

## Imaginarios sociales de construcción de la paz de maestros y maestras en zonas de postconflicto<sup>1</sup>

### Social Imaginaries of Peacebuilding of Teachers in Post-Conflict Zones

 William Orlando Arcila Rodríguez\*  
 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga\*  
 Germán Albeiro Castaño Duque\*\*

\*Universidad de Caldas, Colombia

\*\* Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales

Cómo citar: Arcila, W. O., Loaiza, Y. y Castaño, G. A. (2025). Imaginarios sociales de construcción de la paz de maestros en zonas de posconflicto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Online First*.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6117>

Versión del autor Aceptada para publicación el 10 de agosto de 2023 en la Revista Electrónica de Investigación Educativa.

### Resumen

La paz es un fenómeno social que debe ser abordado en el contexto educativo, para transformar la cultura de violencia y el deterioro del tejido social en las comunidades; los maestros y las maestras son los principales actores sociales con potencial para aportar a su construcción. El objetivo del estudio es comprender los imaginarios sociales de construcción de la paz de los maestros y las maestras, a partir de las formas de ser/hacer,

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado del trabajo desarrollado a través del Programa de investigación reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia, Código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación Fortalecimiento docente desde la Alfabetización Mediática Informativa y la CTel, como estrategia didáctico-pedagógica y soporte para la recuperación de la confianza del tejido social afectado por el conflicto. Código SIGP 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato No FP44842-213-2018; y los resultados del proyecto Imaginarios sociales de construcción de paz en la formación de maestros, de instituciones públicas del departamento de caldas” código 0743119. Universidad de Caldas.



decir/representar en la vida cotidiana. El estudio asume una perspectiva cualitativa, con enfoque hermenéutico, a partir de un diseño de investigación desde la complementariedad. Los actores sociales participantes son 33 maestros y maestras del sector oficial; se realiza un análisis de discurso a partir de la función referencial, expresiva y pragmática; en los resultados se identifican dinámicas sociales que configuran significaciones imaginarios sociales que soportan dos tipos de imaginarios sobre construcción de paz: *formar ciudadanos para la transformación social y la paz como fin educativo*. Los resultados indican que son los actores sociales quienes tiene la posibilidad de crear nuevas realidades, por lo tanto, son los protagonistas en hacer posible la paz e incorporarla en su quehacer como profesionales de la educación.

**Palabras clave:** paz, imaginación, docente, interacción social, investigación pedagógica.

## **Abstract**

Peace is a social phenomenon that must be addressed in the educational context, to transform the culture of violence and the deterioration of the social fabric in the communities; teachers are the main social actors with the potential to contribute to its construction. The objective of the study is to understand the social imaginaries of the construction of peace of teachers, based on the ways of being/doing, saying/representing in daily life. The study assumes a qualitative perspective, with a hermeneutic approach, based on a research design based on complementarity. The participating social actors are 33 teachers from the official sector; a discourse analysis is carried out from the referential, expressive and pragmatic function; The results identify social dynamics that configure social imaginary meanings that support two types of imaginaries on peacebuilding: training citizens for social transformation and peace as an educational

goal. The results indicate that it is the social actors who have the possibility of creating new realities, therefore, they are the protagonists in making peace possible and incorporating it into their work as education professionals.

**Keywords:** peace, imagination, teachers, social interaction, pedagogical research.

## **I. Introducción**

La paz es uno de los fenómenos sociales que más relevancia tiene en las sociedades actuales, convirtiéndose en pilar, sobre el cual se hace necesario trabajar de manera solidaria por parte de los distintos agentes e instituciones que constituyen toda una nación (Mejía-Manrique et al., 2022). El campo problematizar para dar alcance a la paz, está centrado en las posibilidades que brindan las instituciones y sus actores sociales para generar acciones que permitían su construcción, consolidación y perdurabilidad, de manera tal que, la cultura de violencia (Patierno, 2020) instaurada en las formas de instrucción de la sociedad se transforme para mantener la convivencia, el respeto por el otro y lo otro, a partir del diálogo y los “principios democráticos, respetando siempre las diferencias” (Treviño y Medina, 2020).

La educación y los procesos de formación que desde allí se lidera, se convierten en el principal escenario social para dar alcance a los intereses y bases necesarias que requiere la población con el fin de cambiar y transformar las diferentes formas de violencia (física, simbólica, verbal, entre otras); el actor social protagonista en la creación de posibilidades para la construcción de la paz, son los maestros y maestras (Pérez-Guardo et al., 2019), quienes tienen una importante responsabilidad social en la construcción de una nación que apueste a la paz.

En los últimos años, se viene investigando la paz desde diferentes campos, a nivel internacional (Muñoz, 2001; Fisas, 2011; Galtung, 2003, 2019; Jiménez, 2019; Lederach,

1998, 2008; Martínez-Guzmán, 2001; Martínez-Guzmán et al., 2009; Pérez, 2018) resaltando la necesidad de abordar la paz desde las diferentes esferas sociales, al igual que organizaciones internacionales (Banco Mundial, 2020; Organización de las Naciones Unidas, 2023; UNESCO, 2022) a nivel nacional y local (Arcila et al., 2022a; Cuesta-Borja y Rojas-Granada, 2021; Mínguez-Alcaide et al., 2014; Ramírez- López y Arcila, 2013; Urbina et al., 2017; Ventura y Torres, 2018) las diferentes investigaciones exponen la necesidad de indagar la paz desde los escenarios educativos, resaltando el papel de los maestros y maestras en la posibilidad de transformar la cultura de violencia presente en los territorios, y la necesidad de reconocer las subjetividades de los actores sociales, en la creación de estrategias que permitan la construcción de la paz.

El estudio asume la construcción de la paz como asunto del mundo social, abordada desde las formas de ser/hacer, decir/representar de los actores sociales; en atención a que, en la dinámica de los imaginarios sociales radicales e instituyentes se abren posibilidades de realización social de la construcción de la paz en el contexto educativo (Peña et al., 2020); puesto que son los actores sociales quienes movilizan las prácticas culturales y sociales (Gómez, 2020; Murcia et al., 2016) y quienes proyectan y hacen posibles nuevas realidades (Lederach, 2008); al respecto de los imaginarios sociales, Castoriadis (1997) manifiesta, “esta sociedad participa en las significaciones imaginarias sociales, en sus normas, valores, mitos, representaciones, proyectos, tradiciones, porque comparten (lo sepan o no) la voluntad de ser de esta sociedad y de hacerla ser continuamente” (p.28).

De tal forma, el objetivo de la investigación es comprender los imaginarios sociales de construcción de la paz que se configuran en los discursos de los maestros y maestras, como punto de partida para trazar acciones en el contexto educativo que apueste a la

construcción de la paz desde el mundo social, propio de sus creadores, reconociendo los ethos de fondo que hacen o no posible la paz en el escenario educativo, en especial desde aquellos imaginarios sociales, instituyentes y radicales (Arcila et al., 2022b; Castoriadis, 1983; Murcia, 2012).

## **II. Método**

La paz como construcción social, centrada en el diálogo, el acuerdo y pensada desde el bien común; se configura en el marco de las prácticas sociales de los sujetos (Murcia, 2020) como lugar en donde confluyen sus ideales, formas de organizar y ver el mundo, por ello es necesario reconocer esas formas de ser/hacer decir/representar de los actores sociales, las cuales permiten identificar los discursos, prácticas y proyecciones que hacen posible o no la construcción de la paz.

La escuela como escenario de indagación, se encuentra constituida por un campo sociohistórico complejo, es decir, como práctica social, constituyéndose a partir de significaciones imaginarias sociales, “desde la cual se orientan las formas de ser/hacer de las personas y las formas de decir/representar sus realidades” (Murcia, 2020, p. 52).

En este sentido, existen diferentes estudios que permiten indagar desde el discurso y las prácticas de los sujetos, los imaginarios sociales en diversos contextos y escenarios, (Arcila et al., 2022b; Baeza, 2012; Carretero, 2010; Castoriadis, 1983; Girola, 2018, 2020; Gómez, 2020; Murcia, 2012; Pintos, 2004) entre otros.

El método de indagación es de enfoque hermenéutico y de orden cualitativo (Ricoeur, 2008) a partir de un diseño de investigación, que, soportado en la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008), permite encontrar las lógicas, técnicas e instrumentos para comprender los imaginarios sociales de los sujetos participantes.

De esta forma se abordan los discursos relacionados con la construcción de la paz, a partir de las funciones del discurso: referencial, expresivo y pragmático (Van Dijk, 2008; Wodak y Meyer, 2003) permitiendo la comprensión de sus imaginarios sociales; siguiendo los planteamientos de Castoriadis (1983) y Murcia (2012).

El diseño de investigación es de orden emergente, a partir de los postulados de la Complementariedad en Murcia y Jaramillo (2008), quienes definen tres momentos claves en la comprensión de los imaginarios: preconfiguración, configuración y reconfiguración de la realidad, para reconocer la complejidad y multidimensionalidad del tema de estudio, permitiendo así, el análisis de discursos y visiones de los actores sociales desde su propio entorno natural (Creswell, 2013).

La población a trabajar fue definida a partir del estudio de caso colectivo (Creswell, 2009; Stake, 1999) con la participación de 30 maestros y maestras, con una vinculación de 10 o más años al sector educativo oficial, y con experiencias de vida relacionadas con el conflicto armado.

## **2.1 Pre-configuración de la realidad**

Se realiza la aproximación a la realidad por parte del investigador, desde el reconocimiento de los contextos educativos propios de los actores sociales; se define la población a partir de sus experiencias de vida relacionadas con el conflicto armado, además, de estar vinculados al sector oficial (magisterio) durante un tiempo igual o superior a 10 años, y participar de manera voluntaria en la investigación. Se realiza un muestreo probabilístico. En total se vincularon 30 maestros y maestras.

## **2.2 Configuración de la realidad**

Inicia la inmersión en los ethos de fondo frente a la construcción de la paz, a través de la aplicación de entrevistas en profundidad; el propósito principal esta direccionado a

reconocer los motivos porque y motivos para de la acción propuesta por (Schutz, 2008), permitiendo identificar las formas de ser/hacer decir/representar de los actores sociales ante la construcción de la paz. Seguidamente, se realiza el procesamiento de la información con apoyo del software Atlas ti. Versión 9. El método para el procesamiento y análisis de los datos se realiza a partir de la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002); finalmente se obtienen esquemas de inteligibilidad social relacionadas con las funciones del discurso: referencial (se refiere a la descripción de la realidad, aquello que fue y está siendo, formas de ser/hacer de los actores sociales), expresiva (Sentimientos y transformaciones del fenómeno, decir/representar) y pragmática (transformaciones y posibilidades de llegar a ser, decir/representar) (Murcia, 2020; Van Dijk, 2008; Wodak y Meyer, 2003).

### **2.3 Reconfiguración de la realidad**

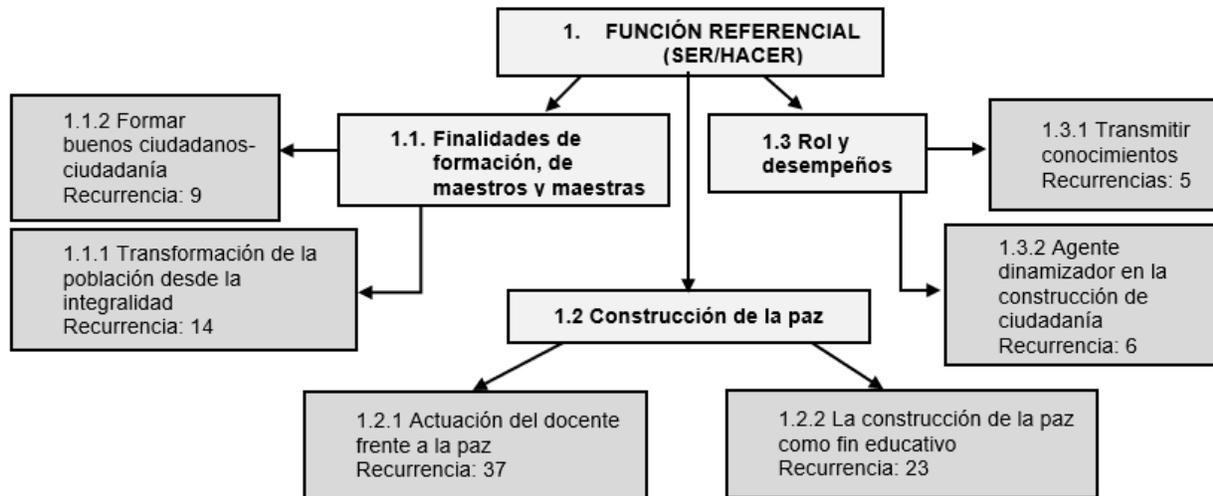
Se continúa con el análisis e interpretación de la información desde la triangulación (comparación constante entre teoría, realidad y comprensiones del investigador), consolidando los esquemas de inteligibilidad social para entrar en las dinámicas constituyentes de los imaginarios sociales (instituidos, radicales e instituyentes), y sus puntos de referencia, las significaciones imaginarias sociales, es decir, aquellos fines, intencionalidades, normas, valores, mitos, representaciones, proyectos, tradiciones (Castoriadis, 1997), que son compartidos socialmente dentro de un contexto o realidad. Se realiza el ejercicio descriptivo e interpretativo de los resultados que fundamentan los procesos de construcción de paz de los maestros y maestras del contexto educativo.

## **III. Resultados**

### 3.1 La construcción de la paz: Dimensión Simbólica

- ***Función Referencial***

Figura 1. Función referencial



Nota. Elaboración propia.

Los constructos sociales que configuran los maestros y las maestras sobre la realidad que fue y está siendo frente a los procesos de construcción de la paz (función referencial, formas de ser/hacer de los actores sociales), se establece a partir de campos temáticos (categorías y subcategorías). Desde allí, se visualizan niveles de significatividad social (recurrencias, presencia constante de un fenómeno en el discurso de los actores sociales); de esta forma emergen imaginarios de construcción de paz en el contexto educativo.

La principal categoría emergente es denominada *Construcción de la paz*, la cual se constituye como relevante gracias a su fuerza social, es decir, las formas de ser/hacer de los maestros frente al campo de la paz desde su *actuación* en el contexto social, están

determinadas por las intencionalidades formativas, por ello manifiestan que promover la paz se relaciona con la voluntad para querer hacer las cosas, pero además, eso implica ir más allá, emplear procesos de comunicación en el marco de las enseñanzas y formas correctas de actuar, que también deben hacer parte del actuar del maestro y las maestras, para precisar “ser ejemplo” e incorporar dichas intenciones y acciones en su rol como persona dentro de la comunidad, “a veces hacemos acciones, cumplimos con acciones, pero no conscientemente en busca realmente que el estudiante comprenda qué significa la paz” (EDR<sup>2</sup>, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

“El ejemplo que usted dé como maestro, no solo con palabras diciendo, este es mi aporte para que usted tenga sentido de pertenecía, para que usted aprenda a respetar su colegio, para que aprenda a respetar su casa, obviamente uno se los dice, pero si usted con el ejemplo no le está mostrando (...) no les enseña, él no le va a “comer cuento” (prestar atención) (EDR, comunicación personal, 10 de noviembre de 2021). La *construcción de la paz como fin educativo* se ubica como campo de alta relevancia social, esto se debe al lugar que los maestros y las maestras le otorgan a la escuela ante la construcción de la paz, “a través de la educación es la mejor forma de darle a las personas herramientas para que aprendan a solucionar los conflictos” (EDM, comunicación personal, 03 de marzo de 2022); así mismo, los actores sociales expresan que la construcción de la paz “es un fin y un principio del proceso educativo, porque lo que nosotros necesitamos es que, los estudiantes, las personas y los que estamos en este medio educativo logremos vivir en paz, que ayudemos y aportemos a vivir en paz” (EDR, comunicación personal, 25 de octubre de 2021). Estas percepciones se configuran desde

---

<sup>2</sup> E: Entrevista; D: Docente y R/M: Riosucio o Marquetalia.

el trasegar socio-histórico de los actores sociales, desde sus vivencias y experiencias en los contextos educativos donde se encuentran inmersos.

Sobre la línea de los planteamiento anteriores, emerge la categoría *Finalidades de formación de los maestros y las maestras*, constituida por dos subcategorías, *transformación de la población desde la integralidad* y *formar buenos ciudadanos-ciudadanía*; la primera se constituye como campo de la formación integral “formar los estudiantes de manera integral, no solo la parte académica, sino la formación en valores, que ellos sepan convivir, que de verdad se formen para ser buenos ciudadanos, para ser personas que le aporten a su país, a su comunidad” (EDR, comunicación personal, 10 de noviembre de 2021); “Formar seres humanos integrales y más conscientes del sentido que tiene su vida y la utilidad que le debe brindar para ser competente y aportar a una sociedad” (EDM, comunicación personal, 17 de mayo de 2022). Los maestros y maestras desde sus prácticas pedagógicas, parten de generar posibilidades de formación que superen el campo académico, y se involucren otros campos, como la formación en valores, la convivencia, y desarrollo de competencias axiológicas.

En segundo lugar, se presenta la subcategoría *formar buenos ciudadanos-ciudadanía*, en palabras de los actores sociales son formas de ser/hacer direccionadas a brindar herramientas para “desenvolverse en el mundo cotidiano de la actualidad, haciendo gran énfasis en competencias de construcción de ciudadanía” (EDR, comunicación personal, 26 de octubre de 2021); “Mi intencionalidad formativa en mi desempeño como docente es la formación ciudadana” (EDR, comunicación personal, 10 de noviembre de 2021). Los relatos se direccionan al cambio, la transformación y los aportes que en un futuro pueden lograr sus estudiantes, asumiendo la formación integral como uno de los ejes

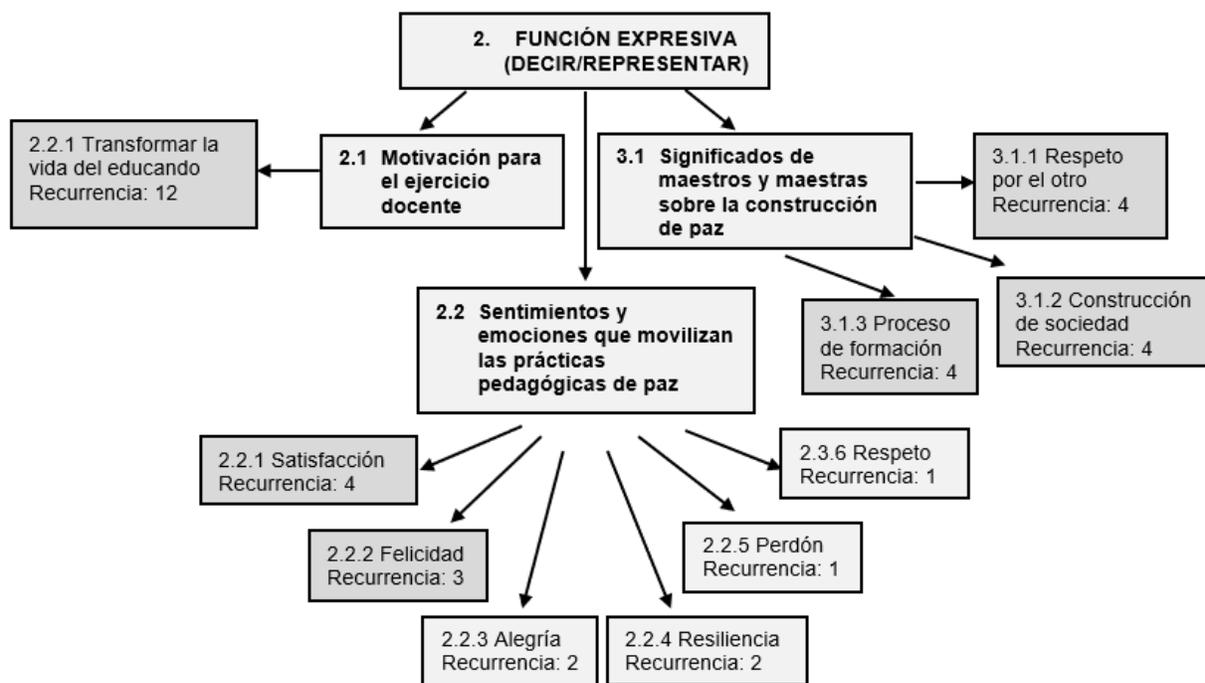
principales que reconocen la multidimensionalidad del sujeto y su importancia en la educación.

El discurso de los maestros y maestras frente a la construcción de la paz permitieron identificar otra categoría relevante, la cual se denomina *rol y desempeño de maestros y maestras*; a partir de la cual emergen otras subcategorías, como la de *agente dinamizador en la construcción de ciudadanía*, refiriéndose los actores sociales al rol del maestro y la maestra como “docente orientador y guía de diversas practicas requeridas, atendiendo a las necesidades y la diversidad del contexto, convirtiéndome en agente dinamizador de construcción de ciudadanía” (EDM, comunicación personal, 24 de febrero de 2022); “guía y orientador, aquel líder que conlleve a despertar un pensamiento crítico y a formar un ser humano integral” (EDR, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021).

Con un menor grado de visibilidad social, se identifica la subcategoría *transmitir conocimientos*, desde la cual los actores manifiestan que su rol y desempeño esta direccionado en “trasmitir conocimientos, y tener buen desempeño en todo lo que hago” (EDM, comunicación personal, 04 de marzo de 2022); “mi rol es trasmitir conocimientos, es ser guía para que la adquisición de conocimientos sea más interesante y motivadora” (EDR, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021). En las expresiones se identifica un ejercicio profesional encaminado a establecer relaciones de saber, que son lideradas y orientadas por los maestros y las maestras.

- ***Función Expresiva***

Figura 2. Función Expresiva



Nota. Elaboración propia.

Las formas de decir/representar de los maestros y las maestras ante la construcción de la paz, se configuran a partir de la función expresiva del discurso el cual “permite expresar los sentimientos frente al ser o las transformaciones de ese ser” (Murcia, 2020, p. 60), para el presente caso, los sentimientos y las transformaciones que se movilizan ante la construcción de la paz; en la función expresiva se presentan las motivaciones, sentimientos, emociones y significados de los actores sociales.

Las categoría *Motivaciones para el ejercicio docente*, hace referencia a los motivos por los cuales los maestros y las maestras se desempeñan en el escenario de la educación

y asumen el rol docente; la subcategoría que la constituye se define como *transformar la vida del educando*, convirtiéndose en la principal motivación para ejercer su profesión docente, “la principal motivación de uno como docente es ver cómo podemos transformar la vida de nuestros educandos, cómo podemos aportar a que un estudiante se forme integralmente, porque lo que yo siempre digo no es solo brindar un conocimiento específico, sino también, cómo lo formamos integralmente” (D.L. Ossa, comunicación personal, 17 de mayo de 2022); “esos estudiantes que uno piensa que se están perdiendo en la drogadicción, en otros caminos, en otras situaciones, y cuando uno los coge, los llama, trata de apoyarlos, de orientarlos, y verlos más adelante convertidos en unos profesionales, esa es la principal motivación”(EDR, comunicación personal, 26 de octubre de 2021); las motivaciones presentadas, son producto de las experiencias e interacciones de los maestros y las maestras en el escenario educativo.

Los sentimientos y las emociones son campos de gran relevancia en la indagación de las dinámicas que configuran los imaginarios sociales, por ello, la función expresiva se convierte en un referente clave para acceder a ellos, desde estos planteamientos se configura la categoría *sentimientos y emociones que movilizan las prácticas pedagógicas de paz*. Los maestros y las maestras manifiestan distintos sentimientos y emociones, que son producto de su interacción continua con la población escolar, como se observa en la figura 2, en la cual se evidencia que emergen con mayor nivel de visibilidad sentimientos y emociones tales como: *satisfacción, felicidad, alegría, resiliencia, perdón y respeto*; algunos relatos de los actores sociales hacen explícito estos campos, “fue una realidad que ellos vivieron, fue bastante satisfactorio, y ver cómo le hablaban a los padres de familia, luego, los padres de familia dentro del mismo trabajo que se da entre la misma comunidad, eso me dio mucha felicidad” (EDM, comunicación personal, 18 de mayo de

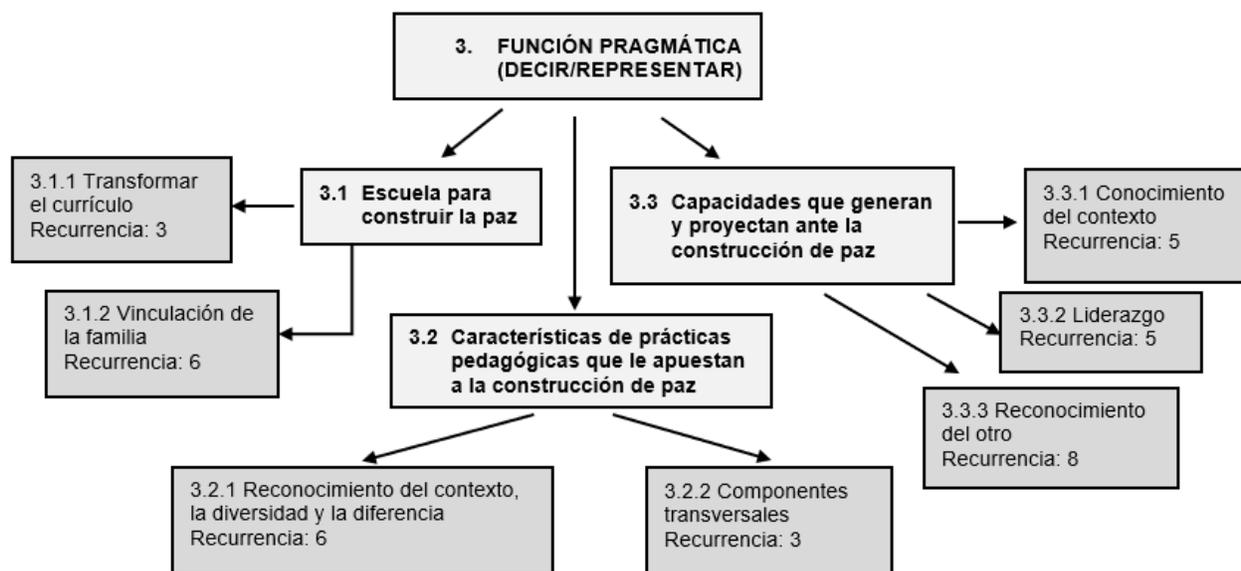
2022). De esta forma las prácticas pedagógicas de paz, movilizan múltiples sentimientos y emociones en el ejercicio profesional de los maestros y las maestras.

En el marco de la dimensión expresiva del discurso, se abre un espacio para los *significados de los maestros y las maestras sobre la construcción de la paz*, significados que están vinculados a tres subcategorías denominadas, *respeto por el otro*, *construcción de sociedad* y *proceso de formación*; en primer lugar los actores sociales asumen la construcción de la paz como *proceso de formación*, exponiendo que es un “proceso que contribuye con la mejor convivencia de los niños y las niñas” (EDR, comunicación personal, 10 de noviembre de 2021); “formación del ser, sujetos conscientes de su realidad, de la de los demás, y donde los alumnos reconocen sus deberes y derechos” (EDM, comunicación personal, 12 de abril de 2022); así mismo, emerge la subcategoría *construcción de sociedad*, vinculando aspectos que constituyen una sociedad como es el caso del gobierno, la escuela y la familia, “la construcción de la paz es una construcción de sociedad, con base en valores de convivencia, de mejorar la vida desde el hogar para construir paz en la sociedad” (EDR, comunicación personal, 25 de octubre de 2021); “un esfuerzo colectivo, no solamente desde el gobierno de turno, sino también, desde cada hogar y la escuela” (EDM, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

Y en un tercer lugar se configura la subcategoría *respeto por el otro*, el cual es vinculado con el reconocer la diferencia, la diversidad y los derechos humanos, “es comprender que el respeto es la base fundamental de la paz; construir paz es respeto a los derechos humanos, tiene que ver en nuestro país con perdón, reconstrucción social, reivindicación de los derechos” (EDR, comunicación personal, 10 de noviembre de 2021).

- ***Función Pragmática***

Figura 3. Función pragmática



Nota. Elaboración propia.

El discurso y las prácticas sociales de los sujetos, están enmarcadas en una serie de proyecciones que movilizan formas de transformación de la realidad; la función pragmática brinda una descripción de la realidad desde sus transformaciones en relación con aquello que está instaurando, naturalizado o que es hegemónico, de esta manera, se configuran realidades que están siendo, sus transformaciones y los requerimientos o cambios que van tomando fuerza social. En los discursos se identifican tres categorías, allí se reflejan posibilidades de transformación, además, aquello que puede llegar a hacer, decir/representar.

En este sentido; *Una escuela para construir la paz*, como categoría central, se constituye a partir de dos subcategorías, la primera de ellas se direcciona a *transformar el currículo*,

los maestros y las maestras proyectan una escuela que transforme, en especial con la articulación de temas que permitan generar procesos de construcción de paz en la escuela, “ver nuevamente el currículo y replantear ese currículo para volcarlo a orientar unas competencias de ciudadanía, cuando empezamos a focalizar nuestro conocimiento hacia lo que es el posconflicto, yo creo que desde ahí se ha empezado a transformar la escuela” (EDM, comunicación personal, 17 de mayo de 2022), además proponen incorporar temas tales como: historia y conflicto armado, reconocimiento, formación de la familia y resolución de conflictos.

Los maestros y maestras manifiestan que una transformación importante en la escuela ante la construcción de la paz es la *vinculación de la familia*, “la familia, los muchachos deben tener apoyo en su formación desde la casa, esa formación integral” (EDM, comunicación personal, 18 de mayo de 2022); “tener mayor convocatoria con los padres de familia, para desarrollar proyectos, ir más allá de esas escuelas de padres, ir más allá, vincularlos a programas, proyectos, a procesos de promoción y prevención, pero con la familia” (EDR, comunicación personal, 25 de noviembre de 2021). De esta manera el currículo y la familia, son campos relevantes para la proyección de los procesos de construcción de paz, que se generan en el contexto educativo.

Desde las perspectivas de los actores sociales, emerge la categoría *Características de prácticas pedagógicas que le apuestan a la construcción de la paz*; a su vez se relaciona con dos subcategorías, la primera se refiere al reconocimiento del contexto, la diversidad y la diferencia, “una práctica pedagógica que le apuesta a la construcción de la paz parte del reconocimiento de la diversidad y la diferencia, de acciones intencionadas que vinculan la realidad y colocan al sujeto en reflexión para que sea crítico y aporte a la construcción”. (EDM, comunicación personal, 24 de febrero de 2022); “debe estar de

acuerdo a las necesidades y particularidades de los contextos, pero sin desconocer las realidades del meso contexto” (EDR, comunicación personal, 25 de octubre de 2022). Bajo la idea anterior, los actores sociales hacen mención a características relacionadas con la vinculación de componentes transversales en las prácticas pedagógicas que pretenden construir la paz, “debemos manejar una parte transversal entre todas las asignaturas que orientamos, que permita siempre propiciar espacios para trabajar desde la convivencia y sobre la reparación de todas estas brechas que han quedado frente al proceso de la paz” (EDM, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

La construcción de la paz exige capacidades por parte de los maestros y las maestras para generar y proyectar acciones que brinden herramientas necesarias para su alcance, por tal motivo, emerge desde el discurso de los actores sociales la categoría *Capacidades que generan y proyectan ante la construcción de la paz*. En su dinámica social se presentan tres subcategorías, la primera de ellas se establece desde el *reconocimiento del otro*, “no es asunto de cátedra, no es asunto del área ni es asunto de culturalizar la paz. Para mí sería más que todo los reconocimientos de la individualidad, de la diversidad, el reconocimiento de las diferencias para que a partir de ese reconocimiento donde estamos todos como sujetos políticos y con capacidades, para que eso suceda, en donde todos hablemos de la paz” (ERM, comunicación personal, 12 de abril de 2022). La segunda subcategoría se refiere a la capacidad de *liderazgo*, “entre las capacidades que uno debe tener es el liderazgo pero positivo, yo creo que uno antes de desarrollar competencias en los demás, las tienen que tener desarrolladas uno” “yo puedo liderar, transformar esa historia, cambiar mentes, cambiar pensamientos, desde mi saber disciplinar” (EDM, comunicación personal, 17 de mayo de 2022); sobre esta misma idea, los maestros y las maestras manifiestan que una de las capacidades que debe hacer

parte del maestro es el *conocimiento del contexto* como tercera categoría; “muchos maestros que no conocen ni los acuerdos de paz o que no han hecho el ejercicio de leerlos, si eso es lo que está transformando y lo que está viviendo nuestra sociedad, tenemos que conocer la realidad de nuestro país, tenemos que conocer todas las condiciones sociales de nuestro municipio” (EDM, comunicación personal, 17 de mayo de 2022). En síntesis, los maestros y las maestras en el contexto educativo proyectan como posibilidad de transformación características, capacidades y conocimientos sobre los cuales deben trabajar y apropiarse, para generar los medios necesarios que le permitan desarrollar intencionalidades formativas direccionadas a la construcción de la paz en el contexto educativo.

#### **IV. Discusión y conclusiones**

La construcción de la paz en las dinámicas sociales de la escuela, hacen parte del mundo de la vida de quienes la hacen posible, la construyen y generan los medios necesarios para dar alcance a sus finalidades; los maestros y las maestras son protagonistas centrales en dicho ejercicio (Ortega Iglesias y Valencia Espejo, 2021) por ello, las formas de ser/hacer, decir/representar se constituyen en aquellas creencias, convicciones, fuerza; dan vida a las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1997) es decir, configuran y reconfiguran los acuerdos, las normas, los valores, las representaciones que son compartidas desde lo colectivo y desde la individualidad.

Los resultados obtenidos permiten identificar la dinámica de los imaginarios sociales que se manifiestan a través de una red simbólica, que movilizan diferentes representaciones sociales sobre la construcción de la paz (Sarmiento-Riaño y Chávez-Plazas, 2022); en este sentido los maestros y las maestras se vinculan al ser/hacer social de la construcción de la paz desde la búsqueda constante de su actuación en espacios educativos sobre los

cuales se instituye como *formar ciudadanos para la transformación de la sociedad*, entendiéndose como pilar que moviliza diferentes campos, proyecciones, acciones y posibilidades de realización, y con ello, asumir la educación como escenario para las transformaciones sociales (Perilla, 2018). Lo anterior se vincula con la dinámica social presente en la escuela, es decir, finalidades de formación que se direccionan a *formar buenos ciudadanos y a la transformación de la población desde un enfoque integral u holístico*, formas de ser/hacer, motivaciones de los maestros y las maestras para ejercer su profesión, *transformar la vida de los educandos, decir/representar*, que a su vez se relaciona con posibilidades de transformación desde el *reconocimiento del contexto, la diversidad y la diferencia* en un ejercicio de *liderazgo* que permite la construcción de la paz en el escenario educativo; desde los acuerdos sociales ya constituidos, estas dinámicas sociales se relacionan con los planteamientos de (Avendaño et al., 2016) y (Celis, 2022), la ciudadanía y sus procesos formativos hacen referencia a dimensiones de orden político y democrático, dinamizando la vida pública a través de la participación permanente en la construcción de una sociedad.

Sobre la misma línea Franco (2021), hace referencia al compromiso social de los maestros y las maestras desde su motivación “la formación de sus educandos para enfrentar el proyecto de vida (...) debe mantener un alto grado de motivación, entendiéndose como esa fuerza que hace moverse y surge por necesidad de lograr mejores estándares” (p.151). Por lo tanto, requiere una carga importante de intencionalidad, en las acciones desarrollados que proyectan, para convertirse en realidad en sus prácticas pedagógicas.

La vida cotidiana de la escuela y quienes aportan en los procesos de enseñanza, permiten comprender y configurar un rol que, como actores sociales, les convierte en

ejemplo como constructores de la paz, es decir, *el maestro y la maestra: “ser ejemplo”, ser constructores de la paz*, desde las formas de ser/hacer y decir/representar se configura una dinámica social que vincula *la actuación del docente frente a la paz* desde la *intención* como manifestación necesaria para lograr un propósito, pero a su vez, toma una naturaleza desde la acción e incorporación en el propio sujeto, ser participe activo en la construcción de la paz; este campo se vincula con otras formas sociales, como lo son los sentimientos y las emociones: *felicidad y satisfacción* por la labor cumplida, a partir de la necesidad de un *conocimiento del contexto*, para dar cuenta real de sus aportes a la constructores de la paz; en relación a lo mencionado, se hace evidente las intencionalidades formativas que deben tener los maestros y maestras, es decir, apostar por “un proceso educativo intencional, planificado y sistemático, que tenga en cuenta las diferencias individuales, los intereses, necesidades y problemas con el fin de lograr armonizar lo que la educación del sistema escolar pretende y las motivaciones propias de cada individuo” (Gómez-Vahos et al., 2019, p. 131), además, dichas intenciones deben ser incorporadas en su rol como sujeto dentro de una sociedad.

*La paz como fin educativo*, se presenta desde las formas de ser/hacer ubicándose como pilar de la educación; en esta misma línea se identifican significados que posicionan la construcción de la paz como *proceso de formación y construcción de sociedad* a partir de crear unas fuerzas de transformación y realización desde los significados de los sujetos, de tal forma, que existen unas significaciones imaginarias sociales que van tomando una naturaleza instituyente, dando lugar a posibilidades de transformación de una educación tradicional, netamente cientificista, para entrar en una educación con mayor amplitud, que involucre el “sentido humano, formación en valores y desarrollo del pensamiento crítico en busca de justicia social” (Hernández et al., 2017, p. 150), a partir

de una actitud de compromiso para dar alcance a una justicia social (Hidalgo et al., 2018) desde la acción de los maestros y maestras.

De esta manera, se gestan dinámicas sociales instituyentes que dan lugar a una escuela constructora de paz, la cual involucra voluntades individuales y colectivas para el ejercicio de inmersión en la transformación de la realidad, apuesta por proyectos concretos con intencionalidades y metas con mayor nivel de claridad, además, va generando los instrumentos necesarios para entrar en el campo de las acciones necesarias, que dan alcance a la paz que se quiere y requieren los territorios (Pérez, 2018).

Desde el campo de las proyecciones y las transformaciones que debe asumir la escuela ante la construcción de la paz, los maestros y las maestras van exponiendo fuerzas de realización social al proyectar *una escuela que construya la paz*, esto exige *Transformar el currículo y vincular la familia*, “las aulas y las familias son escenarios posibles de paz y, consecuentemente, en ellas se fortalecen las capacidades humanas para la convivencia pacífica, esto es, para la construcción efectiva de paz” (Rodríguez Bustamante et al., 2017, p. 207); los temas que toman protagonismo en el currículo deben estar direccionado al estudio de la historia y conflicto armado, el reconocimiento y la resolución de conflictos, de esta forma se configuran significaciones imaginarias sociales que pretende romper con aquellos contenidos hegemónicos que han habitado los senderos de la escuela.

A partir de los resultados, la construcción de la paz toma protagonismo en el quehacer cotidiano de los maestros y las maestras de los Municipios de Riosucio y Marquetalia, Caldas, a partir de imaginarios sociales que se configuran producto del recorrido socio-historio, de sus experiencias, formas de ver y ser el mundo. En este sentido un imaginario instituido, se establece como acuerdo social en el marco de la dinámica presente en su

dimensión simbólica, dando lugar a la generación de realidades (Murcia, 2012), ancladas al mundo social de los sujetos, es decir, frente a la construcción de la paz como la *formación de ciudadanos para la transformación social*, este imaginario, transita de manera reiterada entre las formas de ser/hacer y decir/representar, logrando su fuerza social, además, se apoya en significaciones como la *formación integral, transformación de la vida de los sujetos*, todo ello, para ubicar la construcción de la paz como primordial, en la consolidación de una sociedad.

Finalmente, se vinculan imaginarios instituyentes-radicales, es decir, aquello que da pie a la capacidad creadora del sujeto, “convicción - creencia/fuerza, acerca de la posibilidad de realización social y personal, de aquellos que se propondrá [...] son esas fuerzas que hacen posible la creación del ser humano y de lo humano el ser” (Murcia, 2012); sobre esta línea emerge la construcción de la *paz como fin educativo*, es decir, se ubica como imaginario instituyente-radical, gracias a las significaciones que plantean proyecciones, propósito, acciones y mecanismos que van tomando fuerza de realización en el marco de las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras.

Los resultados investigativos, exponen la dinámica social sobre imaginarios sociales vinculados a la construcción de la paz en los maestros y las maestras a partir de la premisa “pensar la paz desde la paz misma” (Pérez, 2018, p. 127), y son los actores sociales desde sus territorios, quienes tiene la posibilidad de hacerla posible, a partir de representaciones, significados y convicciones que fundamentan la labor como maestros y maestras.

Se resaltan componentes importantes en el reto de la construcción de la paz desde la escuela, la familia, el currículo, el respeto por el otro, y ser ejemplo, estas formas de

representar una realidad y darle sentido, “realidades históricas atravesadas por confrontaciones, muertes, violencia y miedo, pero cuyo destino puede transitar por otros caminos cuando se interpela la resignación y se generan territorios de paz como apuesta ética esencial” (Areiza, 2021, p. 20), y con ello, crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que superen la transmisión de conocimientos, para ingresar en el campo de la participación activa de los integrantes de una institución social, quienes van generando las herramientas y recursos para transformar la cultura de violencia (Mendoza et al., 2022) instituida en las comunidades actuales.

Los resultados e interpretaciones expuestas, toman relevancia en el mundo social, a partir de la necesidad de profundizar en los imaginarios sociales que poseen las comunidades, y en como la escuela proyecta acciones educativas que movilicen procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la construcción de la paz, procesos que estén acompañados de significaciones que movilizan proyecciones, pautas, normas en las interacción sociales del contexto educativo, para consolidar prácticas pedagógicas que transformen la cultura de violencia en la sociedad actual.

---

#### **Contribución de cada autor**

**William Orlando Arcila Rodríguez:** Concepción y diseño, recopilación de datos, análisis e interpretación de datos, metodología, redacción del artículo.

**Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga:** Concepción y diseño, recopilación de datos, análisis e interpretación de datos, metodología, redacción del artículo.

**Germán Albeiro Castaño Duque:** Concepción y diseño, recopilación de datos, análisis e interpretación de datos, metodología, redacción del artículo.

#### **Declaración de no conflicto de intereses**

Los autores declaramos no tener conflicto de intereses.

#### **Fuente de financiamiento**

Resultado del trabajo desarrollado a través del Programa de investigación reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia, Código SIGP: 57579 con el proyecto de investigación Fortalecimiento docente desde la Alfabetización Mediática Informativa y la CTel, como estrategia didáctico-pedagógica y soporte para la recuperación de la confianza del tejido social afectado por el conflicto. Código SIGP 58950. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato No.FP44842-213-2018; y los resultados del proyecto Imaginarios sociales de construcción de paz en la formación de maestros, de instituciones públicas del departamento de caldas”

---

## Referencias

- Arcila, W., Grisales, K. y Díaz, V. (2022a). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 213–239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.11>
- Arcila, W., Grisales, K. y Díaz, V. (2022b). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 213–239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.11>
- Areiza, É. (2021). Maestros y escuelas ante la violencia: resistencias desde el lenguaje como acontecimiento estético y sociocultural. *Enunciación*, 26(1), 15–28. <https://doi.org/10.14483/22486798.16652>
- Avendaño, W. R., Paz, L. E. y Parada-Trujillo, A. E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *El Ágora USB*, 16(2), 479–492. <https://doi.org/10.21500/16578031.2444>
- Baeza, A. (2012). Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 11(2), 198–200.
- Banco Mundial. (2020). *Personas, paz y prosperidad*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/fragilityconflictviolence/brief/people-peace-prosperity>
- Carretero, Á. E. (2010). *El orden social en la posmodernidad. Ideología e imaginario social*. Erasmus.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. TusQuets.

- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.
- Celis, Z. (2022). Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México. *Perfiles Educativos*, 44(177), 147–165.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60737>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and reaserch design. Chossing among five Approaches*. Sage Publications.
- Cuesta-Borja, R. y Rojas-Granada, C. (2021). Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y desafíos. *Revista CS*, 33, 205–235. <https://doi.org/10.18046/recs.i33.3995>
- Fisas, V. (2011). *Anuario Procesos de Paz 2011*. Icaria.
- Franco, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 64, 151–179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika.
- Galtung, J. (2019). *Trascender y Transformar: una introducción al trabajo de conflictos*. Tecnológico de Monterrey.
- Girola, L. (2018). Elites intelectuales e imaginarios sociales contrapuestos en la era del “milagro mexicano” y su expresión en la revista Cuadernos Americanos. *Sociologias*, 20(47), 170–208. <https://doi.org/10.1590/15174522-020004706>

- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Revista de Investigación Psicológica*, (23), 107–125.
- Gómez, J. (2020). *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad* (J. Gómez, Ed.). Universidad Simón Bolívar.
- Gómez-Vahos, L. E., Muriel-Muñoz, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118–131. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1907>
- Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 19(28), 149–172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. y Perines, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social. *Páginas de Educación*, 11(2), 85–107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Jiménez, F. (2019). Educación neutral y Educación para la Paz neutra. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 367–387. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/61>
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Norma.
- Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.

- Martínez-Guzmán, V., Comins, I. y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (Núm. Esp.), 91–114.
- Mejía-Manrique, M., Loaiza-Zuluaga, Y. E., Arcila-Rodríguez, W. O. y Betancur Giraldo, H. (2022). El maestro en el desarrollo de las experiencias de paz de los niños y niñas en la Escuela. *Revista Encuentros*, 20(02), 70–83.  
<https://doi.org/10.15665/encuen.v20i02-Julio-dic..2955>
- Mendoza, B., Pérez-Maldonado, H., Domínguez, J. M. y Román, M. (2022). Roles de participación en el bullying y episodios violentos en la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1–16.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e25.4240>
- Mínguez-Alcaide, X., Ramón, A. S. de H. y Sánchez, M. (2014). La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales. *Revista de Paz y Conflicto*, (7), 53–77. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1449>
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Universidad de Granada.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Imaginarios de profesores y estudiantes*. Académica Española.
- Murcia, N. (2020). *La investigación situada: construcción de teoría en/sobre La Escuela desde los imaginarios sociales*. Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N., Jaimes, S. S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebio*, (57), 257–274.  
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/44425>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa. “La Complementariedad”*. Kinesis.

- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Mantener la paz y la seguridad internacionales*. <https://www.un.org/es/our-work/maintain-international-peace-and-security>
- Ortega-Iglesias, J. M. y Valencia-Espejo, V. E. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50), 103–132. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.723>
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles Educativos*, 42(168), 10–27. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2020.168.59221>
- Peña, P., Valera, A. y Marles, C. (2020). Tendencias en los procesos de construcción de paz. *Espacios*, 41(47), 290–308. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n47p21>
- Pérez, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente ITESO. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5417/Construir+paz+y+transformar+conflictos.pdf?sequence=4>
- Pérez-Guardo, C., Tafur-Cabrera, J., Molina-Padilla, G. y Hernández-Palma, H. (2019). Análisis del Papel del Educador en el Postconflicto. Un Acercamiento desde la Percepción de la Ciudad de Barranquilla, en Colombia. *Informacion Tecnologica*, 30(4), 199–208. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000400199>
- Perilla, J. S. (2018). *La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar*. Universidad Sergio Arboleda.

- Pintos, J.L. (2004). Inclusión - exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Revista Semata*, (16), 17–52.
- Ramírez-López, C. A. y Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411–429. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2778>
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Prometeo.
- Rodríguez, A., López, G. M. y Echeverri, J. C. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la Construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206–223. <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Sarmiento-Riaño, X. S., y Chávez-Plazas, Y. A. (2022). Representaciones sociales acerca de la paz en madres de Bogotá, aportes hacia su construcción desde la familia. *Eleuthera*, 24(1), 195–213. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.10>
- Schutz, A. (2008). *El Problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Treviño, D. C. y Medina, M. A. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una díada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 397–414. <https://doi.org/10.6018/RIE.372241>
- UNESCO. (2022). *Movilizar a la comunidad mundial para promover la paz mediante la educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/movilizar-la-comunidad-mundial-para-promover-la-paz-mediante-la-educacion>

- Urbina, J. E., Ovalles, G. A. y Pérez, B. J. (2017). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 10(2), 139–164. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.07>
- Van Dijk, T. (2008). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Ventura, L. y Torres, Y. B. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Interdisciplina*, 6(15), 157–169. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Gedisa.