

**Representaciones sobre los ejes estructurantes de la cátedra de la paz.**

**Caso de estudio maestros en formación de la Normal Superior Sagrada Familia**

**(Urrao – Antioquia. Colombia)**

Artículo Por

**Federico García Olarte**

Asesora

**Solbey Morillo Puente**

Trabajo de grado para optar al título de

**Magíster en Conflicto y Paz**

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Universidad de Medellín

Medellín

2019

## Tabla de Contenido

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Introducción .....	4
Comprendiendo el contexto .....	7
La cátedra de la paz, un “continuum” de la educación para la paz en Colombia.....	9
Aproximaciones teóricas: paz, cultura de paz y educación para la paz. Tres conceptos interdependientes .....	11
Paz .....	11
Cultura de paz.....	12
Educación para la paz .....	14
Las representaciones sociales y la racionalidad del conocimiento como categorías interpretativas.....	15
Representaciones sociales sobre paz, cultura de paz y educación para la paz: ejes estructurantes de la cátedra de la paz en los maestros en formación de la Normal Superior Sagrada Familia (Urrao – Antioquia. Colombia).....	18
Metodología de la investigación.....	19
Hallazgos y análisis.....	22
Momento cuantitativo: finalidades de la cátedra de la paz en la educación básica.....	23
Momento cualitativo: representaciones de paz, cultura de paz y educación para la paz.....	24
Las representaciones acerca de la paz.....	25
Representaciones de cultura de paz.....	26
Planteamientos sobre educación para la paz y la cátedra de la paz.....	27
Conclusiones .....	33
Referencias bibliográficas.....	37

## **Resumen**

Mediante la Ley 1732 (2014) y el Decreto 1038 (2015) del Ministerio de Educación se reglamentó en Colombia la Cátedra de la Paz como una asignatura de obligatorio cumplimiento para las instituciones educativas del país y cuyo objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz”, en continuidad con la política pública que a partir de la Constitución de 1991 se ha desarrollado en temas relacionados con educación para la paz. Es así como en la Escuela Normal Superior “Sagrada Familia” de Urrao (Antioquia), se indagó sobre las representaciones sociales que tienen los maestros del Programa de Formación Complementaria inscritos en el período 2017 -1 respecto a los ejes estructurantes de dicha cátedra.

Se trató de una investigación de diseño secuencial mixto con un momento cuantitativo (n=41 estudiantes) y otro cualitativo (n=9 estudiantes). Cuantitativamente, las finalidades que le atribuyen a dicha cátedra se enmarcan mayormente en la perspectiva emancipatoria, analizados a la luz de los intereses o racionalidades en la generación del conocimiento de Habermas (1966), reflejando un alto grado de idoneidad para la enseñanza de la cátedra y develan perfiles que tienen alguna línea de coherencia con el objetivo de la misma pues corresponden a perfiles de potenciación acordes con los objetivos transformadores de la educación para una cultura de paz. En el momento cualitativo, en las entrevistas se abordaron las representaciones sociales de los ejes estructurantes de la cátedra: paz, cultura de paz y educación para la paz y se encontró que los futuros maestros reconocen el primero de ellos como paz imperfecta, al tiempo que identificaron haber recibido formación en resolución de conflictos como parte de la cultura de paz; por último, en educación para la paz emergió que reconocen y se sienten identificados con los postulados de la misma.

**Palabras clave:** educación, cultura de paz, formación de maestros, conflicto armado, paz imperfecta, representaciones sociales

## **Abstract:**

Through Law 1732 (2014) and Decree 1038 (2015) of the Ministry of National Education, the Peace Chair was regulated in Colombia as a compulsory subject for the country's educational institutions, which objective is “to create and consolidate a space for learning, reflection and dialogue on the culture of peace”, in continuity with the public policy that departing from the 1991 Constitution, has been developed on issues related to education for peace. This is how, in the School “Normal Superior Sagrada Familia” of Urrao (Antioquia), a research took place on the social representations that bear the teachers of the Complementary Training Program enrolled in the 2017 -1 period, regarding the structuring axes of such chair.

It was a mixed sequential design research with a quantitative moment (n = 41 students) and a qualitative one (n = 9 students). Quantitatively, the purposes attributed to this chair are mostly framed in the emancipatory perspective, analyzed in the light of the interests or rationalities in the generation of knowledge of Habermas (1966), reflecting a high degree of suitability for teaching the chair and they reveal profiles that have some line of coherence with the objective of the said chair, as they correspond to empowerment features consistent with the transformative objectives of an education for a culture of peace. At the qualitative moment, in the interviews were addressed the social representations of the structuring axes of the chair: peace, culture of peace and education for peace, and it was found that these future teachers recognize the first of

them as imperfect peace, while they agreed on having received training in conflict resolution as part of the culture of peace. Finally, in education for peace it emerged that they recognize and feel identified with its postulates.

**Keywords:** education, peace culture, teacher training, armed conflict, imperfect peace, social representations

## **Introducción**

Colombia es una nación que por más de 60 años se ha visto afectada por un conflicto social y armado con diferentes matices y actores - de derecha e izquierda -, con quienes se han logrado negociaciones de paz en momentos diferentes. Una de ellas fue la negociación con el movimiento guerrillero M – 19 en el año 1990, de cuyo acuerdo se derivó la Constitución Política de 1991 que en su artículo 22 elevó a mandato constitucional la búsqueda de la paz en el país; es en el marco de este mandato, impulsada también por la negociación que se estaba realizando entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la entonces guerrilla de las Farc, que se sancionó la Ley 1732 (2014) y el Decreto 1038 (2015) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se estableció la creación de la Cátedra de la Paz (CdP) como una asignatura de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones educativas del país, y de la que se espera contribuya “al aprendizaje, la reflexión y al diálogo” en temas como cultura de paz (CP) y educación para la paz (EpP).

Es así como en Colombia, a partir de la Constitución Política del 91, se han emitido leyes y decretos orientados a educación y formación de una cultura de paz, la convivencia y el desarrollo de competencias ciudadanas; entre ellos están: la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación; los estándares básicos de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004), la Ley 1620 de 2013: Ley de convivencia escolar, el Decreto 1965 (Ministerio de Educación

Nacional, 2013) por último en 2014 y 2015 respectivamente, la Ley 1732 y Decreto 1038 de la CdP vienen a complementar la legislación sobre la Educación para la paz .

En relación con lo anterior se puede mencionar los trabajos de diversos autores, entre otros, Restrepo (2006), relacionado con la formación ciudadana en el marco de los Estándares básicos en competencias ciudadanas en Colombia; González y Velásquez (2011), quienes analizaron la formación del profesorado en competencias ciudadanas; asimismo, González (2012), también se interesó por la formación del profesorado pero en lo relativo a la enseñanza de la democracia en Colombia; González y Santisteban (2016), se abocaron al estudio de la formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: y finalmente, Chaux, tiene una abundante producción entre la que destaca las orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia (Chaux & Velasquez, 2016).

Por otra parte, en relación a investigaciones sobre las representaciones sociales (RS) relacionadas con el tema de interés, se encuentran artículos que indagan sobre las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores (Bedmar & Montero, 2013); de igual modo, Gálvez (2015), se interesó por la representación social del concepto de paz en comunidades en situación de desplazamiento. Por otra parte, Mendoza (2017) se centró en los significados de la paz a partir de los discursos de las víctimas del conflicto armado colombiano frente a los diálogos de paz entre el gobierno Santos y las Farc, para comprender como las víctimas “representan lo que es para ellos estar precisamente en medio de un contexto donde se busca la paz” (p. 6). De igual modo, Machado (2017) muestra cómo “el conocimiento de las representaciones sociales sobre la paz y la guerra, permite un trabajo reflexivo sobre las experiencias de violencia

que sufren los niños” (p. 3), y cómo desde la educación se puede contribuir a superar la naturalización de la misma y abrirse a la construcción de paz. Por su parte, González Valencia y Morillo Puente (2018) indagaron sobre la Ciencias Sociales y la Cátedra de la paz en futuros maestros y encontraron que en el proceso de enseñanza aprendizaje prevaleció la finalidad emancipatoria en las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Cátedra de la paz, ya que dicha finalidad “fue la que obtuvo mayor valoración, porque fue elegida en 8 de las 12 estrategias” por parte de los futuros maestros, mientras que “El interés práctico prevaleció en tres estrategias del total exploradas” (p. 14).

Con respecto a la CdP, se encuentra la investigación de Rodríguez y Suárez (2016) que se desarrolló en el contexto de la implementación de la CdP con el fin de orientar la asignatura hacia la implementación de una cultura de paz y la superación de la violencia.

En el presente artículo se presentan los resultados de la investigación realizada con futuros maestros del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior (ENS) Sagrada Familia de Urrao (Antioquia - Colombia) cuyo objetivo era comprender sus RS de los ejes estructurantes de la CdP, como está estipulado en la Ley 1732 de 2014 y el respectivo Decreto 1038 de mayo de 2015. La importancia de indagar sobre las RS radica en el hecho de que, como lo expresa González (2012), ello “permite aproximarse a comprender algunas lógicas, discursos y prácticas que pueden llegar a las aulas de clase” (p. 5) a través de los futuros maestros.

Para el logro del objetivo se realizó una investigación con diseño mixto secuencial, con un momento cuantitativo y otro cualitativo con enfoque hermenéutico – interpretativo. En el momento cuantitativo, se diseñó y se aplicó un cuestionario autoadministrado en la plataforma de

Google Forms sobre las finalidades de la CdP a la totalidad de 41 maestros en formación inscritos en el semestre 2017-1 en la ENS. Sus respuestas fueron clasificadas según la racionalidad en la generación del conocimiento, a saber técnico, práctico y emancipatorio (Habermas, 1966) las cuales, para el momento cualitativo, permitieron seleccionar una muestra intencional de nueve estudiantes que representaban cada una de las racionalidades y los tres semestres del programa, a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad sobre los ejes de la CdP y la cátedra misma.

### **Comprendiendo el contexto**

Colombia es un país cuya historia ha estado atravesada por una pugna política e ideológica entre tendencias centralistas (conservadores) y federalistas (liberales) González (1990) que produjo un período histórico conocido como “La Violencia” y que Roldán (2003) se refiere como “al fenómeno de agitación y disturbios civiles ocurridos entre 1946 y 1966” (p. 380) así como también por un conflicto armado de más de 60 años alimentado por la problemática de la posesión de la tierra y cuya tenencia “siempre ha estado ligada a la violencia” (Salinas, 2008, pág. 1); además de otros intereses políticos y económicos que Fals Borda (2006) denomina “violencia múltiple”, la cual requiere ser analizada en su conjunto y no de manera fragmentada como afirma Pécout (2012).

De acuerdo al Registro Único de Víctimas (RUV) en abril de 2018 el número de víctimas por el conflicto social y armado colombiano ascendía a 8.322.136, y de estas el 88,6% son por desplazamientos (Red Nacional de Información, s.f.), también figuran víctimas por homicidios (12%), desapariciones forzadas (2%) y secuestros en menor proporción.

En este contexto se enmarca el municipio de Urrao, ubicado a 157 km de Medellín la capital del departamento, con 44.579 habitantes y desde la perspectiva del conflicto social y armado, su

historia es un reflejo de lo acaecido a nivel nacional: injusticia social, problema de la tenencia de la tierra, pugna política e ideológica entre liberales y conservadores, presencia de distintos actores armados de izquierda<sup>1</sup> a comienzos de los años setenta y mediados de los ochenta (Celis, 2009) así como a mediados de los años 90, grupos paramilitares (actores de extrema derecha) a través del denominado bloque Suroeste (Leon, 1994) y “la conformación de un escuadrón de la muerte, auspiciado por terratenientes, dedicado a asesinar campesinos acusados de colaborar con la guerrilla” (Celis, 2009, p. 373), provocando recrudecimiento de la violencia, desplazamiento y desapariciones forzadas como puede corroborarse a través de las cifras consignadas en la Red Nacional de Información (RNI), en las que se tiene que 21.370 de sus habitantes han sido victimizados por los actores del conflicto armado presentes en la región (Red Nacional de Información, s.f.), lo que significa un 47,9% del total de la población afectada.

Por su parte, la ENS Sagrada Familia, tiene un siglo de presencia en el municipio, dedicada a la formación del profesorado y desde 1998 ofrece el PFC con el que otorga el título de Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana y Matemáticas. La institución goza de reconocimiento a nivel municipal, departamental y nacional por el trabajo de sus egresados en el fortalecimiento, entre otras, de la educación rural y en la actualidad, de acuerdo con las exigencias de la Ley 1732, debe implementar en su proceso formativo la CdP “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Art. 1.); tarea que reviste una gran importancia pues el período inicial de formación, “es una fase en que se espera dotar a los futuros enseñantes el conjunto de conocimientos y experiencias que les permita desempeñarse de manera competente en su práctica profesional” (González G. , 2013, p. 25)

---

<sup>1</sup> FARC – EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo, EPL: Ejército Popular de Liberación, ELN: ejército de Liberación Nacional, M-19: Movimiento 19 de abril.



## **La cátedra de la paz, un “continuum” de la educación para la paz en Colombia**

Como ya se mencionó, con la Ley 1732 y el Decreto 1038 se estableció la CdP como una asignatura de obligatorio cumplimiento en Colombia, lo cual no significa que sea a partir de la misma que en el país se empiece a trabajar en la búsqueda y en la consolidación de una cultura y educación para la paz.

Si se hace un recorrido se encuentra que, desde la Constitución Política de Colombia (1991), la búsqueda de la paz adquirió el estatus de mandato constitucional, como se encuentra expresado en el artículo 22 de la misma y es así como

Se comenzaron a gestar una serie de reformas al sistema educativo en materia de enseñanza cívica...Determinando la necesidad de fomentar las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Esta disposición fue desarrollada en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación [que] se constituyó, como lo señalan Manuel Barreto y Libardo Sarmiento, en un estatuto completo que tiene como objetivos mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar la cobertura en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media; y formar en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad (Restrepo, 2006, p. 17).

Y a propósito de las experiencias, iniciativas y temas relacionados con el desarrollo de una educación para la paz, Chauv y Velásquez (2016) dicen:

Hay múltiples docentes, escuelas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, universidades, secretarías de educación municipal y departamental y el Ministerio de Educación, otras entidades gubernamentales y organizaciones internacionales que han desarrollado e implementado propuestas desde hace muchos años que buscan promover culturas de paz. Algunas fueron compiladas por el Ministerio de Educación en el Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Muchas otras han sido presentadas en los foros nacionales organizados por el Ministerio de Educación y las secretarías de educación, especialmente los de los años 2004, 2006 y 2012 (p. 11).

De igual modo, bien sea en relación con la legislación nacional, como en el desarrollo de una política pública que se refieren a la misma como a temas interrelacionados, se pueden mencionar, entre otros, los estándares básicos de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación nacional, 2004), la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar, el Decreto 1965 (Ministerio de

Educación Nacional, 2013) por último en 2014 y 2015 respectivamente, la ley y decreto de la CdP vienen a complementar la legislación sobre EpP.

Al respecto de la CdP, del decreto reglamentario se pueden destacar los siguientes aspectos:

1. Tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.
2. Debe aportar a la formación en competencias ciudadanas orientadas a la participación democrática, la convivencia pacífica, el reconocimiento y respeto de la diversidad
3. Su desarrollo “se ciñe a un pensum académico flexible”, lo cual permite que “cada institución educativa lo adopte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes” (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

Así mismo, como lo evidencian Chaux y Velásquez (2016) en el decreto se identifican

12 temas relacionados con la Educación para la Paz: 1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7) Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Ministerio de Educación Nacional, 2015a) (p. 15).

Con lo anterior, se comprende entonces que, siendo la educación un espacio privilegiado para educar en una cultura de paz y dado que a la CdP se le ha asignado tan loable labor, es importante tener una mirada atenta sobre ella y determinar cómo puede convertirse en un espacio generador de competencias que permitan el desarrollo de su objetivo como es la educación para la paz.

## **Aproximaciones teóricas: paz, cultura de paz y educación para la paz tres conceptos interdependientes**

### **Paz**

La paz es una realidad que afecta e interpela a todos de varias formas y está implicada en casi todos los ámbitos de la vida, a todos interroga y frente a ella no se puede permanecer indiferente; hace parte de los derechos de tercera generación, que la UNESCO (1997) define “inherente a la dignidad de la persona humana, un deber que como individuos y sociedad estamos llamados a custodiar y garantizar” (p. 3). Así mismo, la Constitución Política de Colombia (1991) consagra el mandato de buscarla y alcanzarla; el artículo 95 se refiere a la paz “como deber constitucional que debemos acatar todos los colombianos”.

Por lo general, paz se asocia con estados interiores de serenidad, tranquilidad, felicidad; Lederach (2000) escribe que “tiene la capacidad de expresar un ideal y una ilusión humana muy deseada como también un estado de tranquilidad interior personal” (p. 14). En la historia de Occidente, el concepto ha sido influenciado por la *pax romana*<sup>2</sup> (Jimenez, 2009) contribuyendo a que cuando se hable de paz surja un vínculo inmediato con violencia y guerra y por tanto se le asocie con “la ausencia de guerra [que] ha sido la base para la formulación de la paz negativa sobre la cual se sustenta buena parte de las investigaciones que vinculan la paz a la ausencia de violencia directa” (López, 2011, p. 2).

Hacia finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, Galtung (2003) profundizando tal concepto plantea la posibilidad de construir una paz positiva asociándola a la resolución de conflictos, la superación de la violencia estructural y al concepto de desarrollo, para así entenderla como “ausencia de violencia estructural o indirecta: propia de las estructuras sociales que

---

<sup>2</sup> Bien conocida en Occidente es la sentencia latina que reza: “*si vis pacem, para bellum*” = “si quieres la paz, prepara la guerra”, que ha dominado hasta ya meridiano el siglo XX

soportan algún tipo de desigualdad social —económica y política— o militar” (Jimenez, 2009, p. 146); los aportes de Galtung entre otros como lo expresa López (2013) son reconocidos “como un legado capaz de elevar los estudios para la paz a la categoría de disciplina científica, desde el cual se evidencia el carácter multidimensional que deben contener los estudios sobre violencia y paz” (p. 124).

Por su parte Muñoz (2001) habla del concepto de paz imperfecta para indicar que la generación y construcción de esta es un “proceso inacabado, en continua evolución y transformación de acuerdo a los diferentes conflictos que enfrenta el ser humano” (p. 32) y permite entenderla como “aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean distintas formas de paz, a pesar de que estén en contextos de conflicto y violencia” (López, 2011, p. 1); en cambio Jiménez (2009) acuña el concepto de paz neutra, la cual “constituye una implicación activa tendiente a eliminar y/o reducir las violencias culturales y simbólicas” (p. 171). Conceptos estos, como muchos otros, que pueden hacer pensar la paz como un diamante: su definición es muy rica; dependiendo de dónde, cómo y cuándo se la mire puede arrojar luz para la comprensión de la realidad social, económica y política de la humanidad.

### **Cultura de paz**

Comprender la paz requiere que se tenga conciencia de la existencia del conflicto en la vida de los seres humanos y de una forma de solucionarlo, que ha predominado en la historia, como es el uso de la violencia ejercida consciente o inconscientemente, generadora de una “cultura

violenta”<sup>3 y 4</sup> pero, más allá de lo discutible que pueda ser el término en el contexto del presente escrito, es útil para introducir el concepto de CP, entendida como el universo en el que estando involucrados aspectos bien sea personales como sociales de los seres humanos, “supone una manera de comprender, ser y estar en el mundo, una manera alternativa al paradigma bélico-violentista que ha imperado hasta hoy” (Movimiento de Educadores por la Paz, 2013, p. 28) y así sea como lo expresa Fisas (1998) generadora de “un proceso que habrá de transformar la actual ‘cultura de la violencia’ (p. 1) para, de este modo, transformar y “desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás... (p. 7); la CP es por tanto una cultura promotora de la pacificación capaz de incluir:

Estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia (Boulding, 1992, p. 107).

Desde esta perspectiva, la CP contribuye a la superación de las diferentes formas de uso de la violencia y potencia la capacidad en el ser humano de resolver los conflictos para que estos se conviertan en “oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 1998, p. 349).

---

<sup>3</sup> Entiéndase la “cultura violenta” en la perspectiva planteada por Fisas (1998), quien dice que se entiende como ‘cultura’ en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones” (pág. 2) convirtiéndose de este modo en generadores de una cultura violenta que se hace necesario superar si se quiere generar condiciones para la paz

<sup>4</sup> El término *cultura violenta* es objeto de críticas y oposición dada la connotación positiva que, en general, conlleva la significación de cultura y en este contexto y texto, es subsidiario lo planteado por Mayor (1994) respecto a la definición de cultura como “el conjunto de elementos simbólicos, estéticos y significativos que forman la urdimbre de nuestra vida y le confieren unidad de sentido y propósito, de la cuna a la tumba” (p. 111); en la que el término urdimbre, en cuanto tejido, es clave.

## **Educación para la paz**

Lo dicho hasta ahora, pone de manifiesto la necesidad de abordar la perspectiva de la educación para la paz (EpP) ya que, como puede observarse, es jalonada por los dos conceptos anteriores.

Galtung (1997) plantea que educar para la paz implica enseñarles a las personas a ser creativos en el modo de encarar los conflictos y, por lo tanto, requiere dotarlas de los medios necesarios para hacerlo. Por su parte Lederach (2000) afirma que en esta educación se deben tener claros varios elementos que es necesario comprenderlos para entender las dimensiones de la paz, tales como la violencia el conflicto, los conceptos de paz negativa, paz positiva, entre otros.

Fisas (citado en Lederach, 2000) por su parte, al igual que varios otros autores, afirma que hablar de EpP “implica asumir el reto de conocer, encarar, las dinámicas del conflicto, la violencia y la guerra” (p. 8); Tuvilla (2004) la define como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales “aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la Cultura de Paz” (p. 397) y, Rodríguez (citado en Fisas, 2011) expresa que educar para la paz “consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas” (p. 5).

Como puede notarse, de los diferentes autores han emergido elementos importantes que se deben considerar al momento de pensar una EpP como son: el conflicto, la violencia, la guerra, así como también emanan diferentes perspectivas de paz que permiten encararlos con miras a su incidencia en procesos de transformación social.

En consecuencia, es conveniente decir que educar para la paz requiere también preguntarse y pensar acerca de los modelos de educación que deben implementarse y los desafíos que ella le plantea a la educación tradicional. Al respecto Lederach (2000) enfatizando el hecho de que en la educación para la paz, esta se presenta como valor y meta, requiere “exponer un axioma clave en la educación para la paz: ni el contenido ni la forma de la educación para la paz deben ser contradictorias o antitéticas al valor y objetivo que representan” (p. 42); planteamiento a primera vista obvio pero que, de por sí, cuestiona y estimula la exigencia de revisión a los modelos de educación tradicional caracterizados frecuentemente por el verticalismo, espíritu competitivo generador de exclusión, marginación y estigmatización y por tanto, legitimador de formas de violencia donde termina imperando la ley del más fuerte, se alimentan relaciones de poder y dominación en las que quien gana siempre tiene la razón e impone su visión del mundo.

Por su parte, Tuvilla (2004) relaciona aquellas que, desde su perspectiva, considera unas características de la educación para una cultura de paz, entre las cuales se encuentra que en ella:

- Intervienen tres principios de reconstrucción social esenciales: a) Principio de Dignidad (Derechos Humanos/Democracia); b) Principio de Solidaridad (Desarrollo sostenido y respeto del medio ambiente); c) Principio de Seguridad (Desarme);
- No puede restringirse al marco de la escuela o de las instituciones educativas, sino que abarca la realidad total de la persona, la sociedad y el mundo;
- Esta educación no puede entenderse como acción neutral, ya que posee una importante dimensión socio-política y en valores (pp. 400 - 401).

Estas características están llamadas a influir de manera transversal bien sea en los niveles personal, interpersonal o comunitario como también en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

**Las representaciones sociales y la racionalidad en la generación del conocimiento como categorías interpretativas**

Las RS son definidas por Moscovici (1979) como un corpus organizado de conocimientos mediante los cuales “los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 17); Jodelet (1984) plantea de ellas que son un conocimiento socialmente elaborado y compartido vinculadas a la manera como se piensa e interpreta la realidad cotidiana y, de este modo, los seres humanos fijan “su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (p. 473). Por su parte Fart (1984) las define como “sistemas de valores, ideas y prácticas que emergen a partir del momento en que los individuos debaten temas de interés mutuo, a partir de los acontecimientos más significativos y que centran el interés de un grupo” (p. 654).

“Corpus organizado de conocimientos” (Moscovici, 1979), “conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984), “sistemas de valores, ideas y prácticas” (Fart, 1984) que se forman gracias a dos procesos: “objetivación y anclaje” y que Rodríguez y Suarez (2016) interpretando a Moscovici dicen:

La objetivación se puede definir como el proceso a través del cual las personas elaboran imágenes concretas, que permiten comprender mejor lo que se quiere decir, sobre aquellos elementos que aparecen de manera abstracta en el entorno. (...) [mientras que] el anclaje, es el mecanismo básico de la formación de las representaciones sociales que permite integrar la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento, afrontando las innovaciones de los objetos que no nos son familiares (p. 14).

Lo apenas expuesto permite comprender la importancia de las RS en la construcción de las relaciones en la sociedad y en consecuencia su función primordial dentro de ella y que ” (Fart, 1984) dice es una función doble: individual y social que el autor explica de la siguiente manera:

Primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Fart, 1984, p. 496).



En suma, el valor y la importancia de las RS radica en el hecho que posibilitan entender, valorar, comunicar y actuar en el mundo y la sociedad de acuerdo a unas ideas y/o valores que son importantes para los individuos como para los grupos humanos y, comprenderlas, da la posibilidad de interpretar la realidad y las diferentes cosmovisiones presentes en la sociedad.

Además de las RS se recurrió, para el análisis, a la teoría de los «intereses constitutivos del conocimiento», propuesta por Habermas (1966) a saber: técnico o instrumental, práctico y emancipatorio.

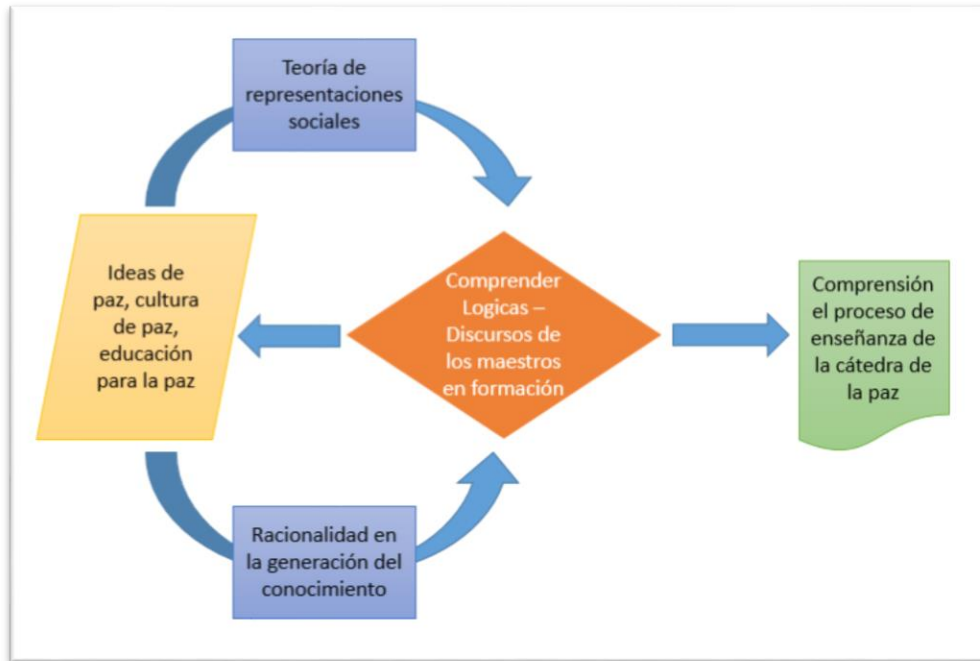
Grundy (1998) comentando a Habermas indica que el interés técnico se basa en “la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie...lo cual orienta a las personas básicamente hacia el control y gestión del medio” (p. 6); dicho interés según Habermas (1966) está relacionado con las ciencias empírico - analíticas. El interés práctico, por su parte, apunta a la comprensión (Habermas, 1966) “se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (Grundy, p. 7). Tratándose de un ejercicio de comprensión de una manera de estar en el mundo, Habermas lo relaciona con el saber histórico – hermenéutico ya que, “las ciencias interpretativas pretenden tratar la acción en un sentido más global, descubriendo formas de registrar la acción para reproducirla después de alguna manera” (Grundy, p. 8). Finalmente, el interés emancipador: emancipación significa para Habermas “independencia de todo lo que está fuera del individuo”, la cual es posible en “el acto de la autorreflexión [...] que da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por un cierto tipo de saber” (Grundy, pp. 10-12), el saber crítico.

Con lo anterior, se puede decir entonces que mientras los intereses técnico y práctico “se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable” (Grundy, 1998, p. 2).

### **Representaciones sociales sobre paz, cultura de paz y educación para la paz: ejes estructurantes de la cátedra de la paz en los maestros en formación de la Normal Superior Sagrada Familia (Urrao – Antioquia)**

Dada la importancia e incidencia de las RS en la comprensión de la realidad y la construcción del conocimiento, en el presente apartado se identifican los diferentes planteamientos o ideas que los maestros en formación tienen sobre cada uno de los ejes estructurantes de la CdP y sobre la cátedra misma ya que, como lo expresa Araya (2002) ellas ofrecen “un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas no circunscrito a los escenarios particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales” (p. 9)

Esta opción metodológica permitió comprender las representaciones que los maestros en formación tienen sobre el tema que nos ocupa para comprender las lógicas y discursos que llevarán al aula y así dilucidar como podrá ser su proceso de enseñanza de la misma, teniendo en cuenta que ellos llevan “a la escuela y el aula, no solamente lo aprendido en su fase de formación... sino todo su proceso de vida personal” (González & Velásquez, 2011, p. 489).



**Figura 1. Opción metodológica: las representaciones sociales y racionalidad en la generación del conocimiento como categorías interpretativas.**

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Araya (2002), Chaux y Velásquez (2016), Fart (1984), Fisas (1998), Galtung (1997), Habermas (1966), Jimenez (2009), Jodelet (1984), Lederach (2000), Moscovici (1979), Muñoz (2000), Tuvilla (2004)

## Metodología de la investigación

La investigación es de diseño secuencial mixto, con un momento cuantitativo y otro cualitativo. En el momento cuantitativo se encuestaron 41 estudiantes del PFC quienes estaban en 1º, 3º, y 4º semestre y constituían la totalidad de los inscritos en ese momento. Para el momento cualitativo se seleccionaron nueve de esos 41 estudiantes.

La mayoría de los estudiantes eran mujeres (80.5%), sin hijos (78%), solteros (80.5%), con gran participación en organizaciones juveniles (61%) y con una edad promedio de  $20.44 \pm 4.8$  años (Tabla 1).

**Tabla 1**  
**Características generales de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. Escuela Normal Superior de Urrao, Colombia, 2017.**

Variable	Categorías	Nº	%	n
Sexo	Masculino	8	19.5	41

	Femenino	33	80.5	
Estado Civil	Casado	4	9.8	41
	Soltero	33	80.5	
	Unión libre	4	9.8	
Tiene hijos	Si	9	22.0	41
	No	32	78.0	
Ha participado en alguna organización juvenil o social	Si	25	61.0	41
	No	16	39.0	
¿Cuánto tiempo ha participado en una organización juvenil o social?	Menos de un año	2	4.9	25
	1 año	9	22.0	
	2 años	5	12.2	
	3 años	2	4.9	
	4 años o más	7	17.0	

**Fuente:** Archivo de resultados del SPSS<sup>5</sup>.

Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario auto administrado a través de una plataforma electrónica, como también a través de entrevistas en profundidad. Respecto al cuestionario, los ítems se redactaron a partir de las definiciones conceptuales y luego sometido a la valoración por tres expertos y se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido, cuyo resultado indica que el instrumento es válido para medir RS las finalidades de la CdP. Los datos se almacenaron en Excel, se procesaron con el paquete SPSS y se analizaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes, que se presentan en tablas para describir las variables RS

A partir de los resultados del cuestionario se clasificaron los estudiantes del PFC en tres grupos según la racionalidad en la generación del conocimiento planteado por Habermas (1966), a saber técnico, práctico y emancipatorio. Para la selección de informantes clave que formarían parte de la muestra cualitativa se seleccionó al azar un estudiante de cada grupo mencionado y de

---

<sup>5</sup> Los datos fueron recolectados en enero 2017 mediante un cuestionario auto administrado a través de una plataforma electrónica.

cada semestre. Esto permitió tener nueve estudiantes a quienes se les aplicó una entrevista a profundidad (semi estructurada) para indagar respecto a los ejes: paz, CP y EpP, así como también sobre las percepciones sobre la CdP misma.

Para comprender las representaciones de paz se dialogó con los entrevistados en torno a qué piensan sobre ella, para indagar sobre sus percepciones respecto a la misma. Los parámetros que se tuvieron en cuenta para analizar sus respuestas fueron los conceptos de paz como estado interior, paz negativa, positiva, imperfecta y neutra.

En cuanto a la CP, se exploraron dos aspectos neurálgicos para entender las representaciones de la CP como son el conflicto y la resolución de los mismos, además de conversar sobre sus percepciones específicas respecto a la CP misma.

Para el eje relacionado con la EpP, la entrevista se orientó a conocer si el sistema educativo logra tal finalidad; por tanto, se habló de formación para la resolución de conflictos en el aula, la institución educativa o en otros lugares y se les animó a hablar de sus experiencias al respecto.

En relación con la CdP, con los maestros en formación se trataron varios tópicos, tanto sobre el conocimiento general de la cátedra como también sobre su reglamentación de acuerdo a los lineamientos del MEN; para ello se dialogó sobre cómo se la imaginan y sobre la relación entre la CdP y su finalidad principal como es la CP.

Se realizó además una pregunta sobre la afectación que han sufrido en la vida personal y/o familiar con relación al conflicto armado específicamente, que cumplió una función de contraste con las respuestas dadas sobre los ejes anteriores y permitió observar la influencia del contexto en la construcción de sus representaciones.

La elección de la entrevista en profundidad radica en la intencionalidad que encierra este tipo de técnica que como lo expresa Robles (2011) permite “adentrarse en la vida del otro... descifrar

y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (p. 40). Para las entrevistas en profundidad, se siguió la metodología de análisis de contenido temático en la que se siguieron paso a paso las etapas planteadas por Iñiguez (2008) denominadas: pre análisis, codificación, categorización.

Las entrevistas fueron procesadas mediante Atlas .ti y se procedió a la fragmentación de las mismas, y se incorporaron en nueve códigos, a saber: paz, conflicto, resolución de conflictos, formación a la resolución de conflictos, CdP, CP, relación entre CP y CdP, EpP y afectación personal del conflicto armado.

Una vez realizado el procedimiento anterior, el análisis se efectuó clasificando la información en torno a tres categorías: paz, CP, EpP y dentro de esta última se enmarcaron los planteamientos sobre la CdP; en cada una de ellas se identificaron patrones, conceptos, reiteraciones, se seleccionaron fragmentos de los entrevistados para poder establecer relaciones y diferencias en cuanto a las representaciones de los conceptos en sí como entre las diferentes representaciones para proceder a la construcción teórica del análisis.

### **Hallazgos y análisis**

Se presentan a continuación los hallazgos y análisis de los resultados de la investigación; dichos resultados se muestran conforme a los dos momentos en que se desarrolló la misma: el momento cuantitativo primero (que indagó sobre las finalidades de la CdP) y cuyos resultados fueron el insumo que permitió realizar el momento cualitativo mediante la entrevista en profundidad, en la que se indagó sobre las ideas y planteamientos de los maestros en formación sobre los ejes estructurantes de la CdP y la cátedra misma.

### Momento cuantitativo: finalidades de la cátedra de la paz en la educación básica

En la tabla 2, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a la totalidad de la población respecto a las finalidades de la CdP en la Educación Básica Primaria, los cuales se clasificaron según la racionalidad dada en la generación de conocimiento planteada por Habermas.

**Tabla 2**  
**Finalidades de la Cátedra de la Paz en la Educación Básica, clasificadas según la racionalidad dada en la generación del conocimiento. Estudiantes del Programa de Formación Complementaria. Escuela Normal Superior de Urrao, Colombia, 2017.**

Racionalidad en la generación del conocimiento (*)	Finalidad de la Cátedra de la Paz <sup>1</sup> en la Educación Básica Primaria: Que los estudiantes...	%
Técnico o instrumental	Aprendan a comportarse en sociedad	7.3
	Aprendan las leyes que rigen la sociedad	8.1
	Comprendan que los hechos sociales suceden porque son inevitables	0.8
	Aprendan que es un proceso de paz y su utilidad	8.1
	<b>Subtotal Técnico</b>	<b>24,3</b>
Práctico	Conozcan y comprendan lo que pasó en el conflicto colombiano	4.9
	Aprendan maneras de solucionar los conflictos en su comunidad	15.4
	Comprendan las diferencias entre conflicto y violencia	6.5
	Comprendan lo que significa construir una cultura de paz	8.1
	<b>Subtotal Práctico</b>	<b>34,9</b>
Emancipatorio	Aprendan que las personas pueden ser constructores de paz	22.0
	Participen de los procesos de construcción de paz en su comunidad	11.4
	Entiendan que los conflictos son motores de cambio social	6.5
	Organicen acciones para recuperar la memoria histórica	0.8
	<b>Subtotal Emancipatorio</b>	<b>40,7</b>

(\*) Para apreciar la racionalidad empleada, las finalidades se presentan en orden Técnico, Práctico y Emancipatorio. En los cuestionarios se presentaron al azar.

**Fuente:** Archivo de resultados del SPSS.

Los resultados reflejan que la finalidad que los estudiantes eligieron en mayor proporción fue “Que los estudiantes aprendan que las personas pueden ser constructores de paz” (22%), correspondiente al grupo de RS emancipatorias, seguida por la finalidad que expresaba “Que los estudiantes aprendan maneras de solucionar los conflictos en la comunidad donde viven” (15.4%), del grupo de RS prácticas. Las finalidades con menor proporción de selección fueron “Que los estudiantes comprendan que los hechos sociales suceden porque son inevitables” y “Que los estudiantes organicen acciones para recuperar la memoria histórica” (0.8%), pertenecientes a los grupos técnico y emancipatorio respectivamente.

En términos de la agrupación por intereses, se encontró que las finalidades que se pueden enmarcar en la perspectiva emancipatoria son las de mayor peso con un 40.7%, seguido con la práctica con el 34.9% y en menor medida el técnico con un 24.3% reflejando, los dos primeros perfiles, un alto grado de idoneidad para la enseñanza de la CdP pues corresponden a perfiles de potenciación (los emancipatorios) y comprensión (los prácticos), acordes con los objetivos transformadores de la educación para una cultura de paz propuestos por la cátedra.

### **Momento cualitativo: representaciones de paz, cultura de paz y educación para la paz**

La información fue obtenida en las entrevistas en profundidad que se realizaron a 9 estudiantes los cuales representaban los perfiles técnico, práctico, emancipatorio de acuerdo a la racionalidad en la generación del conocimiento Habermas (1966); en el presente apartado se usan indistintamente los términos ideas, representaciones, planteamientos para sistematizar los hallazgos hechos, sobre los cuales se observará cómo estas expresiones permiten identificar las respectivas RS de paz, cultura de paz y educación para la paz.



### *Las representaciones acerca de paz*

De las 53 ideas respecto a paz que resultaron de las entrevistas ellas corresponden a las siguientes RS y reiteraciones<sup>6</sup>:

- paz como estado interior, 21 ideas entre las que se destacan: tranquilidad, armonía con uno mismo, serenidad, calma;
- paz neutra, 12 reiteraciones permiten identificar el concepto mediante afirmaciones como: respetar a los demás; libertad de pensar; no tener miedo a opinar; trabajar mancomunadamente, sin egoísmos;
- paz imperfecta, 8 menciones permiten identificarla con expresiones como: convivencia entre las personas, armonía familiar, no generar tantos conflictos;
- paz negativa, 8 planteamientos dan cuenta de ella al referirse a: los acuerdos de paz, las negociaciones, terminación del conflicto armado, no se trata solo de ausencia de guerra;
- paz positiva, 4 ideas permiten identificarla, entre las cuales: tranquilidad a nivel social, ausencia de problemáticas sociales;

Llama la atención que un contexto marcado por la presencia histórica del CA como es Urrao, hayan emergido tan solo ocho de 53 RS de paz negativa, máxime cuando las entrevistas arrojan que de los 9 jóvenes entrevistados, ocho de ellos, es decir casi que el 89%, han sufrido desplazamiento forzado, secuestro, muertes y familiares desaparecidos.

En contraste con lo anterior se encuentran 21 de 53 ideas, es decir el 39,6%, relacionadas con la paz referenciadas con los estados interiores como se evidencia en sus entrevistas<sup>7</sup>:

“La paz es como vivir tranquilo... y en cuanto a lo personal es uno saber que está contento y que está acción trae una consecuencia” (entrevista #02).

---

<sup>6</sup> Para ilustrar cada tipología se nombran las reiteraciones que aparecieron mayormente, sin que ello signifique la totalidad de las mismas.

<sup>7</sup> Con el fin de garantizar la privacidad de la información, se referencia sólo la codificación de la entrevista.

“La paz la relaciono con la armonía, pero también con buenas pautas de crecimiento, con el ejemplo” (entrevista #03).

“La idea que me viene es que todos estemos unidos, sin problemáticas” (entrevista #07).

Planteamientos de por sí comprensibles que pueden significar una necesidad, por parte de los afectados, de sosiego y tranquilidad frente a la zozobra continua vivida durante años.

En relación a las otras RS de paz como son la paz neutra (12 menciones), imperfecta (ocho menciones), positiva (cuatro menciones), estas constituyen en su conjunto el 45,2% de las percepciones que tienen los maestros en formación sobre la paz, y que constituye un porcentaje bastante significativo. como lo muestran sus expresiones:

“Que todas las personas seamos como agentes de paz, que todos contribuyamos a eso” (entrevista #06).

“Aproximar a las otras personas de una manera adecuada, sin atacarlas” (entrevista #04).

“La paz se trata de que todas las personas cambiemos esa forma de pensar, esas ganas de pelear siempre” (entrevista #08).

“No generar tantos conflictos” (entrevista #07).

### ***Representaciones de cultura de paz***

Se dialogó con los maestros en formación sobre dos aspectos relacionados con la CP como son el conflicto y la resolución de los mismos, así como también respecto a la percepción específica de la misma para entender las representaciones que tienen de ella.

En relación al conflicto se contabilizaron 48 planteamientos, algunos de manera reiterada, que se pueden agrupar en representaciones del mismo principalmente como expresión de:

- Violencia, agresión: ocho de 48, por ejemplo: “Que te callen sin realmente defenderte” (entrevista #04).
- Conflicto armado cinco de 48: “entonces se inició el conflicto por muchas personas no estar de acuerdo. Y como no les importa entonces tomaron armas sin importarles donde caiga la mano y así se llevaron a la gente por delante” (entrevista #04).

- "Contraposición de intereses y/o percepciones presentes en las sociedades y actividades humanas" (Muñoz, 2001), 22 de 48: "que no hay una opinión que se comparta" (entrevista #09), "diferencia de puntos de vista que no se respetan" (entrevista #06), "Si hay un conflicto ya no va a haber armonía porque ya las personas van a entrar en discusiones" (entrevista #07)
- Otras percepciones, 13 de 48, referencian el conflicto con ausencia de tranquilidad, armonía; falta de diálogo, intolerancia; así como lo relacionan con el conflicto social y la desigualdad.

De los hallazgos anteriores cabe destacar que en todas las percepciones predomina una connotación negativa respecto al conflicto, hecho que hace pensar en la necesidad de trabajar en la comprensión de este para transformar la idea que se tiene de él, de una fuerza detractora en un elemento impulsor de cambios..

Posterior al diálogo sobre las representaciones del conflicto, se conversó respecto a la resolución de conflictos y aquí sorprende dos fenómenos contrastantes:

- No deja de ser significativo que, siendo Urrao un municipio que ha sufrido tanta afectación por el CA, no haya emergido en las respuestas ninguna relacionada la resolución de éste específicamente;
- De las 29 respuestas, se destaca que todas son expresiones muy acordes con los postulados de cultura de paz: entendimiento del otro, diálogo, aceptación de las diferencias, construcción de consensos, escucha, respeto por las ideas de los otros.

### ***Planteamientos sobre educación para la paz y la cátedra de la paz***

Galtung (1997) dice que la EpP debe estar orientada a que la gente aprenda a encarar de una manera más creativa los conflictos, menos violenta y se les dé los medios para hacerlo y es por

ello que, en las respuestas dadas por los jóvenes entrevistados, se quiso observar si estaban presentes bien sea “aptitudes y capacidades” como también “actitudes” que permiten alcanzar las metas de la cultura de paz Tuvilla (2004). A continuación, se refieren algunos fragmentos de las entrevistas que permiten observar actitudes y aptitudes:

“(…) Me han inculcado muchísimo como resolver esos problemas, qué actitud debo asumir…Nos enseñan encarar los conflictos mediante el diálogo” (entrevista #01).

“(…) Le dan a uno esas bases, esas pautas para aprender a resolver conflictos no sólo en el aula sino que se extiende más allá” (entrevista #03).

“Nos han instruido sobre cómo debemos resolver, enfrentar los conflictos, nos han orientado como escuchar a las partes. Esta formación la hemos recibido en el transcurso del tiempo” (entrevista #05).

“Me acuerdo mucho de unas hojas que leímos sobre resolución de conflictos, en la que se habla del rol del mediador, son como unas pautas que hemos recibido y es lo que uno intenta hacer” (entrevista #08).

De los hallazgos de las entrevistas en las que los verbos resolver, encarar, aprender, enfrentar, así como las expresiones “rol de mediador”, “pautas que hemos recibido” evidencian una formación para el desarrollo de actitudes y aptitudes acordes a las exigencias de la EpP.

Por otro lado, siendo la CdP un instrumento reciente se quiso indagar con los maestros en formación sobre el conocimiento general que tenían de la cátedra, así como también sobre su reglamentación de acuerdo a los lineamientos del MEN y por ello, se dialogó sobre cómo se la imaginan y sobre la relación entre la CdP y su finalidad principal como es educar para una cultura de paz.

De los diversos diálogos al respecto cinco sobre los 9 entrevistados manifestaron no conocer nada sobre la CdP, 2 refirieron haber escuchado algo de ella y su implementación en algún municipio vecino y dos relacionaron la CdP con las negociaciones con la guerrilla y el posconflicto:

“Lo que se habla en las aulas es muy poco para lo que debería ser ya que vamos a entrar en un posconflicto qué va a afectar todo el país, entonces yo creo que todos deberíamos estar ahí como involucrados en el tema” (entrevista #09).

Ahondando en el tema y preguntándoseles sobre sus ideas respecto de la cátedra, en sus respuestas se observa un abanico más amplio que da la posibilidad de conectarlas con los temas centrales dados por el MEN tales como el conflicto armado, las negociaciones actuales con las guerrillas y el posconflicto. Del mismo, modo entre los planteamientos que manifestaron se encuentran presentes los postulados de la CP como también los de EpP:

En cuanto a la educación, será como formar personas que entiendan que todos somos diferentes, para evitar muchos conflictos” (entrevista #02); “una forma de pedagogía para las diferentes poblaciones y llevar eso para mejorar” (entrevista #05); “pienso que la cátedra de la paz es enseñar a las personas cómo actuar en determinadas situaciones de conflicto” (entrevista #08); “el saber llevar a cabo estrategias y actitudes que ayuden a solucionar problemas que se presentan dentro de un aula de clase” (entrevista #01)

Es notorio que, independientemente de que no se conozcan en específico los lineamientos dados por el MEN respecto de la CdP, las percepciones se aproximan mucho al fin de la misma y se puede corroborar con la información obtenida en el momento en que se conversó sobre la relación que encuentran entre la CdP y la CP y que a continuación se relacionan los hallazgos, citando *in extenso* varias respuestas seleccionadas:

“La cátedra de la paz sería como esa instrucción para llegar, o el camino para llegar a una cultura de paz” (entrevista #09).

“Nosotros llegamos a una cátedra, no sé, a una pedagogía renovada y quizá con ello encaminemos a los jóvenes y a los niños hacia una cultura, la de ser personas de paz. Entonces si tienen que ver cultura de paz y cátedra de la paz, porque lo que tenemos es una cultura de guerra y ahora hay que empezar a transformar hacia una cultura de paz” (entrevista #05)

“Pienso que la cátedra de la paz es enseñar a las personas cómo actuar en determinadas situaciones de conflicto; si desde los niños aprenden a tener más conocimiento y más carácter, aprenden a tener más conocimiento sobre lo que deben hacer, cómo deben actuar, por qué no deben hacer las cosas, en la medida que van creciendo van teniendo una cultura de paz diferente y van a asimilar las cosas de otra manera” (entrevista #08)

“Para hablar de una cultura de paz primero se tiene que saber qué es paz, y esto se puede lograr a través de esta cátedra” (entrevista #04)

“La cátedra de la paz son como criterios, para que se cree la cultura de la paz” (entrevista #06)

“Porque si se les enseña a las personas lo que deben hacer, posiblemente lo van a hacer en la cotidianidad y en la vida real, pues, no se va a quedar ahí sino que lo van a llevar a la sociedad” (entrevista #01).

Lo anterior evidencia un hallazgo muy importante y es que en los maestros en formación existen condiciones muy favorables para que la implementación de la CdP sea exitosa y logre sus objetivos, ya que en la totalidad de ellos son claramente identificables aptitudes y capacidades, al igual que un fuerte componente actitudinal y mucho interés por el tema.

Ahora bien, asumiendo ahora una perspectiva global de análisis cabe destacar varios elementos:

- Las respuestas dadas por la totalidad de los maestros en formación con respecto a las finalidades de la CdP, analizadas a la luz de la racionalidad en la generación del conocimiento, permitieron identificar los perfiles de los mismos e inferir el talante pedagógico que pueden dar en el proceso de implementación de la misma, así como prever su impacto en la comunidad educativa, teniendo en cuenta el dato arrojado en la investigación en el que se encontró que las finalidades que se pueden enmarcar en la perspectiva emancipatoria son las de mayor peso con un 40.7%, seguido con la práctica con el 34.9%.
- El contexto colombiano con su historia de más de 60 años de CA ha incidido muchísimo, como es natural, para que los colombianos tengan muy arraigada la RS de paz negativa (vinculándola al uso de la violencia armada y a la superación de la guerra), de hecho muchas de las investigaciones de paz en Colombia están referenciadas con éste fenómeno pero, al analizar los hallazgos encontrados desde esta perspectiva en los maestros entrevistados, hay una realidad contrastante: de las 53 ideas expresadas respecto a la paz, un 15% corresponden a la paz negativa en un contexto en el que el 89% de ellos ha sido víctima del CA; lo anterior hace pensar a la necesidad de trabajar con respecto a las huellas dejadas por el conflicto; pensar por ejemplo en procesos de recuperación de la memoria

(aspecto fundamental para contribuir a la construcción de la paz en los territorios) pues, como lo expresa Ruiz (2017) “la memoria de una comunidad no se despliega en el vacío sino en torno a lugares que la condensan, a espacios nodales que tienen marcada relevancia en la vida cotidiana y en los cuales la comunidad inscribe su ser social” (p. 15). Esto permitiría que se de un tránsito a las perspectivas de EpP y la generación de una CP como lo plantea la cátedra.

- Teniendo en cuenta otro hallazgo significativo como es que el 45,2% de las representaciones que tienen los maestros en formación sobre la paz correspondan a las RS de paz positiva, neutra e imperfecta y en las que se devela una actitud proactiva en cuanto a la manera de representar la paz y un potencial transformador presente en los maestros en formación, se podría trabajar desde una perspectiva de paz imperfecta en clave de “empoderamiento pacifista” (Muñoz, 2001) la CdP, lo cual daría las claves para una transición, en materia de construcción de paz, hacia “la toma de conciencia de la propia capacidad y el impulso a procesos colectivos de transformación” (Valencia, 2016, p. 169).
- Llama notoriamente la atención que al hablar de conflictos y resolución de los mismos cuando se quiso comprender las RS de CP, ninguno de los entrevistados hizo alusión al CA y la violencia ejercida en sus vidas y la región pero la totalidad de ellos, en sus respuestas, abundan los postulados de CP lo cual suscita el interrogante si esto se deba al fenómeno de naturalización de la violencia o, por el contrario, a un ejercicio de resiliencia vivido por sus habitantes; pregunta que meritara una investigación para entender aspectos importantes para la implementación y desarrollo de la CdP en el territorio.

- Finalmente, sorprende positivamente que los postulados de la EpP y los lineamientos propuesto para la implementación de la CdP están muy presentes en los maestros en formación y, evidencian la existencia de condiciones favorables para la implementación de la cátedra y la consecución del fin para lo cual fue propuesta como es contribuir a la consolidación de una CP.



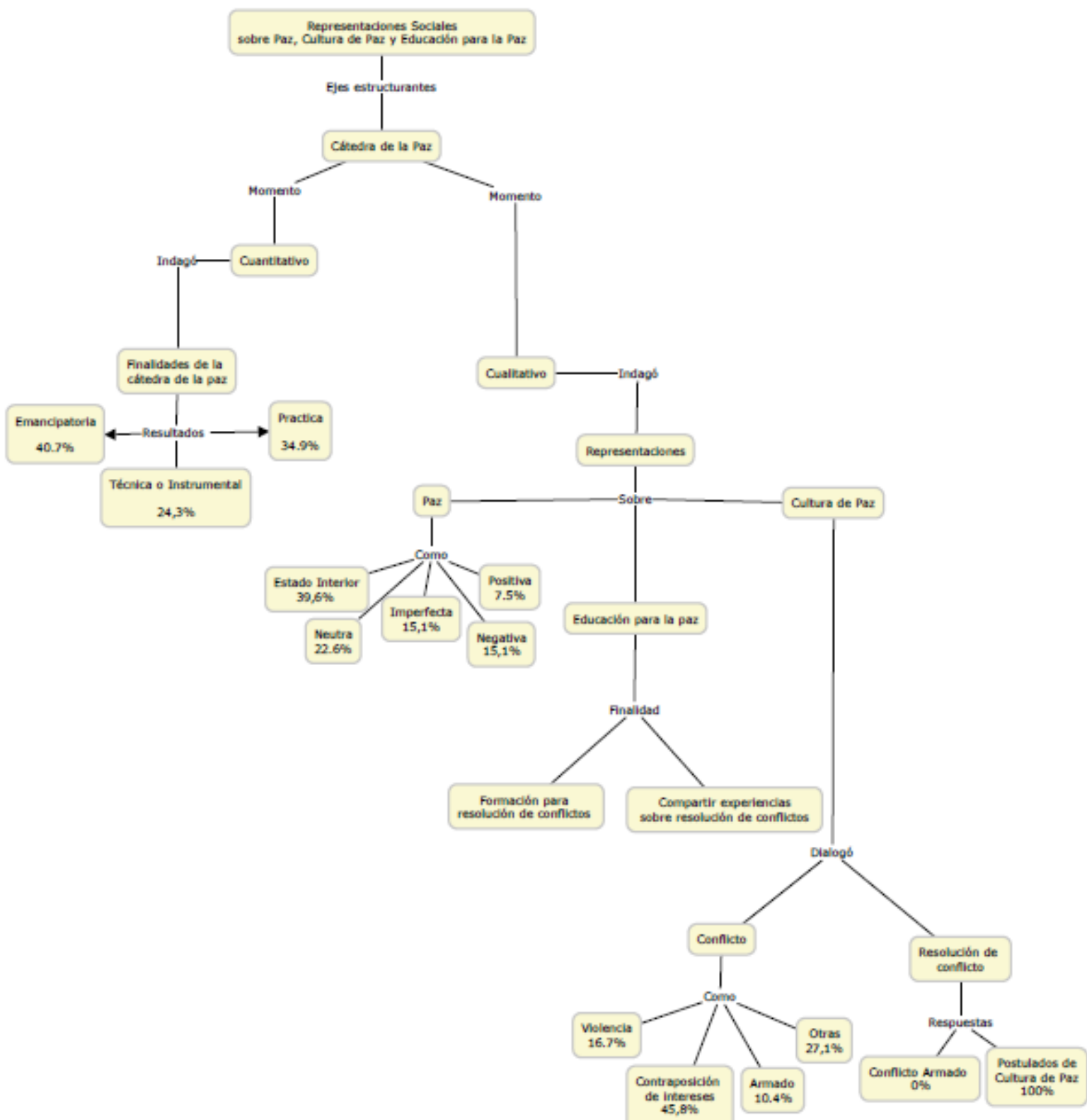


Figura 2: Resumen de las representaciones sociales sobre los ejes estructurantes de la Cátedra de la Paz y sus finalidades.

## Conclusiones

De los datos obtenidos en la investigación se pueden enunciar las siguientes conclusiones:

- La aproximación a las finalidades de la CdP a la luz de los planteamientos de Habermas (1966) sobre los intereses o racionalidad en la generación de conocimiento, mostró un resultado muy significativo e importante: el 75,6% de los maestros en formación corresponden a la perspectiva emancipatoria y práctica correspondientes a perfiles de potenciación (los emancipatorios) y comprensión (los prácticos) y develan un alto grado de idoneidad para la enseñanza de la CdP. Lo anterior podrá incidir significativamente en la formación de sujetos autónomos y críticos con capacidad de “tomar decisiones informadas y prudentes” (Grundy, 1998); premisa muy importante que permite vislumbrar el impacto positivo y transformador que la cátedra podrá tener en los territorios por la acción de los futuros maestros.
- Respecto a las RS acerca de la paz, existe una mirada plural sobre la misma en las que se pueden identificar rasgos de las diferentes tipologías (como estado interior, paz negativa, positiva, neutra, imperfecta). Ahora bien, teniendo en cuenta la mutua implicación que existe entre las RS y la construcción de lo social y que Ibañez (1998) dice: “son pensamiento constituido y constituyente a la vez de la realidad” (p. 179) valdría la pena, profundizar mayormente el fenómeno contrastante encontrado para comprender el enfoque que desde la CdP se deba dar al abordaje de la paz, ya que – como en un efecto cascada - ésta sería la base sobre la que se fijarían los contenidos de la EpP tendientes a la conformación de la CP. Por lo anterior, un abordaje a estas representaciones desde la

perspectiva de la paz imperfecta y en particular desde el empoderamiento pacifista, podría ser de mucha utilidad y propiciaría elementos de transformación y enriquecimiento con respecto a la comprensión misma de la paz.

- Teniendo en cuenta que la CP apunta a la superación del uso de la violencia como mecanismo para resolver los conflictos permitiendo que, éstos se conviertan en “oportunidades creativas de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 1998, p. 349), es importante destacar la necesidad de profundizar en los resultados arrojados en la investigación con los maestros en formación de la ENS dado el carácter contrastante encontrado en sus respuestas: por un lado, la ausencia total de referencia al CA y la violencia ejercida por le mismo al momento de hablar de hablar de los conflictos y por el otro la plena identificación con los postulados de la CP cuando se trata de resolver los conflictos. En esta perspectiva la CP puede dar un aporte significativo para la generación de procesos que, desde la comprensión de la realidad del conflicto y las violencias ejercidas, desarrollen capacidades para una transformación individual y social de los mismos de manera no violenta, en los que predomine la tolerancia, el respeto, el dialogo y la inclusión; lo apenas dicho permite concienciar, comprender y dimensionar el papel que la CdP puede jugar en el fortalecimiento de una CP.
- Las representaciones acerca la EpP y de la CdP que construyen los estudiantes tienen mucha coherencia con lo planteado por el MEN, en el sentido de que las finalidades concernientes a la formación de sujetos constructores de paz es una dimensión que presenta un peso relevante en el conjunto de los datos. El hecho de que en alto porcentaje de ellos conciban de manera emancipatoria las finalidades de la CdP revela que estos futuros maestros pueden aportar de manera significativa, en su ejercicio docente, a la educación

de ciudadanos en cultura de paz, contribuyendo a que la EpP como lo plantea (Tuvilla, 2004), no se restrinja sólo a la escuela sino que abarque la totalidad de la persona, la sociedad y el mundo .

- Un acercamiento a la comprensión sobre la CdP desde las RS de sus ejes centrales (paz, cultura de paz, educación para la paz) es útil y pertinente porque, como muestran los resultados de la investigación, pueden aportar insumos muy valiosos para construir una propuesta formativa con un efectivo enfoque territorial, como entre otras cosas se plantea en la implementación de la cátedra. Somos conscientes que los hallazgos encontrados no son concluyentes y dada la escasez de investigaciones en la misma línea se necesitarán otros estudios que completen y enriquezcan la presente, pero ella, de alguna manera, se presenta como una alternativa metodológica que puede ser útil para comprender otros aspectos del campo educativo y mejorar la calidad de procesos formativos.

Para concluir, una idea final: Las respuestas al cuestionario como también los diálogos desarrollados a través de la entrevista en profundidad, permiten vislumbrar unas RS respecto a la CdP y sus ejes estructurantes que determinan comportamientos para el presente y futuro en los maestros en formación y, dada la apertura, disposición y acogida encontrada a nivel personal como grupal, se hace imprescindible potenciar todas estas capacidades y actitudes, para que ellos puedan asumir conductas acordes a la paz y sean promotores de la cultura de paz en los diferentes centros educativos donde ejercerán su labor.

## Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*. San José, Costa Rica: Flácso.
- Bedmar, M., & Montero, I. (2013). Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. *Convergencia*, 20(62).
- Boulding, E. (1992). The concept of peace culture. En Unesco, *Peace and conflict issues after the cold war* (págs. 107 - 133). Fontenoy, Francia: Imprimerie Darantiere, Dijon.
- Celis, J. (2009). *Historia General de Urrao*. Medellín: Impresos Begón.
- Chaux, E., & Velasquez. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (20 de Julio de 1991). Gaceta Constitucional No. 116. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Fals Borda, O. (2006). *La violencia en Colombia, Tomo II*. Bogotá: Taurus.
- Fart, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires - México: Paidós.
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pág. 0000). Barcelona, España: Icaria Antrazit.
- Fisas, V. (2000). Prefacio. En J. Lederach, *El abc de la paz y los conflictos. Educación para la paz* (págs. 7 - 11). Madrid: Catarata.
- Galtung, J. (1997). *La educación para la paz sólo tiene sentidos si desemboca en la acción*. Unesco.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*.
- Gálvez, J. (Ene - jun de 2015). La representación del concepto de paz en comunidades en situación de desplazamiento. *Colección académica de ciencias sociales*, 107 - 118.
- González Valencia, G., & Morillo Puente, S. (2018). Representaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación. *Revista brasilera de educación*, 23, 1 - 25.

- González, & Santiesteban. (Ene - Abril de 2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ. Educ*, 19(1), 89 - 92.
- González, F. (1990). Aproximación a la configuración política colombiana. *Controversia* 153 - 154, 19 - 72.
- González, G. (2012). La formación del profesorado y la enseñanza de la democracia en Colombia., (págs. 1 -13). Bogotá.
- González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 24 - 34.
- González, G., & Velásquez, B. (2011). La formación permanente del profesorado en competencias ciudadanas. Un estudio de caso de una experiencia en Colombia. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, (págs. 499 - 503). Barcelona.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1966). *Teoría y praxis: Ensayos de filosofía social*. Buenos Aires: Sur.
- Ibañez, T. (1998). Ideologías de la vida cotidiana. 133 - 266.
- Iñiguez, L. (8 de septiembre de 2008). El análisis de la información. *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Guadalajara, México.
- Jimenez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141- 189.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires - México: Paidós.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Leon, O. (11 de Diciembre de 1994). Urrao en la mira de las Autodefensas. *El Tiempo*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-262370>
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). Ley general de educación. *Diario oficial No. 41.214*. Bogotá, Colombia.
- Ley 1620. (15 de Marzo de 2013). Ley de convivencia escolar. *Diario oficial No. 48733*. Bogotá, Colombia.
- Ley 1732. (01 de septiembre de 2014). Cátedra de la paz. *Diario Oficial No. 49.261*. Bogotá, Colombia.
- López, M. (2011). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista paz y conflictos*, 4, 1 - 15.
- López, M. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas -Colombia- como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta. (Tesis doctoral)*. Granada: Universidad de Granada.

- Machado, V. (2017). Representaciones sociales de la guerra y la paz en niños y niñas a la luz del conflicto armado colombiano y los acuerdos de paz. Medellín, Colombia.
- Mayor, F. (1994). *La nueva página*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Mendoza, C. (2017). Significados de la paz en Colombia. Representaciones y discursos de las víctimas del conflicto armado colombiano frente a los diálogos de paz entre el gobierno santos y las farc. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de Septiembre de 2013). Decreto 1965. *Diario oficial 48910*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de Mayo de 2015). Decreto 1038. *Diario oficial 49522*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de Mayo de 2015). Decreto 1038. Bogotá.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Heumul S.A.
- Movimiento de Educadores por la Paz. (2013). Cultura de paz. 1 - 44.
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta. (U. d. Granada, Ed.) *Paz y conflictos*, 21 - 66.
- Pécout, D. (2012). *Orden y Violencia: colombia 1930 - 1953*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Red Nacional de Información. (s.f.). RUV. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137 - 175.
- RNI. (04 de Abril de 2017). Obtenido de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*(52), 39 - 49.
- Rodriguez, E., & Suarez, D. (2016). Una cultura de paz: las representaciones sociales de la violencia. Bogotá.
- Rodriguez, M. (2011). Educar para la paz y la racionalidad comunicativa. En V. Fisas, *Educar para la paz* (pág. 5).
- Roldán, M. (2003). *A Sangre y fuego. La violencia en Antioquia, Colombia. 1946 - 1953*. Bogotá: Instituto de Antropología e Historia.

- Ruiz, G. (2017). Tres veces en la plaza: escenificación de una ceremonia estatal de perdón público por actos de violencia paramilitar en Colombia. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 12(1), 9 - 30.
- Salinas, Y. (2008). Tenencia de la tierra y conflicto interno. En *Tierra, oro y conflictos*. Bogotá: INDEPAZ.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. *Manual de Paz y conflictos*, 387 - 426.
- Unesco. (1997). *Informe del director general sobre el derecho humano a la paz*. Paris.
- Valencia, P. (2016). El humanismo maximalista en contextos de violencia armada urbana: Una mirada desde la construcción de paz. El caso de Medellín (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.