

Representaciones sociales de la paz, la violencia y el conflicto en un aula universitaria

Andrés Sandoval

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Eliezer Díez

Universidad de Santander (Colombia)

Karen López

Universidad del Valle (Colombia)

Representaciones sociales de la paz, la violencia y el conflicto en un aula universitaria

Social representations of peace, violence and conflict in a university classroom

Andrés Sandoval

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

andres.sandoval@javerianacali.edu.co

Eliezer Díez

Universidad de Santander (Colombia)

elidiez@javerianacali.edu.co

Karen López

Universidad del Valle (Colombia)

karen.lopez.gil@correounivalle.edu.co

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2021

Fecha de aceptación: 9 de abril de 2022

Resumen

Este artículo analiza las transformaciones en las representaciones sociales sobre la paz de un grupo de estudiantes universitarios en Colombia. Para identificar los cambios en las representaciones, se usaron técnicas interrogativas y asociativas al inicio y al final de la experiencia. Los resultados se organizaron en tres categorías de representaciones: conflicto, violencia y paz. Los hallazgos evidencian una transición entre la idea de la paz negativa, hacia una paz positiva y una paz holística, desarrollada con metodologías activas, dialógicas y creativas. Se concluye que: i) la Cátedra de Paz favorece el desarrollo de una cultura de paz, elemento esencial para el cumplir el Acuerdo de Paz. ii) Las representaciones sociales en torno al conflicto, violencia y paz se pueden transformar a través de los espacios de formación que ofrece la Cátedra de Paz, por ello, todas las instituciones de educación superior colombianas deberían implementarla.

Palabras clave: Cátedra de Paz; Representaciones Sociales; Cultura de paz; Educación para la Paz.

Abstract

This article analyzes the transformations in the social representations of peace of a group of university students in Colombia. To identify the changes in the representations, interrogative and associative techniques were used at the beginning and at the end of the experience. The results were organized into three categories of representations: conflict, violence, and peace. The findings show a transition between the idea of negative peace, towards a positive peace and a holistic peace, developed with active, dialogical and creative methodologies. It is concluded that: *i*) the Cátedra de Paz favors the development of a culture of peace, an essential element to fulfillment the Peace Agreement. *ii*) Social representations around conflict, violence and peace can be transformed through the training spaces offered by the Cátedra de Paz, therefore, all Colombian higher education institutions should implement it.

Keywords: Lecture on Peace; Social Representations; Culture of Peace; Education for Peace.

La sociedad colombiana ha estado inmersa en una historia de marcada violencia en los últimos sesenta años. El componente más visible de esta violencia ha sido el conflicto armado interno, pero también se evidencian en el país otros fenómenos como la pobreza, la desigualdad o la exclusión social que han contribuido a la configuración permanente de una cultura de guerra (Contreras et al., 2019; Ordás, 2008). Con la firma del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, en el año 2016 en La Habana, se marca una nueva era de posacuerdo, que no se ha limitado a la negociación política con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), sino que ha pretendido generar, desde sus inicios, diversos mecanismos de participación de la sociedad civil para apostar por una cultura de la paz.

La Cátedra de Paz nace como una apuesta del Gobierno Nacional para garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Fue establecida a través de la ley 1732 de 2014 y reglamentada por el decreto 1038 de 2015 y busca definir acciones educativas que propicien el aprendizaje, el diálogo y la reflexión en torno a la paz. Se propuso en el proyecto de ley 174 en el Senado de la República, en el que se argumentó la necesidad de crear esta estrategia en la medida en que las negociaciones del conflicto armado por sí solas no pueden garantizar el avance hacia una cultura de paz (Gaceta del Congreso N.87, 2014, p.2). Su desarrollo es obligatorio en los niveles educativos de preescolar, básica y media, y opcional en educación superior. En los pocos años de su implementación se ha identificado como uno de sus principales desafíos la evaluación del impacto en las prácticas de las personas, pues no es suficiente con la generación de conocimientos declarativos sobre la paz (Higuera, 2018; Mendieta, 2018; Vásquez Russi, 2020).

La educación para la paz es entendida, en este contexto, como una educación crítica y transformadora que pretende impactar de manera positiva las conductas de

los estudiantes desde la comprensión de la violencia como una construcción social diferenciada del conflicto y susceptible de ser modificada, disminuida o eliminada (Fisas, 2011). Así, la educación para la paz se convierte en un elemento crucial para la construcción de paz, pues brinda las herramientas para transformar la violencia cultural arraigada en nuestras sociedades en una cultura de paz construida desde el diálogo, el respeto, la comprensión mutua y la diversidad.

Es precisamente en este punto, el de la transformación de las conductas, donde entra en juego una de las categorías principales de la presente investigación: las representaciones sociales. Estas se refieren a una forma de conocimiento elaborado socialmente que permite darle sentido a las informaciones o situaciones que rodean a los individuos y grupos (Abric, 2001). La importancia de las representaciones sociales radica en su efecto sobre los comportamientos de las personas, de manera que estudiar esta relación implica comprender su efecto sobre las dinámicas sociales. Por lo anterior, podría afirmarse que, si se transforma la representación de algo, los comportamientos del individuo o grupo a quien pertenece dicha representación también se verían modificados (Wells, 2001).

En este sentido, se propuso la realización de un estudio de caso cuyo objetivo era analizar los impactos de la Cátedra de Paz sobre las representaciones sociales de la paz en el estudiantado de la Universidad de Santander (UDES) y generar aportes significativos que contribuyan al mejoramiento de estos espacios formativos con miras a cumplir su propósito último que es el de construir una cultura de paz en Colombia. En consecuencia, la pregunta que orienta la investigación es ¿qué rol juega la Cátedra de Paz en los cambios que tienen las representaciones sociales en torno a la paz, la violencia y el conflicto?

1. ASPECTOS CONCEPTUALES

1.1. Concepto de paz

Las diversas interpretaciones del concepto de paz tienen sus raíces en el seno de sociedades tan antiguas como la griega y la romana, pero es solo hasta después de la segunda guerra mundial que el abordaje científico de la paz toma un lugar preeminente. Según Martínez et al. (2009), las guerras mundiales “produjeron un fuerte impacto emocional e intelectual en grupos académicos de muy distinta índole, que tomaron conciencia de la necesidad de reaccionar con los recursos intelectuales a su alcance frente a tal barbarie” (p. 93).

El término paz tiene un amplio rango de interpretaciones, por lo que Groff y Smoker (1996) proponen seis categorías que han surgido en el proceso evolutivo de la investigación para la paz en occidente: la paz entendida como ausencia de guerra, como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional, como paz positiva y negativa, la paz feminista y las dos versiones de la paz holística.

La primera categoría corresponde a la comprensión de la paz como la ausencia de guerra. Esta es la noción más común entre la mayoría de las personas y es parte del discurso político predominante desde el fin de las guerras mundiales hasta nuestros días. Esta perspectiva es válida para los contextos de conflicto armado de carácter internacional o nacional y es fácilmente comprensible dado el contexto posbélico en el que surge, la devastación causada por las guerras mundiales era una realidad que la humanidad nunca había presenciado, por lo que cualquier escenario que excluyera ese tipo de confrontación armada era sinónimo de paz.

La tendencia a definir la paz exclusivamente desde la guerra ya sea por su ausencia o a través de su evitación, sufrió una importante transformación en 1969 con la aparición de la propuesta de Johan Galtung, quien usa las categorías “paz negativa” y “paz positiva” (introducidas inicialmente por Wright en 1941) para desarrollar una nueva perspectiva en torno al concepto de paz. Para Galtung (1985), la paz negativa se refiere a la ausencia de guerra, mientras la paz positiva a la ausencia de violencia estructural.

Durante segunda mitad del siglo XX surgen diversos movimientos sociales asociados a la paz, entre ellos el movimiento feminista de la tercera ola, cuyo lema “lo personal es político”, que pretendió dar relevancia al carácter político de las situaciones y problemas cotidianos de la mujer que tradicionalmente se reservaban para una esfera personal. Desde esta mirada, la eliminación de la violencia incluye no solo los niveles macro, la violencia organizada, como la guerra, sino las violencias no organizadas, que se dan en un nivel micro, incluso al interior de los hogares. La paz feminista entiende la eliminación de todo tipo de violencia contra cualquier persona, como una condición necesaria para tener un mundo en paz (Groff y Smoker, 1996).

Más recientemente, en la década de los 90, emergen las visiones holísticas del concepto de paz. La primera de ellas es la Paz Holística Gaia, teoría que coincide con el modelo feminista al extender el alcance de la paz positiva y la paz negativa a las relaciones individuales. El elemento que adiciona es la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente como un factor central para la construcción de paz (Groff y Smoker, 1996). La segunda perspectiva corresponde a la Paz Holística Interna y Externa, que enfatiza en la espiritualidad, pues toda forma externa de paz depende de la paz que exista en el interior de las personas, es decir, de la paz que emana desde el espíritu.

A partir del desarrollo de la teoría de paz planteada por Galtung (1998, 2003), la investigación para la paz se desmarca de la exclusiva asociación entre los conceptos de paz y guerra y se acerca a una nueva conceptualización de la paz desde la comprensión de la violencia y del conflicto. En este sentido, Galtung (2003) afirma que la paz positiva se traduce en la “transformación creativa y no violenta del conflicto” (p.31) y Fisas (1998) sostiene que “el enfoque de contraposición a la paz no ha de buscarse en la guerra, sino en la violencia” (p.19). Esta nueva perspectiva de la paz hizo necesaria la elaboración de teorías de la violencia y del conflicto, que

permitieran cristalizar la nueva comprensión de la paz como elemento opuesto a la violencia y producto del abordaje pacífico y creativo de los conflictos.

Para Galtung (2003), en toda violencia hay un conflicto previo, pero no todos los conflictos degeneran en violencia, así, un abordaje adecuado de los conflictos podría prevenir la aparición de violencias, de allí que la teoría del conflicto se convierta en un elemento indispensable en la investigación, acción y educación para la paz. En este sentido, Hocker y Wilmot (citados en Lederach, 2000) entienden el conflicto como una “lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas” (p.57). El conflicto, como elemento natural en las relaciones humanas, no puede ser eliminado, por lo que se hace necesario aprender a conducirlo y transformarlo para que no concluya en violencia.

De igual manera, Galtung (2004) señala que la paz como concepto puede ser un problema para la paz misma en tanto puede ser excusa para formular políticas que acervan los conflictos a escala global enarbolando una bandera pacifista. Señala que la violencia puede ser visible e invisible, correspondiendo a cada orden de violencia como se muestra en el tradicional *triángulo de la violencia de Galtung* (figura 1).

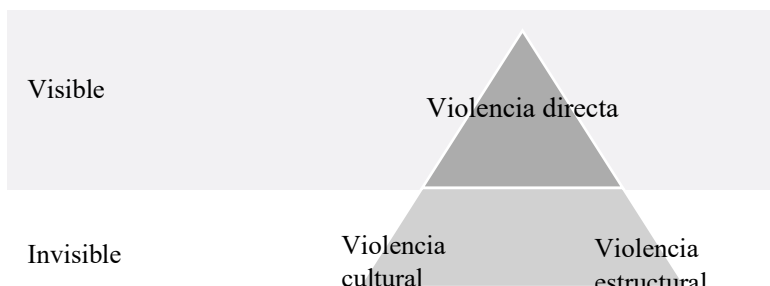


Figura 1. Fuente: Galtung (2004)

La violencia invisible está a la base de la violencia visible y estructuralmente se convierte en su permanente generadora. Es frente a esta mirada que Galtung (2007) ha planteado el método *Transcend* como principio de medicación efectiva de los conflictos. Este método, inspirado en los principios de la no violencia de Gandhi, articula una mirada de diálogo y mediación para la resolución no-violenta de los conflictos. En ese sentido, la mediación se vuelve un elemento de suma importancia para la paz que implica tres pasos: diagnóstico, pronóstico y terapia. En el primer paso se establecen los autores, sus intereses y su legitimidad, en el segundo se recrea un análisis de salidas mediadas al conflicto y en el tercero se operativizan (Galtung y Montiel, 2004). En suma, la apuesta de este método es desarticular la violencia como forma de resolución de los conflictos.

En esa lógica, Fisas (1998) propuso entender la violencia como “el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal” (p. 24). Dentro de la violencia se identifican varias tipologías. Por un lado, la violencia directa, entendida como todo tipo de agresión física o psicológica contra una persona o un grupo, generalmente intencionada y fácil de reconocer como violencia de actor. La violencia estructural, por su parte, está presente en todos aquellos espacios en donde la estructura social de forma indirecta priva a las personas de la posibilidad de cubrir sus necesidades básicas y las condena a vivir por debajo de sus potencialidades. Finalmente, la violencia cultural se refiere a todos los mecanismos a través de los cuales se intenta legitimar o naturalizar cualquier forma de violencia, puede ser intencionada o no intencionada y se expresa de diversas maneras por medio de la cultura.

Uno de los mayores retos para la construcción de paz es el desmonte de la violencia cultural, pues su efecto en la naturalización y normalización de los otros tipos de violencia dificulta tanto su eliminación como su identificación. La construcción de paz requiere de un cambio cultural que debe partir de una nueva comprensión de la paz, la violencia y el conflicto, es decir, de un tránsito de la violencia cultural hacia la cultura de paz que se da fundamentalmente a nivel de las representaciones sociales.

1.2 Educación para la paz

La educación para la paz tiene antecedentes importantes en el movimiento pedagógico de Escuela Nueva y de la Investigación para la Paz, que se dieron principalmente en Europa y Estados Unidos (Gómez, 2019), y se define como un proceso pedagógico orientado a la formación de conocimientos, actitudes y herramientas que fomenten en las personas la capacidad de abordar los conflictos de manera creativa y pacífica, de reconocer, rechazar y prevenir la violencia y, de construir relaciones interpersonales basadas en el respeto por la diferencia (Vázquez, 2012). Así, se constituye como una educación que propende por la construcción de una ciudadanía que apele a la transformación pacífica de los conflictos y que no acuda a la violencia como medio para dirimir sus diferencias (Banda, 2002).

Desde la perspectiva de Fisas (2011), educar para la paz implica educar en, para y sobre el conflicto, pues para este autor la paz es la fase superior de los conflictos, en donde estos son abordados y transformados de manera creativa, pacífica, crítica y no violenta. La cultura como elemento dinámico es susceptible de transformaciones, de manera que a través del aprendizaje podemos transformar la cultura de violencia para construir paz. Esta no debe ser entendida como un elemento exclusivo del sistema educativo, sino como un tipo de educación dirigida hacia toda la sociedad, pues el

proceso de construcción de paz requiere de la participación de todos los actores sociales (Abrego, 2009).

En esta misma línea adquieren relevancia los trabajos de Jares (2002; 2004), quien desarrolla una perspectiva de la educación para la paz a partir de diferentes acepciones y componentes que recogen un mismo proceso y propósito. En ello distingue: educar para la paz como una forma de educar en valores, como una educación desde y para la acción, y como un proceso continuo y permanente. Eso se traduce en que los procesos educativos son fundamentalmente construcciones de convivencia que se deben aprender en los entornos educativos; es abaricante pues incluye los diferentes actores (maestros, estudiantes, directivos, etc.) y es siempre inacabado en cuanto requiere una permanente actualización.

Educación para la paz implica además una comprensión internacional y cosmopolita de los conflictos, es decir, reconocer el valor de los sujetos como ciudadanos del mundo, cobijados por los mismos derechos. Incluye también educar en la interculturalidad, el desarme, la búsqueda del desarrollo y la desobediencia, y da un lugar preponderante a la afectividad y las relaciones interpersonales como objetivo de todo proceso educativo, insistiendo en aprender a convivir con el conflicto de manera positiva, esto es, reconociendo que es parte activa de las relaciones interpersonales pero educando siempre para su resolución a través de mecanismos no violentos (Jares, 2002).

1.3 Representaciones sociales sobre la paz

El concepto de representaciones sociales se refiere a la forma como los individuos y grupos comprenden el mundo que les rodea. Por estas características, tiene un rol esencial en las investigaciones sobre la paz. La representación social “es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (Abric, 2001, p.13). Jodelet (1986) indica al respecto que “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474).

En ese sentido, la representación se configura como una estructura sociocognitiva, pues integra una doble lógica. La primera da cuenta de todo el proceso cognitivo que incluye la creación autónoma como característica fundamental del acto de representar y que no se refiere únicamente a un simple reflejo del exterior en el interior. Por otro lado, una lógica social, que define a la representación como producto de las informaciones, conversaciones y estímulos que recibimos a través de la educación, los medios de comunicación y demás elementos que circulan en el medio social, todo estos, externos al ser, es decir, hechos sociales. Las representaciones cumplen así varias funciones, pues no solo permiten la interpretación y comprensión del mundo

que rodea al individuo, sino que juegan un papel importante en la construcción de las características identitarias de los grupos humanos, regulan la interacción entre dichos grupos y sirven como guía de comportamiento individual y colectivo frente a las situaciones de la cotidianidad (Abric, 2001).

Para explicar cómo se elaboran y funcionan las representaciones sociales, Moscovici, (1979) utiliza los conceptos de objetivización y anclaje. La objetivización corresponde al proceso a través del cual todas aquellas informaciones que un individuo recibe de su medio social se convierten en representantes, es decir, en objetos materiales con una estructura específica, que se ubican en la mente y permiten comprender y darle un sentido a todas las cosas, situaciones o personas con las que se interactúa.

El proceso de anclaje da cuenta de la integración del objeto representado en el pensamiento, pero también hace referencia a las transformaciones que se dan en el sistema de pensamiento como resultado de la inserción de dicha representación. Un elemento de suma importancia en el proceso de anclaje está relacionado con el contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente. El contacto de la novedad con los sistemas preexistentes encuentra una relación fecunda en los procesos de cambio cultural, pues este puede incidir sobre los modelos de pensamiento y de conducta que, a través de la incorporación de nuevas representaciones, modifican de manera profunda las experiencias de individuos y grupos (Jodelet, 1986). Esto indica que las transformaciones culturales que se dan en determinados tiempos y espacios sociales, como en el caso del paso de la violencia cultural hacia una cultura de paz, ocurren, principalmente, a nivel de las representaciones sociales que, posteriormente, pueden incidir en la modificación de las prácticas y los comportamientos individuales y colectivos.

Abric (2001) explica cómo la representación organiza sus componentes en una estructura que cuenta con un núcleo central y elementos periféricos, cada uno con significados y funciones determinadas dentro de la configuración de la representación. El núcleo central es el componente principal de la representación y el elemento más estable de la misma, aquel que resistirá al cambio, de hecho, un cambio en el núcleo central significa una transformación total de la representación. Los componentes periféricos se organizan alrededor del núcleo central y tienen una relación directa con él, dependen de él, pues su función y valor están determinados por este, “abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (Abric, 2001, p. 23). Los elementos periféricos se ubican entre el núcleo central y las situaciones específicas que dan contexto a la elaboración de la representación, actúan como una interfaz entre estos dos elementos.

En ese sentido, es posible afirmar que el estudio de las representaciones sociales puede constituir una herramienta fundamental para la comprensión de

fenómenos sociales como la paz, asociados a la transformación de comportamientos de individuos y grupos como resultado de variaciones en las maneras de interpretar la realidad, como lo han evidenciado algunos estudios exploratorios en Colombia (Bedmar-Moreno y Montero-García, 2013; Gálvez, 2014; Herrera et al., 2017; Salas, 2017; Urbina et al., 2017). En el caso específico de la presente investigación, el estudio de las representaciones sociales de la paz permitió, no solo identificar cómo los estudiantes de la UDES la asumen, sino que sirvió como un instrumento para analizar sus variaciones a raíz de la participación en el espacio formativo de la Cátedra de Paz.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

Esta investigación se situó desde un enfoque cualitativo, que tiene como propósito entender las cualidades que caracterizan un fenómeno desde las miradas de los propios participantes (Flick, 2007). El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso, en tanto se buscaba estudiar el fenómeno de las representaciones sociales sobre la paz en un contexto específico, en el cual los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles.

2.2 Participantes

Participaron en el estudio de caso 31 estudiantes, matriculados de forma voluntaria en la Cátedra de Paz de la UDES. La muestra se constituyó de forma incidental, no probabilística.

En la caracterización de los participantes, se encontró que 14 (45.2%) pertenecen al programa de Medicina Veterinaria, adscrito a la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agropecuarias, mientras que 17 estudiantes (54.8%) pertenecen a la Facultad de Ingenierías, distribuidos en los siguientes programas: Ingeniería Industrial, 10 estudiantes (32.3%); Ingeniería Ambiental, 5 estudiantes (16.1%) e Ingeniería Civil, 2 estudiantes (6.5%).

Respecto al semestre, los estudiantes están distribuidos desde tercero hasta décimo, sin embargo, un alto porcentaje (83.9%) se encuentra entre quinto y décimo semestre. En cuanto al género, 16 estudiantes (51.6%) se identifican con el género masculino y 15 (48.4%) con el género femenino. Con relación a las edades, se encontró un promedio de 21.8 años con una desviación estándar de 2.52, con un rango entre 17 y 28 años.

Dentro del grupo, 7 estudiantes (22.6%) se identificaron como víctimas del conflicto armado.

2.3 Procedimiento

Para llevar a cabo el trabajo de investigación se propusieron las siguientes etapas:

- I. Fase de diagnóstico: en esta se caracterizaron las representaciones sociales sobre la paz de los estudiantes antes de participar en el espacio formativo de la Cátedra de Paz. Se usaron métodos interrogativos (cuestionario) y asociativos (cartas asociativas) para hacer el diagnóstico inicial.
- II. Fase de implementación: en ella se desarrolló la propuesta formativa, con una duración de 16 semanas, con encuentros semanales presenciales de dos horas. La Cátedra de Paz corresponde a una asignatura electiva de 2 créditos, adscrita al Departamento de Humanidades de la UDES. Este espacio formativo buscaba acercar al estudiantado a las teorías del conflicto, la violencia y la paz, con el ánimo de elaborar de forma colectiva un concepto de paz alcanzable y posible para el país.

El plan de curso incluye los principios de educación para la paz en sus contenidos y en su metodología. Busca desmarcarse de una visión ligada exclusivamente a la negociación política para la terminación del conflicto con las FARC-EP y se enfoca en la formación de habilidades para fomentar la construcción de una cultura de paz.

Las metodologías utilizadas en el desarrollo del curso son diversas, dentro de ellas se cuenta con juegos de roles, dinámicas de negociación, análisis comparados, cine foros, debates, talleres de memoria, acercamiento a comunidades y organizaciones con iniciativas de paz, entre otras. En cuanto a los contenidos de la asignatura se incluyen 3 temas y 15 subtemas, estructurados de la siguiente manera:

- Teorías del conflicto: concepto de conflicto y análisis de conflictos; técnicas de negociación y transformación de conflictos; concepto de guerra, conflicto armado y Derecho Internacional Humanitario; violencia directa, violencia estructural y violencia cultural; evolución del concepto de paz.
- Procesos de paz: historia de los procesos de paz en Colombia; proceso de negociación con el ELN y acuerdo de paz con las FARC; análisis comparativo de procesos de paz en Sudáfrica, Centroamérica e Irlanda del Norte; derechos de las víctimas (justicia, verdad, reparación y garantías de no repetición); justicia transicional.
- Construcción de paz: cultura de paz y gestión para la paz; memoria personal, memoria colectiva y memoria histórica; movimiento de la No Violencia; iniciativas de paz en Colombia; construcción de paz desde las bases sociales.

III. Fase de evaluación: en esta última fase se caracterizaron las representaciones sociales de los estudiantes después de participar en la Cátedra de Paz. Se usaron nuevamente los instrumentos interrogativos y asociativos y se compararon los hallazgos con el diagnóstico inicial para identificar las transformaciones relacionadas con la implementación de la cátedra.

2.4 Instrumentos de recolección de información

En esta investigación se usó un método interrogativo, correspondiente a un cuestionario, y un método de asociaciones conocido como cartas asociativas. Los instrumentos, siguiendo la lógica del pretest y postest, se aplicaron al inicio y al final de la Cátedra de la Paz.

En el pretest, el cuestionario y las cartas asociativas fueron aplicados la primera semana de clase, en ellos participaron 34 estudiantes. En el postest, que se llevó a cabo en la última semana del semestre, es decir, la semana 16, en ellos participaron 31 estudiantes. La diferencia en la participación del pretest y postest obedece a 3 estudiantes que cancelaron la asignatura.

El cuestionario, uno de los instrumentos más usados en la investigación sobre representaciones sociales (Abric, 2001), se usó como un método directo de indagación individual e incluyó 8 preguntas sociodemográficas y 18 preguntas relacionadas con las representaciones en tres categorías: conflicto, violencia y paz. De estas preguntas, 14 fueron abiertas y 4 cerradas. Las cartas, por su parte, buscaban generar imágenes más libres asociadas a la representación social (León, 2006) y se aplicaron en pequeños grupos conformados de forma aleatoria. Para estas cartas se establecieron tres niveles jerárquicos, lo que permitió acercarse a los elementos nucleares y periféricos de las representaciones.

2.5 Análisis de la información

Debido a que la mayoría de los datos recolectados eran de naturaleza abierta (textuales), se empleó la técnica de análisis de contenido cuantitativo para identificar la frecuencia de aparición de las palabras asociadas a las representaciones. Este análisis involucra un conjunto de procedimientos para la interpretación, de forma sistemática y ordenada, de los mensajes, textos o relatos producidos por los participantes en la investigación en contextos específicos (Bardin, 1996).

Para los datos que correspondían a escalas y preguntas cerradas del cuestionario, se usaron técnicas de estadística descriptiva, con representación en tablas de frecuencia. El análisis de las asociaciones libres, por su parte, se realizó a través el cálculo de la frecuencia (cantidad de veces que aparece la palabra dentro del universo de datos) y el ranking o rango de evocación (orden en que los términos son evocados

dentro de cadenas de asociaciones) (Sarrica y Wachelke, 2009). Los participantes tuvieron la autonomía para evocar la cantidad de asociaciones que consideraran suficientes.

La información recogida se organizó con el fin de reducir las posibles ambigüedades y la dispersión de los datos, teniendo en cuenta criterios como sinónimos, uso de palabras con género, sustantivos derivados de verbos, singulares y plurales. Este método permitió recoger en el pretest 245 evocaciones totales, organizadas en 110 categorías, y, en el postest, 252 evocaciones, ordenadas en 102 categorías.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas al cuestionario y de las cartas asociativas, instrumentos aplicados a los 31 estudiantes que conformaron la muestra. Los hallazgos se presentan y analizan en las tres categorías de interés: representaciones sobre el conflicto, sobre la violencia y sobre la paz.

3.1 Representaciones sociales sobre el conflicto

En el caso de las representaciones sociales del conflicto los participantes evocaron, en el pretest, un total de 53 asociaciones libres y, en el postest, un total de 40. Es importante aclarar que, dado que la frecuencia de algunas asociaciones es baja, en el análisis no se tuvieron en cuenta aquellas que estaban por debajo del promedio de frecuencia (2.4 en el caso del pretest y 3.3 para el postest).

La frecuencia significa el número de veces que aparece el término dentro del universo de datos. Como en este caso las palabras no son repetidas dentro del conjunto de asociaciones de cada participante, en las asociaciones libres ese dato también corresponde al número de personas que evocaron la palabra.

Tabla 1. Representaciones sociales sobre el conflicto - Pretest

Categoría	Frecuencia	Ranking de evocación
Armas	18	1,2
Guerra	5	1,2
Muerte	5	1,8
Discusión	3	1,0
Grupos Armados	3	2,0

En la tabla 1 se puede observar que la frecuencia más alta pertenece al término *armas* (18), además, el ranking evocación (1.2) indica que este término fue

evocado la mayoría de las veces en primer lugar. Por otro lado, los términos *guerra* y *muerte* aparecen con una frecuencia de 5 y un ranking de evocación de 1.2 y 1.8 respectivamente. Si se tiene en cuenta que “la congruencia de los dos criterios (frecuencia y rango) constituye un indicador de la centralidad del elemento” (Abric, 2001, p.60), se podría afirmar que el núcleo central de la representación corresponde a las *armas* y los elementos periféricos a la *guerra* y la *muerte*. La representación social del conflicto a través de estos elementos coincide con las apreciaciones de autores como Lederach (2000), quien afirma que las personas tienden a concebir el conflicto como algo negativo dado que lo comprenden a través de sus consecuencias. Además, cabe destacar que, en este caso, la representación del conflicto a través de elementos como las armas, la guerra y la muerte, puede explicarse por las particularidades del contexto colombiano, caracterizado por la presencia de todos los tipos de violencia: directa, estructural y cultural (Urbina et al., 2017).

Tabla 2. Representaciones sociales sobre el conflicto - Postest

Categoría	Frecuencia	Ranking de evocación
Diferencia	9	1,3
Armas	7	1,1
Discusión	7	1,1
Agresión	5	1,4

En el postest (tabla 2), se puede apreciar que la estructura de la representación está constituida por términos como *diferencia* (9), *armas* (7), *discusión* (7) y *agresión* (5). Siguiendo la teoría del núcleo central y los elementos periféricos, podríamos afirmar que en este caso los términos *diferencia*, *armas* y *discusión*, dada la congruencia entre frecuencia y rango de evocación, toman una posición privilegiada en la estructura de la representación, constituyendo el núcleo central. El término *agresión*, que tiene la frecuencia (5) y el rango de evocación (1.4) más bajo dentro de las asociaciones tenidas en cuenta, constituye, por lo tanto, un elemento periférico de la representación social del conflicto.

Al comparar los resultados del pretest y postest, se puede apreciar que existe una variación en los elementos de la representación. Si bien en los dos momentos el término *armas* aparece como parte del núcleo central, en la toma del postest esta posición privilegiada es compartida con los términos *diferencia* y *discusión*. Además, las asociaciones referidas a la *guerra* y la *muerte* salen de los elementos periféricos y esa posición es reemplazada por el término *agresión*.

Por otra parte, al ser indagados sobre la definición del término conflicto, los participantes no solo mostraron una mayor complejidad conceptual en el cuestionario del postest, sino que se evidenciaron importantes variaciones que corroboran los hallazgos encontrados a través de las asociaciones libres. Aunque en los dos momentos hay una marcada tendencia a definir el conflicto como una diferencia,

oposición o desacuerdo, en el pretest al menos el 32.3% de los participantes asociaron el concepto a términos como muerte, agresión, guerra o grupos armados, mientras que en el postest solo lo hicieron el 16.1% y el 19.4% identificó el conflicto como un elemento diferenciado de la violencia.

La disminución en las asociaciones que relacionan el conflicto con la violencia y, especialmente, la incorporación de definiciones que marcan la diferencia entre los dos conceptos, podrían definirse como producto de los conocimientos específicos adquiridos por los estudiantes en la Cátedra de la Paz acerca de la naturaleza del conflicto, que no es negativa ni positiva *per se*, sino que sus consecuencias van a depender del tratamiento que se le dé a la situación conflictiva (Harto de Vera, 2016; Trifu, 2018).

Un dato que corrobora este cambio de percepción acerca del concepto de conflicto es la comparación entre una de las preguntas aplicadas en el pretest y en el postest, en la que se les pidió a los estudiantes definir si el conflicto era algo positivo o algo negativo usando una escala de 1 a 5, donde 1 era muy negativo y 5 muy positivo. El puntaje promedio en el pretest fue 1.6, mientras que en el postest fue de 2.3. Estos resultados podrían indicar que, inicialmente los estudiantes tenían una percepción negativa del conflicto, pero después de participar en la Cátedra de Paz, pasaron a tener una percepción un poco más neutra, coincidiendo de esta manera, con los postulados antes mencionados de autores como Lederach (2000) y Galtung (2003).

3.2 Representaciones sociales sobre la violencia

El análisis de las asociaciones libres para identificar las representaciones de la violencia conservó la misma dinámica utilizada en el estudio de las representaciones sociales del conflicto. En este caso, las asociaciones evocadas por los participantes en el pretest fueron 47 y en el postest 43. Además, al igual que en el caso anterior, se eliminaron las asociaciones cuya frecuencia fue inferior al promedio (2.1 en el pretest y 2.3 en el postest).

Tabla 3. Representaciones sociales sobre la violencia - Pretest

Categoría	Frecuencia	Ranking de evocación
Agresión	11	1,5
Armas	8	1,5
Sangre	4	1,3
Discusión	3	1,0

Tabla 4. Representaciones sociales sobre la violencia - Postest

Categoría	Frecuencia	Ranking de evocación
Agresión	15	1,3
Armas	4	1,5
Insultos	3	2,0

Como se observa en las tablas 3 y 4, el núcleo central de la representación de la violencia corresponde al término *agresión*, dado que en los dos casos presenta alta frecuencia y un ranking de evocación cercano a 1.0. La estabilidad del núcleo central es una característica descrita por Abric (2001) que evidencia la resistencia al cambio que posee la representación. Además, asociaciones como el término *armas*, que podrían constituir parte de los elementos periféricos de la representación, también se mantienen estables. En el caso de las representaciones sociales de la violencia no se puede evidenciar ninguna variación significativa en las cartas asociativas iniciales y finales.

En cuanto a la definición de violencia en los cuestionarios, es posible observar algunas diferencias entre el pretest y el postest. Las variaciones están relacionadas con un incremento en las conceptualizaciones que incluyeron aspectos sociales y políticos, así como definiciones cercanas a las propuestas conceptuales estudiadas en el desarrollo del curso, como la de Fisas (1998), quien define la violencia como “el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles

Tabla 5. Tipos de Violencia

Categoría	Pretest		Categoría	Postest	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Física	16	51,6	Estructural	22	71,0
Intrafamiliar	16	51,6	Directa	20	64,5
Psicológica	16	51,6	Cultural	19	61,3
Doméstica	7	22,6	Psicológica	11	35,5
Género	7	22,6	Intrafamiliar	9	29,0
Sexual	7	22,6	Física	8	25,8
Verbal	6	19,4	Género	4	12,9
Social	4	12,9	Sexual	4	12,9
Económica	3	9,7	Económica	3	9,7
Guerra	3	9,7	Indirecta	2	6,5
Infantil	3	9,7	Verbal	2	6,5
Laboral	3	9,7	Cibernética	1	3,2
Política	3	9,7	Emocional	1	3,2
Animal	2	6,5	Guerra	1	3,2
Cultural	2	6,5	Infantil	1	3,2
Religiosa	2	6,5	Laboral	1	3,2
Civil	1	3,2	Religiosa	1	3,2
Delincuencia	1	3,2	Social	1	3,2
Emocional	1	3,2	Vertical	1	3,2
Violación de Derechos	1	3,2	Virtual	1	3,2

algún tipo de mal” (p. 24). Mientras en el pretest 5 estudiantes (16.1%) incluyeron este tipo de respuestas, en el postest lo hicieron al menos 13 (41.9%).

El cuestionario incluyó también una pregunta abierta que buscaba identificar los tipos de violencia conocidos por los estudiantes y que permitió que evocaran todos las repuestas que consideraran pertinentes.

La tabla 5 evidencia los tipos de violencia referidos por los participantes. En el pretest las respuestas más comunes fueron: violencia física, violencia intrafamiliar y violencia psicológica, cada una evocada por 16 estudiantes (51.6% de total de la muestra). Todas estas pueden agruparse dentro de la categoría violencia directa, pues, aunque son formas distintas corresponden a lo que Galtung (2003) llama violencia de actor, un tipo de violencia que es ejercida por un agente con la intención de conseguir algo o simplemente hacer algún tipo de mal. Por otro lado, en el postest, las respuestas más comunes corresponden a los conceptos de violencia estructural con una frecuencia de 22 (71%), violencia directa con 20 (64.5%) y violencia cultural con 19 (6.13%).

Estos hallazgos muestran que los estudiantes adquirieron conocimientos específicos en torno al concepto y los tipos de violencia, pero no evidencian una variación en la representación social luego de participar en la Cátedra de Paz. Siguiendo a Jodelet (1986) podríamos afirmar que, en este caso, no se observa un avance en el proceso de objetivización, pues estos nuevos significados no fueron incorporados como objetos mentales (representantes) dentro del sistema de pensamiento de los estudiantes.

3.3 Representaciones sociales sobre la paz

Para estudiar este elemento central en la investigación, además de las cartas asociativas, se incluyeron varias preguntas en el cuestionario en las que se indagó acerca del concepto de paz y en las que se plantearon escalas relacionadas con la importancia y la dificultad de alcanzar la paz en Colombia.

La primera de las preguntas pretendió identificar la importancia que los estudiantes le otorgaban a la paz usando un rango de 1 a 5, donde 1 era poco importante y 5 muy importante; en este caso, las respuestas se cruzaron con las variables género y condición de víctima, con el fin de identificar si existía alguna diferencia significativa en las percepciones de estos grupos.

La tabla 6 permite apreciar un leve incremento en el promedio de respuestas, pues es claro que desde antes del curso los participantes otorgaban un alto grado importancia a la paz. Al realizar el cruce de las respuestas con las variables género y condición de víctima, no se evidenció una variación significativa, pero vale la pena destacar que los mayores incrementos se dieron en el grupo de mujeres y en el de las personas que se identificaron como víctimas del conflicto.

Tabla 6. Importancia de la paz

Población	Pretest	Postest
General	4,5	4,7
Femenino	4,4	4,7
Masculino	4,7	4,8
Víctimas	4,3	4,9
No Víctimas	4,6	4,6

A través de la segunda pregunta se buscó conocer la opinión de los estudiantes acerca de la dificultad para tener paz en Colombia, en este caso, el rango utilizado fue de 1 a 5, donde 1 significaba que era muy difícil y 5 que era muy fácil. En esta medición también se tuvieron en cuenta las variables de condición de víctima y género.

Tabla 7. Dificultad para tener paz en Colombia

Población	Pretest	Postest
General	2,3	2,7
Femenino	2,7	2,8
Masculino	1,9	2,6
Víctimas	1,5	2,3
No Víctimas	2,4	2,8

Como se observa en la tabla 7, todos los promedios aumentan en el postest, esto indica que la percepción del grado de dificultad para la construcción de paz en Colombia disminuye en todos los grupos. No obstante, no se evidencia una variación significativa para el total de la población, lo que podría indicar que, aunque existe una leve disminución después de participar en la Cátedra de Paz, los estudiantes siguen percibiendo una dificultad media en el proceso de construcción de paz en Colombia. Es importante destacar que la mayor variación en esta escala se produjo en las respuestas dadas por las personas que se identificaron como víctimas del conflicto. En este grupo, el grado de dificultad percibida para la construcción de paz en Colombia pasó de 1,5 en el pretest a 2,3 en el postest, lo que significa que pasaron de percibir la construcción de paz en Colombia como un elemento de dificultad alta, a percibirla como algo de dificultad media.

En ese sentido, otra de las preguntas del cuestionario se orientó a descubrir si los participantes pensaban que era posible construir paz en Colombia, en este caso se utilizó una pregunta cerrada y se evidenció una respuesta afirmativa del 54,8% en el pretest y 74,2% en el postest. Esto indica que después de participar en las actividades de la Cátedra de Paz de la UDES hubo un incremento del 19,4% en el número de personas que consideraban posible la construcción de paz en el país.

La tabla 8 muestra los valores correspondientes a la misma pregunta, pero esta vez discriminados por género y condición de víctima.

Tabla 8 ¿Es posible construir paz en Colombia?

	Masculino		Femenino		Víctimas	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Sí	56,3	62,5	53,3	86,7	71,4	71,4
No	43,8	37,5	46,7	13,3	28,6	28,6

Estos datos permiten observar que la mayor variación entre las dos mediciones se presenta dentro del grupo de las mujeres, mientras en el pretest 53.3% respondieron que sí era posible construir paz en Colombia, en el postest este porcentaje llegó al 86.7%, convirtiéndose en el más alto de los grupos identificados. Por otra parte, es importante destacar que la mayor parte de las personas que se identificaron como víctimas del conflicto respondieron de manera afirmativa y esta posición se mantuvo idéntica en los dos momentos.

Respecto a las cartas asociativas, siguiendo el modelo presentado en las categorías anteriores, se presenta la frecuencia y el ranking de evocación de cada elemento (ver tablas 9 y 10). En este caso, se presentaron muchas más asociaciones libres en comparación con las representaciones sobre el conflicto y la violencia.

Tabla 9. Representaciones sociales sobre la paz- Pretest

Categoría	Frecuencia	Ranking	Categoría	Frecuencia	Ranking
Familia	13	2,77	Convivencia	5	2,60
Libertad	11	2,82	Diálogo	5	2,60
Solución	11	2,82	Relaciones	5	2,60
Amor	9	2,00	Armonía	4	2,25
Felicidad	9	2,78	Paciencia	4	2,50
Respeto	9	2,22	Acuerdo	3	2,00
Sociedad	9	2,56	Colombia	3	2,67
Tolerancia	7	2,14	Equidad	3	3,00
Amistad	6	2,33	Unión	3	3,00
Tranquilidad	6	1,33	Valores	3	3,00
Vida	6	2,67			

Para hacer un análisis más profundo de la composición de las representaciones, se siguió el modelo de Sarrica y Wachelke (2009) para configurar una representación gráfica de la información. Una vez calculadas la frecuencia y el ranking de evocación se realizó el cruce de estas dos variables usando el primer cuadrante de un plano

Tabla 10. Representaciones sociales sobre la paz- Postest

Categoría	Frecuencia	Ranking	Categoría	Frecuencia	Ranking
Respeto	13	2,23	Solidaridad	6	2,83
Equidad	12	2,67	Equilibrio	5	2,80
Tolerancia	11	2,55	Unión	5	2,80
Amor	10	2,40	Vida	5	2,80
Sociedad	10	2,90	Conflicto	4	2,75
Felicidad	9	2,67	Desarrollo	4	2,75
Armonía	8	2,38	Confianza	3	3,00
Tranquilidad	8	2,13	Cultura	3	3,00
Diálogo	8	2,25	Educación	3	3,00
Compromiso	7	2,57	Guerra	3	2,00
Convivencia	7	2,71	Integridad	3	2,67
Familia	7	2,43	Plenitud	3	2,67

cartesiano, en el eje “y” se ubicó la frecuencia y en el eje “x” el rango de evocación. Posteriormente, con los datos ubicados en el plano, se trazaron las líneas de corte para identificar las diferentes zonas y proceder a su análisis.

Estas líneas de corte dividen el plano en 5 zonas. La zona superior izquierda, donde se ubican los datos con alta frecuencia y bajo rango, constituye el núcleo central de la representación. La zona superior derecha, que contiene las asociaciones de alta frecuencia y alto rango, es denominada zona periférica alta. La zona inferior derecha, llamada zona periférica baja, agrupa los términos con baja frecuencia y alto rango y es la zona con mayor susceptibilidad al cambio. La zona inferior izquierda, donde se encuentran las palabras con baja frecuencia y bajo rango, denominada zona de contraste, allí se ubican los datos que cambian en la representación y posibles representaciones de subgrupos. Finalmente, la zona de expresiones idiosincráticas, que contiene las asociaciones con más bajas frecuencias, las cuales no son parte de la representación social (Sarrica y Wachelke, 2009).

Para definir la ubicación de la línea de corte en el ranking de evocación se calculó el rango medio de todas las asociaciones. En el plano diseñado para el pretest el corte se hizo en rango 2.17 y en el plano del postest la línea se ubicó en el rango 2.5. Asimismo, para delimitar las frecuencias altas, bajas y la zona de expresiones idiosincráticas, se hicieron tres cortes en parte iguales tomando como referencia la frecuencia más alta, que en los dos casos corresponde a 13, de esta manera, las líneas de corte se ubicaron en las frecuencias 4.33 y 8.66 en los dos planos (ver figuras 2 y 3).

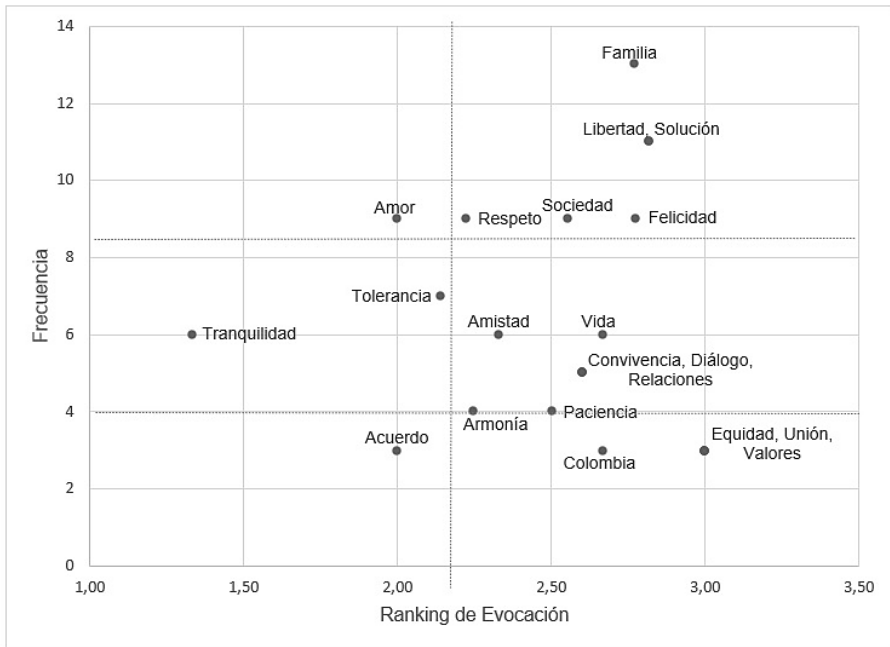


Figura 2. Estructura de la Representación – Pretest

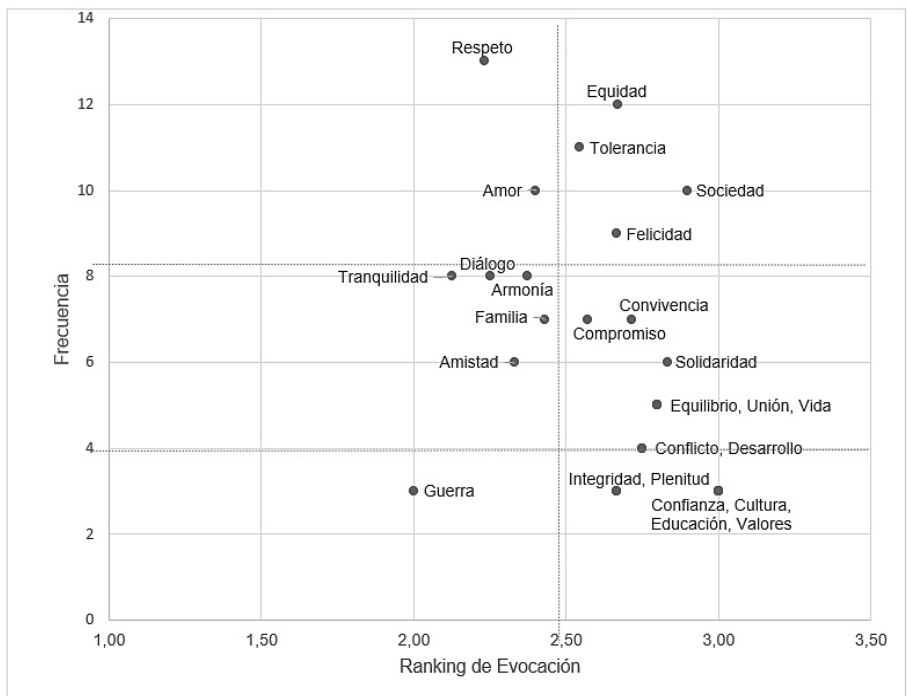


Figura 3. Estructura de la Representación – Postest

En el pretest (figura 2), coincidiendo con los resultados de investigaciones como las de Gálvez (2014), Sarrica y Wachelke (2009) y Rentería-Restrepo (2018), el núcleo central de la representación social de la paz es definido a través de la palabra *amor*, una categoría emocional, abstracta, que puede estar relacionada con experiencias personales íntimas. Este es el único elemento del núcleo central.

Al comparar esta primera estructura de la representación evocada con la de postest (figura 3), se puede apreciar que la palabra *amor* permanece estable, pero ahora está acompañada por el término *respeto*, que anteriormente se encontraba en la zona periférica alta. Este cambio de posición cobra importancia por dos razones: la primera tiene que ver con la nueva composición del núcleo central, pues, si bien existe cierta estabilidad con la permanencia de la palabra *amor*, un nuevo elemento dentro del núcleo central es un indicio suficiente para afirmar que existe una transformación de la representación (Abric, 2001). En segundo lugar, es de relevante que sea precisamente la palabra *respeto* la que, gracias a su entrada al núcleo de la representación, genere una transformación, pues este término es un elemento directamente relacionado con la construcción de paz y la educación para la paz. Este elemento se movió desde la periferia alta, lo que transformó la estructura organizativa de los componentes.

En cuanto a la zona periférica alta, el análisis comparativo permitió identificar la permanencia de elementos como *sociedad* y *felicidad* que, dada su estabilidad en esta zona, podrían estar cumpliendo una función de defensa del núcleo central. Se incorporaron, además, dos elementos: la *tolerancia*, que se traslada desde la zona de contraste, y la *equidad*, que es un elemento completamente nuevo dentro de la estructura de la representación social de la paz. En este punto vale recordar que la incorporación de nuevos elementos es propia del carácter creativo de las representaciones sociales (Jodelet, 1986).

Por su parte, la periferia baja se caracteriza por ser la zona con mayor susceptibilidad al cambio, allí se agrupan los elementos menos estables de la representación. Se identificó la incorporación de elementos nuevos a dicha zona de la estructura, es el caso de términos como *compromiso*, *solidaridad*, *unión* y *equilibrio*. Si bien se trata de elementos que se consideran cambiantes, vale la pena destacar que no hacían parte de la estructura anterior, por lo que podría tratarse de componentes en tránsito hacia una zona más estable, ya sea la zona de contraste o la periferia alta. Además, palabras como *compromiso* y *solidaridad* podrían hacer parte de la categoría de construcción de paz donde se agrupan términos previamente identificados como *respeto*, *equidad* y *tolerancia*.

Finalmente, el análisis de la zona de contraste permitió encontrar dos tipos de elementos en esta parte de la estructura organizativa de la representación. En primer lugar, se identificó un componente que, dada su estabilidad, podría constituir un elemento importante de la representación de la paz para un subgrupo, se trata de la palabra *tranquilidad*. Además, en esta zona se incorporaron tres nuevos componentes, *familia*, proveniente de la zona periférica alta, lo que podría indicar que está

empezando un tránsito hacia afuera de la estructura, y *amistad* y *diálogo* que, viniendo de la zona periférica baja, podrían estar en el proceso contrario, es decir, incorporándose con más fuerza a la periferia de la representación social.

Lo anterior permite concluir que la representación social de la paz en los estudiantes presentó variaciones significativas que pueden asociarse a las actividades propias del espacio formativo de la Cátedra de Paz. La incorporación de elementos nuevos dentro de los componentes de la estructura, tales como *equidad*, *compromiso* y *solidaridad* y, adicionalmente, los cambios en la estructura, como la incorporación del término *respeto* al núcleo central, el traslado de *tolerancia* a la zona periférica alta y la llegada de *diálogo* a la zona de contraste, dan cuenta de una transformación profunda de la representación.

4. CONCLUSIONES

El aumento de la complejidad conceptual para definir la violencia y las variaciones identificadas en los componentes estructurales (núcleo central y periferia alta) de las nociones de conflicto y paz, son importantes indicios que permiten afirmar que la participación de los estudiantes en las actividades de la Cátedra de Paz contribuye a la transformación de sus representaciones sociales, que evidencian una transición desde la perspectiva de paz negativa hacia miradas de paz positiva y paz holística (Galtung, 2003).

Esto toma gran valor si se considera que las representaciones sociales son una guía para la acción, pues orientan los comportamientos a partir del sistema de precodificación de la realidad que es incorporado en el pensamiento a través del proceso de anclaje (Abric, 2001). Esto significa que la modificación de las representaciones sociales no solo transforma la percepción del objeto representado, sino que los comportamientos de los individuos y grupos frente dicho objeto también sufren modificaciones. En suma, el cambio en las representaciones significa una oportunidad de cambio en sus percepciones, actitudes y acciones, aportando con ello a la construcción de una cultura de paz.

La transformación cultural necesaria para la construcción de paz, que se traduce en el tránsito de la violencia cultural hacia la cultura de paz, requiere de modificaciones profundas en la manera de entender y percibir la paz (Fisas, 2010, 2011). Estos cambios deben ocurrir principalmente a nivel de las representaciones sociales, pues no se refieren a la capacidad de conceptualizar términos como la paz, la violencia y el conflicto, sino a la manera como estos son percibidos y apropiados por las personas. La UNESCO (2012) expresa que, así como la guerra, la paz nace en la mente de los hombres. Lo anterior permite afirmar que si se logra una transformación en las representaciones sociales de la paz en la que se incluya una perspectiva positiva de esta, las posibilidades de desmontar la violencia cultural y construir una cultura de paz aumentan.

Además de propiciar estas transformaciones en los estudiantes, que constituía la finalidad de la propuesta, la investigación permitió responder a uno de los principales desafíos que se encuentran en los estudios de la Cátedra de Paz y, en general, en todo el campo de educación para la paz: la evaluación de los impactos. A través del análisis de las representaciones y de sus componentes estructurales se logra identificar un modelo viable para trascender la valoración de contenidos declarativos. Existen diversos métodos para aproximarse a la configuración de las representaciones, los interrogativos como los cuestionarios permiten una indagación directa, pero tienen como inconveniente que los participantes tienden a buscar términos que cumplan con el uso adecuado del lenguaje y esto dificulta la identificación del contenido real de las representaciones. Por ello, se destaca la utilidad de métodos menos directos como las cartas asociativas, que se pueden aplicar de forma grupal o individual, y que tienen como ventaja la evocación espontánea.

La Cátedra de Paz requiere de la incorporación de un mecanismo de evaluación continua de sus contenidos y metodologías. El centro de un curso de educación para la paz es la vida del estudiante, por lo que la evaluación de contenidos debe pasar a un segundo plano. La capacitación de los docentes acerca de los principios, contenidos y metodologías de la educación para la paz es indispensable (Adarve et al., 2018). No obstante, contar con capacitación no asegura el éxito de la Cátedra, pues la mayor fortaleza para una Cátedra de Paz consiste en tener con un docente que crea en la posibilidad de construir paz en un país como Colombia y genere esperanza en los estudiantes.

Finalmente, podemos afirmar que la Cátedra favorece el desarrollo de una cultura de paz en ambientes universitarios y por ello sería conveniente y recomendable que su implementación tuviera el mismo carácter de obligatoriedad que tiene las de educación básica y educación media. La transformación de los contextos de violencia cobija todas las esferas de formación de un ciudadano colombiano y en ello la formación universitaria no puede ser la excepción. La investigación mostró, además, que el desarrollo de una cultura de paz es posible y necesario, concordando con lo propuesto en el Acuerdo Final. En ello, la Cátedra de Paz se convierte en un valioso elemento que requiere seguir siendo evaluado no solo como un requisito a cumplir en los ambientes escolares sino como una oportunidad para transformar, desde los imaginarios, las representaciones sociales del conflicto, la paz y la violencia que son de vital importancia para gestionar pacíficamente los conflictos en medio de una sociedad tan diversa y compleja como lo es la sociedad colombiana.

5. BILIOGRAFÍA

- Abrego, M. (2009). *Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la ciudad de Puebla (México)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Abric, J. (Ed.). (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.

- Adarve, P., González, S., y Guerrero, M. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 61-71. Disponible en: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- Banda, A. (2002). *La cultura de la participación*. Barcelona: Intermón Oxfam
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A
- Bedmar-Moreno, M. y Montero-García, I. (2013). Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (62), 221-246. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851001>
- Contreras, J., Aguilar, A., Portocarrero, L., Mira, L. Aguilar, C., Aguilar, Y. (2019). Paz, equidad, reconciliación y educación ciudadana: Los restos de la educación para una sociedad en posconflicto. *Revista espacios*, 40(33), 1-17.
- Decreto 1038 de 2015. *Decreto reglamentario de la Cátedra de la Paz*. (25 de mayo de 2015). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria – Antrazyt / Ediciones UNESCO
- Fisas, V. (2010). El proceso de paz en Colombia. *Quaderns de Construcció de Pau*, (17), 1-18. Disponible en: http://escolapau.uab.es/img/qcp/procesos_paz_colombia.pdf
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 1-10. Disponible en: https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Gaceta del Congreso N.87. *Proyecto de Ley 174 por el cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país*. (18 de marzo de 2014). Bogotá: Congreso de la República.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ciudad de México: Ediciones Morata.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontarama.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Madrid: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Madrid: Bakeaz.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. *Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*, 5, 1-29. 4. Disponible en: <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Galtung, J., & Montiel, F. (2004). *Trascender y transformar: una introducción al trabajo de conflictos*. Ciudad de México: UNAM-Quimera.
- Galtung, J. (2007). Introduction: Peace by peaceful conflict transformation-the TRANSCEND approach. In *Handbook of peace and conflict studies* (pp. ۳۲-۱۴). Routledge.

- Gálvez, J. (2014). La representación del concepto de paz en comunidades en situación de desplazamiento. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 2 (1), 107-118. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/4324/6011>
- Gómez, J. (2019). La Educación para la Paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539. Disponible en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Groff, L., Smoker, P. (1996). Creating Global-Local Cultures of Peace. *Peace and Conflict Studies*, 3(1). Disponible en: <http://nsuworks.nova.edu/pcs/vol3/iss1/3>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 119-146. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Herrera, M., Suárez, M., Bustamante, P. y Avendaño, C. (2017). *Representaciones sociales de paz en estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás. Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red*. Bogotá: Cátedra UNESCO de comunicación.
- Higuera, L. (2018). *Pertinencia de la Cátedra para la Paz en la Educación Superior* (Tesis de especialización). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44),79-92. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>
- Jares, X.R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Asociación Bakeaz.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- León Paimé, E. (2006). Reconociendo relaciones complejas: prueba piloto de la captura de representaciones sociales de la contabilidad y la contaduría. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIV(2),105-122. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900210>
- Ley 1732 de 2014. *Ley de la Cátedra de la Paz*. (1 de septiembre de 2014). Bogotá, Colombia: Congreso de la República.
- Martínez, v., Comins, I., París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (Número Especial), 91-114. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/61433792.pdf>
- Mendieta, A. (2018). (compiladora). *Cátedra Educación para la Paz y la Formación Ciudadana*. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque.
- Ordás, N. (2008). Conflicto y violencia cultural en Colombia. *Propuestas de transformación desde la escuela*. Medellín: Artes y Letras.

- Rentería-Restrepo, J. (2018). La fe en la paz. La fe la espiritualidad y las representaciones sociales de la paz de los educadores sociales en Cali, Colombia. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 227-252. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5742/574262595014/html/index.html>
- Salas, A. (2017). *Cátedra de la Paz. Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- Sarrica, M., Wachelke, J. (2009). Peace and War as Social Representations: A Structural Exploration with Italian Adolescents. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 315-330. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000200002
- Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 29-59. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5602>
- UNESCO. (2012). *Educación para la convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe*. Disponible en : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>
- Urbina, J., Ovalles, G. y Pérez, B. (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. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4733>
- Vásquez Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación Y Educadores*, 23(2), 221–239. Disponible en: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Vázquez, R. (2012). *La Mediación Escolar como herramienta de Educación para la Paz* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Temas de educación. Barcelona: Paidós