

Imaginarios sociales de construcción de la paz de maestros en zonas de posconflicto

Teachers' Social Imaginaries of Peacebuilding in Post-Conflict Zones

 William Orlando Arcila Rodríguez | Universidad de Caldas, Colombia
 Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga | Universidad de Caldas, Colombia
 Germán Albeiro Castaño Duque | Universidad Nacional de Colombia

Cómo citar: Arcila, W. O., Loaiza, Y. E. y Castaño, G. A. (2026). Imaginarios sociales de construcción de la paz de maestros en zonas de posconflicto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28, e11, 1-17.
<https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.e11.6117>

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, y son los maestros los principales actores con potencial para aportar a su construcción. El objetivo de este estudio es comprender los imaginarios sociales de construcción de la paz de los maestros a partir de las formas de ser/hacer y decir/representar en la vida cotidiana. El estudio presenta una perspectiva cualitativa, con enfoque hermenéutico, a partir de un diseño de investigación desde la complementariedad. Los actores sociales participantes fueron 33 maestros del sector oficial, y se analizó el discurso a partir de la función referencial, expresiva y pragmática. En los resultados se identifican dinámicas sociales que configuran significaciones 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 tienen la posibilidad de crear nuevas realidades; por lo tanto, son los protagonistas que hacen posible la paz y la incorporan 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 education to transform the culture of violence and the breakdown of the social fabric of communities, and teachers are the primary actors with the potential to support peacebuilding. The objective of this study is to understand teachers' social imaginaries of peacebuilding, based on forms of being/doing and saying/representing in everyday life. The study adopts a qualitative perspective with a hermeneutic approach, based on a research design grounded in complementarity. The participating social actors were 33 public school teachers, and discourse was analyzed in terms of its referential, expressive, and pragmatic functions. The results identify social dynamics that shape meanings that support two types of imaginaries of peacebuilding: educating citizens for social transformation, and peace as an educational goal. The results



indicate that these social actors are able to create new realities, as key agents who make peace possible and incorporate it into their professional practice as educators.

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



I. Introducción

La paz es uno de los fenómenos sociales de mayor relevancia en las sociedades actuales; es el pilar sobre el cual deben trabajar de manera solidaria los agentes e instituciones que constituyen a una nación (Mejía-Manrique et al., 2022). La problemática de la construcción de paz se sitúa en las posibilidades que ofrecen las instituciones educativas y sus actores sociales para promover prácticas y relaciones orientadas a su consolidación y sostenibilidad. En este escenario, la escuela constituye un espacio de interacción y formación en el que es posible cuestionar y transformar las manifestaciones de una cultura de violencia (Patierno, 2020), reproducida en determinadas prácticas y relaciones sociales. Esta transformación requiere reconocer el papel de los maestros en la configuración de experiencias educativas que favorezcan el diálogo, el reconocimiento del otro y de lo otro, la convivencia y la participación sustentada en los principios democráticos y el respeto por las diferencias (Treviño y González, 2020).

La educación, mediante los procesos de formación que se desarrollan en las instituciones educativas, constituye un escenario social desde el cual es posible promover transformaciones en las diferentes formas de violencia (física, simbólica, verbal, entre otras). En este contexto, el maestro se reconoce como un actor fundamental en la generación de posibilidades para la construcción de paz (Pérez-Guardo et al., 2019), dada su responsabilidad social en la formación de sujetos que contribuyan a la convivencia, el reconocimiento de las diferencias y la construcción de una sociedad en paz.

En los últimos años el tema de la paz se ha abordado por autores desde diferentes campos a nivel internacional (Fisas, 2011; Galtung, 2003, 2019; Jiménez, 2019; Lederach, 2008; Martínez-Guzmán, 2001; Martínez-Guzmán et al., 2009; Muñoz, 2001; Pérez, 2018), al igual que por organizaciones internacionales (Banco Mundial, 2020; ONU, 2023; Unesco, 2022), así como a nivel nacional y local (Arcila et al., 2022; Rojas-Granada y Cuesta-Borja, 2021; Mínguez-Alcaide et al., 2014; Ramírez-López y Arcila-Rodríguez, 2013; Urbina et al., 2017; Ventura y Torres, 2018); las investigaciones exponen la necesidad de analizar el tema desde los escenarios educativos, resaltando el papel del maestro en la posibilidad de transformar los escenarios, ambientes y acciones de violencia presentes en las escuelas y sus 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 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-Vahos, 2020; Murcia et al., 2016) y quienes proyectan y hacen posibles nuevas realidades (Lederach, 2008); al respecto de los imaginarios sociales, Castoriadis (1997) manifiesta que "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).

El objetivo de esta investigación es comprender los imaginarios sociales de construcción de la paz que se configuran en los discursos de los maestros, como punto de partida para trazar acciones en el contexto educativo que apuesten 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 los imaginarios sociales, instituyentes y radicales (Arcila et al., 2022; 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 ideales, formas de organizar y ver el mundo, por ello es necesario reconocer esas formas de ser/hacer y decir/representar de los actores sociales, las cuales permiten identificar 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, estudios como los de Arcila et al. (2022), Baeza (2012), Carretero (2010), Castoriadis (1983), Girola (2018, 2020), Gómez-Vahos (2020), Murcia (2012) y Pintos (2004), entre otros, permiten indagar desde el discurso y las prácticas de los sujetos los imaginarios sociales en diversos contextos y escenarios.

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 participantes.

De esta forma los discursos relacionados con la construcción de la paz se abordan 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 –como plantean Castoriadis (1983) y Murcia (2012).

El diseño de la investigación es de orden emergente, a partir de los postulados de la Complementariedad en Murcia y Jaramillo (2008), quienes definen tres momentos clave 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 analizada se definió a partir del estudio de caso colectivo (Creswell, 2009; Stake, 1999) con la participación de 30 docentes, con una vinculación de 10 o más años al sector educativo oficial y con experiencias de vida relacionadas con el conflicto armado.

2.1 Preconfiguración de la realidad

Se realizó la aproximación a la realidad por parte del investigador desde el reconocimiento de los contextos educativos propios de los actores sociales; se definió 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 realizó un muestreo probabilístico. En total se vincularon 30 docentes.

2.2 Configuración de la realidad

Inició 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 fue reconocer los motivos *porque* y motivos *para* de la acción propuesta por Schutz (2008), precisando que las primeras remiten a las experiencias y circunstancias previas que fundamentan las acciones, mientras que las segundas aluden a las intencionalidades y propósitos que orientan su realización. Esta distinción permite comprender el sentido que los maestros atribuyen a sus prácticas de



construcción de paz. Enseguida se procesó la información con apoyo del software Atlas.ti Versión 9. El método para el procesamiento y análisis de los datos se realizó a partir de la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002); por último, se obtuvieron 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

El análisis e interpretación de la información se realizó mediante la triangulación entre la teoría, la realidad social estudiada y las comprensiones del investigador, lo que permitió configurar esquemas de inteligibilidad social y aproximarse a las dinámicas de los imaginarios sociales instituidos, instituyentes y radicales. Este proceso tomó como referentes las significaciones imaginarias sociales, expresadas en fines, intencionalidades, normas, valores, mitos, representaciones, proyectos y tradiciones compartidas en un contexto determinado (Castoriadis, 1997). Desde esta perspectiva, el ejercicio interpretativo se orientó a comprender cómo estas significaciones se expresan en los discursos y las prácticas cotidianas de los maestros, así como a reconocer las permanencias, tensiones y posibilidades de transformación que configuran sus imaginarios sociales sobre la construcción de paz.

III. Resultados

3.1 La construcción de la paz: dimensión simbólica

Función Referencial. Los constructos sociales que configuran los maestros 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, denominada *Construcción de la paz*, adquiere relevancia por su fuerza social, expresada en las formas de ser/hacer de los maestros frente a la construcción de paz desde sus actuaciones en el contexto social. Estas formas están orientadas por intencionalidades formativas que, según manifiestan los participantes, relacionan la promoción de la paz con la voluntad de actuar y el desarrollo de procesos comunicativos fundamentados en la enseñanza y en formas de actuación coherentes con los valores que se pretenden promover. Estas intencionalidades y acciones se reflejan en las prácticas cotidianas del maestro, quien, desde su rol en la comunidad, se constituye en referente y ejemplo para la construcción de paz.

A veces hacemos acciones, cumplimos con acciones, pero no conscientemente en busca realmente que el estudiante comprenda qué significa la paz. (EDR¹, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

El ejemplo que usted dé como maestro, no sólo con palabras diciendo, este es mi aporte para que usted tenga sentido de pertenencia, 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

¹ E: Entrevista; D: Docente y R/M: Riosucio o Marquetalia.



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 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, 3 de marzo de 2022).

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

En relación con lo antes mencionado, emerge la categoría *Finalidades de formación de los maestros*, 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 sólo 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).

Desde sus prácticas pedagógicas, los maestros parten de generar posibilidades de formación que superen el campo académico y se involucren otros campos, como la formación en valores, la convivencia y el desarrollo de competencias axiológicas.

En segundo lugar, 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 aluden al cambio, la transformación y los aportes que en un futuro pueden lograr sus estudiantes, y asumen 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 frente a la construcción de la paz permitió identificar la categoría *rol y desempeño de los maestros*, a partir de la cual emerge la subcategoría agente *dinamizador en la construcción de ciudadanía*. En este sentido, los actores sociales reconocen el papel del maestro en los procesos de formación y construcción de ciudadanía, como se expresa en los siguientes testimonios:



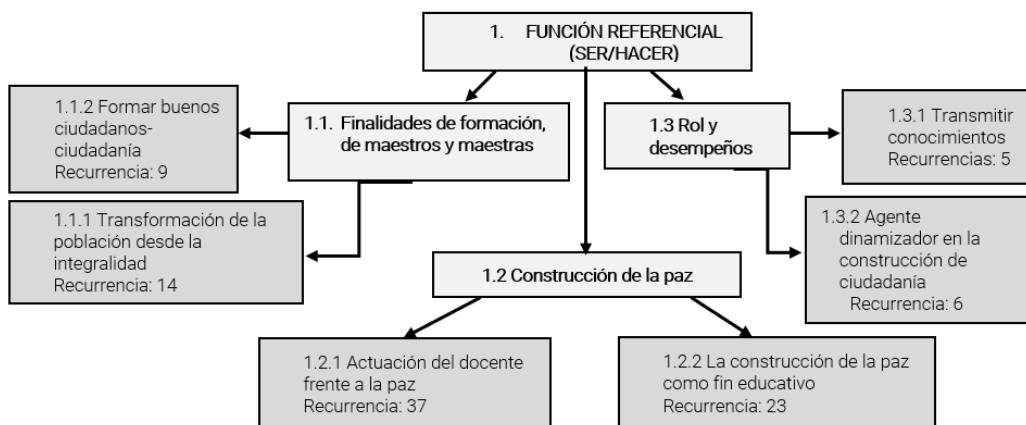
Docente orientador y guía de diversas practicas requeridas, atendiendo a las necesidades y la diversidad del contexto, convirtiéndome en agente dinamizador de construcción de ciudadanía. (EDM, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

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 identificó la subcategoría *Transmitir conocimientos*, desde la cual los actores manifiestan que su rol y desempeño está direccionado a: "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 ambas declaraciones se identifica un ejercicio profesional en el que los maestros promueven el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimientos a través de relaciones pedagógicas que favorecen el diálogo, la convivencia y la formación ciudadana.

La Figura 1 sintetiza los principales hallazgos derivados del análisis de la función referencial del discurso, a partir de las formas de ser/hacer de los maestros frente a la construcción de paz. En ella se presentan las categorías y subcategorías emergentes relacionadas con las finalidades de formación, la construcción de paz y el rol y desempeño docente, así como sus niveles de recurrencia en los discursos de los actores sociales. Esta configuración permite reconocer la relevancia que adquieren las actuaciones de los maestros frente a la paz, su comprensión como fin educativo, la formación integral de los estudiantes y la construcción de ciudadanía, aspectos que evidencian las significaciones sociales desde las cuales se orientan sus prácticas educativas.

Figura 1. Función referencial



Función Expresiva. Las formas de decir/representar de los maestros 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.

La categoría *Motivaciones para el ejercicio docente* hace referencia a los motivos por los cuales los maestros 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 la 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 sólo 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 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 sentimientos y las emociones constituyen dimensiones relevantes para comprender las dinámicas que configuran los imaginarios sociales, en tanto expresan las valoraciones, experiencias y significaciones que los sujetos construyen en sus relaciones cotidianas. En este sentido, el análisis de la función expresiva de los discursos de los maestros permitió configurar la categoría *Sentimientos y emociones que movilizan las prácticas pedagógicas de paz*, a partir del reconocimiento de las experiencias afectivas vinculadas con sus actuaciones en el contexto educativo. Como se presenta en la Figura 2, entre las manifestaciones con mayor visibilidad en los relatos se encuentran la satisfacción, la felicidad, la alegría, la resiliencia, el perdón y el respeto, las cuales permiten aproximarse a las significaciones que acompañan sus prácticas de construcción de paz. Algunos testimonios de los participantes dan cuenta de estas manifestaciones:

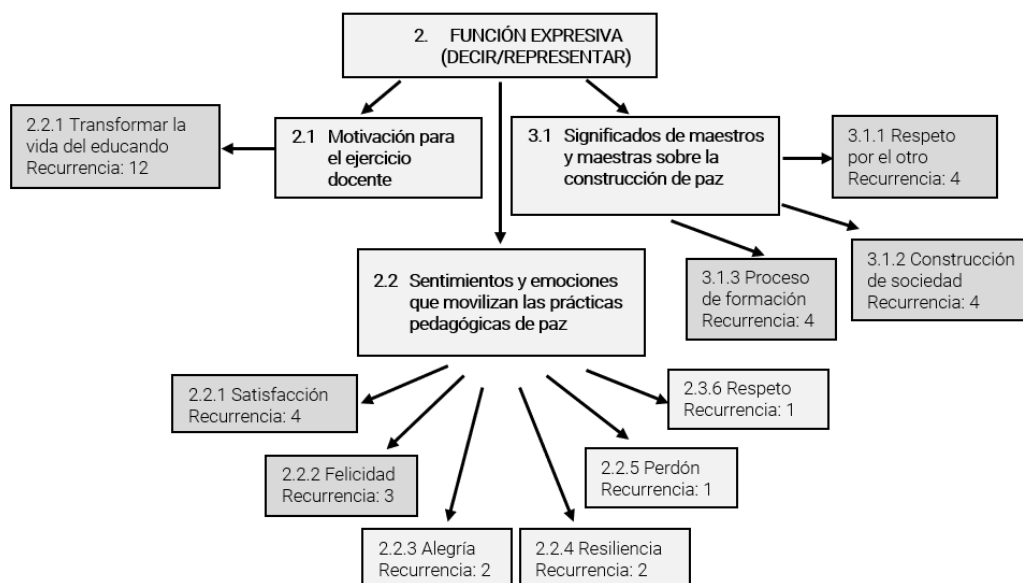
Fue una realidad que ellos vivieron, fue bastante satisfactorio, y ver cómo les hablaban a los padres de familia; luego, los padres de familia dentro del mismo trabajo que se da entre la misma comunidad, eso me dio mucha felicidad. (EDM, comunicación personal, 18 de mayo de 2022).

En el marco de la dimensión expresiva del discurso se abre un espacio para los *significados de los maestros sobre la construcción de la paz*, significados vinculados a tres subcategorías: *respeto por el otro*, *construcción de sociedad* y *proceso de formación*. 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); asimismo, la subcategoría *construcción de sociedad* vincula 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). Por último, la subcategoría *respeto por el otro* se relaciona con 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).

Figura 2. Función Expresiva



La Figura 2 sintetiza las principales manifestaciones afectivas identificadas en los discursos de los maestros desde el análisis de la función expresiva, destacando aquellas que adquieren mayor visibilidad en sus experiencias relacionadas con la construcción de paz. Esta representación permite reconocer cómo los sentimientos, las emociones y otras disposiciones expresadas por los participantes se vinculan con sus prácticas pedagógicas y con las significaciones que atribuyen a su papel en la convivencia y las relaciones sociales dentro del contexto educativo.

Función Pragmática. Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, la función pragmática del discurso permite comprender las proyecciones, intencionalidades y posibilidades de transformación que los sujetos construyen frente a su realidad. Esta función hace visibles las significaciones imaginarias que, a partir del decir/representar, expresan tensiones y cambios respecto de las estructuras, normas y prácticas hegemónicas o instauradas (Castoriadis, 1983; Murcia, 2017). De este modo, los discursos de los maestros y las maestras revelan dinámicas instituyentes que proyectan nuevas formas de ser/hacer en los escenarios educativos. A partir de este análisis, se identifican tres categorías que configuran realidades en permanente construcción y expresan las transformaciones que los docentes consideran necesarias para fortalecer la construcción de paz en sus contextos escolares.

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 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 sobre historia y conflicto armado, reconocimiento, formación de la familia y resolución de conflictos.

Los maestros señalan 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.

Desde las perspectivas de los actores sociales emerge la categoría *Características de prácticas pedagógicas que le apuestan a la construcción de la paz*; que se relaciona con dos subcategorías: 1) reconocimiento del contexto, la diversidad y la diferencia, y 2) capacidad de liderazgo.

La primera subcategoría se refiere a:

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 de 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 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 tiene 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);

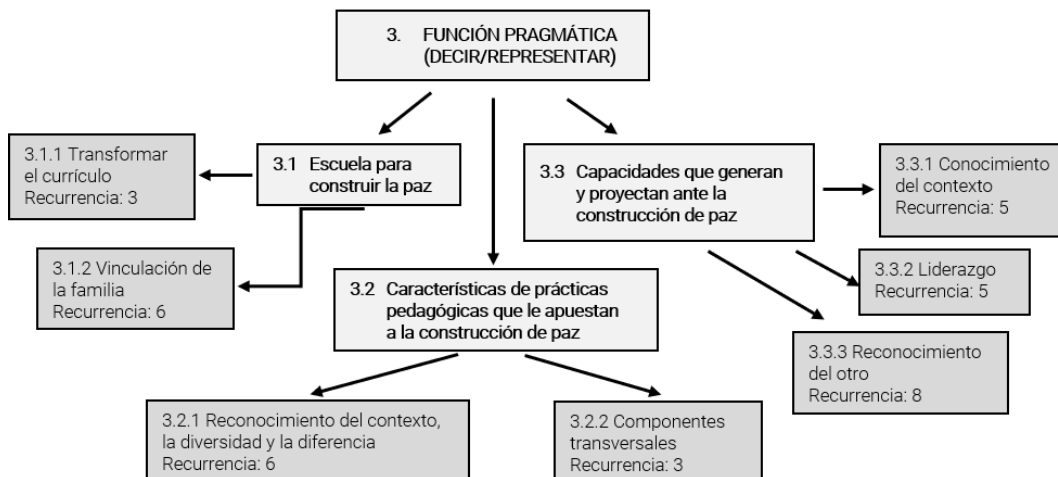
Los maestros manifiestan que una de las capacidades que debe hacer parte del maestro es el *conocimiento del contexto* como tercera categoría:

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 proyectan como posibilidad de transformación características, capacidades y conocimientos sobre los cuales deben trabajar para generar los medios que le permitan desarrollar intencionalidades formativas direccionadas a la construcción de la paz en el contexto educativo.

La Figura 3 sintetiza las categorías emergentes identificadas a partir del análisis de la función pragmática del discurso de los maestros, las cuales permiten reconocer las posibilidades de transformación que se proyectan en sus prácticas educativas y sociales frente a la construcción de paz. Estas categorías expresan las intencionalidades y formas de ser/hacer y decir/representar mediante las cuales los actores sociales plantean alternativas frente a las realidades instituidas, evidenciando las dinámicas instituyentes que pueden contribuir a la configuración de nuevas significaciones imaginarias sociales en los contextos educativos.

Figura 3. Función pragmática



IV. Discusión y conclusiones

La construcción de paz en las dinámicas sociales de la escuela se configura en el mundo de la vida cotidiana de los maestros y demás actores educativos a partir de las relaciones, experiencias y prácticas mediante las cuales se promueve la convivencia y el reconocimiento del otro. En este proceso, los maestros desempeñan un papel fundamental como actores sociales que orientan y dinamizan experiencias formativas encaminadas a la construcción de paz (Ortega y Valencia, 2021). Desde esta perspectiva, las formas de ser/hacer y decir/representar expresan significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1997) que orientan las maneras de comprender y actuar frente a la paz, y que se manifiestan en los acuerdos, las normas, los valores y las representaciones compartidas. Estas significaciones,



construidas y recreadas en las interacciones cotidianas, permiten comprender cómo los maestros contribuyen tanto a la reproducción de prácticas instituidas como a la configuración de nuevas posibilidades de convivencia y transformación de las realidades educativas.

Los resultados permitieron identificar las dinámicas de los imaginarios sociales que se expresan mediante una red simbólica de significaciones compartidas en torno a la construcción de paz (Sarmiento-Riaño y Chávez-Plazas, 2022). En este sentido, los maestros, desde sus formas de ser/hacer social, reconocen en sus prácticas educativas la posibilidad de contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la convivencia y la transformación de la sociedad. Estas actuaciones, orientadas por intencionalidades formativas, expresan proyecciones y posibilidades de acción que permiten comprender el papel del maestro como actor social en la construcción de paz y reconocer la educación como un escenario desde el cual pueden promoverse 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 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 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 desarrolladas 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, 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 intensiones 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.

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 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 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 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.

Los resultados investigativos, exponen la dinámica social sobre imaginarios sociales vinculados a la construcción de la paz en los maestros 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: conceptualización (40%), investigación, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original (50%).

Yasalde Eder Loaiza Zuluaga: conceptualización (30%), metodología, supervisión, visualización, redacción del borrador original (50%).

Germán Albeiro Castaño Duque: conceptualización (30%), validación, revisión y edición.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Proyecto Colombia Científica, Contrato No. FP44842-213-2018; 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.

Referencias

Arcila, W. O., Grisales, K. y Díaz, V. (2022). 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, E. E. (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, M. A. (2012). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. RIL editores.

Banco Mundial. (2020). Personas, paz, prosperidad. La lucha contra la pobreza en situaciones de fragilidad y conflicto.



<https://www.bancomundial.org/es/news/video/2020/02/27/people-peace-prosperity-fighting-poverty-in-fragile-and-conflict-settings>

Carretero, A. 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. M. (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.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage.

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. *Sociologías*, 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-Vahos, J. (Ed.). (2020). *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. Universidad Simón Bolívar.

<https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/d06f312d-03e8-445e-9919-992e8638ea29/content>

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. (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*. (Núm. Esp.), 91-114.
<https://ru.dgb.unam.mx/items/a77fa87f-ea67-4d12-872c-0fdabbdf2b48>
- 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.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582022000200070
- 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, e25, 1-16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e25.4240>
- Mínguez-Alcaide, X., Alzate, R. y Sánchez, M. (2014). La paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 53-77.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/es/article/view/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.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. A. (2017). El otro como posibilidad. Un imaginario de esperanza en la formación de maestros. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 27-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483323>
- 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, J. M. y Valencia, V. E. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50), 103-132.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7808886>
- 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.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzq4c>
- 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. *Información Tecnológica*, 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://doi.org/10.5294/edu.2013.16.3.2>
- 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://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/perseitas/article/view/2243/1693>
- Rojas-Granada, C. y Cuesta-Borja, R. (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>
- 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/elev.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 Antioquia.
- Treviño, D. C. y González, M. A. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una década para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 397-414. <https://revistas.um.es/rie/article/view/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*, 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.