocha o juego que se transforma en actos violentos**, estos juegos se producen en cualquier lugar de la escuela pero principalmente en momentos de esparcimiento, en el descanso o recreo, que a la hora de convertirse en un conflicto se puede apreciar un juego de poder donde lo importante es imponerse al otro para quedar bien con su grupo, lo que genera una disputa latente, a esto expone Díaz 2005 que los agresores tienden a “abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas”, por último, el motivo **mal entendido** asociado a fallas de comunicación, poca asertividad o claridad en las acciones, lo que se convierte en eventos violentos entre actores que tienen consecuencias poco agradables.

Lo dicho, da cuenta de las razones por las cuales actúan con formas violentas y agresivas, es decir, están dinamizando una paz negativa ya expuesta en líneas anteriores y de esa forma la justifican, una paz buscando el beneficio propio para lograrla, es aquí donde se hace el llamado a

trabajar en las escuelas para que estas justificaciones no sean necesarias y se transformen en otro tipo de actuaciones.

Pese a lo expuesto, también hay unos motivos porque, asociados a eventos positivos, los códigos que dieron cuenta de estos fueron inicialmente **conversar**, es la opción donde varios actores que actuaron a través del diálogo de manera autónoma manifestaron ese porque, asumiendo que es la mejor opción para actuar en los conflictos como se expuso en el relato *porque, es lo más correcto, o sea esa es la vía de llegar a una buena conversación, a un acuerdo y pues no como acusar a alguien así de inmediato, y que la otra persona se sienta como acusada y no quiero que la gente tenga una imagen de mi como una persona grosera, maleducada, pues esa es mi forma de ser así*” (entrevistado 6). Autores como Caravaca & Sáez 2013 manifiestan y apoyan lo anterior exponiendo que “la comunicación efectiva se erige como la base de la resolución pacífica de los conflictos. (p.7), este motivo emerge como apuesta importante en la escuela que encuentra respaldo en algunos de los actores.

De modo similar, otro código que argumenta el porqué de una actuación fue evitar meter al otro en problemas, esto significa, que está pensando en el otro antes que en él mismo, lo cual se puede asumir como un acto de generosidad y por esta razón acudió a un intermediario que finalmente les propuso el diálogo y a través de él, se logró una transformación del conflicto satisfactoria para las partes tal como se expone: *“porque no quería meterlo en pleitos a él porque él ya tenía muchas observaciones y lo podían expulsar entonces, yo mejor me quedé callada y no hable de eso para que no pasara nada con él* (entrevistado 4). Algunos trabajos importantes sobre la transformación del conflicto como el de Carranza, L 2018 deja como apertura algunas pistas que corroboran y dan peso a lo hallado en este estudio, ya que lo que expresaron fue que “Las principales expresiones pacíficas en las convivencias fueron el diálogo y la negociación; en



ciertos casos, se aplicó la mediación y, en menor medida, los círculos restaurativos. Existían frecuentes llamados a la concordia y a la comprensión desde la empatía. (p.82). Por lo tanto, quiere decir que se convierten en rasgos asertivos para la transformación del conflicto en la escuela, el conversar y ponerse en el lugar del otro.

Finalmente, otro de los motivos fue: evitar, se relaciona con que prefiere no acrecentar los conflictos que se presenten y tratar de no estar involucrado en ellos o estar afectados lo menos posible, dándoles un trámite rápido y a través de formas pacíficas como se expone en uno de los relatos *me motiva que, pues yo soy una niña, que no me gusta que pongan quejas de mí, entonces mejor para no hacer un problema más grande intente calmarme y listo (entrevistado 2)*.

Por lo tanto, se puede entrever que dentro de esos motivos porque, que comienza a surgir un imaginario posiblemente radical instituyente a pesar de su opacidad o poco peso social que se inclina hacia una paz positiva Galtung 2003, es decir, paz por medios pacíficos, asociado también a una paz neutra Jiménez 2009, relacionada con el dialogo activo, lo que quiere decir, es que así tengan primacía los motivos negativos, siempre hay una luz hacia la transformación de conflictos de manera positiva.

### ***Motivos para***

Lo que se presentará a continuación son los motivos expuestos por los actores en las entrevistas que dan cuenta del para de las actuaciones en los eventos, asumiendo como base las representaciones de la paz y el conflicto de esta comunidad educativa que son las que hacen que se presenten las actuaciones, es decir, que aquí a lo que se accedió fue a las representaciones que los actores sociales proyectan de la paz y el conflicto, posiblemente desde los imaginarios instituyentes y radicales, en otras palabras, algunos motivos para de la representación, se

convierten en la posibilidad de proyectar nuevas razones, representaciones, maneras, formas y acciones.

Esos motivos que se proyectan como posibilidad, inciden en las convicciones y creencias, y empiezan a tener acogida social, por lo menos en los discursos o en acciones de pequeños grupos, y dan razón de los imaginarios instituyentes. En el mismo sentido, a partir de las representaciones que existen tanto instituidas como instituyentes, es posible buscar los imaginarios radicales en las nuevas razones, críticas o alternativas a la representación o actuación social que existe. Tal como lo expone Murcia 2010:

Mediante los motivos para, de la representación, es posible que las personas estén proyectando cosas salidas de lo común, estén dando nuevos matices al mundo; matices originales que se salen de las lógicas comunes, que exuden la naturalidad de la vida cotidiana. Como son imaginarios radicales, no pueden buscarse en la naturalidad de las representaciones o acciones sino en los sueños críticos de ellas. (p.106).



Ilustración 68 Síntesis general motivos para.

Dentro de los motivos para, se encontraron algunos asociados a los cambios, transformaciones y proyecciones que se están dando con base en los eventos ocurridos, algunos motivos asociados a lo negativo y otros a lo positivo, sin embargo, se mostrarán inicialmente los que hacen parte de los positivos. Con relación a lo anterior, se ponen en escena los códigos que dan cuenta de transformaciones positivas frente a lo ocurrido, uno de las más recurrentes fue la **tranquilidad**, ya que en la mayoría de actuaciones la reflexión a la que llegan es que estar tranquilo es lo que se busca independiente de las formas, lo importante es llegar a ese estado, como lo declara uno de los relatos *“yo entablo dialogo con la directora de grupo para preguntar por el niño y esta manifiesta que es un niño que enfrenta las diferentes situaciones de forma tranquila y que se destaca por aconsejar de buena forma los compañeros para que ellos eviten cualquier inconveniente”*. Estudiante sexto.

En consecuencia, se da un sustento importante a lo hallado anteriormente, ya que lo que finalmente se está buscando es la tranquilidad personal y trascender el evento ocurrido de tal suerte que se llegue a un momento de tranquilidad y para muchos teóricos una de las formas de dejar de lado la violencia en los conflictos es la expuesta en el relato como lo manifiesta Díaz 2005 “pueden expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación.” (p.41).

A continuación, otro de los códigos que emergió fue **perdonarse**, el cual es de suma importancia porque lo que manifiesta es que a pesar del evento ocurrido que al inicio fue negativo, la transformación que se busca aquí es el perdón de las partes y el olvido para evitar caer en acciones que afecten la tranquilidad de la comunidad educativa, como se expresa en uno de los relatos “*porque, a mí me han enseñado mis padres que diosito todo lo ve, y que el perdón es lo mejor que hay en este mundo, porque hoy yo necesito de ella y ella mañana de mí, y si estamos peleando ninguna de las dos nos podemos ayudar*” (entrevistado 2). En tal sentido autores exponen y respaldan lo expuesto como uno de los rasgos de la transformación de los conflictos de forma pacífica, dicho esto, teóricos como Pérez 2018 sugiere que:

El perdón es un don, un regalo producto de la libertad. Nunca puede ser resultado de la fuerza o la imposición. La persona que perdona es una persona libre de la ira, el rencor o el resentimiento. Perdonar es recordar dándole un nuevo significado al dolor o sufrimiento, es romper las cadenas que impiden vivir en paz. (p.72)

También otro de los códigos que surgió como posibilidad de transformación fue **evitar algo mayor**, referido a que pese a la situación que se haya presentado lo importante es darle una transformación rápida que deje conforme a las partes y con ello lograr que el conflicto no escale o trascienda y afecte otras esferas de la vida de los involucrados u otros así las cosas se asumen

de una forma tranquila tal como se manifiesta en uno de los relatos *lo que gano, es no una queja, porque por ejemplo, aquí en la normal hay que evitar eso, entonces gane que el caso no se extendiera a mayores, gane que no hubiera quejas y gane que la niña no comenzaba a llorar*”(entrevistado 2). Es así, que el llegar a evitar otro tipo de consecuencias violentas se convierte en otra posibilidad pacífica a la hora de enfrentar los conflictos, a esto añade Muñoz 2004 “Un autocontrol destinado a evitar que los intereses entren en colisión y que puedan crear ciertos problemas o tensiones violentas. Supone convicción y compromiso por cambios pacíficos” (p.194).

Otro de los códigos que sale a la superficie fue, **no meter en problemas al otro**, y refiere que la transformación de lo ocurrido lo lleva a pensar en el otro y tratar de dejarle tranquilo, para que no se presenten situaciones que no aportan a la comunidad, del mismo modo brotó otro código dejar en paz al otro que está muy ligado al anterior, ya que lo ocurrido le lleva a pensar que **el otro se debe dejar tranquilo**, porque lo que se está haciendo en los eventos conflictivos es afectarlo de alguna manera, ambas tienen que ver en la posibilidad de no solo pensar en si mismo estar dispuesto para el otro, teóricos como Pérez 2018 sostienen “Por eso la paz se construye a través de lo que nos decimos, hacemos o callamos entre los seres humanos y en relación a la naturaleza” (p. 129). Allí la importancia del otro en la comunidad y (Martínez Guzmán, 2001) “todo decir es hacer asumiendo la responsabilidad de lo que nos hacemos unos a otros y dejando abierta la posibilidad de pedirnos cuentas por lo que nos hacemos” (p.83).

Finalmente, otra de las reflexiones a las que se llega es que se **deben aclarar las cosas**, porque algunos eventos conflictivos se originaron por fallas en los procesos comunicativos y lo que recomiendan después de pensar en la situación es que lo que se debe hacer es hablar con la finalidad de transformar la situación de manera positiva y pacífica, es por lo anterior y lo ya

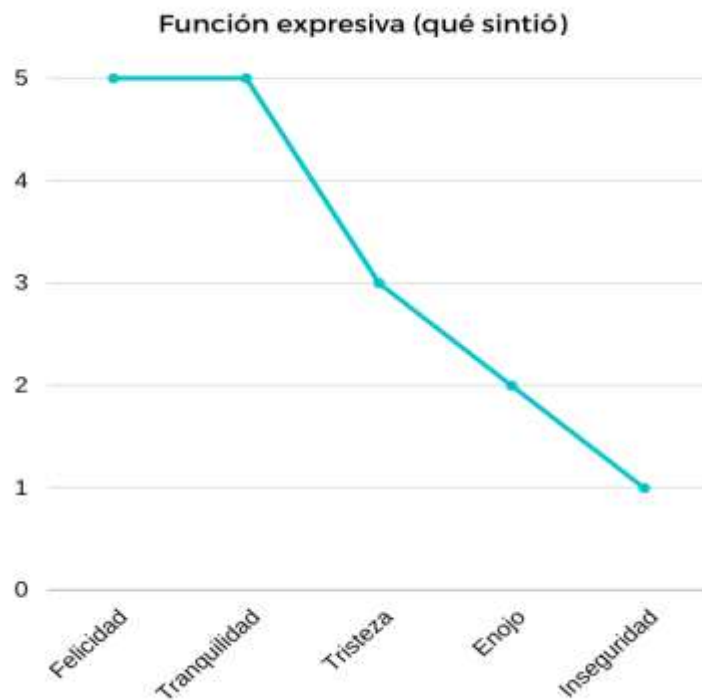
mencionado en apartados de los resultados que una buena conversación es clave para la transformación del conflicto a esto expone Pérez 2018 que “la comunicación es el único medio con el que contamos los humanos para expresar lo que somos y entender a los demás, el mecanismo básico para establecer acuerdos, pieza clave para el éxito de cualquier acción” (p.40).

Lo que puede decirse de las anteriores posibilidades emergentes es que se agitan y movilizan entre la paz positiva (Galtung 2003), neutra (Jiménez 2009) y negativa (Hobbes 2003), pero a pesar de que se muevan en una u otra lo importante es que llegan a reflexiones que surgen como alternativa para actuar en otros eventos que se presenten en sus vidas, es decir que se está mostrando la dinámica de los imaginarios sociales, tanto instituidos, instituyentes como radicales (Murcia 2010).

Con relación a los motivos para, que siguen presentando transformaciones asociadas a formas negativas aparecen los códigos **no le toque las cosas**, referido a que la finalidad de las actuaciones es que no le toquen sus juguetes y con esos estaría tranquilo, así como el código no dejar que le **molesten** y con esa premisa actuara, le recomiendan **no dejarse de los otros** desde su familia y simplemente todo era con el propósito de **divertirse** pero se convirtió en un evento negativo, estas razones y proyecciones están asociadas directamente con una paz negativa (Hobbes 2003), ya que no importan los medios para lograr su propia tranquilidad, los códigos anteriores tienen una relación directa con lo propuesto por (Lederach 1999), cuando sostiene que “no hay que “rajarse”. Este fenómeno es precisamente una de las consecuencias de la dinámica del conflicto social. Una vez empezado el proceso, uno no puede perder, no puede permitir que el otro le gane.” (P.6), eso es lo que ocurre en algunos de los conflictos que se transforman de manera negativa en la escuela, de ahí el surgimiento de los últimos códigos.

A pesar de lo expuesto, se pueden ver luces en el camino ya que independientemente de que el evento haya sido positivo o negativo, las posibilidades o proyecciones generadas por las reflexiones están comenzando a movilizarse hacia formas pacíficas y pese a las tendencias actuales se comienza a mostrar una transición lenta hacia estas últimas, que posiblemente con ayuda de las practicas pedagógicas mancomunadas con las comunitarias y familiares, podrían llevar a trasformaciones más satisfactorias en la sociedad con relación al conflicto y la paz en la vida cotidiana, eso quiere decir, que son construcciones que apenas estan por ser, por ende si se dan las condiciones de posibilidad, se puede lograr la transformación hacia esos imaginarios que estan por ser.

***Función expresiva (qué siente)***



*Ilustración 69 Peso social función expresiva.*

Asumiendo como base del análisis el tercer instrumento que fueron las entrevistas con relación a la función expresiva del discurso, que tiene que ver con las reflexiones y sentires

representados en las actuaciones de los eventos ocurridos, el peso social mostró lo siguiente, los códigos **felicidad** y **tranquilidad** con un nivel de 5 (muy alto), lo que quiere decir, que en el momento de ocurrir el evento y principalmente una vez transcurrido, en sus reflexiones manifiestan haber sentido felicidad porque ya paso lo ocurrido o porque actuaron de una forma satisfactoria, y tranquilidad en el mismo sentido, es decir, están en paz y encuentran algún bienestar y tranquilidad, a lo anterior autores como Galtung 2003 expone: “pero la vida también puede experimentar la felicidad (sukha), el placer que llega al cuerpo y a la mente. Algunos podrían reservar el término de paz positiva para esa experiencia” (p.20),

Otro de los códigos que surgió fue el sentir **tristeza** con un peso social de 3 (medio), lo que se puede decir es que en sus reflexiones los estudiantes sintieron en el momento del evento o posterior a él tristeza, ya que les afecto de manera significativa, lo que quiere decir que las representaciones de paz y conflicto les afectan directamente y les ponen a pensar en lo que está pasando y ha pasado, finalmente los otros dos códigos que emergieron con un peso social de 1 (muy bajo), fueron **enojo** relacionado a lo que lograron sentir, autores de los conflictos como Pérez 2018 manifiestan que “se necesita sanar las heridas y recuperarse, trascender la rabia, el odio, la culpa y el deseo de venganza que lo animan”(p.70), para poder lograr estar en paz consigo mismo y el código **inseguridad**, que es bastante preocupante ya que el no están seguros de sí mismos y esto genera una vulnerabilidad frente a agresiones que se puedan presentar, a esto investigaciones como la realizada por Díaz 2005 expone:

la inseguridad y baja autoestima, características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas acerca de culpabilizarse ellas mismas de su situación y hasta de negarla, debido quizás a que la consideran como



más vergonzosa de lo que lo hacen con la suya los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo). (p.22),

pese a esto, aquí manifestaron que se sintieron molestos e inseguros o frustrados a la hora de transformar el conflicto.

Lo que se puede decir sobre lo que sienten, según Nussbaum es que:

“Las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones, pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar.” (Nussbaum, 2001, pág.22-43),

teniendo en cuenta esta postura se evidencia la posibilidad del ser humano en su condición, de poder potenciar integralmente el ser y tratar de autorregularse en situaciones reales que ocurren en la escuela o en sus contextos sociales, situaciones que pueden perjudicar a sí mismo o a otros, es aquí también donde la paz toma un sentido y significado distinto ya que dependiendo de la finalidad del actuar ante los conflictos se elige un camino u otro.

En la postura de Martha Nussbaum, lo que pone sobre la mesa es la problemática de la emoción entorno a la incapacidad de educarla para algunos, como una mala interpretación de la emoción, por el contrario, propone la posibilidad de que las emociones se dinamicen desde el pensamiento y sean educables.

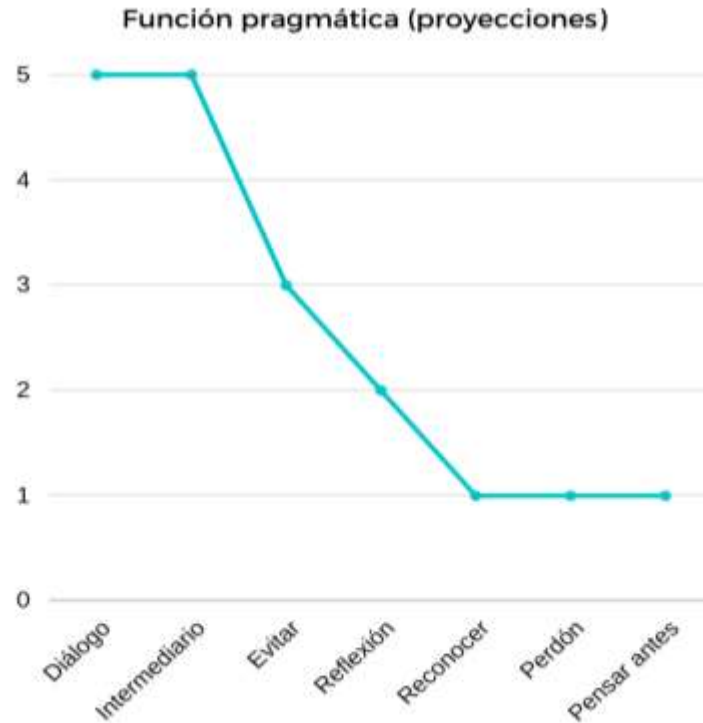
Además, las emociones pueden ser constantemente cambiantes ya que son construcciones según el contexto social en el que se habite. Es decir, las emociones radican más en la sociedad que es sí mismos.

Al respecto Martha Nussbaum dice:

Las emociones no son sentimientos que brotan en nuestra persona de forma natural (...) son, en cambio, artilugios, construcciones sociales. Aprendemos cómo sentir, y aprendemos nuestro repertorio emocional. Aprendemos las emociones igual que aprendemos nuestras creencias: de nuestra sociedad. Pero las emociones, a diferencia de muchas de nuestras creencias, no nos las enseñan directamente por medio de afirmaciones proposicionales, abstractas o concretas sobre el mundo. Nos las enseñan, sobre todo, mediante relatos (...) Una vez interiorizados, conforman el modo en que se siente y se contempla la vida. (Nussbaum, 2005, p. 515)

Con lo anterior, se puede decir que las emociones se pueden asumir como respuesta de los individuos frente a las interacciones con lo otro y los otros, de interacciones y experiencias que ocurren en el contexto educativo, asumiendo que las emociones pueden ser educadas como lo plantea Nussbaum, de tal modo que las formas de ser, hacer, decir y representar el conflicto y la paz movilizadas por los imaginarios sociales evocan en estos sentires y reflexiones en la comunidad que tienen la posibilidad de mutar o cambiar gracias a que las sociedades transforman día a día las maneras de ver el mundo para con ello encajar de mejor manera en la vida cotidiana.

***Función pragmática (proyecciones)***



*Ilustración 70 Peso social función pragmática.*

Como se mencionó con anterioridad, la base del análisis fue el tercer instrumento, es decir, las entrevistas con relación a función pragmática del discurso para este caso tiene que ver con transformaciones y proyecciones provocadas por los eventos ocurridos, el peso social mostró lo siguiente, los códigos **diálogo** e **intermediario** con un nivel de 5 (muy alto), lo que quiere decir, que una vez ocurrido el evento y haber generado algunas reflexiones lo que proyectan como la mejor opción a tener en cuenta es el dialogo a esto investigaciones como la de Pantoja 2005 sostienen que “Desde un punto de vista pedagógico -el único que utilizaremos en nuestra exposición- los conflictos en sus distintas variedades no pueden ser combatidos desde la represión, simplemente porque la misma sociedad democrática pone de manifiesto los valores del diálogo” (p.8) y el consenso he ahí la importancia de este en la escuela, del mismo modo, con el mismo peso buscar a alguien para que medie en la situación presentada, es decir buscar a un tercero para ayudar a tramitar lo que se ha presentado aquí principalmente son los maestros,

orientador escolar, directivos o en algunos casos padres de familia y se muestra como una gran posibilidad de negociación ante lo ocurrido y dentro de investigaciones del conflicto escolar como la de Pantoja 2005 se sugiere que la mediación debería ser:

**Colaborativa:** En ella, ambas partes buscan una solución adecuada a sus demandas. Este es el sistema de negociación que debe imperar en los centros educativos por cuanto existe un vínculo afectivo y en un plano de igualdad. En ocasiones esta negociación se resuelve mejorando la comunicación entre las partes o relegando a un lugar secundario los intereses puramente personales. (p.8)

Lo anterior, muestra que existe una proyección hacia estas formas pacíficas como gran posibilidad y se podrían considerar como los imaginarios radical e instituyente de mayor relevancia.

Continuando con el peso social registrado en la figura el código **evitar** con 3 (mediano) surge también como alternativa después de la reflexión por parte los actores, lo que pone de manifiesto que para próximos eventos gracias a lo ocurrido trataran de no estar involucrados en situaciones conflictivas mal manejadas a esto autores como Lederach 1996 proponen que “cuando uno evita el conflicto a toda costa, y no afronta directamente los problemas, en el fondo se entiende que no importa ni la que "uno quiere", ni la que "quiere el otro".”(p.28), el otro código que le sigue es la **reflexión** en la escala de 2 (bajo), lo que quiere decir que una vez ocurrido el evento y transformado el conflicto de manera positiva o negativa, se genera un espacio donde se piensa y se devuelve sobre lo ocurrido y generan nuevas alternativas que posiblemente sean mejores a las que se tomaron o afinar las que se asumen interpretación que tiene relación con lo que sostienen autores como Pérez 2015 sobre la reflexión:

El conflicto se vuelve una oportunidad de crecimiento implicando el fortalecimiento del yo, comprometiéndose las partes a la reflexión, decisión y acción como actos conscientes e intencionales, así como superando sus límites para relacionarse con otros. (p.120).

Finalmente, emergieron como proyección los códigos **reconocer** relacionado a que ellos deberían reconocer sus implicaciones y asumir las consecuencias de sus decisiones a la hora de afrontar los conflictos escolares a esta interpretación se asocia la puesta del trabajo de Caravaca y Sáez 2013 donde manifiestan que “la concienciación consiste en reflexionar y reconocer los problemas existentes y advertir la necesidad de construir un clima social y educativo mejor, es decir la creación de una convivencia con acuerdos compartidos” (p.7), perdón referido a que cuando se participa de eventos conflictivos escolares se debería en esas ocasiones practicar el perdón entre las partes ese ejercicio que se proyecta desde los actores implica un acto autónomo como se expone en el trabajo de Pérez 2018 “El perdón es un don, un regalo producto de la libertad. Nunca puede ser resultado de la fuerza o la imposición.”(p.72), finalmente el código **pensar antes** que promueve pensar en alternativas a la hora de enfrentar conflictos que se presenten en el escenario escolar a esto propone Lederach 2009 que “la transformación del conflicto constituye una orientación integral o un marco que en última instancia, demanda un cambio fundamental en nuestra forma de pensar” (p.5), los tres códigos expuestos con un peso social de 1 (muy bajo), a pesar de que el peso social no es el esperado también están comenzando a surgir como alternativa para la transformación de los conflictos, el reconocer lo que se hizo y sus implicaciones, requiere de una reflexión profunda de lo ocurrido; pensar en el perdón es de suma importancia porque le cuesta dificultad a la mayoría de actores de la comunidad educativa ya que es algo en lo que se debe trabajar y pensar antes de actuar, es una muy buena alternativa para poder enfrentar los conflictos de manera asertiva.

Lo anterior, son las proyecciones que los actores de la dan a la paz y al conflicto, que se acercan al imaginario radical e instituyente y aquí se vislumbra un porvenir esperanzador, porque a pesar de lo que ocurra y la transformación del conflicto sea positiva o negativa, todas las reflexiones se encaminan a proponer formas pacíficas es decir paces que sean asumidas de manera positiva, lo que permitiría decir que la paz al interior de las comunidades vista de una forma positiva es posible de lograr no es utópica, lo que habría que hacer es entender cómo se movilizan los imaginarios sociales y con las comunidades proyectar y proponer alternativas a las ya existentes para un buen vivir tanto en las comunidades educativas como en la vida cotidiana.

Para terminar, se expone el grafico que muestra de manera agrupada la síntesis de la dinámica expuesta y dada por el análisis en el trabajo con base en las funciones básicas del discurso.



Ilustración 71 Agrupación del análisis

En síntesis, la movilidad de las coordenadas sociales definidas como centrales, muestra que hay una movilidad importante en la forma de asumir las acciones e interacciones respecto de los conflictos y la paz en la comunidad estudiada.

Si bien, se evidencia que la forma hegemónica de transformar los conflictos han sido acciones mediadas por formas violentas ancladas quizá en las viejas prácticas sociales, estas no generan la tranquilidad de un buen arreglo, que podría catalogarse como un estado de paz interna, sino que por el contrario, generan tristeza, enojo e inseguridad, aspectos que definitivamente proyectan otras formas novedosas de transformar los conflictos como: evitar las confrontaciones, buscar un intermediario para que ayude a dinamizarlos, acudir al diálogo, a la reflexión antes de generar una respuesta agresiva.

Lo anterior refleja la orientación siempre dinámica de unos imaginarios radical-instituyentes, orientados a transformar el conflicto hacia arreglos concertados, en los cuales se generen oportunidades pacíficas de cambio, que asuman el re-conocimiento, el perdón como posibilidad, esto, en consideración a que estas formas radicales de transformación, traen consigo tranquilidad y felicidad; aspectos centrales en la consideración básica de la práctica social como expresión de la humanidad (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016).

## Reflexiones (aperturas)

Por último, a manera de reflexiones de esta tesis, se puede decir en primer lugar que las formas de ver la paz y el conflicto en esta comunidad educativa movilizadas por la dinámica de los imaginarios sociales, tuvieron que ver con una categoría central que se denominó la **transformación del conflicto** y asociada a esta, tres subcategorías que dieron cuenta de las formas de abordar los conflictos en el entorno escolar, la principal se le dio el nombre de **formas violentas y agresivas** que fue la más representativa en el estudio asociada al imaginario instituido lo arraigado y acordado por la comunidad, seguida de buscar un **intermediario** que se puede asociar con un imaginario instituyente como formas que están surgiendo como practica con menos peso social y mucho más opaca las **formas pacíficas** asociadas a imaginarios radical instituyentes es decir las nuevas proyecciones, en otros términos se mueven entre la paz negativa, paz positiva y neutra y en esa movilidad se pueden rastrear nuevas proyecciones que deben ser potenciadas en las prácticas sociales de la comunidad educativa.

Asimismo en segundo lugar se puede decir que la paz, como se propuso en la tesis se puede asumir como un constructo social, que toma un sentido y significado distinto de acuerdo a los contextos y se dinamiza gracias a los imaginarios sociales (radical, instituyente e instituido), y las construcciones se dan en el continuo socio-histórico; ya que para comprenderla se hace necesario adentrarse en el bullicio de la vida cotidiana y a partir de allí encontrar algunos matices para descifrar ese entramado que la configura y reconfigura constantemente dadas sus condiciones de movilidad, por ende toma un sentido y significado distinto en los diversos grupos sociales gracias a los imaginarios que se van construyendo y deconstruyendo en comunidad. Llegar a comprender esas dinámicas ayudaría a trabajar de manera asertiva en la escuela u otros



lugares una paz vista de manera positiva, después de comprender la trama en la que esta se mueve.

De otro lado en tercer lugar, se puede decir que el continuo sociohistórico de la paz y el conflicto ha tenido movilidad, ya que a pesar de que la transformación de los conflictos se ha centrado en formas violentas y agresivas en esta comunidad, se perciben movimientos, motivados por su actuar y por las reflexiones que se generan y llevan a proyectar las formas de transformar el conflicto a otras alternativas a las dominantes. Es así que, se emana una luz de esperanza en la búsqueda de comunidades pacíficas movilizadas por maneras pacíficas.

En cuarto lugar, la paz a través de formas positivas no se podría considerar como algo utópico, ya que se vive en el día a día al interior de las comunidades y escuelas, es allí donde se están percibiendo los cambios, que pese a que sean pequeños son una realidad que se va construyendo en sociedad, de modo que la familia, escuela y comunidad, de los diferentes contextos, deben trabajar de la mano generando espacios de reflexión y formación entorno a la paz y el conflicto, ya que se requiere en una sociedad donde han predominado las formas violentas.

Finalmente, es necesario proponer y dinamizar investigaciones similares, en diversos campos especialmente los educativos, que muestren inicialmente la dinámica de los imaginarios sociales con relación a la paz y el conflicto y así se puedan enunciar las posibilidades de transformación social a partir enfoques crítico-sociales, buscando poner en escena las diversas formas en las que se ha venido configurando la paz y el conflicto, además de las nuevas proyecciones, acudiendo a metodologías emergentes como la propuesta de este trabajo, acordes a las necesidades de las comunidades.

## ***Recomendaciones***

Para empezar, se sugiere llevar a cabo un proceso de socialización sobre cómo la paz y el conflicto se vive en el escenario educativo con los diferentes miembros de la comunidad, buscando la apropiación social del conocimiento y reflexiones que se generen allí, para así propiciar el debate en torno a las diferentes formas con las que se están transformando los conflictos en la comunidad educativa y poder proyectar diferentes formas de abordar los eventos conflictivos que se viven en la vida cotidiana y trabajar en pro de la mejoría de estos desde la escuela con el apoyo de las familias.

En segundo lugar, frente a la propuesta metodológica tenida en cuenta para esta investigación, se sugiere implementar el enfoque de la complementariedad y los métodos utilizados en escenarios educativos y sociales similares que busquen comprender la dinámica de los imaginarios de paz y el conflicto, para que pueda servir de referente o se pueda poner en cuestión en la investigación educativa.

En tercer lugar, se espera que los aportes teóricos al campo de la paz y el conflicto en los escenarios educativos sirva de referencia para otros trabajos, puesto que esta propuesta surgió como aporte a la comunidad educativa objeto de estudio, ya que sus voces fueron las que le dieron sentido a lo que se encontró pues son actores que día a día viven las dinámicas de la escuela.

Finalmente, se sugiere que las propuestas y proyecciones en torno a la paz y el conflicto surjan al interior de las comunidades educativas, porque ellos son los que viven lo cotidiano de la escuela y son sus voces las que deben resonar, para que ellos puedan proponer formas alternativas de cambios y transformaciones sociales en los escenarios en los que interactúan y

conviven, puesto que es allí donde se pueden gestar las mejores posibilidades para su propia comunidad situados en su contexto.

## Referencias

Abarca, G, 2014. Los docentes como constructores de prácticas de paz. El Fuerte, México. Ra-Ximhai. ISSN: 1665-0441, vol. 10, núm. 2, pp. 95-112.

Acevedo, A & Báez, A. La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. Reflexión política 20 n° 40. ISSN (en línea) 2590-8669; iep - unab (colombia).

Aguilar, M & Castañón, N. 2014. Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas. Revista de Comunicación de la SEECI. E-ISSN: 1576-3420 pp. 83-94

Aguilar, A. 2017. Construcción de cultura de paz desde la base, estudio de caso: proyecto nasa. Pontificia universidad Javeriana. Tesis.

Aliaga, F. 2022. Investigación sensible Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales. ISBN 978-958-782-531-2. E-ISBN: 978-958-782-532-9. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Álvarez, E. I. (2004). Mediación para resolver conflictos. Buenos Aires: AD- HOC S.R.L.

Álvarez, A. J. y Pérez, C. A. 2019. Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. ISSN 0123-1294. e-ISSN 2027-5358. Educ.Educ. Vol. 22. No. 2. pp. 277-296.

Antequera, J. (2011) MEMORIA HISTÓRICA COMO RELATO EMBLEMÁTICO. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia. Tesis de

Maestría, Universidad Javeriana. Facultad de ciencias políticas internacionales. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis491.pdf>. Consultado el 10 de marzo de 2017.

Aravena, A. 2016. Diseño de una propuesta de educación para la paz en la Unidad Educativa “José Mejía Lequerica”. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Tesis.

Arcila, W. Grisales, K & Díaz, V. (2022). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 213-239.

Arteaga, I; Luna, L & Cadena, M. 2017. Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Rev. hist.edu.latinoam* - Vol. 19 No. 28. ISSN: 0122-7238 - pp. 149 – 172

Avellaneda, S & Pardo, S. 2019. Educando para la paz: un estudio desde las instituciones educativas rurales del Páramo de la Sarna en Boyacá, Colombia. *PENSAMIENTO JURÍDICO*, No. 50, ISSN 0122-1108. PP. 183-205.

Ávila, M. 2012. Educación para la paz: un reto educativo. Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela. Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Edición N° 14 .

Baeza, M.A. 2000. *Los caminos invisibles de la realidad social*. Santiago: Ril editores.

Baeza, M. (2011). *Memoria e imaginarios sociales*. Imagonautas. ISSN 07190166. Universidad de Concepción (Chile)

Bahajin, S. 2018. La educación como instrumento de la cultura de paz. Universitar Jaume I, España. The Dialogue, Empathic Engagement & Peacebuilding (DEEP) Network. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 18, número 78.

Barquero, Ana. 2014. Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". E-ISSN: 1409-4703. vol. 14, núm. 1. pp. 1-19.

Bedmar, M. Motero, I. (2012). Educar en los valores de la paz. Espacios Públicos, vol. 15, núm. 33, enero-abril. Universidad Autónoma del Estado de México.

Bedmar, M & Montero, I. 2013 Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. Universidad de Granada, España. ISSN 1405-1435, UAEM, núm. 62. pp. 221-246

Bejarano, J, Chamorro, E & Rodríguez, D. 2018. La escuela pensada desde el pluralismo a favor de una cultura de paz. Ecuador. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 24(1), pp.239-263.

Binaburo, J. 2017. Red andaluz a “Escuela: espacio de paz” Experiencias de buenas prácticas de cultura de paz para la convivencia. Madrid. Revista digital asociación covives. Educación para la paz y convivencia convives. no 18. ISSN 2254-7436.

Boqué, M; Pañellas, M; Alguacil, M & García, L. 2014. La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. Distrito Federal, México. Perfiles Educativos. ISSN: 0185-2698. vol. XXXVI, núm. 146. pp. 80-97.

Boqué, M; Pañellas, M. & de Nicolás, M. 2014. La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. En colaboración con el Instituto Catalán de paz. Perfiles Educativos. 80 vol. .XXXVI, núm. 146. IISUE-UNAM.

Calderón Concha, Percy Teoría de conflictos de Johan Galtung Revista de Paz y Conflictos, núm. 2, 2009, pp. 60-81 Universidad de Granada Granada, España Revista de Paz y Conflictos E-ISSN: 1988-7221 revpaz@ugr.es Universidad de Granada España.

Camacho, M. 2017. Evaluación de la implementación de un proyecto de educación para la paz con el fin de generar una convivencia sana y pacífica en una escuela secundaria técnica de la ciudad de San Luis Potosí. Universidad Autónoma de san Luis Potosí. Tesis.

Carranza, L (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 18, número 78

Cassirer, E. (1971). Filosofía de las formas simbólicas, Tomo I. México: Fondo de cultura económica

Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tus Quets Editores.

Castoriadis, C. (1.989). La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución. Barcelona, España.

Castoriadis, C. (1997). Ontología de la creación. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.

Castoriadis, C. (1998). Hecho y por hacer. Buenos Aires: Eudeba.

Castoriadis, C. (2007). La Institución Imaginaria de la Sociedad. Barcelona: Tusquets Editores.

Caravaca, C & Saez, J. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. Revista de educación social. No.16. ISSN 1698-9097.

Cardozo, A; Morales, A & Martínez, P. 2020. Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e214753.

Carranza, L. 2016. Educación en derechos humanos y paz en el bachillerato. El Fuerte, México Ra Ximhai. ISSN: 1665-0441 vol. 12. núm. 3. pp. 285-295.

Carranza, L. 2018. Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. Estado de México. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 18, número 78. Pág. 73-92.

Centro de memoria histórica. (2011). Comunidades afrocolombianas. Recuperado 4 de abril de 2016. <https://www.scribd.com/doc/217062934/Cartilla-AMDAE#fullscreen>

Centro de Memoria histórica. (2013). El costurero de la memoria. Recuperado 4 de abril de 2016. <http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/>.



Centro de memoria histórica. (2013). Cartografiar la memoria. Recuperado 4 de abril de 2016. <http://centromemoria.gov.co/cartografiar-la-memoria/>

Centro de memoria histórica. (2013). Sabores y sabores. Recuperado 4 de abril de 2016. <http://centromemoria.gov.co/sabores-y-sabores/>

Chaparro-Barrera, A. 2018. Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. *Sociedad y economía* No. 35, 2018 • pp. 178-197.

Chacon, J. 2018. Educar para la Cultura de Paz en la Globalización: Un Caso de Estudio en la Universidad Venezolana. Universidad del país Vasco, Programa de doctorado: “la globalización a examen: retos y respuestas interdisciplinarias”. Tesis doctoral.

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 41-51.

Cofré, E. (2012). Imaginario social del conflicto en la escuela: Alcances de la violencia escolar y el bullying. *Revista Némesis*, (10), 87–96.

Comenio, J. A. (1992). *Pampedia. Educación Universal*, Valladolid, Simancas Ediciones, S.A.

Corlett, S; Di Marco, D & Arenas, A. 2019. Inclusión de la diversidad sexual para una cultura de paz en las organizaciones: un estudio en Ecuador. *Revista de Cultura de Paz*. Ene-Dic 2019. Vol. 3: 75-90

Coutiño, F & Cerquera, M. 2018. La educación para la paz en sociedades en postconflicto: el caso de Guatemala y El Salvador. *Contraste Regional*. Volumen 6, número 11.

Dane y Secretaría de Educación de Bogotá D.C . (15 de 09 de 2011). Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancia que la Afectan - ECECA. Para estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá D.C . Bogotá D.C, Bogotá D.C, Colombia: DANE.

De Oña Cots, J & García, E. 2016. Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una Experiencia en un Centro Educativo. Madrid, España. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. E-ISSN: 1696-4713. vol. 14, núm. 2, 2016, pp. 115-131.

Del Pozo, F. 2019. Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 35-51. ISSN 2339-6954.

Del Pozo Serrano, F. 2017. Introducción. Conflictos iberoamericanos: de las pedagogías sociales y escolares para la construcción de paz. Granada, España. *Revista de Paz y Conflictos*. E-ISSN: 1988-7221. vol. 10, núm. 2. pp. 9-11

Denzil y Lincon(2011). *Manual de investigación cualitativa Vol I* Gedisa Editorial Barcelona.

Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación - Número 37*. ISSN: 1022-6508.

Díaz, N; Santiesteban, Maribel & Matos, Joel. 2015. La educación para la paz en la alternativa metodológica de prevención de la violencia. Guantánamo, Cuba. EduSol. E-ISSN: 1789-8091 vol. 15. núm. 53. pp. 52-62

Domínguez, J. 2014. Educación Intercultural y Diálogo de Saberes para la Paz. México. Ra-Ximhai. ISSN-1665-0441. Volumen 10 número 2. pág. 175-193.

Echavarría, J. (2010). Silencios. Recuperado 4 de abril de 2016 [http://www.jmechavarria.com/chapter\\_lao.html](http://www.jmechavarria.com/chapter_lao.html).

Echavarría, C; Bernal, J; Murcia, N; González, L & Castro, L. 2015. Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Cuadernos de Administración. ISSN: 0120-3592. vol. 28, núm. 51. pp. 159-187

Equipo dinamizador Proyecto “Teixint xarxes”. 2017. “Proyecto “Teixint xarxes xarxes” (Tejiendo redes). Madrid. Revista digital asociación covives. Educación para la paz y convivencia convives. no 18. ISSN 2254-7436.

Fernández, I, (1999). Prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Madrid. Narcea.

Freire, P. (1993): Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Segunda edición. México: Siglo XXI Editores S.A. ISBN: 968-23-2589-7.

Gadotti, M; Gómez, M; Mafra, J & Fernández, A. (2008). Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 978-987-1183-81-4. 352 páginas.

Galtung, J. (1985). «Acerca de la Educación para la Paz», en GALTUNG, J. (ed.)

\_\_\_\_\_ (1985): Sobre la Paz, Barcelona, Fontamara, pp. 27-72.

\_\_\_\_\_ (1993): «Paz», en RUBIO, A. (ed.): Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz, Granada, Universidad de Granada, pp. 47-52.

\_\_\_\_\_ (1995). Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas, Madrid, Tecnos.

\_\_\_\_\_ (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia, Bilbao, Bakeaz.

\_\_\_\_\_ (2001). Handbook of Peace and Conflict Studies, New York, Routledge, pp. 143-159

\_\_\_\_\_ (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratz.

\_\_\_\_\_ (2003a). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México, Transcend – Quimera.

\_\_\_\_\_ (2003b). centro documentación estudios para la paz. España. Bakeaz 354 págs. ISBN: 9788488949523

\_\_\_\_\_ (2019). *Trascender y Transformar: Una introducción al trabajo de conflictos* (3a. Ed.). Tercera edición en español. ISBN: En trámite. México.

García, L. Aguacil, M. Pañellas, M. Boqué, M. (2013). La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores. *Revista Perspectivas Educativas*. Vol 6, p. 33-56.

García-Raga, L.; Alguacil, M., & Boqué Torremorell, M.C. 2019. La educación para la paz en las políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social and Education History*, 8(3), 298-323. doi: 10.17583/hse.2019.4164

García, C. A & Carrillo, M. A. 2017. Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, pp. 222-241. DOI: <https://doi.org/10.21501/25907565.2657>

Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y Compiladoras Ángela María Estrada y Silvia Diazgranados. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

González, D., & Solórzano, J. 2018. Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas. *Revista Tesis Psicológica*, 13(1), 1-24.

Graffe, G. 2016. Monseñor Óscar Arnulfo Romero, educador para la paz. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. *Revista de Pedagogía*. ISSN: 0798-9792 vol. 37, núm. 101, 2016, pp. 101-123

Guimarães, M. Medeiros, G. Guimarães, B. (2019). Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 24-46.

Habermas, J. 1984. *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.

Habermas, J. 1999. *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social; y Tomo 11: Crítica de la Razón Funcionalista. 4º Edición. España: Taurus, 1999. 517 y 618p. ISBN T.1: 84-306-0339-5. Y T.2: 84-306-0340-9.

Hernández, I; Luna, J &, Martha Cecilia. *Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. ISSN: 0122-7238 vol. 19, núm. 28.pp. 149-172.

Herrera, S. 2012. *La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. Castellón. Tesis doctoral. Instituto interuniversitario de desarrollo social y paz.

Hill, T. 2018. ¿Puede la educación para la transformación del conflicto servir como mecanismo para incrementar el nivel de paz en Colombia?. *Admin. Desarrollo*. 48 (1): 60-91.

Hobbes, T (2003), *Leviatán*. Buenos Aires. LOSADA

Hurtado, A; Talavera, M & Roca, L. 2019. *Educación para la paz y la igualdad en la formación del profesorado*. Universidad de Valencia. *Innovación Educativa*. ISSN: 1665-2673 vol. 19, número 79. pp. 123-144.

Iñaqües, Lupicinio. 2006. Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC

Jares, X. R. (1991). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica, Madrid, Popular

——— (1999). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica, Madrid, Popular.

——— (2004). Educar para la Paz en tiempos difíciles, Bilbao, Bakeaz.

Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 16, 2009, pp. 141-189. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Jiménez, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. Revista de Paz y Conflictos. ISSN 1988-7221 | N.º 7 | pp. 19-52

Johansen, J. (2001). «Nonviolence. More than the absence of violence», en Webel, CH. & J.

Kohan, W. 2013. EL MAESTRO INVENTOR. SIMÓN RODRÍGUEZ. Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina. ISBN: 978-84-15295-48-8.

Lederach, J. (1996) "Enredos, Pleitos y Problemas: Una Guía Práctica para Ayudar a Resolver Conflictos." Ediciones clara semilla. Guatemala. ISBN: 84-89389-06-3

Lederach, J. (1990) Elementos para la Resolución de Conflictos. Revista "educación en Derechos Humanos" # 11 – Noviembre/ 1990. Uruguay.

Lederach, J. (2009). EL PEQUEÑO LIBRO DE Transformación de Conflictos. ISBN: 978-958-98137-1-3 Impreso en Bogotá, Colombia.

Lira, Y, Vela, H. Vela H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. Innovación Educativa, vol. 14, (64) p. 123-144

López Martínez, M. (2000). «La sociedad Civil por la Paz», en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. y M. López

López, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. Revista luna azul, (33),85-96.

López, M. (2013) Concepciones y políticas públicas para transformar la crisis cagetera en el departamento de Caldas Colombia como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta. Tesis doctoral universidad de Granada. Consultado de la página <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30791/1/21946541.pdf>. 17 de Marzo de 2017

Lugo, E; Gutierrez, A & Saenger, C. 2015. Educación para la paz, como derecho humano en las universidades públicas mexicanas. México. Revista de educación social. Número 20. ISSN:1698-9007.

Maldonado, B & Bnavides, K. 2018. Educar para la paz: Una dimensión de la responsabilidad social universitaria. Ciencias Administrativas. doi.org/10.24215/23143738e024 ISSN 2314 – 3738. <http://revistas.unlp.edu.ar/CADM>.

Martí, J. (1975). Obras Completas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales de la Habana.



Martínez Guzmán, Vicent (2001). Filosofía para hacer las paces. Barcelona: Icaria.

Martínez Guzmán, V. (2005). Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M, Bilbao, Desclée De Brouwer

\_\_\_\_\_ (2009). Filosofía para hacer las paces, Barcelona, Icaria

Martin, V; Fernández, L; Fernández, S; Ferreiro, C; Villar, O. 2019. Conflicto, convivencia y Cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz. Loja, Ecuador. Revistadeculturadepaz.com. Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz. Revista de Cultura de Paz. Vol. 3: 335-349.

Martínez, C. 2017. Convivencia escolar y su vínculo con la Educación para la paz. Madrid. Revista digital asociación covives. Educación para la paz y convivencia convives. no 18. ISSN 2254-7436.

Martínez, L. 2017. Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura Medellín, Colombia, Vol. 22, pp. 87-100, ISSN 0123-3432

Mélich, J C. (2002). Filosofía de la finitud, Barcelona. Herder.

Mélich, J C. (2010). El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo. Bacerlona: Editorial UOC.

Melo De Almeida, M. E. (2003). A Educaçao para a Paz, Prior Velho, Paulinas

Medrano, R. 2016. La escuela constructora de una cultura de paz. El Fuerte, México. A Ximhai. ISSN: 1665-0441. vol. 12, núm. 3. pp. 297-308.

Montessori, M. (1928). Ideas generales sobre el Método. Manual Práctico, Madrid, Cepe, S.L.

\_\_\_\_\_ (1949): Educação e Paz, Queluz de Baixo, Internacional Portugalia.

Moreira, D. 2012. Diseños de una política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador). Universidad de Granada. Tesis doctoral.

MUNOZ, Francisco A. (2001) (ed.) «La paz imperfecta en un universo en conflicto» publicado en La paz imperfecta, Granada, pp. 21-66

Muñoz, F. & Molina, B. (2004). Manual de paz y conflictos. Granada Universidad de Granada / coord. por, ISBN 84-338-3087-2, págs. 21-42

Murcia, N. (2011). Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad. Saabrüchen, Alemania: EAE Editores.

Murcia, N. (2020). *La investigación situada: construcción de teoría en sobre La Escuela desde los Imaginarios sociales*: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 150 páginas. ISBN 978-958-53191-0-3

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar estudios sociales. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

Murcia, N; Jaimes, S y Gómez, J. 2016. La práctica social como expresión de humanidad  
Cinta moebio 57: 257-274 doi: 10.4067/S0717-554X2016000300002

Murcia, N. y Jaramillo, D (2017). LA ESCUELA CON MAYÚSCULA:  
CONFIGURANDO UNA ESCUELA PARA EL RE-CONOCIMIENTO. Manizales. Centro  
Editorial Universidad Católica de Manizales

Naranjo, D & Carrero, A. 2017. Retos y desafíos de la Educación rural para niños y  
jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación  
global. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social. No. 24. pp. 95-120. ISSN:  
2389-993X.

Nussbaum, M (2001). Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions, Cambridge,  
Cambridge University Press, 2001 (trad. cast.: Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las  
emociones, Barcelona, Paidós, 2008), pp. 22 y 43. Posturas similares pueden hallarse en A. Ben-  
Zeev, The Subtlety of Emotions, Cambridge, MA, MIT Press, 2000 y en O. H. Green. The  
Emotions: A Philosophical Theory, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1992.

Nussbaum, M. (2005). El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura.  
Madrid: Antonio Machado Libros.

Oñate, O, 2015. Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia. Universidad de  
Carabobo facultad de ciencias de la educación dirección de postgrado doctorado en educación.  
Tesis doctoral.

Orellana, M & Zegers, P. (2008). Lucila Gabriela: La voz de la Maestra. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos – Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago de Chile. ISBN N° 978-956-244-206-0.

Ospina, H & Murcia, N. 2012. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Editorial Centro de estudios de niñez y juventud. Manizales. ISBN: 978-958-8045-23-8.

Ospina, J. 2015. La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados. Tesis doctoral. Instituto de derechos humanos “bartolomé de las casas”

Ospina, D & Ospina, M. 2017. Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. ISSN: 1692-715X. vol. 15, núm. 1. pp. 175-192

Pantoja, A, 2005. La gestión de conflictos en el aula. factores determinantes y propuestas de intervención. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN. Instituto Superior de Formación del Profesorado. ISBN: 84-369-3994-8

Pardo, N; Dilsa; Rodríguez, D & Reyes, J. 2019. Educativas de los Educadores Piapoco en torno a la Construcción de Escenarios de Paz en Comunidades del Departamento de Guainía en Colombia. Información Tecnológica. Vol. 30 N° 5.

Paz, E & Díaz, W. 2019. Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras. Innovación Educativa. ISSN: 1665-2673 vol. 19, número 79. pp. 171-196.

Pérez, G. (2018). Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5417>

Pérez, E & Gutiérrez, D (2016). EL CONFLICTO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES Ra Ximhai, vol. 12, núm. 3, pp. 163-180 ISSN: 1665-0441, Universidad Autónoma Indígena de México

Pérez, J. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. Ra Ximhai, vol. 11, núm. 1. pp. 109-131. ISSN: 1665-0441

Pintos, J.L (1995). Orden social e imaginarios sociales (Una propuesta de investigación). Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Sociología e Ciencia Política. 15701 Santiago de Compostela. Spain

Pintos, J.L. (2002). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas 2(1-2): 21-34.

Pintos J. (2002a). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. Revista de investigaciones políticas y sociológicas Vol.2-1-2:21-34

Pintos, J. y Galindo, F. (2003). Comunicación política e imaginarios sociales. En Berrocal, S. (coord). Comunicación política en televisión y nuevos medios (pp.111, 133). Barcelona: Ariel.

Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social Publicado en Semata. Ciencias sociales y humanidades, vol. 16 (2004) 17-52.

Ramos, C. 2014. Sitios de Memorias en la Promoción de la Educación Para la Paz. Londres 38 ex centro de detención y exterminio. Universidad de Cádiz. Tesis.

Ramos, T. 2014. Prohibido olvidar: jóvenes constructores de paz. una apuesta pedagógica desde el enfoque de construcción de paz. Universidad nacional de Colombia facultad de ciencias humanas departamento de trabajo social. Tesis.

Reimers, F. (2003). EDUCAR CIUDADANOS PARA VIVIR EN PAZ Y EN LIBERTAD EN COLOMBIA. Texto preparado para Discusión en la Alianza para la Equidad y Competitividad Regional por la Educación.

Romero, M, 2016. Actitudes negativas docentes que impiden propiciar la paz en la Escuela. El Fuerte, México. Ra Ximhai. ISSN: 1665-0441. vol. 12. núm. 3. pp. 365-381.

Rousseau, J.J. (1975). Emilio o de la Educación, México DF, Porrúa, S.A.

——— (1982). Escritos sobre la Paz y la Guerra, Madrid, Artes Gráficas Benzal, S.A

Rúa, Y. A. & Valderrama, L. Y. 2017. Sistematización del proyecto “Los parques educativos: espacios públicos para el ejercicio ciudadano y la construcción de paz en 18 municipios del suroeste antioqueño”. Revista Aletheia, 9(2), 214-241.

Ruiz, J; Martínez, M & Burgos, D. 2017. Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. Bogotá. ANÁLISIS ISSN: 0120-8454 Vol. 49 / No. 91. pp 359-380.

Salazar, I. 2014. Educación para la paz y la convivencia escolar en el estado de México. El Fuerte, México. Ra Ximhai. ISSN: 1665-0441 vol. 10, núm. 2. pp. 293-312

Sánchez, S & Vargas, M 2017. Cultura de paz en educación secundaria obligatoria. estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía. Granada, España. Sociedad Española de Pedagogía Bordón. ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577 • 115. 69 (2), Pág., 115-130.

Searle, J. R. (1995). La construcción de la realidad social. Paidós básica.1995 de todas las ediciones en castellano, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 - Buenos Aires ISBN: 84-493-0421-0 Depósito legal: B-25.708/1997.

Shotter, J. (2001). Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje. Amorrortu editores. Argentina. ISBN 950-518-182-5. ISBN 0-8039-8933-4.

Schutz, A. 2003. *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores S. A., Paraguay 1225, 7° piso (1057) Buenos Aires [www.amorrortueditores.com](http://www.amorrortueditores.com). ISBN 950-518-173-6

Schutz, A. (2003). Estudios sobre teoría social. Escritos II. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

SU-1723, EXP. T 235650 (Corte Constitucional 12 de 12 de 2000). Subsecretaria de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana Observatorio de Convivencia y Seguridad ciudadana. (2006). Convivencia y seguridad en Ámbitos.

Tagore, R. (1933). Morada de Paz. Santiniquetan, Madrid, Signo.

Tolstoy, L. (1978). La escuela de Yasnaia Poliana, Barcelona, Olañeta.

Torrente, C. E. & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional. Documento CESO N.o15. Bogotá:Universidad de los Andes.

Tylor, C. 2006. Imaginarios sociales modernos. Barcelona: Paidós.

Universidad de la Sabana. (2017). Suicidio infantil y salud mental de niños, niñas y adolescentes en Colombia. Bogotá D.C: Universidad de la Sabana.

Ureta, M. 2013. Educación para la paz y mediación de conflictos, representaciones sociales. Santiago de Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano Doctorado en Educación. Tesis Doctoral.



Valencia, I; Corredor, O; Jiménez C, de los Ríos, A & Salcedo, L. 2016. Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. Antioquia, Colombia. Revista Lasallista de Investigación. ISSN: 1794-4449. vol. 13, núm. 1. pp. 126-140.

Valle, R. 2013. Educación para la paz y derechos humanos en las aulas de educación infantil en tiempos de crisis. Valladolid, España. Tesis Universidad de Valladolid.

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica (Juan Carlos Aguirre García y Luis Guillermo Jaramillo Echeverri, trad.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Vasco, C.E. 1994. Tres estilos de trabajo para las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimientos e interés” de Jurguen Habermas (Documentos ocasionales 54. 3° ed.) Bogotá. Cinep.

Vela, H & Vela, H. 2014. La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo Yolanda Lira. México. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 64. Pág. 123-144.

Vergel, M; Guzmán, W & Martínez, J. 2016. Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias. Policía Nacional de Colombia Bogotá, Colombia Revista Logos, Ciencia & Tecnología. ISSN: 2145-549X. vol. 8, núm. 1. pp. 33-44

Vieira, F; Trujillo, J & Fuentes, A 2017. Análisis de los conflictos escolares en la perspectiva de la construcción de la paz en las escuelas secundarias del iº ciclo de nossa da sabedoria e José Samuel do Lobito, Venguela. Granada, España. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XVIII Número 18 Vol. ISSN: 1695-324X

Villa, A. 2016. El juego cooperativo como espacio de paz en telesecundaria. El Fuerte, México. Ra Ximhai. ISSN: 1665-0441 vol. 12, núm. 3. pp. 237-248.

Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.). (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. (Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.

Zuna, R. 2019. Educación para la paz como estrategia pedagógica para la prevención de la violencia escolar. Universidad Autónoma “Tomás Frías”, Potosí, Bolivia. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Volumen 3. No. 9 pp. 43 – 56.

## **Anexos**

### **Situaciones provocadoras primer acercamiento panel de preguntas:**

1. Resulta que ustedes están en cualquier lugar del colegio, bueno están en descanso, están con sus amigos o amigas y están tomándose el algo y pasa otro niño cualquiera de otro grupo y le hace caer el algo. ¿Usted que hace?

2. Estan ustedes en cualquier lugar del colegio, en el salón, en el pasillo, en el descanso, en el patio y pasa un compañero de ustedes y les pega un puño en la cara.

¿Ustedes que hacen en esos casos?

3. Estan en cualquier lugar del colegio con amigos o amigas y pasa alguna persona que ustedes no conocen mucho y los insulta ustedes que harian en ese caso?

4. Ustedes están en la casa con su papá y mamá y su padre golpea a su mamá ¿ustedes que hacen en esos casos?

5. Ustedes van por la calle, van con sus amigos o amigas ó hermanos o hermanas, y pasa un desconocido y le pega a su hermana o a su amigo. ¿Usted que hace en esos casos?

### **Algunas observaciones**

Observación 4 de noviembre grado segundo

La estudiante Sara y Angela discuten todo el tiempo ese día, a la segunda hora se agrava la discusión, se le indaga a la profesora y manifiesta que estas tienen una rivalidad que viene de sus familias, que a pesar de todo son amigas, ven clase de danzas juntas y una le echa culpas a la otra por motivos ajenos a la escuela, sin embargo al final dialogan y arreglan sus diferencias ellas

misma, después se acerca Sara a mí y me pregunta que estoy haciendo y le indico que estoy viendo como enfrenta la situación y le digo que me parece muy bien como han abordado la situación y ella me manifestó lo importante de perdonar a los amigos para estar tranquilos, recibir apoyo y amor de ellos, no tener enemigos, para seguir siendo amigos y reconoce que son cosas de niños.

#### Observación 4 de noviembre grado sexto clase de edu.física

El estudiante Arlex Stiven al finalizar la clase de educación física varios compañeros le golpean la cabeza a lo que ellos popularmente llaman calbetazo, este busca a la directora de grupo y le dice si ve como son, aun que no reacciono de una forma violenta solo busco a la profesora para contarle la situación y evitar otro tipo de inconvenientes, yo entablo dialogo con la directora de grupo para preguntar por el niños y esta manifiesta que es un niño que enfrenta las diferentes situaciones de forma tranquila y que se destaca por aconsejar de buena forma los compañeros para que ellos eviten cualquier inconveniente

#### Observación 29 de septiembre grado noveno clase de sociales

La estudiante valentina de grado noveno en clase de sociales manifiesta que le pegaron su cuaderno del pupitre con pegante industrial, ella a través de un compañero le comunica al profesor de ese momento, del mismo modo, buscan al director de grupo para que hiciera la indagación de lo ocurrido, a pesar de la situación la estudiante se mantuvo tranquila y solo pidió

que se le respondiera el cuaderno y que le reorganizaran la silla, se le indaga al director de grupo y manifiesta que es una niña que actúa de manera tranquila como en esa situación, quien no actuó impulsivamente ni tomó represalias con el compañero que participó en el incidente contra sus objetos, para el caso el cuaderno.

### Observación 22 de octubre grado cuarto

En la actividad de conmemoración al día del niño se encontraron el grado cuarto y quinto en la biblioteca, en un momento de la actividad el estudiante Brahian Stiven golpea en la cara a la estudiante Guadalupe Grisales, a lo cual la estudiante no reacciona pasa media hora y se lo manifiesta a su profesor, no actuó en el momento y prefirió entablar diálogo inicial con el profesor, a lo cual este reacciona y saca del salón a los dos estudiantes para indagar y aclarar la situación y les solicita que estos presenten alguna solución por ellos mismo, a lo cual la estudiante Guadalupe propone el diálogo, ponen sobre la mesa sus diferencias y finalmente se piden perdón, para seguir manteniendo su linda amistad.

### Otras observaciones consignadas

FECHA	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ACCIONES	RESULTADOS
Agosto 10	El estudiante Yeison Estiven Z. Salazar, peló en clase con	Se le llamó la atención y se	El estudiante dice que a
Marzo 2021	Dani Estiven y cuando Salazar al restaurante a almorzar, Yeison sin autorización se salió de la institución y se fue para su casa.	mamá y dejó a sus hermanos, y cuando ella venía se encontró con él, y ella se dedicó a hablar con la docente. Se le informó a María que Yeison no cumple los normas en la institución y es agresivo con los compañeros.	el también le molestan en clase y que ella es la razón por la cual es cuando le para la casa.

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA (¿CÓMO SE DESARROLLÓ?)	CONTEXTO ESCOLAR	TEMAS DISCUSIONADOS	OTROS COMENTARIOS
10 de mayo	El estudiante presenta un problema con el uso de la computadora en el aula, se le muestra el uso correcto y se le explica el uso de la computadora en el aula.	Escuela	Uso de la computadora en el aula, uso de la computadora en el aula.	ACTIVO
11 de mayo	El momento de la entrevista se realizó en el aula, se le muestra el uso correcto de la computadora y se le explica el uso de la computadora en el aula.	Escuela	Uso de la computadora en el aula, uso de la computadora en el aula.	ACTIVO
16 de septiembre	La entrevista se realizó en el aula, se le muestra el uso correcto de la computadora y se le explica el uso de la computadora en el aula. El estudiante viene a darles a los profesores para recuperar sus computadoras.	Escuela	Uso de la computadora en el aula, uso de la computadora en el aula.	ACTIVO

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA (¿CÓMO SE DESARROLLÓ?)	CONTEXTO ESCOLAR	TEMAS DISCUSIONADOS	OTROS COMENTARIOS
14 de mayo	El estudiante se refiere a un problema con el uso de la computadora en el aula, se le muestra el uso correcto y se le explica el uso de la computadora en el aula.	Escuela	Uso de la computadora en el aula, uso de la computadora en el aula.	ACTIVO

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA (¿CÓMO SE DESARROLLÓ?)	CONTEXTO ESCOLAR	TEMAS DISCUSIONADOS	OTROS COMENTARIOS
11 de mayo	El estudiante se refiere a un problema con el uso de la computadora en el aula, se le muestra el uso correcto y se le explica el uso de la computadora en el aula.	Escuela	Uso de la computadora en el aula, uso de la computadora en el aula.	ACTIVO
13 de mayo	El momento de la entrevista se realizó en el aula, se le muestra el uso correcto de la computadora y se le explica el uso de la computadora en el aula. El estudiante viene a darles a los profesores para recuperar sus computadoras.	Escuela	Uso de la computadora en el aula, uso de la computadora en el aula.	ACTIVO

Instrumento entrevistas de la saturación profunda

## Preguntas para ahondar en los eventos ocurridos

Describe, narre o cuenta lo que ocurrió en el evento del cual estamos hablando que sucedió o paso.

¿Cómo actuaste frente a lo ocurrido?

¿Cuéntanos porque actuaste de esa forma?

¿Qué te motivo a actuar así?

¿Cuáles son tus razones para actuar como actuaste?

¿Qué sentiste al actuar de esa forma?

¿Qué ganaste con esa actuación?

¿Qué cambio en ti al actuar de esa forma con el evento?

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado para entrevista del proyecto titulado IMAGINARIOS DE PAZ Y CONFLICTO SITUADOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. Realizado por el estudiante del doctorado en Educación de la universidad de Caldas Mario Andrés Gómez Quintero.

El propósito del trabajo es comprender la dinámica de los imaginarios sociales que se asume a la hora de abordar los conflictos en los estudiantes de la Escuela Normal Superior María Escolástica y su relación con la configuración de la paz.

Yo \_\_\_\_\_, acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, autorizo que mi hijo sea entrevistado con fines académicos por el profesor Mario Andrés Gómez Quintero.

Firma \_\_\_\_\_

C.C

#### **Algunos apartes del procesamiento de las entrevistas**

**Lista códigos-citas**

**Código-filtro: Todos**

---

**UH: Procesamiento observadores**

**File: [E:\AÑO\2020\Todo doctorado\Documentos para doctorado\Aná...\Procesamiento observadores.hpr7]**

**Edited by: Super**

**Date/Time: 2022-06-25 22:26:05**

---

**Código: 1. ACCIONES VIOLENTAS (motivos) {0-1}**



---

**Código: 1.1 Agresiones físicas y verbales hacia un compañero. {2-9}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:43 [Yo estaba prestando atención a..] (170:170) (Super)**

**Códigos: [1.1 Agresiones físicas y verbales hacia un compañero.] [1.1.1.1 Provocación.]**

**No memos**

**Yo estaba prestando atención a la profesora, cuando comenzó Toni a tirarme papeles y comenzó a decirme marrano, bobo y me estaba tratando de estúpido, entonces yo le dije a la profesora y ella no prestó atención, cuando el me tiró un lápiz en toda la cara y casi que me saca un ojo, y entonces cuando fui y le pegue**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:44 [Cogi y lo tumbé le pegué un pu..] (174:174) (Super)**

**Códigos: [1.1 Agresiones físicas y verbales hacia un compañero.]**

**No memos**

**Cogi y lo tumbé le pegué un puño en el estómago y un puño en la cara, y ya la profesora nos quito**

---

**Código: 1.1 AGRESIONES FÍSICAS Y VERBALES. (EVENTOS) {0-3}**

---

**Código: 1.1.1 Motivos {0-5}**

---

**Código: 1.1.1.1 Provocación. {4-3}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:43 [Yo estaba prestando atención a..] (170:170) (Super)**

**Códigos: [1.1 Agresiones físicas y verbales hacia un compañero.] [1.1.1.1 Provocación.]**

**No memos**

**Yo estaba prestando atención a la profesora, cuando comenzó Toni a tirarme papeles y comenzó a decirme marrano, bobo y me estaba tratando de estúpido, entonces yo le dije a la profesora y ella no prestó atención, cuando el me tiró un lápiz en toda la cara y casi que me saca un ojo, y entonces cuando fui y le pegue**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:45 [Porque yo le dije a la profesora..] (176:176) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.1 Provocación.]**

**No memos**

**Porque yo le dije a la profesora que cogio y me dijo que solo no le pare bolas y entonces yo no le seguí parando bolas, cuando cogio y me enpujo y me dio rabia y le pegué**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:71 [Según lo que yo recuerdo, me p..] (283:283) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.1 Provocación.]**

**No memos**

**Según lo que yo recuerdo, me parece que estábamos en cambio de hora, entonces como en todo cambió de hora estábamos haciendo recocha, entonces yo y mis compañeros, estábamos jugando a los calvazos entonces yo estaba jugando con mis compañeros con Gustavo, con Estiven con Mateo, con benji creo que eramos esos, entonces pues el se puso a jugar con nosotros, aunque nosotros en ningún momento lo tocamos a él era el primo de Gustavo y todo, entonces pues, nada que ver con el, y el se puso a jugar también y se puso a pegarle los calvazos a pegarle a Mateo y a todos los que estábamos jugando también, entonces como vi que el estaba con todos los que estábamos jugando entonces yo también pues, le pegué un calvazo a el y luego el me lo devolvió a mi, entonces pues ya, por qué estábamos jugando normal, no tenia ningún derecho a pegarle o algo así, entonces yo la dejé ahí y ya, y luego el llego y ya me pego pero con más fuerza, entonces a mi ya me enoja eso, pues porque yo no le había pegado tan duro ni nada, entonces yo fui y lo empujé el también se enojó y ya,**

pero no es de decir yo no agredi no, recuerdo que el se puso a pelear conmigo en ese momento entre comillas, pero pues, se deslizó, se deslizó el solo, yo no hice nada, el solo, entonces ya ya, todos los del salón nos reímos por lo que había sucedido, entonces pues yo también me reí, entonces ya no seguí con el conflicto ni nada, entonces pues eso es lo que yo recuerdo y ya, fue lo único

P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:73 [O sea, en mi opinión a nadie l..] (289:289) (Super)

Códigos: [1.1.1.1 Provocación.]

No memos

O sea, en mi opinión a nadie le gusta que le peguen ¿no? Pero tampoco tiene que ir a pegarle a alguien más, si uno no tiene nada que ver con esa persona y tampoco le ha dirigido la palabra a esa persona, o sea no, no simpatizan, entonces pues si, eh, por que yo hice eso, por qué, porque me enfado, no me gusto como el actuo, como reaccionó, o sea si estábamos jugando así, lo acepto y también es mi culpa, no siempre la culpa de el, también es mía, pero no era el motivo, por el que me pegara tan duro, entonces diría que eso, eso me hizo enojar, entonces por eso en ese momento reaccione así

---

Código: 1.1.1.1.1 Se le olvida todo, pierde el control. {1-1}

P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:74 [En ese momento yo digo que, o ..] (291:291) (Super)

Códigos: [1.1.1.1.1 Se le olvida todo, pierde el control.] [1.1.2.3 Enojo.]

No memos

En ese momento yo digo que, o sea uno se olvida de todo, o sea uno, uno no reacciona por uno mismo uno no piensa las cosas que hace ni nada, pierdo totalmente el control sobre las emociones que yo tengo, así, entonces ¿qué senti en ese momento? Ira, ira, no mucha así de baaah que le voy a hacer daño, no simplemente era como yo, yo, yo no quiero que esto se quede así, o sea si el me pego, pues yo también le pego y ya, y uno viendo la edad que yo tengo en este momento, eso fue estúpido, o sea uno para que hace eso, o sea uno para que forma una pelea, o para que forma un conflicto, para nada, simplemente es una pérdida de tiempo

---

**Código: 1.1.1.1.2 Me iba a robar un juguete y le da rabia que se los toquen hasta le ha pegado a primos. {1-1}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:1 [El se me iba a robar un juguet..] (3:3) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.1.2 Me iba a robar un juguete y le da rabia que se los toquen hasta le ha pegado a primos.]**

**No memos**

**El se me iba a robar un juguete entonces me dio rabia y le di una patada, ¿usted por qué actuó así? Porque a mí me da rabia que me toquen mis juguetes ¿Qué te motivó a actuar así? Porque a mí me da rabia que me toquen los juguetes, porque son valiosos, de viejos tiempos, ¿Cuáles son las razones para actuar de esa forma? ¿Usted cree que esas son razones importantes para actuar así? No. ¿Por qué? Porque a mí me da rabia que me toquen los juguetes y hasta le he pegado a mi primo**

---

**Código: 1.1.1.2 No me controle y le pegué. {2-1}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:46 [Y le pegué, la profesora me di..] (178:178) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.2 No me controle y le pegué.]**

**No memos**

**Y le pegué, la profesora me dijo que no le parara bola, y entonces no me controle y entonces le pegue**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:48 [Porque cuando yo estoy quieto,..] (181:181) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.2 No me controle y le pegué.] [1.1.1.3 No uso el medicamento.]**

**No memos**

Porque cuando yo estoy quieto, estoy controlado y escuchando a la profesora decir algo así como tareas y todo y ya, cuando me desconcentran o me pegan yo no me controlo, por eso uso un remedio, que no me acuerdo como se llama

---

**Código: 1.1.1.3 No uso el medicamento. {2-1}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:48 [Porque cuando yo estoy quieto,..] (181:181) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.2 No me controle y le pegué.] [1.1.1.3 No uso el medicamento.]**

**No memos**

Porque cuando yo estoy quieto, estoy controlado y escuchando a la profesora decir algo así como tareas y todo y ya, cuando me desconcentran o me pegan yo no me controlo, por eso uso un remedio, que no me acuerdo como se llama

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:49 [Si pero yo ya no lo tomo porqu..] (183:183) (Super)**

**Códigos: [1.1.1.3 No uso el medicamento.]**

**No memos**

Si pero yo ya no lo tomo porque yo ya no peleo casi tanto, yo tomo casi la pasta por el día, tomo por la mañana por la tarde y por la noche

---

**Código: 1.1.1.4 La profesora no hizo nada. {1-1}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:91 [ocurrió fue que peleaste con u..] (169:170) (Super)**

**Códigos:** [1.1.1.4 La profesora no hizo nada.]

**No memos**

ocurrió fue que peleaste con un amigo llamado Toni, entonces quiero que me cuentes que fue lo que ocurrió

Yo estaba prestando atención a la profesora, cuando comenzó Toni a tirarme papeles y comenzó a decirme marrano, bobo y me estaba tratando de estúpido, entonces yo le dije a la profesora y ella no prestó atención, cuando el me tiró un lápiz en toda la cara y casi que me saca un ojo, y entonces cuando fui y le pegue

---

**Código:** 1.1.2 Sentimiento frente a la agresión {0-4}

---

**Código:** 1.1.2.1 Rabioso. {3-2}

**P113:** Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:2 [Rabioso,] (3:3) (Super)

**Códigos:** [1.1.2.1 Rabioso.]

**No memos**

**Rabioso,**

**P113:** Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:47 [La rabia] (180:180) (Super)

**Códigos:** [1.1.2.1 Rabioso.]

**No memos**

**La rabia**

**P113:** Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:50 [Rabia] (185:185) (Super)

**Códigos:** [1.1.2.1 Rabioso.]

**No memos**

**Rabia**

---

**Código:** 1.1.2.1.2 Porque llamaron a mi mamá y me sansionaron. {1-1}

**P113:** Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:51 [Porque comenzó a molestarme, y..] (187:189) (Super)

**Códigos:** [1.1.2.1.2 Porque llamaron a mi mamá y me sansionaron.]

**No memos**

**Porque comenzó a molestarme, y la coordinadora llamó a la mamá de el y a mi mamá**

**Bueno, y en ese sentido, ocurrió todo eso, ¿y qué pasó después?**

**Me sacaron de la escuela y volví a empezar en tercero y ya me pasaron a cuarto y ya**

---

**Código:** 1.1.2.2 Felicidad. {2-1}

**P113:** Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:3 [Feliz] (3:3) (Super)

**Códigos:** [1.1.2.2 Felicidad.]

**No memos**

**Feliz**

P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:72 [Pues en el momento estaba enoj..] (287:287) (Super)

Códigos: [1.1.2.2 Felicidad.] [1.1.2.3 Enojo.]

No memos

Pues en el momento estaba enojado, pero luego de que el se cayó y todo se me olvidó todo, o sea se me olvido de que estaba enojado, de que no me había gustado lo que el había hecho y simplemente comencé a reírme porque el se había caído, porque si era gracioso

---

Código: 1.1.2.3 Enojo. {2-1}

P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:72 [Pues en el momento estaba enoj..] (287:287) (Super)

Códigos: [1.1.2.2 Felicidad.] [1.1.2.3 Enojo.]

No memos

Pues en el momento estaba enojado, pero luego de que el se cayó y todo se me olvidó todo, o sea se me olvido de que estaba enojado, de que no me había gustado lo que el había hecho y simplemente comencé a reírme porque el se había caído, porque si era gracioso

P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:74 [En ese momento yo digo que, o ..] (291:291) (Super)

Códigos: [1.1.1.1.1 Se le olvida todo, pierde el control.] [1.1.2.3 Enojo.]

No memos

En ese momento yo digo que, o sea uno se olvida de todo, o sea uno, uno no reacciona por uno mismo uno no piensa las cosas que hace ni nada, pierdo totalmente el control sobre las emociones que yo tengo, así, entonces ¿qué senti en ese momento? Ira, ira, no mucha así de baaah que le voy a hacer daño, no simplemente era como yo, yo, yo no quiero que esto se quede así, o sea si el me pego, pues yo también le pego y ya, y uno viendo la edad que yo tengo en este momento, eso fue estúpido, o sea



uno para que hace eso, o sea uno para que forma una pelea, o para que forma un conflicto, para nada, simplemente es una pérdida de tiempo

---

**Código: 1.1.3 En que se transforma lo ocurrido (ganancia) {0-5}**

---

**Código: 1.1.3.1 Nada una observación. {2-1}**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:78 [Me hicieron una observacion a ..] (299:299) (Super)**

**Códigos: [1.1.3.1 Nada una observación.]**

**No memos**

**Me hicieron una observacion a mí, porque según eso el era el afectado, entonces por eso, a demás yo también tenía un historial, anteriormente, entonces pues por eso, es obvio no tengo porque enojarme y decir no es que es injusto que me la hayan hecho a mí, o sea, también hay cosas que hablan sobre la persona, entonces por eso.**

**P113: Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.rtf - 113:92 [Bueno, y luego el te hizo una ..] (325:326) (Super)**

**Por la extensión de los archivos, no se anexan todos si se requiere se pueden enviar las carpetas con toda la informacion comprimida**

Nombre	Fecha de modificación	Tipo	Tamaño
Cuarto	9/11/2021 10:29 p. m.	Carpeta de archivos	
Dejano	9/11/2021 10:45 p. m.	Carpeta de archivos	
Esquemas	28/11/2021 8:57 p. m.	Carpeta de archivos	
Esquemas primer acercamiento	28/11/2021 10:00 p. m.	Carpeta de archivos	
Novena	9/11/2021 8:53 a. m.	Carpeta de archivos	
Octavo	9/11/2021 10:42 p. m.	Carpeta de archivos	
Primer	9/11/2021 9:00 a. m.	Carpeta de archivos	
Procesamiento observadores	23/09/2021 19:53 p. m.	Carpeta de archivos	
Quinto	9/11/2021 10:00 p. m.	Carpeta de archivos	
Sexto	9/11/2021 10:21 a. m.	Carpeta de archivos	
Séptimo	9/11/2021 10:41 p. m.	Carpeta de archivos	
Terco	9/11/2021 10:22 p. m.	Carpeta de archivos	
Tercero	9/11/2021 10:23 p. m.	Carpeta de archivos	
Observaciones positivas	18/11/2021 9:40 a. m.	Formato de texto...	48 KB

Nombre	Fecha de modificación	Tipo	Tamaño
Entrevistas a actores que hicieron parte de...	18/09/2021 18:27 p. m.	Formato de texto...	101 KB
Procesamiento observadores	23/09/2021 19:53 p. m.	45,40a-MQ-Proces...	39 KB
Procesamiento observadores-Apr7-backup	23/09/2021 19:53 p. m.	Archivo B&CVP	39 KB

Procesamiento observadores - 21/10/21

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Menús Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

EPH P.7: 2 Antony Can Citas Códigos 1 ACCIONES VOL Menú

P.7: 2 Antony Cardona 2.jpeg

The screenshot displays a software application window titled "Procesamiento observadores - 21/10/21". The main area shows a handwritten document with a table. The table has columns for "FECHA OBSERVA", "DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN", "ANÁLISIS", and "COMENTARIOS". The text is handwritten in black ink on a white background. To the right of the document, there is a window titled "Administrador de códigos (IHM Procesam...)" which lists a hierarchy of codes under the family "1 ACCIONES VOLUNTARIAS (motivos)". The codes listed are: "1.1 AGRESIONES FÍSICAS Y VERBALES HACIA UN COMPAÑERO", "1.1 AGRESIONES FÍSICAS Y VERBALES (EVENTOS)", "1.1.1 Motivos", "1.1.1.1 Prevocación", "1.1.1.1.1 Se le olvidó todo, pierde el control.", "1.1.1.1.2 Me iba a robar un juguete y le da rabia que...", and "1.1.1.2 No me controlé y le pegué." The interface also shows a toolbar with various icons and a status bar at the bottom indicating "100 Códigos - No hay elemento seleccionado" and "Nombre - Título".

Procesamiento entrevistas - STACSI

Proyecto Edición Documentos OTRAS Códigos Menús Rutas Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

CP: P1 Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.fff

Entrevista 1 grado segundo - tercero Año N

Hola Antony, cuénteme qué pasó con su compañero, ¿que pasó pasó septiembre del año pasado? El se me iba a robar un juguete entonces me dio rabia y le di una patada, ¿usted por qué actuó así? Porque a mí me da rabia que me toquen mis juguetes ¿Qué le motivó a actuar así? Porque a mí me da rabia que me toquen los juguetes, porque son valiosos, de viejos tiempos, ¿Cuáles son las razones para actuar de esa forma? ¿Usted cree que esas son razones importantes para actuar así? No, ¿Por qué? Porque a mí me da rabia que me toquen los juguetes y hasta le he pegado a mi primo, ¿usted que sintió cuando actuó así? Rabioso, si ¿y que más sintió? Nada más ¿y después de eso le devolvió el juguete? Si, mi lo devolví ¿y que sintió cuando se lo devolvió? Feliz ¿y que ganó usted con esa actuación? Nada ¿pero si recuperó el juguete? Nada, me pusieron una observación, ¿pero usted que recuperó? El juguete, o sea que ganó algo, ¿y usted cómo se lleva con el actualmento? Mal, no si bien, pero a veces me saca rabia, ¿por qué? Porque me tira escupa, ¿y que más pasa con él? Ya, ¿Ha tenido otro tipo de dificultades con el compañerito este año? No, ¿Cuando usted hizo el cambio algo en usted? Si, ¿Qué cambio? Que mi papá dijo que no iba a pasar como el otro año y me pego una pela y listo, ahí cambie, ¿y que cambio? Ya no les pego a los compañeros, pero cuando me sacan rabia si les pego, ¿o sea que si hay un cambio pero falta todavía? Si, ¿y por qué a veces siente tanto enojo? Porque me da rabia que me peguen que me tiren escupa, ¿y que otra cosa a parte de la escupa? No nada, ¿o sea que usted actúa así cuando esta enojado? Si ¿y para que actúa así? Para pegarle porque le da mucha rabia a uno, ¿pero, usted cuando pega se siente mejor? Ni ¿entonces como se siente cuando usted le pega al otro? También otra vez me siento rabioso y si me vuelven a molestar otra vez me da rabia, ¿y por qué solo les da puño y patadas? Porque no les puedo dar en la cara, por que o si no me espulsan, por varios días, ¿si no lo expresarán usted les pegaría en la cara? No

Listo antony, buenos días nuevamente

La pregunta es recordando esos eventos que a veces pasan cuando usted se molesta porque lo molestan entonces usted entra en un momento de enojo, e intenta agredir al otro para poder dejar de estar enojado

¿Eso lo hablan en la casa, antony?

Con mi papá

¿Y que habla de eso con su papá?

Que me da rabia que me molesten

Administrador de códigos [U4 Procesam...]

Códigos Edición Muestra Imprimir Visualizar

Familias

Nombre

- 1. AGRESIONES FISICAS Y VERBALES (EVENTOS)
- 1.1 Agresiones físicas hacia un compañero.
- 1.2 Grosero con los compañeros verbal.
- 1.3 Agresión verbal al profesor por llamado de aten
- 1.4 Agresión hacia objetos.
- 1.5 Amenazas al compañero.
- 2. ACCIONES A SEGUIR
- 2.1 Llamado de atención a través del diálogo.

ST Códigos No hay elemento seleccionado Todos Nombre - Título

8.3 Entrevistas a actores que hicieron parte de los eventos.fff - 88 palabras

Parámetros: 1.3 - Nuevo documento - Documentos