UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Yuri Elena Jaramillo Cadavid

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

EL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

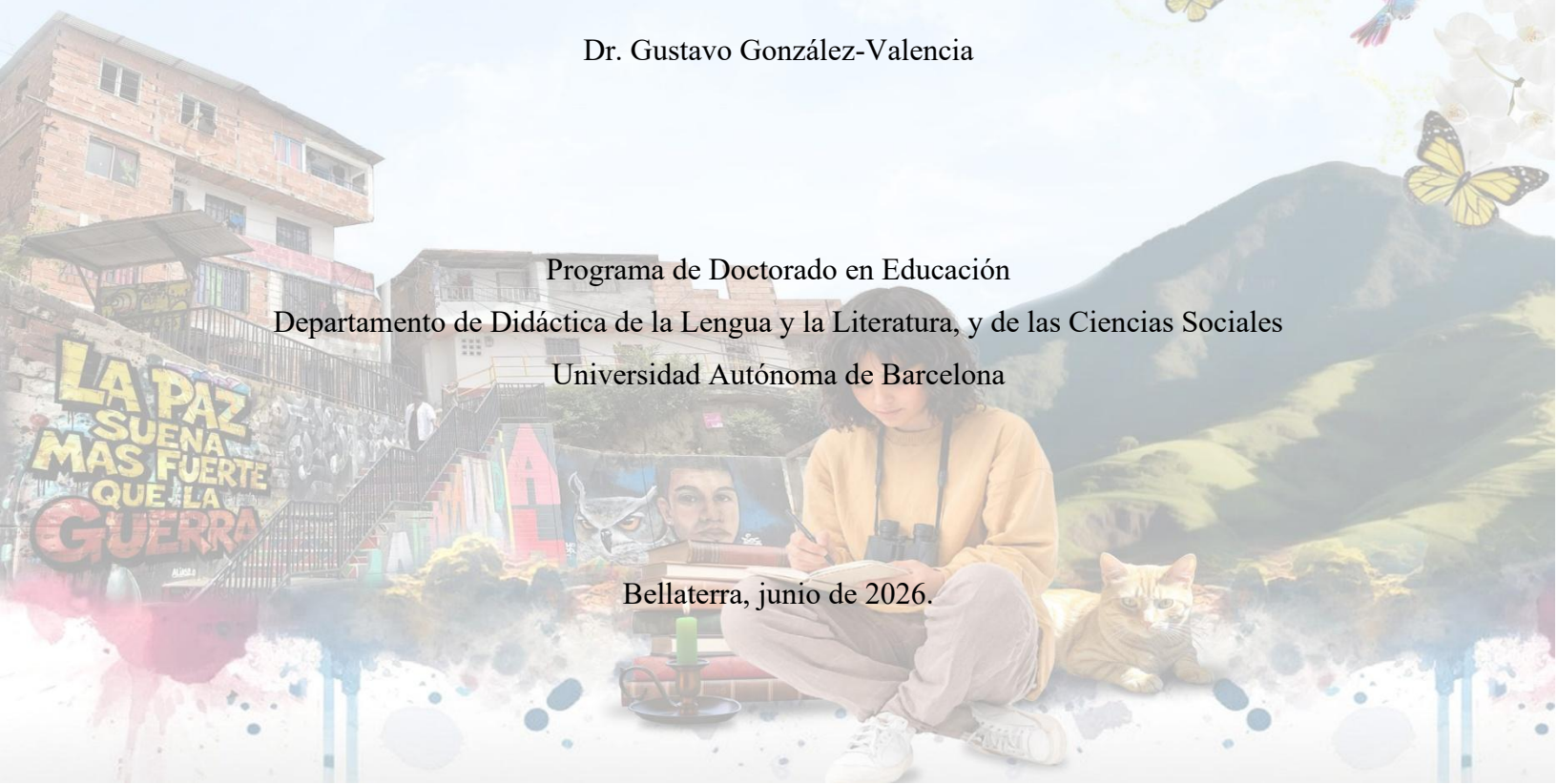
Yuri Elena Jaramillo Cadavid

Directores:

Dra. Neus González-Monfort

Dr. Gustavo González-Valencia

Programa de Doctorado en Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona



Bellaterra, junio de 2026.

A Samuel,

mi camino del corazón,

quien me inspira cada día

a ser mejor

y a trabajar por un mundo más justo y humano.

Para que el pasado ocupe su lugar,

y tú quedes libre

para crear el futuro que elijas...

A mi hermano John Alexander,

cuya memoria encendió la llama de este proyecto…

A las y los sobrevivientes del conflicto,

incluso a quienes aún no saben que lo son,

por recordarme que, en la resistencia cotidiana,

también germina la esperanza…

AGRADECIMIENTOS

Llegar a buen puerto en un proyecto como este solo es posible de la mano de gigantes. Por eso, hemos llegado hasta aquí... Gracias infinitas a mi compañero de vida, Fabián Estrada, quien me enseñó que este sueño no era una utopía, sino un horizonte posible; sin su apoyo, esto habría sido inalcanzable. Gracias a mi madre y a mi padre, con el deseo profundo de que su dolor no sea en vano… a mi hermana, Dora Janeth, quien, con sus esfuerzos, ha iluminado caminos, incluido el mío; y a mi hermano, Fabián Andrés, quien me enseña que hay caminos que se honran aceptándolos, y que la serenidad es compatible con el deseo de un milagro…

A mis directores de tesis, Neus González y Gustavo González, quienes, de manera extraordinaria, supieron acompañar este proceso creativo de principio a fin y son ejemplos vivos de la simbiosis entre excelencia académica y calidad humana… ¡Gracias!

A mi profe eterna, Raquel Pulgarín, quien, con su genuina calidez y su rigurosidad, me acompañó y fue faro constante en este recorrido —hasta donde la vida nos lo permitió—. Gracias por la confianza y la paciencia; por la serenidad en medio de los días de incertidumbre; por compartir su sabiduría infinita; por su amistad y su cariño. Para ella, cualquier palabra de agradecimiento resulta insuficiente; aun así, supo que la llevo siempre en mi corazón y que procuraré honrar su memoria donde quiera que vaya…

A mi profe Luz Amanda Zapata, quien me hizo enamorar de la investigación educativa desde que apenas era estudiante de la Licenciatura. A Juan Gabriel Rave, compañero del doctorado y cómplice en esta aventura, con quien aprendí a disfrutar las calles de Barcelona y cuya escucha atenta me ayudó a comprender mejor la experiencia vivida. Igualmente, gracias a mi sobrina favorita, Dani, cuyo apoyo alivianó un poco el camino…

A mis estudiantes, quienes cada día me retan a ser mejor maestra. A las directivas y docentes de la institución educativa donde se desarrolló esta investigación, especialmente a mis compañeras de área Paula Rodríguez y Silvia Flórez por todo el apoyo brindado, y al compañero de la media técnica Alejandro Vásquez, por ayudarme a plasmar en la ilustración que acompaña esta tesis muchas de las ideas que emergieron a lo largo de este trabajo. Al profesor Antoni Santisteban, por

sus invaluables aportes, que hicieron que los aprendizajes trascendieran ampliamente lo investigativo…

Y, finalmente, a todos aquellos seres que, de una u otra forma, han hecho parte de mi camino y me han acompañado hasta llegar aquí: estudiantes, amigas y amigos de la Universidad de Antioquia y seres de distintos lugares que esta travesía me ha regalado. ¡Gracias!

"(…) Es el otro el que siempre nos salva. Y si hemos llegado a la edad que tenemos es porque otros nos han ido salvando la vida, incesantemente"

(Ernesto Sábato).

CONTENIDO

ÍNDICE DE ANEXOS **9**
ÍNDICE DE TABLAS **9**
ÍNDICE DE FIGURAS **10**
INTRODUCCIÓN **12**
PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN **14**
CAPÍTULO 1. Epistemología situada y memoria encarnada **14**
1.1. Epistemología situada y memoria encarnada 14
1.2. Contextualización sociohistórica del problema de investigación 17
1.2.1 El memorable "no" al acuerdo de paz y la emergencia del concepto de paz territorial 18
CAPÍTULO 2. Planteamiento del problema de investigación **22**
2.1. Justificación 25
2.2. Preguntas, supuestos y objetivos de investigación 28
PARTE II. MARCO TEÓRICO **31**
CAPÍTULO 3. La enseñanza de las ciencias sociales y la geografía a partir de problemas sociales relevantes **31**
3.1. El conocimiento geográfico como eje transversal en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia 35
3.2. La didáctica de la geografía y sus intencionalidades pedagógicas 38
CAPÍTULO 4. La investigación sobre la formación del pensamiento geográfico **44**
4.1. Fundamentos conceptuales para la formación del pensamiento geográfico 46
4.1.1 Pensamiento espacial 47
4.1.2 Pensamiento geográfico 50
4.2 Pensamiento geográfico y representaciones sociales: un diálogo epistemológico necesario 57
CAPÍTULO 5. La construcción de paz como campo de investigación **60**
5.1 Paz negativa 61
5.2 Paz positiva 62
5.3 Paz imperfecta 65
5.4 Antecedentes, emergencia y consolidación del concepto de paz territorial 67
5.5 La educación para la paz y la enseñanza de las ciencias sociales 76
5.5.1 La construcción de paz territorial y la educación geográfica 79
CAPÍTULO 6. La teoría de las representaciones sociales como marco interpretativo **82**

6.1 La investigación de las representaciones sociales del estudiantado sobre el espacio habitado en clave de paz 84

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO 88

CAPÍTULO 7. Diseño de la investigación 88

7.1 Una investigación cualitativa desde la perspectiva crítica 88

7.2 Diseño metodológico basado en el estudio de casos 90

7.3 Fases del proceso investigativo 92

7.3.1 Cronograma de la investigación 94

7.4 Caracterización del contexto sociogeográfico del Distrito Especial de Medellín . 95

7.5 Caracterización del contexto social de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación 98

7.5.1 Caracterización de la comunidad educativa participante 99

7.6 Técnicas, instrumentos y fuentes de obtención de datos 114

7.6.1 Encuesta de caracterización sociodemográfica 114

7.6.2 Dossier de actividades pedagógicas 116

7.6.3 Grupo focal 120

7.6.4 Entrevistas individuales semiestructuradas 121

7.7 Triangulación metodológica 122

7.8 Estrategias de análisis de datos 123

7.9 Criterios de rigurosidad en la investigación cualitativa 128

7.10 Criterios éticos de la investigación 129

PARTE IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 132

CAPÍTULO 8. Dimensión uno: la información de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial 135

8.1 Sentidos de paz construidos por las estudiantes 139

8.1.1 Paz interior 140

8.1.2 Paz con perspectiva de género 142

8.1.3 Paz situada o espacializada 150

8.1.4 Paz negativa 156

8.1.5 Paz positiva 158

8.1.6 Paz imperfecta 161

8.2 Contextos de dónde proviene la información de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial 164

CAPÍTULO 9. Dimensión dos: el campo de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial 167

9.1 Palabras asociadas a la paz 167

9.2 Colores vinculados con la paz 169

9.3 Animales relacionados con la paz 171

9.4 Objetos representativos de la paz 172

9.5 Sonidos vinculados con la paz 175

9.6 Factores esenciales constitutivos de la paz 176

9.7 Sentidos de paz territorial 180

CAPÍTULO 10. Dimensión tres: las actitudes y valores de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial 184

10.1 Valoraciones sobre la seguridad y la paz en el espacio habitado de Medellín 184

10.2 Posicionamiento ante hechos violentos en el contexto de Medellín 187

10.2.1 Tipos de actitudes frente al uso de violencia 190

10.3 Posicionamiento ideológico ante las causas del conflicto armado colombiano .. 193

10.4 De la toma de postura a la acción: propuestas para la construcción de paz en Colombia 200

CAPÍTULO 11. Pensamiento geográfico y construcción de paz territorial: anclajes espaciales y representaciones sociales de las estudiantes sobre violencia y paz en Colombia 205

11.1 Anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz identificados en el dossier 205

11.2 Anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz identificados en el grupo focal 217

11.3 Anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz identificados en las entrevistas individuales semiestructuradas 223

11.4 Relaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial 236

CAPÍTULO 12. Orientaciones didácticas para favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de construcción de paz territorial 242

12.1 Orientaciones didácticas para la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial 244

PARTE V. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y APORTES 254

CAPÍTULO 13. Consideraciones finales de la investigación 254

13.1 Sobre las preguntas, los supuestos y los objetivos 257

13.2 Sobre el marco metodológico 261

13.2.1 Sobre el enfoque de la investigación 261

13.2.2 Sobre la muestra estudiada 261
13.2.3 Sobre las fases de la investigación 262
13.2.4 Sobre los instrumentos de obtención de datos y el análisis 263
CAPÍTULO 14. Limitaciones, aportes y proyecciones de la investigación 266
14.1 Limitaciones de la investigación 266
14.2 Aportes y proyecciones de la investigación 267
14.2.1 Aportes de la investigación 268
14.2.2 Proyecciones de la investigación 271
REFLEXIONES FINALES 272
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 275

ÍNDICE DE ANEXOS

Pág.

Anexo 1. Encuesta de caracterización sociodemográfica 295
Anexo 2. Dossier de actividades pedagógicas 299
Anexo 3. Guía de preguntas grupo focal 313
Anexo 4. Guía de preguntas entrevista individual semiestructurada 315
Anexo 5. Consentimiento informado 317

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Cronograma de la investigación doctoral. 95
Tabla 2. Cifras de matrícula a septiembre de 2025. 100
Tabla 3. Cantidad de estudiantes por grupo. 101
Tabla 4. Primeros relatos sobre hechos de violencia ocurridos a las familias en el marco del conflicto armado interno. 113
Tabla 5. Síntesis estructura del dossier de actividades pedagógicas. 120
Tabla 6. Síntesis de estrategias de análisis de datos por instrumento de investigación. 127
Tabla 7. Las 14 afirmaciones planteadas para indagar las nociones sobre paz. 136
Tabla 8. Cinco afirmaciones más seleccionadas sobre el significado de la paz. 137
Tabla 9. Algunos relatos enmarcados en la paz negativa. 157
Tabla 10. Definiciones enmarcadas en la paz positiva. 159
Tabla 11. Análisis de contenido de los relatos sobre paz territorial. 181
Tabla 12. Tipos de actitudes sobre el uso de la violencia 192
Tabla 13. Muestra de justificaciones en la toma de postura ideológica sobre las causas del conflicto armado colombiano. 199

Tabla 14. Muestra de los testimonios producidos por las estudiantes en el marco de la actividad 6.7 del dossier. 215
Tabla 15. Síntesis orientaciones didácticas para favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial. 252
Tabla 16. Primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación 258
Tabla 17. Segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación. 259
Tabla 18. Tercera pregunta, supuesto y objetivo de investigación. 260

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Síntesis teórica de la investigación. 87
Figura 2. Principales ciudades de Colombia y localización geográfica de Medellín. 97
Figura 3. Localización de la comuna 4 (Aranjuez). 98
Figura 4. Institución educativa donde se llevó a cabo el estudio (Sede central). 100
Figura 5. Algunas participantes del grado 9°. 102
Figura 6. Edad de las estudiantes encuestadas. 102
Figura 7. Identidad de género de las participantes. 103
Figura 8. Orientación sexual de las participantes. 103
Figura 9. Estrato socio-económico de las encuestadas. 104
Figura 10. Localización residencial de la muestra por barrio. 105
Figura 11. Medios de transporte usados por las estudiantes. 106
Figura 12. Tiempo de desplazamiento entre el hogar y la institución educativa. 107
Figura 13. Cantidad de personas que conviven con las estudiantes. 108
Figura 14. Miembros de la familia que conviven con las estudiantes. 109
Figura 15. Cantidad de familias que han sufrido algún hecho de violencia. 110
Figura 16. Tipos de hechos victimizantes sufridos por las familias. 111
Figura 17. Síntesis del proceso de triangulación metodológica. 123
Figura 18. Afirmaciones sobre lo que es la paz. 137
Figura 19. Proceso de categorización de las representaciones sociales de la paz. 139
Figura 20. Procedencia de las categorías de paz. 164
Figura 21. Palabras que las estudiantes asocian con la paz. 168
Figura 22. Colores que las estudiantes vinculan con la paz. 170
Figura 23. Animales que las estudiantes relacionan con la paz. 171
Figura 24. Objetos representativos de la paz para las estudiantes. 173
Figura 25. Sonidos que las estudiantes vinculan con la paz. 175
Figura 26. Factores esenciales para que haya paz. 177
Figura 27. Escala Likert de factores esenciales para que haya paz según las estudiantes. 177
Figura 28. Carta elaborada por la participante E1593, punto 5.3 del dossier. 186
Figura 29. Actividad de toma de posición ante hechos de violencia. 187
Figura 30. Valoración actitudinal frente a hechos de violencia. 188
Figura 31. Ejemplos de justificaciones y actitudes ante el hecho violento. 189

Figura 32. Posturas ideológicas contrapuestas y frecuentes sobre el origen del conflicto colombiano. 194
Figura 33. Acercamiento a las posturas ideológicas sobre el conflicto colombiano. 196
Figura 34. Toma de postura ideológica sobre el conflicto colombiano. 197
Figura 35. Enunciado de la actividad cartográfica del dossier. 207
Figura 36. Percepción de la intensidad del conflicto en el territorio nacional. 207
Figura 37. Desarrollo del ejercicio cartográfico de la participante E993, punto 6.6 del dossier 209
Figura 38. Desarrollo actividad de análisis geográfico, participante E3493, punto 6.7 del dossier 212
Figura 39. Relaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial 239

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está organizada en cinco partes y catorce capítulos, estructurados de manera progresiva para articular el problema de investigación, sus fundamentos teóricos y metodológicos, el análisis y discusión de resultados, y las limitaciones, aportes y proyecciones del estudio.

La primera parte, *fundamentos de la investigación*, comprende los capítulos 1 y 2, en los que se encuadra el planteamiento del problema desde una epistemología situada y una memoria encarnada. Esta sección contextualiza socio-históricamente la investigación, justifica su pertinencia y relevancia académica y social, y formula las preguntas, supuestos y objetivos que orientan el estudio.

La segunda parte, correspondiente al *marco teórico*, está integrada por los Capítulos 3 al 6. El Capítulo 3 aborda la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía desde el enfoque de los problemas sociales relevantes, destacando el lugar del conocimiento geográfico en el currículo colombiano y el potencial de la geografía como disciplina integradora. El Capítulo 4 profundiza en la investigación sobre la formación del pensamiento geográfico, precisando sus fundamentos conceptuales. El Capítulo 5 aborda la construcción de paz como campo de investigación, incorporando las nociones de paz negativa, positiva, imperfecta y paz territorial, y la relación entre la educación para la paz, la educación geográfica y la enseñanza de las ciencias sociales. Finalmente, el Capítulo 6 presenta la teoría de las representaciones sociales como marco interpretativo central para comprender los sentidos que las estudiantes de educación básica secundaria construyen sobre el espacio habitado en clave de paz.

La tercera parte, el *marco metodológico*, se desarrolla en el Capítulo 7, donde se describe el diseño cualitativo de la investigación desde una perspectiva crítica y bajo la modalidad de estudio de caso. Esta sección expone las fases del proceso investigativo, la caracterización del contexto sociogeográfico y educativo, las técnicas e instrumentos de obtención de información —encuesta, dossier de actividades pedagógicas, grupo focal y entrevistas—, la triangulación metodológica, las estrategias de análisis, así como los criterios de rigurosidad y consideraciones éticas.

La cuarta parte, dedicada al *análisis y discusión de resultados*, comprende los Capítulos 8 al 12. En particular, los Capítulos 8, 9 y 10 desarrollan el análisis de las representaciones sociales de las estudiantes sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial, a partir de sus tres dimensiones constitutivas: la información, el campo de representación y las actitudes y valores, respectivamente. Por su parte, el Capítulo 11 profundiza en la relación entre la formación del

pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial, analizando los anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz en Colombia. El Capítulo 12 traduce los hallazgos en orientaciones didácticas —no prescriptivas— dirigidas a fortalecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial desde la enseñanza de las ciencias sociales.

La quinta parte reúne *las reflexiones finales* de la tesis. El Capítulo 13 presenta las consideraciones finales de la investigación, los principales hallazgos y el balance de las preguntas, los supuestos y los objetivos planteados, así como de la ruta metodológica seguida. El Capítulo 14 cierra el estudio con el análisis de las limitaciones, los aportes teóricos, metodológicos, didácticos y epistemológicos, así como las proyecciones para futuras investigaciones.

PARTE I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Parte I establece los fundamentos de la tesis, al situar el problema de investigación desde una perspectiva epistemológica y sociohistórica que reconoce el carácter situado, encarnado y territorial del conocimiento. En este apartado se contextualiza el problema de investigación, se justifica su pertinencia y relevancia académica, social y educativa, y se presentan las preguntas, los supuestos y los objetivos que orientan el desarrollo de la tesis. De este modo, se delimitan las bases conceptuales y analíticas a partir de las cuales se estructura el recorrido teórico, metodológico y empírico de la investigación.

CAPÍTULO 1. Epistemología situada y memoria encarnada

Este capítulo da cuenta del posicionamiento epistemológico desde el cual se construye la investigación, asumiendo que todo conocimiento social, más aún, todo conocimiento sobre el territorio, la violencia y la paz emerge desde cuerpos, memorias y experiencias situadas. De esta manera, se propone una lectura del conocimiento geográfico no como saber neutral, sino como práctica encarnada, histórica y éticamente implicada, que orienta las decisiones teóricas, metodológicas y analíticas desarrolladas a lo largo de la tesis.

1.1. Epistemología situada y memoria encarnada

Toda investigación se construye desde un lugar geográfico, simbólico, ético y epistemológico. Reconocer este punto de partida no constituye un obstáculo para la producción de conocimiento, sino una vía legítima para comprender cómo y por qué este se produce. Desde la perspectiva de la epistemología situada, desarrollada por autoras como Haraway (1991) y Harding (1993), todo conocimiento es parcial, encarnado y relacional, profundamente atravesado por los contextos históricos, sociales, políticos y afectivos de quienes lo producen. Esta condición adquiere una relevancia particular cuando el objeto de estudio se vincula con problemáticas socialmente sensibles, como el conflicto armado, las violencias, las geografías de las paces o la educación para la paz.

En este contexto, la presente tesis se inscribe en una doble dimensión: como ejercicio académico riguroso y como acto de resistencia y de memoria encarnada. Mi historia personal, en tanto testimonio de una experiencia de violencia “olvidada”, no constituye un simple anexo emocional ni un inciso autobiográfico, sino un punto de partida ético y epistemológico que orienta las preguntas, las sensibilidades, los vínculos, los modos de aproximación al campo y los propósitos

que guían este trabajo investigativo. Tal como plantea Bhabha (1994), la narración de la experiencia puede convertirse en un acto político capaz de subvertir los relatos hegemónicos del poder. Incorporar fragmentos de mi propia historia me sitúa en una tradición de investigación comprometida, en la cual la voz de la investigadora se asume simultáneamente como objeto de reflexión crítica y como vehículo para el reconocimiento de otras historias no contadas, silenciadas o deslegitimadas.

En este sentido, las motivaciones que sustentan esta propuesta investigativa tienen raíces profundas en mi historia familiar, la cual, hasta el año 2015, no había logrado integrar ni comprender plenamente. Fue en una tarde de ese año cuando recibí una llamada de una mujer con acento bogotano, citándome junto con mi familia a una reunión de reparación a víctimas en la Biblioteca Marco Fidel Suárez del municipio de Bello (Antioquia, Colombia). Al colgar, rompí en llanto. Solo en ese instante comprendí que mi familia había sido alcanzada por el conflicto armado interno cuando yo apenas era una niña de cinco años. Aquella niña que, desde su inocencia, recuerda haber narrado muchas veces la historia, pero que nunca antes había llorado por esa pérdida irreparable.

Hasta entonces, mi "yo" adulta, en el ejercicio de la docencia, a pesar de abordar en el aula en innumerables ocasiones asuntos como las violencias, sus secuelas, las víctimas, la resiliencia y las resistencias, no había vinculado de manera consciente esa historia dolorosa de Colombia —la que aparece en los libros de texto y en los informes oficiales— con mi propia experiencia familiar. Aquella niña, con recuerdos vagos de la noche lluviosa de 1991 en que ocurrieron los hechos, no había asistido aún a clases de ciencias sociales que le permitieran dimensionar el significado de esa pérdida. El impacto fue profundo: supe que mi hermano hacía parte de las cifras del conflicto y que mi infancia transcurrió en medio de un duelo familiar prolongado, como la de muchos otros niños y niñas que, quizás hoy, también son docentes de ciencias sociales.

Esta experiencia marcó un punto de inflexión en mi manera de comprender el conflicto armado y sus huellas, no solo en los territorios, sino también en los cuerpos, las memorias y las subjetividades. Con el tiempo comprendí que reconocerme como víctima —o mejor, como sobreviviente, junto con mi familia— tuvo implicaciones significativas en el plano personal, académico y político. Entre ellas, entender que la muerte de mi hermano, quien contaba apenas con 16 años, no fue consecuencia de supuestos "malos pasos", como algunas versiones lo insinuaban durante mi infancia, sino un hecho de violencia injustificable, ocurrido en el marco de un conflicto

social y político. Este reconocimiento permitió limpiar su memoria de la sospecha implícita que, de manera tácita, intentaba responsabilizarlo de su propio asesinato.

De acuerdo con el informe de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), en el municipio de Bello, durante ese año se registraron múltiples masacres perpetradas por milicias urbanas de grupos guerrilleros y por estructuras paramilitares, hechos que dieron lugar al reconocimiento oficial de diversas situaciones victimizantes en el territorio, entre ellas, la masacre que marcó de manera tan profunda a mi familia. En este sentido, el reconocimiento como sobreviviente se constituyó en un aprendizaje significativo, en tanto se configura como un ejercicio de justicia simbólica (Ricoeur, 2004), orientado a restituir la dignidad de la víctima y a reparar, aunque sea de manera parcial, el agravio producido por la violencia.

En el marco de los estudios de memoria, Jelin (2002) plantea que la disputa por los sentidos del pasado es también una disputa por el presente y el futuro, lo que implica desmontar narrativas que culpabilizan a las víctimas o justifican la violencia. Desde otra perspectiva, Todorov (2000) advierte sobre los riesgos de la desmemoria o de las memorias manipuladas, y propone rescatar aquellas memorias que permiten construir horizontes de justicia y convivencia. Así, el acto de desligar a la víctima de la sospecha implícita de responsabilidad en su propio daño constituye un gesto de reparación narrativa que contribuye a la reconstrucción del tejido social y al fortalecimiento de una memoria colectiva orientada hacia la paz.

En este orden de ideas, resulta fundamental destacar que el proceso de reconocimiento no adquiere relevancia únicamente en el plano personal o familiar, sino que se proyecta de manera decisiva en mi labor como docente de ciencias sociales. Este reconocimiento transforma, entre otros aspectos, la manera de concebir tanto la investigación como la enseñanza, comprometiéndolas con la escucha atenta de otras voces: aquellas que, por desinformación, por “olvido” o incluso como estrategia de autoprotección, aún no reconocen —con todas las implicaciones éticas, políticas y subjetivas que eso conlleva— que también son sobrevivientes del conflicto armado. Comprender que, tal como lo plantea Restrepo Gallego (2011), el recuerdo moral salva, en tanto nos compromete con una acción transformadora, permitiendo entender la memoria no solo como evocación del pasado, sino como un ejercicio de resistencia que lucha contra el olvido y se proyecta como un recurso para la construcción de otros futuros posibles.

Desde esta perspectiva, dicha toma de conciencia ha posibilitado abordar la enseñanza de problemáticas complejas y sensibles —como el conflicto armado, la memoria, los derechos humanos y las paces— no únicamente desde un enfoque teórico o informativo, sino desde una postura profundamente ética, comprometida con la memoria, la verdad, la justicia, la no repetición y la dignificación de las víctimas, pilares fundamentales de la justicia transicional. Esta posición pedagógica reconoce que la enseñanza de estas cuestiones implica asumir responsabilidades éticas y políticas frente a las narrativas que se reproducen, los silencios que se sostienen y los sentidos que se disputan en el espacio escolar.

La integración reflexiva de estas experiencias en el ámbito educativo puede propiciar procesos individuales y colectivos de sanación y de toma de conciencia crítica, contribuyendo a reducir la distancia académica o institucional con la que, con frecuencia, se abordan estas problemáticas en la escuela y en la universidad. Ello posibilita la resignificación de las prácticas pedagógicas y de la investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, asumiendo ambas como escenarios políticos legítimos para la construcción de paz, la preservación de las memorias y el ejercicio de la resistencia.

1.2. Contextualización sociohistórica del problema de investigación

El problema de investigación que orienta esta tesis se inscribe en un contexto sociohistórico específico, atravesado por la persistencia del conflicto armado, la reconfiguración de las violencias y la emergencia de nuevos lenguajes, enfoques y prácticas en torno a la construcción de paz en Colombia. En consonancia con la perspectiva de la epistemología situada desarrollada en el apartado anterior, esta contextualización no pretende ofrecer una reconstrucción exhaustiva del conflicto ni de los procesos de paz, sino situar analíticamente aquellos hitos históricos y políticos que resultan significativos para comprender la emergencia del enfoque de paz territorial y su articulación con las experiencias vividas, las memorias encarnadas y las disputas por el sentido del territorio. Desde esta clave, el contexto no se asume como un telón de fondo, sino como una dimensión constitutiva del problema de investigación, en la que se entrecruzan historia reciente, subjetividad, práctica pedagógica y formas situadas de comprender y habitar el espacio.

1.2.1 El memorable "no" al acuerdo de paz y la emergencia del concepto de paz territorial

Además de la motivación personal muy brevemente narrada, se reconocen dos hitos más que ayudaron a entretejer la presente tesis doctoral, dados igualmente en el contexto sociohistórico más reciente de Colombia, marcado por el conflicto armado y la violencia, por la confrontación entre actores armados ilegales vinculados con el crimen organizado, pero también por la incesante búsqueda de dignidad, las múltiples acciones de resistencia pacífica de la ciudadanía y los diversos esfuerzos de construcción de paz y democracia.

Si bien en Colombia desde los años ochenta del pasado siglo se han llevado a cabo por lo menos 12 procesos de paz, es decir, intentos macro por construir salidas negociadas al conflicto, que buscan superar el uso de la violencia en distintos momentos históricos, gobiernos y con varios grupos subversivos, ya sean de una tendencia política de izquierda o de derecha y que con frecuencia no han llegado a buen término, es en el contexto histórico de las negociaciones de paz entre el gobierno colombiano encabezado por el expresidente Juan Manuel Santos[1] y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (en adelante, FARC-EP[2]), donde emerge la idea inicial de esta investigación. Estos diálogos que tuvieron lugar en Oslo y en La Habana, empezaron oficialmente el 4 de septiembre de 2012 y desembocaron en la firma del *Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto* en Bogotá el 24 de noviembre de 2016.

Un primer documento del acuerdo de paz, firmado en Cartagena el 26 de septiembre de 2016, debía refrendarse en Colombia en un plebiscito en el que la ciudadanía debía votar "Sí" o "No". El también conocido como el *Plebiscito por la Paz*[3] tuvo como resultado una victoria para el "no", lo que obligó al Gobierno a "renegociar" tomando en consideración algunas de las objeciones de los opositores del acuerdo. Tras el periodo de revisión y ajustes, un nuevo texto fue firmado el 24 de

[1] Presidente de Colombia entre 2010 y 2018, reelegido en 2014, quien recibió el Premio Nobel de Paz en el año 2016, en reconocimiento a sus esfuerzos por alcanzar una solución negociada al conflicto armado colombiano.
[2] Organización guerrillera fundada en 1964. Tras la firma del Acuerdo Final de Paz en 2016, la mayor parte de sus integrantes se desmovilizó y transitó a la actividad política legal mediante la creación de un partido político, actualmente denominado Comunes, mientras que otros sectores conformaron grupos disidentes que continúan operando en el conflicto armado colombiano.
[3] El plebiscito es un mecanismo de participación ciudadana contemplado en la Constitución Política de Colombia de 1991. Para esta ocasión la papeleta de votación constó de una pregunta para que el electorado pudiese aprobar o rechazar lo firmado en los acuerdos de paz: "¿Apoya el acuerdo final para la terminación del conflicto y construcción de una paz estable y duradera?". Finalmente, y después de una gran incertidumbre frente al resultado final, ganó el NO al acuerdo con el 50.21 %. La abstención fue del 62,59%, la más alta en 22 años (Datos tomados de la Registraduría Nacional de Colombia).

noviembre de 2016 en el Teatro Colón de Bogotá y posteriormente ratificado por el Senado y la Cámara de Representantes.

Comprender que, más allá de constituirse como un episodio puntual del calendario político nacional, el resultado adverso del plebiscito por la paz de 2016 se configuró como una ruptura simbólica de gran alcance en la historia reciente de Colombia, poniendo en evidencia las profundas tensiones sociales, territoriales y culturales en torno a los sentidos atribuidos a la paz, al conflicto y a la justicia. Esta ruptura reveló con potencia que la paz no operaba como un horizonte compartido de manera homogénea, sino como un campo de disputas atravesado por memorias disímiles, miedos acumulados, desigualdades históricas y lecturas diferenciadas (e incluso antagónicas) del pasado y del futuro del país. Así, el plebiscito no solo expresó una crisis política y jurídica, sino también una crisis simbólica y pedagógica respecto a la forma en que la sociedad colombiana ha comprendido —y ha sido formada para comprender— la paz.

En medio de ese agitado panorama de incertidumbre jurídica y política y de polarización, ese "no" que tuvo tantos ecos incluso a nivel internacional, dejó también una impronta significativa como profesional de la educación y de las ciencias sociales, una mezcla de profunda decepción, desconcierto y una sensación histórica de "no futuro", que dio lugar a una reflexión crítica sobre el papel de la escuela y de la enseñanza de las ciencias sociales en los procesos de construcción de paz, con cuestionamientos como ¿qué tan preparada está la sociedad colombiana para la paz?, ¿en qué territorios existe mayor disposición para construirla?, ¿en qué medida la formación que reciben mis estudiantes contribuye a materializar el derecho a vivir en paz proclamado en la Constitución de 1991? y, finalmente, ¿qué más puedo hacer, en términos pedagógicos y didácticos, desde la enseñanza de las ciencias sociales, para aportar a la construcción de paz?

En este escenario de fractura simbólica y de profunda disputa en torno a los sentidos de la paz, durante la coyuntura histórica de los diálogos de La Habana emerge con fuerza el concepto de *paz territorial*, formulado por Jaramillo Caro (2014), uno de los negociadores del gobierno y Alto Comisionado para la Paz. Este concepto puede leerse, precisamente, como una respuesta política y conceptual a las tensiones reveladas por el plebiscito, en la medida en que desplaza la comprensión de la paz desde un acuerdo abstracto y homogéneo hacia una mirada situada, diferenciada y anclada en las realidades territoriales del país.

Jaramillo Caro (2014) expresaría que, en el centro de la visión de paz del Ejecutivo, existía una preocupación explícita por el territorio y por los derechos. Derechos entendidos, en primer lugar, como la necesidad de satisfacer los derechos de las y los sobrevivientes, comenzando por la medida más efectiva de protección y no repetición: poner fin al conflicto armado. Pero también, en un sentido más amplio, como la obligación de garantizar de manera equitativa los derechos constitucionales de la población colombiana en todo el territorio nacional.

Rastrear el desarrollo de este concepto —a través de conferencias, documentos oficiales y académicos— se constituyó en un hito para la presente tesis, en la medida en que permitió distinguir con mayor claridad el papel estratégico del territorio tanto en el origen y la prolongación del conflicto armado como en los desafíos contemporáneos de construcción de las paces en Colombia. Desde esta perspectiva, el propio gobierno reconoció que, sin el fortalecimiento institucional en cada rincón del país —es decir, sin un enfoque territorial claro— no es posible garantizar derechos de manera sostenida en el tiempo ni crear las condiciones de cooperación y convivencia indispensables para vivir efectivamente en paz. Como afirmó Jaramillo Caro (2014):

> *"El problema evidentemente es que, si un país vive un conflicto, aun uno como el colombiano que se ha reducido en su alcance e intensidad, es inevitable que tenga o haya tenido serias fallas en su institucionalidad, tanto en su capacidad de producir bienes públicos y satisfacer derechos en todo el territorio, como de asegurar las condiciones para tramitar las demandas políticas de la sociedad".*

De ahí la necesidad de orientar la acción de los organismos gubernamentales y no gubernamentales hacia la organización y el fortalecimiento de las instituciones locales, con el fin de que, en el tiempo, puedan garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos para toda la ciudadanía. En esta misma línea, Jaramillo Caro (2014) enfatizó:

> *"Para avanzar en esa dirección, hay que complementar el enfoque de derechos con un enfoque territorial. Primero porque el conflicto ha afectado más a unos territorios que a otros. Y porque ese cambio no se va a lograr si no se articulan los esfuerzos y se moviliza a la población en esos territorios alrededor de la paz".*

Esta posición política evidencia un giro sustantivo hacia lo local y una atención prioritaria a las necesidades más urgentes de los territorios históricamente marginados por el Estado. En consecuencia, si la construcción de paz en Colombia exige orientar la mirada y la acción hacia los territorios concretos donde se han vivido —y se siguen viviendo— las violencias y las resistencias,

las ciencias de la educación y, de manera particular, la didáctica de las ciencias sociales y la geografía, adquieren un papel fundamental en la formulación de propuestas pedagógicas que contribuyan a comprender críticamente dichas realidades y a superar las múltiples violencias que persisten en el país.

CAPÍTULO 2. Planteamiento del problema de investigación

"(...) ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica"? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma -o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa no "habla por sí misma". Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social (...). Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos"
(Kemmis en Carr, 2002. p. 17).

En este escenario de disputas simbólicas y territoriales en torno a la paz —agudizadas tras el plebiscito de 2016 y resignificadas desde el enfoque de paz territorial—, la reflexión sistemática sobre la propia práctica como docente de ciencias sociales en la educación básica secundaria y media ha conducido, a lo largo del tiempo, a la formulación de interrogantes pedagógicos estrechamente vinculados tanto con la trayectoria profesional como con la experiencia vital y académica. Dichas preguntas se articulan, además, con un interés incesante por el devenir histórico de Colombia y por los desafíos que enfrenta el país en términos de transformación social. En este marco, la problematización de las prácticas pedagógicas ha situado en el centro de la reflexión cuestiones relacionadas con la formación del pensamiento, el desarrollo intelectual y humano del estudiantado, y el tipo de ciudadanía que se promueve desde la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía. En particular, se interroga si el propio quehacer pedagógico contribuye efectivamente a la formación de ciudadanías críticas capaces de incidir en la construcción de paz desde y para los territorios.

Estas preocupaciones se inscriben en las intencionalidades que, en las últimas décadas, se han atribuido a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media, orientadas a que el estudiantado logre comprender, pensar y actuar en un mundo crecientemente complejo y en constante transformación. Uno de los principales defensores de esa finalidad fue el profesor Pagés (2011) quien planteó en múltiples ocasiones que las ciencias sociales se deben enseñar en la escuela obligatoria con el objetivo de ubicar a la ciudadanía en su mundo y lograr que desee participar activa y responsablemente en él.

Alcanzar este objetivo exige que el profesorado reflexione de forma sistemática sobre la organización de la enseñanza, de manera que se lleven a cabo procesos pedagógicos más

significativos y con mejores resultados en términos de formación y aprendizaje. Sin embargo, la principal cuestión que subyace aquí es si las propias prácticas de aula están encaminadas hacia allá, y en esta misma dirección, pensar en cuáles son las condiciones que se deben reconfigurar (desde los objetivos, los contenidos, los métodos, las formas, los medios o la evaluación) para lograrlo de manera integral y efectiva.

En la búsqueda de caminos para mejorar la práctica pedagógica se inscribe la presente investigación, entendida como un esfuerzo por contextualizar y problematizar la enseñanza de las ciencias sociales a partir del abordaje de problemas sociales relevantes. En el caso colombiano, esta problematización conduce inevitablemente al análisis del conflicto armado y de las múltiples violencias que han atravesado históricamente el territorio nacional. Si bien la comprensión de este proceso demanda una mirada interdisciplinaria, hoy resulta innegable la centralidad de los saberes geográficos para comprender sus dinámicas históricas y socioterritoriales. Investigaciones desarrolladas por autores como Pécaut, Molano, Giraldo y Fajardo, integrantes de la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas (2015), han evidenciado que factores como la distribución y disputa por la tierra, la expulsión de la población rural, la aún pendiente reforma agraria, las exclusiones institucionales del campesinado y la persistente desigualdad en el acceso a la tierra para una importante mayoría de la población, así como los procesos de desterritorialización y el insuficiente control territorial por parte del Estado (Palacios Mena & Romero Pardo, 2024), constituyen ejes estructurantes del conflicto. Todos ellos requieren categorías analíticas propias de la perspectiva espacial para ser comprendidos en su complejidad y para pensar posibles alternativas de resolución.

Sin embargo, tal como documenta Taborda Caro (2015), en Colombia se ha producido, desde la segunda mitad del siglo XX, un proceso de progresiva invisibilización del saber geográfico escolar, asociado a la reorganización curricular en torno a los estudios sociales, a la incorporación de nuevos temas transversales y a la fragmentación del área en múltiples cátedras. Esta situación, lejos de anular la relevancia de la geografía, abre la posibilidad de repotenciar sus aportes desde la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente en el abordaje de campos como la educación para la paz. En este sentido, insistir en la relación indisoluble entre sociedad y naturaleza permite recuperar una mirada territorial capaz de dar cuenta de los procesos históricos, sociales, económicos y políticos que configuran escenarios de conflicto y de paz. En esta misma dirección, Palacios Mena y Romero Pardo (2024) señalan la necesidad de promover una comprensión más

compleja y crítica del territorio en la escuela, superando enfoques centrados en la descripción de sus características físicas o político administrativas.

Desde esta perspectiva, De Souza Cavalcanti (2022) sostiene que más que enseñar contenidos geográficos de manera aislada, la enseñanza de la geografía posibilita la formación de un tipo específico de pensamiento que permite aprehender y evaluar la realidad desde la espacialidad. Así, el pensamiento geográfico se constituye en una herramienta fundamental para comprender el mundo contemporáneo y para interpretar críticamente las desigualdades, tensiones y conflictos que se expresan en los territorios.

La contextualización y problematización de la enseñanza de las ciencias sociales adquiere, además, una relevancia particular en el escenario colombiano posterior a la firma del Acuerdo Final entre el Gobierno nacional y la extinta guerrilla de las FARC-EP especialmente si se asume la paz como un proceso territorialmente situado y diferenciado. A pesar de los avances alcanzados, la persistencia y reconfiguración de la violencia en diversos territorios pone de manifiesto que la paz continúa siendo una deuda histórica, cuya construcción demanda esfuerzos educativos sostenidos y situados.

En este marco, la educación para la paz no constituye una iniciativa reciente ni ajena al sistema educativo colombiano. Por el contrario, como señalan Pimienta y Pulgarín (2017), esta ha atravesado diversas líneas de desarrollo, desde enfoques moral-religiosos hasta propuestas vinculadas con la pedagogía crítica y la educación política, consolidándose progresivamente como una preocupación estructural de la escuela colombiana.

Este compromiso se expresa en un conjunto de normas y políticas educativas, entre las que se destacan la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los Lineamientos en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (2004). Asimismo, el área de ciencias sociales ha sido explícitamente convocada a contribuir a la construcción de paz mediante iniciativas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Ley 70 de 1993; Decreto 1122 de 1998), orientada al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014; Decreto 1038 de 2015), concebida en el escenario del posacuerdo como una herramienta pedagógica y política clave para la construcción de paz.

Sin embargo, diversos análisis críticos han advertido que la implementación de estas políticas ha adolecido de importantes limitaciones. Al respecto, Pimienta y Pulgarín (2017) señalan que la

Cátedra de la Paz se diseñó sin un reconocimiento suficiente de la experiencia pedagógica acumulada en los territorios y sin una discusión amplia con la comunidad educativa, lo que ha dificultado su apropiación y resignificación en las prácticas escolares. Esta situación pone en evidencia la necesidad de revisar las políticas curriculares y pedagógicas desde una perspectiva situada, que reconozca los saberes existentes y las condiciones concretas de las escuelas y las comunidades locales.

En este contexto, el problema de investigación se sitúa en la distancia existente entre las intencionalidades pedagógicas, curriculares y normativas que asignan a la enseñanza de las ciencias sociales —y en particular al conocimiento geográfico— un papel central en la formación de ciudadanías críticas y en la construcción de paz territorial, y las limitaciones epistemológicas, conceptuales y didácticas que dificultan la concreción de dichos propósitos en las prácticas escolares. Si bien la educación para la paz se ha institucionalizado en el sistema educativo colombiano a través de múltiples políticas y cátedras, su desarrollo en el aula tiende a desvincularse de una comprensión profunda de los territorios, de los saberes geográficos y de las representaciones sociales que el estudiantado construye sobre el espacio habitado y la paz. Esta brecha entre los marcos normativos, las propuestas pedagógicas y las experiencias territoriales de quienes aprenden plantea la necesidad de indagar cómo se configura el pensamiento geográfico en la educación básica secundaria, qué sentidos de paz territorial emergen en el contexto escolar y de qué manera la enseñanza de las ciencias sociales puede orientarse pedagógicamente para articular ambos procesos desde una perspectiva crítica. Desde esta problematización se derivan las preguntas, supuestos y objetivos que estructuran la presente investigación.

2.1. Justificación

Entendiendo que los conflictos armados internos no concluyen con la firma de un acuerdo de paz, sino que requieren la creación sostenida de condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que permitan desescalar la violencia organizada de manera tangible y duradera, la construcción de paz se configura como un desafío complejo y de largo alcance. Este desafío exige ser asumido desde múltiples frentes —el Estado, las organizaciones sociales, las universidades y, de manera ineludible, la escuela—, en tanto espacio privilegiado de socialización y formación ética, política y ciudadana.

En este sentido, resulta apremiante fortalecer el papel de la escuela en la construcción participativa y deliberativa de políticas y prácticas orientadas a la materialización del derecho a vivir en paz, evitando que dichas intencionalidades permanezcan circunscritas al plano normativo. En el contexto colombiano, la experiencia ha demostrado que la promulgación de leyes, cátedras y lineamientos educativos no garantiza, por sí misma, transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas ni en los procesos formativos del estudiantado, si no se acompaña de un sustento conceptual, didáctico y epistemológico sólido.

Aunque el término educación para la paz se ha instalado con fuerza en los discursos políticos, mediáticos y educativos, su significado suele presentarse de manera ambigua y difusa. Tal como advierten Pimienta y Pulgarín (2017), este concepto opera con frecuencia como un "significante vacío y flotante", cuya proliferación de sentidos ha debilitado su articulación con el discurso pedagógico, al ser asimilado a agendas diversas —empleabilidad, ciudadanía global, cuidado ambiental— que, en no pocas ocasiones, omiten las dimensiones territoriales y los conflictos concretos que atraviesan la vida social (p. 388). Esta situación pone de relieve la necesidad de dotar a la educación para la paz de un anclaje pedagógico claro y situado.

Desde esta perspectiva, distintos autores coinciden en señalar que campos como la formación ciudadana y la educación geográfica ofrecen un marco particularmente pertinente para resignificar la educación para la paz, en la medida en que permiten reconocer al estudiantado como sujeto político en proceso de constitución territorial, es decir, inscrito en coordenadas espaciales, históricas y socioculturales específicas (Pimienta & Pulgarín, 2017). Reconocer esta condición permite otorgar centralidad a la espacialidad en los procesos formativos, especialmente cuando se trata de problematizar las violencias, las desigualdades y los desafíos propios de la construcción de paz.

Ante este escenario, la didáctica de las ciencias sociales y, de manera particular, la didáctica de la geografía, se consolidan como campos críticos y reflexivos con un alto potencial para contribuir a la comprensión y transformación de los territorios. Más que limitarse al estudio descriptivo del conflicto armado colombiano, estas perspectivas permiten orientar a las comunidades educativas hacia la comprensión de sus raíces socioterritoriales, así como hacia el reconocimiento de los desafíos subjetivos y colectivos que supone la construcción de paz.

La pertinencia de esta investigación se refuerza al considerar que la construcción de sociedades democráticas, más justas y en paz demanda la formación de ciudadanías activas y comprometidas, capaces no solo de comprender el mundo, sino también de pensarlo críticamente y actuar en consecuencia. En este propósito, la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía en la educación básica y media adquiere un sentido pedagógico estratégico, en tanto posibilita abordar problemas sociales relevantes y contenidos controvertidos que dotan de significado los procesos de enseñanza y aprendizaje (Santisteban & Pagès, 2011).

Desde esta lógica, la formación del pensamiento geográfico emerge como una alternativa didáctica particularmente potente para contribuir a la construcción de paz con enfoque territorial. La formación de este tipo de pensamiento permite al estudiantado conocer, analizar y comprender las dinámicas del territorio que habita, establecer relaciones de interdependencia espacial entre realidades próximas y distantes, y reconocer el papel histórico del espacio en los procesos de conflicto y violencia. Como señalan Araya Palacios y De Souza Cavalcanti (2018), el pensamiento geográfico otorga a los sujetos la capacidad de analizar integralmente las dimensiones espaciales y de conceptualizar los impactos de las acciones humanas en el espacio geográfico (p. 55), lo cual resulta fundamental para comprender y transformar las realidades territoriales.

Sin embargo, tal como advierte De Souza Cavalcanti (2014), según es recuperado y analizado por Araya Palacios (2017), el potencial formativo de los contenidos geográficos suele ser poco reconocido por el propio estudiantado, situación que interpela directamente al trabajo didáctico del profesorado. Desde una perspectiva socio-constructivista, el desarrollo de las funciones mentales superiores —percepción, memoria y pensamiento— se produce en interacción con el medio sociocultural, de modo que la capacidad de conocer el mundo y actuar en él constituye una construcción social mediada por las relaciones que los sujetos establecen con su entorno (De Souza Cavalcanti, 2014, citada por Araya Palacios, 2017).

En este escenario, la enseñanza de las ciencias sociales está llamada a repotenciar el conocimiento geográfico como herramienta para comprender la relación sociedad–naturaleza, analizar sus múltiples dimensiones e impactos en la vida cotidiana y favorecer que el estudiantado se reconozca como actor relevante en la construcción social del territorio. Desde esta perspectiva, asumirse como sujeto territorial implica también asumirse como constructor o constructora de paz.

Llegados a este punto, resulta relevante señalar que, en el contexto sociohistórico reciente, han emergido investigaciones y propuestas desde la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía que destacan el papel del pensamiento geográfico en la comprensión crítica y la transformación de los territorios. No obstante, persisten vacíos en torno a la articulación dialógica entre pensamiento geográfico, representaciones sociales del estudiantado y construcción de paz territorial en contextos escolares concretos, muy particularmente en la educación básica secundaria. Atender a este vacío constituye una de las principales justificaciones teóricas, pedagógicas y metodológicas de esta investigación.

2.2. Preguntas, supuestos y objetivos de investigación

Con base en la formulación del problema de investigación y en los fundamentos previamente desarrollados, se presentan a continuación las preguntas, los supuestos y los objetivos del estudio:

Pregunta 1.

¿Cuáles son los fundamentos conceptuales que estructuran el pensamiento geográfico?

Supuesto 1.

La investigación parte del supuesto de que los fundamentos conceptuales que estructuran el pensamiento geográfico en la educación básica secundaria se configuran como un sistema relacional de categorías espaciales y socioterritoriales —más que como nociones descriptivas— cuya comprensión depende de su articulación pedagógica y simbólica, de los contextos territoriales y de los marcos interpretativos propios de la enseñanza de las ciencias sociales.

Pregunta 2.

¿Qué representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial tienen las estudiantes de educación básica secundaria?

Supuesto 2.

Se asume que las representaciones sociales elaboradas por las estudiantes de educación básica secundaria sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial no son homogéneas ni estáticas, sino configuraciones simbólicas dinámicas, ancladas en experiencias territoriales

situadas, memorias del conflicto y marcos discursivos hegemónicos y contrahegemónicos, que orientan sus interpretaciones, actitudes y prácticas cotidianas en relación con la paz.

Pregunta 3.
¿Cómo orientar la enseñanza de las ciencias sociales para promover la formación del pensamiento geográfico con miras a construir paz territorial?

Supuesto 3.

Se asume que la formación del pensamiento geográfico con miras a la construcción de paz territorial puede fortalecerse de manera situada y reflexiva mediante una enseñanza de las ciencias sociales que reconozca las representaciones sociales del estudiantado como punto de partida y objeto de problematización pedagógica, y que articule dichas representaciones con experiencias territoriales situadas, memorias del conflicto y marcos ético-políticos orientados a la deliberación, el cuidado y la transformación pacífica de los conflictos.

Objetivos de investigación

1. Identificar los fundamentos conceptuales de la formación del pensamiento geográfico en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria.
2. Indagar las representaciones sociales que del espacio habitado en relación con la paz territorial tienen las estudiantes de educación básica secundaria.
3. Construir orientaciones didácticas que favorezcan el pensamiento geográfico en perspectiva de la construcción de paz territorial desde la enseñanza de las ciencias sociales.

La coherencia metodológica de esta investigación se sustenta en la articulación sistemática entre el planteamiento del problema, las preguntas, los supuestos y los objetivos de investigación, en correspondencia con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y crítico. El estudio parte del reconocimiento de que el pensamiento geográfico y las representaciones sociales del espacio habitado en referencia a la paz territorial no constituyen objetos mensurables ni causalmente determinables, sino construcciones simbólicas, relacionales y situadas, producidas en contextos educativos y territoriales específicos. En este sentido, las preguntas de investigación se orientan a

la comprensión y problematización de dichos procesos; los supuestos operan como posicionamientos epistemológicos que delimitan el horizonte interpretativo del estudio, sin pretensión de verificación causal; y los objetivos se organizan de manera progresiva, transitando desde la precisión conceptual, pasando por la indagación empírica de los sentidos construidos por las estudiantes, hasta la elaboración de orientaciones didácticas fundamentadas. Esta articulación garantiza la consistencia interna del diseño y la pertinencia de las decisiones metodológicas adoptadas para comprender y resignificar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva territorial y de construcción de paz.

Desde esta problematización, resulta necesario construir un marco teórico que proporcione los fundamentos conceptuales para el análisis, integrando los aportes de la didáctica de las ciencias sociales y la geografía, el pensamiento geográfico, la teoría de las representaciones sociales y los estudios críticos de paz. Dicho marco permite comprender cómo se configuran los sentidos del espacio habitado y de la paz territorial en el contexto escolar y sustenta, a su vez, la interpretación de los hallazgos empíricos y la formulación de orientaciones didácticas —no prescriptivas— para la enseñanza de las ciencias sociales.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

La Parte II responde a la primera pregunta de investigación, en tanto delimita y fundamenta las perspectivas teóricas que sustentan la tesis, así como los fundamentos conceptuales que estructuran el pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial. Desde este marco se orienta la interpretación crítica de las representaciones sociales del espacio habitado y se sustenta la formulación de las orientaciones didácticas desarrolladas posteriormente.

CAPÍTULO 3. La enseñanza de las ciencias sociales y la geografía a partir de problemas sociales relevantes

En las últimas décadas, la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía ha transitado progresivamente hacia un paradigma reflexivo y crítico que concibe la educación como una práctica cultural, ética y política orientada no solo a la comprensión, sino también a la transformación del mundo. Este giro supone superar los enfoques tradicionales centrados en la memorización de hechos o en la transmisión acrítica de contenidos, para situar el aprendizaje en torno a la interpretación de conflictos controvertidos, desigualdades y dinámicas territoriales que atraviesan la vida social contemporánea (Pagès, 1997; Santisteban, 2019). En este marco, la enseñanza a partir de problemas sociales relevantes (en adelante, PSR) se consolida como una alternativa didáctica que vincula los saberes escolares con los desafíos sociales y territoriales del presente, fortaleciendo la conciencia crítica y el compromiso ciudadano del estudiantado.

Los PSR se entienden como situaciones del contexto social y territorial que poseen significación colectiva y que, al ser abordadas pedagógicamente, permiten desarrollar competencias de análisis, argumentación y acción social. Su tratamiento exige considerar de manera integrada las dimensiones históricas, geográficas, económicas, políticas y culturales de los fenómenos sociales, promoviendo una comprensión multicausal y situada de los mismos (Pagès & Santisteban, 2011). De este modo, los problemas sociales se constituyen en ejes articuladores del currículo, desde los cuales se favorece el diálogo interdisciplinar, la interpretación crítica de la realidad y la construcción de alternativas éticas frente a la injusticia, la exclusión o la violencia.

En este enfoque, la geografía escolar adquiere un papel central al ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para analizar las relaciones entre los grupos humanos y los espacios habitados, así como los procesos de territorialización y desterritorialización que configuran los problemas

sociales y ambientales. Desde una perspectiva crítica, el espacio deja de concebirse como un escenario neutro para ser entendido como una construcción social y política en la que se expresan relaciones de poder, desigualdades y disputas por la apropiación del territorio (Souto González, 2011; Santos, 2000).

Desde un punto de vista histórico, la enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de los PSR surge en el contexto de los Social Studies en Estados Unidos, particularmente a partir de las propuestas de John Dewey en la primera mitad del siglo XX, tal como son retomadas y sistematizadas por Santisteban (2019). Dewey defendió una enseñanza basada en problemas reales de la sociedad, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la participación democrática, entendiendo el conocimiento como una construcción que emerge de la experiencia y de la interacción continua con el entorno (Dewey, 1995, 2002, citado por Santisteban, 2019; Pagès, 2011b). Trabajar a partir de problemas sociales se configura, así, como una oportunidad privilegiada para la educación ciudadana y, especialmente, para la educación geográfica, en tanto acerca a la juventud a la comprensión crítica del mundo y la prepara para la vida social (Pagès, 2011b; Santisteban, 2019).

A partir de la aplicación y reinterpretación de las ideas de Dewey, según la reconstrucción histórica realizada por Santisteban (2019), se desarrollaron diversas propuestas educativas, como el enfoque por problemas de Quillen y Hanna (1948) o las indagaciones reflexivas de Hunt y Metcalf (1968), que formularon modelos sistemáticos de análisis de problemas integrando valores, análisis semántico y evidencia empírica. Estas propuestas tuvieron una amplia difusión en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las décadas posteriores (Santisteban, 2019). De este proceso emergieron dos grandes corrientes que, aunque diferenciadas, han coexistido y continúan vigentes en los procesos de innovación educativa.

La primera corriente enfatiza el cambio metodológico y la indagación como proceso intelectual, siendo su expresión más conocida el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En el ámbito de las ciencias sociales, esta perspectiva parte de la problematización de los contenidos curriculares para proponer secuencias de trabajo aplicables a distintos problemas sociales, promoviendo el debate, la argumentación y la formación en valores democráticos. En esta línea se inscriben, entre otras, las propuestas de las situaciones-problema en el contexto francófono (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002; Dalongeville, 2003, 2006), así como la tradición italiana del laboratorio de historia y geografía, orientada al desarrollo de competencias a partir de la resolución de problemas sociales

con el apoyo de diversas fuentes de información (Mattozzi, 2002; De Vecchis & Staluppi, 1997 citados por Santisteban, 2019, p. 61).

La segunda corriente, de mayor afinidad con la presente investigación, se inscribe en la tradición anglosajona de la teoría crítica y plantea que los problemas sociales y los temas controvertidos no deben ser solo una estrategia metodológica, sino el eje central del currículo de ciencias sociales, geografía e historia. Desde esta perspectiva, se propone abordar deliberadamente las problemáticas más incómodas, los conflictos latentes y los tabúes sociales, convirtiéndolos en contenidos escolares esenciales (Santisteban, 2019). En este marco se sitúa la *issues-centered education*, centrada en cuestiones problemáticas que generan desacuerdo, controversia y debate, y que pueden referirse a hechos, valores, definiciones o creencias, en relación con el pasado, el presente o el futuro (Evans, Newmann & Saxe, 1996, citados por Santisteban, 2019, p. 62).

Para que el trabajo con los PSR sea pedagógicamente significativo, es necesario que los contenidos escolares se relacionen de manera directa con las vivencias territorializadas del estudiantado, que se promuevan dinámicas de discusión, proyectos, debates o simulaciones, y que el alumnado perciba que puede expresar libremente sus puntos de vista y aprender a considerar perspectivas diversas (Santisteban, 2019). De este modo, se evita la disociación entre la escuela y la vida cotidiana, favoreciendo que los estudiantes se reconozcan como sujetos políticos con capacidad de comprensión, participación y transformación de la realidad.

En este enfoque, la controversia adquiere un lugar central como elemento constitutivo de la educación democrática, en tanto contribuye a la formación del pensamiento crítico, la aceptación de la pluralidad y la construcción de juicios razonados (Santisteban, 2017, 2019). Lejos de concebirse como un obstáculo, la controversia se entiende como una oportunidad para la construcción de conocimiento a través del diálogo y el desarrollo del pensamiento dialéctico. Esta concepción se articula con la idea de educación como práctica de la libertad propuesta por Freire (1970), entendida como un proceso mediante el cual las personas se enfrentan críticamente a la realidad y descubren su capacidad para transformarla.

Desde esta perspectiva, los problemas sociales relevantes y las cuestiones socialmente vivas pueden considerarse enfoques convergentes, en tanto ambos enfatizan la centralidad de los problemas sociales, el debate y la argumentación como estrategias didácticas privilegiadas (Pagès & Santisteban, 2011; Pineda-Alfonso & Navarro-Medina, 2019 citados por Santisteban, 2019). Su

desarrollo ha dado lugar a diversas experiencias curriculares e investigativas en distintos contextos nacionales. En España, destacan iniciativas con los grupos Gea-Clío, IRES y otros colectivos integrados en la Federación Icaria (FEDICARIA), que impulsaron propuestas de innovación didáctica basadas en grandes problemas sociales y ambientales, elaborando materiales alternativos a los libros de texto tradicionales (Souto González, 1998, 1999).

En esta misma línea se inscribe el proyecto internacional *Nós Propomos!*, surgido en la Universidad de Lisboa, orientado a la formación ciudadana, la sostenibilidad y la innovación educativa, así como el trabajo del GREDICS (Universidad Autónoma de Barcelona), que ha desempeñado un papel fundamental en la consolidación de la didáctica crítica de las ciencias sociales. Uno de los aportes más relevantes de este grupo ha sido el desarrollo del concepto de pensamiento social, entendido como la capacidad del alumnado para analizar los problemas sociales desde múltiples escalas y temporalidades, establecer relaciones causales y valorar distintas perspectivas, superando enfoques descriptivos o meramente informativos (Pagès & Oller, 2016).

En el contexto latinoamericano, este enfoque ha sido retomado y resignificado por diversas investigaciones y redes académicas, como los trabajos de Funes (2011) sobre la Historia Reciente/Presente en Argentina, la propuesta de González Valencia (2011) sobre la enseñanza de la democracia como problema social relevante en Colombia, y la labor de la REDLADGEO en el campo de la didáctica de la geografía. Estas experiencias evidencian el potencial de los PSR para abordar críticamente las desigualdades, los conflictos sociopolíticos y las problemáticas territoriales que caracterizan a las sociedades contemporáneas.

En síntesis, el enfoque de los PSR ofrece un marco teórico y didáctico consistente para reconfigurar la enseñanza de las ciencias sociales como un espacio de problematización crítica de la realidad, en el que los saberes escolares adquieren sentido al situar en el centro del currículo los conflictos, desigualdades y dinámicas territoriales que atraviesan la vida cotidiana del estudiantado. Al cuestionar las tradiciones escolares heredadas y promover el desarrollo del pensamiento social y geográfico, este enfoque contribuye a la formación de ciudadanías críticas capaces de comprender y transformar su entorno, proyectando la educación hacia los desafíos del siglo XXI (Pagès, 2011a; Claudino, Souto González & Araya Palacios, 2018). No obstante, para que dicho potencial formativo se despliegue plenamente, resulta indispensable reconocer el papel específico del conocimiento geográfico como eje estructurante de esta problematización, en tanto aporta categorías, escalas y marcos interpretativos fundamentales para comprender cómo los problemas

sociales se inscriben, se producen y se disputan en el espacio. Desde esta perspectiva, se hace necesario profundizar en el lugar que la geografía ha ocupado —y puede ocupar— en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, particularmente en su contribución a la lectura crítica del territorio y a la formación de un pensamiento geográfico orientado a la construcción de paz territorial.

3.1. El conocimiento geográfico como eje transversal en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

De acuerdo con la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), las ciencias sociales constituyen una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales del currículo en la educación básica primaria, secundaria y media. Esta área integra disciplinas como la historia, la geografía, la constitución política y la democracia, a las que se suman, en el nivel de educación media, las ciencias económicas y políticas. Asimismo, se le asigna la responsabilidad de desarrollar diversas cátedras y proyectos pedagógicos transversales —entre ellos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el Proyecto de Educación para la Justicia, la Paz y la Democracia, el Proyecto de Estudios Constitucionales, y, más recientemente, la Cátedra de la Paz—, lo que muestra cómo se va ampliando significativamente su campo de acción formativo.

No obstante, esta amplitud curricular ha tenido como efecto la progresiva disolución del conocimiento geográfico en medio de una multiplicidad de contenidos, propósitos y responsabilidades escolares. Así, tal como advierte Pulgarín Silva (2020), la presencia efectiva de la geografía en las aulas queda, en gran medida, supeditada al conocimiento, la formación y las motivaciones del profesorado, aun cuando las directrices curriculares reconocen explícitamente sus aportes al estudio del mundo social. Un rastreo histórico de la legislación educativa evidencia que la geografía ha transitado desde una posición protagónica en el currículo escolar colombiano hacia una participación cada vez más marginal, especialmente en las prácticas de enseñanza de la educación básica y media.

Este proceso puede observarse en hitos normativos como el Decreto 1710 de 1963, que incorporaba la geografía dentro del área de Estudios Sociales junto con la historia, la cívica y la urbanidad, y el Decreto 080 de 1974, que mantenía su presencia en la educación secundaria. Sin embargo, con el Decreto 1002 de 1984 se consolida el área de ciencias sociales integradas y se pierde la autonomía curricular de la geografía. Como señala Hurtado (2008, citado por Taborda Caro, 2016), esta

reforma supuso una reducción sustantiva del peso de la disciplina al privilegiar casi exclusivamente la comprensión de procesos históricos y relegar el análisis espacial a ejercicios de localización, empobreciendo de manera significativa sus posibilidades interpretativas.

Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2002) profundizan esta tendencia al proponer un currículo abierto e interdisciplinar, organizado a partir de ejes generadores y preguntas problematizadoras con la intención de debilitar las fronteras disciplinares tradicionales. No obstante, el propio documento reconoce las dificultades estructurales de esta integración al señalar que, pese al discurso de las "ciencias sociales integradas", no existe una disciplina escolar claramente definida que materialice dicha aspiración en las prácticas pedagógicas. En este contexto, diversos autores han planteado la necesidad de reposicionar el conocimiento geográfico como eje transversal o disciplina articuladora de las ciencias sociales en la escuela (Pulgarín Silva, 2020), entendiendo la geografía no como un saber descriptivo, sino como un campo esencialmente social orientado a la comprensión de la transformación del espacio habitado.

En los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (MinEducación, 2004), la geografía mantiene una presencia explícita e implícita a lo largo de los distintos ciclos educativos, especialmente a través del énfasis en el espacio geográfico y en las interacciones entre sociedad y naturaleza. Sin embargo, el análisis de estos estándares evidencia una predominancia de enfoques físico-ambientales, una limitada claridad en la secuenciación conceptual y procedimental y una débil articulación de categorías espaciales fundamentales como territorio, paisaje o lugar. Esta situación repercute directamente en la escasa formación del pensamiento geográfico del estudiantado y, en consecuencia, en una comprensión insuficiente del papel del territorio en los procesos históricos de violencia y en las posibilidades de construcción de paz en Colombia.

A pesar de estas limitaciones, tanto los desarrollos curriculares como los avances teóricos contemporáneos del campo de las ciencias sociales comparten la aspiración de trascender las fronteras disciplinares. Esta aspiración puede encontrar una vía de materialización efectiva si el conocimiento geográfico se concibe como eje articulador, no para reinstaurar una lógica disciplinar rígida, sino para establecer nexos interpretativos entre saberes diversos a partir de la espacialidad. Ello exige, no obstante, una formación didáctica sólida del profesorado y una apropiación crítica de las perspectivas contemporáneas de la geografía.

En este marco, los aportes de Milton Santos resultan fundamentales. Para este autor, el espacio geográfico debe comprenderse como un espacio humano, reconocible en cualquier época histórica como resultado del proceso de producción, lo que implica afirmar que producir es, ante todo, producir espacio. En consecuencia, el orden espacio-temporal no es aleatorio, sino que responde a las necesidades propias de la producción: la producción y la producción del espacio son procesos inseparables. Esta premisa constituye un fundamento central para el diálogo interdisciplinar, particularmente con campos como la economía y la política.

Uno de los aportes más relevantes de esta perspectiva relacional y sistémica del espacio radica en la posibilidad de articular diversas miradas analíticas. Entre ellas, se reconoce, por un lado, la perspectiva biológica, centrada en la adaptabilidad de la especie humana a múltiples condiciones ambientales; y, por otro, la perspectiva social, orientada al análisis de la dimensión social —dinámica e histórica— del ser humano. Es esta última la que ofrece claves fundamentales para comprender las formas de distribución y las transformaciones cualitativas y cuantitativas del espacio habitado.

Desde esta concepción del espacio, se plantea la necesidad de ir más allá del dualismo sociedad/naturaleza, en tanto estas dimensiones no son separables y su relación es constitutiva de la realidad social. De ahí la importancia de desarrollar una perspectiva sistémica y reflexiva que considere el espacio en su totalidad, analizando las múltiples formas de relación e interdependencia entre ambas dimensiones. Para ello, resulta indispensable un ejercicio analítico dialéctico que permita transitar del estudio del lugar a la región, de la escala nacional a la global, y desandar posteriormente este recorrido para comprender con mayor profundidad las dinámicas socioespaciales del mundo contemporáneo.

Profundizando esta línea de pensamiento, Silveira (2006) plantea que cada momento histórico puede identificarse por su configuración territorial, entendida como el entramado entre materialidades e instituciones sociales. El espacio geográfico contemporáneo es, así, el resultado de un conjunto complejo de existencias materiales e inmateriales en permanente transformación, que la autora denomina territorio usado. En sus palabras:

> *"El espacio es una mezcla de existencias pretéritas, existencias nuevas y tendencias, con actores de fuerza diferente y, por tal razón, podemos decir que el espacio geográfico, sinónimo de territorio usado, es también sinónimo de espacio banal. Este es el espacio de todos y todo el espacio, de todos los actores independientemente de su fuerza, y de todos sus aspectos" (Silveira, 2006, p. 66).*

Esta noción subraya que el espacio no es solo extensión, sino herencia y posibilidad, lo que obliga a estudiarlo simultáneamente como proceso y como resultado histórico. Comprender el territorio desde esta clave implica reconocer su heterogeneidad, las múltiples escalas en las que se produce y las relaciones de interdependencia entre sociedad y naturaleza, superando visiones fragmentadas y reduccionistas.

Asumir esta concepción del espacio geográfico conlleva, necesariamente, nuevos tratamientos didácticos. Como advierte Taborda Caro (2016), la renovación de la enseñanza de la geografía no se limita a la adecuación de contenidos o estrategias, sino que implica un cambio sustantivo en el objeto de estudio, en las mediaciones pedagógicas y en la cultura escolar. Reconocer el conocimiento geográfico como eje transversal supone repensar integralmente qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña y desde qué marcos interpretativos, otorgando sentido a la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y crítica.

En esta misma línea, Zenobi (2009) señala que enseñar geografía de manera significativa no depende únicamente del dominio conceptual, sino de la consideración profunda de las problemáticas pedagógico-didácticas que atraviesan su enseñanza y de la formación específica del profesorado. Desde esta perspectiva, el conocimiento geográfico se configura como un componente estratégico para la renovación de las ciencias sociales en la escuela, en tanto aporta categorías, escalas y marcos de análisis fundamentales para comprender los PSR en su inscripción territorial y para favorecer la formación de un pensamiento geográfico, condición indispensable para la construcción de paz en contextos como el colombiano.

3.2. La didáctica de la geografía y sus intencionalidades pedagógicas

La didáctica de la geografía constituye un campo específico de las ciencias de la educación cuyo objeto de estudio es la enseñanza de esta disciplina. Desde esta perspectiva, se interroga por cuestiones fundamentales como para qué enseñar geografía, qué geografía enseñar y cómo hacerlo de manera que el estudiantado progrese tanto en este campo del conocimiento como en su formación integral (Benejam, 2003). Si bien se trata de uno de los saberes escolares con mayor tradición, junto con la historia, en las últimas décadas se ha planteado con fuerza la necesidad de una renovación de su enseñanza, orientada a trascender la memorización de datos y la mera localización espacial, para avanzar hacia procesos de contextualización, problematización y reflexión crítica sobre los contenidos, los métodos y los dispositivos didácticos.

En esta línea, Fernández y Gurevich (2007) sostienen que dicha renovación debe encaminarse a introducir a las nuevas generaciones en la comprensión de los problemas de la sociedad contemporánea y a brindar herramientas intelectuales que les permitan analizar e interpretar críticamente el mundo y posicionarse en él de manera autónoma y responsable. Dada la magnitud de este desafío, la presente tesis se inscribe como un aporte a la problematización de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y de las ciencias sociales en el contexto contemporáneo.

Durante décadas, como advierte Zenobi (2009), la geografía escolar permaneció prácticamente inalterada, reproduciendo contenidos y formas de enseñanza centradas en la memorización, la descripción de lugares y la localización de accidentes geográficos. Esta persistencia de prácticas tradicionales contribuyó a asociar la enseñanza de la geografía —y de las ciencias sociales en general— con aprendizajes mecánicos y escasamente significativos. No obstante, en la actualidad resulta ineludible reconocer que los retos históricos, sociales y culturales contemporáneos demandan una reconfiguración profunda de dichas prácticas pedagógicas, orientada a la comprensión, el análisis y la problematización crítica de la realidad socioespacial.

Zenobi (2009) señala, además, que la geografía —tanto escolar como académica— ha estado históricamente atravesada por ideologías hegemónicas, de modo que su desarrollo responde a las demandas y preguntas que cada época le ha formulado. Este rasgo da cuenta de la evolución del pensamiento geográfico y refuerza la necesidad de interrogar permanentemente sus finalidades formativas. En este sentido, Graves (1997) subraya la importancia de preguntarse por las metas generales de la enseñanza de la geografía, es decir, por aquello que vale la pena enseñar y aprender en el tiempo presente, especialmente en la educación básica y media.

Un recorrido histórico por los debates en torno a la enseñanza de la geografía muestra que sus intencionalidades pedagógicas han variado según los contextos sociales, económicos y educativos. En distintos países y momentos históricos, la disciplina ha sido justificada por su contribución al reconocimiento del territorio nacional, al inventario de recursos y a la construcción de identidades nacionales. Posteriormente, se le ha asignado el encargo social de contribuir a la comprensión del mundo contemporáneo y a la formación de conceptos que permitan interpretar los fenómenos y problemáticas sociales desde una perspectiva espacial.

Parafraseando a Graves (1997), los fines de la geografía como materia escolar han estado influidos por la filosofía de la educación, el sistema económico y los paradigmas disciplinares dominantes.

El autor distingue entre concepciones educativas orientadas a la iniciación en actividades valiosas en sí mismas y aquellas centradas en la preparación para la vida social y económica, lo que evidencia que las discusiones sobre los fines de la enseñanza de la geografía están atravesadas por concepciones diversas tanto de la educación como de la propia disciplina.

Ejemplos históricos ilustran esta diversidad de enfoques recuperados por Graves (1997). En Francia, la geografía se incorporó a la enseñanza secundaria como parte de la formación en "cultura general", bajo la premisa de que una persona instruida debía conocer los continentes y las regiones del mundo. En Gran Bretaña, por su parte, se justificó su enseñanza por su utilidad para el comercio y la industria, dando lugar al desarrollo de la geografía comercial (Graves, 1997). En este contexto, Fairgrieve (1926, citado en Graves, 1997) sostenía que, dados los intereses comerciales británicos, era deseable un conocimiento básico de otras tierras.

Otros autores, referidos por Graves (1997), enfatizaron dimensiones formativas más amplias. Geikie (1887, citado en Graves, 1997) destacó el valor de la geografía para el desarrollo de la observación y el razonamiento científico, mientras que en Francia se le atribuyó un papel en la formación moral del estudiantado. En esta misma línea, Graves (1997) afirma que el estudio de la geografía fomenta la tolerancia al permitir comprender los problemas, las formas de vida y las percepciones del entorno de otros pueblos. De manera aún más explícita, Kropotkin (1885, citado en Graves, 1997) planteó que la geografía debía contribuir a disipar prejuicios nacionales y a formar sentimientos más acordes con la humanidad, anticipando lo que posteriormente se reconocerá como educación para la paz.

Estos planteamientos adquieren especial relevancia al contrastarse con los usos belicistas del saber geográfico, como los promovidos por la geopolítica del "espacio vital" (Lebensraum) o por ciertas lecturas instrumentales del conocimiento espacial. En este sentido, la obra de Yves Lacoste (1976) resulta clave al denunciar el uso de la geografía como arma de guerra y reivindicar su potencial crítico y emancipador, contribuyendo a desligarla de la imagen de "ciencia al servicio del poder".

Desde esta perspectiva crítica, Fairgrieve (1926, citado por Graves, 1997) concibe la función de la geografía escolar como la formación de ciudadanos capaces de imaginar con precisión las condiciones del escenario mundial y de pensar sensatamente los problemas políticos y sociales. A pesar del tiempo transcurrido, esta idea conserva plena vigencia. De forma complementaria, Mackinder (1904, citado en Graves, 1997) defendió el carácter integrador de la geografía como

disciplina capaz de tender puentes entre las ciencias naturales y las humanidades, argumento que justificó su inclusión en los currículos oficiales.

Graves (1997) propone, además, distinguir entre fines y objetivos en la enseñanza de la geografía: los primeros, asociados a resultados educativos de largo plazo e intrínsecos al proceso formativo; los segundos, vinculados a metas inmediatas y extrínsecas. Desde esta distinción, sostiene que la geografía puede justificarse como una actividad valiosa en sí misma, en tanto proporciona perspectivas cognitivas fundamentales, como una mayor conciencia del propio entorno y del de los demás, así como la capacidad de emitir juicios basados en conceptos de organización geográfica, tales como la distribución espacial, la interacción y la asociación de áreas.

En consonancia con estas ideas y con la resignificación contemporánea de los fines formativos de la geografía escolar, autoras como Gurevich (2005), Fernández Caso (2007) y Pulgarín Silva (2020) han formulado acuerdos en torno a los desafíos actuales de la didáctica de la geografía. Entre ellos, destacan la necesidad de que la enseñanza de la disciplina contribuya a formar sujetos capaces de participar activamente en los procesos de transformación social, lo que implica trascender la descripción espacial para avanzar hacia la comprensión, el análisis y la problematización de los fenómenos socioterritoriales.

Desde los planteamientos de Gurevich (2005), se infiere que uno de los propósitos centrales de la geografía escolar contemporánea es la formación de una conciencia social que reconozca la responsabilidad del estudiantado en los procesos de participación ciudadana, especialmente en el ámbito local. Ello supone concebir el conocimiento geográfico como un saber esencialmente social, que permita comprender cómo las sociedades valoran, se apropian y construyen el territorio a lo largo del tiempo, favoreciendo una participación informada y comprometida.

De manera complementaria, se enfatiza la necesidad de preparar al estudiantado para aprender críticamente, reconociendo que la realidad es transformable y que en ella se expresa una relación compleja e inseparable entre el espacio habitado y la acción de las sociedades en distintas escalas. En este sentido, la enseñanza de la geografía está llamada a superar enfoques centrados en el abordaje de contenidos para orientarse al desarrollo de actitudes críticas frente a los problemas socioespaciales, al análisis reflexivo de diversas fuentes de información y a la construcción de interpretaciones y alternativas de acción situadas.

Fernández Caso y Gurevich (2007) refuerzan esta perspectiva al señalar que la formación en geografía debe orientar a las nuevas generaciones hacia una comprensión responsable y solidaria de los problemas sociales contemporáneos, dotándolas de herramientas intelectuales para interpretar críticamente el mundo y posicionarse de manera autónoma. Ello implica favorecer el diálogo entre lo cercano y lo aparentemente lejano, a través del manejo consciente de las escalas geográficas, así como promover la articulación entre teoría y práctica, avanzando hacia la construcción de saberes en acción.

En este mismo sentido, Araya Palacios (s. f.) plantea que la enseñanza de la geografía debe orientarse a la construcción de conocimientos contextualizados, acordes con las necesidades de una sociedad compleja y cambiante, con el fin de formar una ciudadanía activa, crítica y corresponsable con el entorno. De ahí que se subraye el fomento de valores ambientales como una finalidad central de la educación geográfica.

Desde esta perspectiva, el propósito formativo de la geografía escolar contemporánea se orienta a establecer nuevas relaciones con el ambiente, promover el sentido democrático y la responsabilidad ciudadana, y afirmar la primacía de la vida sobre los intereses dominantes del sistema. Santiago Rivera (s. f.) coincide al señalar que la enseñanza de la geografía debe desarrollar competencias para explicar la realidad local y asumir el desafío de contribuir al mejoramiento de las condiciones ambientales, concibiendo a la comunidad como objeto de conocimiento y acción pedagógica participativa, reflexiva y crítica.

Finalmente, Pulgarín Silva (2020) sintetiza estas intencionalidades al señalar que la educación geográfica debe propiciar la comprensión del mundo real, el reconocimiento de sus conflictos y oportunidades de cambio, así como el desarrollo de la capacidad de formular preguntas que impulsen la investigación y el aprendizaje sobre los espacios habitados. Para ello, resulta fundamental articular de manera consistente el espacio, la representación y el razonamiento espacial, de modo que las estructuras territoriales puedan ser analizadas críticamente con miras a su transformación.

Todos los anteriores planteamientos permiten afirmar que la didáctica contemporánea de la geografía se inscribe en el horizonte de la pedagogía crítica, orientada a la formación de sujetos reflexivos, participativos y transformadores, con conciencia social y espacial. Desde esta clave, la enseñanza de la geografía se concibe no sólo como un proceso de interpretación y problematización

de la realidad, sino también como una práctica ético-política orientada a su transformación, en la que el saber disciplinar se proyecta hacia un saber en acción comprometido con la construcción de paces desde los territorios.

En este sentido, la reflexión sobre las intencionalidades pedagógicas que atraviesan la didáctica de la geografía conduce necesariamente a interrogar los procesos mediante los cuales se forma el pensamiento geográfico en la escuela, las mediaciones didácticas que lo posibilitan y sus implicaciones para la comprensión crítica del territorio. Esta preocupación constituye el eje articulador del capítulo siguiente, en el que se profundiza en la investigación sobre la formación del pensamiento geográfico como dimensión central de la educación geográfica contemporánea.

CAPÍTULO 4. La investigación sobre la formación del pensamiento geográfico

Reflexionar en torno a la didáctica de las ciencias sociales con la intención de favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales superiores —expresadas, de manera particular, en la formación del pensamiento social, histórico y, de forma central, del pensamiento geográfico— ha orientado un amplio campo de investigación en el que convergen autores como Coelho (1997, citada por Araya et al., 2017), Gersmehl (2008), Jackson (2006), Lee y Bednarz (2012), Stuart (2013), Santisteban (2011), Pagès (2011a, 2011b), Araya Palacios (2013, 2015, 2017), Araya Palacios y De Souza Cavalcanti (2017, 2018), De Souza Cavalcanti (2019, 2022), Duquette et al. (2016) y Vanzella Castellar et al. (2022), entre otros. Estos aportes coinciden en señalar que la enseñanza de las ciencias sociales no se debe limitar a la transmisión de contenidos, sino que debe involucrar procesos complejos de razonamiento, interpretación crítica y acción social situada, en los que el pensamiento geográfico cumple un papel estratégico para la comprensión del territorio y de las problemáticas socioespaciales contemporáneas.

Por ejemplo, según Pagès (2011a), los saberes sociales pueden organizarse en torno a tres ejes fundamentales: el histórico, el geográfico y el ético-político. El primero posibilita la comprensión del tiempo y de la diversidad de los fenómenos sociales; el segundo permite la comprensión de la espacialidad, las relaciones territoriales y las interacciones socioambientales; y el tercero favorece el análisis de las instituciones, las dinámicas sociales y las decisiones políticas en distintos contextos. Desde esta perspectiva, el conocimiento disciplinar se convierte en un medio para situar al estudiantado en el mundo, entendido como una construcción histórica y territorial atravesada por valores éticos y decisiones políticas (Pagès, 2011a).

En esta línea, Santisteban (2011) plantea que una finalidad central de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, en cuanto posibilita que niños, niñas y jóvenes comprendan su realidad y se posicionen críticamente frente a ella, condición clave para la construcción de una cultura democrática. Para ello, propone partir del análisis de problemáticas sociales reales y cercanas al estudiantado, orientadas a generar aprendizajes significativos y socialmente relevantes, mediante condiciones pedagógicas que favorezcan la construcción de opiniones fundamentadas, la emisión de juicios razonados y la imaginación de alternativas de transformación social (Santisteban, 2011, p. 86). Este proceso formativo, señala el autor, requiere además promover una racionalidad orientada a la comprensión de la complejidad del mundo social, lo que implica trabajar categorías como la causalidad, la intencionalidad y el relativismo, así como

estimular la formulación de preguntas, la interpretación de múltiples perspectivas y el reconocimiento de puntos de vista divergentes. Aunque estos planteamientos se inscriben en el campo del pensamiento social, resultan especialmente pertinentes para la formación del pensamiento geográfico, en la medida en que las problemáticas contemporáneas demandan enfoques multicausales, críticos y contextualizados que integren explícitamente la dimensión socioespacial de la realidad.

En efecto, de acuerdo con la Unión Geográfica Internacional (UGI) en su Declaración Internacional sobre Educación Geográfica (2016), la geografía contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico orientado a la sostenibilidad y a la acción responsable en contextos locales y globales. De esta manera, la formación geográfica implica el desarrollo de habilidades vinculadas a la observación, la descripción, la representación y la interpretación del espacio, así como al uso crítico de diversas fuentes de información —cartográficas, icónicas, estadísticas, mediáticas y de observación directa—, entendidas no como destrezas técnicas aisladas, sino como mediaciones cognitivas fundamentales para la comprensión del territorio (De Vecchis & Staluppi, 2004, como se citó en Santisteban, 2011).

Así, la formación del pensamiento geográfico en las clases de ciencias sociales se constituye en una tarea central para el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior —como la observación, la comparación, el establecimiento de relaciones espaciales, el análisis y la síntesis— que permiten interpretar el mundo desde una perspectiva socioespacial crítica. No obstante, más allá de reconocer su importancia, resulta necesario profundizar en cómo enseñar geografía de manera que dichas habilidades se desplieguen efectivamente en la educación básica secundaria y media.

Ante este escenario, los planteamientos de Shulman (2005), recuperados y reinterpretados por Araya Palacios et al. (2017), ofrecen un sustento teórico relevante al concebir la enseñanza como un proceso centrado en la comprensión, el razonamiento, la transformación del conocimiento y la reflexión. Su noción de conocimiento didáctico del contenido resulta especialmente significativa para esta tesis, en tanto subraya la articulación entre los conceptos propios de la geografía y las mediaciones pedagógicas necesarias para su enseñanza, con el propósito explícito de favorecer la formación del pensamiento geográfico (Shulman, 2005, citado por Araya Palacios et al., 2017).

Desde esta perspectiva, el presente capítulo sienta las bases teóricas para analizar la formación del pensamiento geográfico en el ámbito escolar, lo que conduce, en los subapartados siguientes, a precisar y problematizar dos líneas conceptuales fundamentales: el pensamiento espacial y el pensamiento geográfico, entendidos no como sinónimos, sino como dimensiones complementarias en la apropiación crítica, reflexiva y transformadora del espacio.

4.1. Fundamentos conceptuales para la formación del pensamiento geográfico

En el proceso de construcción epistemológica de la geografía como disciplina científica han emergido diversos conceptos que, en algunos casos, se utilizan de manera indistinta, aun cuando remiten a tradiciones teóricas, paradigmas y niveles de análisis diferenciados. Tal es el caso de nociones como pensamiento espacial, pensamiento geográfico, raciocinio geográfico, conocimiento geográfico y conciencia geográfica, entre otras. Esta polisemia conceptual no constituye un problema terminológico o didáctico, sino que se encuentra estrechamente vinculada con el estatuto epistemológico de la geografía, sus formas de producción de conocimiento y sus modos de mediación escolar. De ahí que, desentrañar los matices teóricos de estos conceptos permite no solo clarificar sus orígenes, alcances y límites, sino también potenciar la enseñanza de la geografía desde una mayor coherencia epistémica (Pulgarín Silva, 2020). En esta investigación, no se pretende desarrollar exhaustivamente cada uno de estos constructos, sino situarlos para focalizar el análisis en dos grandes líneas para la comprensión de la apropiación del espacio y el conocimiento geográfico: el pensamiento espacial y el pensamiento geográfico.

Así, estos conceptos no son entendidos como sinónimos, sino como constructos complementarios y articulados, mientras el pensamiento espacial remite a formas iniciales, experienciales y cognitivas de relación con el espacio, estrechamente vinculadas a procesos de inteligencia espacial y a la comprensión de las relaciones espaciales, el pensamiento geográfico supone un mayor grado de formalización conceptual, mediación pedagógica y reflexión crítica sobre las dinámicas socioespaciales, en tanto se inscribe de manera explícita en el campo disciplinar de la geografía y en la producción de conocimiento geográfico.

Ahora bien, en relación con las nociones de raciocinio geográfico o razonamiento geográfico, propias de la tradición brasileña, puede afirmarse que estas presentan una fuerte convergencia con lo que en otras latitudes se denomina pensamiento geográfico, aunque incorporan énfasis

epistemológicos y didácticos específicos, particularmente vinculados a la psicología histórico-cultural y a enfoques críticos de la educación geográfica.

Por su parte, los conceptos de conciencia espacial y conciencia geográfica se reconocen como nociones en permanente resignificación que, si bien en ocasiones se emplean de manera indistinta, en el marco de esta investigación se asumen como niveles más complejos de apropiación del espacio geográfico. Estos suponen no sólo el despliegue de habilidades cognitivas de mayor elaboración, sino también la articulación del pensamiento geográfico con prácticas sociales, éticas y políticas orientadas a la acción territorial.

Desde este encuadre conceptual, los subapartados siguientes profundizan en el pensamiento espacial y el pensamiento geográfico como ejes fundamentales para comprender los procesos formativos que estructuran la educación geográfica.

4.1.1 Pensamiento espacial

Este constructo emerge inicialmente en la tradición académica norteamericana, vinculada a la educación geoespacial y al desarrollo cognitivo, y no a la geografía anglosajona crítica, y posteriormente ha sido resignificado en distintos contextos geográficos y educativos. En su formulación original, el concepto se inscribe en una perspectiva epistemológica centrada en el desarrollo de capacidades intelectuales, particularmente en la identificación y fortalecimiento de habilidades cognitivas vinculadas a desempeños y competencias espaciales. En este marco, los aportes del National Research Council de los Estados Unidos (NRC, 2006) resultan fundacionales, al sistematizar el pensamiento espacial como un dominio cognitivo específico susceptible de ser desarrollado mediante procesos educativos intencionados.

Desde esta perspectiva, el NRC (2006) define el pensamiento espacial como un tipo particular de pensamiento que emerge de la interacción articulada de tres componentes fundamentales: conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento (p. ix). Los conceptos espaciales corresponden a abstracciones que permiten identificar, describir y analizar los fenómenos espaciales, ya sea como resultados o como procesos, e incluyen nociones como localización, distancia, distribución, densidad, dirección, jerarquía y escala, las cuales facilitan la estructuración cognitiva del espacio.

Las representaciones espaciales operan como mediaciones cognitivas que permiten almacenar, organizar y comunicar información espacial. Estas pueden ser internas —como las imágenes mentales— o externas, asociadas a formas convencionales de representación, tales como mapas, esquemas gráficos y otras expresiones cartográficas. Su uso sistemático favorece la articulación entre percepción, conceptualización y comunicación espacial, constituyéndose en un soporte clave para el aprendizaje del espacio geográfico.

En cuanto a los procesos de razonamiento espacial, estos implican el despliegue de funciones cognitivas complejas orientadas a la comprensión, explicación e interpretación de los fenómenos espaciales, integrando dimensiones perceptivas, simbólicas y conceptuales (NRC, 2006). Desde esta óptica, el pensamiento espacial se concibe como una capacidad cognitiva que puede ser fortalecida mediante una enseñanza intencionada y el uso consciente de herramientas conceptuales y representacionales.

Junto a esta aproximación cognitiva, se reconoce una segunda perspectiva que concibe el pensamiento espacial como una forma de conocimiento que se desarrolla de manera experiencial, en estrecha relación con las prácticas cotidianas y la interacción directa con el entorno. Desde este enfoque, el pensamiento espacial no requiere necesariamente de una mediación escolar formal, sino que se configura como parte de los procesos de construcción de sentido que los sujetos elaboran en su vida diaria. En esta línea, los aportes provenientes de la didáctica de la geografía en contextos latinoamericanos han destacado el carácter situado y vivencial del pensamiento espacial, subrayando su vínculo con la experiencia del espacio habitado (Araya Palacios, 2013).

En este sentido, el pensamiento espacial puede comprenderse como un saber previo que los sujetos movilizan para interpretar la realidad espacial, en coherencia con los planteamientos de Ausubel (1968) sobre la importancia de los conocimientos previos en los procesos de aprendizaje significativo. Asimismo, esta concepción dialoga con la noción de espacio vivido desarrollada por Lefebvre (2013), en tanto remite a la dimensión experiencial del espacio que orienta las prácticas, percepciones y significados construidos por los sujetos en su relación cotidiana con el territorio.

Por su parte, Gersmehl (2008) enfatiza que el pensamiento espacial se fundamenta en el manejo de información espacial y en la articulación de los cinco temas clásicos de la geografía —ubicación, lugar, relaciones con el lugar, movimiento y regiones—, los cuales sustentan una educación geoespacial sólida. A partir de estos temas, propone cinco procesos clave: formular preguntas

geográficas, recopilar, organizar y visualizar información espacial, y responder a dichas preguntas de manera argumentada.

Desde una perspectiva didáctica geoespacial, más que epistemológica, este geógrafo y educador estadounidense propone el pensamiento espacial como un recurso cognitivo clave para favorecer la comprensión de conceptos propios del pensamiento geográfico, por lo tanto, el objetivo es que el estudiantado utilice la capacidad espacial para entender conceptos complejos, como la interrelación, la escala y la ubicación, lo que constituye un componente clave de la educación geográfica. En resumen, el autor parte del pensamiento espacial para fomentar un pensamiento geográfico más profundo (Gersmehl, 2008).

De ahí que la aproximación cognitivo-didáctica al pensamiento espacial, representada por Gersmehl (2008); y la aproximación experiencial, vinculada a los aportes de Ausubel (1968) y Lefebvre (2013) permiten entender el pensamiento espacial tanto como un conjunto de capacidades cognitivas susceptibles de desarrollo intencionado, como un modo primario y experiencial de relación con el espacio, construido en la interacción cotidiana con el entorno. Esta doble condición —cognitiva y vivencial— resulta clave para comprender su papel en los procesos de apropiación espacial y en la construcción de significados sobre el espacio habitado.

De esta manera, el pensamiento espacial puede considerarse un primer nivel en la formación del pensamiento geográfico, en tanto expresa una forma inicial de apropiación del espacio por parte de los sujetos. Se trata de un proceso que no requiere necesariamente de una conceptualización sistemática ni de una mediación escolar formal, y que puede desarrollarse incluso en personas que no han transitado por procesos de escolarización. Este nivel de pensamiento da cuenta de una relación directa, práctica y experiencial con el espacio, que sienta las bases para procesos posteriores de formalización conceptual y reflexión crítica.

Ciertamente, aunque el pensamiento espacial constituye una condición necesaria para la comprensión del espacio y para la apropiación inicial o primaria de sus dinámicas, no resulta suficiente para dar cuenta de las dimensiones sociales, simbólicas, éticas y políticas que caracterizan al pensamiento geográfico. Estas dimensiones requieren de procesos de mediación pedagógica y conceptual más complejos, desarrollados de manera sistemática en contextos educativos. En esta investigación, el pensamiento espacial se comprende, por tanto, como la base sobre la cual se edifica el pensamiento geográfico, abordado en el subapartado siguiente.

4.1.2 Pensamiento geográfico

En este subapartado, el pensamiento geográfico se aborda desde una perspectiva crítica, que articula enfoques cognitivo-didácticos, aportes de la geografía crítica y lecturas socio-constructivistas, con el fin de comprender tanto los procesos de formación conceptual como su anclaje social y territorial. Desde esta perspectiva, la revisión que se presenta no responde a un criterio de exhaustividad teórica, sino a la selección y articulación de enfoques que permiten comprender el pensamiento geográfico como un proceso cognitivo, social y territorialmente situado, pertinente para el posicionamiento teórico y el enfoque interpretativo que orientan esta investigación.

Retomando lo expuesto en el apartado anterior, la formación del pensamiento geográfico constituye un eje central del debate contemporáneo en educación geográfica, de origen anglosajón, pero progresivamente extendido, reinterpretado y resignificado en diversos contextos del mundo. Este se distingue del conocimiento geográfico en la medida en que no se limita a la acumulación de contenidos disciplinares, sino que remite a los modos de razonamiento, interpretación y problematización del espacio como objeto de estudio. Más que un saber de carácter descriptivo, el pensamiento geográfico implica formas específicas de comprender las relaciones e interdependencias socioespaciales y los procesos territoriales, lo que exige para su análisis una aproximación articulada de carácter histórico, epistemológico y didáctico.

En este contexto, en el ámbito anglosajón se ha consolidado durante las últimas décadas la línea de investigación conocida como *Geographical Thinking*, orientada a indagar las modalidades, estrategias y marcos conceptuales que sustentan el desarrollo del pensamiento geográfico desde perspectivas sociales, didácticas y curriculares (Jackson, 2006; Lee & Bednarz, 2012; Stuart, 2013).

Desde este marco, Jackson (2006) sostiene que pensar geográficamente implica aplicar conocimiento conceptual para comprender los cambios del mundo, lo cual requiere el dominio de un lenguaje geográfico que permita identificar conexiones entre lugares, escalas y dinámicas espaciales. En esta perspectiva, conceptos como espacio, lugar, escala, proximidad y distancia se constituyen en ejes estructurantes del pensamiento geográfico, en tanto posibilitan analizar las interrelaciones entre lo físico y lo humano, así como las relaciones de interdependencia entre

territorios (Araya Palacios et al., 2017). Este autor propone un marco conceptual para la formación del pensamiento geográfico que incluye:

a. El uso del lenguaje de la geografía para observar, investigar y comprender el mundo desde nuevas perspectivas;

b. La incorporación del siguiente marco conceptual:

- *Espacio y lugar:* analizando las formas en que el espacio es homogeneizado y conformado en lugares con significados.
- *Escala y conexión:* estudiando las maneras en que las personas y los lugares están conectados desde lo local a lo global.
- *Proximidad y distancia:* apreciando como la tecnología ha erosionado la fricción de las distancias reduciéndolas.
- *Pensamiento relacional:* constatando como las personas ven el mundo, dependiendo de sus propias perspectivas.
- *Personas y medioambiente:* estableciendo vínculo entre el mundo humano y natural. (Jackson, 2006, citado en Araya Palacios et al., 2017, p. 91).

Desde una perspectiva didáctica e investigativa, Lee y Bednarz (2012) amplían esta mirada al señalar que el pensamiento geográfico supone la integración de información geográfica a partir de la experiencia sensorial y social, lo cual exige estrategias didácticas que articulen lo curricular, lo pedagógico y lo contextual. Además, que propicien la obtención de conocimientos a través de la investigación, la interpretación y confrontación de estos desde diferentes perspectivas y el desarrollo de las habilidades de análisis, abstracción, crítica, reflexión y argumentación.

Desde una proyección crítica del pensamiento geográfico, Stuart (2013) subraya que la formación del pensamiento geográfico debe propiciar una mirada comprensiva, crítica y propositiva frente a los fenómenos y conflictos sociales, apoyada en conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento espacial que permitan comprender y resolver problemas territoriales. Los cuales, trabajados colectivamente, permitirían no solo la comprensión del espacio, sino también, la resolución de problemas espaciales y el desarrollo, en última instancia, de la conciencia espacial.

Ahora bien, desde el ámbito latinoamericano, autores como Araya Palacios (2013); Araya Palacios et al. 2017; Araya Palacios & De Souza Cavalcanti 2017, 2018; De Souza Cavalcanti (2019, 2022), conciben el pensamiento geográfico como un modo de procesamiento disciplinar que recupera y resignifica los desarrollos conceptuales de la geografía para interpretar los hechos espaciales. Esta perspectiva articula tradiciones de la lógica formal, la psicología cognitiva, el constructivismo y, muy especialmente, de las corrientes críticas que cuestionan el neopositivismo en la geografía.

De manera complementaria, De Souza (2011) citado por Araya Palacios et al. (2017) apunta que los conceptos para el desarrollo del pensamiento geográfico, desde la perspectiva de la geografía académica, son: espacio, lugar, paisaje, territorio, región y escala. Desde la perspectiva de la geografía urbana escolar, los conceptos estructurantes del pensamiento geográfico son: naturaleza, paisaje, lugar, región y territorio (p. 110). El citado autor señala que los conceptos auxiliares para la estructuración del pensamiento geográfico son: ciudad, campo, medio ambiente, identidad cultural y cartografía (p. 119).

Asimismo, De Souza Cavalcanti (2014), citada por Araya Palacios et al. (2017) sostiene que el pensamiento geográfico contribuye a que el estudiantado se reconozca como ciudadano y ciudadana del mundo, al posibilitar la contextualización espacial de los fenómenos y la comprensión del espacio vivido desde múltiples escalas —local, regional, nacional y mundial—. De esta manera, el conocimiento geográfico resulta indispensable en la formación de sujetos participantes de la vida social, en la medida que favorece la comprensión del espacio geográfico y su papel en las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, la autora subraya que toda práctica social posee un carácter espacial, así como que toda espacialidad es, a su vez, socialmente producida (De Souza Cavalcanti, 2014, citada en Araya Palacios et al., 2017, p. 87).

Adicional a ello, De Souza Cavalcanti (2019) plantea que el pensamiento geográfico es un ejercicio cognitivo formalizado que se relaciona con el espacio como producto relacional, sustentado tanto en la razón como en la experiencia, y mediado culturalmente por el lenguaje. Con lo planteado hasta este punto queda claro que, para lograr la formación del pensamiento geográfico, la construcción de los conceptos se constituye en una tarea fundamental e ineludible, en donde hay que decodificar, categorizar y reflexionar sobre el espacio, pues sin ello no se aprende a pensar geográficamente. Por ende, según Campos (2011), la teoría histórico-cultural de Vygotsky plantea unos procedimientos que ayudan a que el estudiantado construya nuevos conceptos a partir del

reconocimiento y la utilización de los existentes, a través de la problematización y el desarrollo de las habilidades del pensamiento, tales como el análisis, la abstracción, la reflexión crítica, la argumentación, etc. contribuyendo, finalmente, a la formación del pensamiento geográfico. Aunque estos procedimientos no se desarrollan operativamente en este capítulo, resulta importante señalarlos porque orientan la interpretación. Dichos procedimientos son:

a. Cuestionamiento y problematización de las prácticas y los saberes espaciales del alumnado.
b. Método de dupla estimulación en el cual dos conjuntos de estímulos son presentados al sujeto, uno como objeto de su actividad y otro como signos (palabras, mapas, etc.).
c. Dirigir la acción pedagógica sobre la zona de desarrollo próximo.
d. Crear contradicciones y desafíos que sean difíciles, pero posibles de ser resueltos por los y las estudiantes mediante el aprendizaje de nuevos contenidos.
e. Desarrollar un sistema jerárquico de interrelaciones que caracterizan los conceptos científicos. Ejemplo: proceso a través del cual el concepto de espacio se transforme en territorio, lugar, paisaje, etc.

Por otra parte, Coelho considera que el pensamiento geográfico se estructura en diferentes operaciones, principalmente en la selección de la información y su articulación. La formación de este raciocinio es una manera específica de ver la realidad, lo que implica desarrollar ciertas operaciones mentales que permitan a la persona observar, analizar y seleccionar la información más relevante para su conceptualización (Coelho, 1997, citada por Araya Palacios et al., 2017, p. 87).

En esta misma dirección, Araya Palacios y De Souza Cavalcanti (2017) estudiaron los procesos de construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de la Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Goiás (Brasil). Para ello, realizaron un análisis de contenido de los trabajos didácticos desarrollados por el estudiantado en el marco de su práctica obligatoria. Los resultados evidenciaron que las estrategias didácticas implementadas incorporan actividades que, desde la perspectiva de Vygotsky, favorecen el desarrollo de conceptos y habilidades de pensamiento superior, con énfasis en procesos de razonamiento espacial y geográfico. En este sentido, la investigación se constituye en un aporte relevante para la comprensión del papel de las mediaciones didácticas en la formación del pensamiento geográfico en la educación superior.

En una de sus más recientes publicaciones De Souza Cavalcanti (2022) apunta que en la escuela tiene sentido contribuir al desarrollo de las funciones intelectuales superiores de los estudiantes con los aportes de la geografía, destacando su concepto central: el espacio geográfico; sus conceptos y sistemas conceptuales, su razonamiento, principios y su idioma. El objetivo es ayudar al estudiantado a pensar a través de la geografía e interiorizar formas de pensar el clima, la ciudad, las dinámicas intraurbanas, para que se conviertan en herramientas de reflexión y acción en la sociedad y en la vida diaria (p. 34).

Ahora bien, el pensamiento geográfico, según Vanzella Castellar et al. (2022), constituye un modo particular de razonar y comprender el mundo desde las categorías, relaciones y problemas que configuran el espacio geográfico. Para estos autores, el pensamiento geográfico no se limita a la identificación de localizaciones o distribuciones espaciales, sino que implica la capacidad de analizar críticamente las relaciones entre sociedad y naturaleza, reconociendo las dinámicas históricas, políticas y culturales que dan forma al territorio. En esta línea, afirman que "pensar geográficamente significa comprender las relaciones espaciales, pero también las relaciones de poder, las desigualdades y los procesos históricos que configuran el territorio" (Vanzella Castellar et al., 2022, p. 440).

Desde esta perspectiva, el pensamiento geográfico se constituye en una forma compleja de razonamiento que articula la observación empírica del espacio con la interpretación crítica de los fenómenos sociales, integrando la comprensión de categorías como lugar, región, paisaje y territorio. De esta manera, no se trata únicamente de un ejercicio cognitivo, sino de una práctica formativa (mediante la cual el estudiantado construye conocimiento a través de la acción reflexiva y situada), es decir, orientada a desarrollar una conciencia espacial capaz de interpretar los problemas socioambientales contemporáneos y de intervenir en ellos con responsabilidad ética y ciudadana. En palabras de los autores, el pensamiento geográfico "permite comprender la espacialidad como una dimensión constitutiva de los procesos sociales y no como un mero escenario donde ocurren los hechos" (Vanzella Castellar et al., 2022, p. 441).

Desde esta lectura, el pensamiento geográfico adquiere una dimensión política y ética, en tanto permite problematizar las relaciones de poder, las desigualdades espaciales y los conflictos territoriales que atraviesan la vida cotidiana, desplazándose de una comprensión meramente cognitiva del espacio hacia una interpretación crítica de su producción social.

De este modo, el pensamiento geográfico se posiciona como eje articulador de la educación geográfica, en tanto promueve un razonamiento que combina la dimensión cognitiva —asociada a las habilidades espaciales y al análisis de relaciones— con la dimensión crítica, vinculada al reconocimiento de las injusticias espaciales, las desigualdades territoriales y las interdependencias globales. Así entendido, constituye una herramienta pedagógica para formar sujetos capaces de leer el mundo desde la espacialidad, comprender la complejidad de los fenómenos territoriales y asumir un compromiso activo con la transformación social y ambiental.

Por otro lado, se encuentra la propuesta desarrollada por Duquette et al. (2016) en la obra *Enseigner la pensée géographique*, publicada por The Critical Thinking Consortium, la cual se constituye en uno de los aportes más significativos en la renovación de la enseñanza de la geografía contemporánea. Su enfoque parte de la premisa de que pensar geográficamente no se limita a dominar conceptos espaciales, sino que implica desarrollar una forma de razonamiento crítico y relacional que permite comprender las conexiones entre fenómenos físicos, humanos y ambientales, así como las implicaciones éticas y políticas de dichas relaciones.

Para estos autores, el pensamiento geográfico se enseña a través de seis conceptos estructurantes que orientan la indagación y el análisis del espacio: 1) importancia espacial, 2) patrones y tendencias, 3) interrelaciones espaciales, 4) perspectiva geográfica, 5) interpretación de evidencias y, 6) juicio geográfico. Cada uno de ellos busca que el estudiantado formule preguntas significativas sobre el mundo, analice información de diversas fuentes y construya argumentos fundamentados que den cuenta de la complejidad del espacio. A continuación, se explica brevemente cada uno de estos conceptos:

- *La importancia espacial:* se refiere a la capacidad de identificar por qué un fenómeno ocurre en un lugar determinado y no en otro, reconociendo los factores naturales, sociales y culturales que lo explican.
- *Los patrones y tendencias:* permiten observar regularidades y cambios en la distribución espacial de los fenómenos, lo cual fomenta una comprensión dinámica del territorio.
- *Las interrelaciones espaciales:* invitan a analizar las conexiones y flujos entre lugares —como la migración, el comercio o los impactos ambientales —, desarrollando una mirada sistémica.

- *La perspectiva geográfica:* promueve el pensamiento multiescalar, es decir, la habilidad de situar los problemas locales dentro de contextos regionales y globales, favoreciendo la comprensión de interdependencias.
- *La interpretación de evidencias:* impulsa el uso crítico de fuentes diversas (mapas, imágenes satelitales, datos estadísticos, testimonios), fortaleciendo la alfabetización geográfica.
- *El juicio geográfico:* estimula la toma de decisiones informadas y éticamente responsables sobre los problemas territoriales, articulando conocimiento, valores y acción.

El modelo de Duquette et al. (2016) parte de una visión constructivista y crítica del aprendizaje geográfico, en la cual el pensamiento se forma mediante la resolución de problemas reales, el debate y la reflexión colectiva. Enseñar a pensar geográficamente implica, por tanto, guiar a los sujetos que aprenden en la formulación de interrogantes significativos, en la búsqueda de evidencias pertinentes y en la construcción de explicaciones sustentadas que integren perspectivas múltiples. Este enfoque pretende que el conocimiento geográfico sea útil para comprender y transformar el mundo, vinculando el pensamiento con la acción ciudadana.

Un elemento distintivo de esta propuesta es su énfasis en el pensamiento crítico como fundamento del razonamiento geográfico. Los autores, inspirados en los planteamientos de The Critical Thinking Consortium, consideran que enseñar geografía supone enseñar a pensar con rigor, empatía y sentido ético. En este marco, el pensamiento geográfico se convierte en una herramienta para interpretar las relaciones de poder, las desigualdades espaciales y los dilemas socioambientales contemporáneos, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía global y responsable.

En suma, el aporte de Duquette *et. al.* (2016) radica en ofrecer una estructura conceptual y pedagógica coherente para enseñar a pensar geográficamente, articulando los contenidos disciplinares con habilidades de indagación, análisis y juicio ético. Su propuesta trasciende la memorización de datos geográficos para situar el aprendizaje en el terreno de la reflexión crítica y de la comprensión relacional del mundo, fortaleciendo la capacidad del estudiantado para leer el espacio como una construcción dinámica, conflictiva y transformable.

Ortega Rocha y Pagés (2017) conciben el pensamiento geográfico como una forma específica de comprensión de la realidad desde la perspectiva espacial, que implica pensar el espacio, transitar entre distintas espacialidades y desarrollar una conciencia sobre la espacialidad como dimensión dinámica y cambiante de las acciones personales y colectivas territorializadas. Desde esta concepción, el pensamiento geográfico supone la articulación de habilidades orientadas a la construcción de redes conceptuales, a la representación geográfica y al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, que permita interpretar de manera compleja las relaciones entre los sujetos y los lugares que habitan (p. 412). En otras palabras, este enfoque trasciende la memorización de localizaciones o el uso instrumental de herramientas cartográficas, para entender el pensamiento geográfico como un modo de razonamiento que posibilita analizar cómo los sujetos se vinculan con el espacio, lo transforman y le atribuyen significado. Así, la geografía escolar se configura como un ámbito privilegiado para el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y éticas que favorecen una lectura crítica del territorio y una acción reflexiva y responsable sobre él.

En esta misma línea, Ortega Rocha (2020) profundiza en la idea de que el pensamiento geográfico constituye una capacidad intelectual compleja que articula la comprensión del espacio con la formación ciudadana y la educación para la sostenibilidad. Para la autora, enseñar a pensar geográficamente implica promover en los estudiantes la habilidad de situar los fenómenos sociales y naturales en distintas escalas, reconocer interdependencias entre lugares y valorar la dimensión ética de las decisiones que afectan el territorio. En este sentido, este tipo de pensamiento se configura como un proceso de construcción de sentido sobre el espacio vivido, que favorece la comprensión de las dinámicas globales y locales desde una mirada crítica, creativa y comprometida con la transformación social.

En coherencia con lo anterior, esta investigación asume el pensamiento geográfico no como un conjunto de habilidades cognitivas ni como un repertorio técnico de conceptos espaciales o formas de representación, sino como un modo de razonamiento situado, mediado social y culturalmente, que articula categorías geográficas, experiencias territoriales y marcos de sentido social en la interpretación del espacio habitado.

4.2 Pensamiento geográfico y representaciones sociales: un diálogo epistemológico necesario

En esta investigación se asume una perspectiva crítica del pensamiento geográfico, en diálogo con los aportes de Duquette et al. (2016); Araya Palacios (2017); Araya Palacios y De Souza Cavalcanti

(2017, 2018); De Souza Cavalcanti (2019, 2022), entre otros. Estas aproximaciones coinciden en concebir el pensamiento geográfico como un proceso interpretativo, relacional y situado, orientado a comprender las dinámicas socioespaciales y, muy especialmente, a posicionar al estudiantado como sujeto activo en la lectura y transformación del territorio.

Ahora bien, desde el enfoque de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1986), el pensamiento geográfico escolar se entiende no sólo como un producto de la enseñanza formal, sino como un proceso atravesado por marcos de sentido socialmente elaborados que orientan las interpretaciones, actitudes y prácticas del estudiantado en relación con el espacio habitado y la paz.

En línea con lo anterior, esta investigación no se adscribe de manera exclusiva a una única propuesta teórica, sino que rastrea los indicios de formación del pensamiento geográfico desde la interpretación y el análisis crítico de las realidades socioespaciales que las estudiantes explicitan en las representaciones sociales. Esta decisión teórico-metodológica responde a la contextualización del estudio en el ciclo de la educación básica secundaria y a la naturaleza interpretativa del estudio, que permite articular distintos aportes conceptuales en función de ese contexto educativo, de las experiencias territoriales de las estudiantes y de los objetivos de comprensión y transformación que orientan la tesis.

En resumen, la formación del pensamiento geográfico, tal como se ha desarrollado en este capítulo, trasciende una dimensión exclusivamente cognitiva para configurarse como un proceso profundamente social, ético y territorialmente situado. Su formación no depende únicamente de la construcción de conceptos disciplinares, del uso de herramientas de representación o del razonamiento espacial, sino de la articulación entre mediación pedagógica, experiencias territoriales y representaciones sociales. Estas operan como marcos de sentido que estructuran la manera en que el espacio es percibido, valorado y significado, al integrar dimensiones informativas, simbólicas y actitudinales que orientan la comprensión y la acción social en los territorios. Pensar geográficamente implica, así, problematizar los criterios —a menudo implícitos— mediante los cuales determinados espacios, dinámicas o conflictos adquieren centralidad o permanecen invisibilizados, reconociendo también la dimensión afectiva como constitutiva del pensamiento geográfico y como objeto de análisis crítico situado en la vida social, ética y política.

Por ende, la tesis se posiciona desde una perspectiva interpretativa y crítica, que concibe el pensamiento geográfico como una construcción social situada, observable a través de las representaciones sociales que las estudiantes elaboran sobre su espacio habitado y, desde nuestro enfoque, de las dinámicas de paz y conflicto que lo atraviesan.

Comprender, analizar y problematizar el espacio habitado implica reconocer que los territorios se configuran simultáneamente como escenarios de conflicto, desigualdad y disputa, pero también como ámbitos de posibilidad, agencia y construcción colectiva. Desde esta perspectiva, el pensamiento geográfico se configura no sólo como una condición necesaria, sino como una mediación interpretativa fundamental para leer críticamente las dinámicas socioespaciales de la vida cotidiana y para comprender cómo, en ellas, se producen, reproducen y disputan tanto las violencias como las paces. En este orden de ideas, el capítulo siguiente profundiza en la construcción de paz, asumiendo el territorio no únicamente como contexto, sino como una dimensión constitutiva de dichos procesos, y estableciendo un diálogo analítico entre la formación del pensamiento geográfico y la comprensión de la paz desde los espacios habitados.

CAPÍTULO 5. La construcción de paz como campo de investigación

Una primera aproximación teórica a la construcción de paz permite comprenderla como un proceso amplio y complejo orientado a la transformación positiva de los conflictos, lo que implica concebirla como un conjunto de acciones, prácticas y marcos interpretativos encaminados a reducir el riesgo de violencia en cualquiera de sus formas, en el marco de los conflictos sociales cotidianos. Desde esta perspectiva, la construcción de paz no se reduce a la ausencia de violencia directa, sino que se configura como un campo de investigación interdisciplinar, atento a las dinámicas históricas, culturales, políticas y territoriales que inciden en la manera en que los conflictos son interpretados, gestionados y resignificados por los sujetos y las comunidades. En este sentido, la paz se comprende como un proceso social situado, estrechamente vinculado a los sistemas de creencias, valores, normas y prácticas que estructuran la interacción social y la producción de orden —y conflicto— en contextos específicos.

Dichos elementos deben ser coherentes con el propósito de la paz, en la medida en que contribuyan al logro de acuerdos sociales incluyentes, a la gestión pacífica de los conflictos, al rechazo de la violencia, al respeto por las diferencias, a la aceptación y cumplimiento de normas de convivencia no violentas, así como al desarrollo de esfuerzos conjuntos que garanticen condiciones de vida digna para toda la ciudadanía. En este sentido, cuanto más se fortalezcan estos componentes, menor será el riesgo de experimentar violencia (Galtung, 1997; Galtung, 1998; Fisas, 1998; Lederach, 1998, 2000).

Sin embargo, una revisión crítica del campo de los estudios de paz permite advertir que no existe una definición unívoca ni cerrada de la construcción de paz. Por el contrario, el concepto ha sido desarrollado desde perspectivas diversas que abarcan desde enfoques centrados en la desmovilización, el desarme y la reintegración de excombatientes, hasta aproximaciones más amplias que la conciben como una agenda compleja, estrechamente vinculada con los procesos de desarrollo social, político y territorial (Smoker & Groff, 1996). Tal pluralidad conceptual pone de manifiesto la dificultad de agrupar bajo una sola categoría procesos que operan en múltiples escalas, temporalidades y niveles de intervención. En este sentido, como advierte Rettberg (2003), la construcción de paz constituye un concepto inherentemente multidimensional y multitemporal, cuya riqueza analítica reside precisamente en su carácter abierto, situado y en permanente redefinición (p. 16).

En efecto, siguiendo con Rettberg (2003) se identifican tres grupos de aproximaciones teóricas sobre dicha noción: la minimalista, la maximalista y una "intermedia" que se mueve entre estas dos. Las visiones minimalistas asumen que la construcción de paz se refiere al conjunto de acciones orientadas a ponerle fin a las hostilidades o a la confrontación armada, y atender la reconstrucción de sus efectos visibles o directos. Por su parte, las visiones maximalistas fijan su atención en el conjunto de acciones necesarias para la plena realización de las personas. Por lo anterior, "se enfoca en parar la guerra y generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social para superar las causas así llamadas "estructurales" de los conflictos, como, por ejemplo, la pobreza, la inequidad, y la exclusión que estas generan" (Rettberg, 2003, pp. 16-21).

Las visiones "intermedias" afirman que tanto una aproximación como la otra no permiten construir condiciones de paz. La minimalista, porque no contribuye a la modificación de las condiciones objetivas que dieron origen al conflicto, es decir, sus causas, lo cual resulta insuficiente para evitar la reincidencia de la violencia. De igual modo, la perspectiva maximalista propone una agenda de desarrollo poco realista que no tiene en cuenta los limitantes en términos de recursos y de tiempo. De ahí que la opción "intermedia" sugiera adecuar la construcción de paz en un contexto en donde se asegure el fortalecimiento de las condiciones para su desarrollo, primero, por medio de la terminación de las hostilidades y sus efectos directos, y segundo, por medio de la "instalación o restauración de los mecanismos sociales, económicos y políticos necesarios para sostenerla, evitando recrear aquello que pudo causar el conflicto, sin desbordar los límites de lo viable" (Rettberg, 2003, p. 19). El referente conceptual en el que se inscribe esta tesis es la opción intermedia y se han tenido en cuenta, especialmente, las consideraciones de Galtung (1969, 1990), Lederach (1997, 2000, 2008), Muñoz (2001, 2015) y Valencia Londoño et al. (2015) para fundamentarla.

5.1 Paz negativa

El concepto de paz negativa fue introducido por Galtung (1969) en su artículo fundacional "Violence, Peace, and Peace Research", donde plantea una distinción esencial entre dos formas de entender la paz: la negativa y la positiva. Desde esta perspectiva, la paz negativa se define como la ausencia de violencia directa, es decir, la ausencia de guerra o enfrentamientos armados visibles. En este sentido, constituye una concepción minimalista o restringida de la paz, centrada en el cese

de hostilidades y en la contención del conflicto mediante mecanismos de seguridad, control o negociación (Galtung, 1969, 1990).

La paz negativa, por tanto, no implica necesariamente la existencia de justicia social o de relaciones equitativas, sino únicamente la suspensión de la violencia física manifiesta. Galtung (1996) advierte que esta forma de paz puede coexistir con otras formas de violencia menos evidentes —estructural y cultural— que mantienen condiciones de desigualdad, exclusión o dominación. De ahí que la paz negativa, aunque necesaria como punto de partida, resulte insuficiente si no se acompaña de transformaciones que ataquen las causas profundas del conflicto.

En el caso colombiano, la firma del Acuerdo de Paz de 2016 podría interpretarse inicialmente como una expresión de paz negativa, en tanto logró el silenciamiento de las armas entre el Estado y las FARC-EP. Sin embargo, como lo señalan autores como Muñoz (2001) y Lederach (1997), la construcción de paz requiere superar la lógica del fin del conflicto para adentrarse en la reconstrucción de los tejidos sociales, el reconocimiento de las víctimas y la creación de condiciones estructurales para la convivencia.

Desde esta perspectiva, la paz negativa constituye una fase inicial y necesaria dentro del continuum de la paz, pero no su punto de llegada. Permite generar condiciones mínimas de seguridad y estabilidad que posibilitan procesos de diálogo, reconciliación y justicia restaurativa. Sin embargo, si no se acompaña de cambios estructurales en la distribución del poder, la equidad y la inclusión social, corre el riesgo de derivar en una “paz aparente” o “paz del silencio”, donde las causas del conflicto permanecen latentes bajo una superficie de estabilidad formal.

De esta manera, en el marco de esta investigación, la comprensión de la paz negativa se asume como una etapa previa a la construcción de paz territorial, donde el reconocimiento de las violencias —directas, estructurales y simbólicas— resulta imprescindible para avanzar hacia formas más integrales y sostenibles de paz, en las que la educación juega un papel decisivo como mediadora entre conflicto, memoria y transformación social.

5.2 Paz positiva

El concepto de paz positiva fue desarrollado por Johan Galtung (1969) como complemento y superación del enfoque restringido de la paz negativa. Mientras esta última se limita a la ausencia de violencia directa, la paz positiva se refiere a la presencia de justicia social, equidad y relaciones humanas cooperativas. En otras palabras, implica la creación activa de condiciones que permitan a

las personas y comunidades desarrollarse en dignidad, libertad y bienestar, más allá del mero cese del conflicto.

Galtung (1996) plantea que la paz positiva requiere transformar las estructuras sociales que generan violencia estructural y cultural, es decir, aquellas formas de organización que perpetúan desigualdades, exclusiones o legitimaciones simbólicas del daño. Desde esta perspectiva, la paz no es únicamente el resultado de acuerdos políticos o del silenciamiento de las armas, sino un proceso dinámico y permanente de reconstrucción de las relaciones sociales y de fortalecimiento de las capacidades humanas y comunitarias para la convivencia.

Lederach amplía esta noción al introducir el concepto de construcción de paz sostenible, entendida como un proceso que articula niveles personales, relacionales, estructurales y culturales, y que se orienta a la transformación profunda de las relaciones sociales que sostienen el conflicto (Lederach, 1997, 2007). En *El abecé de la paz y los conflictos*, el autor subraya que la paz positiva no se reduce a la ausencia de violencia, sino que implica la construcción de relaciones basadas en el diálogo, la confianza y la cooperación (Lederach, 2000). Desde esta perspectiva, la construcción de paz enfrenta desafíos centrales como el fortalecimiento de las redes sociales, la configuración de infraestructuras que sostengan cambios sociales en el tiempo y la consolidación de una base social amplia para la paz (Lederach, 1998, 2007).

Respecto al primer desafío, Lederach (2000) sostiene que la construcción de paz debe estar arraigada en las realidades subjetivas y empíricas de las personas, centrando su marco en la restauración y reconstrucción de las relaciones. En este contexto, la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales tienen un papel fundamental, al promover competencias ciudadanas que favorezcan el reconocimiento y respeto de perspectivas diversas sobre problemas o fenómenos sociales.

Con respecto al segundo desafío, Lederach (1997, 2000) indica que fortalecer las redes de relaciones requiere una infraestructura adecuada: un conjunto de actores, instrumentos y mecanismos de interacción que permitan diseñar procesos estratégicos de cambio a distintos niveles y con diversos grupos, materializando transformaciones sociales mediante la modificación de comportamientos individuales e institucionales (2000).

El tercer desafío se centra en el reconocimiento de las capacidades locales para transformar conflictos, donde la formación de la ciudadanía y la valorización de la cultura local constituyen los

recursos decisivos para construir una base social de paz (Lederach, 1998). Esto implica escuchar y valorar los conocimientos y experiencias de los afectados, reconociendo acciones de paz previas y promoviendo soluciones desde la comunidad, lo que fortalece la sostenibilidad de los procesos de paz.

Desde la perspectiva de la *paz imperfecta* propuesta por Muñoz (2001), la paz positiva se concibe como un horizonte ético y político que se materializa en prácticas concretas, aunque siempre parciales y en disputa. Esta visión invita a reconocer que la paz no es un estado absoluto, sino una construcción situada e inacabada, que se reinventa en contextos específicos y en relación con las tensiones y resistencias propias de cada territorio.

En el campo educativo, la paz positiva adquiere una dimensión pedagógica y transformadora. Tal como plantean Salas García (2023) y Álvarez-Ríos, López-Becerra y Ruiz-Ortega (2025), las escuelas pueden convertirse en laboratorios sociales de paz, donde se promueven valores democráticos, habilidades socioemocionales y aprendizajes orientados al reconocimiento del otro y a la resolución no violenta de los conflictos. La educación, en este sentido, se convierte en una herramienta central para cultivar las bases culturales de la paz positiva, al favorecer la construcción de sentidos colectivos sobre la justicia, la memoria y la convivencia.

En el marco de esta tesis, la comprensión de la paz positiva se vincula directamente con la noción de paz territorial, entendida como un proceso situado en las realidades locales que reconoce las interdependencias entre territorio, identidad y relaciones sociales. Desde la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, promover la paz positiva implica formar pensamiento crítico y geográfico, capaz de comprender las raíces estructurales del conflicto, reconocer las múltiples escalas de la violencia, identificar los desafíos territoriales de la construcción de paz y participar activamente en la transformación del contexto desde prácticas cotidianas de resistencia, convivencia y solidaridad.

Finalmente, para Galtung (1998), el logro de la paz no es lineal ni estático; requiere generar dispositivos que aseguren que la opción por vías pacíficas se convierta en el patrón permanente de interacción, evitando las prácticas violentas, favoreciendo la equidad en el acceso a recursos y promoviendo prácticas culturales propensas a la paz (Galtung, 1998, pp. 25-28).

5.3 Paz imperfecta

El concepto de *paz imperfecta*, propuesto por Francisco A. Muñoz (2001), se erige como una alternativa teórica que reconoce las limitaciones y tensiones inherentes a los procesos de paz en contextos de conflicto prolongado. A diferencia de la paz negativa, entendida como mera ausencia de violencia directa, o de la paz positiva, orientada hacia la justicia social y la transformación estructural, la paz imperfecta plantea que la paz es siempre parcial, contingente y en construcción, dependiente de múltiples factores políticos, sociales y culturales que operan de manera compleja.

Muñoz (2001) enfatiza que la paz nunca se alcanza de manera absoluta, ya que las relaciones humanas y los contextos sociales están atravesados por contradicciones, desigualdades y conflictos latentes. En este sentido, la paz imperfecta reconoce la coexistencia de avances y retrocesos, concibiendo los procesos de reconciliación, reparación y convivencia como logros parciales que requieren vigilancia constante y acciones sostenidas. Esta perspectiva permite abordar la paz desde una mirada realista y pragmática, evitando idealizaciones que no se corresponden con las complejas dinámicas sociales de los territorios afectados por la violencia.

En su obra de 2015, Muñoz amplía y profundiza esta concepción, destacando que la paz imperfecta no debe entenderse como una resignación ante la violencia, sino como una estrategia activa de transformación que reconoce la complejidad de los conflictos y busca regularlos de manera pacífica. En este sentido, la paz imperfecta se convierte en una categoría analítica que permite identificar y valorar las experiencias de paz que, aunque no eliminen por completo la violencia, contribuyen a su transformación y gestión en contextos específicos.

De manera semejante, Valencia Londoño et al. (2015) sostienen que la construcción de paz, lejos de ser un fin en sí mismo, es un proceso permanente. Lograr sociedades en las que prevalezcan las acciones de paz requiere reconocer experiencias previas, propias o ajenas, en la regulación pacífica de conflictos. Esto posibilita trascender las habituales denuncias de violencia para aprender de los aciertos y desaciertos de otros, y así disponer de los recursos y del talento humano que potencien la consecución de la paz. No obstante, los autores advierten que "(…) pudiera existir un serio problema de reconocimiento de la paz cuando se tiende a pensarla en un sentido global-cerrado (o totalizador), una paz perfecta incompatible con cualquier atisbo de violencia" (p. 19).

En efecto, esta idea se fundamenta en el concepto de *paz imperfecta* de Muñoz (2001), entendido como proceso inacabado y siempre en construcción, que logra acciones pacíficas incluso en medio

del conflicto más intenso. Este concepto renuncia al propósito utópico de eliminar los conflictos en su totalidad y se vincula a la convivencia pacífica, reconciliación y perdón ante una realidad social inevitablemente conflictiva, pero no necesariamente violenta.

Valencia Londoño et al. (2015) afirman: "Dado que las diferentes regulaciones pacíficas de los conflictos están interaccionadas, no nos detenemos solo y necesariamente en grandes paces (tratados, acuerdos, grandes momentos de la historia…) sino también en las que se producen a cualquier escala" (p. 19), reconociendo que todas ellas inciden, de una u otra manera, en la vida social. Al considerar estas acciones de paz, desde las más grandes hasta las más cotidianas y pequeñas, es posible mejorarlas, multiplicarlas y 'empoderarlas', potenciando el cambio social.

Esta perspectiva visibiliza la gestión pacífica de los conflictos históricos y contemporáneos, tanto en Colombia como en otras regiones del mundo, destacando la cooperación y la generosidad como componentes fundamentales de la paz, y refutando la idea del darwinismo social que concibe la guerra como motor inevitable de la historia. Este giro epistemológico resulta trascendental para el diseño curricular de las ciencias sociales, al permitir indagar qué factores han favorecido relaciones sociales mediadas por diálogo y colaboración frente a la competencia y la violencia, orientando las prácticas pedagógicas en esa dirección.

De acuerdo con Valencia Londoño et al. (2015), este enfoque "(…) no significa ignorar la violencia, que es nuestra mayor preocupación, sino saber su verdadero significado y alcance —en muchas ocasiones exagerado con la mejor intención, pero no por ello permisible— y, sobre todo, reconocer las posibilidades de la paz, aunque sea en medio del conflicto y la violencia" (p. 31). Así, pese a la existencia de numerosas acciones bélicas, se reconoce la presencia de acciones de paz alrededor del mundo, incluyendo la participación de mujeres en África Subsahariana y los esfuerzos por frenar guerras, armamentismo y otras formas de violencia, así como la multiplicación de protestas pacifistas internacionales.

Si el enfoque de construcción de paz implica reconocer y valorar las diversas formas de resistencia civil y sobrevivencia en los territorios, esta información debe incorporarse en las aulas del país. En Colombia existen múltiples y creativas formas de resistencia y sobrevivencia, donde las comunidades se han organizado y dado respuestas pacíficas incluso en los momentos más críticos del conflicto armado, la violencia urbana y criminal, rehaciendo sus vidas y constituyéndose en esperanza para futuras generaciones.

Esto exige un trabajo pedagógico que permita la deconstrucción de la violencia, comprendiendo su significado, utilidad y relaciones con otros conflictos, la paz y las mediaciones (Valencia Londoño et al., 2015, p. 31). Solo al comprender la complejidad y dinámica de los conflictos, sus significados y usos, es posible identificar qué partes de la conflictividad se gestionan en clave de paz y cuáles en clave violenta, examinando prácticas, valores, actores y espacios que favorecen vías pacíficas. La escuela, y específicamente la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, tiene un papel crucial en este proceso, reconociendo la realidad compleja y sistémica, donde la violencia y la paz están intrínsecamente imbricadas (Valencia Londoño, 2015, p. 41).

En el ámbito educativo, la noción de paz imperfecta adquiere relevancia para la comprensión de la construcción de paz territorial. Muñoz (2001) sugiere que la educación puede contribuir a la paz imperfecta mediante la promoción de valores democráticos, competencias socioemocionales y creación de espacios de diálogo y participación comunitaria, aun cuando estos esfuerzos no eliminen completamente las condiciones estructurales de violencia. Así, la paz se concibe como un proceso dinámico, manifestado en pequeñas transformaciones locales, aprendizajes colectivos y cambios culturales progresivos.

La paz imperfecta, por tanto, permite articular la comprensión de los fenómenos de violencia, conflicto y construcción de paz con las limitaciones contextuales y territoriales, reconociendo que los procesos educativos, intervenciones comunitarias y políticas públicas pueden generar avances significativos, aunque siempre sujetos a tensiones y contingencias. Esta concepción resulta especialmente pertinente para estudios sobre territorio, educación y paz en Colombia, donde los acuerdos de paz y las iniciativas escolares conviven con desafíos estructurales, desigualdades persistentes y dinámicas locales de conflicto.

5.4 Antecedentes, emergencia y consolidación del concepto de paz territorial

Si bien el concepto de “paz territorial” fue acuñado por primera vez por Sergio Jaramillo Caro, Alto Comisionado para la Paz del gobierno colombiano en una conferencia en la Universidad de Harvard en 2014 en el marco del proceso de paz, a partir de allí se ha desarrollado y utilizado ampliamente en Colombia por personalidades de la política, del periodismo y de la academia. Sin embargo, de acuerdo con Cairo & Ríos (2019), esto no significa que haya emergido de manera excepcional, en la medida en que antes de que se acuñase el término existía la certeza de que el conflicto era diferente según la región del país y de que las instituciones estatales también operaban

de manera diferenciada según las redes de poder establecidas, entre otras peculiaridades de las dinámicas locales. En su momento Jaramillo Caro dijo:

> *"(…) Lo que me interesa resaltar es que tenemos que aprovechar el momento de la paz para alinear los incentivos y desarrollar las instituciones en el territorio que con el tiempo van a hacer valer los derechos de todos por igual. (…) Para avanzar en esa dirección, hay que complementar el enfoque de derechos con un enfoque territorial. Primero porque el conflicto ha afectado más a unos territorios que a otros. Y porque ese cambio no se va a lograr si no se articulan los esfuerzos y se moviliza a la población en esos territorios alrededor de la paz. (…) Eso es lo que llamo la paz territorial (2014, p.1).*

Como puede verse, para él la paz territorial es un enfoque decisivo que debe combinarse con el enfoque de derechos para toda la población. Lo que conlleva a reconocer, tal como lo sugieren Cairo & Ríos (2019), que en Colombia al no lograrse las garantías propias de la "paz liberal" o "paz democrática", las cuales en términos de conflictos internos asocia una paz estable a la consolidación de la democracia, se hace necesario hablar de "paz territorial" entendida como complemento, es decir, si se desea construir paz territorial habrá que trabajar para consolidar la democracia liberal.

Tanto es así que, en el centro de la firma del acuerdo final con las FARC-EP, en los cinco puntos negociados, se tratan de resolver asuntos pendientes de la democracia colombiana, esto es, la descentralización administrativa que busca mejorar las relaciones de la ciudadanía con el Estado, la transformación de la estructura agraria, que se propone democratizar la tenencia de la tierra y promover la participación efectiva de las comunidades rurales más golpeadas por la violencia, la construcción del marco jurídico que confiera derechos y garantías al ejercicio de la oposición política enriqueciendo la participación ciudadana, la construcción de un programa integral para la sustitución de cultivos ilícitos, entre otros asuntos transversales que evidencian, cómo el acuerdo final busca saldar viejas deudas de la democracia con los territorios locales, especialmente con aquellos más apartados y marginados históricamente de las decisiones políticas y de la inversión social del Estado.

Ahora bien, estos mismos autores agregan que, aunque en los acuerdos existe un fuerte componente territorial, "(…) en ningún momento se hace referencia expresa a la 'paz territorial'" (Cairo & Ríos, 2019, p. 93). No obstante, se han desarrollado importantes trabajos académicos orientados a dilucidar y debatir su significado, a indagar las diversas maneras de comprender sus alcances y

sentidos, así como a analizar, mediante investigaciones de campo, experiencias concretas de construcción de paz territorial en distintas regiones de Colombia (Cairo et al., 2018; Courtheyn, 2018; Estupiñán, 2018; Idler et al., 2018; Lederach, A., 2020; Ríos & Gago, 2018; Uribe, 2018).

Para continuar con el análisis y discusión del concepto de paz territorial según Cairo y Ríos (2019), resulta necesario integrar las consideraciones teóricas de la geopolítica. Así, desde finales del siglo XIX con el desarrollo de la geopolítica tradicional como una ciencia, con teóricos como Ratzel (1896) y, un poco más adelante, Mackinder (1904) propusieron identificar las leyes que regían los fenómenos políticos en el espacio. Luego, estas ideas fueron desarrolladas ampliamente por la escuela nacionalsocialista que concebía la geopolítica como un arte del gobierno del espacio (Haushofer, 1927, citado por Cairo et al. 2019). De esta manera, su objetivo era producir instrucciones para que los gobernantes de turno pudieran participar en la política internacional.

Luego, en 1976 el geógrafo francés Yves Lacoste, dirigió la revista *Hérodote*, donde se publicaron numerosos estudios geopolíticos de distintas zonas del planeta haciendo énfasis en el análisis de conflictos. Para Lacoste la geopolítica es, en tanto parte de la geografía, "(…) un saber estratégico estrechamente unido a un conjunto de prácticas políticas y militares" (1976, p. 7). Razón por la cual, para él la geografía es mucho más que una materia escolar y se constituye en un "(…) temible instrumento de fuerza para los que ostentan el poder", esto es, es un saber estratégico, un poder.

La cuestión que subyace es si ese saber se pone al servicio de la guerra como bien lo analizó Lacoste en su reconocida obra "La geografía un arma para la guerra" (1976), esto es, si se pone al servicio de los "estados mayores" o, en otras palabras, al servicio del poder establecido o como lo han intentado otros, como los geógrafos anarquistas Reclus (1905-1908) y Kropotkin (1885), desarrollar una geografía al servicio de la paz, valorando la capacidad pedagógica de la disciplina para contrarrestar influencias hostiles y belicistas desde la más temprana infancia.

Geógrafos que también asumieron una postura crítica ante el llamado "darwinismo social", que considera la guerra como un resultado inevitable de la "lucha por la supervivencia", en cambio, planteaban el principio del apoyo mutuo, que permitiría sobrevivir no al más fuerte sino al que mejor cooperaba con sus congéneres (Kropotkin, 1902 [1989]; Reclus, 1905-1908 [1975]).

En esta misma dirección, en las últimas décadas, se da un resurgimiento de las geografías de la paz. Cairo & Ríos (2019) citando a Williams & McConnell (2011), afirman que dicha reflexión recobra su apogeo tras la renovación de la geografía política de los años setenta. Y aunque se produce gran

cantidad de bibliografía al respecto (Pepper & Jenkins, 1985); (Kliot & Waterman, 1991); (Flint, 2005); (Mamadouh, 2005), incluso en los textos que se explicita un mayor interés por la paz, la geografía sigue prestando mayor atención a la guerra. Los autores sostienen que quizá una de las razones para que esto ocurra se encuentra en el título del libro de Lacoste (La geografía un arma para la guerra); lo significativo es que está el llamado a desarrollar una "geopolítica de la paz" (Megoran, 2010) o una más amplia "geografía de la paz". En palabras de Williams & McConnell, (2011)

> *"(...) Deberíamos cuestionarnos ¿qué significa la paz? ¿cómo se entiende en diferentes contextos, ¿para quién es la paz y en las imágenes de quién se (re)produce? Aunque los geógrafos han comenzado a explorar estas cuestiones a través de críticas a los procesos de construcción de paz liberal [...], se necesita más investigación en otros ámbitos y escalas para mostrar cómo la paz es construida, materializada e interpretada de forma diferencial (p. 929-930).*

En esa línea de trabajo se inserta la propuesta de Cairo & Ríos (2019), en tanto para ellos la idea de paz territorial se encuentra asociada a diferentes narrativas que, a su vez, pueden insertarse de diferentes maneras en diversos discursos geopolíticos. Cada interpretación se inscribe

> *"(...) en una estrategia retórica erigida en cómo ha de ser de crucial o no el papel del territorio en la construcción de la paz colombiana, de acuerdo a miradas, valores, ideas o símbolos que resultan profundamente heterogéneos, tal y como se puede apreciar en las diferentes narrativas presentadas" (p. 99).*

Hacerlo de esta manera permite entender cómo se perciben, diagnostican, evalúan y describen las necesidades directamente relacionadas con la superación del conflicto armado en Colombia y, en particular, desde una mirada de "lo territorial" (Máiz, 2003).

Los resultados de esa investigación muestran que las y los entrevistados, entre los que se encuentran importantes actores del proceso de paz, tienen enfoques discursivos muy diferentes, con diverso alcance e, incluso, abiertamente enfrentados, lo cual según Cairo & Ríos (2019) puede dar cuenta de las dificultades que se han presentado en la implementación del acuerdo. Así, para la oposición la paz territorial significa entregar o "vender" el país a las FARC, debido a que, según ellos, lejos de asegurar una paz estable y duradera es un instrumento en manos de la guerrilla para perpetuar su accionar. Por su parte, para las Fuerzas Armadas y de Seguridad del Estado, la paz territorial significa garantizar su presencia activa en el territorio. Para el Gobierno nacional, la paz territorial

significa descentralizar, y, por último, para las FARC, la paz territorial es el *"sumak kwasay"* o el "buen vivir".

Este último concepto según Houtart (2012) se puede emparentar con nociones actuales como la de "bien común de la humanidad" —término propuesto durante la sesión 2008-2009 de la Asamblea General de la ONU—, o al concepto propuesto por el canciller boliviano "vivir bien/ buen vivir", el cual hace referencia no solo a buscar "(…) el equilibrio en lo social, ante todo busca el equilibrio de vida y esto emerge de una cosmovisión (…). No solo es producto de una conciencia medioambiental; es una conciencia de comprender la dinámica e interacción de la vida" (Huanacuni Mamani, 2015, p.182).

Queda claro entonces, que si bien la idea de paz territorial no es del todo precisa y no contiene una prescripción jurídica en el marco del acuerdo final, sí que expresa el anhelo de muchos sectores de alcanzar una paz estable y duradera, de lograr un nuevo orden social que incluya a las regiones más olvidadas del país y que garantice el desarrollo, la justicia social y la participación política de toda la ciudadanía, en suma, expresa el anhelo de generar tejido social en una sociedad históricamente fracturada.

Ciertamente, un punto de encuentro en todas las narrativas es la "base territorial", que según Cairo & Ríos (2019) "(…) refleja en buena medida el "giro territorial" de las reivindicaciones de los grupos subalternos en América Latina —y en muchas otras regiones del globo— por el que uno tras otro (indígenas, campesinos, comunidades negras, etc.) van adoptando como objetivo de sus luchas el dominio de un territorio que les permita realizar el conjunto de sus deseos" (p. 107). Lo que demuestra la reivindicación del territorio como parte esencial para lograr la justicia social, la vida digna y en paz.

Dado que no es simple la tarea de responder qué es la paz territorial, la pregunta por el cómo lograrla tampoco lo es. Sin embargo, tal como se ha venido planteando a lo largo del texto, para desescalar las violencias en los territorios se hace necesario comprender sus significados, sus dinámicas y complejidades, pero también visualizar las diferentes mediaciones para "empoderar" esas acciones de paz, una paz imperfecta en la medida en que se comprende la coexistencia compleja de la competencia y la cooperación, del egoísmo y la solidaridad en la naturaleza humana. No obstante, llegados a este punto resulta crucial preguntarse si la escuela y las prácticas de enseñanza contemporáneas, para nuestro caso del área de ciencias sociales, aportan al

empoderamiento de la paz y a la desescalada, superación y transformación de los conflictos, desde la implementación de estrategias que fomenten el trabajo en equipo, el diálogo, la empatía, la no violencia y la creatividad o si aportan a engrosar el individualismo, la competencia y la rivalidad, o incluso, reproducen la indiferencia ante el dolor o las problemáticas aparentemente "ajenas".

La comprensión de la complejidad y los significados de la violencia conlleva, para el caso colombiano, entender el papel del territorio en el desarrollo histórico del conflicto armado, de la violencia armada urbana y de la violencia criminal, dado, entre otras cosas, por la pugna por la propiedad de la tierra (debido, entre otras razones, a las disputas históricas por el acceso, la ocupación y la formalización de la propiedad sobre terrenos baldíos), por la ubicación estratégica para controlar zonas de tránsito (por ejemplo, para el tráfico de estupefacientes), por la disputa en torno a la explotación de la riqueza natural del país (minera, especialmente aurífera, hídrica y ambiental) o por el interés de grandes inversionistas en la construcción de megaproyectos (especialmente hidroeléctricas), todo lo cual ha propiciado el establecimiento y la confrontación entre grupos paramilitares, guerrilleros y la fuerza pública en los distintos territorios del país de manera prolongada en el tiempo, a lo que más recientemente se suma la aparición de bandas criminales o grupos emergentes[4].

De este modo, pensar la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía para comprender cómo el territorio y sus recursos han jugado un rol significativo en la instalación y prolongación de hechos violentos y en la presencia y operación de grupos armados o de bandas criminales involucra el análisis de las particularidades de cada territorio. A modo de ilustración, se alude al caso de la comunidad de Simacota (Santander), zona que presenta una peculiaridad geográfica que lo hace un municipio con dinámicas bastante complejas. Al respecto señala Méndez Castillo (2020) citando a la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2014),

> *"Esa particularidad territorial dio lugar a que el conflicto armado se vivenciara de maneras diferentes, teniendo en cuenta que cada sector representaba intereses específicos para los grupos armados ilegales. Por ejemplo, el sector del Bajo Simacota conecta con municipios del Magdalena Medio como Barrancabermeja, Santa Helena del Opón, el Carmen de Chucurí, entre otros, siendo*

[4] las cuales son organizaciones criminales secuelas del proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en el 2006 y que hasta la fecha no han parado de crecer y ejercer poder en los distintos territorios del país.

> *a su vez un territorio rico en minerales, carbón, uranio y madera por lo que la han constituido en un territorio en disputa" (p. 273).*

De allí que, la construcción de paz requiera ser pensada desde un enfoque territorial que permita no solo identificar las características y complejidades de la violencia en cada rincón del país sino también diferenciar los desafíos por ser resueltos, para ello hay que fortalecer a las comunidades y, como parte importante de ellas, al estudiantado de educación básica secundaria y media, en tanto, representan el presente, pero también el futuro cercano. En palabras de Ospina Otavo e Hidalgo Cardona (2020)

> *"Para que esto suceda, hay que atender los conflictos presentes en nuestra sociedad a diferentes niveles, no solo ocultarlos o negarlos. Para ello, la investigación en manos de las comunidades se convierte en una herramienta potente que les permite comprender lo que sucede en sus territorios, comprender los conflictos que subyacen a esas dinámicas territoriales y construir conjuntamente alternativas y rutas para su cambio y resignificación" (p. 257).*

Por otra parte, la construcción de paz con enfoque territorial supone indagar las formas en que las acciones de paz se manifiestan en los diferentes escenarios y contextos de la sociedad colombiana, en donde diversas instituciones, comunidades, asociaciones campesinas, organizaciones de víctimas/sobrevivientes, etc. han generado proyectos que les permiten hacer frente a las adversidades derivadas de la guerra y buscar alternativas de solución. De ahí la importancia de que la sociedad civil, la niñez y la juventud conozcan lo que ha sucedido históricamente con los territorios del país y las múltiples y variadas formas de resistencia y sobrevivencia que las comunidades han llevado a cabo, pues solo así podrán concebirse como defensores de la riqueza natural, del patrimonio cultural de sus territorios y como gestores de la transformación social.

Adicional a esto, la promoción del reconocimiento de los territorios está dirigido a conocer las posibilidades que ofrece, a enfatizar en que son sus propios recursos los que pueden ayudarlos a superar los efectos de las violencias que los han aquejado a través del tiempo, esto es, trabajar para que las comunidades locales sean autosustentables y puedan dar respuesta ante los retos cotidianos de subsistencia y de vida digna, lo que favorecería la permanencia en el territorio y, por ende, el desarrollo social y económico desde lo local.

En este mismo sentido, en el proceso de consolidación de la paz territorial a lo largo del tiempo se considera pertinente favorecer la formación que facilite la construcción de planes de

fortalecimiento territorial que permitan "(…) trazar nuevas rutas, estrategias y compromisos" (Ospina Otavo e Hidalgo Cardona, 2020, p. 262) para reconocer, entre otras cosas, los grupos de poder que operan en los territorios junto a su articulación y redes, los desafíos a superar y las posibles rutas que cada territorio puede construir en clave de paz.

Así, la paz entendida como búsqueda y construcción cotidiana desde los territorios requiere lecturas contextuadas que aporten a lograr el reto de erigir en cada zona las condiciones necesarias para que los conflictos puedan ser tramitados de maneras alternativas, con herramientas diferentes a las violentas, tal como muchas iniciativas y proyectos comunitarios lo han demostrado. Para esto se requiere favorecer el liderazgo y la participación ciudadana, ingredientes esenciales para la consolidación de la paz y la democracia.

En este sentido, Ospina Otavo e Hidalgo Cardona (2020) proponen la creación de los "observatorios sociales" los cuales,

> *"(...) se convierten en escenarios con la capacidad de conocer sus realidades, empoderándose de lo que sucede en pro de construir alternativas y soluciones. Sin embargo, la incidencia sobre los procesos en el territorio no puede quedarse en la generación de información, requiere, para aportar verdaderamente a la construcción de paz, integrar actores locales e incluso regionales y nacionales en la solución de las problemáticas y la tramitación de los conflictos" (p. 267).*

Más allá de la denominación de los espacios de formación para catapultar los procesos de construcción de paz territorial, se considera necesario hacer énfasis en la importancia de validar y fortalecer los procesos comunitarios, tal como ya se ha venido planteando, en la medida en que hay que desarrollar la capacidad de reconocimiento de los saberes propios y populares de cada territorio, esto es, reconocer la importancia y validez de los saberes cotidianos, producto de las experiencias de los sujetos, de las prácticas ancestrales de los pueblos, que aportan significativamente a la comprensión del mundo y a la construcción de alternativas a los conflictos presentes (Ospina Otavo e Hidalgo Cardona, 2020).

Igualmente, se resalta la importancia de favorecer desde el quehacer pedagógico en las aulas de ciencias sociales y geografía el *"senti-pensar"* las problemáticas sociales, es decir, vincular lo subjetivo como parte esencial de la realidad, y, por tanto, como potenciador de un saber en acción que trasciende el mero plano informativo y busca generar cambio social. Al respecto Ospina Otavo e Hidalgo Cardona (2020) afirman

> *"Implica vincular lo subjetivo como potenciador de un conocimiento transformador. La curiosidad, la indignación, la inconformidad y los deseos por un mundo mejor activan procesos de investigación que potencian una acción emancipadora. La desarticulación de los vínculos emocionales con la construcción de conocimiento ha generado la pasividad y el conformismo, motivar esta capacidad posibilita conectar diferentes dimensiones de conocer y actuar en el mundo; la sintonía entre la razón y el sentimiento permite generar un conocimiento significativo en el marco de la vida cotidiana de las personas y las comunidades" (p. 261).*

Esto último se constituye en un elemento esencial para tener en cuenta en los procesos de planeación e intervención pedagógica, en la medida que posibilita acercar el conocimiento científico al saber propio de los sujetos que aprenden, especialmente si se trata de asuntos relacionados con los territorios habitados y construidos por ellos mismos. Además, porque en el proceso de aprendizaje se pueden tener en cuenta las ideas o propuestas que emergen de las necesidades sentidas por quienes realmente habitan los territorios y experimentan sus problemáticas o sus oportunidades. De esta manera, son ellos mismos los protagonistas, que reconocen, asumen y resignifican los aprendizajes para constituir el conocimiento en motor emancipador.

Tal como se puede advertir llegados a este punto, la construcción de paz territorial se fundamenta, tal como lo sostiene Méndez Castillo (2020) sobre bases comunitarias y no tanto institucionales, es decir, se sustenta sobre iniciativas que emergen de las entrañas de las poblaciones, de su gente y sus necesidades más sentidas. De acuerdo con González (2010) citado por Méndez Castillo (2020) "(…) las iniciativas comunitarias para la paz distinguen cuatro tipos de iniciativas: i. Las iniciativas de paz y desarrollo; ii. Las iniciativas de base en resistencia a la violencia y el conflicto; iii. Las iniciativas a favor de la democracia y el desarrollo, y; iv. Las iniciativas de los movimientos sociales emancipatorios" (p. 273). Todas las cuales merecerán ser rastreadas para, tal como se ha venido mencionando, aprender de ellas, enriquecerlas y mejorarlas.

Más aún, para encontrar testimonios que muestren cómo las comunidades han resistido y sobrevivido a las adversidades generadas por la violencia en todas sus formas, e incluso, encuentren ejemplos de cómo sin recurrir a la violencia ha sido posible trabajar mediante la organización comunitaria por la exigibilidad de sus derechos, por la reparación de los daños efectuados, por la construcción de proyectos de emprendimiento y por la generación de espacios de concertación comunitaria, que finalmente ilustran salidas factibles al conflicto, dando razones para la esperanza.

5.5 La educación para la paz y la enseñanza de las ciencias sociales

Acercarse al concepto de construcción de paz en la escuela remite al campo de la educación para la paz, un ámbito de estudio que se ha retroalimentado de los aportes de Galtung (1997), para quien educar para la paz implica educar para el conflicto. Esto significa que es necesario enseñar a la ciudadanía a afrontar de manera más creativa y menos violenta las situaciones difíciles de la vida, y proporcionarle los medios para hacerlo.

De este modo, cuanto mayor sea la concienciación ciudadana en torno a la paz, mayor será su capacidad de incidir en las dinámicas sociales. Una ciudadanía educada en esta dirección no solo será capaz de identificar las manifestaciones de la violencia estructural —tal como la define Galtung (1984)—, que tienden a convertir a las personas en objetos pasivos de la violencia, sino que, además, podrá constituirse en agente activo, comprometido con la transformación y el cambio social. En otras palabras, contribuirá al tránsito de una cultura de violencia hacia una cultura de paz.

Asimismo, Lederach (2000), apunta que toda educación tiene una comprensión y perspectiva sobre el pasado, unos intereses en el presente, y una visión y proyecto para el futuro, todo lo cual habría que reflexionarlo. Sin embargo, el asunto más importante, que está en la base de esas cuestiones es ¿cuáles son los valores propuestos? ¿En qué metas se concretan? y ¿De qué forma pueden lograrse?

A partir de la anterior idea se comprende que la paz se constituye en un valor y una meta, en relación a esto, Lederach (2000) apunta

> *"(…) No obstante, queda por 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 al objetivo que representan. Esto nos plantea un doble deber, ambos referidos a la clasificación de valores. Por una parte, nos es preciso hacer una crítica de la enseñanza en general de hoy, reconociendo que trasmite ciertos valores, tanto por su contenido como por su forma y estructura de enseñar. Y por otra, hemos de afrontar y asumir la significación de una educación que se orienta por valores" (p. 42).*

De esta manera, quedan establecidos unos asuntos que el sistema educativo tradicional deberá superar de la mano de docentes, directivos docentes y demás agentes educativos, tales como el etnocentrismo, la competitividad, la justificación y aceptación sutil (y otras veces no tan sutil) de la violencia para lograr la victoria sobre los otros, la legitimidad de la fuerza, la agresividad y la

superioridad, enseñando que quien gana siempre tiene la razón u obtiene poder y gloria. Igualmente, Lederach expresa una cuestión fundamental a considerar muy especialmente por el profesorado de ciencias sociales, en tanto, habitualmente hace parte de los contenidos a enseñar en el área, siendo esta la idea del Estado-nación, y con ella el fomento de la identidad y lealtad nacional.

Todo esto remite a reflexionar en torno al papel que el concepto de guerra ha jugado en los procesos educativos y en la enseñanza de las ciencias sociales en particular, en tanto, para este autor la educación suele legitimar la aceptación de la guerra como única forma de resolver conflictos, partiendo de la idea de que esta no es evitable y que ha jugado un papel dinamizador en la historia. Además, se recurre a la idea bastante frecuente que preparar para la guerra es la mejor forma de defensa para asegurar la paz, o, en otras palabras, que el ataque es la mejor defensa. Todas estas ideas son visiblemente contrarias a los contenidos y al valor que representa en sí mismo la paz, pues un razonamiento básico muestra que si se prepara la guerra llegará el día en que se haga la guerra, porque ni las sociedades ni los sujetos se habrán preparado para la paz.

Así, Lederach señala que "(…) el contenido de la enseñanza perpetúa y fomenta la actual visión de la paz, y, por tanto, los valores que representa." (2000, p. 46). Dejando en evidencia la necesidad de repensar de manera sistemática los componentes que intervienen en la enseñanza, para superar la visión limitada de la paz, entendida como ausencia de conflicto y avanzar como sistema educativo hacia una concepción más amplia de la misma, en donde las sociedades humanas puedan concebir otras formas y métodos para gestar la historia.

De este modo, se entiende que la educación para la paz debe ser radicalmente distinta de lo que por tradición se enseña en las escuelas. Enseñar la paz implica la comunicación de un contenido diferente por medio de una estructura distinta. En este sentido, resulta ineludible cambiar la metodología, los estilos de enseñanza y el contenido. En palabras de McGinnis,

> *"Para comunicar eficazmente los valores y habilidades necesarias para construir paz, estos valores y habilidades deben experimentarse en el proceso. El medio es el mensaje. La metodología debe ser conforme con los valores de la paz, la justicia, la cooperación y la no-violencia alrededor de los cuales gira el contenido. La paz no es simplemente un concepto a enseñar, sino una realidad a vivir. Así, el estilo de vida, igual que el estilo de enseñar del educador para la paz, deben reflejar su materia. De otra forma, sus palabras caen muertas y la paz permanece como un ideal abstracto, incapaz de experimentarse en el mundo real" (s.f, p. 4 citado por Lederach, 2000, p. 52).*

En esta misma dirección se encaminan los aportes de Hicks (1999), quien señala que la educación para la paz brinda una crítica radical de buena parte de la práctica educativa pero también busca ofrecer indicaciones claras del modo de cambiarla (p. 29). En tanto, debe lograr responder efectivamente a los problemas de conflicto y violencia que se presentan a escala global, nacional, local y personal, constituyéndose en una estrategia que posibilite la creación de futuros más justos y pacíficos.

Para ello, habrá que superar como colectivos e individuos una serie de obstáculos, que en palabras de Galtung (1976) son los problemas propios de la paz, esto es, la violencia y la guerra, la desigualdad, la injusticia, el daño ambiental y la alienación. Para Hicks (1999) a estos cinco problemas corresponden cinco valores que deben ser subyacentes a cualquier definición de la paz, a saber: la no violencia, el bienestar económico, la justicia social, el equilibrio ecológico y la participación (p. 25).

No obstante, de acuerdo con este autor estadounidense la educación para la paz se refiere además de conocimientos (propios de diversas áreas) al desarrollo de una serie de actitudes y destrezas que recuerdan que para que la niñez o la adolescencia se interese por problemáticas o asuntos sociales se debe comenzar con nosotros mismos. Al respecto menciona "(…) los niños requieren su propia paz mental y su propia estimación antes de poder interesarse por los demás. El intenso sentido de imparcialidad que pueden tener muchos alumnos, y con las experiencias apropiadas de aprendizaje, se convierte en parte de un compromiso con la justicia, de una atención por el planeta, de una participación en el cambio tanto político como personal" (p. 35).

Cabe señalar que el núcleo esencial de la educación para la paz es *la intersección de conocimientos, actitudes y destrezas*. Lo cual es posible trabajarlo desde distintas áreas del currículo. En este sentido, Hicks (1999) señala que en una sociedad democrática resulta esencial que el alumnado desarrolle la destreza de la reflexión crítica para que sea capaz de sopesar los diversos argumentos con objeto de adoptar decisiones meditadas. De forma que sea capaz de reconocer, por ejemplo, la propaganda, ya sea del gobierno o de una organización económica o política y se muestre alerta para detectar sesgos ideológicos o violencias simbólicas, tales como el racismo, el sexismo, el clasismo, los nacionalismos, el cientificismo, entre otros.

En esta dirección, en el aula se podrán abordar múltiples casos que permitan identificar la violencia en cualquier tipo de relación social, que incluye la de docente/ alumno, pero también las violencias

presentes en casa, en los territorios locales, en todo el entorno escolar, en el fútbol, en la televisión o en las redes sociales, entre otros. El punto de partida para deconstruir la violencia de la vida cotidiana o de la vida política del país es desarrollar en la ciudadanía la capacidad de reconocer la violencia en todas sus formas y expresiones.

En consecuencia, para Hicks (1999) "Enseñar para la paz y no simplemente *acerca* de la paz exige una relación estrecha entre fines y medios, contenido y forma. Si nos preocupamos por desarrollar la autoestima, la apreciación de los demás, los conceptos de justicia y de no violencia todos ellos deben constituir también parte del propio proceso de aprendizaje" (p. 36). Todo lo cual exige que el profesorado asuma su rol desde una posición que trasciende la mera figura de autoridad y se conecte desde el respeto, y en coherencia con los valores y actitudes de la educación para la paz. En tal sentido, favorecerá la creación de un ambiente de aprendizaje centrado en la persona en donde intervienen muchos más factores que el simple intelecto, estimulando la cooperación y la participación, lo que, en última instancia, "(…) pondrá en acción la democracia a través del desarrollo de destrezas sociales y políticas en el aula" (p. 36).

Ciertamente, el desafío de construcción de paz en el contexto de posacuerdo en Colombia repotencia viejos pendientes desde el punto de vista educativo, entre los que se encuentra la formación permanente del profesorado, de manera que este pueda aportar en la transición hacia procesos pedagógicos más reflexivos, participativos y emancipadores orientados a la lectura crítica de la realidad y a la transformación de las prácticas sociales, que ayuden a superar la cultura instaurada de violencia, presente también (en algunos casos) en la institución escolar, luego de varias décadas de conflicto armado interno y de la presencia de la violencia armada urbana y la violencia criminal. Tales propósitos se encuentran en consonancia con la denominada educación emancipadora de Freire (1970, 1975, 1997); Giroux (1990); Apple (1989) y McLaren (1997, 2005), entendida como una praxis pedagógica crítica que vincula conciencia, acción y responsabilidad ética, y que sirve de inspiración para ejercer la labor docente e investigativa.

5.5.1 La construcción de paz territorial y la educación geográfica

La construcción de paz territorial, entendida como un proceso social, político y cultural orientado a la transformación de las condiciones estructurales que sostienen las violencias, encuentra en la educación geográfica un escenario privilegiado para su concreción. Tal como señala Pulgarín Silva (2020), educar para la paz —y, por extensión, construir paz con enfoque territorial— requiere de

una educación geográfica consciente, capaz de situar al sujeto en relación crítica con su espacio vivido y con las dinámicas socioespaciales que configuran su cotidianidad. En este sentido, la enseñanza de la geografía no se reduce a la transmisión de contenidos descriptivos sobre el territorio, sino que se convierte en una práctica pedagógica que posibilita comprender las interdependencias, las desigualdades y los conflictos que lo atraviesan, así como las potencialidades para su transformación desde el reconocimiento y el respeto por la diferencia.

Desde la perspectiva de De Souza Cavalcanti (2009), la educación geográfica contribuye al desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para que las personas puedan luchar por la garantía de condiciones de vida más plenas, tanto en la ciudad como en los territorios en general, promoviendo el disfrute de sus beneficios más allá de las posibilidades restringidas al lugar donde viven cotidianamente (p. 27). La geografía escolar, entonces, se erige como un medio para que el estudiantado comprenda los procesos socioespaciales y sus implicaciones en la justicia territorial, favoreciendo una lectura crítica del espacio que promueva la equidad, la sostenibilidad y la participación ciudadana; desde la perspectiva de esta investigación ello constituye una condición esencial para la construcción de ciudadanías reflexivas y comprometidas con la paz.

Desde la normatividad colombiana, la educación con enfoque territorial se encuentra respaldada por la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), las cuales promueven el desarrollo integral del estudiante y la formación para la convivencia, la participación democrática y el respeto por los derechos humanos. Estas disposiciones legales sitúan la educación geográfica como un campo estratégico para fomentar la conciencia espacial y territorial, condición indispensable para el ejercicio de una ciudadanía activa y para la consolidación de territorios en paz. Tal como advierte Galtung (1984), la paz duradera exige superar la violencia estructural y avanzar hacia formas de organización social más equitativas; en este propósito, la educación geográfica puede contribuir al reconocimiento de las desigualdades espaciales y de los mecanismos que las perpetúan, generando procesos de reflexión y acción orientados al cambio.

Por su parte, desde el enfoque de la paz imperfecta propuesto por Muñoz (2001, 2015), la construcción de paz territorial debe entenderse como un proceso inacabado, siempre en transformación, que se manifiesta en acciones concretas de convivencia y cooperación en el espacio cotidiano. En este marco, la educación geográfica permite visibilizar las múltiples formas de paz que emergen en los territorios —a menudo invisibilizadas por los relatos hegemónicos de

violencia— y reconocer el papel de las comunidades como agentes activos en la configuración de espacios más justos y habitables. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Lederach (2007), quien concibe la construcción de paz como un proceso relacional, donde la interacción entre los actores locales y las estructuras institucionales permite tejer redes de confianza y de sentido compartido en torno al territorio.

Desde la geografía crítica, autores como Santos (1996) y Massey (2005) han insistido en que el espacio no es una realidad pasiva, sino un producto social en constante construcción, cargado de significados, tensiones y posibilidades. Educar geográficamente para la paz implica, entonces, ayudar a los sujetos cognoscentes a comprender que el territorio es una construcción colectiva que puede transformarse mediante prácticas solidarias, inclusivas y sostenibles. Como señala Santos (2000), el espacio usado —aquel habitado por las personas— constituye la base material y simbólica de la existencia social; de allí que su comprensión crítica sea un paso esencial para la construcción de una paz territorial que trascienda los acuerdos formales y se enraíce en la vida cotidiana.

En concordancia, la educación geográfica no solo enseña a "ver" el territorio, sino a habitarlo de manera ética y responsable. Desde este enfoque, el aula se convierte en un laboratorio donde se analizan, por ejemplo, los conflictos socioespaciales, las desigualdades urbanas, las dinámicas de movilidad y segregación, y las prácticas culturales que configuran sus espacios de vida. Esta comprensión del territorio como espacio de encuentro, de resistencias y coexistencias posibilita que la futura ciudadanía se reconozca como sujetos capaces de intervenir en la realidad para mejorarla, contribuyendo así al tránsito de una cultura de violencia hacia una cultura de paz.

Para finalizar, como señala Pulgarín Silva (2020), cambiar las formas de leer el mundo y de habitar el territorio es un paso decisivo para transformar las condiciones de vida de los pueblos. La educación geográfica, en este sentido, se configura como una herramienta de resistencia y de esperanza: permite al estudiantado reconocer su lugar en el mundo, valorar la diversidad territorial y asumir el compromiso de construir colectivamente contextos más justos, equitativos y sostenibles. En síntesis, la construcción de paz territorial y la educación geográfica se entrelazan como procesos complementarios, donde el conocimiento del espacio, la conciencia del territorio y la acción ciudadana se convierten en pilares fundamentales para la consolidación de una paz posible, aunque inacabada, pero en permanente construcción.

CAPÍTULO 6. La teoría de las representaciones sociales como marco interpretativo

Desde hace algunas décadas la teoría de las representaciones sociales (en adelante, RS) se ha consolidado como un referente central para el campo investigativo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en cuanto permite integrar a los procesos de enseñanza y aprendizaje los saberes cotidianos del profesorado y del estudiantado, es decir, aquellos conocimientos que posibilitan y condicionan sus lógicas de relacionamiento y sus acciones (o inacciones) en el mundo.

La teoría de las RS, introducida por Serge Moscovici (1961) en su tesis doctoral y posteriormente desarrollada por el mismo autor en 1979, así como por Jodelet (1986) y Abric (2001), entre otros, plantea que existen conocimientos elaborados socialmente, que poseen una orientación práctica y que forman parte activa del proceso de construcción de la realidad social. Estos saberes compartidos por los grupos humanos se sitúan en la intersección de la dimensión cognitiva y la dimensión social, por lo cual portan un significado único que les es inherente.

En palabras de Moscovici (1979) "(…) la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (p. 18). En otras palabras, constituyen un conjunto de ideas, saberes y conocimientos que permiten a las personas interpretar, comprender y actuar en su entorno inmediato.

El origen de la noción de RS se remonta a finales del siglo XIX, con Durkheim y su concepto de representación colectiva, el cual buscaba dar cuenta de las determinaciones sociales del comportamiento. Sin embargo, el concepto de Moscovici fungió como una alternativa innovadora para articular las relaciones entre individuo y sociedad, en la medida en que el sujeto epistémico reproduce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común a partir del repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural que la sociedad pone a su disposición (Moscovici, 2000, p. 249-251).

Por su parte, Jodelet (1986) define las RS como

> *"(...) una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales [sic], presentan*

> *características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (1986, p. 474).*

Es decir, se trata de formas de interpretar la cotidianidad, son conocimientos socialmente elaborados y compartidos mediante la actividad mental y comunicativa llevada a cabo por las personas y los colectivos, con el propósito de tomar posición frente a situaciones, acontecimientos, procesos u objetos socialmente relevantes. De ahí que las investigaciones y propuestas didácticas en el campo de las ciencias sociales, deban considerar su reconocimiento y análisis, en tanto, permiten identificar las razones, justificaciones, patrones de conducta, creencias y disposiciones con las que el estudiantado llega al aula y vivencia su proceso formativo.

Asimismo, Jodelet (1986) señala que el contenido de una representación social posee una dimensión figurativa, asociada a imágenes que se organizan en una estructura conceptual; una dimensión simbólica, en la que se construyen significados y donde el lenguaje desempeña un papel central en el proceso de socialización del conocimiento; y una dimensión afectiva, asociada a la valoración positiva o negativa del objeto social referido, en este estudio , la paz territorial.

Por otro lado, Abric (2001) agrega que,

> *"(...) la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad, que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales" (p.13).*

En este sentido, las RS al ser guías para la acción, influyen de manera significativa en la vida diaria de las personas. Por ello, la inclusión de su estudio en los procesos pedagógicos resulta clave para comprender la identidad social y los modos en que los sujetos afrontan situaciones propias de su cotidianidad, así como para enriquecer dichas comprensiones y promover transformaciones sociales, por ejemplo, en las condiciones de vida o de convivencia. En la presente propuesta, ello se vincula con la educación para la paz, en la medida en que se busca, a través de la formación del pensamiento geográfico, contribuir a la construcción de paz territorial.

Las RS, al ser elaboraciones propias de cada grupo social, en función de los modos en que este accede y se apropia de ideas, imágenes o acontecimientos, deben analizarse de manera diferenciada. Un mismo proceso no es interpretado de igual forma por distintos sectores sociales, más aún, en el contexto contemporáneo, caracterizado por la circulación masiva de información científica y no científica a través de medios o redes sociales.

De acuerdo con Materán (2008), integrar el modo en que las RS intervienen en las prácticas educativas constituye un objeto pertinente de investigación, en tanto estas participan activamente en la formación de los conocimientos escolares. Mas aún, si se considera que:

> *"(...) Los procesos de comprensión y aprendizaje de la Geografía no es un asunto meramente cognoscitivo. Pues se argumenta que los factores sociales ejercen una gran influencia sobre qué significa enseñar y aprender Geografía. Ella, al igual que la literatura, la música, matemática, los deportes, la ciencia y otras áreas curriculares, son procesos y productos definidos culturalmente. La frontera entre lo que se considera como Geografía en la escuela y lo que no es, también se define culturalmente. En la sociedad occidental, aprendemos mucho acerca de estas definiciones sociales" (p. 248).*

En este marco, comprender el papel que desempeñan las representaciones en la forma en que el estudiantado entiende la realidad geográfica y territorial permite orientar las prácticas pedagógicas hacia procesos de reelaboración y resignificación, así como hacia el fortalecimiento de una participación ciudadana crítica orientada a la transformación social. En lo que respecta a los modos de aprehender las RS, Abric (2001) señala la pertinencia del trabajo multi-metodológico, que articule distintas técnicas e instrumentos de investigación, tales como, entrevistas, cuestionarios y métodos asociativos. No obstante, advierte que no todas las técnicas ofrecen el mismo nivel de confiabilidad, en la medida en que algunas pueden introducir mayores márgenes de subjetividad. Así, mientras la entrevista puede verse condicionada por el contexto y el rol de la persona entrevistada (Abric, 2001, p. 55), el cuestionario, puede favorecer mayor sistematicidad, aunque limite la profundidad de las respuestas. Asimismo, sugiere el uso de técnicas como la asociación libre, las comparaciones pareadas o los soportes gráficos, las cuales en este estudio fueron integradas en el dossier de actividades pedagógicas.

6.1 La investigación de las representaciones sociales del estudiantado sobre el espacio habitado en clave de paz

El estudio de las representaciones sociales construidas por el estudiantado constituye un enfoque privilegiado para comprender cómo los sujetos que aprenden construyen significado sobre su entorno y las relaciones que en él se desarrollan. Según Moscovici (1961,1979), las RS son sistemas de pensamiento práctico que median entre el conocimiento científico y el sentido común, orientando la percepción, la comunicación y la acción dentro de los grupos sociales. Jodelet (1984, 2008) amplía esta perspectiva al destacar que las representaciones organizan las relaciones de los

individuos con su mundo social, expresando identidades colectivas, memorias compartidas y tensiones entre distintos grupos. Así, las RS permiten acceder a los significados construidos sobre fenómenos complejos, tanto materiales como simbólicos, tales como el espacio que habitan o la paz.

En relación con el espacio habitado, las RS permiten explorar cómo los estudiantes interpretan y significan categorías espaciales como barrio, territorio, ciudad o escuela, y cómo estas percepciones se vinculan con experiencias de pertenencia, desigualdad, movilidad, exclusión o violencia. Desde la geografía humanista y crítica, el espacio no se concibe como un soporte físico neutro, sino como un entramado de relaciones sociales, económicas y culturales en permanente transformación (Santos, 1996; Massey, 2005). De esta manera, las representaciones del espacio reflejan tanto las condiciones materiales como los significados simbólicos asociados al territorio, revelando vínculos afectivos, memorias colectivas y las tensiones sociales presentes en los contextos cotidianos de los estudiantes.

El conocimiento del espacio no se limita a nociones cartográficas o topográficas, sino que implica desarrollar una conciencia territorial crítica que articule la dimensión cognitiva, simbólica y afectiva (Bailly, 2018; Juliasz, 2018). Así, el estudiantado construye su comprensión del territorio a partir de la experiencia vivida, los discursos institucionales y los relatos mediáticos, configurando representaciones que integran saberes escolares, afectos e imaginarios. Este enfoque permite identificar cómo la vida cotidiana, la segregación urbana, la violencia o la movilidad social se reflejan en las percepciones del espacio y en las formas de habitarlo (Pagès & Santisteban, 2011).

Asimismo, el estudio de las RS acerca de la paz permite comprender cómo se significan valores, normas y prácticas vinculadas a la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por la diferencia. Estas representaciones no emergen de manera aislada, sino en interacción con discursos familiares, escolares, mediáticos y comunitarios, que modelan la percepción de la justicia, los derechos humanos y la ciudadanía (Galtung, 1969, 1996; Lederach, 2000, 2007). Desde esta perspectiva, la paz no es concebida únicamente como ausencia de violencia, sino como un proceso relacional, creativo y cotidiano que busca la transformación de los conflictos y la reconstrucción de los vínculos sociales.

Galtung distingue entre paz negativa —ausencia de violencia directa— y paz positiva, que implica la superación de violencias estructurales y culturales que limitan el bienestar y la equidad social.

Muñoz (2001, 2015) introduce la noción de paz imperfecta, que reconoce la construcción inacabada de la paz, atravesada por contradicciones y avances parciales. En este marco, Hicks (1999, 2004, 2014) aporta una dimensión esencial al enfatizar la educación para la paz como proceso orientado a desarrollar en el estudiantado la capacidad de imaginar futuros más justos y sostenibles, fomentar la empatía, la cooperación y la reflexión crítica sobre las causas profundas de los conflictos. Hicks sostiene que enseñar para la paz implica cultivar la *esperanza crítica*, la imaginación moral y la conciencia de interdependencia global, de modo que los sujetos se perciban como agentes capaces de transformar su realidad y generar cambios positivos en sus comunidades.

Desde este diálogo teórico, el análisis de las representaciones sociales del estudiantado se consolida como una vía interpretativa privilegiada para comprender no solo cómo se construyen los significados sobre la paz y el territorio, sino también cómo estos se articulan entre sí: las estudiantes proyectan sus percepciones del espacio habitado y de la convivencia hacia la comprensión de su contexto social y la acción colectiva. Así, las RS del espacio y de la paz integran dimensiones cognitivas, simbólicas y afectivas, articulando experiencias de vida, aprendizajes escolares, narrativas mediáticas y memorias colectivas, y ofreciendo pistas pedagógicas para promover la ciudadanía crítica, la justicia social y la construcción de entornos más equitativos y pacíficos (Salomon & Cairns, 2010; Muñoz & Molina, 2009).

En síntesis, el estudio de las RS del estudiantado sobre el espacio habitado y la paz, articulado desde la perspectiva de la educación geográfica y la formación del pensamiento geográfico, configura el marco interpretativo que orienta esta investigación. Este enfoque integra de manera coherente las dimensiones cognitivas, simbólicas y afectivas implicadas en la comprensión del territorio, así como los aportes de la paz negativa, positiva e imperfecta y de la educación para la paz, permitiendo analizar cómo las juventudes significan, disputan y proyectan su realidad socioespacial. De este modo, el marco teórico no solo fundamenta conceptualmente el estudio, sino que establece las claves analíticas desde las cuales se abordarán los datos empíricos, orientando la interpretación de las representaciones sociales como expresiones situadas del pensamiento geográfico y como soporte para la comprensión de la construcción de paz desde los territorios.

A modo de cierre, la siguiente síntesis gráfica presenta la articulación entre los principales ejes teóricos que sustentan la investigación, evidenciando su convergencia en el análisis de las RS del espacio habitado en clave de paz.

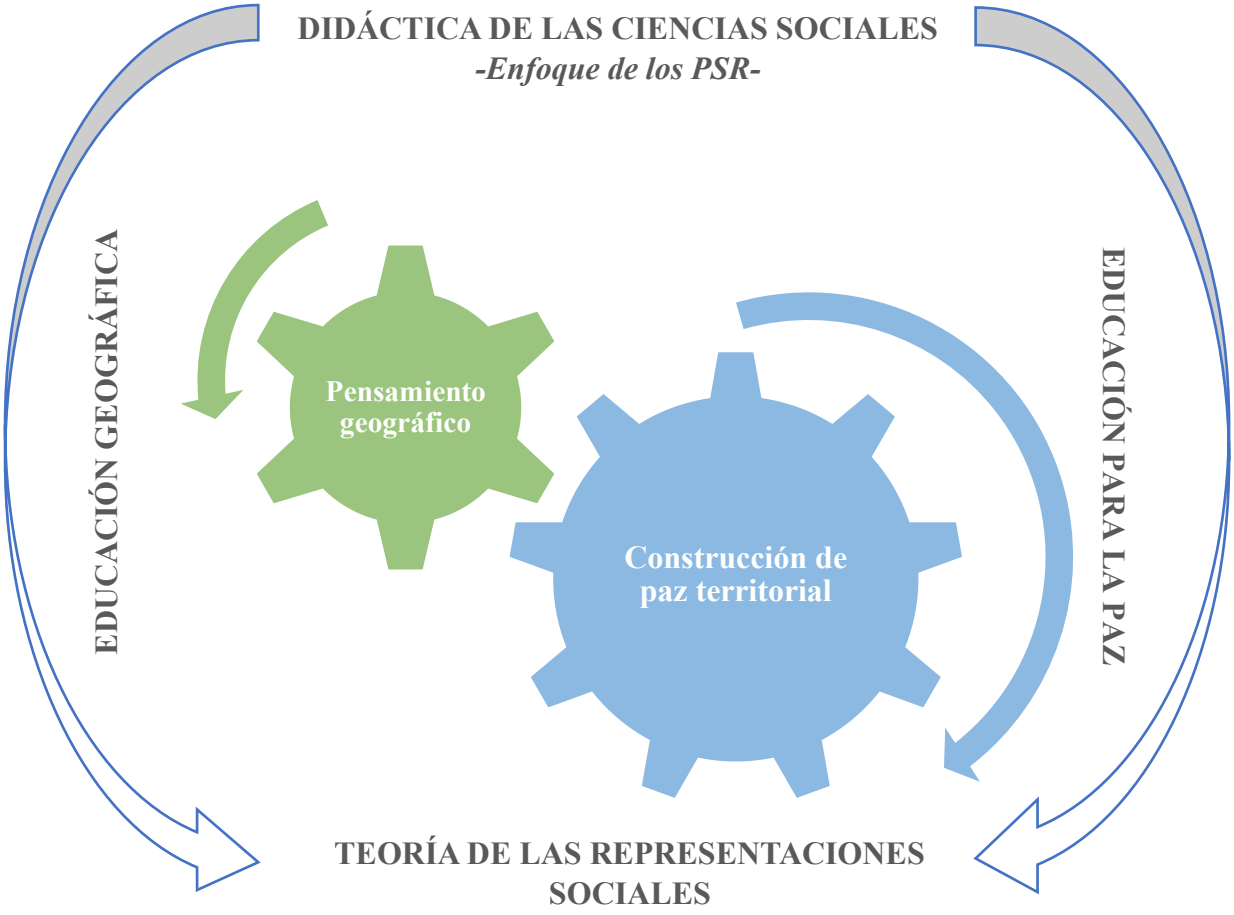


Figura 1. Síntesis teórica de la investigación.

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO

La Parte III desarrolla el dispositivo metodológico para la segunda pregunta de investigación, al precisar el enfoque metodológico, el diseño de la investigación y las estrategias de producción, organización y análisis de la información que permiten acceder a las representaciones sociales de las estudiantes sobre el espacio habitado en referencia a la paz territorial. De este modo, se fundamentan las decisiones metodológicas adoptadas y se establecen las bases para los procesos de análisis y discusión desarrollados en los capítulos posteriores.

CAPÍTULO 7. Diseño de la investigación

Esta investigación educativa que se enmarca en la didáctica de las ciencias sociales se fundamenta en las ideas de Pagès y Santisteban (2011), quienes plantean que la investigación en este campo debe estar centrada en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales, geográficos e históricos, integrando su análisis, comprensión e interpretación desde la perspectiva de los protagonistas que participan en la práctica educativa, esto es, el alumnado, el profesorado y los contenidos o saberes escolares (triángulo didáctico). Además, debe ser contextualizada (a nivel general —lo político— y a nivel específico —lo social de donde se produce la enseñanza y el aprendizaje—). No debe pretender prescribir sino orientar, inducir y señalar posibles vías para la transformación de la práctica.

7.1 Una investigación cualitativa desde la perspectiva crítica

Es así que la investigación, realizada desde las aulas de secundaria donde se lleva a cabo la labor como docente de ciencias sociales, se plantea desde el paradigma cualitativo que según Galeano Marín (2004) sitúa la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar. Este paradigma aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos, también, busca comprender —desde la interioridad de los agentes participantes— las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales, esto es, estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento, que en nuestro caso se enfoca en la interpretación crítica de las representaciones sociales del espacio habitado en referencia a la paz territorial.

Asimismo, esta investigación se posiciona desde una perspectiva crítica, enraizada en los postulados de Freire (1970, 1975, 1997); Giroux (1990); Apple (1989) y McLaren (1997, 2005), quienes conciben la educación como una práctica política, ética y transformadora. Desde esta mirada, la escuela no es un espacio neutral, sino un escenario donde se configuran y disputan sentidos sobre el mundo, donde se reproducen las relaciones de poder, pero también donde emergen posibilidades de emancipación, resistencia y cambio social.

Freire (1970, 1975, 1997) plantea que toda práctica educativa implica una posición política: educar para la domesticación o educar para la liberación. En este sentido, propone una educación problematizadora en la que los sujetos son reconocidos como seres históricos, capaces de leer críticamente su realidad y transformarla mediante la praxis, entendida como la unión indisoluble entre reflexión y acción. Su noción de concienciación se convierte así en una vía hacia la humanización y la justicia social.

Por su parte, McLaren (1997, 2005) amplía este horizonte al situar la pedagogía crítica como una herramienta de análisis cultural que permite evidenciar cómo el conocimiento, el lenguaje y la cultura operan en la producción de desigualdades, pero también en la construcción de resistencias. De manera complementaria, Giroux (1990) introduce el concepto de intelectual transformativo, al reconocer que los y las docentes no son meros transmisores de saber, sino agentes políticos y culturales capaces de desafiar las estructuras de dominación mediante prácticas pedagógicas emancipadoras. En la misma línea, Apple (1989) advierte que el currículo y la organización escolar son espacios donde se legitiman intereses ideológicos específicos, por lo que la tarea crítica de la educación consiste en desenmascarar los mecanismos de reproducción cultural y abrir paso a proyectos democráticos de conocimiento y equidad.

Estos autores coinciden en que la educación debe promover la conciencia crítica (Freire, 1997), entendida como la capacidad de desnaturalizar las condiciones de opresión y construir colectivamente alternativas de justicia social. Desde esta perspectiva, el proceso educativo no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como una práctica de liberación y humanización, orientada a formar sujetos capaces de comprender y transformar las estructuras que condicionan sus vidas.

En coherencia con esta perspectiva, la presente investigación asume que las representaciones sociales del estudiantado no son simples percepciones individuales, sino construcciones simbólicas atravesadas por relaciones de poder, que expresan las tensiones entre dominación y emancipación, entre discursos hegemónicos y experiencias de resistencia. Analizar dichas representaciones desde una pedagogía crítica implica, por tanto, abrir el espacio escolar al diálogo, al cuestionamiento y a la transformación colectiva de los significados que sustentan las prácticas y las realidades sociales. En este sentido, el aula se convierte en un lugar de encuentro, de acogida, donde se problematizan las narrativas dominantes y se reconstruyen los sentidos de habitar el territorio y de la paz como dimensiones profundamente políticas de la experiencia social y educativa.

7.2 Diseño metodológico basado en el estudio de casos

En esta investigación se plantea el estudio de caso como estrategia metodológica, la cual favorece el conocimiento y la comprensión profunda de fenómenos sociales o educativos —ya sean individuales, institucionales o de una dimensión más amplia— orientando al investigador o investigadora hacia la toma de decisiones analíticamente fundamentadas. Esta estrategia resulta especialmente útil para abordar una situación con cierta intensidad y durante un periodo delimitado de tiempo (Latorre et al., 2005).

Dooley (2002), retomado por Neiman y Quaranta (2006), sostiene que el caso o los casos pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social o una situación o escenario específico. En cualquier caso, este se construye a partir de un recorte empírico y conceptual —siempre subjetivo y parcial— de la realidad social, que da forma a un tema o problema de investigación. Los estudios de casos tienden, por tanto, a focalizarse en un número limitado de situaciones o fenómenos, lo que permite abordarlos con la profundidad necesaria para su comprensión holística y contextual.

Conviene subrayar, como lo advierte Dooley (2002) según la sistematización realizada por Neiman y Quaranta (2006), que dentro de esta tradición pueden distinguirse dos niveles: por un lado, los estudios de caso propiamente dichos y, por otro, la estrategia de investigación basada en el estudio de casos, cada una con distintos tipos de diseño y alcances posibles.

Desde un primer encuadre metodológico, Stake (1995), citado por Neiman y Quaranta (2006), plantea que “(…) el estudio de caso no es la elección de un método, sino más bien la elección de

un objeto a ser estudiado", es decir, se elige un caso particular por su interés intrínseco antes que por los métodos empleados para su análisis. En esta línea, Neiman y Quaranta (2006) señalan que predominan los estudios de caso único, los cuales otorgan prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por encima de la generalización de los resultados. Así, los estudios de caso intrínseco se constituyen a partir del interés en el caso en sí mismo, mientras que los estudios de caso instrumental se centran en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso permite iluminar. En ambos tipos, la elección del caso busca maximizar las potencialidades que sus condiciones presentan para producir conocimiento sustantivo (Neiman & Quaranta, 2006, p. 219).

Desde un segundo encuadre, la estrategia de investigación basada en el estudio de caso se orienta a captar tanto los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social, reconociendo la existencia de un mundo exterior. Se trata de una investigación empírica que aborda fenómenos contemporáneos de manera holística y significativa, situándolos en sus contextos particulares y respondiendo a preguntas del tipo "cómo" y "por qué" ocurren los hechos analizados (Neiman & Quaranta, 2006). Esta modalidad puede integrar diseños mixtos, combinando procedimientos cuantitativos y cualitativos —con preeminencia de los segundos— y tiene como propósito la construcción teórica de diverso alcance para interpretar y explicar la vida social y organizacional (Eisenhardt, 1989; Yin, 1994; Meyer, 2001; Dooley, 2002, citados en Neiman y Quaranta, 2006). Así, esta perspectiva demanda una definición precisa del diseño y su ajuste a los objetivos de la investigación.

Yin (1994) según Neiman y Quaranta (2006), subraya que los estudios de caso no se limitan a explorar o describir fenómenos sociales, sino que permiten captar la complejidad contextual y las interrelaciones entre los eventos estudiados. Por ello, resultan particularmente apropiados cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente distinguibles. Estos diseños suelen recurrir a múltiples fuentes de información y técnicas de análisis, y pueden apoyarse en formulaciones teóricas previas como punto de partida para el desarrollo de la indagación empírica.

En consonancia con esta definición, en el presente estudio se adopta la segunda perspectiva metodológica, es decir, *la estrategia de investigación basada en el estudio de caso*, lo que implica que el interés principal no recae únicamente en el caso en sí mismo, sino en el diseño de investigación que orienta su análisis. Aunque predominan las estrategias cualitativas, no se excluye la incorporación de otros procedimientos complementarios. Esta elección no responde a criterios

instrumentales, sino a su pertinencia epistemológica, en tanto facilita la conceptualización, la interpretación situada y la comprensión integral del fenómeno investigado.

Cabe destacar que tanto la estrategia metodológica como el diseño de investigación propuestos se articulan con la teoría de las Representaciones Sociales (RS), eje sustancial de esta tesis. Este diálogo resulta particularmente relevante, dado que diversos autores han señalado las limitaciones de los enfoques exclusivamente cuantitativos en el estudio de las RS. En este sentido, Mora (2002) advierte que "(…) las vías metodológicas tradicionales no resultan ser las más idóneas para el tratamiento de esta teoría por su énfasis en los aspectos cuantitativos y menos en los interpretativos" (p. 23). Esta observación refuerza el posicionamiento metodológico de la investigación, al privilegiar la interpretación, la comprensión profunda y la reflexión crítica, pilares esenciales del estudio de caso como enfoque metodológico.

Finalmente, en consonancia con la perspectiva crítico–interpretativa, el estudio de caso se asume aquí como una práctica investigativa con potencial emancipador, orientada a la comprensión y transformación de la realidad educativa. Inspirada en Freire (1970, 1997) y McLaren (1997, 2005), esta mirada reconoce el carácter político del conocimiento y promueve una investigación dialógica, reflexiva y situada. De este modo, el diseño metodológico no solo busca describir el fenómeno, sino también interpretarlo críticamente, en particular las representaciones sociales del espacio habitado y la paz territorial, favoreciendo procesos de conciencia y construcción colectiva de sentido.

7.3 Fases del proceso investigativo

El diseño de la investigación se estructuró en diferentes fases que se llevaron a cabo de manera flexible, sistemática y compleja, tales como: de revisión bibliográfica y análisis documental, de diseño, validación y aplicación de instrumentos, de sistematización y análisis de datos, y finalmente, una etapa de síntesis, triangulación y proposición crítica. Cada fase se describe a continuación:

- *Fase de revisión bibliográfica y análisis documental*

En esta fase se realizó un estudio exhaustivo de la literatura científica y documentos relevantes para el objeto de investigación, incluyendo consideraciones teóricas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, las representaciones sociales, la formación del pensamiento

geográfico y la construcción de paz con enfoque territorial. Esta revisión permitió contextualizar, identificar las categorías de análisis y fundamentar teóricamente el estudio. Asimismo, se tuvieron en cuenta documentos curriculares e institucionales, que son fundamento para la el diseño teórico y metodológico.

- *Fase de diseño, validación y aplicación de instrumentos*

En esta etapa se elaboraron los instrumentos de recolección de datos —encuesta sociodemográfica, dossier de actividades pedagógicas, guía de preguntas para el grupo focal y para las entrevistas individuales semiestructuradas—, asegurando que cada uno estuviera alineado con los objetivos de investigación y las categorías analíticas. Se realizaron procesos de validación por expertos y revisión por docentes de la institución, con el fin de garantizar claridad, pertinencia y adecuación al contexto escolar. Finalmente, los instrumentos se aplicaron siguiendo protocolos de rigurosidad científica y ética que incluían consentimiento informado, anonimato y confidencialidad.

- *Fase de sistematización y análisis de datos*

Una vez recogida la información, se procedió a la organización de los datos. En esta fase se aplicaron técnicas de análisis cualitativo, como la codificación, la categorización, el análisis de contenido para los dossiers, el grupo focal y las entrevistas, mientras que los datos cuantitativos tanto de algunas preguntas del dossier como de las encuestas se organizaron en tablas y gráficas con ayuda de Excel. Esta fase permitió identificar patrones, regularidades y diferencias, favoreciendo la categorización y una comprensión más profunda de las representaciones sociales que sobre el espacio habitado en referencia a la paz territorial tienen las estudiantes participantes.

- *Fase de síntesis, triangulación y proposición crítica*

En esta última fase, los hallazgos obtenidos a través de los distintos instrumentos fueron objeto de un proceso riguroso de contrastación y triangulación, con el fin de garantizar la validez de la información y fortalecer la consistencia de los resultados. La etapa de síntesis no se limitó a la comparación de datos, sino que supuso un ejercicio de articulación interpretativa en el que se pusieron en diálogo los marcos teóricos que fundamentan la tesis —la teoría de las representaciones sociales, la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz— con los hallazgos empíricos. Este proceso permitió no solo corroborar la pertinencia de las categorías analíticas, sino también resignificarlas a la luz de la evidencia recolectada. De manera complementaria, se llevaron

a cabo reflexiones críticas sobre las implicaciones para la enseñanza de las ciencias sociales, permitiendo proponer algunas orientaciones didácticas y pedagógicas que contribuyan en la formación del pensamiento geográfico en clave de construcción de paz territorial.

7.3.1 Cronograma de la investigación

El desarrollo de la investigación doctoral se planificó a partir de un cronograma que articula de manera progresiva las distintas fases del proceso anteriormente descritas, garantizando la coherencia entre los objetivos planteados, las actividades metodológicas y los productos académicos. La secuencia temporal responde a la lógica de un diseño cualitativo crítico en educación, que exige tanto rigor sistemático como flexibilidad para incorporar ajustes derivados del trabajo de campo y del análisis de datos. Así, en el primer año (2021-2022) se consolidó el problema de investigación, el marco teórico y el diseño del estudio; en el segundo (2022-2023) se validaron los instrumentos de recolección de datos; en el tercero (2023-2024) se desarrolló el trabajo de campo (específicamente entre los meses de mayo y noviembre de 2023) y se publicaron los primeros resultados parciales; en el cuarto (2024-2025) se realizó la sistematización y el análisis de datos; en el quinto (2025-2026) se concluyó el proceso de análisis, la redacción de la tesis y la defensa en el segundo semestre de 2026. Esta secuencia refleja el carácter riguroso, progresivo y flexible del proceso investigativo. La tabla que se presenta a continuación sintetiza lo descrito:

Fechas	Fases	1º año	2º año	3º año	4° año	5° año
Octubre 2021 – junio 2022	Diseño de la investigación y marco teórico.	X				
Julio 2022 – diciembre 2022	Marco metodológico – validación Dossier y los otros instrumentos de recolección de datos.		X			
Primer semestre 2023	Aplicación encuestas y Dossier de actividades pedagógicas.		X			
Primer semestre 2023	Publicación capítulo de libro.		X			
Segundo semestre 2023	Publicación artículo, aplicación otros instrumentos de investigación (grupo focal y entrevistas individuales semiestructuradas).			X		
Primer semestre 2024	Sistematización y análisis de datos.			X		

Fechas	Fases	1º año	2º año	3º año	4° año	5° año
Segundo semestre 2024	Sistematización y análisis de datos.				**X**	
Primer semestre 2025	Redacción de tesis (escritura de capítulos de resultados, discusión y consideraciones finales).				**X**	
Segundo semestre 2025	Redacción de tesis (escritura de capítulos de resultados, discusión y consideraciones finales).					**X**
Segundo semestre 2026	Defensa de tesis.					**X**

Tabla 1. Cronograma de la investigación doctoral.

7.4 Caracterización del contexto sociogeográfico del Distrito Especial de Medellín

El Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín[5], capital del departamento de Antioquia, constituye uno de los principales centros urbanos de Colombia, reconocido tanto por su dinamismo económico y capacidad de innovación como por las profundas desigualdades sociales y territoriales que lo atraviesan. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], su población se aproxima a los 2,6 millones de habitantes, distribuidos en 16 comunas y 5 corregimientos. Medellín refleja las tensiones propias de una ciudad marcada por procesos históricos de violencia sociopolítica, violencia criminal, desplazamiento forzado y segregación social, los cuales han configurado modos diferenciados de habitar y de construir lo colectivo.

La ciudad está situada en el Valle de Aburrá, en la región andina del noroeste de Colombia, a una altitud promedio de 1.495 metros sobre el nivel del mar. Se extiende a lo largo de un valle estrecho, flanqueado por montañas de la cordillera Central, lo que configura un relieve accidentado que influye en la distribución urbana y la conectividad entre comunas y corregimientos. Su clima, templado y húmedo, con temperaturas que oscilan entre los 22 y 28 °C, le ha valido el sobrenombre de *"ciudad de la eterna primavera"*.

[5] En 2021, mediante la Ley 2082, Medellín fue reconocida oficialmente como Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, lo que le otorgó un régimen administrativo particular orientado a fortalecer políticas públicas en estos campos y a consolidar su proyección nacional e internacional. Esta designación reconoce el proceso de transformación urbana y social sostenido en las últimas décadas, aunque plantea desafíos significativos en términos de inclusión social, equidad territorial y sostenibilidad, especialmente en los sectores históricamente más vulnerables.

El relieve accidentado del Valle de Aburrá ha incidido directamente en la distribución social de la ciudad, generando una marcada segregación territorial. Las áreas planas concentran la mayor parte de la actividad económica, los servicios públicos y la infraestructura educativa, mientras que las laderas montañosas albergan numerosos asentamientos informales y poblaciones vulnerables, con limitado acceso a equipamientos urbanos y transporte público.

A pesar de los avances en planeación urbana, infraestructura y políticas sociales, persisten brechas significativas en el acceso a la educación, la vivienda digna, el empleo formal y la seguridad, especialmente en los sectores periféricos del norte y occidente de la ciudad. Estas zonas concentran poblaciones provenientes de diversos municipios del departamento y del país, muchas de ellas afectadas por el conflicto armado interno, que buscan en Medellín oportunidades de inclusión y desarrollo.

Además, en los últimos años, la ciudad ha recibido un gran número de migrantes venezolanos, quienes también han empezado a habitar las aulas. Según la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR), en 2024 Medellín albergaba aproximadamente 240.000 migrantes venezolanos, cerca del 10 % de su población total, convirtiéndola en la segunda ciudad colombiana con mayor presencia de esta población, solo superada por Bogotá.

Medellín ha experimentado profundas transformaciones urbanas vinculadas a procesos de gentrificación, impulsados por el crecimiento del turismo, la llegada de nómadas digitales y la expansión de la oferta de alojamiento temporal. Estas dinámicas han generado un incremento sostenido en los costos de vida y en los precios de los arriendos, que, según informes recientes del Banco de la República[6] y diversos medios nacionales, ya superan a los de Bogotá. Este fenómeno ha reconfigurado las condiciones de habitabilidad y permanencia en sectores tradicionales de la ciudad, especialmente aquellos con atractivo turístico o valor paisajístico, provocando el desplazamiento de poblaciones locales hacia zonas periféricas.

[6] Para ver más: Galvis-Aponte, L. A., Ortega-Arrieta, A. I., & Rivera-Zárate, A. M. (2025). *Disparidades regionales en los precios de arrendamiento de vivienda urbana en Colombia: una evaluación empírica* (Documento de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana No. 335). Banco de la República de Colombia. https://doi.org/10.32468/dtseru.335

Desde una perspectiva metodológica, esta caracterización resulta esencial para contextualizar las representaciones sociales de las estudiantes sobre el espacio habitado, en tanto estas se configuran en un entorno urbano marcado por tensiones socioespaciales, desigualdades territoriales y nuevas formas de apropiación del territorio derivadas de la mercantilización del espacio urbano. En este marco, el contexto social del Distrito se presenta como un escenario complejo y heterogéneo, donde convergen dinámicas de innovación y desigualdad, violencia y resiliencia, fragmentación y solidaridad. En el siguiente mapa de Colombia se observa la localización de las principales ciudades, incluida Medellín:



Figura 2. Principales ciudades de Colombia y localización geográfica de Medellín.

Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (1999).
https://geoportal.igac.gov.co/sites/geoportal.igac.gov.co/files/geoportal/politicoseg.pdf.

7.5 Caracterización del contexto social de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación

La Comuna 4 (Aranjuez) es una de las 16 comunas de Medellín, localizada en la zona nororiental y conformada por 14 barrios y tres áreas institucionales, entre ellas la Universidad de Antioquia, el Jardín Botánico y el Parque Norte, además de contar con una amplia oferta cultural, deportiva y recreativa (Alcaldía de Medellín, 2019). Según el Plan de Desarrollo Local, la comuna tiene un área de 487,72 hectáreas, que corresponde al 30,9 % de la zona nororiental, con pendientes menos abruptas en comparación con otras comunas de la ciudad y una trama urbana más regular en la que se incorpora la manzana castellana (80x80) (Alcaldía de Medellín, 2019).

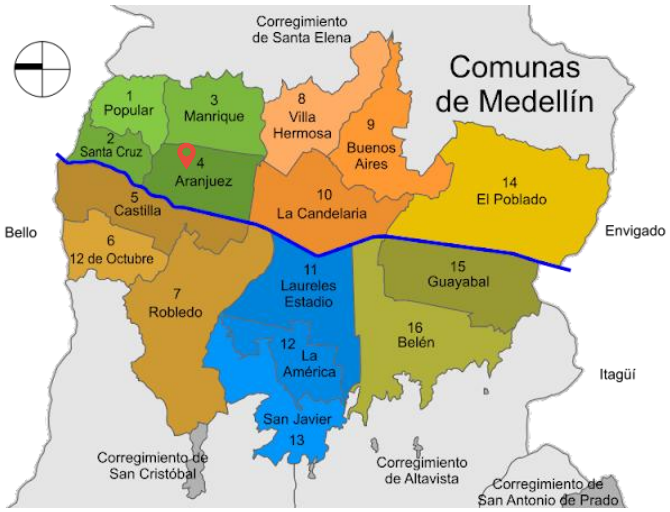


Figura 3. Localización de la comuna 4 (Aranjuez).
Fuente: OpenStreetMap Colombia (s.f.).

En términos demográficos, para el año 2020 se registraron 163.489 habitantes, de los cuales 85.485 eran mujeres y 78.004 hombres, lo que corresponde al 6,4 % de la población total de Medellín. El promedio de personas por hogar fue de 3,7 y el 51,06 % de los hogares contaba con jefatura femenina (Alcaldía de Medellín — Departamento Administrativo de Planeación, 2020). Sin embargo, en 2019 el Índice Multidimensional de Condiciones de Vida (IMCV) de la comuna fue de 49,00, por debajo del promedio de la ciudad, ubicándola como la décima comuna urbana con menores condiciones de vida. Las dimensiones con mayor avance fueron escolaridad, ingresos y movilidad, mientras que las de menor avance se relacionaron con el capital físico del hogar, la participación y la vulnerabilidad (Alcaldía de Medellín —Departamento Administrativo de Planeación, 2020).

Más recientemente, la Encuesta de Calidad de Vida de 2022 evidenció retos significativos para el mejoramiento de las condiciones de vida en el territorio. Más del 54 % de la población pertenece al estrato socioeconómico 3, mientras que los estratos 1 y 2 abarcan casi la mitad restante, con presencia residual del estrato 4. Se observó además que el 31,75 % de los hogares no cuenta con servicio de internet y que el 67 % carece de computadora o dispositivo tecnológico funcional, lo que refleja una marcada brecha digital que limita especialmente los procesos educativos (Alcaldía de Medellín, 2022). En relación con la participación ciudadana, el Índice de Participación Ciudadana (IPCM) en 2023 fue de 0,400, una cifra inferior respecto a años anteriores, aunque la comuna mantiene una importante presencia de jóvenes y mujeres en los procesos participativos (Alcaldía de Medellín, 2023).

Finalmente, en Aranjuez, la gentrificación también hace presencia, evidenciada en el aumento de los arriendos, la llegada de nuevos residentes y el cambio del uso residencial a turístico y comercial, lo que ha generado presión de desplazamiento interno sobre las familias tradicionales. Estos procesos transforman la identidad barrial y las formas de habitar el territorio, reflejando las tensiones entre renovación urbana y permanencia comunitaria.

7.5.1 Caracterización de la comunidad educativa participante

Para comenzar, es necesario subrayar que la caracterización sociodemográfica presentada puede resultar extensa a primera vista; no obstante, dicha amplitud responde a una decisión metodológica deliberada, coherente con los propósitos analíticos de la investigación y, en particular, con el abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. En este enfoque, las variables sociodemográficas no cumplen una función meramente descriptiva, sino que operan como dimensiones interpretativas fundamentales para comprender los procesos de anclaje y objetivación mediante los cuales los sujetos construyen sentidos sobre el espacio habitado y la paz territorial. En consecuencia, la caracterización detallada del contexto social, territorial y experiencial de las participantes constituye una condición necesaria para interpretar la heterogeneidad y la historicidad de las representaciones sociales identificadas.

Ahora bien, con el fin de garantizar de manera estricta la confidencialidad de la información, así como la protección de la seguridad, la privacidad y la integridad de las participantes, se optó por no mencionar explícitamente el nombre de la institución educativa. Esta decisión responde, de manera particular, a la naturaleza sensible de los datos recolectados, los cuales remiten a

experiencias, percepciones y significaciones vinculadas a contextos territoriales atravesados por dinámicas de violencias. En este sentido, el resguardo del anonimato institucional y personal constituye una medida ética fundamental, orientada a prevenir posibles riesgos de identificación indirecta y a salvaguardar el bienestar de las estudiantes, en coherencia con los principios de la investigación social responsable.

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación es una institución oficial del distrito de Medellín, que atiende a población femenina y presta el servicio educativo desde 1967. En el año 2002 fue fusionada con dos escuelas, ambas sedes de preescolar y educación primaria. Las tres sedes, las dos de primaria y la sede central, que ofrece educación secundaria y media, se encuentran ubicadas en el barrio Aranjuez (llamado tradicionalmente San Cayetano) y prestan el servicio en ambas jornadas (a.m. y p.m.). Para el año 2025 contaba con los siguientes datos de matrícula:

Sede	Estudiantes matriculadas 2025
Escuela 1 (EJ)	288
Escuela 2 (SD)	388
Sede Central	552
TOTAL	1228

Tabla 2. Cifras de matrícula a septiembre de 2025.



Figura 4. Institución educativa donde se llevó a cabo el estudio (Sede central).

Jaramillo-Cadavid (2025).

Es una institución con amplia tradición y reconocimiento en la zona, que goza de buena aceptación por parte de la comunidad educativa y el entorno barrial. Se caracteriza por ofrecer un ambiente

escolar tranquilo, aspecto que ha favorecido la permanencia de un modelo educativo dirigido especialmente a población femenina, aunque abierto al reconocimiento y respeto de la diversidad de identidades de género que emergen en el contexto contemporáneo. Esta característica no sólo refuerza la confianza de las familias en el proyecto educativo, sino que también posiciona a la institución como un espacio formativo donde se promueve la convivencia, el cuidado y la inclusión, respondiendo a los desafíos actuales de la educación en materia de equidad, ciudadanía y reconocimiento de la diferencia.

La investigación se llevó a cabo en la sede central, jornada mañana con dos grupos del grado noveno[7] (durante el año 2023) (ciclo cuatro) de la educación básica secundaria, cuya intensidad horaria en el área de ciencias sociales es de 5h semanales. La selección de la muestra fue intencionada, basada en criterios de accesibilidad y pertinencia: siendo la docente de ambos grupos, fue posible realizar un seguimiento continuo y facilitar la integración de la investigación con la dinámica habitual del aula.

La muestra estuvo conformada por 71 estudiantes de sexo femenino (con identidad de género diversa) que se encuentran en edades que oscilan entre los 13 y los 17 años. A continuación, se presentan los datos obtenidos a través de tablas y gráficos y sus respectivos análisis.

Grupo	Cantidad de estudiantes
9°3	37
9°4	34
TOTAL	71

Tabla 3. Cantidad de estudiantes por grupo.

[7] Equivalente en el sistema educativo español a 3° de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).



Figura 5. Algunas participantes del grado 9°.
Jaramillo-Cadavid (2023).

Para comenzar, se presenta la distribución por edades de las estudiantes participantes:

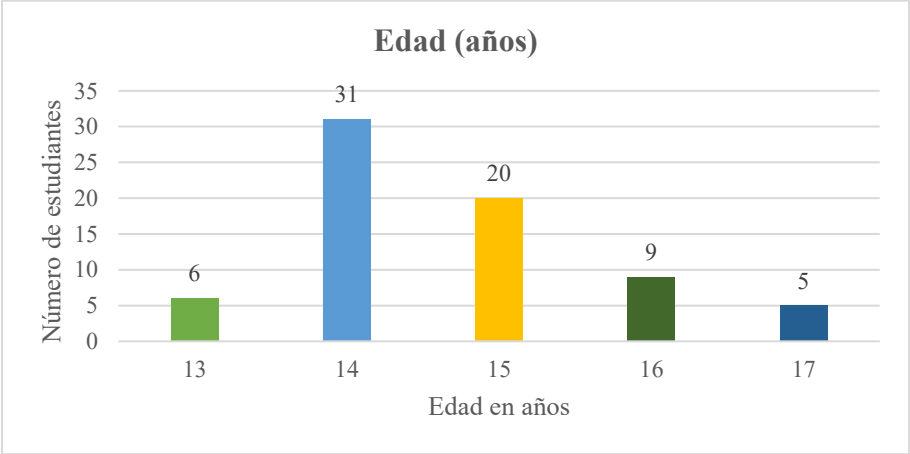


Figura 6. Edad de las estudiantes encuestadas.

Como se puede ver en el anterior diagrama la mayoría de ellas tiene 14 años (31 estudiantes; 48%), seguida por aquellas con 15 años (20 estudiantes; 31%). En menor proporción aparecen estudiantes de 16 años (9; 14%), 13 años (6; 9%) y 17 años (5; 8%). Este patrón refleja que la población se concentra en la edad esperada para el grado noveno (14-15 años), lo que evidencia coherencia entre la edad cronológica y el nivel escolar. La presencia de casos por debajo (13 años) o por encima (16-17 años) puede explicarse por fenómenos propios de la trayectoria educativa, como ingreso temprano, promoción anticipada, repitencia o interrupciones en la escolaridad dados en algunos casos en el contexto de la pandemia del COVID-19.

El sexo biológico de la totalidad de las participantes es mujer, sin embargo, cuando se indaga por la identidad de género, los resultados muestran que si bien la mayoría de las participantes se identifican como mujeres (66), una se reconoció como hombre y cuatro como no binarias. Estos datos, además de confirmar el carácter mayoritariamente femenino del grupo, evidencian la presencia de diversidad identitaria, un aspecto importante para contextualizar los análisis posteriores, pues permite reconocer distintas experiencias y perspectivas en torno al espacio habitado y la paz territorial. La siguiente es la gráfica que representa esta distribución:

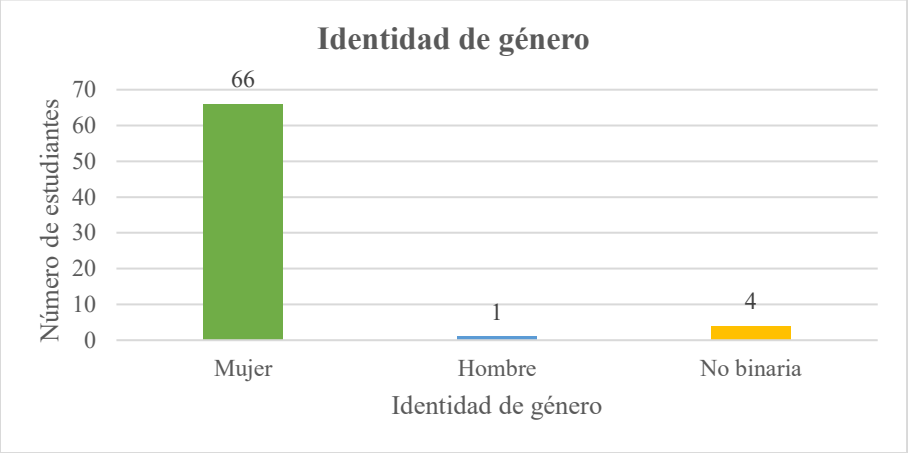


Figura 7. Identidad de género de las participantes.

Ahora bien, los datos obtenidos sobre la orientación sexual fueron los siguientes:

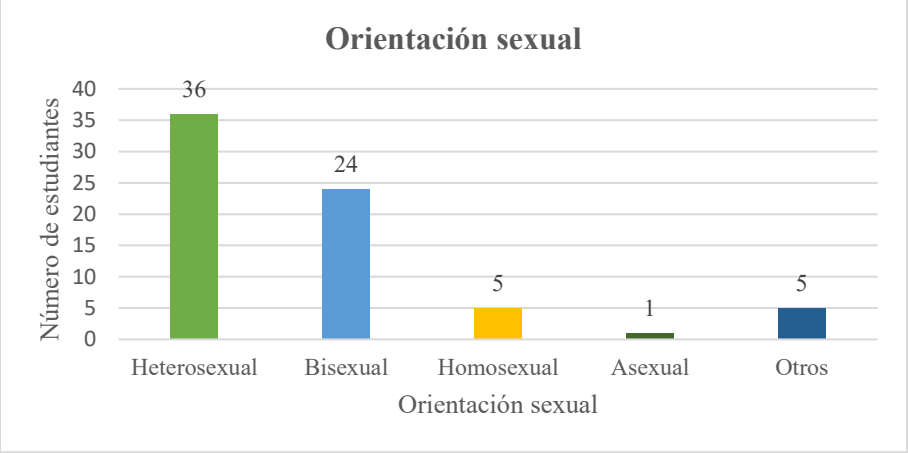


Figura 8. Orientación sexual de las participantes.

Estos datos reflejan una distribución diversa en torno a las formas de vivir la sexualidad dentro del grupo participante. La mayoría se identifica como heterosexual (36), pero resulta significativo que un número considerable de estudiantes se reconozca como bisexual (24), lo cual evidencia la emergencia de identidades sexuales más abiertas. A esto se suman cinco estudiantes que se identifican como homosexuales, una como asexual y cinco en la categoría “otros”, lo que sugiere

la existencia de orientaciones que no encajan en clasificaciones tradicionales y que expresan formas más libres y no estandarizadas.

Por otro lado, los datos hallados sobre el estrato socioeconómico (que en Colombia van desde el 1 hasta el 6, siendo 1 el más bajo y 6 el más alto) fueron los siguientes:

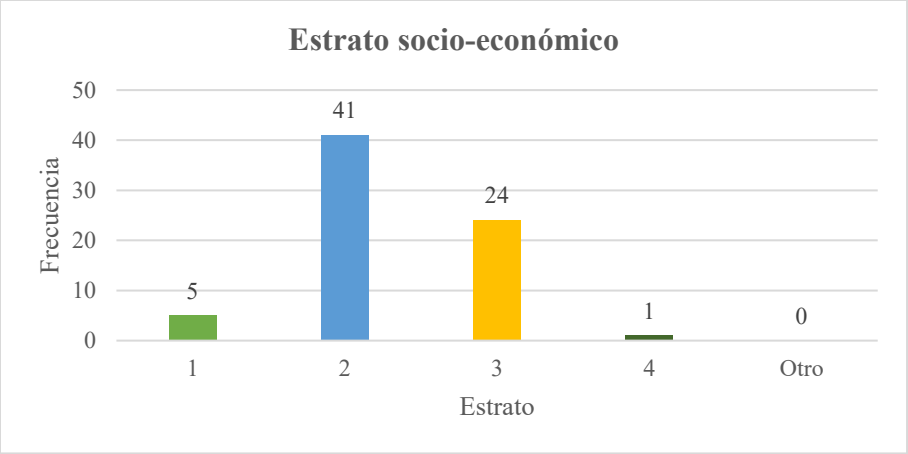


Figura 9. Estrato socio-económico de las encuestadas.

Esta distribución refleja una clara concentración de las estudiantes en los estratos 2 y 3, con 41 y 24 casos respectivamente, lo que en el contexto colombiano corresponde a sectores bajos. En contraste, solo cinco estudiantes pertenecen al estrato 1, asociado a condiciones de mayor vulnerabilidad social y económica, y apenas una se ubica en el estrato 4. No se reportaron casos en la categoría "otro". En síntesis, los datos demuestran que la mayoría de las participantes provienen de sectores populares, caracterizados por limitaciones materiales y de acceso a oportunidades, lo que sitúa la investigación en un escenario atravesado por importantes desafíos de equidad educativa y justicia social.

Con respecto a la distribución de los lugares de residencia se evidencia una marcada concentración en el barrio Aranjuez, con 33 casos, lo que representa más de la mitad de la muestra. A esto se suman subsectores de la misma comuna, como Palermo, La Piñuela y Los Álamos, que en conjunto alcanzan cinco estudiantes adicionales. Este patrón muestra que la investigación se enmarca principalmente en la Comuna 4 de Medellín, un territorio con importantes dinámicas de resistencia civil y de construcción de memoria y paz, pero también con problemáticas persistentes asociadas a la violencia urbana y la desigualdad.

Otros sectores con presencia significativa son Andalucía y Santa Cruz, con ocho estudiantes cada uno, y Campo Valdés, con seis, lo cual amplía la muestra hacia barrios de la Comuna 2 y zonas

aledañas, manteniendo un vínculo territorial cercano al núcleo de Aranjuez. En menor proporción aparecen barrios como Moravia (2) o los sectores de Manrique y Popular (con un caso cada uno), que, si bien no son mayoritarios, aportan diversidad y permiten comprender la investigación desde la heterogeneidad barrial.

Estos datos permiten concluir que, si bien la investigación se centra principalmente en la Comuna 4 (Aranjuez), donde se ubica la institución educativa, también incorpora las voces de estudiantes provenientes de otros barrios populares del nororiente de Medellín. Adicionalmente, se identifican tres estudiantes que residen en Madera, La Gabriela y Niquía —una en cada barrio—, los cuales, aunque pertenecen administrativamente al municipio de Bello, permiten ampliar un poco la escala de análisis. Esta diversidad territorial enriquece la interpretación de los procesos de construcción de paz en el contexto metropolitano de Medellín, al considerar perspectivas que trascienden los límites inmediatos de la comuna estudiada.

Igualmente, resulta pertinente señalar que estos datos también evidencian la acogida que conserva, en el contexto metropolitano, un colegio público de carácter femenino —instituciones que, aunque aún existen, son cada vez menos frecuentes—. Esta particularidad implica que las familias inviertan tiempo y recursos económicos en el transporte escolar con el fin de garantizar la asistencia de sus hijas a la institución.

A continuación, la gráfica que resume los datos recolectados:

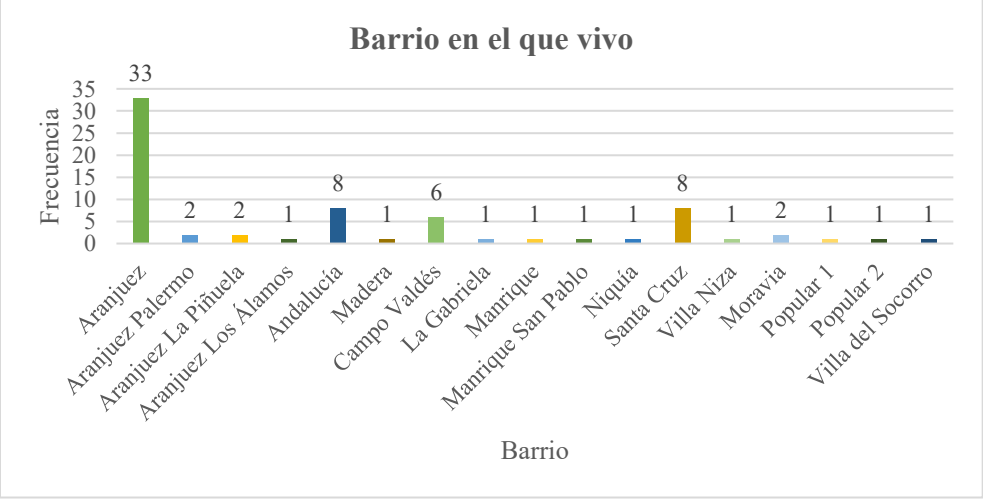


Figura 10. Localización residencial de la muestra por barrio.

En cuanto al análisis de los medios de transporte utilizados por las estudiantes para desplazarse entre su hogar y el colegio, se evidencian patrones significativos de movilidad. La muestra se distribuye de manera equitativa entre quienes caminan (22 estudiantes) y quienes utilizan carro particular (22 estudiantes), lo que sugiere la coexistencia de dos perfiles: estudiantes que residen en las inmediaciones del colegio y aquellas cuyas familias invierten en transporte privado, posiblemente por razones de seguridad, comodidad o por la necesidad de adecuarse al horario de ingreso temprano (6:00 a.m.). Adicionalmente, el uso de moto (12), bus del cuñado[8] (6), metro o sistema integrado (6) y transporte público convencional (1) refleja la diversidad de alternativas motorizadas y de apoyo familiar en el traslado diario. Estos datos permiten inferir que la movilidad estudiantil no solo está determinada por la proximidad geográfica, sino también por decisiones familiares, recursos económicos y percepciones de seguridad, factores que inciden en la experiencia escolar y en la manera en que las estudiantes se relacionan con el espacio urbano. La siguiente es la gráfica que representa la información obtenida:

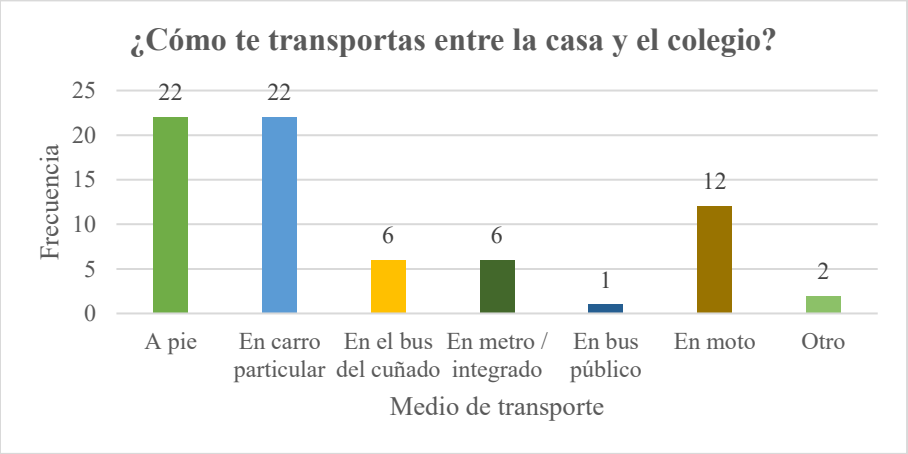


Figura 11. Medios de transporte usados por las estudiantes.

En relación con el análisis del tiempo de desplazamiento entre la casa y el colegio quedan revelados algunos patrones claros de movilidad estudiantil. Por ejemplo, la mayoría de las estudiantes (36) tardan 15 minutos o menos, lo que indica una alta concentración de la población cercana al colegio y coincide con el uso frecuente de desplazamientos a pie. Un grupo considerable (22 estudiantes) requiere entre 15 y 30 minutos, probablemente utilizando transporte motorizado, lo que evidencia que la influencia del colegio se extiende más allá de su barrio inmediato. Solo un número reducido

[8] "El cuñado" es el sobrenombre del señor que brinda el servicio de transporte escolar, actividad que realiza desde hace varios años y que le ha permitido ganarse la confianza de las familias. Este servicio es de carácter privado y no mantiene vinculación formal con el colegio.

de estudiantes tarda entre 30 y 45 minutos (11) o entre 45 minutos y 1 hora (2), y ninguna estudiante tarda más de una hora, lo que sugiere que la institución atrae principalmente a quienes residen a distancias accesibles.

Esta información se consideró en la encuesta, pues los recorridos cotidianos hacia el colegio constituyen espacios de apropiación del territorio urbano, especialmente para quienes se trasladan caminando o en transporte público. Estos desplazamientos permiten a las estudiantes familiarizarse con distintos barrios, calles, dinámicas y fenómenos sociales, construyendo experiencias del espacio urbano que trascienden los límites de su residencia inmediata y contribuye a la formación de sus representaciones sociales del territorio y la paz, así como con la formación del pensamiento geográfico. A continuación, la gráfica a modo de síntesis:

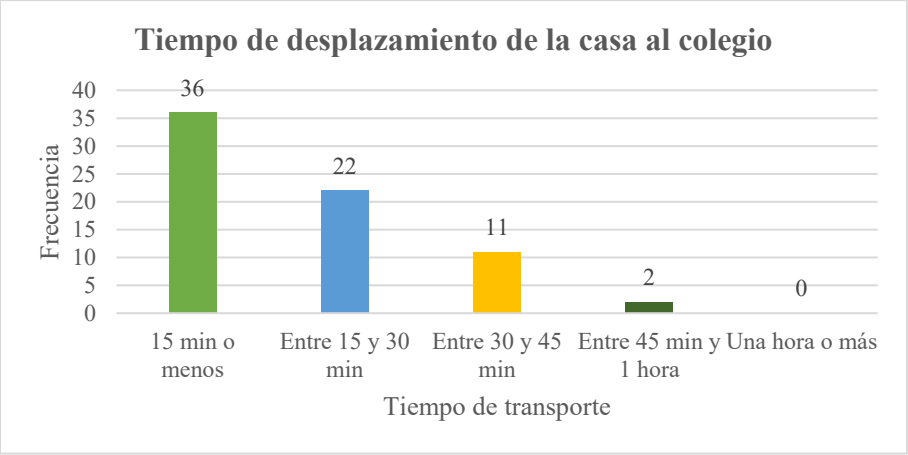


Figura 12. Tiempo de desplazamiento entre el hogar y la institución educativa.

Por otro lado, con el fin de tener un acercamiento a la composición familiar de las estudiantes, se indagó tanto por el número de personas que integran su núcleo de convivencia como por los miembros específicos con quienes comparten el hogar. Este tipo de información resulta relevante, ya que permite identificar las dinámicas familiares, los roles presentes en el espacio doméstico y las posibles configuraciones de apoyo o cuidado que influyen en la vida escolar y social de las participantes. A continuación, los datos obtenidos:

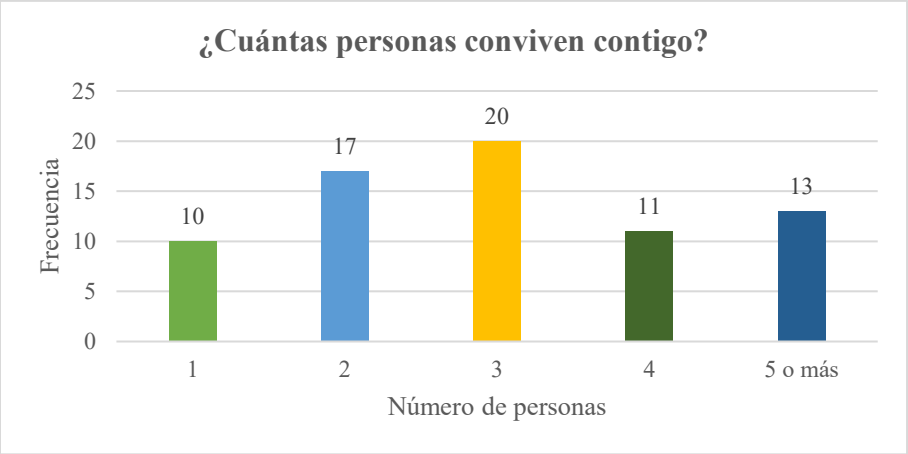


Figura 13. Cantidad de personas que conviven con las estudiantes.

De esta manera, el análisis de la composición familiar muestra una tendencia hacia hogares de tamaño medio: la mayor proporción de estudiantes convive con tres personas (20 casos), seguida por quienes viven con dos (17) y con cinco o más (13). En menor medida se encuentran quienes comparten su vivienda con cuatro personas (11) o viven solo con una persona más (10). Esta distribución sugiere que la mayoría de las estudiantes habita en entornos familiares compactos, característicos de los sectores urbanos actuales, donde predominan los núcleos familiares reducidos o monoparentales.

La presencia de un número importante de estudiantes que conviven con una o dos personas indica posibles configuraciones familiares diversas, como hogares con uno de los padres u otros familiares. Por su parte, el grupo que reporta convivir con cinco o más personas refleja la persistencia de estructuras familiares extensas, cada vez menos frecuentes pero que persisten en contextos vulnerables que requieren cooperación económica o apoyo mutuo.

En cuanto a la pregunta por los miembros de la familia con quienes conviven, los hallazgos fueron los siguientes:

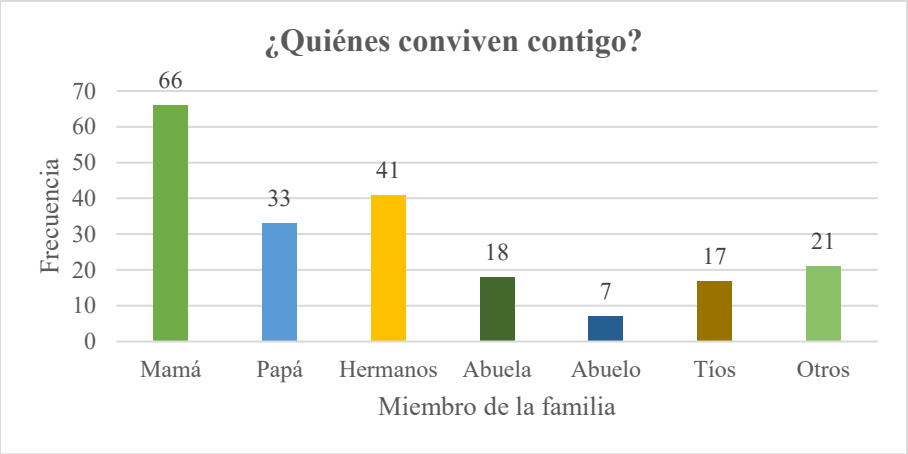


Figura 14. Miembros de la familia que conviven con las estudiantes.

Los datos sobre las personas con quienes conviven las estudiantes se consideraron relevantes porque permiten comprender la configuración familiar y las redes de apoyo cotidiano que inciden en su experiencia escolar y en la construcción de sentido del territorio, la paz y la formación del pensamiento geográfico. El análisis muestra que la figura materna (66 casos) es el miembro con mayor presencia en los hogares, lo que confirma la centralidad de las madres como eje del cuidado y la familia. En contraste, la presencia paterna (33 casos) resulta significativamente menor, lo cual puede vincularse a configuraciones familiares monoparentales, procesos de separación conyugal, exigencias laborales que restringen la permanencia del padre en el hogar o al abandono paterno. Este último constituye un fenómeno recurrente en contextos como el colombiano donde los roles de género tradicionales, sustentados en el machismo, legitiman en los hombres una participación limitada o desobligante en las tareas de crianza y cuidado.

Asimismo, una proporción considerable de estudiantes convive con hermanos (41 casos), lo que indica la existencia de dinámicas de apoyo y socialización entre pares en el entorno familiar. La convivencia con abuelas (18) y abuelos (7) refleja la participación de generaciones mayores en el acompañamiento cotidiano, configurando hogares intergeneracionales que contribuyen a la crianza y, quizás a la estabilidad afectiva y familiar. La presencia de tíos (17) y otros miembros (21) sugiere, además, la existencia de redes familiares ampliadas o arreglos de convivencia alternativos, característicos de contextos urbanos populares donde prevalece la cooperación y la flexibilidad en la estructura del hogar. Esta pluralidad de vínculos y arreglos domésticos pone de manifiesto que la noción de "hogar" trasciende la estructura nuclear tradicional, articulándose con las realidades socioeconómicas y culturales del contexto actual del área metropolitana de Medellín.

Finalmente, el último bloque de preguntas —que constituyó el eje central de este instrumento— estuvo orientado a indagar por las experiencias familiares relacionadas con la violencia y el conflicto armado en Colombia. Este componente permitió explorar no solo la existencia de hechos de victimización, sino también las huellas simbólicas y emocionales que estos eventos han dejado en las dinámicas familiares y en las formas en que las estudiantes interpretan su entorno social y territorial, e incluso, en cómo comprenden los discursos ideológicos asociados a las causas de la violencia en el país. Los resultados son sumamente reveladores:

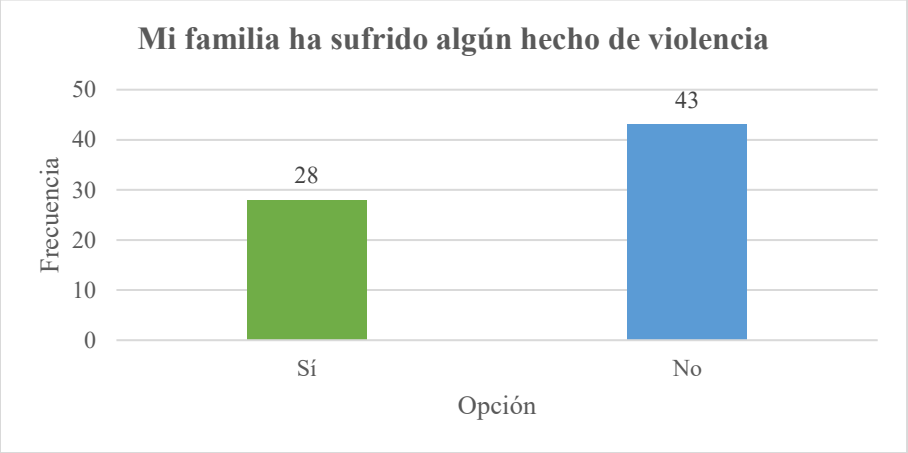


Figura 15. Cantidad de familias que han sufrido algún hecho de violencia.

La información obtenida permite observar que, si bien la mayoría de las estudiantes (43; 60,6%) manifiesta que su familia no ha sufrido hechos de violencia asociados al conflicto colombiano, un porcentaje significativo (28; 39,4%) sí reporta haber vivido este tipo de situaciones. Este dato revela la persistencia de experiencias de violencia en el ámbito familiar, las cuales, aunque no predominantes, resultan relevantes para comprender el contexto sociocultural en el que se desarrollan las estudiantes.

Para la tesis este resultado se considera significativo, pues muestra que una proporción considerable del grupo ha tenido contacto directo o indirecto con situaciones de violencia propias del conflicto armado interno, lo que lo constituye en un factor determinante para comprender las representaciones sociales que sobre el espacio habitado en clave de paz territorial se configuran. Igualmente, la coexistencia de ambos grupos (víctimas y no víctimas) aporta diversidad en las percepciones, evidenciando distintos niveles de sensibilidad, memoria colectiva y narrativas sobre el conflicto armado, la seguridad, la justicia y la construcción de paz. En síntesis, este dato refuerza la pertinencia del estudio, ya que permite explorar cómo las experiencias familiares de violencia

—o su ausencia— configuran formas diferenciadas de entender el espacio habitado y la paz en Colombia. A continuación, se distinguen los tipos de hechos victimizantes (con opción de respuesta múltiple) que han afectado a las familias de las estudiantes participantes:

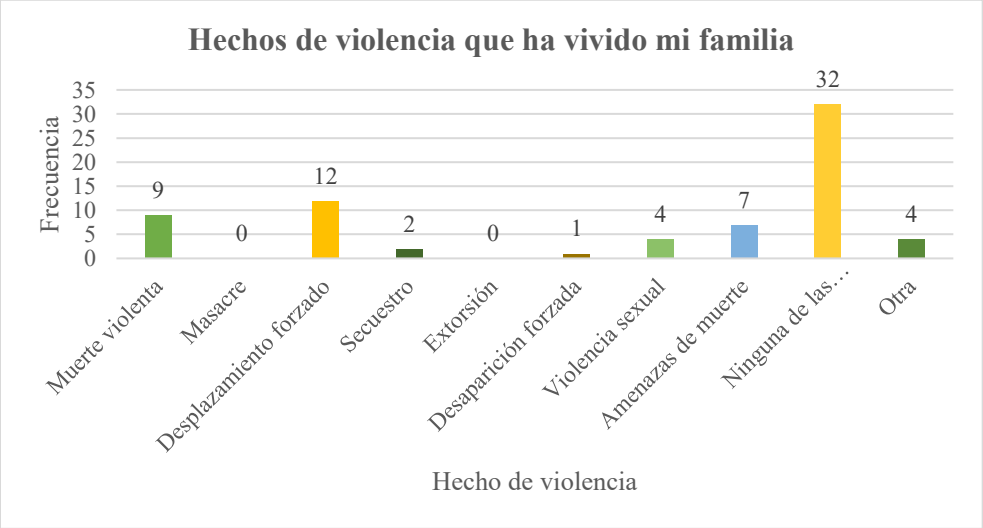


Figura 16. Tipos de hechos victimizantes sufridos por las familias.

Los anteriores resultados evidencian que, aunque una parte importante de las estudiantes (32 casos) declara que su familia no ha experimentado hechos de violencia, si se identifican múltiples manifestaciones del conflicto armado que afectan a un número significativo del grupo. En particular, destacan los casos de desplazamiento forzado (12) y muerte violenta (9), seguidos de amenazas de muerte (7) y violencia sexual (4). Estas cifras, aunque no mayoritarias, son indicativas de la presencia persistente de las secuelas del conflicto en el entorno familiar y comunitario de las participantes.

Además, estos hallazgos permiten evidenciar la heterogeneidad de las experiencias familiares frente a la violencia, aspecto que enriquece el análisis de las representaciones sociales del espacio habitado en referencia a la paz territorial, más aún cuando el hecho de victimización más reportado corresponde precisamente al desplazamiento forzado, pues ello sugiere la presencia de una memoria social anclada en violencias estructurales, históricamente asociadas a procesos de despojo, control del territorio, fragmentación del tejido social, pues recordemos que estas familias desplazadas no pierden solo la tierra o la vivienda, sino también las redes de sentido, memoria y pertenencia construidas en el territorio. Esto conlleva procesos de desterritorialización, en los términos de Santos (1996) y Deleuze & Guattari (1980).

Por su parte, en la categoría *otra*, al revisar las respuestas se identificó que las cuatro estudiantes que la marcaron mencionaron situaciones relacionadas con violencia intrafamiliar, las cuales no se consideran hechos victimizantes directamente vinculados al conflicto armado colombiano. Este hallazgo permite distinguir entre violencias de carácter cotidiano, propias del ámbito familiar (que sin duda son importantes y obedecen a asuntos sociológicos), y aquellas estructurales reconocidas oficialmente como consecuencias del conflicto armado interno.

En este sentido, cabe señalar que la aplicación de la encuesta (especialmente en lo referente al bloque de preguntas sobre experiencias familiares de violencia) representó un reto investigativo y pedagógico. Fue necesario brindar aclaraciones conceptuales, dado que muchas estudiantes no contaban con referentes claros sobre los hechos reconocidos por el Estado colombiano como asociados al conflicto armado. Por ejemplo, se debió explicar con detalle categorías como hechos victimizantes, masacre, desplazamiento forzado o extorsión, esta última conocida en el lenguaje popular de las participantes como "vacuna". Esta situación evidencia la importancia de un acompañamiento pedagógico en la aplicación de instrumentos, de manera que las categorías analíticas propuestas desde el marco teórico sean comprendidas y apropiadas por las participantes, lo que además da cuenta de cómo la investigación en educación puede enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, al tratarse del primer instrumento aplicado después de socializar el consentimiento informado (Anexo 5) con las estudiantes y sus acudientes, se observó cierta reserva al momento de responder las preguntas relacionadas con la violencia. Sin embargo, algunas participantes compartieron relatos en la pregunta abierta que solicitaba describir brevemente las situaciones violentas vividas por sus familias. Estos testimonios resultaron considerablemente menos numerosos en comparación con los obtenidos mediante las actividades del *dossier*, lo que evidencia diferencias en la disposición de las estudiantes a narrar experiencias sensibles según el tipo de técnica empleada y el tiempo de aplicación. A continuación, los relatos en mención:

PRIMEROS TESTIMONIOS SOBRE EXPERIENCIAS FAMILIARES DE VIOLENCIA
"A los hermanos de mi mamá los mató la guerrilla"
"A mi primo y abuelo materno los mataron"
"Cuando vivían en Segovia (Antioquia) se fueron por la violencia que había"
"Mis abuelos fueron desplazados de Campamento (Antioquia), haciéndolos ir sin nada"
"A mi abuelo le quitaron su finca y a mi papa lo mataron"

PRIMEROS TESTIMONIOS SOBRE EXPERIENCIAS FAMILIARES DE VIOLENCIA
"Fueron desplazados de su pueblo por una granada"
"Les tocó irse de Ituango porque la guerrilla los sacó de la vereda"
"El hijo de mi abuela lo desaparecieron y mataron y una tía mía la secuestraron cuando apenas acababa de nacer y después de 2 años le dijeron a mi abuela que no la siguiera buscando que estaba muerta, pero nunca entregaron el cuerpo".
"Mis abuelos de parte de mamá son desplazados y mi bisabuela la obligaron a dejar la fonda con animales y todo, dos tíos los amenazaron con matarlos y les tocó irse del pueblo (Amalfi)"

Tabla 4. Primeros relatos sobre hechos de violencia ocurridos a las familias en el marco del conflicto armado interno.

Estos relatos —los primeros de la investigación— permiten identificar una constante asociada a la violencia sociopolítica y al conflicto armado en Antioquia, especialmente en municipios históricamente muy golpeados como Segovia, Campamento, Ituango y Amalfi, esto es, la recurrencia de homicidios de familiares, desaparición forzada, secuestros, amenazas, despojo de tierras y desplazamientos forzados evidenciando la diversidad de victimizaciones sufridas por las familias, así como la profundidad de sus impactos a lo largo del tiempo. Adicionalmente, estos testimonios confirman lo señalado con anterioridad, el desplazamiento forzado y las muertes violentas son los hechos predominantes. No obstante, el nivel de detalle y la carga emotiva de los relatos muestran cómo estas experiencias se entrelazan con procesos más amplios de control armado, despojo territorial y ruptura de proyectos de vida. Además, las narrativas evidencian la transmisión intergeneracional de memorias familiares dolorosas sobre el conflicto, las cuales constituyen un insumo clave para comprender las representaciones sociales del espacio habitado y de la paz. La evocación de pérdidas, expulsiones y amenazas configura en las estudiantes una percepción del territorio no solo como espacio de arraigo, sino también como escenario de vulnerabilidad y violencia.

Para finalizar, resulta importante señalar una de las limitaciones del instrumento: al momento de su diseño en el formulario de Google, no se había propuesto la codificación alfanumérica de las participantes. Este procedimiento sí se aplicó en el análisis de los dossiers, del grupo focal y de las entrevistas, lo que genera una dificultad para establecer la trazabilidad de las respuestas entre este instrumento y los demás utilizados en la investigación. De esta situación se deriva una recomendación metodológica, esto es, asegurar la estandarización de la codificación de los sujetos

de estudio desde la fase de diseño de todos los instrumentos. Esto no sólo garantiza la coherencia en la recolección y el análisis de datos, sino que también facilita la integración de la información en procesos de sistematización y triangulación.

7.6 Técnicas, instrumentos y fuentes de obtención de datos

Entre los instrumentos de recolección de información diseñados se encuentran: la encuesta, el dossier de actividades pedagógicas, que se concibe como el instrumento primordial del estudio, el grupo focal y las entrevistas individuales semiestructuradas, estos últimos concebidos como instrumentos complementarios que posibilitan la contrastación y la triangulación de datos.

7.6.1 Encuesta de caracterización sociodemográfica

La encuesta de caracterización sociodemográfica (Anexo 1) se diseñó como un cuestionario estructurado, orientado a recopilar información fundamental sobre las condiciones de vida de las estudiantes participantes. Desde una perspectiva metodológica, este tipo de caracterizaciones resultan fundamentales en la investigación educativa, en tanto posibilitan reconocer la diversidad de trayectorias, contextos y referentes de los sujetos participantes (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Tal como ya se pudo advertir, el instrumento estuvo conformado por preguntas cerradas y de opción múltiple, organizadas en categorías como edad, identidad de género, orientación sexual, lugar de residencia, estrato socioeconómico, tipo de vivienda, composición del hogar, nivel educativo de madres y padres de familia, condiciones habitacionales, acceso a servicios públicos y a tecnologías de la información. Por efectos de síntesis, se analizaron las preguntas que brindaban información más determinante para la investigación.

Igualmente, el instrumento incorporó un apartado de antecedentes familiares acerca de hechos victimizantes dados en el contexto de la violencia y el conflicto colombiano, reconociendo que estas experiencias constituyen un factor determinante en la configuración de las representaciones sociales juveniles y en las formas de significar la paz y el territorio. Este bloque indagó por situaciones que hayan atravesado sus familias, tales como muertes violentas, masacres, desplazamiento forzado, secuestro, extorsión, desaparición forzada, violencia sexual, así como otras expresiones de victimización vinculadas a la violencia urbana. En este sentido, se propuso una última pregunta abierta en donde se debía describir la o las situaciones violentas que han vivido

las familias. La inclusión de este bloque buscó visibilizar si las participantes y sus familias son reconocidas como víctimas del conflicto o si aún sin ser registradas oficialmente como tal, hay indicios de formar parte del subregistro que en los procesos de reparación suelen haber. Esto permite no sólo dimensionar la magnitud del impacto de la violencia en sus vidas cotidianas, sino también comprender cómo esas memorias familiares se entrelazan con las narrativas escolares sobre paz y territorio.

En términos pedagógicos, este componente resulta fundamental para comprender cómo la violencia imprime huellas profundas en la configuración de las representaciones sociales, en la construcción de identidades y en la construcción de proyectos de vida, así como para reconocer de qué manera dichas huellas pueden ser abordadas desde la escuela como un espacio de dignificación, memoria, resiliencia y agencia crítica. La escuela, en tanto escenario de socialización y formación, se convierte en un lugar privilegiado para resignificar experiencias de victimización y promover procesos pedagógicos que fortalezcan la capacidad de las estudiantes para comprender su realidad y transformarla.

Desde el plano investigativo, la inclusión de esta dimensión evidencia que la paz territorial no puede ser analizada al margen de las experiencias de violencia y victimización, sino que debe entenderse en estrecha relación con los procesos de reparación, justicia social y reconstrucción del tejido comunitario. En este sentido, la educación no cumple una función instrumental de transmisión de saberes, sino que se erige como un campo estratégico para la formación de sujetos críticos capaces de leer el territorio habitado, aportando así a la consolidación de una paz con justicia social.

La encuesta se aplicó en formato digital, mediante un formulario de Google, en la sala de informática de la institución, lo que facilitó su acceso y diligenciamiento, al tiempo que optimizó la sistematización y el posterior análisis de la información. Su implementación se realizó en tres momentos diferentes, hasta completar la totalidad de las estudiantes participantes. Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a una revisión por parte de expertos para verificar la coherencia según los objetivos de la investigación, e igualmente, revisado por otros docentes del colegio, con el fin de asegurar la claridad en la redacción de los ítems y su pertinencia según el contexto escolar y sociocultural de las participantes.

Los resultados de la encuesta proporcionaron información valiosa que facilitó la interpretación posterior de las representaciones sociales de las estudiantes en torno al espacio habitado y la paz territorial, así como situar todos los demás análisis cualitativos.

7.6.2 Dossier de actividades pedagógicas

El diseño del dossier de actividades pedagógicas (Anexo 2) atiende al objetivo específico que busca indagar las representaciones sociales que del espacio habitado en relación con la paz territorial tienen las estudiantes de educación básica secundaria participantes. Se plantea a partir del enfoque psicosocial de la representación social cuyos principales referentes son Moscovici (1961, 1979) y Jodelet (1984), quienes establecen la información, el campo de representación y la actitud como dimensiones necesarias de dilucidar en el proceso de desentrañar y comprender las RS. Dichas dimensiones se tuvieron en cuenta tanto en la estructuración del dossier como en la proposición de las distintas situaciones didácticas. Su análisis se plantea bajo la perspectiva del análisis de contenido. Se estructura a partir del diseño instrumentos de investigación (situaciones didácticas) distinguidas en seis bloques, a saber:

– *Bloque 1. A propósito de la paz ¿Qué sé sobre la paz?*

En este primer bloque se busca identificar la información básica que las estudiantes tienen sobre la paz, se planteó a modo de introducción con preguntas sencillas referidas a palabras, colores, animales, objetos o sonidos que relacionan con la paz, para así, lograr identificar los conceptos que tienen sobre la misma y sus elementos constitutivos.

– *Bloque 2. ¿Qué hago con lo que sé de paz?*

En este apartado se busca identificar las acciones de paz que las estudiantes llevan a cabo en sus principales espacios de interacción, es decir, la casa, el colegio y el barrio. Con ello, se analiza qué comportamientos y actitudes tienen en relación con la paz o la violencia, esto es, la valoración que hacen de las habilidades de concertación y mediación en situaciones conflictivas de la vida cotidiana o si por el contrario recurren y legitiman el uso de la violencia.

– *Bloque 3. ¿Dónde he escuchado sobre la paz?*

Aquí se buscó analizar los campos de representación que permitieran develar las ideas de paz que las estudiantes han recibido en los contextos o espacios que habitan, lo cual permite identificar la

procedencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que dan cuenta de la presencia/ ausencia de la educación para la paz o, en general de, la construcción de paz en los territorios y sus habitantes. El análisis de la procedencia de las representaciones sociales se considera fundamental, en tanto, permite comprender dónde y cómo se ha formado un contenido determinado, asunto indispensable para impulsar la transformación de la realidad social.

– *Bloque 4. A propósito del territorio ¿Qué sé sobre territorio y paz?*

En esta parte se buscó establecer relaciones entre territorio y paz. Para ello, se comienza a situar en el contexto local, regional y nacional las representaciones que las estudiantes tienen sobre el espacio habitado en referencia a la paz territorial. Aquí se espera poder acercarse a esas geografías de la paz o a las geografías de la guerra que persisten en la conciencia colectiva colombiana a propósito de las experiencias vividas por las estudiantes y sus familias, por la información recibida a través de los medios masivos de comunicación o en su proceso de escolarización.

– *Bloque 5. ¿Qué sé sobre la paz en Medellín?*

En esta sección se focaliza la mirada sobre las RS que tienen las estudiantes en referencia a la paz territorial en su ciudad y en su entorno más próximo. Para lograrlo se propone identificar y analizar los lugares en los que las estudiantes se sienten seguras y les gusta habitar y los lugares en los que se sienten en peligro y prefieren no visitar. Asimismo, se busca indagar por el conocimiento que las estudiantes tienen con respecto a acciones, proyectos, propuestas o programas que se llevan a cabo en Medellín y que ayudan a la construcción de paz. También, se analiza un caso de violencia reciente ocurrido en la comuna de Aranjuez, que es precisamente donde está ubicada la institución educativa, con el objetivo de obtener más información sobre la legitimación o no de la violencia como vía para "resolver" problemáticas sociales.

– *Bloque 6. ¿Qué sé sobre la paz en Colombia?*

En la última parte se buscó ampliar la escala de análisis espacial, para indagar lo mismo que en la anterior, pero desde el ámbito regional y nacional, lo que implica un nivel más complejo del conocimiento del territorio, de las dinámicas históricas propias del conflicto armado colombiano y del devenir de la construcción de paz en el país. Lo cual, en último término, da cuenta de la formación o no del pensamiento geográfico en las estudiantes y de sus niveles de complejidad.

En suma, desde el enfoque cualitativo, los presupuestos epistémicos de la estrategia investigativa del estudio de caso y un diseño basado en el estudio de caso, en el dossier se proponen una serie de situaciones didácticas encuadradas metodológicamente en la teoría de las RS. Este será aplicado en un momento inicial y en un momento final, de manera que se posibilite alcanzar el objetivo específico que busca analizar los cambios y continuidades de las RS que sobre el espacio habitado en clave de la paz territorial tienen las estudiantes luego de transitar todo el proceso de formación en el grado.

El dossier de actividades fue validado por dos expertos en didáctica, reconocidos en el campo de las ciencias sociales y la geografía, quienes realizaron observaciones orientadas a garantizar su pertinencia pedagógica, su coherencia interna y su adecuación a los objetivos de la investigación. De igual forma, fue revisado por dos compañeras docentes del área, quienes aportaron algunas sugerencias y comentarios valiosos que ayudaron a afinar algunas preguntas y situaciones didácticas.

Posteriormente, el instrumento fue aplicado en diferentes sesiones de clase (durante los meses de mayo, junio y julio de 2023, exceptuando el periodo de vacaciones), lo que implicó un proceso más prolongado de lo previsto inicialmente, debido tanto a la complejidad de las actividades como al interés suscitado entre las estudiantes. Esta extensión temporal, lejos de ser un obstáculo, enriqueció el trabajo en el aula, permitiendo profundizar en los debates, recoger testimonios más elaborados y favorecer un ambiente de participación y reflexión crítica en torno a las representaciones sociales del espacio habitado y la paz territorial.

Ahora bien, con el propósito de salvaguardar la identidad de las participantes y garantizar un proceso de análisis más riguroso y objetivo, se implementó un sistema de codificación alfanumérica. Para ello, se tomó los listados oficiales de los grupos 9°3 y 9°4, a partir de los cuales se asignó a cada estudiante un número consecutivo del 1 al 71, antecedido por la letra “E” (en alusión a Estudiante). De este modo, por ejemplo, el código E193 corresponde a la estudiante 1 del grupo 9°3 y el código E7194 corresponde a la estudiante 71 (participante de la investigación) del grupo 9°4. Esta codificación se utilizó durante la sistematización y análisis de todos los instrumentos de investigación, exceptuando la encuesta sociodemográfica.

Este procedimiento permitió, por un lado, preservar la confidencialidad y el anonimato de las participantes, aspecto esencial en toda investigación con sujetos en contextos educativos

(Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Flick, 2015), y, por otro, facilitó la organización sistemática de la información, garantizando la trazabilidad de los datos sin comprometer la identidad personal de las estudiantes. Asimismo, la utilización de códigos favoreció la consistencia en el análisis entre los distintos instrumentos, lo que contribuyó a la triangulación metodológica y al fortalecimiento de la validez cualitativa del estudio.

Llegados a este punto vale la pena anotar que, a nivel interno, el equipo investigador discutió en torno a la pertinencia de este modo de codificación, el cual, en un primer momento, pareció despersonalizar a las estudiantes participantes y, en general, al estudio. No obstante, se optó por mantener dicha estrategia, considerando la doble condición de la maestra como docente de ciencias sociales e investigadora, su cercanía con muchas de las estudiantes y sus familias (al ser también directora de grupo) y la sensibilidad de los relatos recogidos. En este sentido, la decisión buscó garantizar la objetividad y validez del estudio, así como proteger la seguridad y la integridad emocional, tanto de la investigadora como de las participantes frente a las experiencias difíciles narradas. En términos metodológicos, esta elección se sustenta en los principios éticos de la investigación cualitativa, que priorizan la confidencialidad, el resguardo de la identidad y el cuidado del otro (Flick, 2015; Guba & Lincoln, 1989; Stake, 1998).

Para terminar, la siguiente es una tabla que resume la estructura teórica del dossier de actividades pedagógicas:

ESTRUCTURA TEÓRICA DEL DOSSIER	
Bloque 1. A propósito de la paz ¿Qué sé sobre la paz?	*Dimensión RS: Información* sobre el concepto de paz (palabras, colores, animales, objetos o sonidos).
Bloque 2. ¿Qué hago con lo que sé de paz?	*Dimensión RS: Campo de representación y actitud (afectiva).* Acciones de paz en los espacios de interacción (casa, colegio y barrio). Comportamientos y actitudes en relación con la paz / violencia. Valoración habilidades de concertación y mediación o uso de la violencia.
Bloque 3. ¿Dónde he escuchado sobre la paz?	*Dimensión RS: Campo de representación.* Procedencia de la idea de paz (origen).
Bloque 4. A propósito del territorio ¿Qué sé sobre territorio y paz?	*Dimensión RS: Campo de representación y actitud (afectiva).* Contextualización de la idea de paz en los territorios habitados (escala local, regional y nacional).

Bloque 5. ¿Qué sé sobre la paz en Medellín?	*Dimensión RS: Campo de representación y actitud (afectiva).* Contextualización de la idea de paz en la ciudad que se habita (lugares de seguridad y miedo).
Bloque 6. ¿Qué sé sobre la paz en Colombia?	*Dimensión RS: Campo de representación y actitud (afectiva).* Contextualización de la idea de paz en una escala de análisis más amplia (nacional) con las dinámicas territoriales propias del conflicto armado interno.

Tabla 5. Síntesis estructura del dossier de actividades pedagógicas.

7.6.3 Grupo focal

El grupo focal (Anexo 3) es una técnica conversacional de investigación en la que se reúne un grupo de personas seleccionadas intencionalmente con la finalidad de debatir y construir sentidos compartidos sobre algunos aspectos clave de un tema o hecho social. De acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) constituye es un espacio de opinión orientado a captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, promoviendo auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Se trata de una técnica particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, ya que permite examinar no solo lo que la persona piensa, sino también cómo piensa y por qué construye determinadas interpretaciones.

El trabajo en grupo favorece la conversación y estimula a los participantes a comentar y opinar incluso sobre aquellos temas que se consideran difíciles, lo que permite obtener una cantidad significativa de información en poco tiempo. Si bien existen otras técnicas conversacionales grupales similares al grupo focal, tales como las entrevistas grupales o los grupos de discusión, las cuales se distinguen por la manera en que se conforma el grupo, por el rol que debe jugar el moderador, por la forma en que se conduce la conversación o por las particularidades para responder a las preguntas de investigación, en esta investigación se opta por el grupo focal, debido a que es una técnica particularmente sensible para el estudio de actitudes y experiencias (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013), aspectos que resultan esenciales en el proceso de interpretación de las representaciones sociales (RS). Asimismo, las autoras plantean que esta técnica resulta especialmente adecuada para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural. Igualmente, señalan que en el grupo focal el moderador debe dirigir el diálogo basado en una guía de entrevista, previamente elaborada, distribuir la palabra de manera equitativa y estimular la participación activa de todos los participantes.

El grupo focal se realizó con seis estudiantes participantes del estudio, seleccionadas de manera aleatoria con el propósito de garantizar diversidad de perspectivas y reducir posibles sesgos en la composición del grupo. Esta técnica, reconocida por su potencial para propiciar el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de significados (Krueger & Casey, 2015), permitió profundizar en la comprensión de las representaciones sociales del espacio habitado y la paz territorial a partir de un diálogo abierto, reflexivo y situado entre las estudiantes.

Si bien el desarrollo de la sesión fue programado dentro de la agenda escolar, la dinámica institucional generó diversas interrupciones propias del contexto educativo. Lejos de comprometer la validez o la confiabilidad de la información recogida, estas circunstancias reflejan la cotidianidad de las escuelas reales y confirman lo que Flick (2015) denomina la "naturalidad" de los escenarios cualitativos, en los cuales los datos se producen en interacción con los tiempos, tensiones y condiciones concretas del entorno. En este sentido, se considera que las interrupciones no constituyen una limitación metodológica, sino un rasgo contextual que aporta autenticidad a la investigación y visibiliza las condiciones materiales reales en las que se configuran las experiencias escolares.

7.6.4 Entrevistas individuales semiestructuradas

La entrevista individual semiestructurada (Anexo 4) es una técnica de recolección de información cualitativa que permite explorar las percepciones, experiencias y significados que los participantes atribuyen a determinados fenómenos sociales. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), este tipo de entrevista se apoya en una guía flexible de preguntas abiertas, que orienta la conversación hacia los temas centrales del estudio, sin restringir la posibilidad de profundizar o incorporar nuevas dimensiones emergentes durante el diálogo.

En este orden de ideas, las entrevistas individuales semiestructuradas se diseñaron como un instrumento orientado a profundizar en las representaciones sociales de las estudiantes sobre el espacio habitado y la paz territorial. Se construyó una guía con preguntas abiertas y flexibles tomadas directamente del dossier de actividades, lo cual permitió indagar por experiencias personales, percepciones y significados asociados a la paz y al territorio. La naturaleza semiestructurada del instrumento buscó ofrecer un equilibrio entre la comparabilidad de las respuestas y la apertura a relatos espontáneos, favoreciendo la emergencia de narrativas situadas. Además, posibilitó que la docente investigadora asumiera un rol activo en la conducción de la

conversación, introduciendo nuevas preguntas o aclaraciones cuando se consideró necesario, lo cual garantizó mayor profundidad y riqueza interpretativa en los datos obtenidos.

En total se llevaron a cabo seis entrevistas individuales semiestructuradas, las cuales enriquecieron la comprensión y permitieron la contrastación y la triangulación metodológica, al confrontar y validar la información obtenida mediante los otros instrumentos de investigación.

7.7 Triangulación metodológica

Tal como se ha venido exponiendo a lo largo del capítulo, la validez del estudio se buscó garantizar a través de un proceso riguroso de contrastación y triangulación metodológica. En este sentido, durante la fase de sistematización y análisis se compararon de manera crítica los datos recogidos a través de los distintos instrumentos de investigación (encuesta sociodemográfica, dossiers de actividades pedagógicas, grupo focal y entrevistas individuales semiestructuradas). Esta estrategia no solo permitió identificar convergencias y divergencias entre las distintas fuentes de información, sino que también posibilitó ampliar la comprensión del objeto de estudio, aportando mayor solidez interpretativa y consistencia a los hallazgos (Latorre et al. 2005). Desde una perspectiva metodológica, la triangulación no se concibe únicamente como un recurso técnico para corroborar información, sino como un procedimiento que fortalece la profundidad analítica, al poner en diálogo diferentes voces, contextos y manifestaciones de la experiencia escolar. De este modo, se asegura que las conclusiones no dependan de un único instrumento o mirada, sino que emerjan de la articulación reflexiva de múltiples modos o perspectivas.

Así pues, la investigación no solo buscó ganar en términos de credibilidad y confiabilidad, sino que se inscribe en un enfoque pedagógico que reconoce la complejidad del espacio escolar como escenario de producción de saberes, memorias y prácticas sociales. A continuación, una gráfica que sintetiza el proceso llevado a cabo:

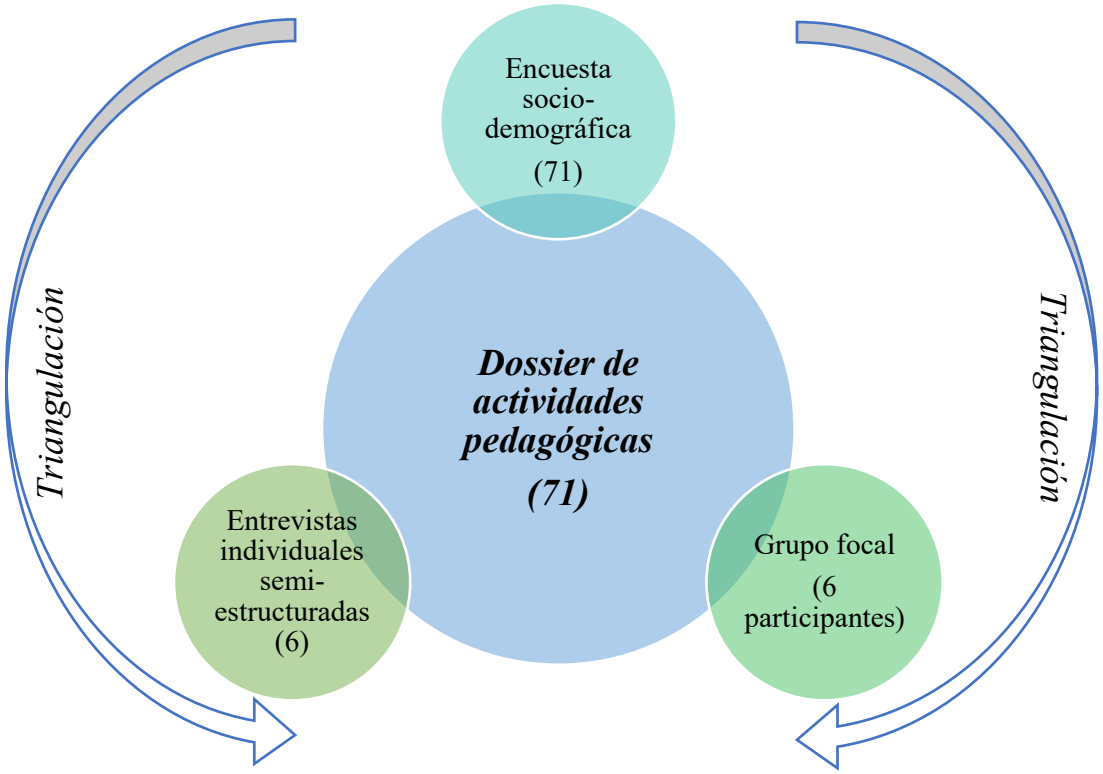


Figura 17. Síntesis del proceso de triangulación metodológica.

7.8 Estrategias de análisis de datos

Se plantea el *análisis de contenido* como estrategia de sistematización y análisis, que de acuerdo con Galeano Marín (2015) consiste en identificar elementos comunes en la información obtenida, elaborar categorizaciones y extraer conclusiones, es decir, "consiste en una transformación del texto que está siendo sometido a análisis, regida por reglas y procedimientos definidos, y que debe ser justificada por el investigador teórica y metodológicamente mediante una interpretación adecuada" (p. 126).

Por su parte, López Noguero (2002) plantea que este tipo particular de análisis de documentos centra el interés en las ideas expresadas más que en el estilo del texto, siendo el significado de las palabras, los temas, las expresiones o las frases lo que se pretende inferir. Para adelantar el análisis de contenido resulta necesario establecer categorías analíticas, las cuales, en esta investigación en lo que respecta a las representaciones sociales, se establecen siguiendo los planteamientos de Moscovici (1961) y Jodelet (1984): i. *Información:* definición o concepto, que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, en nuestro caso, la paz territorial. ii. *Campo de representación:* es la imagen, modelo social, contenido

concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación, existe campo de representación allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos, no solo opiniones; y, iii. *Actitud:* representa la orientación global en relación con el objeto de representación social, entendido como una actitud favorable o desfavorable respecto al objeto social. Las anteriores categorías han sido integradas en el diseño y estructuración del dossier de actividades pedagógicas, en la elaboración del guion de preguntas del grupo focal y se les siguió la pista en la producción del diario de campo y, de manera trasversal en todo el proceso de análisis e interpretación crítica.

El análisis ha sido tanto deductivo como inductivo, es decir, se integran categorías que parten del marco teórico construido, pero también se analizaron los datos de manera que se permitió descubrir patrones, temas, categorías y relaciones emergentes en los datos recopilados. Ahora bien, se priorizó el análisis inductivo posibilitando que los temas y categorías se desarrollaran de manera orgánica y libre a partir de los datos sin imponer estructuras predefinidas.

El análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta sociodemográfica se realizó mediante la generación de tablas y gráficas cuantitativas, lo que permitió organizar la información de manera sistemática y visualizar patrones, tendencias y distribuciones de las variables sociodemográficas de las participantes. Este procedimiento posibilitó identificar características relevantes del grupo de estudio, como edad, género, nivel educativo, composición familiar y contexto socioeconómico, aportando así un panorama descriptivo del perfil de las estudiantes.

Por otro lado, el bloque de la encuesta referido a los antecedentes familiares relacionados con el conflicto armado colombiano se sometió a un análisis de contenido, permitiendo interpretar de manera cualitativa las narrativas de las participantes. Este enfoque posibilitó identificar categorías, temas recurrentes y relaciones significativas entre las experiencias familiares y la percepción de la violencia, la seguridad, la justicia y la construcción de paz. La combinación de ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) garantizó una visión integral de los datos, enriqueciendo la comprensión de los factores personales y familiares que inciden en la formación de representaciones sociales sobre la paz en los territorios habitados.

Con respecto al análisis del dossier de actividades pedagógicas se llevó a cabo mediante la sistematización de la información en una matriz de Excel con listas dinámicas, lo que permitió organizar de manera rigurosa y accesible los distintos bloques y preguntas que lo conformaron.

Esta estrategia metodológica facilitó la codificación de los datos según categorías y dimensiones derivadas del marco teórico, al mismo tiempo que posibilitó la identificación emergente de categorías y patrones de manera inductiva, respetando la riqueza y diversidad de las respuestas de las participantes.

Resulta importante señalar que, para el análisis de los datos cuantitativos, obtenidos mediante la encuesta o el dossier, se emplearon tablas y gráficos elaborados en Excel, lo que permitió organizar, sintetizar y representar visualmente la información recopilada. Este procedimiento se enmarca en un *análisis descriptivo*, orientado a identificar frecuencias, proporciones y patrones en las respuestas de las participantes, sin recurrir a procedimientos inferenciales complejos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el análisis descriptivo "permite resumir, organizar y presentar la información de manera que pueda ser comprendida fácilmente por el investigador y otros lectores" (p. 452). De manera complementaria, Kerlinger y Lee (2002) destacan que la representación gráfica facilita la visualización de tendencias y relaciones entre variables, constituyendo un paso clave para la interpretación inicial de los datos. En el contexto de esta investigación, esta estrategia metodológica permitió identificar patrones y tendencias en las representaciones sociales de las estudiantes, proporcionando un soporte cuantitativo que enriqueció los análisis cualitativos posteriores.

La implementación de listas dinámicas y filtros en la matriz permitió establecer comparaciones entre las distintas actividades, detectar regularidades y tendencias en los datos, y realizar un análisis crítico de las RS del espacio habitado en referencia a la paz territorial. Adicionalmente, se elaboró un mapa de Colombia en Excel que integró y visualizó la información georreferenciada, facilitando la interpretación de las RS y los procesos de pensamiento geográfico de las estudiantes participantes. Este ejercicio se enmarca en lo que Buzai (2011) propone como el uso de herramientas geo informáticas con fines pedagógicos y analíticos, las cuales articulan la representación espacial con la reflexión social, permitiendo reconocer dinámicas territoriales y simbólicas asociadas a los lugares habitados.

De este modo, el enfoque metodológico adoptado combinó el rigor sistemático propio del registro cuantitativo con la profundidad interpretativa del análisis cualitativo, permitiendo una comprensión integral de las representaciones sociales plasmadas en los 71 dossiers desarrollados. Esta integración metodológica favoreció la articulación entre evidencia empírica y reflexión teórica, fortaleciendo la validez y la pertinencia del análisis dentro del marco de la investigación.

El análisis del grupo focal se realizó mediante un procedimiento sistemático que combinó transcripción, codificación y contraste de información. Las sesiones fueron transcritas con apoyo de *OneDrive* y luego revisadas y validadas cuidadosamente para garantizar la fidelidad del registro y la coherencia con los objetivos de la investigación (Creswell, 2014; Miles, Huberman & Saldaña, 2019).

Posteriormente, se aplicó un análisis de codificación que integró categorías previamente definidas en el dossier de actividades pedagógicas con la identificación de otras categorías emergentes, permitiendo reconocer elementos que se mantenían, se modificaban o se ampliaban. Este enfoque combina la codificación deductiva, guiada por el marco teórico, con la inductiva, orientada a captar matices inesperados y garantizar la riqueza interpretativa de los datos (Braun & Clarke, 2006).

Los resultados del grupo focal fueron contrastados con la información derivada de los dossiers de actividades y de las entrevistas individuales semiestructuradas, siguiendo un enfoque de triangulación metodológica que fortalece la validez del estudio y permite integrar múltiples perspectivas sobre las RS y la formación del pensamiento geográfico en clave de paz territorial.

Con respecto al análisis de las entrevistas individuales semiestructuradas, se debe señalar que se llevó a cabo mediante un proceso sistemático de codificación y categorización de la información, orientado tanto por el marco teórico como por la identificación de patrones emergentes. Las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra y revisadas cuidadosamente para asegurar la fidelidad del registro y la coherencia con los objetivos de la investigación. Posteriormente, se aplicó un análisis de codificación abierta, en el que se identificaron unidades de significado, se organizaron en categorías temáticas y se establecieron relaciones entre ellas, permitiendo comprender en profundidad las percepciones, experiencias y representaciones de las participantes.

El proceso metodológico adoptado se sustentó en la combinación de codificación deductiva, basada en categorías previamente definidas en los instrumentos como el dossier de actividades y los objetivos del estudio, y codificación inductiva, que permitió la emergencia de nuevas categorías no previstas inicialmente, enriqueciendo la interpretación crítica de los datos (Braun & Clarke, 2006; Miles, Huberman & Saldaña, 2019). Este enfoque buscó favorecer la exploración de matices, contradicciones y aportes originales de las entrevistadas. Asimismo, se consideró el principio de saturación de los datos como criterio central para la finalización del proceso de recolección e interpretación. La saturación se alcanzó cuando los datos (de los dossiers, el grupo focal y las

entrevistas) comenzaron a aportar información repetitiva, sin generar categorías, temas o patrones nuevos, indicando que se había obtenido una comprensión suficiente y confiable de los fenómenos estudiados (Guest, Bunce & Johnson, 2006). Este procedimiento permitió garantizar la validez interna del estudio y la suficiencia de la evidencia empírica, asegurando que los hallazgos reflejaran de manera representativa las experiencias y perspectivas de las estudiantes en relación con los objetivos perseguidos en la investigación.

En síntesis, el análisis de las entrevistas individuales semiestructuradas, articulado con los datos del dossier de actividades y del grupo focal, permitió consolidar un enfoque metodológico integral, en el que la triangulación de fuentes y la saturación de la información fortalecen la confiabilidad, la validez y la profundidad interpretativa de los resultados de la investigación. Para finalizar, la siguiente tabla sintetiza las estrategias de análisis llevadas a cabo según el instrumento:

Instrumento / Estrategia de obtención de datos	**Participantes**	**Estrategias de análisis**	**Autor(es) de referencia**
Encuesta de caracterización sociodemográfica	71 estudiantes	Análisis descriptivo: tablas de frecuencia, porcentajes y gráficos para resumir variables sociodemográficas y visualizar patrones en la muestra. Análisis de contenido para el bloque de preguntas sobre violencia.	Hernández, Fernández & Baptista (2014); Kerlinger & Lee (2002)
Dossier de actividades pedagógicas	71 estudiantes	Análisis descriptivo y de contenido (deductivo e inductivo): sistematización en la matriz de Excel, revisión de respuestas y productos, codificación, categorización, interpretación crítica y comparación. Triangulación	Creswell, (2014); Miles, Huberman & Saldaña (2019); Hernández, Fernández & Baptista (2014); Braun & Clarke, (2006).
Grupo focal	6 estudiantes	Análisis de contenido: transcripción de discusiones, identificación de unidades de significado, codificación por categorías y subcategorías. Triangulación.	Braun & Clarke, (2006); Miles, Huberman & Saldaña, (2019); Krueger & Casey (2015); Bardin (1996).
Entrevistas individuales semiestructuradas	6 estudiantes	Análisis de contenido (deductivo e inductivo): transcripción, codificación abierta, categorización y triangulación con otros instrumentos.	Miles, Huberman & Saldaña (2019); Bardin (1996)

Tabla 6. Síntesis de estrategias de análisis de datos por instrumento de investigación.

7.9 Criterios de rigurosidad en la investigación cualitativa

En esta investigación educativa, la rigurosidad metodológica se garantiza mediante criterios cualitativos que integran una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que los conocimientos y las representaciones de las estudiantes están mediados por sus contextos sociales, culturales y políticos

Según Latorre et al. (2005), la credibilidad en la investigación cualitativa se fundamenta en la aplicación cuidadosa de la metodología, la exactitud y fidelidad de los datos, la solidez del análisis y la profundidad de las conclusiones. Estos aspectos permiten asegurar la rigurosidad científica de la investigación.

La credibilidad se fortaleció a través de la triangulación de datos —entre los dossiers de actividades pedagógicas, el grupo focal y las entrevistas individuales—, así como mediante la revisión cuidadosa de las transcripciones y la validación de categorías emergentes. Todo ello se articuló con un ejercicio permanente de reflexividad crítica, lo que garantizó que las interpretaciones reflejaran de manera auténtica las voces y experiencias de las estudiantes.

La transferibilidad se asegura mediante la descripción detallada del contexto escolar, los perfiles de las participantes y las características de las actividades pedagógicas, de modo que los hallazgos puedan contribuir a la comprensión de prácticas educativas en contextos similares y ofrecer elementos para la transformación educativa (Lincoln & Guba, 1985).

Por su parte, *la dependencia* se garantizó mediante la documentación sistemática de cada decisión metodológica, desde la recolección de datos hasta la construcción de categorías, evidenciando la coherencia del proceso y su alineación con los objetivos de la investigación. Siguiendo a Lincoln y Guba (1985), se mantuvo un *rastro de auditoría* que permitió transparentar el desarrollo del estudio y fortalecer la consistencia y legitimidad de los hallazgos.

Por último, *la confirmabilidad* se aseguró mediante la reflexividad crítica de la investigadora, el registro transparente de los procedimientos y la sustentación de las interpretaciones en evidencias verificables, reduciendo así posibles sesgos personales en el análisis (Lincoln & Guba, 1985). De esta manera, la investigación combina rigor sistemático, profundidad interpretativa y conciencia crítica, asegurando que los hallazgos no solo sean sólidos y representativos, sino que también contribuyan a la transformación de la práctica educativa en contextos marcados por la violencia y con importantes desafíos en términos de construcción de paz.

7.10 Criterios éticos de la investigación

Todo proceso investigativo en educación, particularmente cuando involucra a estudiantes en contextos escolares, exige el cumplimiento de criterios éticos rigurosos que salvaguarden la dignidad, los derechos y la integridad de quienes participan, más aún cuando se trata de menores de edad. En este estudio, la ética se asumió no solo como un requisito formal, sino como un principio orientador y un compromiso transversal que permeó todas las fases de la investigación, desde el diseño hasta la difusión de los resultados, en consonancia con los valores y principios que orientan la investigación responsable en la UAB, consignados en el *Código de buenas prácticas en investigación* (Universitat Autònoma de Barcelona, Consell de Govern, 2025).

Todas las sesiones de recolección de datos —implementación del dossier, grupo focal y entrevistas— fueron registradas en audio[9] con el propósito de contar con un respaldo fiel y completo de la información producida durante los encuentros. Este procedimiento garantizó la confiabilidad del registro, evitando pérdidas o distorsiones en el contenido discursivo y asegurando que las fases posteriores de transcripción y análisis se realizaran con la mayor precisión posible. Asimismo, el uso del registro sonoro permitió un acercamiento más detallado a las interacciones, los matices expresivos y los elementos paralingüísticos que enriquecieron la interpretación cualitativa de los datos.

Desde una perspectiva metodológica, este tipo de registro constituye una práctica ampliamente recomendada en la investigación cualitativa (Flick, 2015; Kvale, 2011), pues posibilita la construcción de un corpus documental sistemático, verificable y susceptible de ser revisado en distintas etapas del análisis. Además, contribuye a fortalecer la transparencia y la auditabilidad del proceso académico, en tanto deja abierta la posibilidad de contrastar los hallazgos con las fuentes originales. En el plano ético, el registro en audio se realizó bajo el cumplimiento estricto del consentimiento informado, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las participantes y asegurando que las grabaciones fueran almacenadas en dispositivos protegidos y accesibles únicamente para el equipo investigador.

Así, los criterios éticos asumidos se concretaron en cuatro aspectos principales. En primer lugar, *el consentimiento informado* otorgado por las y los representantes legales de las participantes y por las estudiantes mismas, quienes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos, alcances,

[9] Luego de diversos análisis y discusiones, el equipo investigador decidió no grabar video de ninguna de las sesiones en aras de la espontaneidad y la protección de las estudiantes.

posibles riesgos de la investigación y el uso exclusivo de la información con fines académicos. Se enfatizó en que las estudiantes contaban con plena libertad para decidir su participación y tenían el derecho a retirarse en cualquier momento sin perjuicio alguno. Este aspecto fue especialmente relevante al considerar que la investigadora era, a su vez, la docente de ciencias sociales y responsable de la evaluación de las estudiantes, situación que podía generar tensiones en la relación pedagógica y condicionar la participación. La explicitación clara del consentimiento y la garantía de voluntariedad se constituyeron, en este sentido, en un mecanismo de protección frente a posibles conflictos de interés. En el caso de los dossiers, todas las estudiantes lo desarrollaron como parte del trabajo de aula; sin embargo, solo se incluyeron en la muestra y en el análisis aquellos que contaban con el consentimiento firmado. Para el grupo focal y las entrevistas, la participación también fue voluntaria desde el inicio.

En este orden de ideas, resulta importante señalar que la investigación incorporó elementos de la observación participante, en tanto la docente-investigadora no solo diseñó y aplicó los instrumentos, sino que también acompañó las dinámicas escolares en las que emergieron las voces de las estudiantes. Desde una perspectiva metodológica, la observación participante no se limita a registrar conductas, sino que implica una inmersión reflexiva del investigador en el contexto educativo, lo cual favorece la comprensión situada de los significados construidos por los sujetos (Hammersley & Atkinson, 2007). Este doble rol de docente e investigadora exigió un compromiso ético adicional, consistente en mantener una reflexividad constante (Flick, 2015), distinguiendo los procesos de enseñanza y evaluación de los objetivos estrictamente investigativos, y asegurando que la participación de las estudiantes no afectara en modo alguno sus resultados académicos.

De esta manera, el consentimiento informado y la observación participante se constituyeron en pilares éticos y metodológicos, orientados a garantizar simultáneamente el respeto por los derechos de las estudiantes y la calidad del proceso investigativo. El consentimiento informado no fue asumido como un mero trámite administrativo, sino como una estrategia de protección ética y pedagógica, coherente con las recomendaciones de la investigación educativa en contextos escolares (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Flick, 2015). Este criterio resultó especialmente relevante al considerar la doble condición de la investigadora como docente, situación que, aunque podía generar tensiones vinculadas a la relación jerárquica, fue abordada de manera explícita para reducir sesgos y salvaguardar la autonomía de las estudiantes. Al mismo tiempo, esta condición permitió un conocimiento más profundo y situado, derivado de la cercanía cotidiana y del

conocimiento previo de los contextos y trayectorias de las participantes, aspectos que enriquecieron la interpretación cualitativa (Hammersley & Atkinson, 2007). En consecuencia, el equilibrio entre la protección ética y el aprovechamiento metodológico de la posición de la docente-investigadora fortaleció tanto la legitimidad como la densidad analítica del estudio.

En segundo lugar, *la confidencialidad y el anonimato* se garantizaron mediante un sistema de codificación alfanumérica que impidió la identificación directa de las estudiantes y restringió el acceso a los registros —encuestas, matriz de sistematización de los dossiers, grabaciones y transcripciones— exclusivamente al equipo investigador.

En tercer lugar, se priorizó *el cuidado de la integridad emocional*, dado que la investigación abordó temas sensibles relacionados con el conflicto armado y las memorias de violencia. Para ello, se prestó especial atención a evitar situaciones de revictimización o incomodidad, adoptando una postura de respeto, escucha activa y contención pedagógica.

Asimismo, se consideró *la responsabilidad social* de la investigación, entendida como la necesidad de producir conocimientos que trasciendan los intereses académicos y contribuyan al fortalecimiento de la propia práctica pedagógica. Asimismo, se buscó aportar desde la didáctica de las ciencias sociales y la geografía a la formación del pensamiento geográfico y a la construcción de paz territorial.

Por último, la transparencia y la honestidad académica guiaron todo el proceso, los datos se registraron y analizaron de manera rigurosa, se reconocieron las limitaciones metodológicas y se respetaron los derechos de autor en la producción escrita. En síntesis, la investigación se desarrolló bajo un marco ético integral que equilibró la rigurosidad científica con el compromiso humanista y pedagógico propio de la investigación en educación.

PARTE IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La Parte IV responde a la segunda y tercera pregunta de investigación, al presentar el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a partir del estudio de las representaciones sociales que construyen las estudiantes de educación básica secundaria sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial, así como las orientaciones pedagógicas que se derivan de dichos hallazgos para la enseñanza de las ciencias sociales.

En este apartado, los resultados empíricos se interpretan a la luz del marco teórico y metodológico desarrollado previamente, con el propósito, por una parte, de comprender los sentidos, valoraciones y posicionamientos que las estudiantes elaboran en torno a la relación entre espacio, conflicto y paz, y, por otra, de reflexionar sobre cómo estos saberes escolares y contextuales pueden orientar prácticas de enseñanza que favorezcan la formación del pensamiento geográfico con miras a la construcción de paz territorial.

Ahora bien, investigar y comprender las representaciones sociales que el estudiantado construye en torno a categorías fundamentales de las ciencias sociales no sólo permite al profesorado tomar decisiones didácticas más sólidas, sino que abre la posibilidad de intervenir pedagógicamente sobre dichas representaciones. Esta transformación resulta clave para promover cambios integrales en los planos conceptual, procedimental y actitudinal (Pagès, 1997; Santisteban et al., 2009). Desde esta perspectiva, las representaciones sociales no se entienden como simples reflejos de la realidad, sino como estructuras dinámicas que orientan la comprensión y la acción, cuya resignificación en el ámbito educativo puede contribuir a una formación crítica, participativa y comprometida con los desafíos contemporáneos.

De esta manera, el análisis de las RS no se concibe aquí como un ejercicio meramente descriptivo, sino como un proceso interpretativo orientado a comprender los marcos de sentido desde los cuales las estudiantes significan el mundo social y territorial que habitan. Tal como señala Moscovici (1961), las RS constituyen formas de conocimiento socialmente elaboradas que guían tanto las percepciones como las prácticas de los sujetos. En esta investigación, el análisis se centra en las representaciones construidas por estudiantes de educación básica secundaria respecto al espacio habitado en clave de paz territorial, en correspondencia con el segundo objetivo específico del estudio. Este énfasis resulta especialmente pertinente para comprender cómo las jóvenes interpretan y experimentan la paz en contextos socioespaciales concretos, particularmente en

Medellín y en la Comuna 4 (Aranjuez), territorios históricamente atravesados por dinámicas de violencia, exclusión y resistencia civil.

Situar las RS en estos contextos permite reconocer que su configuración está mediada por experiencias territoriales situadas y por memorias colectivas del conflicto. Asimismo, el análisis de las representaciones sobre el espacio habitado en relación con la paz posibilita visibilizar los saberes, valores, actitudes, creencias e ideologías que las estudiantes movilizan, los cuales trascienden lo aprendido en el sistema educativo formal e inciden directamente en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales. Estas representaciones dialogan —y en ocasiones entran en tensión— con las propuestas pedagógicas que circulan en el aula, configurando un entramado que influye en la manera en que el conocimiento social se construye y resignifica. Desde esta óptica, el aula se configura como un espacio de negociación simbólica en el que las representaciones pueden ser reproducidas, cuestionadas o transformadas pedagógicamente.

En este sentido, si las RS inciden en la forma en que las estudiantes interpretan y habitan el mundo, conciben el espacio y la paz, y materializan dichas comprensiones en prácticas cotidianas, su análisis adquiere una clara relevancia pedagógica. Reconocerlas y trabajarlas de manera intencionada puede contribuir no sólo a la construcción del conocimiento y a la formación crítica del estudiantado, sino también a la transformación de la realidad social en contextos atravesados por profundos desafíos para la construcción de paz. De este modo, el análisis de las RS se articula con una perspectiva pedagógica orientada a la acción transformadora y a la formación de una ciudadanía territorial crítica.

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon diversas técnicas e instrumentos orientados a indagar las RS de las estudiantes, entre ellos el dossier de actividades pedagógicas, el grupo focal y las entrevistas individuales semiestructuradas. Todo el proceso se enmarca en el enfoque procesual planteado por Moscovici (1961), quien distingue tres dimensiones fundamentales de análisis: la información, el campo de representación y la actitud.

De modo muy sucinto, se reitera el sentido de cada una de estas dimensiones que ayudaron a estructurar teórica y metodológicamente la investigación:

– *Información:* hace referencia al conjunto de conocimientos, saberes, nociones, experiencias y fuentes de información que poseen los sujetos sobre el objeto de representación. Esta dimensión

permite identificar qué saben las participantes, de dónde provienen dichos conocimientos y cuáles son los contenidos que circulan socialmente en relación con el objeto estudiado.

- *Campo de representación:* corresponde a la organización interna de los contenidos representacionales. Alude a las imágenes, significados, categorías, asociaciones y jerarquizaciones que estructuran la representación social, permitiendo comprender cómo los sujetos configuran simbólicamente el objeto y cuáles elementos adquieren mayor centralidad en su pensamiento.
- *Actitud:* se refiere a la orientación valorativa, afectiva y práctica que los sujetos manifiestan frente al objeto de representación. Esta dimensión expresa las posiciones, disposiciones, juicios y formas de implicación que orientan las maneras de pensar, sentir y actuar respecto al fenómeno representado (Síntesis elaborada a partir de Moscovici, 1961, 1979).

Desde estas dimensiones se estructura el análisis desarrollado en los capítulos 8, 9 y 10 de la tesis. De manera complementaria, se incorporó un capítulo adicional (capítulo 11) con el propósito de profundizar en los anclajes espaciales de las RS, lo que permitió avanzar en la consecución del objetivo general del estudio: examinar las relaciones entre el pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial. La inclusión de este capítulo responde a la necesidad de comprender la dimensión espacial de las representaciones no como un contexto neutro, sino como una mediación constitutiva de los procesos de significación social.

Antes de presentar los resultados correspondientes a cada dimensión y a los anclajes espaciales de las RS, es importante señalar que esta investigación asume un compromiso con la interpretación y la reflexión crítica propias del enfoque cualitativo. En este marco, los análisis de carácter cuantitativo que se presentan en algunos apartados cumplen una función exploratoria, en tanto aportan indicios que permiten fundamentar y enriquecer las interpretaciones y conclusiones posteriores. De esta manera, el análisis y la discusión de resultados se presentan de manera articulada, dado que la comprensión de las RS exige un diálogo permanente entre los datos empíricos, el marco teórico y el contexto socio-territorial del estudio.

Conviene precisar, además, que el dossier de actividades pedagógicas incluyó tanto situaciones diseñadas específicamente con fines investigativos como otras orientadas al desarrollo del proceso pedagógico en el aula. Por esta razón, se presentan únicamente los análisis de aquellos puntos y situaciones didácticas considerados más pertinentes para los propósitos de la investigación, recordando que dicho dossier constituyó el instrumento primordial de obtención de datos.

Así, la Parte IV (capítulos 8 al 12) responde de manera directa a la segunda pregunta de investigación, al analizar las representaciones sociales que las estudiantes construyen sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial, atendiendo a sus dimensiones informativa, simbólica y actitudinal, así como a sus anclajes espaciales, desde una perspectiva interpretativa y situada. Así, el capítulo 8 aborda la dimensión de la información; el capítulo 9, el campo de representación; y el capítulo 10, las actitudes y valores. En cada uno de ellos se presenta el análisis derivado de las actividades del dossier concebidas con fines investigativos, cuyos resultados fueron contrastados y triangulados con la información obtenida a través del grupo focal, las entrevistas individuales semiestructuradas y el diario de campo, y expuestos de manera integrada en aras de la síntesis interpretativa.

Por su parte, el capítulo 11 analiza los anclajes espaciales de las representaciones sociales del espacio habitado en clave de paz territorial, a partir de una interpretación crítica del conjunto de fuentes de investigación, abordadas de manera diferenciada para favorecer la densidad analítica. Este capítulo concluye con una síntesis en la que se sistematizan las relaciones identificadas entre pensamiento geográfico y construcción de paz territorial. Finalmente, el capítulo 12 condensa las orientaciones didácticas —no prescriptivas— encaminadas a favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de construcción de paz territorial, dando cuenta de la consecución del tercer y último objetivo específico de la investigación. De este modo, la Parte IV establece un puente analítico entre los hallazgos empíricos y las propuestas pedagógicas de la tesis, asegurando la coherencia interna entre análisis, discusión e implicaciones didácticas.

CAPÍTULO 8. Dimensión uno: la información de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial

Este capítulo aborda la primera dimensión de las representaciones sociales: la información asociada al espacio habitado en referencia a la paz territorial. En el marco de la teoría de las RS, esta dimensión constituye un componente esencial para comprender cómo los individuos y los grupos elaboran sentidos compartidos sobre un objeto social. Según Moscovici (1979), la información alude al conjunto de datos, saberes y conocimientos que circulan socialmente y que configuran la base sobre la cual se construyen las representaciones; información que, lejos de ser neutra, se encuentra atravesada por valores, creencias y experiencias previas que orientan la interpretación de la realidad. Desde la perspectiva de Jodelet (1986), la información disponible no sólo incide en

el contenido de las representaciones, sino también en las formas de apropiación, reproducción y transformación de los significados colectivos. Vale recordar que el dossier constituye el dispositivo pedagógico-metodológico central para el abordaje de esta dimensión, los hallazgos se analizan en diálogo y triangulación con los demás instrumentos de la investigación, lo que permite comprender cómo los saberes que circulan sobre la paz y el territorio se organizan, legitiman y disputan en contextos educativos situados.

Para esta investigación, se propuso develar las nociones y conceptos que poseen las estudiantes acerca de la paz en clave territorial, identificando los términos y tópicos más recurrentes, así como las fuentes de donde proviene la información. En este marco, la pregunta 1.7 del dossier de actividades incluyó catorce afirmaciones relacionadas con los conceptos de paz desarrollados en el marco teórico —paz negativa y paz positiva de Galtung (1984, 1997), y paz imperfecta de Muñoz (2001) —. Dichas afirmaciones se formularon en un lenguaje pertinente para la edad de las participantes y haciendo énfasis en los aspectos destacados por los autores mencionados. Asimismo, se incorporaron algunas afirmaciones con generalizaciones concebidas como distractores, con el propósito de identificar posibles vacíos, indeterminaciones o escasa claridad conceptual en las respuestas. Las afirmaciones fueron las siguientes:

1.7 Señalo con una X las 5 afirmaciones que considero mejor responden a la pregunta ¿Qué es la paz?
1. Lo que firma el gobierno con los grupos ilegales
2. El respeto por la vida, la dignidad y los derechos humanos
3. Aquello que las personas deben hacer en la vida cotidiana mediante el diálogo
4. Lo que sigue luego de que se acaba una guerra
5. La ausencia de guerra o violencia directa
6. Justicia social para todos los integrantes de una sociedad
7. Cese de hostilidades entre dos o más partes enfrentadas
8. Orden social con niveles reducidos de violencia y niveles elevados de justicia social
9. Estado de tranquilidad y armonía total
10. Una responsabilidad de los Estados y sus ejércitos no de las personas
11. Forma no violenta de resolver conflictos para estar en equilibrio consigo misma, con los demás y con la naturaleza
12. Tener empleo y seguridad social
13. Poder asistir a la escuela sin temor de ser acosada
14. Vivir en familia sintiéndome respetada, cuidada y amada.

Tabla 7. Las 14 afirmaciones planteadas para indagar las nociones sobre paz.
Fuente: Dossier de actividades pedagógicas, p. 2.

Tras sistematizar las respuestas de las 71 estudiantes participantes, organizadas en la matriz elaborada en Excel, se obtuvo la siguiente gráfica:

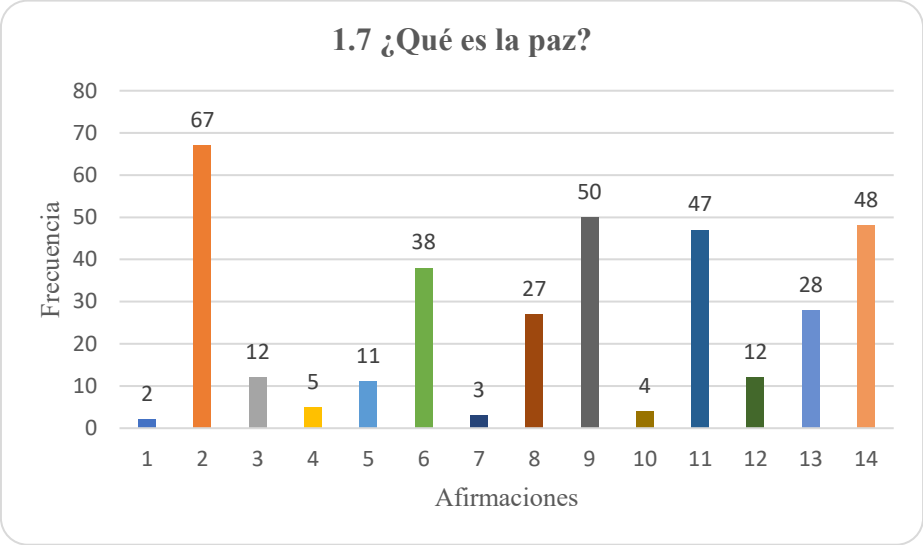


Figura 18. Afirmaciones sobre lo que es la paz.

De la cual, se identificó que las cinco afirmaciones más elegidas por las estudiantes fueron:

Afirmación	Cantidad de respuestas
1. El respeto por la vida, la dignidad y los derechos humanos	67
2. Estado de tranquilidad y armonía total	50
3. Vivir en familia sintiéndome respetada, cuidada y amada	48
4. Forma no violenta de resolver conflictos para estar en equilibrio consigo misma, con los demás y con la naturaleza	47
5. Justicia social para todos los integrantes de una sociedad	38

Tabla 8. Cinco afirmaciones más seleccionadas sobre el significado de la paz.

Los anteriores resultados reflejan una comprensión amplia y multidimensional de la paz por parte de las estudiantes. La afirmación más seleccionada (67 respuestas) define la paz como "el respeto por la vida, la dignidad y los derechos humanos". Este hallazgo sugiere que las participantes conciben la paz como un valor estrechamente vinculado con los derechos fundamentales y con las condiciones materiales de existencia, lo cual se relaciona con la noción de paz positiva propuesta por Galtung, al situar la dignidad y los derechos como ejes centrales para una convivencia armónica.

La segunda afirmación más seleccionada (50 respuestas) vincula la paz con un estado de tranquilidad y armonía total. Esta formulación apunta a una representación más emocional o idealizada de la paz, posiblemente influida por concepciones culturales o narrativas escolares

tradicionales. Dicha visión puede conectarse con lo que Muñoz (2001) denomina una noción idealizada o perfecta de la paz, en contraste con la perspectiva de una paz en permanente construcción, es decir, imperfecta.

Por su parte, las afirmaciones tercera y cuarta — "vivir en familia sintiéndome respetada, cuidada y amada" (48 respuestas) y "forma no violenta de resolver conflictos para estar en equilibrio consigo misma, con los demás y con la naturaleza" (47 respuestas) — revelan una comprensión relacional e introspectiva de la paz, en la que se integran el bienestar emocional, familiar y ecológico. Aquí se evidencia una representación que articula dimensiones personales, comunitarias y ambientales, en sintonía con enfoques contemporáneos como la paz territorial y el buen vivir.

En un plano complementario, la afirmación "justicia social para todos los integrantes de una sociedad", aunque seleccionada por un número menor de estudiantes (38), evidencia una conciencia acerca de la equidad y la transformación estructural como condiciones necesarias para la paz. Este resultado refuerza la idea de que, para algunas participantes, la paz no se limita a la ausencia de violencia, sino que también implica la presencia de justicia social y la redistribución equitativa de oportunidades.

En contraste, entre las afirmaciones menos elegidas se encuentran aquellas que asocian la paz exclusivamente con procesos institucionales o gubernamentales. Sólo dos estudiantes prefirieron la definición de paz como "lo que firma el gobierno con los grupos ilegales", mientras que tres optaron por "cese de hostilidades entre dos o más partes enfrentadas" y únicamente cuatro señalaron que la paz es "una responsabilidad de los Estados y sus ejércitos, no de las personas". Estas bajas frecuencias sugieren que, para la mayoría de las estudiantes, la paz no se limita a acuerdos institucionales ni se concibe como responsabilidad exclusiva del Estado. Por el contrario, se perfila una visión más activa y cotidiana de la paz, entendida como una responsabilidad compartida en la que incluso ellas mismas participan, lo que refuerza los postulados de la paz positiva y la paz imperfecta, enmarcados en una perspectiva territorial, vivida y sentida. Con estas elecciones también es posible observar que las RS de la paz entre las estudiantes se configuran principalmente en torno a tres dimensiones:

- *Ético-social:* derechos humanos, dignidad y justicia social (afirmaciones 2 y 6).
- *Relacional-afectiva:* paz como experiencia cotidiana de cuidado, respeto y amor (afirmaciones 14 y 11).
- *Ideal-emocional:* paz como armonía o tranquilidad total (afirmación 9).

8.1 Sentidos de paz construidos por las estudiantes

En relación con el punto 1.8 del dossier —orientado a que las estudiantes formularan su propia definición de paz—, el proceso de sistematización y análisis permitió identificar un conjunto de sentidos de paz socialmente construidos, que expresan tanto elaboraciones experienciales situadas como marcos conceptuales previamente internalizados. Desde una lógica inductiva, emergieron tres categorías que concentran la mayor parte de las respuestas: paz interior, paz con perspectiva de género y paz situada o espacializada, las cuales remiten a vivencias subjetivas, relacionales y territoriales del fenómeno. De manera complementaria, se identificaron respuestas que se inscriben en categorías de carácter deductivo, trabajadas de forma transversal a lo largo de la investigación, a saber: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta, provenientes de referentes teóricos del campo de los estudios de paz. La Figura 19 sintetiza el proceso de categorización, mostrando la articulación entre categorías inductivas y deductivas como registros analíticos no excluyentes, a través de los cuales se organizan e interpretan los sentidos de paz construidos por las estudiantes.

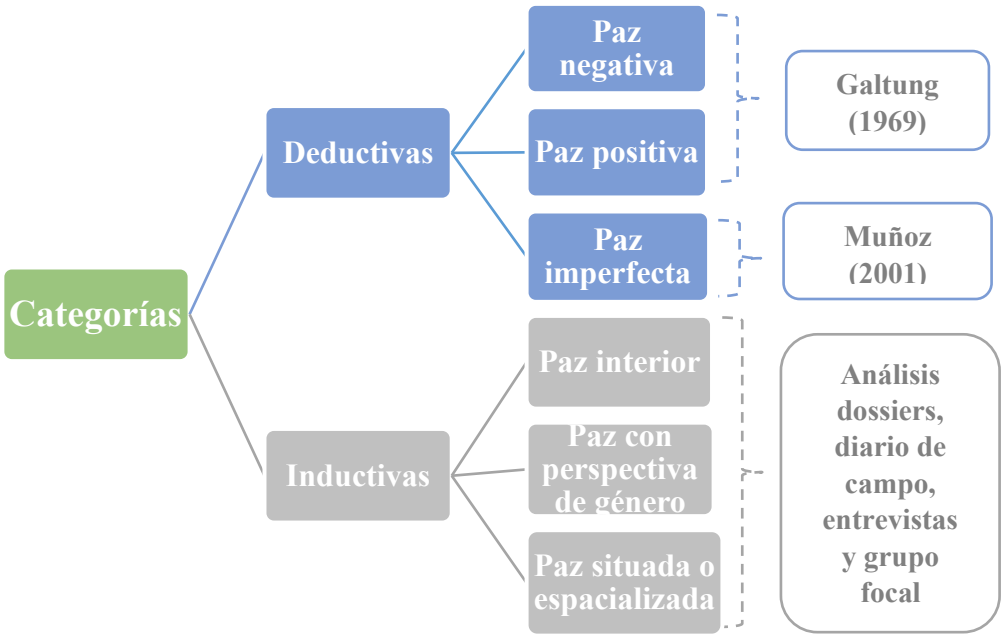


Figura 19. Proceso de categorización de las representaciones sociales de la paz.

A continuación, se presentan algunas de las afirmaciones más significativas correspondientes a cada bloque de sentido, junto con su interpretación crítica, en diálogo con las perspectivas teóricas que orientan la investigación.

8.1.1 Paz interior

Esta categoría engloba todas aquellas definiciones que remiten a una concepción individual de la paz, entendida como un estado de serenidad mental que permite a las personas vivir en equilibrio consigo mismas, gestionar sus emociones y afrontar las dificultades cotidianas con asertividad. De esta manera, la paz se concibe como una experiencia vinculada al autoconocimiento, la aceptación personal y la búsqueda del bienestar interno. Aunque no necesariamente implica una adscripción religiosa, se considera que esta representación podría estar fuertemente influenciada por creencias espirituales —particularmente la noción de paz cristiana— en razón del contexto histórico, cultural y familiar de las estudiantes.

La relevancia de esta categoría radica en que evidencia cómo las RS de la paz no se limitan únicamente a lo colectivo o institucional, sino que también se anclan en la dimensión subjetiva de la experiencia humana. De este modo, la paz interior se configura como un fundamento simbólico y emocional que puede potenciar —o, en algunos casos, tensionar— la construcción de paz en escenarios comunitarios y territoriales.

A continuación, se presentan algunas definiciones o relatos representativos aportados por las estudiantes:

Relato 1.

> *"Considero que es el poder de estar bien consigo misma/o, trabajando en nosotros mismos para ser mejor cada día, y así construimos poco a poco la paz interior, ahí empieza todo. Después de estar bien con nosotros mismos, podemos estar en armonía y sincronía con cualquier situación o cosa" (E4294).*

La anterior enunciación revela una representación de la paz centrada en la dimensión individual e introspectiva, en la que el bienestar personal se concibe como punto de partida para alcanzar la armonía con el entorno. Desde una mirada crítica, esta noción de paz interior puede interpretarse como fundamento de la paz colectiva, lo cual conecta con discursos contemporáneos sobre el autocuidado y la salud mental. No obstante, también plantea el riesgo de tensionar o invisibilizar los factores estructurales que inciden en la construcción de paz territorial. La estudiante propone una visión humanista de transformación desde el "yo", que dialoga con enfoques educativos orientados a la formación para la convivencia; sin embargo, esta perspectiva podría reducir la paz

a una responsabilidad individual, sin cuestionar de manera suficiente las condiciones de desigualdad o conflicto presentes en el territorio habitado.

Relato 2.

> *"Valor que nos hace sentir tranquilas, seguras, amadas y sobre todo nos genera paz mental" (E5094).*

Aquí la paz se configura como un valor afectivo y relacional, expresado en emociones como la tranquilidad, la seguridad y el amor. Esta representación social subraya la relevancia del entorno inmediato —posiblemente el hogar, la escuela o la comunidad— como espacio emocionalmente seguro. Desde una perspectiva crítica, puede interpretarse que esta concepción de la paz enfatiza la protección emocional como un derecho, lo cual adquiere particular pertinencia en contextos urbanos como Medellín, donde históricamente han coexistido experiencias de violencia y prácticas de resistencia civil no armada. Asimismo, esta mirada femenina y emocional de la paz interpela la necesidad de territorios afectivamente habitables, en los que el cuerpo y las emociones tengan lugar y sentido. No obstante, al no hacer alusión a las dimensiones políticas o estructurales, esta representación se inscribe en un marco más simbólico y menos orientado a la transformación de lo social.

Relato 3.

> *"Estar en paz con uno mismo, sentirse tranquilo. No tener miedo de cerrar los ojos" (E6994).*

Este relato, de apariencia simple, encierra una potente lectura territorial: el acto de "cerrar los ojos sin miedo" remite a una paz que podría implicar dos cosas. Primero, esa paz interior que indica que no hay miedo de "mirar hacia adentro" o de habitarse sin el ruido del exterior. Segundo, podría también estar directamente ligada a la seguridad en el espacio habitado. La alusión a la ausencia de miedo remite a experiencias concretas de inseguridad o violencia, lo cual sitúa esta representación en una intersección entre lo íntimo y lo territorial. De este modo, se evidencia una forma de paz que no puede desligarse de las condiciones materiales del contexto: la vivienda, el barrio, la calle. Tal como lo plantea Muñoz (2001), la paz no debe entenderse como un estado absoluto, sino como un proceso dinámico y situado, atravesado por contradicciones y tensiones.

En este orden de ideas, el relato permite pensar la paz territorial imperfecta, donde no existe una paz total ni permanente, pero sí se valora y anhela la posibilidad de descanso y confianza en lo cotidiano.

En suma, las representaciones de la paz interior evidencian cómo se podrían establecer nexos entre lo íntimo, lo social y lo territorial, vinculando emociones, seguridad y condiciones materiales de existencia, subrayando que la paz no se limita a la esfera individual ni a los entornos más inmediatos, sino que también se construye desde relaciones sociales condicionadas por estructuras y desigualdades.

8.1.2 Paz con perspectiva de género

Esta categoría emergió con fuerza no sólo a partir de los aportes realizados en las diferentes actividades pedagógicas del dossier, sino también desde múltiples testimonios ofrecidos por las estudiantes a lo largo de todo el proceso investigativo, registrados en el diario de campo, en el grupo focal, en las entrevistas individuales semiestructuradas y, en general, a través de la observación participante.

La paz, desde una perspectiva de género, no puede entenderse únicamente como la ausencia de guerra o de violencia directa, tal como se ha venido advirtiendo a lo largo de este trabajo, sino como una transformación estructural de las relaciones de poder que históricamente han subordinado a las mujeres y a las diversidades. Desde el feminismo crítico de la guerra y la paz, autoras como Cockburn (2007, 2010) y Cohn (2013) han mostrado cómo las estructuras patriarcales no sólo perpetúan la violencia contra las mujeres en tiempos de conflicto, sino que además excluyen o minimizan sus voces en los procesos formales, institucionales y macro de construcción de paz.

Asimismo, la paz con enfoque de género implica reconocer la violencia estructural y simbólica que atraviesa la vida cotidiana de las mujeres, incluso en contextos considerados “pacíficos”. Desde América Latina, Segato (2016) ha denunciado la normalización de estas violencias y ha planteado la necesidad de una paz que cuestione el orden social que legitima la desigualdad de género. En esta línea, una paz feminista no se orienta únicamente a erradicar la violencia física, sino transformar las condiciones que impiden una vida digna, segura y libre para todas las personas, en especial para aquellas cuyas experiencias han sido históricamente invisibilizadas.

El caso de las mujeres colombianas en el marco del conflicto armado interno resulta particularmente revelador. Tal como señala el Informe Final para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (en adelante, Comisión de la Verdad) (2022), las mujeres no fueron sólo víctimas colaterales, sino que sus cuerpos y territorios fueron directamente marcados por el control y el castigo. Como advierte Segato (2016), "la violencia contra las mujeres ha dejado de ser un efecto colateral de la guerra y se ha transformado en un objetivo estratégico de este nuevo escenario bélico" (p. 57). Esta perspectiva permite comprender cómo el cuerpo femenino se convierte en un campo de batalla simbólico y material, donde se inscriben mensajes de poder, dominación y control social, evidenciando la instrumentalización de las mujeres como parte del botín de guerra.

Según el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), las violencias sexuales, los desplazamientos forzados, el reclutamiento, la estigmatización y la violencia simbólica contra las mujeres fueron estrategias sistemáticas empleadas por los actores armados para ejercer dominación, castigar comunidades enteras y perpetuar relaciones patriarcales de poder. Al mismo tiempo, el informe resalta la capacidad de agencia, resistencia y cuidado de las mujeres, quienes han liderado —y siguen liderando— procesos de memoria, denuncia y reconstrucción del tejido social aun en medio de la violencia.

De igual forma, la situación de niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano muestra el carácter diferencial de los impactos. Ellas sufrieron múltiples formas de victimización, entre ellas el reclutamiento forzado, la violencia sexual y el desplazamiento. El informe de la Comisión de la Verdad (2022) documenta que "las niñas representaron aproximadamente el 30% de los casos de reclutamiento forzado", enfrentando además "violencias específicas por su condición de género y edad" (p. 65).

Muchas fueron utilizadas como combatientes, mensajeras o esclavas sexuales, y padecieron "la naturalización del abuso en su cotidianidad bajo el control de los grupos armados" (p. 68). El mismo informe advierte que el desplazamiento forzado afectó de manera desproporcionada a niñas y adolescentes, interrumpiendo sus proyectos educativos y familiares, y profundizando su vulnerabilidad. Estas experiencias muestran que "el cuerpo de las niñas fue tratado como un territorio de guerra" (p. 70), lo que subraya la necesidad de reconocerlas no sólo como víctimas, sino como sujetos de derechos cuya reparación integral debe ser prioritaria en la construcción de una paz sostenible.

Sin embargo, resulta fundamental subrayar que, si bien el conflicto armado colombiano dejó huellas profundas en la vida de las niñas, muchas de ellas no asumieron meramente un rol pasivo de víctimas, sino que desplegaron estrategias de resistencia y resiliencia frente a las múltiples formas de agresión. Según la Comisión de la Verdad (2022), "las niñas no sólo sufrieron la violencia, sino que también resistieron a ella, organizándose en redes comunitarias, protegiéndose mutuamente y defendiendo su dignidad" (p. 72). En diversos casos, lideraron acciones orientadas a preservar la vida en sus comunidades, asumieron tareas de cuidado de otros niños desplazados y promovieron espacios de protección y denuncia. El informe destaca, además, que "su capacidad de resiliencia se expresó en la recreación de vínculos afectivos y en la construcción de pequeñas redes de apoyo en medio de la violencia" (Comisión de la Verdad, 2022, p. 74).

Reconocer este protagonismo resulta clave para superar una mirada exclusivamente "victimista" y, en cambio, promover proyectos y políticas —especialmente en el ámbito educativo— de memoria, reparación y garantías de no repetición que reconozcan a las mujeres, niñas y adolescentes como agentes activas en la construcción de paz en los territorios que habitan.

De ahí que escuchar las voces de las estudiantes resulte tan significativo, pues sus palabras no sólo describen vivencias, sino que cuestionan de manera directa las lógicas patriarcales que atraviesan sus territorios. Lejos de reproducir una paz abstracta, sus relatos evidencian cómo el género marca diferencias concretas en la manera de habitar y resistir la violencia. En sus enunciaciones se entrecruzan la memoria, el cuerpo y la vida cotidiana, configurando una lectura crítica de la paz que reclama dignidad, cuidado y reconocimiento en clave feminista. En este contexto, algunos de los testimonios estudiantiles son:

Relato 1.

> *"Para mí la paz es para sentirme segura conmigo misma y con los demás, poder salir a la calle sin sentirme acosada, tener amor propio, pensar en lo que los demás hacen para yo estar bien, tener tolerancia y empatía, sentirse bien" (E4394).*

Este relato configura una RS de la paz inscrita en el espacio corporal y cotidiano, particularmente desde la experiencia de ser mujer. La afirmación "salir a la calle sin sentirme acosada" alude directamente a una vivencia recurrente entre mujeres jóvenes en contextos urbanos: el acoso

callejero, entendido como una forma de violencia estructural y cultural que limita la apropiación segura del espacio público.

Desde la perspectiva de Jodelet (1984), quien plantea que las RS son formas de conocimiento práctico ancladas en la experiencia, este testimonio muestra cómo la noción de paz se construye desde el cuerpo y las emociones, a partir de vivencias concretas como la inseguridad, el miedo o la exposición a la mirada masculina invasiva y violenta. La estudiante introduce, además, elementos de autoafirmación y autocuidado ("tener amor propio"), que revalorizan el papel del sujeto femenino como agente de paz consigo misma y con su contexto, desafiando la idea de que la paz es sólo un asunto macro o estatal. Igualmente, al vincular la paz con la empatía y la tolerancia, el testimonio sugiere un proceso de construcción relacional de la paz desde el reconocimiento mutuo, una lógica profundamente vinculada con las prácticas de cuidado que han sido tradicionalmente sostenidas por las mujeres durante siglos en muchos rincones del planeta.

Relato 2.

> *"Para mí la paz es algo que debemos tener todos, sin tener que estarnos preocupando si va a pasar algo malo mañana, que vivamos sin temor y con seguridad de que se nos van a respetar los derechos a nosotras las mujeres. Vivir con seguridad, derechos y amor, vivir en un país tranquilo y sin violencia" (E5294).*

Esta afirmación articula una denuncia implícita sobre la vulnerabilidad estructural que enfrentan las mujeres en Colombia. Al señalar que la paz implica vivir "sin temor" y con la certeza de que "se nos van a respetar los derechos a nosotras las mujeres", la estudiante ancla su representación de paz en una dimensión eminentemente política, que interpela al Estado, a la sociedad, a las normas de convivencia e incluso al sistema educativo.

Desde los aportes de Jodelet (1984), este relato evidencia que la representación social de la paz no es abstracta ni neutra, sino encarnada, situada y moldeada por los roles de género y por una historia compartida de exclusión y amenaza. De esta manera, la afirmación puede leerse como una forma de resistencia simbólica, donde la paz no se limita a la ausencia de conflicto armado, sino que se reclama como un derecho a la dignidad, a la no violencia y a la ciudadanía plena para las mujeres.

Asimismo, la referencia a "un país tranquilo y sin violencia" amplía la noción de paz hacia el plano territorial y nacional, lo que permite vincular este relato con la propuesta de Muñoz (2001) sobre

la paz imperfecta, en la medida en que reconoce la aspiración a una paz amplia, aunque situada en una realidad desigual, fragmentada y compleja.

Relato 3.

> *"Es cuando las personas se sienten seguras y tranquilas en todo lugar y no tienen miedo de salir o estar en ese lugar" (E5594).*

Si bien este testimonio no menciona de manera explícita a las mujeres, sí pone en primer plano el derecho a un espacio público seguro, lo que permite entrever las experiencias cotidianas de la estudiante y sugiere la estrecha relación entre movilidad, miedo y género: los cuerpos no pueden circular libremente si el contexto no garantiza condiciones básicas de seguridad. Al respecto, Massey (1994) subraya que "el espacio es siempre producto de interrelaciones, constituido a través de interacciones materiales y simbólicas marcadas por el poder" (p. 2), lo cual implica que el acceso desigual al espacio constituye también una forma de exclusión social. En la misma línea, Rose (1993) advierte que la experiencia espacial está atravesada por relaciones de género, dado que "los espacios son masculinizados o feminizados, y estos significados afectan quién puede habitar y transitar libremente" (p. 62). De manera complementaria, McDowell (1999) enfatiza que "el miedo restringe la movilidad de las mujeres en el espacio urbano, reforzando jerarquías de género y control territorial" (p. 152). Finalmente, Harvey (2006) plantea que "el derecho a la ciudad debe ser un derecho colectivo para rehacernos a nosotros mismos cambiando la ciudad" (p. 23), recordando que la transformación del espacio no es únicamente un asunto técnico o de ordenamiento urbano, sino también una lucha política.

De esta manera, garantizar un espacio público seguro no es sólo una cuestión de ordenamiento urbano, sino de democratizar los territorios, desmantelar relaciones de poder opresivas y construir geografías más justas y habitables para todos los cuerpos.

Cabe subrayar que la paz con perspectiva de género no sólo emergió en la actividad específica donde se llevó a cabo la pregunta 1.8 del dossier, sino de manera sistemática en todas las demás sesiones de clase que hicieron parte del proceso de obtención de datos, así, por ejemplo, se encontraron expresiones registradas en el diario de campo como:

FRAGMENTOS DIARIO DE CAMPO
"(...) profe, es que yo casi no salgo de mi casa porque a mi mamá le da miedo que me pase algo" (S24/05/2023 G9-4) *"(...) yo no salgo de San Cayetano" (S29/05/2023 G9-4)* *"(...) Cuando voy a salir, siempre voy a lugares conocidos, yo nunca voy a lugares extraños" (S07/06/2023 G9-3).*

En la voz de la primera estudiante se revela cómo el espacio habitado está profundamente atravesado por el miedo, no sólo propio, sino heredado y reforzado por la figura materna. La casa se convierte en un refugio emocional, un lugar que, más allá de sus límites físicos, delimita también los márgenes del mundo posible. Esta forma de habitar responde a lo que Santos (1996) denomina espacio usado, es decir, aquel espacio cargado de prácticas, sentidos y experiencias vividas por los sujetos. La restricción del movimiento no se impone por barreras visibles, sino por un entramado afectivo que nace del temor constante a lo que puede suceder "allá afuera". Desde la perspectiva de la geografía de los afectos, se entiende que las emociones no sólo se experimentan individualmente, sino que también producen y configuran espacios (Thrift, 2004; Anderson, 2009). Así, el espacio público pierde su carácter abierto y compartido para transformarse en un territorio incierto y riesgoso, donde el afuera se experimenta como amenaza latente.

La segunda afirmación tajante de no salir de San Cayetano (sector de Aranjuez, donde está ubicada la institución educativa y donde residen muchas de las estudiantes) refleja una territorialidad arraigada, donde el barrio se configura como un espacio de seguridad, familiaridad y control simbólico. En tal sentido, el territorio no sólo es una extensión física, sino también una construcción social anclada en la experiencia, las emociones y las representaciones colectivas (Di Méo, 1998). Permanecer dentro de sus fronteras no responde únicamente a una elección, sino a una forma de resistir al desarraigo y de protegerse de lo desconocido o lo eventualmente peligroso. Según Santos (1996), el espacio se convierte en una instancia de abrigo, en la que convergen técnica, emoción y razón. La representación del barrio como un espacio propio responde también a la lógica de las RS del espacio (Moscovici, 1979), que permite a los sujetos organizar simbólicamente su mundo habitable. Así, San Cayetano no es sólo un espacio físico, sino un territorio afectivo y emocionalmente delimitado, cargado de significados y de sentido de pertenencia.

En cuanto a la tercera afirmación registrada en las notas del diario de campo, hay que señalar que la selección cuidadosa de los lugares a los que la estudiante accede evidencia una geografía afectiva que estructura el movimiento según el grado de confianza que se le atribuye al espacio. Esta estudiante no se desplaza de manera libre o espontánea, sino guiada por una lógica de seguridad emocional que delimita lo permitido a lo conocido. Desde la geografía de las emociones, se reconoce que el miedo y la incertidumbre afectan directamente las prácticas espaciales, influyendo en cómo se construyen las rutas cotidianas (Davidson & Milligan, 2004). Así, los "lugares extraños" son evitados porque carecen de anclajes afectivos, y no forman parte del espacio vivido o apropiado por el sujeto. La cartografía personal que se configura aquí está formada por una red íntima de espacios emocionalmente seguros, lo que revela una fuerte relación entre afecto y movilidad (Thrift, 2004; Anderson, 2009). El territorio, entonces, es más que superficie: es, entre muchas otras cosas, una experiencia emocionalmente mediada, con mayor razón para mujeres adolescentes en una ciudad como Medellín.

Finalmente, en las entrevistas individuales también emergieron diversos testimonios que dan cuenta de las experiencias de las estudiantes en este sentido. No obstante, con fines de síntesis analítica, se presenta a continuación un fragmento de una de las entrevistas semiestructuradas (E3693), el cual evidencia, una vez más, la necesidad de pensar y construir la paz desde una perspectiva de género:

FRAGMENTO ENTREVISTA 4
"(…) 00:04:52 Oradora 2 *Y también una vez por eso, justamente (dato curioso), yo tengo el Jadelle[10], justamente por esa razón…* *00:04:58 Oradora 2* *De que hubo una violación a una de las chicas que llegó a vivir en esa cuadra…* *00:05:05 Oradora 2* *Justamente el chico que asesinaron...* *00:05:09 Oradora 2* *La, pues la raptó, y, a los meses* *00:05:12 Oradora 2* *nos enteramos que fue un abuso y estaba embarazada.* *00:06:01 Oradora 1 (Docente investigadora)* *¿y qué relación hay… pues de ese suceso con que tú estés con el Jadelle planificando?* *00:06:09 Oradora 2*

[10]método anticonceptivo hormonal de acción prolongada. Véase: https://profamilia.org.co/productos/implante-subdermico/

Porque cuando mi mamá se enteró de que pasó pues… pasó una violación, mi mamá nos dijo: como vea... yo sé que ustedes puede que no tengan pareja o no estén interesadas en la vida sexual por el momento, pero ustedes saben que aquí las cosas a veces se pueden llegar a colocar o muy tensas o hay malas personas en el mundo como tal...
00:06:28 Oradora 2
Entonces, por prevención, si algo así les llega a pasar (y Dios quiera que no) tan siquiera tengan esa protección extra… para evitar más carga emocional y también carga física".

(E3693 - 20/11/2023).

Este fragmento de entrevista revela cómo la violencia sexual atraviesa de manera directa y cotidiana la vida de las jóvenes, al punto de que decisiones íntimas, como la planificación familiar, no responden únicamente a un proyecto de vida o a un ejercicio autónomo de la sexualidad, sino a un mecanismo de prevención frente a un riesgo estructural. La experiencia relatada muestra que la violencia de género no se limita al hecho puntual de la violación, sino que se extiende en sus efectos: genera miedo, condiciona prácticas corporales y modifica relaciones familiares.

Igualmente, evidencia cómo las mujeres se ven obligadas a anticipar escenarios de agresión, asumiendo en sus cuerpos la carga de la prevención frente a contextos inseguros. La decisión de la madre de promover el uso del implante anticonceptivo expresa un acto de cuidado, pero también refleja una desigualdad estructural: son las jóvenes quienes deben "protegerse" frente a la violencia que la sociedad no logra erradicar.

De ahí que este caso muestra cómo la paz, entendida desde lo femenino, no se construye en condiciones de libertad plena, sino en un terreno atravesado por la amenaza constante y por la necesidad de minimizar daños en caso de agresión. En esta perspectiva, la paz con perspectiva de género no puede reducirse a la ausencia de conflicto armado, sino que debe interpelar las violencias sexuales naturalizadas en lo cotidiano, así como las estructuras patriarcales que relegan a las mujeres al lugar de vulnerables y responsables de su propia protección.

De esta manera, la paz con enfoque de género contribuye a una comprensión más profunda de la construcción de paz, permitiendo pensarla desde la reparación de daños específicos sufridos por las mujeres, niñas y adolescentes, y a su vez, reconociendo su papel como constructoras de paz, desde todos los territorios que habitan, la casa, la calle o el barrio. Desde la perspectiva de Muñoz (2001), la paz debe ser entendida no como un estado absoluto o estático, sino como un "proceso perfectible, plural y contextual" (p. 24), en el cual las distintas formas de violencia son identificadas y superadas progresivamente. En esta lógica, la construcción de paz implica reconocer las múltiples dimensiones de los daños causados por el conflicto, incluidas aquellas basadas en género, y avanzar

hacia la dignificación de todas las personas afectadas. Para Muñoz (2001), la paz imperfecta supone "el ejercicio constante de democratización de las relaciones humanas" (p. 26), lo que exige incorporar las voces, las experiencias y resistencias de las mujeres en todos los niveles de la reconstrucción del tejido social. Así, integrar un enfoque de género en la construcción de paz no sólo repara el pasado, sino busca transformar estructuralmente las bases mismas de la convivencia y la ciudadanía, reconociendo a las mujeres como sujetos activos en la producción de territorios más justos, seguros y equitativos.

8.1.3 Paz situada o espacializada

Durante el proceso de análisis cualitativo, también emergió de manera inductiva la categoría de paz situada o espacializada. Esta categoría no fue definida a priori, sino que surgió de la interpretación de los relatos en los que las estudiantes vinculan directamente sus experiencias de paz (o miedo) con espacios concretos como la casa, el barrio o el espacio público (la ciudad de Medellín o incluso Colombia). Desde un enfoque inductivo, propio de los métodos cualitativos (Charmaz, 2006), las categorías se construyen a partir del reconocimiento de patrones y significados en los datos, más que desde marcos teóricos previamente establecidos. Así, la noción de paz situada o espacializada refleja cómo las jóvenes perciben la paz no como una abstracción general, sino como una vivencia territorializada, profundamente influenciada por las condiciones materiales, simbólicas y afectivas de los lugares que habitan, en línea con los planteamientos de la geografía crítica (Massey, 1994; Santos, 1996).

Antes de continuar resulta importante precisar que se distingue esta categoría emergente de paz situada o espacializada del concepto de paz territorial, en tanto, en los múltiples relatos y testimonios recogidos no se circunscribe exclusivamente al constructo de territorio, sino que se logran distinguir diálogos y relaciones teóricas que lo trascienden y la acercan a otras acepciones del espacio geográfico, entendido como objeto de estudio de la geografía.

No obstante, la paz situada o paz espacializada permite comprender la construcción de paz como una experiencia concreta, encarnada en espacios, cuerpos e historias particulares. Esta noción parte del reconocimiento de que la paz se configura en relación con los lugares habitados y las dinámicas sociales que los atraviesan, incorporando las memorias, los conflictos y las resistencias propias de cada comunidad. En este orden de ideas, la paz no se impone desde arriba ni se define únicamente en los acuerdos entre élites, sino que se teje desde lo cotidiano, desde las relaciones que las personas

establecen con el espacio geográfico, social y simbólico. Autores como Lederach (2000) y Escobar (2010) han insistido en la necesidad de territorializar las estrategias de construcción de paz, entendiendo que los territorios no sólo son escenarios del conflicto, sino también espacios de posibilidad, reparación y esperanza. Así, hablar de paz situada implica reconocer las geografías del dolor, pero también las del cuidado y la dignidad, así como las múltiples geografías de las paces, especialmente en contextos marcados por las violencias sistemáticas y prolongadas como el contexto colombiano.

En este orden de ideas, muchas de las definiciones recolectadas revelan una comprensión profundamente espacializada de la paz, entendida no sólo como una condición interna o política, sino como una experiencia anclada en lugares concretos, cotidianos y significativos. A la luz de los postulados de Santos (2000), quien plantea que el espacio es una construcción social atravesada por relaciones de poder, estos relatos pueden leerse como expresiones de una paz situada, en la que los sujetos definen la paz a partir de su relación afectiva, simbólica y material con el contexto. De esta forma, cuando las estudiantes sienten paz cuando "(…) estoy en el comedor con mi familia" (E2593), "lugares lejos de la violencia" (E6194) o "espacios que nos transmitan paz" (E5194), están reconociendo que el espacio no es neutro, sino que produce y reproduce sensaciones de seguridad, tranquilidad y pertenencia. A continuación, se analizan algunos de estos relatos de manera individual.

Relato 1.

> *"La paz es un lugar donde no hay problemas, donde hay total tranquilidad, donde se resuelven los conflictos con respeto y amor" (E393).*

Esta estudiante encuadra la paz como una condición espacial, asociada a la ausencia de problemas y al manejo adecuado de los conflictos. Desde la geografía, se reconoce aquí un espacio idealizado donde las relaciones sociales se conducen desde el afecto. Yi-Fu Tuan (1977) hablaría de este tipo de lugar como un *"espacio humanizado"*, cargado de valores positivos y emociones. En clave de construcción de paz, esta visión subraya que el conflicto no se niega, sino que se transforma poco a poco de forma pacífica, lo que se alinea con perspectivas de paz positiva (Galtung, 1969).

Desde la teoría de las RS, este testimonio configura una imagen idealizada de la paz como un espacio normativamente deseable, libre de conflictos. Según Moscovici (1979), esta representación

condensaría valores normativos sobre lo que debería ser la convivencia. Por su parte, Jodelet (1984) subraya que este tipo de representaciones se manifiestan en prácticas concretas, en este caso, en la expectativa de espacios donde prevalezca el respeto. No obstante, también se evidencia una espacialización de la paz asociada a lugares específicos libres de violencia, lo cual podría contribuir a invisibilizar las dinámicas estructurales que producen el conflicto (Harvey, 2000; Massey, 2005).

Relato 2.

> *"Para mí, la paz es cuando estoy en el comedor con mi familia y mi abuelo hace un mal chiste, pero aun así nos reímos porque es tan malo que da risa. Mi corazón se siente feliz, en paz" (E2593).*

Además de ser un bello relato, este ofrece una potente visión microsocial y afectiva de la paz. El espacio cotidiano del comedor familiar se convierte en un lugar de paz emocional, donde la convivencia genera alegría y seguridad. Yi-Fu Tuan (1977) llamaría a esto una experiencia de *topofilia* o apego afectivo al lugar. Desde la geografía, este tipo de lugar es una expresión de espacios vividos y cargados simbólicamente, recordando, además, que, desde los estudios de paz, ésta se genera esencialmente en la cotidianidad y en relaciones interpersonales significativas.

Relato 3.

> *"Poder sentirse seguro en el lugar donde se encuentre y tener la tranquilidad de poder hablar o actuar a su manera sintiéndose respetado" (E3493).*

Aquí, la paz se configura como libertad de expresión y seguridad, articulando la dimensión política del espacio con el respeto por la diferencia. Esta concepción se vincula con el "espacio usado" de Santos (1996), donde el lugar deja de ser una abstracción para convertirse en territorio vivido, atravesado por disputas, apropiaciones y relaciones de poder. En esta misma línea, el testimonio remite al "derecho a la ciudad" propuesto por Harvey (2000), entendido como el derecho colectivo a ocupar, transformar y participar activamente del espacio urbano. Desde la geografía crítica, el lugar de paz se define en contraste con espacios de exclusión o agresión. En efecto, Harvey (2000) advierte que la búsqueda de un entorno seguro refleja una respuesta a la producción desigual del espacio urbano. Desde la perspectiva de construcción de paz, este anhelo se traduce en la demanda

de espacios habitables y protectores, especialmente para mujeres y niñas, lo cual resulta fundamental en contextos urbanos atravesados por dinámicas de inseguridad estructural.

Relato 4.

> *"Para mí es vivir tranquila conmigo misma y con los demás, estar en un espacio que nos transmita paz". (E5194).*

Aquí la paz surge de la relación entre el sujeto y su espacio, entre la interioridad emocional y el contexto socio-geográfico. La idea de que un espacio pueda "transmitir paz" conecta con la noción de *"affective spaces"* (espacios afectivos) de Thrift (2004), quien resalta que los lugares representan cargas simbólicas y emocionales que son apropiados por quienes los habitan, así los lugares siempre estarán cargados de emociones, sensaciones y experiencias corporales, que van más allá de la racionalidad. Además, plantea que los espacios se conforman también por intensidades afectivas, no sólo por funciones o estructuras físicas. Desde la construcción de paz, este testimonio resalta la importancia de las condiciones ambientales, sociales y culturales para una paz que no sólo se vive, sino que también se siente.

Relato 5.

> *"Sensación tranquila y libertad. Respetar la opinión ajena para evitar conflictos y poder tener una sana convivencia entre toda la humanidad" (E5694).*

Este relato articula paz como una forma de convivencia basada en la diferencia y el respeto, lo que se traduce en un espacio de libertad. Sobre esto Massey (2005) propone pensar el espacio como el producto de relaciones entrelazadas; en este caso, la definición refleja un ideal de espacio relacional en el que la convivencia pacífica depende del reconocimiento de la otredad. La construcción de paz se enfoca aquí en lo comunitario, lo intercultural y lo ético, dimensiones ampliamente trabajadas desde la didáctica de las ciencias sociales, aunque siempre susceptibles de ser profundizadas y actualizadas.

Relato 6.

> *"La paz para mí es solucionar las cosas con calma y paciencia o también estar en lugares lejos de la violencia o algo molesto" (E6194).*

Este relato asocia la paz tanto con una disposición personal como con un tipo de *fuga espacial* de contextos violentos. Desde la geografía, esto visibiliza cómo los lugares pueden expulsar, marginar o generar desplazamientos simbólicos. De esta manera, la paz aparece como la posibilidad de encontrar o crear refugios emocionales donde se minimice el daño o la exposición a la violencia. En síntesis, conlleva una crítica implícita a la configuración desigual del espacio urbano.

Relato 7.

> *"Para mí es calma, armonía entre países o personas" (E2893).*

Esta afirmación amplía la escala de análisis hacia una paz internacional o macro territorial, pero mantiene la idea de armonía interpersonal. Vale recordar que, desde la didáctica de la geografía, la relación entre escalas (local-global) es fundamental: la paz entre naciones debe traducirse en contextos vivibles. Aunque más general, esta visión sugiere que la paz, para ser efectiva, debe enraizarse en relaciones humanas cotidianas. Asimismo, recurre al concepto de país, el cual es proveniente de la geografía y entendido tradicionalmente como un espacio delimitado con características físicas, sociales y políticas propias. Aquí se enfatiza la dimensión territorial y espacial: fronteras, mapas y territorios políticamente organizados.

En síntesis, al analizar en conjunto los anteriores relatos, —los cuales constituyen una muestra representativa de un corpus más amplio—, permite evidenciar que los espacios pueden actuar tanto como generadores de paz como de exclusión o violencia. La paz aparece así, como una construcción relacional y espacializada, que depende de las condiciones sociales que permiten o impiden que un lugar sea vivido como seguro, digno y habitable. La insistencia en sentirse "segura y respetada" (E4194), o en la "libertad" para expresarse sin miedo (E3493, E5694), evidencia que el espacio pacífico no es simplemente aquel donde no hay conflicto, sino aquel que ha sido apropiado y transformado simbólicamente por quienes lo habitan. Como advierte Santos (2000), los lugares no son dados, sino producidos por las prácticas sociales; en este caso, las prácticas de cuidado, convivencia y resistencia que emergen en medio de un contexto urbano históricamente marcado por las violencias.

Al igual, en ellos se puede leer la paz como una experiencia corpórea, sensible y situada, que se manifiesta en la posibilidad de estar, de sentir, de permanecer, de compartir sin miedo, de construir vínculos afectivos con los otros y con el contexto. Lejos de una concepción abstracta, estatal o legalista de la paz, las estudiantes la entienden como una vivencia situada, en diálogo con su realidad concreta y con los desafíos estructurales que configuran su día a día en contextos urbanos como el de Aranjuez o el de otras comunas de Medellín.

Esa representación de la paz situada pone en evidencia dos aspectos sustantivos para la tesis. En primer lugar, las estudiantes reconocen categorías propias del espacio geográfico — lugar, espacio, territorio, país— lo que sugiere la presencia de saberes geográficos en construcción aun cuando estos requieren mayor sistematización, secuenciación y profundización disciplinar. En segundo lugar, al espacializar la paz, se evidencian procesos incipientes de formación del pensamiento geográfico, en tanto las estudiantes comprenden la paz como una construcción vinculada a la organización espacial, y no únicamente como un estado interior o una condición política abstracta.

De este modo, se observa que las estudiantes muestran indicios de evaluar procesos y patrones en el espacio, reconocer desigualdades y relaciones de poder, identificar diferenciaciones e interacciones entre ellos, y tomar decisiones situadas desde su experiencia cotidiana —por ejemplo, qué lugares habitar o evitar—. Aunque estas capacidades requieren mayor fundamentación teórica, constituyen una base relevante para el análisis crítico del espacio y de la paz.

Por esta razón, resulta imprescindible destacar el papel de la formación intencionada del pensamiento geográfico en la comprensión y materialización de la paz. A través del manejo de conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento geográfico, se favorece una comprensión de la paz como un fenómeno que no sólo depende de relaciones interpersonales o de uno consigo mismo, sino también de la manera en que se configuran y habitan los territorios.

Finalmente, esta forma de entender la paz se inscribe en los principios fundantes del pensamiento geográfico: relaciona lo social con lo espacial, lo simbólico con lo material y lo individual con lo colectivo (Lefebvre, 2013; Massey, 2005). Al analizar cómo las comunidades viven, representan y practican la paz, por ejemplo, en barrios afectados por el conflicto, por desigualdades profundas o por la exclusión, se activan herramientas como la territorialización, la producción social del espacio, la cartografía del poder. Esta lectura permite comprender la paz no como un concepto

universal, sino como una realidad fragmentada, situada y, muchas veces, imperfecta (Muñoz, 2001).

Por tanto, al "espacializar" la paz también se forma pensamiento geográfico porque se:

- Reconoce que el espacio no es neutro, sino socialmente producido y atravesado por relaciones de poder (Santos, 1996).
- Interpreta el territorio como un campo de relaciones y tensiones en el que se disputa el sentido de la paz, superando una comprensión meramente física o administrativa del espacio.
- Articula categorías geográficas como lugar, escala, red, frontera o borde, movilidad y ciudad, permitiendo comprender cómo se experimenta la paz en lo cotidiano.
- Integra al análisis cuestiones clave, como la relación entre espacio y poder (Harvey, 2006), las desigualdades espaciales y su impacto en las oportunidades de vida (Santos, 1996), la dimensión afectiva del espacio (Tuan, 1977) y la movilidad y el derecho a la ciudad (Massey, 2005), entre otros posibles.

Desde esta perspectiva, la paz situada o espacializada, —y, en determinados contextos, la paz territorial— no se configura únicamente como un objetivo político, sino también como una vía pedagógica para la formación del pensamiento crítico y geográfico, especialmente pertinente en contextos educativos y comunitarios como los abordados en esta investigación.

8.1.4 Paz negativa

La noción de paz negativa propuesta por Galtung (1969) constituye uno de los pilares fundacionales de los estudios contemporáneos sobre la paz. Este concepto se refiere a la ausencia de violencia directa o física, sin que ello implique necesariamente la existencia de condiciones justas o equitativas en la sociedad. Como señala el autor: "la paz negativa es simplemente la ausencia de violencia, particularmente la ausencia de guerra" (Galtung, 1969, p. 183). Esta definición, aunque limitada, permite distinguir entre diferentes tipos de violencia y niveles de análisis. De este modo, la paz negativa no representa una situación de armonía, sino más bien una condición mínima, muchas veces inestable, que exige ser superada para alcanzar una paz más profunda, transformadora y duradera. A continuación, se presentan algunos relatos que dan cuenta de esta categoría deductiva, construida a partir del marco teórico de la paz negativa formulado por Galtung

(1969). Se precisa que se presentan en bloque debido a que guardan una alta afinidad en términos teóricos, y, por lo tanto, analíticos:

Relato 1.	*"Es estar con tranquilidad y armonía con las demás personas, con la sociedad, no haber peleas o guerras" (E1893).*
Relato 2.	*"La paz es un estado donde todos están tranquilos y no hay enfrentamiento" (E2193).*
Relato 3.	*"Es la ausencia de la violencia y conflictos en una sociedad, un estado de tranquilidad y respeto en todos los sentidos" (E2393).*
Relato 4.	*"La paz es un valor o un estado en el que no hay conflicto, violencia o guerra. En donde los seres humanos pueden convivir en armonía y respeto mutuo" (E2993).*
Relato 5.	*"Para mí la paz es cuando no hay guerra, violencia, etc. Cuando una persona está tranquila y se siente bien consigo mismo y le gusta el entorno en el que está" (E6694).*

Tabla 9. Algunos relatos enmarcados en la paz negativa.

En efecto, las cinco anteriores afirmaciones dadas por las estudiantes dejan ver una RS de la paz fuertemente anclada en su dimensión negativa, tal como la plantea Galtung (1969), es decir, como la ausencia de conflicto, violencia o guerra. Esta visión se evidencia en expresiones como "no haber peleas o guerras" (E1893), "no hay enfrentamiento" (E2193), o "no hay guerra, violencia, etc." (E6694). En términos de Galtung, esta concepción corresponde a una comprensión mínima o incipiente de la paz, donde se elimina la violencia directa, pero persisten formas más sutiles de violencia estructural, tales como la exclusión, la pobreza o la discriminación, que no son nombradas en las definiciones, pero que siguen presentes en la realidad vivida (Galtung, 1990).

Desde la perspectiva de las RS, estas definiciones muestran cómo el concepto de "paz" es naturalizado y compartido colectivamente, operando como una forma de conocimiento práctico y funcional que les permite a las estudiantes ubicarse simbólicamente en su contexto. Según Moscovici (1979), las RS "transforman lo extraño en familiar", y en este caso, traducen un concepto abstracto (paz) a una serie de imágenes y sentidos asociados a la tranquilidad, la armonía y la no violencia. Se trata, en gran medida, de una representación normativa, es decir, una visión idealizada de cómo "debería ser" la sociedad para ser considerada pacífica.

Jodelet (1984) complementa esta idea al señalar que las RS no sólo explican el mundo, sino que orientan las prácticas cotidianas. En este caso, las estudiantes parecen concebir la paz como un

estado deseable, asociado al respeto, la convivencia y la estabilidad emocional. La idea de que "una persona está tranquila y se siente bien consigo mismo" (E6694) introduce una dimensión subjetiva e individual que complementa la visión colectiva, sin que ello suponga todavía una elaboración explícita de la paz positiva, entendida por Galtung (1969) como un estado de bienestar integral y de justicia social. No obstante, esta noción sigue siendo incipiente frente a una estructura representacional dominada por el binarismo paz/guerra.

En resumen, estos testimonios configuran una RS hegemónica de la paz, posiblemente alimentada por discursos escolares, medios de comunicación y prácticas institucionales, donde la paz se piensa en términos de orden, no confrontación y armonía aparente, más que como un proceso dinámico y complejo de transformación social. El reto desde una perspectiva de educación para la paz *territorializada,* consiste precisamente en ampliar esta representación, problematizando la violencia estructural y cultural normalizada e incorporando visiones de paz como justicia social, dignidad humana y derecho al territorio y al bienestar, advirtiendo que la ausencia de referencias explícitas a la perspectiva de género en los relatos analizados constituye también un dato analítico relevante, que evidencia los límites de una representación de la paz centrada casi exclusivamente en la no violencia directa.

8.1.5 Paz positiva

A diferencia de la paz negativa, que se limita a la ausencia de violencia directa, la paz positiva implica la presencia activa de condiciones que favorecen la justicia, la equidad y el bienestar social. Para Galtung (1969), la paz positiva se define como "la integración de la sociedad humana" (p. 183), lo que supone la existencia de relaciones sociales armoniosas, instituciones justas y oportunidades equitativas para todas las personas. Este enfoque no sólo denuncia la violencia visible, sino también aquella que se encuentra oculta en las estructuras sociales, económicas y culturales. Bajo esta óptica, la paz positiva es un proceso dinámico que "crea y mantiene estructuras sociales que eliminan la violencia estructural y promueven el desarrollo personal y colectivo" (Galtung, 1996, p. 32). La paz, entonces, no es sólo un estado pasivo o la simple ausencia de guerra, sino un proyecto ético y político que busca transformar las condiciones que generan exclusión, dominación y sufrimiento.

Al igual que en la categoría anterior, se precisa que los relatos se presentan conjuntamente, debido a la gran afinidad teórica, y, por consiguiente, analítica. Se anota que esta categoría también es de

carácter deductivo y se construye a partir del marco teórico de la paz positiva desarrollado por Galtung (1969, 1996). Veamos algunos de los aportes de las estudiantes al respecto:

Relato 1.	*"La paz es poder vivir con armonía, sin miedos, con libertad e igualdad, respetar y ser respetada, sin conflictos, que haya justicia social y que todos seamos importantes por igual" (E3793).*
Relato 2.	*"La paz es el respeto por la vida, respeto por los derechos humanos, la dignidad, es tener la libertad de expresarse, tener un punto de vista diferente de ver la vida, actuar y ser único, la paz es sanar y tener tranquilidad con uno mismo y con los demás" (E2693).*
Relato 3.	*"Aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar, reconocer y respetar" (E3693).*
Relato 4.	*"Para mí la paz es andar sin miedo de que me pase algo, para mí es tener armonía con los que me rodean, para mí paz es tener empatía con los demás, es tener diálogo antes de la violencia, es ser libre" (E5494).*
Relato 5.	*"Es un estado de tranquilidad, es el derecho a la libertad y el deber de hacer justicia. Sentirnos seguros al salir de nuestras casas sin temor de que nos vaya a suceder algo a unas cuadras" (E6294).*

Tabla 10. Definiciones enmarcadas en la paz positiva.

Las anteriores afirmaciones hacen notar una representación profundamente vivida, afectiva y ética de la paz, que interpela directamente las estructuras de poder, la desigualdad y la violencia que configuran el territorio y las relaciones sociales en contextos urbanos como los que habitan las estudiantes. Desde la teoría de las RS, estas definiciones permiten a las jóvenes "dar sentido a lo real, comunicarlo y dominarlo" (Moscovici, 1979, p. 25). No se trata de simples opiniones individuales, sino de discursos colectivos que emergen de la experiencia compartida del territorio, la escuela y la comunidad.

Las menciones a la libertad, la justicia, la dignidad y el respeto expresan un saber que se construye en el cruce entre lo simbólico y lo cotidiano. Como señala Jodelet (1984), las RS no sólo se manifiestan en lo que se dice, sino en lo que se vive, y en este caso, la paz aparece como una necesidad profundamente encarnada: caminar sin miedo, ser escuchada, ser reconocida como valiosa, sanar. Estas representaciones, lejos de ser abstractas o idealizadas, no operan como formulaciones normativas externas, sino que están ancladas en la experiencia territorial concreta y en las relaciones afectivas que configuran los espacios habitados.

Ahora bien, desde los estudios de paz, en particular con Galtung (1996), puede leerse en estas definiciones una coexistencia —no una confusión— entre elementos asociados a la superación de la violencia directa y aspiraciones propias de la paz positiva. Sin embargo, el énfasis en la importancia del respeto por los derechos humanos, la dignidad y la igualdad no sólo denuncia las múltiples formas de violencia estructural que afectan a las jóvenes, sino que también propone horizontes de transformación que se inscriben de manera consistente en el campo de la paz positiva. De otro lado, Lederach (2000) insiste en que la paz sostenible se construye a través de relaciones restauradas, en las que el reconocimiento del otro, la escucha y la diferencia son centrales. Cuando se dice que la paz es "tener diálogo antes de la violencia" *(E5494)* o "aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar" (*E3693)*, se está expresando una comprensión de la paz como una práctica ética y relacional, más que como una condición ya dada.

La geografía, por su parte, permite entender que estas concepciones de paz están íntimamente ligadas a la vivencia del espacio. Santos (1996) recuerda que el espacio no es un fondo neutro, sino una construcción histórica y social donde se expresan las desigualdades. Así, cuando se menciona "andar sin miedo" (E5494) o "salir de casa sin temor" (E6294), se evidencia cómo el cuerpo y el territorio están entrelazados por afectos como la inseguridad o la desconfianza. Massey (2005) propone pensar el espacio como una multiplicidad de trayectorias relacionales, donde la justicia espacial implica la posibilidad de habitar en condiciones de equidad, especialmente en clave de género y edad. Harvey (2006), por su parte, subraya que sin redistribución de los recursos y sin el derecho a la ciudad, la paz será siempre desigual. Asimismo, Tuan (1977) aporta una lectura sobre la dimensión emocional del espacio: estas jóvenes reclaman una territorialidad afectiva donde el entorno pueda ser sentido como seguro, cercano, propio.

Autores como Thrift (2004) y Anderson (2009) permiten ampliar esta mirada hacia las atmósferas más afectivas del territorio, reconociendo que el miedo o la tranquilidad no son sólo sensaciones individuales, sino condiciones colectivas que estructuran la experiencia urbana. Finalmente, desde las perspectivas feministas de Cockburn (2007) y Cohn (2013), es posible interpretar que estas voces juveniles, aunque no formulen explícitamente una crítica de género, reclaman una paz situada e interseccional, sensible a las opresiones vinculadas al género, la edad, el barrio o la condición social. El derecho a "ser libre" (E5494), "ser único" (E2693), "sanar" (E2693) o "ser respetada" (E3793) constituye una demanda de reconocimiento, agencia y dignidad, que tensionan

los marcos tradicionales del poder y proponen una paz profundamente transformadora, construida desde abajo y desde los márgenes.

8.1.6 Paz imperfecta

El concepto de paz imperfecta desarrollado por Muñoz (2001) constituye una renovación crítica dentro de los estudios de paz contemporáneos. Frente a visiones tradicionales que conciben la paz como un estado ideal, pleno y estático, este autor propone entenderla como un proceso dinámico, inacabado y situado históricamente. La paz imperfecta se define como "un proceso perfectible y plural, condicionado por contextos sociohistóricos concretos, en el que se avanza mediante la superación paulatina de las violencias" (Muñoz, 2001, p. 24). Desde esta perspectiva, la paz no es un logro absoluto, sino un esfuerzo continuo por construir condiciones más justas y humanas en medio de tensiones, contradicciones y conflictos. Esta visión reconoce la coexistencia inevitable de conflictos en toda sociedad, pero enfatiza la necesidad de gestionarlos de manera no violenta y transformadora. Así, la paz imperfecta se aleja de nociones utópicas y se inscribe en una ética de la responsabilidad, donde la construcción de la paz es entendida como tarea cotidiana y situada territorialmente, de democratización, dignificación y diálogo permanente. Se trata, además, de una categoría deductiva construida a partir del marco teórico de Muñoz (2001). A continuación, algunas de las aseveraciones de las estudiantes en esta perspectiva:

Relato 1.

> *"Es un mundo donde no haya guerras, conflictos, peleas, rencores, o sea, en general una relación perfecta, un mundo perfecto, cosa que no existe. Para mí parece insólito poder pensar que algún día habrá paz total, eso nunca pasará, ya que, pueden mermar las guerras, conflictos, peleas y aumentar la seguridad, el cariño, pero, aunque eso pase siempre habrá humanos peleones y sea donde sea, siempre habrá malos entendidos. Pero no porque no crea que exista la paz, creo que el mejor método sea la guerra, yo pienso que el amor siempre será una mejor forma de vivir". (E793).*

Esta definición expresa una RS crítica y desidealizada de la paz. La estudiante identifica la paz como una utopía asociada a la perfección y a la ausencia total de conflictos, lo cual conecta con una comprensión idealizada de la paz como estado absoluto, pero al mismo tiempo se distancia de ella, aludiendo a su carácter inalcanzable. En su discurso, se reconoce la persistencia de la conflictividad inherente al ser humano, lo cual sugiere una visión realista o desencantada que se aproxima a la idea de paz imperfecta de Muñoz (2001). No obstante, la estudiante no cae en el

cinismo ni en la resignación: reivindica el amor como forma de vida, no como negación del conflicto, sino como recurso ético y relacional para tramitarlo. Esta definición, que da cuenta de la complejidad propia de la paz, permite identificar una tensión entre la idealización abstracta de la paz como "mundo perfecto" y su resignificación como práctica cotidiana, emocional y relacional, aún dentro de un entorno conflictivo. En clave territorial, podría leerse como una experiencia situada, marcada por la desconfianza estructural, posiblemente arraigada en contextos de violencia urbana como el de Medellín, pero también como una afirmación de agencia desde lo afectivo.

Relato 2.	*"Convivir en paz es aceptar la diferencia y tener la capacidad de escuchar, reconocer, respetar y así, convivir de forma pacífica y unida" (E1093).*
Relato 3.	*"Para mí la paz es entender, respetar y amar al otro, recordar que todos somos iguales y que no importa lo material, que la vida se respeta delante de todo" (E1993).*

Los dos anteriores testimonios muestran cómo la paz se entiende no como un estado definitivo, sino como un proceso constante de construcción en el que el respeto mutuo y la aceptación de la diferencia son fundamentales (Muñoz, 2001). Esta noción de paz, imperfecta y dinámica, está en línea con el concepto de paz positiva propuesto por Galtung (1996), que enfatiza la necesidad de transformar las relaciones interpersonales y sociales para construir una paz que vaya más allá de la ausencia de violencia.

El primero de estos dos testimonios, que define la paz como aceptar la diferencia y tener la capacidad de escuchar, reconocer y respetar, resalta la complejidad relacional de la paz, pues implica un proceso activo de aprendizaje, escucha y empatía. Aquí, la paz se presenta como un desafío continuo en un contexto social plural y diverso, donde las relaciones no son estáticas ni fáciles. Desde la perspectiva de la geografía, este testimonio puede verse como un reconocimiento de cómo los espacios de convivencia y los territorios en los que interactuamos (ya sean urbanos, rurales, o incluso los espacios domésticos) afectan y son afectados por las relaciones de poder. Como ya se ha mencionado antes, Santos (1996) y Massey (1994) argumentan que el espacio no es neutral, sino que está cargado de significados y relaciones de poder, lo que puede hacer que la convivencia pacífica sea más difícil en territorios caracterizados por la segregación, la exclusión o la desigualdad.

El segundo testimonio, que aborda la paz como entender, respetar y amar al otro, subraya el valor de la solidaridad y el respeto mutuo. En esta perspectiva, la paz se vincula a la reconstrucción de relaciones sociales basadas en la igualdad y el reconocimiento de la dignidad humana. Este enfoque también se alinea con el concepto de paz imperfecta de Muñoz (2001), que destaca que la paz no es un concepto absoluto, sino una meta que se va alcanzando de forma procesual, en la que el respeto por los demás se funda a través de un proceso continuo de transformación social, potencialmente activables en la vida cotidiana y en los espacios educativos.

Sin embargo, la geografía crítica ayuda a entender cómo las condiciones materiales y sociales del contexto pueden facilitar o dificultar la construcción de estas relaciones basadas en el respeto y el amor. La violencia estructural, como la exclusión social o la desigualdad económica, puede entorpecer este proceso de perfectibilidad de la paz, ya que las dinámicas espaciales influyen profundamente en las oportunidades de interacción entre individuos y comunidades (Harvey, 2006).

En ambos testimonios, la paz es presentada como un proceso transformador, que requiere superar barreras sociales y territoriales. Ello refuerza la idea de que la paz imperfecta no depende únicamente de disposiciones individuales, sino de las estructuras espaciales, sociales y simbólicas que configuran las interacciones cotidianas. El espacio social resulta central, ya que las condiciones territoriales de los barrios, las ciudades o los países inciden directamente en cómo se vive la paz en lo cotidiano: en la mesa, en la habitación o en la esquina del barrio. Como señala Massey (1994), el espacio es un lugar de encuentro —y de disputa— de relaciones sociales y de poder, y la paz se construye en la capacidad de transformar esas relaciones para hacer posible el reconocimiento mutuo en el territorio.

Ahora bien, resulta analíticamente significativo que, en estos relatos, la paz imperfecta se formule principalmente en claves relacionales, éticas y afectivas, sin que aparezca de manera explícita una problematización de las desigualdades de género. Esta ausencia no constituye una limitación metodológica, sino un hallazgo relevante, pues indica que, en las representaciones sociales de las estudiantes, la paz se concibe inicialmente como una experiencia general de convivencia y reconocimiento, antes que como un proceso atravesado por relaciones de género diferenciadas. Este vacío discursivo abre un puente analítico con los apartados posteriores, donde la perspectiva de género permite complejizar la noción de paz imperfecta, evidenciando cómo las experiencias de conflicto, cuidado, miedo y resistencia se viven de manera situada y desigual en los territorios.

Más aún, en contextos urbanos, la paz se ve mediada por acciones concretas como el acceso a espacios públicos, la seguridad en las calles y la capacidad de moverse libremente. Así, los testimonios reflejan un deseo de paz que también debe considerar el derecho al espacio seguro (Santos, 1996; Tuan, 1977), lo cual confirma que la perfectibilidad de la paz requiere condiciones territoriales mínimas de habitabilidad y seguridad, indispensables para que las personas puedan interactuar y vivir sin miedo.

8.2 Contextos de dónde proviene la información de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial

Con respecto de dónde procede la información, se obtuvieron los datos mediante el desarrollo del punto 3.1 del dossier, cuyo objetivo era identificar los espacios de socialización en los que las estudiantes han recibido información o reflexionado sobre el concepto de paz. A ellas se les ofrecieron diversas categorías para definirla: "No guerra", "No guerra + justicia social" y "Paz imperfecta". Resulta importante precisar que las dos primeras categorías no se nombraron explícitamente en la actividad pedagógica como paz negativa y paz positiva porque probablemente las estudiantes no reconocerían los conceptos si se presentaban bajo esa denominación teórica.

Los datos recolectados fueron organizados en una gráfica de barras, donde se representa la frecuencia de menciones por cada categoría de paz en los distintos contextos o espacios, tales como: la familia, el colegio, el barrio, los medios de comunicación, las redes sociales, así como la opción de "ningún lugar". Los hallazgos se presentan a continuación:

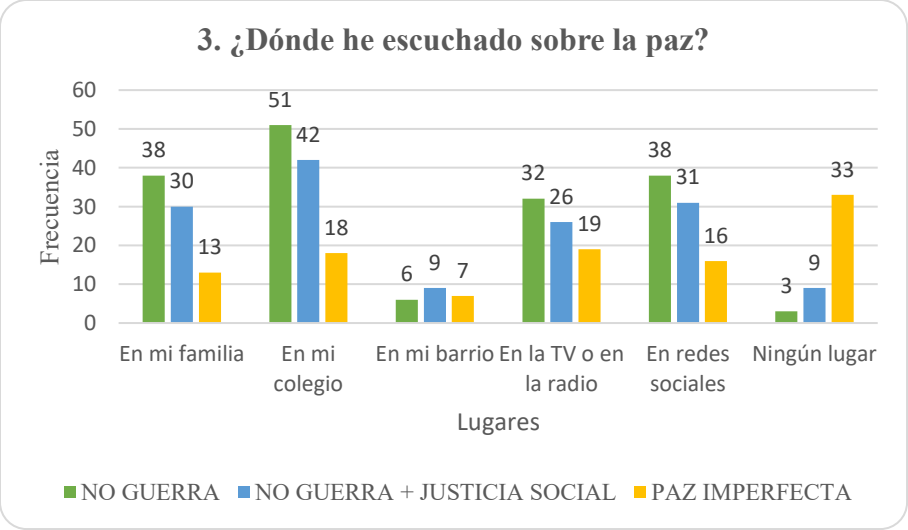


Figura 20. Procedencia de las categorías de paz.

Esta gráfica permite observar cómo la construcción social del concepto de paz se da a través de diferentes espacios de socialización. Según Moscovici (1961), las RS permiten a las personas dar sentido a su mundo. En este caso, los lugares donde las estudiantes escuchan sobre la paz —la familia, el colegio, el barrio, los medios de comunicación y las redes sociales— funcionan como escenarios de anclaje y objetivación, es decir, espacios donde se internalizan y naturalizan determinadas nociones de paz.

También, se observa que el colegio y la familia son los lugares más destacados donde se configuran las representaciones de la paz como "no guerra" y "no guerra + justicia social", evidenciando que las instituciones educativas y los núcleos familiares siguen siendo pilares fundamentales en la formación de valores de ciudadanía democrática y en el aprendizaje de valores y significados relacionados con la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Esto coincide con lo que plantea Jodelet (1984) al señalar que las RS no se generan de manera espontánea, sino que son producto de procesos institucionales y relacionales que ordenan la experiencia social.

Por su parte, la categoría de "paz imperfecta" (Muñoz, 2001), aunque menos frecuente en la familia y el colegio, muestra un porcentaje importante en "ningún lugar" (33 respuestas), lo que sugiere que muchas de las estudiantes no han sido expuestas sistemáticamente a discursos que presenten la paz como un proceso inacabado, relacional y conflictivo. Esta ausencia refuerza la idea de que las representaciones de la paz continúan dominadas por concepciones tradicionales que privilegian la ausencia de violencia directa, en lugar de enfoques que reconozcan la complejidad de construir paz en medio de conflictos estructurales y cotidianos.

Otro dato relevante es la importancia de los medios de comunicación (TV, radio y redes sociales) en la difusión de las ideas de paz. Aunque estos espacios aparecen en la gráfica como fuentes importantes, las representaciones que transmiten tienden a ser más simples (asociadas mayoritariamente a la paz como "no guerra") y menos comprometidas con una visión transformadora o crítica de la paz (paz imperfecta). Esto resuena con la crítica de Moscovici (1961, 1979) sobre cómo los medios simplifican, esquematizan y, a veces, trivializan conceptos complejos al hacerlos accesibles para el público general. En el caso colombiano, este asunto no es menor, ya que algunos medios de comunicación parecen contribuir a la polarización política y a la reproducción de narrativas que, directa o indirectamente, legitiman la continuidad del conflicto armado.

Finalmente, el hecho de que un número considerable de estudiantes indique que no ha escuchado sobre la paz en ningún lugar, y que entre ellos predomine la noción de *paz imperfecta*, evidencia un vacío en la circulación de RS que podríamos llamar "alternativas". Esto sugiere que el concepto de paz imperfecta, al proponer una visión crítica y compleja de la paz —como un proceso inacabado y lleno de tensiones—, no ha sido suficientemente difundido ni interiorizado en los espacios cotidianos, educativos o mediáticos. Desde la perspectiva de Jodelet (1984), esta falta de presencia puede interpretarse como una debilidad en los procesos de objetivación: el conocimiento sobre la paz imperfecta no ha logrado transformarse en un saber compartido de forma amplia, permaneciendo como un contenido marginal o restringido a ciertos grupos o a discursos especializados, lo que deja en evidencia un reto pedagógico significativo para la enseñanza de las ciencias sociales.

Síntesis a modo de cierre

A modo de cierre, los hallazgos de esta primera dimensión presentados en este capítulo 8 permiten reconocer que la información que poseen las estudiantes sobre la paz territorial constituye un entramado heterogéneo de saberes, intuiciones y referencias socioculturales que orientan la construcción de sus RS del espacio habitado. Tal como plantean Moscovici y Jodelet, la información no opera como un simple reservorio de datos, sino como un campo simbólico cargado de valores que delimita aquello que puede ser pensado y dicho sobre la paz. De ahí que quede manifiesto un desafío didáctico importante, esto es, enriquecer desde la enseñanza de las ciencias sociales ese universo simbólico de la paz, que incluso le permita al estudiantado aproximarse a las discusiones y desarrollos teóricos más recientes de la geografía y los estudios de los conflictos y las paces.

CAPÍTULO 9. Dimensión dos: el campo de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial

Este capítulo aborda la segunda dimensión de las representaciones sociales: el campo de representación, del espacio habitado en referencia a la paz territorial. El análisis se focaliza en los contenidos simbólicos que estructuran dichas representaciones, atendiendo a los significados, imágenes y asociaciones que las estudiantes movilizan para nombrar, imaginar y significar la paz en relación con sus territorios. Si bien el dossier constituye el instrumento metodológico primordial para el análisis de esta dimensión, los hallazgos se contrastan y enriquecen mediante la triangulación con los demás instrumentos de la investigación, lo que permite reconstruir el entramado simbólico que otorga coherencia a estas representaciones y comprender cómo se organizan y sedimentan sentidos colectivos sobre la paz, el conflicto y el espacio habitado. En este marco, el capítulo se inicia con el examen de los elementos más inmediatos y compartidos del universo simbólico estudiantil —palabras, colores, animales, objetos, sonidos y factores esenciales constitutivos de la paz— como vía de acceso al campo de representación.

9.1 Palabras asociadas a la paz

Para seguir adentrándonos en las representaciones sobre la paz, se solicitó a las estudiantes responder a la pregunta: "¿Con qué palabras relaciono la paz?" (pregunta 1.1). La totalidad de respuestas individuales se ingresaron en la matriz de Excel y luego se procesaron mediante la herramienta digital *Wordclouds*[11], generando una nube de palabras que permite visualizar los términos más mencionados; a mayor tamaño, mayor número de repeticiones. Como señala Barberá (2008), este tipo de técnicas favorece la identificación de los elementos centrales y periféricos de una RS, ya que "la frecuencia de aparición de ciertos términos indica su grado de anclaje en el grupo" (p. 98). Así, la nube permitió una aproximación exploratoria a los imaginarios sobre la paz.

[11] www.wordclouds.com



Figura 21. Palabras que las estudiantes asocian con la paz.

La nube de palabras generada refleja RS que privilegian valores afectivos y relacionales. Conceptos como "amor", "tranquilidad", "respeto" y "libertad", que aparecen como los términos más sobresalientes, revelan que la paz es concebida mayoritariamente no como una mera ausencia de conflicto, sino como la presencia activa de vínculos positivos y condiciones de bienestar personal y colectivo.

Desde la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1984), esta nube evidencia un anclaje de la noción de paz en marcos emocionales y ético-morales, más que en estructuras políticas o económicas formales. Las palabras reflejan procesos de objetivación, en los cuales nociones abstractas como la paz se traducen en experiencias cotidianas, comprensibles y afectivamente cargadas.

Desde los postulados de Massey (2005), en particular en relación con la espacialidad de las relaciones sociales, se podría afirmar que la paz aquí representada no se entiende como un estado homogéneo, sino como una construcción relacional situada: paz es "convivencia", "amistad", "seguridad" y "armonía" en los espacios de vida cotidiana, lo que sugiere una vivencia profundamente territorializada de los conceptos de bienestar y justicia.

Finalmente, a la luz del concepto de paz imperfecta (Muñoz, 2001), resulta importante notar la ausencia de términos directamente asociados a la conflictividad, a la reparación o a la transformación estructural. Este hallazgo no debe interpretarse como una carencia, sino como un rasgo significativo del campo de representación, ya que sugiere que las representaciones de paz presentes siguen ancladas en ideales deseables, pero no necesariamente reconocen los conflictos como inherentes a la construcción de paz. Así, la nube visibiliza tanto aspiraciones colectivas como vacíos en la representación crítica de las condiciones sociales que hacen posible o impiden el derecho a vivir en paz en Colombia.

Cabe señalar que en este conjunto de asociaciones no emerge de manera explícita la perspectiva de género, lo cual constituye un rasgo significativo del campo de representación dominante y permite articular el análisis con los apartados posteriores.

9.2 Colores vinculados con la paz

Con el objetivo de explorar las RS de la paz desde un enfoque más sensible y simbólico, se pidió a las estudiantes que la asociaran con un color específico (punto 1.2 del dossier). Esta estrategia responde a la importancia que tienen las construcciones simbólicas en la configuración de los imaginarios colectivos, tal como lo plantea Moscovici (1961, 1979). La gráfica que se presenta a continuación muestra la frecuencia de los colores elegidos por las estudiantes, permitiendo observar no sólo preferencias individuales, sino también patrones culturales compartidos en torno a la paz. A través de esta actividad, es posible identificar cómo elementos estéticos como el color condensan significados afectivos, históricos y espaciales sobre la paz, en línea con las propuestas de la geografía crítica (Massey, 2005; Harvey, 2006), específicamente sobre la producción social de los significados del espacio habitado.

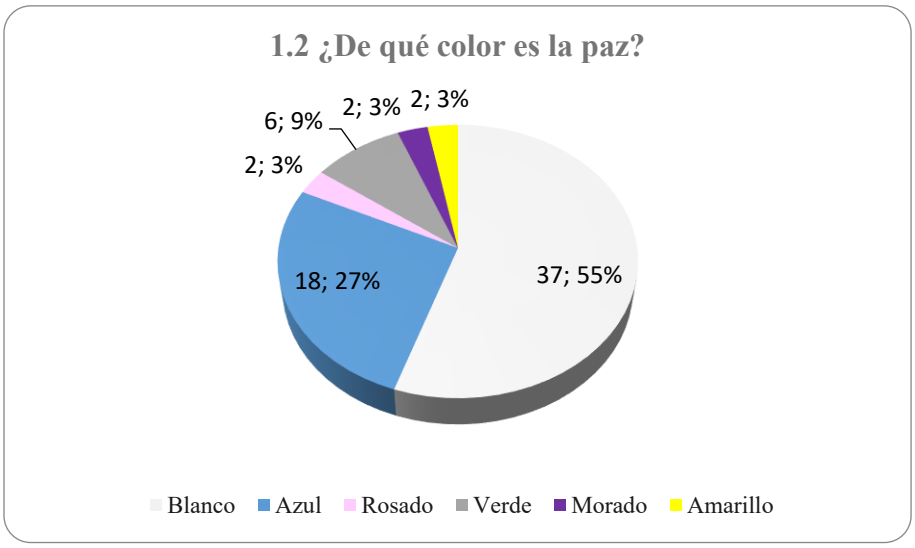


Figura 22. Colores que las estudiantes vinculan con la paz.

Un primer hallazgo evidencia que las RS de la paz están fuertemente asociadas al color blanco, que ocupa la mayoría de las respuestas. Esta asociación refuerza una construcción cultural ampliamente difundida, donde el blanco simboliza pureza, tranquilidad y ausencia de conflicto (Jodelet, 1984). El color azul, que ocupa el segundo lugar en frecuencia, también remite a sensaciones de serenidad y estabilidad, integrando otra dimensión simbólica de la paz ligada al equilibrio emocional y al horizonte abierto, como lo destaca la geografía afectiva (Tuan, 1977).

Asimismo, la presencia de otros colores como el rosado, el verde, el morado y el amarillo, aunque minoritaria, sugiere una diversificación de imaginarios. Por ejemplo, el verde (9 %) podría remitir a la naturaleza y a la esperanza, lo cual puede interpretarse como una forma de resistencia simbólica en medio de la violencia, elementos que, desde una geografía crítica, pueden leerse como apuestas por una paz enraizada en el territorio y en la sostenibilidad (Harvey, 2006).

Por su parte, el rosado (3 %), el morado (3 %) y el amarillo (3 %) incorporan componentes emocionales y afectivos, vinculados posiblemente a la ternura o a la vitalidad, expandiendo la comprensión tradicional de la paz hacia dimensiones más sensibles y cotidianas (Cockburn, 2007).

Cabe señalar que, aunque algunos colores mencionados —como el rosado o el morado—poseen asociaciones culturales vinculadas a lo femenino, en los relatos no emerge aún una tematización explícita del género, lo cual constituye un rasgo significativo del campo de representación dominante y abre un puente analítico con los apartados posteriores.

De esta manera, los resultados muestran que, si bien persiste una representación hegemónica de la paz asociada al color blanco, relacionada a su vez con discursos normativos de paz idealizada (Muñoz, 2001), comienzan a emerger matices que expresan una apropiación más situada, afectiva y plural de este concepto, en diálogo con las vivencias y aspiraciones de las estudiantes.

9.3 Animales relacionados con la paz

Al igual que en los anteriores puntos, la pregunta "¿Con qué animal representaría la paz?" (1.3 del dossier) buscó indagar cómo las estudiantes trasladan la noción de paz a figuras del mundo natural. Esta estrategia pedagógica permite acceder a los imaginarios simbólicos y afectivos que circulan en contextos sociales específicos. Los resultados, agrupados en categorías como aves, animales domésticos, mamíferos salvajes, animales marinos, de granja, entre otros, fueron analizados desde la teoría de las RS y los estudios de paz. Al respecto, se encontró lo siguiente:

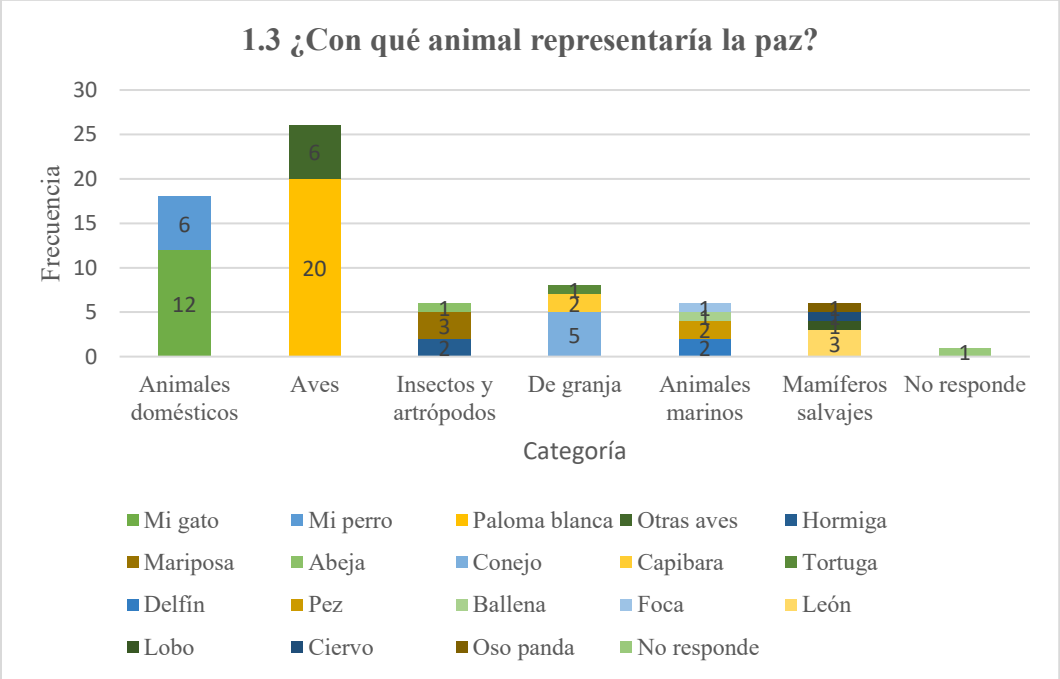


Figura 23. Animales que las estudiantes relacionan con la paz.

Como puede verse, la categoría más elegida fue la de aves, especialmente la paloma blanca, que se ha sido consolidado como símbolo universal de la paz. Esta figura remite a narrativas religiosas, políticas y escolares donde se vincula la paz con la pureza, la espiritualidad y la reconciliación, lo que evidencia un anclaje hegemónico en el imaginario colectivo juvenil (Jodelet, 1984). En el contexto colombiano, fuertemente marcado por el conflicto armado, la paloma también remite a

discursos institucionales, a campañas publicitarias sobre los procesos de paz y a distintos acuerdos con diversos actores armados.

Por otro lado, la elección de animales domésticos, como “mi gato” o “mi perro”, señala una representación de la paz más íntima, relacional y cotidiana, vinculada al afecto, la compañía y el cuidado. Esta lectura sugiere que para muchas estudiantes la paz no sólo es un asunto de grandes discursos o acuerdos políticos, sino una experiencia que se gesta en lo micro: en las relaciones familiares, escolares o barriales.

La presencia de animales menos convencionales, como la mariposa, la abeja, el ciervo, la ballena o el oso panda, evidencia una diversidad simbólica que atraviesa la noción de paz. Estos animales encarnan valores como la fragilidad, la colaboración, el equilibrio ecosistémico o la contención de la fuerza. Esta diversidad simbólica pone en evidencia que las RS sobre la paz no son unívocas, sino que expresan una visión amplia, compleja, situada y, en ocasiones, contradictoria.

Esta representación simbólica de la paz puede articularse con los estudios de paz, en particular con la noción de paz positiva de Galtung (1969), que va más allá de la ausencia de violencia directa y se orienta hacia la justicia social, el bienestar y la equidad. También se vincula con el concepto de paz imperfecta propuesto por Muñoz (2001), en la medida en que las elecciones de las estudiantes reflejan tanto aspiraciones utópicas como concesiones a lo posible en contextos donde la violencia está normalizada.

En estas representaciones animales, la paz se configura en registros simbólicos amplios, sin que aparezcan diferenciaciones explícitas asociadas al género, lo cual también caracteriza el campo de representación predominante, tal como se ha señalado anteriormente.

En definitiva, estas representaciones animales de la paz revelan una construcción social cargada de sentido simbólico, emocional y político. La juventud no sólo reproduce discursos dominantes, sino que también resignifica la paz a partir de sus experiencias y afectos, mostrando una actitud crítica ante narrativas hegemónicas y apertura hacia formas más inclusivas, empáticas y complejas de pensar la convivencia y la ciudadanía.

9.4 Objetos representativos de la paz

La pregunta "¿Con qué objeto representaría la paz?" (1.4 del dossier) buscó explorar cómo las estudiantes traducen un concepto abstracto como la paz en símbolos concretos y cotidianos. Desde

la perspectiva de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1984), esta estrategia permite identificar los anclajes simbólicos mediante los cuales los individuos y colectivos hacen familiar una noción compleja. Al solicitar a las participantes que asociaran la paz con un objeto, se revelan no sólo sus valores y aspiraciones, sino también las experiencias territoriales y emocionales que configuran su modo de vivir y desear la paz. De esta manera, los objetos elegidos se constituyen en una especie de "puentes simbólicos" que permiten traducir la paz en experiencias cotidianas.

Se debe advertir que, ante la gran variedad de respuestas obtenidas, el proceso de clasificación se tornó más complejo. No obstante, las respuestas de la muestra de 71 estudiantes finalmente fueron organizadas mediante un análisis temático que permitió agrupar los objetos mencionados en siete categorías principales: flores (16 menciones), cama (13 menciones), escritura (11 menciones), plantas (8 menciones), paisaje natural (6 menciones), otros (15 menciones) y no responde (2 menciones).

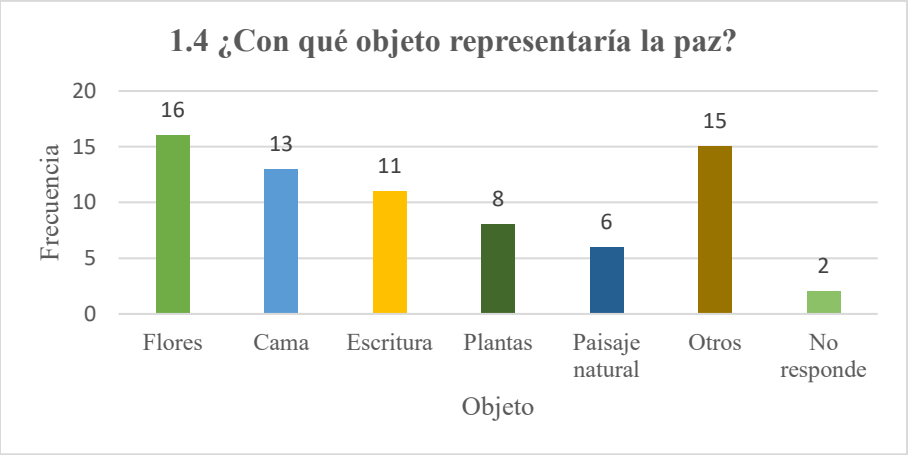


Figura 24. Objetos representativos de la paz para las estudiantes.

Así, por ejemplo, en la categoría flores se agruparon rosas, margaritas, tulipanes, girasoles y un campo de lirios. En la categoría cama se integró, además, la almohada. En la categoría escritura, se agruparon diversos objetos y acciones vinculadas a esta actividad, como libros, diario personal, cuadernos, lápiz, escribir y pluma. En plantas, se agruparon árboles, trébol, hojas y ramo de olivo. En la categoría paisaje natural se agruparon respuestas como: cielo, mar, nubes y estrellas. Por último, en la categoría "otros" se reúnen otros objetos sin relaciones evidentes, tales como: comida, vaso de vidrio transparente, cruz, celular, incienso, una vela encendida, una paloma, el gimnasio de mis gatos, un ventilador, una hamaca, diamantes, la bandera blanca, arpa y nevera. Resulta

significativo que tanto la paloma como la bandera blanca, símbolos universales de la paz, sólo aparezcan una vez cada una.

Desde la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1984), esta selección revela cómo los objetos cotidianos funcionan como anclas simbólicas: "Las representaciones sociales transforman lo extraño en familiar, materializándolo en imágenes accesibles" (Jodelet, 1986, p. 472). Asociar la paz con flores, camas u objetos relacionados con la escritura traduce un concepto abstracto en elementos concretos que resuenan emocionalmente y sensorialmente con las experiencias vividas por las jóvenes.

Las flores son un símbolo universal de belleza, renovación y fragilidad, lo cual indica una percepción de la paz como algo delicado y que requiere cuidado. En términos geográficos (Harvey, 2006), en territorios marcados por la violencia, el paisaje de la vida cotidiana tiende a privilegiar estos símbolos de vida, belleza y armonía como contrapeso al contexto hostil.

La cama como representación de la paz destaca el deseo de descanso seguro y de refugio, evidenciando una dimensión territorial íntima: la paz no sólo es ausencia de guerra, sino la posibilidad de experimentar seguridad en el espacio doméstico. Aquí resuena el concepto de paz positiva de Galtung (1969), que exige condiciones materiales y emocionales que favorezcan el bienestar integral de todas las personas. Por su parte, los objetos relacionados con la escritura reflejan una aspiración de expresión y comunicación, condiciones necesarias para construir paz desde el reconocimiento de la alteridad. Según Muñoz (2001), en contextos de paz imperfecta, estos pequeños espacios de expresión personal (como escribir) son fundamentales para resistir simbólicamente a la violencia estructural que persiste. Aunque el paisaje natural está menos mencionado, su presencia es relevante, pues evoca un deseo de conexión con espacios más amplios, abiertos y no violentos. Desde la geografía, este vínculo sugiere que la paz implica no sólo relaciones sociales sanas sino también una relación afectiva y protectora con el territorio, entendido como abrigo y refugio.

Llegados a este punto, resulta crucial destacar cómo las RS de las estudiantes reafirman de forma consistente la conexión entre paz y naturaleza, entre paz y territorio. No es gratuito que tres de las categorías emergentes se dirijan hacia allí, esto es, flores, plantas y paisaje natural. Finalmente, el segmento "otros" (15 menciones) indica una diversidad de imaginarios de paz, lo que refuerza la idea de que las representaciones no son homogéneas sino pluralizadas y negociadas socialmente (Jodelet, 1986, p. 473), especialmente en contextos de paz imperfecta.

9.5 Sonidos vinculados con la paz

En la pregunta 1.5 "¿Con qué sonidos relaciono la paz?", a partir del examen semántico y simbólico de las respuestas, se establecieron seis categorías interpretativas: sonidos de la naturaleza, música instrumental, música grabada (incluyendo canciones y géneros), silencio, sonidos abstractos o afectivos y respuestas no emitidas.

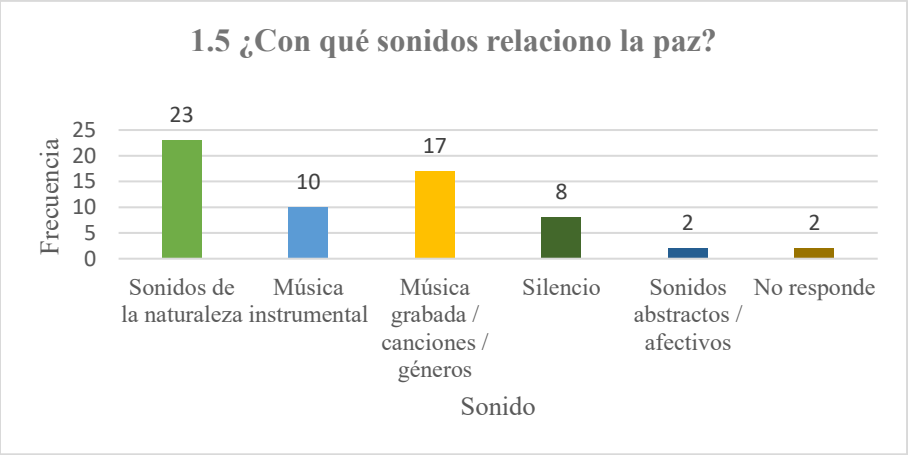


Figura 25. Sonidos que las estudiantes vinculan con la paz.

Tal como muestra la gráfica, la categoría predominante fue la de sonidos de la naturaleza, con 23 menciones, donde destacan las olas, el canto de los pájaros, el sonido del agua y la lluvia. Desde la perspectiva de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986), esta preferencia refleja procesos de objetivación y anclaje que asocian la paz a elementos del paisaje natural, construyendo un imaginario en el que la naturaleza simboliza refugio, armonía y equilibrio emocional. Desde el punto de vista de la geografía (Harvey, 2008; Massey, 2005), esta inclinación resulta altamente significativa, ya que sugiere que el espacio vivido y representado no se percibe únicamente en términos físicos, sino como un escenario simbólico cargado de sentido afectivo, donde lo natural se convierte en un territorio deseado de paz.

En segundo lugar, la categoría de música grabada reúne 17 menciones, incluyendo géneros como el jazz o la música clásica, así como canciones específicas de bandas juveniles. Esta referencia evidencia, desde los estudios de paz (Galtung, 1969; Muñoz, 2001), cómo la paz no se concibe solamente como un estado de no violencia, sino también como una experiencia estética y culturalmente mediada, vinculada a la memoria personal y colectiva. Por su parte, la música instrumental, mencionada en 10 ocasiones, refuerza esta representación al destacar una búsqueda de sonoridades no verbalizadas y expresivas (piano, violín, flauta), que permiten canalizar emociones y generar espacios de introspección y regocijo.

Resulta particularmente relevante la aparición del silencio como sonido preferido (8 menciones). En este contexto, el silencio no se interpreta como ausencia, sino como plenitud sensorial y refugio emocional, lo que puede entenderse, siguiendo a Muñoz (2001), como un ejemplo de paz imperfecta: no la ausencia total de conflicto, sino la búsqueda de espacios de respiro y cuidado en medio de las tensiones estructurales.

Además, se registraron menciones a sonidos afectivos como las risas y el sonido blanco, —definido como un sonido constante y uniforme que contiene todas las frecuencias audibles a la misma intensidad, similar al sonido de una radio sin sintonizar o al ruido de un aire acondicionado, que se utiliza para enmascarar otros sonidos—, usado comúnmente para mejorar el sueño o reducir la percepción de ruidos molestos, lo cual permite interpretar su elección como una estrategia sensorial de autorregulación emocional.

En suma, este mapa auditivo revela que las preferencias sonoras de las estudiantes no responden simplemente a estímulos sensoriales, sino que configuran una RS situada, en la que el sonido, el espacio y las memorias afectivas se entrelazan para construir significados profundos de paz, dignidad y esperanza.

9.6 Factores esenciales constitutivos de la paz

Otra de las actividades propuestas para develar el campo de representación fue una escala Likert (punto 1.6 del dossier), que solicitó a las estudiantes jerarquizar de 1 a 8 diversos factores relacionados con la paz —empleo, vivienda, alimento, educación, seguridad, salud, libertad y justicia—, asignando el número 1 al que consideraran más importante y el número 8 al menos importante. En el marco de investigaciones educativas y sociales, las escalas tipo Likert son ampliamente utilizadas para conocer las percepciones, actitudes y jerarquizaciones que realizan los participantes respecto a ciertos temas de interés (Likert, 1932).

Esta estrategia metodológica no sólo permite identificar las prioridades que configuran las RS de la paz en las estudiantes (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986), sino también explorar cómo se organizan simbólicamente dimensiones estructurales fundamentales para la construcción de una paz sostenible. A diferencia de otras escalas centradas en el grado de acuerdo, este instrumento propuso una lógica de priorización que revela el orden de importancia atribuido por cada participante, ofreciendo información cualitativa valiosa sobre los imaginarios colectivos y las experiencias vividas que moldean estas percepciones. Así, el ejercicio de priorización no es neutro,

sino que refleja las tensiones, carencias y aspiraciones inscritas en la vida cotidiana de las estudiantes.

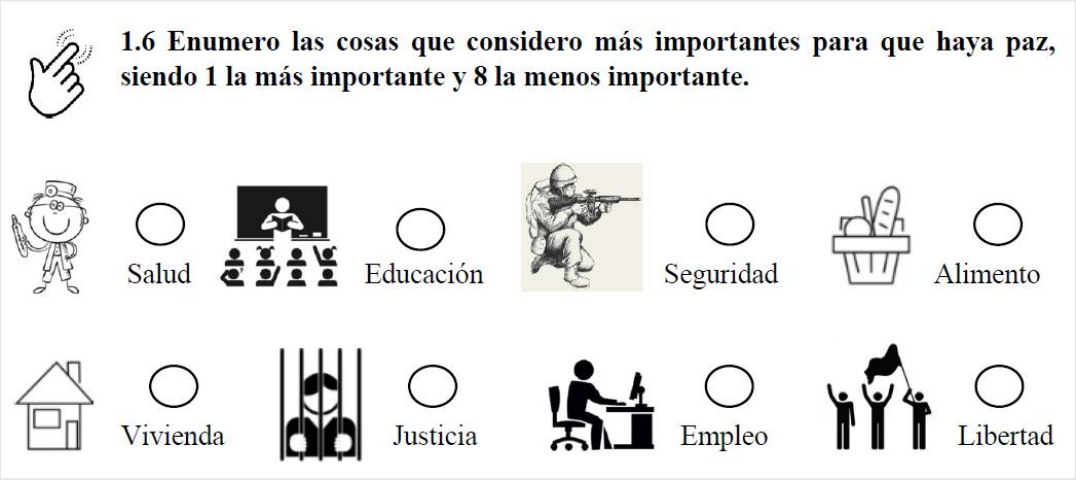


Figura 26. Factores esenciales para que haya paz.
Fuente: Dossier de actividades pedagógicas, p. 2.

De este modo, la escala Likert conformada refleja las condiciones mínimas que, desde la perspectiva de las estudiantes, permiten la existencia de la paz en la sociedad colombiana. La jerarquización de los elementos no expresa únicamente preferencias individuales, sino que materializa una representación social situada de la paz, los derechos y la dignidad humana, atravesada por las experiencias territoriales de injusticia o de bienestar, así como por las narrativas históricas y culturales que configuran la comprensión de una "vida digna". A partir de este ejercicio, se encontró lo siguiente:

Empleo	Vivienda	Alimento	Educación	Seguridad	Salud	Libertad	Justicia

Menos importante *Más importante*

Figura 27. Escala Likert de factores esenciales para que haya paz según las estudiantes.

Desde la geografía, esta escala puede interpretarse como un mapa simbólico de la espacialización de las condiciones de vida (Santos, 1996; Massey, 2005). Los derechos y necesidades no son abstraídos del territorio: acceso a empleo, vivienda, educación o salud se inscriben en relaciones desiguales del espacio y el poder. Al respecto, Harvey (2006) señala que las injusticias territoriales producen "geografías de la desigualdad", donde lo más básico para unos es privilegio para otros.

De este modo, las prioridades señaladas en la escala reflejan también las territorialidades vividas, las experiencias urbanas, las violencias estructurales o las políticas públicas que permiten o frenan el acceso a estos derechos.

Desde el enfoque de la paz positiva de Galtung (1969), los ítems de la escala son condiciones esenciales para una paz duradera. Que las personas valoren más algunos derechos sobre otros puede leerse como un síntoma de violencias estructurales (Galtung, 1990), donde la satisfacción desigual de necesidades básicas genera situaciones de injusticia que, aunque invisibles, perpetúan la violencia. Además, la dimensión relacional que plantea Lederach (1997), centrada en reconstruir relaciones justas y equitativas, se encuentra implícita en la priorización de derechos como la justicia y la libertad.

Ahora bien, la valoración de la justicia como el elemento más importante para lograr la paz, según lo expresado por las estudiantes, revela preocupaciones profundas sobre el estado actual de la sociedad colombiana. En primer lugar, esta priorización pone en evidencia una percepción extendida de impunidad, entendida como la falta de sanción a las transgresiones de los derechos fundamentales, lo que obstaculiza los procesos de reconciliación y construcción de paz duradera. Desde esta perspectiva, la justicia no se percibe únicamente como un ideal abstracto, sino como una condición concreta, urgente y territorialmente situada para garantizar la reparación, la verdad y la no repetición de las violencias.

Además, la insistencia en la justicia resalta la necesidad de fortalecer *la seguridad jurídica* en el país, entendida como la garantía de que las leyes se apliquen de manera efectiva, equitativa y previsible para toda la ciudadanía. Para las estudiantes, alcanzar la paz no sólo requiere el cese de la violencia directa, sino también la existencia de un sistema judicial en el que puedan confiar, que brinde respuestas claras, proteja los derechos humanos y sancione efectivamente las injusticias. Esta RS de la justicia articula una lectura crítica del contexto colombiano, donde la desconfianza en las instituciones estatales continúa siendo un desafío estructural para la paz.

Ese descontento generalizado y la falta de confianza en la justicia emergieron con fuerza en distintos momentos de la aplicación de los diversos instrumentos de investigación, lo cual evidencia que no sólo se configuran representaciones de la paz, sino también representaciones persistentes de la violencia: Así, por ejemplo, se encontraron registros en el diario de campo —pero muy especialmente— en el análisis de las entrevistas individuales y del grupo focal. A continuación, se

presentan algunos fragmentos ilustrativos del grupo focal, los cuales se incorporan con fines interpretativos, no de generalización estadística.

FRAGMENTOS GRUPO FOCAL
"(…) Pues sí, conozco varios casos de este tipo de violencia y pues no me parece que sea lo correcto, pero pues… En cierta parte es como que necesario o es como la salida que ven, porque pues ya sabemos que las autoridades no hacen nada" *(P4GF, 00:04:39 Orador 4).*
"(…) Si uno contacta a las autoridades para que ayuden como a tratar esos conflictos entre los barrios. Y así pues… pues lo que yo he visto es que no hacen nada, la verdad, y pues como decían ahora mis compañeras, que ya se tiene muy normalizado como ese tipo de violencia, porque es que ya no se ve como otra solución, o sea, es como nosotros mismos tenemos que actuar por nuestra propia seguridad, porque si no nadie más lo va a hacer" *(P6GF, 00:08:30 Orador 6).*

Aunque a primera vista puedan resultar desalentadores los testimonios, desde la perspectiva de la paz imperfecta de Muñoz (2001) pueden leerse como expresiones concretas de una paz que no supone la ausencia total de violencia, sino la gestión cotidiana de la conflictividad dentro de estructuras sociales marcadas por desigualdades, exclusiones y carencias. La resignificación de la violencia como un "mal necesario" para la autodefensa, en ausencia de respuestas institucionales eficaces, revela cómo las comunidades construyen formas precarias, contradictorias y moralmente tensionadas de convivencia, en las que proteger la vida y el territorio implica, paradójicamente, aceptar dinámicas violentas, que requieren ser visibilizadas para poder ser resignificadas.

Esta comprensión conecta con la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986) pues la violencia no es vista por las estudiantes como un fenómeno anómalo o externo, sino como parte de su universo simbólico cotidiano, como una respuesta adaptativa a la percepción del desamparo estatal. El imaginario de la seguridad autogestionada, que aparece en las voces juveniles, muestra cómo las representaciones de autoridad, legalidad y violencia se transforman en contextos de exclusión estructural.

A la luz de la geografía crítica (Santos, 1996; Massey, 2005; Harvey, 2006), esta situación implica una espacialización de la paz imperfecta: los territorios son escenarios donde se materializan las asimetrías de poder y donde los habitantes se ven forzados a redefinir sus relaciones sociales para sobrevivir en medio de la fragilidad institucional. En estos territorios, la violencia se convierte en

un mecanismo informal de regulación comunitaria ante la ausencia del Estado, profundizando la fragmentación espacial y simbólica, fenómeno recurrente de barrios populares de Medellín.

De esta manera, los testimonios analizados revelan que la construcción de paz en estos contextos no puede entenderse como un ideal abstracto de armonía, sino como un proceso imperfecto, quizás lento, lleno de contradicciones, donde la urgencia por sobrevivir configura RS que, en algunos casos, legitiman prácticas de autodefensa y normalizan formas de violencia territorializada, cuestión que, a la luz de la historia reciente colombiana, ha jugado y continúa jugando un papel determinante en la configuración y persistencia de las violencias.

9.7 Sentidos de paz territorial

Tal como se ha procurado exponer a lo largo de la tesis, el concepto de paz territorial se concibe como una categoría analítica potente en términos didácticos, en la medida en que permite comprender cómo la organización del espacio es *constitutiva* de la paz o de la ausencia de ella. No obstante, se reconoce que se trata de un concepto que aún no tiene presencia significativa en las aulas. De allí que resulte pertinente indagar qué comprenden las estudiantes por paz territorial, complejizando, además, la comprensión de las RS que se vienen develando. En este sentido, la pregunta "¿Qué creo que significa 'paz territorial'?" (punto 4.7 del dossier) permite explorar el campo de representación que las estudiantes construyen sobre la paz en relación con el espacio que habitan. Esta indagación facilita el acceso a los sentidos comunes que organizan la representación —imágenes, esquemas y significados centrales— así como a las actitudes y valores que se articulan con ellas. Dichos elementos revelan cómo se entrelazan la vivencia de lo territorial, las memorias del conflicto y las aspiraciones de convivencia en contextos urbanos históricamente atravesados por la desigualdad y las violencias.

El análisis de los relatos de las estudiantes se llevó a cabo siguiendo los lineamientos del análisis de contenido, entendido como "un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes" (Bardin, 1996, p. 32). A continuación, se presentan algunas respuestas ilustrativas, así como las categorías que se identificaron mediante el análisis llevado a cabo:

N° relato	Relato	Categorías identificadas
1	*"Cuando un territorio es justo con todo lo que pasa con respecto a la violencia y todas las guerras que hay. También cuando tenemos tranquilidad de saber que nada malo va a pasar y si pasa habrá justicia" (E193).*	Justicia - Tranquilidad - Seguridad
2	*"Es buscar la paz en un territorio, sea el que sea. Tratar de evitar guerra, desaparecidos, muertes y otros conflictos. Justicia social y tratar de desaparecer grupos violentos" (E793).*	Justicia social - Erradicación de violencia - Seguridad
3	*"Es la paz que se debe vivir en el territorio, el cual es incluyente, empático, en donde el diálogo es lo que prevalece, cultivando todos juntos para el mejoramiento del mismo, para así avanzar como territorio y pueda llegar a ser un lugar seguro" (E893).*	Inclusión - Empatía - Diálogo - Seguridad - Convivencia
4	*"La tranquilidad en un lugar sin guerra, con seguridad y justicia social" (E1193).*	Tranquilidad - Seguridad - Justicia social
5	*"Un territorio sano, seguro, donde los conflictos se resuelven a partir del diálogo y se educan a todos desde donde quiera que estén, donde los adultos respetan a los niños y los niños a los adultos" (E1993).*	Seguridad - Diálogo - Educación - Respeto intergeneracional
6	*"La paz territorial es respetar a las personas y que haya trabajo y no violentar a las personas, más que todo las mujeres, y que todos tengan derechos" (E2693).*	Respeto - Trabajo - No violencia - Derechos - Enfoque de género
7	*"Es convivir pacíficamente en donde se respeta los Derechos Humanos, se fomenta la igualdad y se busca el bienestar de todos" (E2993).*	Derechos humanos - Igualdad - Bienestar - Convivencia
8	*"Que no haya atracos y muertes en nuestras calles y que no haya venta de vicios y haya buena seguridad" (E3193).*	Seguridad - No violencia – economías ilícitas
9	*"Es un espacio donde hay buena convivencia, seguridad, justicia" (E4594).*	Convivencia - Seguridad - Justicia
10	*"Estar en un territorio donde se me respete como persona que habita allí" (E4794).*	Respeto- Reconocimiento de la dignidad
11	*"Poder vivir en paz sin tener miedo, salir a la calle y estar tranquilo sin pensar que le va a pasar algo malo" (E5394).*	Tranquilidad - Seguridad
12	*"Lugar en donde todo puede ser solucionado con el diálogo, el razonamiento y no con armas y muerte" (E5694).*	Diálogo - Razonamiento - No violencia armada
13	*"Es sentirte bien en este territorio mental como físicamente, que no haya violencia de ningún tipo" (E5994).*	Bienestar integral - No violencia
14	*"Donde el territorio y su gente vivan en paz, sin guerra ni conflictos. Un territorio donde la corrupción solo sea una cosa inexistente y las personas vivan bien" (E6594).*	Paz - No guerra - No corrupción - Bienestar social
15	*"Sentirse segura en un lugar, que ese lugar te dé tranquilidad, etc." (E6794).*	Seguridad - Tranquilidad

Tabla 11. Análisis de contenido de los relatos sobre paz territorial.

El análisis de los relatos permitió evidenciar cómo la RS de la paz territorial entre las estudiantes se configura en torno a cuatro ejes centrales: la seguridad, la justicia, el respeto por los derechos y la convivencia pacífica. La seguridad emerge como la categoría más reiterada, vinculada a la tranquilidad de poder habitar el territorio sin miedo, sin atracos, sin muertes ni presencia de actores armados; se trata de un anhelo de protección frente a las violencias cotidianas y estructurales que las estudiantes y sus familias han experimentado. En estrecha relación aparece la justicia, entendida tanto en su dimensión social (igualdad de condiciones, acceso a oportunidades, trabajo digno), como en su dimensión institucional (garantía de que los hechos violentos no quedarán en la impunidad). Asimismo, las estudiantes asocian la paz territorial al respeto de los derechos humanos, con énfasis en la dignidad, la igualdad de género y el reconocimiento de cada persona como sujeto de derechos. Por último, la convivencia pacífica y el diálogo son destacados como mecanismos fundamentales para la resolución de conflictos, la construcción de un territorio incluyente y el bienestar colectivo.

De este modo, la paz territorial es concebida no sólo como ausencia de guerra o violencia armada, sino como un horizonte positivo en el que convergen justicia social, seguridad, reconocimiento de la dignidad humana y prácticas de cuidado mutuo, lo cual evidencia una comprensión amplia que trasciende la visión negativa de la paz. Por el contrario, esta comprensión que trasciende la noción de paz negativa (Galtung, 1969). En este sentido, dicha comprensión conecta con la noción de paz positiva (Galtung, 1969) y con la perspectiva de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), que reconoce la paz como un proceso dinámico, complejo y en permanente construcción.

Con respecto a la concepción de territorio que subyace en los relatos estudiantiles, se identifica que esta trasciende la idea de un espacio físico delimitado y se configura como un espacio vivido y relacional, donde la paz se entiende como convivencia, seguridad y justicia social, tal como se ha venido señalando a lo largo del capítulo. Más aún, el territorio aparece asociado tanto a condiciones materiales de vida digna (trabajo, educación, seguridad) como a valores éticos y políticos como el respeto, la igualdad y los derechos humanos. En otras palabras, como un espacio de interacciones sociales y de construcción colectiva, lo que coincide con la noción de espacio usado de Santos (1996), el lugar como producto de relaciones de Massey (2005) y la idea de Tuan (1977), para quien el territorio se experimenta y se resignifica a partir de la vida cotidiana.

Síntesis a modo de cierre

Tal como se ha mostrado a lo largo del capítulo, el objeto social de la paz desde la mirada estudiantil está cargado de significados diversos y complejos, expresados mediante palabras, colores, animales, objetos, sonidos y otros elementos simbólicos. Estas expresiones revelan que la paz es concebida no sólo como ausencia de conflicto, sino, sobre todo, como la presencia activa de vínculos positivos y de condiciones de bienestar personal y colectivo, en las que lo afectivo adquiere un lugar central. Asimismo, se evidencia que las RS de la paz no corresponden a simples preferencias individuales, sino que condensan experiencias territoriales de injusticia o de bienestar social, así como narrativas históricas y culturales que configuran lo que para las estudiantes significa una "vida digna".

En términos pedagógicos, estos hallazgos subrayan la necesidad de que la escuela trascienda la transmisión de contenidos para convertirse en un escenario que permita problematizar críticamente los conflictos, las violencias y las diversas formas de paz a partir de las experiencias cotidianas de las y los estudiantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía puede aportar de manera decisiva al reconocimiento de dichas experiencias, entendido como un primer paso en la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de paz en los territorios que habitan.

CAPÍTULO 10. Dimensión tres: las actitudes y valores de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial

Este capítulo aborda la tercera dimensión de las representaciones sociales: las actitudes y valores asociados al espacio habitado en referencia a la paz territorial. Desde esta dimensión, el análisis se centra en las orientaciones afectivas, valorativas y disposicionales que las estudiantes expresan frente al territorio, la violencia y las posibilidades de paz. Al igual que en la dimensión uno (capítulo 8) y en la dimensión dos (capítulo 9), el dossier constituye el dispositivo pedagógico-metodológico central para el abordaje de esta tercera dimensión. Los análisis se contrastan y profundizan mediante la triangulación con los demás instrumentos de la investigación, lo que permite captar la densidad emocional, ética y experiencial de dichas actitudes. A partir de este enfoque, se examina críticamente cómo estas disposiciones —atravesadas por emociones, juicios éticos y experiencias situadas— configuran posicionamientos frente al conflicto y orientan formas de comprensión, implicación y acción en los territorios habitados.

10.1 Valoraciones sobre la seguridad y la paz en el espacio habitado de Medellín

En el marco de la consecución de los objetivos de la investigación, se buscó que afloraran apreciaciones favorables o desfavorables sobre la paz en el espacio que habitan las participantes, evidenciadas en juicios y opiniones hacia las acciones de paz o hechos de violencia, ya sea en la casa, el colegio, el barrio, la ciudad o el país. Para ello, se propusieron diversas actividades, entre estas, el punto 5.3 del dossier, en donde las estudiantes debían imaginar que una amiga de Barcelona llega a vivir a Medellín y aconsejarla sobre cómo cuidar su seguridad. Al formular consejos y advertencias, las estudiantes transforman sus saberes previos en guías prácticas de comportamiento, haciendo visibles las percepciones de riesgo, protección e inseguridad asociadas al territorio y, con ello, el carácter prescriptivo y normativo de la representación (Jodelet, 1986).

Además, al situar estas recomendaciones en relación con una persona externa, se activa un proceso de anclaje mediante el cual las experiencias locales se traducen a marcos de comprensión más amplios, configurando sentidos compartidos que refuerzan la función social de la representación (Moscovici, 1979). De este modo, la actividad no sólo permite identificar cómo las estudiantes significan Medellín en términos de paz, violencia o convivencia, sino también cómo dichas representaciones orientan y justifican acciones cotidianas en el territorio, revelando su dimensión normativa y práctica dentro del componente actitudinal.

Efectivamente, las respuestas derivadas en esta actividad permiten comprender cómo las estudiantes configuran sus RS del espacio habitado en Medellín a partir de dos ejes: el miedo y la protección. Por un lado, el miedo aparece anclado en experiencias cotidianas de inseguridad, violencia urbana y desconfianza hacia las instituciones, lo cual incide en la manera como perciben, significan y habitan la ciudad (Jodelet, 1986). Por otro lado, las recomendaciones y advertencias dirigidas a la amiga imaginaria de Barcelona expresan estrategias de protección y agencia, que revelan cómo el pensamiento geográfico se traduce en prácticas discursivas orientadas a la supervivencia y el cuidado del otro. Así, estas narrativas no sólo evidencian la interiorización de la violencia como característica del territorio, sino también la posibilidad de resignificarlo mediante acciones de cuidado y acompañamiento, aspecto clave para analizar las relaciones entre espacio habitado, seguridad cotidiana y construcción de paz territorial (Moscovici, 1984; Castorina & Barreiro, 2012).

En esta perspectiva, Castorina y Barreiro (2012) señalan que las RS en el ámbito educativo funcionan como marcos interpretativos que median entre las experiencias cotidianas y los significados colectivos, posibilitando leer cómo los sujetos elaboran sentidos sobre fenómenos complejos como la violencia y la paz territorial. A continuación, se comparte una de las cartas, que permite evidenciar cómo esa estudiante produce un relato situado sobre la seguridad en Medellín, dando indicios de las RS que orientan sus prácticas y sus formas de habitar la ciudad.

La carta refleja cómo esta estudiante, a partir de sus experiencias cotidianas, construye RS de la ciudad y de la paz territorial. En primer lugar, en su narrativa se observa que el espacio habitado (Medellín) aparece cargado de significaciones negativas: la ciudad se representa como un riesgo, donde “todas las calles son peligrosas”, el “centro” se convierte en un lugar simbólico del miedo, y los actores sociales “mal intencionados” son ubicados como amenaza constante. Según Moscovici (1961,1979), este tipo de representaciones permiten a los sujetos hacer inteligible la realidad y anticipar comportamientos, en este caso, como estrategias de autoprotección.

TRANSCRIPCIÓN
“Hola amiga mía, no sabes cuánto te extraño y me alegra que vengas y compartas con todas nosotras, pero primero quisiera darte algunas recomendaciones para que no te pase nada aquí en la ciudad, ya que sé que quieres conocer muchos lugares lindos, pero donde hay que poner cuidado porque gente mal intencionada se dará cuenta que no eres de acá y querrá hacerte daño y robarte. Entonces, en lugares como el centro y en general, todas las calles son peligrosas y no podrás sacar tu celular porque te lo podrán arrebatar y si te resistes puede que te lastimen y además, podrás ver muchas cosas que no estás acostumbrada, a ver cómo le pegan a personas por robar o personas muertas y gente que

pelea en la calle y tú no puedes meterte, solo ignorar para que no te haga nada y no llamar a la policía porque hay personas que se encargan de eso y solucionan los problemas en el barrio, casi nunca la policía. Bueno amiga, espero que sigas estás recomendaciones y puedas conocer Medellín en todos los sentidos, igual te acompañaré para que conozcas todos los lugares que quieras".

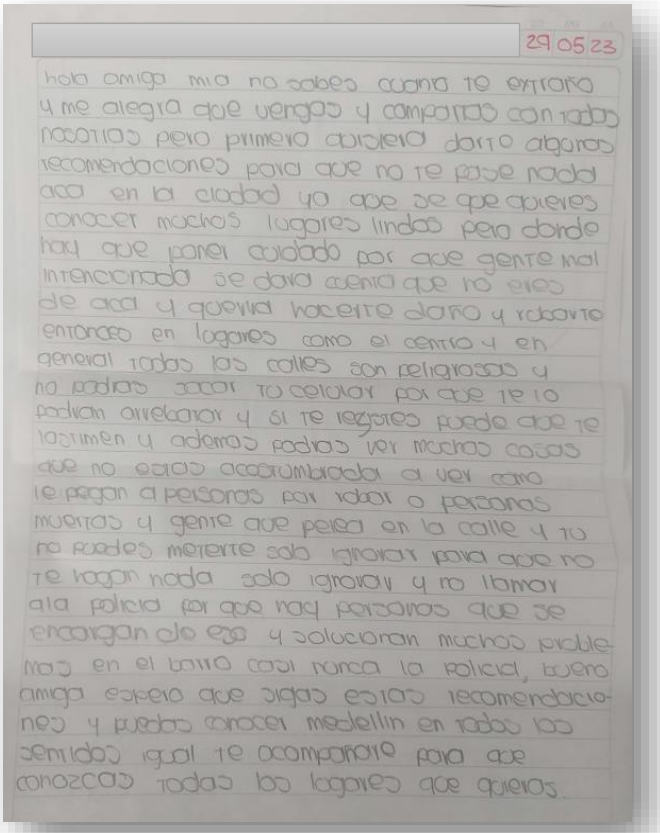


Figura 28. Carta elaborada por la participante E1593, punto 5.3 del dossier.
Fuente: Jaramillo Cadavid, 2024.

Al mismo tiempo, muestra cómo la estudiante interioriza y transmite normas de conducta frente al espacio urbano, aconsejando invisibilizarse ("no sacar el celular", "no meterse", "ignorar") y desconfiar de las instituciones ("casi nunca la policía"). Estas recomendaciones revelan un saber práctico (Jodelet, 1986) que articula el miedo con formas de adaptación cotidiana, configurando lo que puede comprenderse como una geografía subjetiva de la seguridad, en la que ciertos lugares se codifican como "zonas de riesgo" y donde la resolución de conflictos se asocia más a actores o grupos al margen de la ley que al Estado.

En última instancia, el testimonio deja entrever formas de agencia, la estudiante que escribe no sólo advierte del peligro, sino que ofrece protección y acompañamiento a su amiga ("igual te acompañaré"), resignificando la ciudad no sólo como amenaza, sino como espacio de cuidado compartido. En tal sentido, la RS de Medellín oscila entre el miedo y la posibilidad de reconstruir la confianza mediante relaciones de apoyo. Esto conecta con la paz territorial entendida como un proceso imperfecto (Muñoz, 2001), donde las prácticas de convivencia y seguridad no se reducen a políticas institucionales, sino que emergen, de manera central, de la vida cotidiana.

10.2 Posicionamiento ante hechos violentos en el contexto de Medellín

Partiendo de la idea de que las RS invitan a tomar postura, se diseñó el punto 5.6 del dossier, cuyo propósito fue indagar la actitud frente a la violencia, entendida en contraposición a la paz. Esto se fundamentó en la consideración de que dicha actividad permitiría develar con mayor precisión y autenticidad las dimensiones actitudinales, ya que expone las tomas de posición, los juicios de valor, las adhesiones o rechazos que los sujetos construyen ante situaciones simbólicas que remiten a nociones de justicia, violencia y legitimidad. En este caso, de un hecho noticioso muy cercano a su contexto social.

La actividad consistía, primero, en la lectura de una noticia real de la ciudad de Medellín, incluso geográficamente muy cercana a la institución educativa en donde se desarrolló la investigación, que, en síntesis, narraba el asesinato de un hombre, cuyo cuerpo apareció en un sector del barrio Aranjuez con un letrero que decía "por ladrón de motos". Segundo, las estudiantes debían completar el enunciado: "Creo que el protagonista de la noticia…" eligiendo una sola opción entre las siguientes: él se la buscó, es muy triste, me da igual / no me importa, no debía ocurrir, me da gusto y estoy en contra.



Noticia tomada de: www.elcolombiano.com el 20 de febrero de 2023.

Figura 29. Actividad de toma de posición ante hechos de violencia.
Fuente: Dossier de actividades pedagógicas, p. 10.

Los resultados fueron los siguientes:

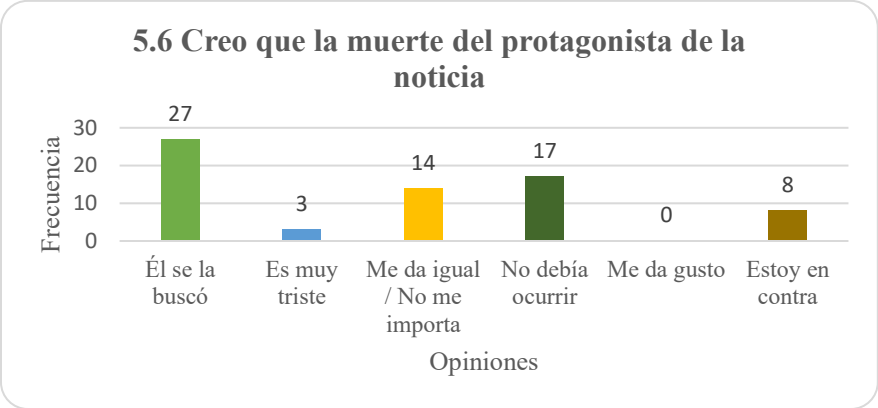
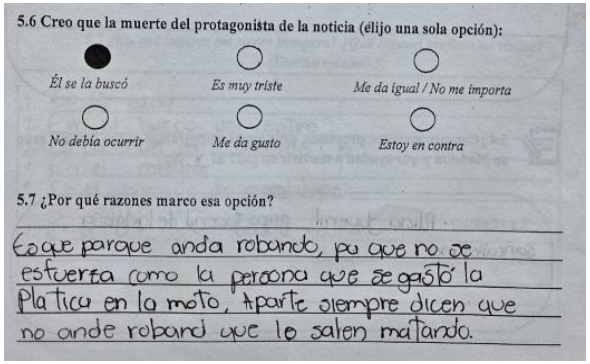


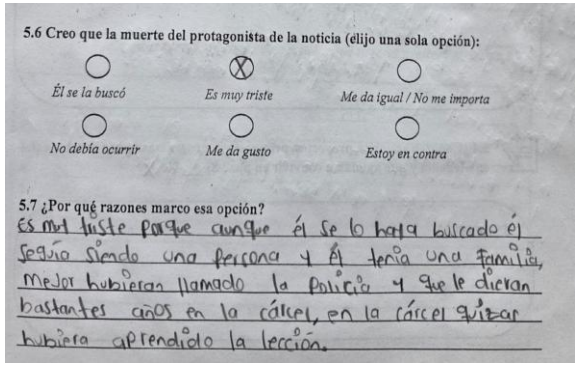
Figura 30. Valoración actitudinal frente a hechos de violencia.

En efecto, aquí se pone de manifiesto de manera contundente la dimensión actitudinal de las RS que legitiman la violencia e incluso la muerte. El hecho de que la mayoría de las participantes considere que "él se la buscó" (27) evidencia la naturalización de narrativas que responsabilizan a las víctimas y legitiman formas de violencia, cualquiera que estas sean. Desde la geografía (Harvey, 2008), este dato también indica cómo los espacios de exclusión producen subjetividades que consideran la violencia como algo "esperado" o incluso "merecido". Así, los territorios en los que viven las estudiantes, marcados históricamente por dinámicas de violencia y vulnerabilidad social, modelan sus imaginarios, haciendo que ciertos niveles de violencia sean vistos como inevitables o incluso justificados. Bajo esta perspectiva, la representación de la muerte como "buscada" por la víctima refleja la interiorización de una violencia estructural, que limita la capacidad de cuestionar las condiciones que generan los conflictos. De igual manera, la baja frecuencia de respuestas que expresan tristeza (3) o desacuerdo con la muerte (8) refuerza la noción de normalización de la violencia, lo que obstaculiza la construcción de una paz positiva basada en el respeto y la vida digna.

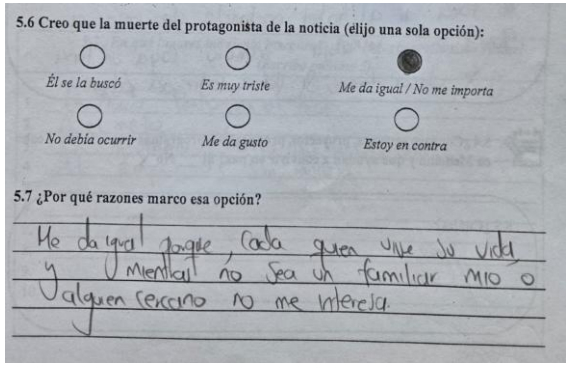
De otro lado, la perspectiva de la paz imperfecta (Muñoz, 2001) aporta una comprensión esencial para este análisis. El autor afirma que "la paz no es un estado absoluto, sino un proceso inacabado que convive con múltiples formas de violencia" (p. 35). Desde esta mirada, las respuestas reflejan una aceptación de una paz incompleta, donde la violencia es parte del tejido social cotidiano y donde la idea de justicia coexiste, contradictoriamente, con la resignación e incluso la legitimación de la violencia. Para terminar dicha actividad, las estudiantes debían justificar (punto 5.7) las razones por las cuales habían marcado esa opción, a continuación, algunas de esas argumentaciones a modo de ilustración, cuyo análisis permitió caracterizar las actitudes más frecuentes ante la violencia:


5.6 Creo que la muerte del protagonista de la noticia (elijo una sola opción):
Él se la buscó | Es muy triste | Me da igual / No me importa
No debía ocurrir | Me da gusto | Estoy en contra
5.7 ¿Por qué razones marco esa opción?
Eoque porque anda robando, pu que no se esfuerza como la persona que se gastó la plática en la moto, aparte siempre dicen que no ande robando que lo salen matando.

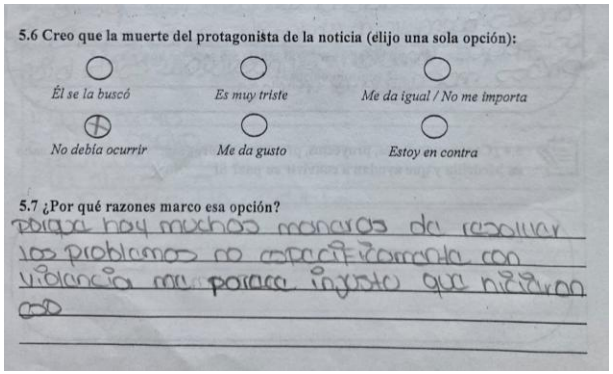
Justificación basada en merecimiento (E5893)


5.6 Creo que la muerte del protagonista de la noticia (elijo una sola opción):
Él se la buscó | Es muy triste | Me da igual / No me importa
No debía ocurrir | Me da gusto | Estoy en contra
5.7 ¿Por qué razones marco esa opción?
Es muy triste porque aunque él se lo haya buscado él seguía siendo una persona y él tenía una familia, mejor hubieran llamado la policía y que le dieran bastantes años en la cárcel, en la cárcel quizás hubiera aprendido la lección.

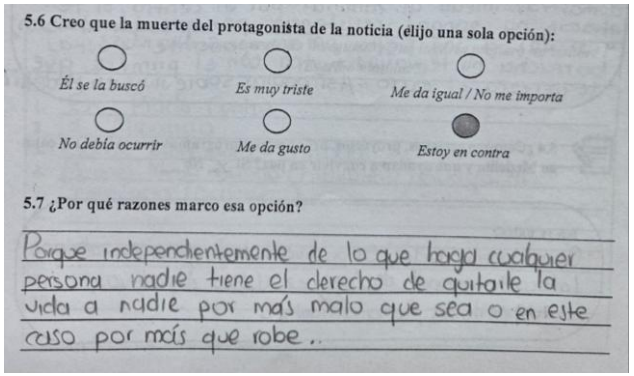
Compasión condicionada (E1693)


5.6 Creo que la muerte del protagonista de la noticia (elijo una sola opción):
Él se la buscó | Es muy triste | Me da igual / No me importa
No debía ocurrir | Me da gusto | Estoy en contra
5.7 ¿Por qué razones marco esa opción?
Me da igual porque, Cada quien vive su vida y mientras no sea un familiar mío o alguien cercano no me interesa.

Indiferencia y distancia emocional (E6894)


5.6 Creo que la muerte del protagonista de la noticia (elijo una sola opción):
Él se la buscó | Es muy triste | Me da igual / No me importa
No debía ocurrir | Me da gusto | Estoy en contra
5.7 ¿Por qué razones marco esa opción?
Porque hay muchas maneras de resolver los problemas no específicamente con violencia me parece injusto que hicieran eso

Rechazo a la violencia como solución (E6394)


5.6 Creo que la muerte del protagonista de la noticia (elijo una sola opción):
Él se la buscó | Es muy triste | Me da igual / No me importa
No debía ocurrir | Me da gusto | Estoy en contra
5.7 ¿Por qué razones marco esa opción?
Porque independientemente de lo que haya cualquier persona nadie tiene el derecho de quitarle la vida a nadie por más malo que sea o en este caso por más que robe..

Defensa activa de la vida y los derechos humanos (E6294)

Figura 31. Ejemplos de justificaciones y actitudes ante el hecho violento.

10.2.1 Tipos de actitudes frente al uso de violencia

Ahora bien, con el fin de profundizar en la dimensión actitudinal de las RS, se sistematizaron todos los testimonios que expresan cómo las estudiantes valoran la paz frente a la violencia. Estos relatos permiten identificar posturas que oscilan entre el rechazo explícito de la violencia, la normalización o resignación frente a dinámicas violentas, la búsqueda de alternativas pacíficas para la resolución de conflictos, e incluso la defensa activa de la vida y los derechos humanos.

La siguiente tabla recoge algunos de los testimonios, los cuales sirvieron de base para caracterizar los tipos de actitudes frente a la violencia que emergieron en el proceso investigativo.

TIPOS DE ACTITUDES FRENTE A LA VIOLENCIA				
Él se la buscó	**Es muy triste**	**Me da igual / no me importa**	**No debía ocurrir**	**Estoy en contra**
Justificación basada en merecimiento	**Compasión condicionada**	**Indiferencia y distancia emocional**	**Rechazo a la violencia como solución**	**Defensa activa de la vida y los derechos humanos**
"Porque no debía estar robando y menos cosas valiosas, porque no siempre le va a robar a una persona buena, le roba a un calentón y lo casca o lo matan por rata, porque hay que trabajar por lo que quiere" (E2193).	*"Es muy triste porque, aunque él se lo haya buscado, él seguía siendo una persona y él tenía una familia, mejor hubieran llamado a la policía para que le dieran bastantes años en la cárcel, en la cárcel quizás hubiera aprendido la lección" (E1693).*	*"Porque no lo conozco y además a él tampoco le importó robar y ocasionar problemas. Aunque no sepamos porqué robaba, no tiene justificación para robar, hay otras formas de poder obtener lo que queremos, como trabajando, y él no tenía por qué robar el esfuerzo de otros" (E193).*	*"Pues, porque independientemente de lo que haya hecho, la muerte no es una solución" (E1193).*	*"Hay varias razones, la primera es que no es un crimen tan malo como matar, violar o algo así, porque si fuera así, sí estoy de acuerdo porque se lo merecen, pero solo robo, es mejor otra solución como en China que le cortan una mano y si sigue robando le cortan la otra y si sigue así lo matan, porque ya le dieron otras acciones que no acató. Me parecen soluciones muy violentas, pero si no nunca van a cambiar a las personas para que respeten" (E793).*

"La persona que era dueña de la moto se esforzó para conseguirla, como para que alguien simplemente la robe, cuando se puede conseguir dinero de otra forma" (E3493).	*"Porque al pueblo le falta más educación y las autoridades y acompañamiento familiar a los muchachos" (E3193)*	*"Porque yo no conozco a ese muchacho y si se puso a robar fue problema de él" (E693).*	*"Pienso que nadie tiene el poder de elegir quien vive y quien no, Estoy en contra de que las personas sin valores se adueñen de las pertenencias de los demás, pero no es la manera de solucionar esto. Hay que tener empatía por su familia o amigos y simplemente respetar el derecho a vivir" (E3293).*	*"Porque puede que él robara y demás, pero aun así hay otras formas de "castigarlos" como hemos visto durante las clases, los derechos humanos los tenemos todos y si lo matan le están vulnerando el derecho a la vida" (E893).*
"Porque ya repetidas veces se le había informado y advertido, no acató las órdenes y realmente no es justo que las personas se esfuercen para conseguir sus propias cosas y que alguien más se las arrebate" (E4294).	*"Yo creo que es muy triste porque bueno, él se lo buscó, pero nadie es nadie para quitarle la vida a una persona por más daño que haga la persona" (E6794).*	*"Me importaría si fuera parte de mi familia o de mi círculo, sé que es algo cruel e incluso puedo verme como un mal ser humano por mi poca empatía. Sin embargo, solo puedo pensar "que mal por su familia", pero no puedo o simplemente no quiero sentir empatía por aquellas personas. Con pensar en que podría pasarle a mi familia está bien" (E2593).*	*"No debía ocurrir porque debieron llevarlo a la policía, los que lo mataron no les gusta el delito, al haberlo matado, ellos lo hicieron también. No es la manera de hacer "justicia"" (E3793).*	*"No me parece porque, aunque una persona haga algo malo, puede tener una oportunidad. Además, ninguna persona debe tener una muerte tan fea y menos tirarlo por ahí" (E4594).*
"Es que la verdad las personas se la suda comprándose sus cosas para que se las roben, y, además, cuando los van a matar dan advertencias y si no les hacen caso, ya los		*"Porque no lo conozco y, además, ¿Por qué me importaría?" (E3894).*	*"Porque hay muchas maneras de resolver los problemas, no específicamente con violencia, me parece injusto que lo hicieran" (E6394).*	*"Porque independientemente de lo que haga cualquier persona nadie tiene el derecho de quitarle la vida a nadie, por más malo que sea o en este caso, por más que robe" (E6294).*

matan y si no hizo caso, pues chao" (E5494).				

Tabla 12. Tipos de actitudes sobre el uso de la violencia

En síntesis, se evidenciaron cinco tipos de actitudes frente al uso de la violencia, lo cual arroja luces importantes sobre los desafíos que deberá asumir la enseñanza de las ciencias sociales para aportar a la construcción de paz con enfoque territorial:

- *Justificación basada en merecimiento:* algunas estudiantes naturalizan la violencia como una consecuencia "merecida" de actos ilegales, evidenciando una representación social de la justicia como castigo inmediato, próxima a la justicia retributiva, que se basa en la idea de que el delito es una transgresión del orden legal y, por tanto, debe ser castigado en proporción al daño causado. Su principal objetivo no es la reparación del daño a la víctima, sino la imposición de una sanción al transgresor, como forma de restablecer el equilibrio social perturbado (Zehr, 2002).

- *Compasión condicionada:* estas estudiantes expresan sentimientos de tristeza y empatía hacia la víctima, aunque estos se manifiestan de forma parcial o ambivalente. Reconocen el sufrimiento de la persona involucrada, pero atribuyen cierto grado de responsabilidad en su destino, lo que limita la expresión plena de solidaridad. Esta postura revela una tensión significativa entre la disposición afectiva de compasión y un juicio moral, mostrando una RS donde la compasión se negocia discursivamente.

- *Distanciamiento emocional:* este grupo de estudiantes evidencian una actitud de indiferencia o desapego afectivo frente al hecho narrado, caracterizada por la ausencia de vínculos emocionales o de identificación con la víctima. Esta postura sugiere la presencia de una representación social de la paz concebida como un fenómeno ajeno, externo o incluso irrelevante para la experiencia personal. Además, el distanciamiento puede estar mediado por la naturalización de la violencia, percibida como cotidiana e inevitable.

- *Rechazo a la violencia como mecanismo de resolución de conflictos:* en este grupo se observa una actitud reflexiva, que reconoce la existencia de conductas delictivas o conflictivas, pero rechaza explícitamente la violencia letal como respuesta o castigo. Se proponen formas no violentas de abordaje del conflicto, reflejando una representación social orientada al respeto de los principios de justicia, proporcionalidad y resolución pacífica.

- *Compromiso con la vida y los derechos humanos:* este grupo asume una posición clara en defensa de la vida humana. Estas participantes rechazan categóricamente cualquier forma de violencia, sin importar las circunstancias, y abogan por respuestas institucionales o comunitarias que se fundamenten en los derechos humanos, la dignidad y la justicia social. Sus discursos hacen eco de una visión amplia de la paz, entendida no sólo como ausencia de conflicto, sino como una condición que exige garantías de vida, respeto mutuo y reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Todas las anteriores actitudes, desde la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986), configuran un "mapa mental" de sentidos compartidos sobre la violencia y la paz. En términos de la geografía (Santos, 1996; Massey, 2005; Harvey, 2006), las respuestas también reflejan cómo el espacio urbano violento influye en las percepciones sobre la justicia, la convivencia y el derecho al territorio. Y, desde los estudios de paz (Galtung, 1969; Muñoz, 2001; Lederach, 1997), se pueden identificar elementos de lo que Muñoz denomina "paz imperfecta", donde se tolera cierto nivel de violencia, considerados como semillas de una "paz positiva", basada en la defensa activa de la dignidad humana.

10.3 Posicionamiento ideológico ante las causas del conflicto armado colombiano

En continuidad con la exploración de la dimensión actitudinal de las RS, la última parte del dossier amplía la escala de análisis para indagar cómo las estudiantes significan el conflicto armado colombiano y comprenden los retos y posibilidades de la construcción de paz. Bajo la premisa de que las RS orientan a los sujetos a tomar postura (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), se diseñó la actividad pedagógica (punto 6.1 del dossier), centrada en la lectura crítica de dos posicionamientos ideológicos antagónicos sobre las causas de la violencia en el país y, en consecuencia, sobre los desafíos de la paz. A través de la comprensión y el contraste de posturas ideológicas opuestas, la actividad buscó evidenciar las valoraciones y posicionamientos que las jóvenes adoptan frente a la violencia y la paz, mostrando cómo sus representaciones no solo interpretan la realidad nacional, sino que también orientan juicios y disposiciones para la acción.

Las siguientes son las dos posturas ideológicas predominantes en los relatos sobre el origen del conflicto armado colombiano, las cuales fueron condensadas, con fines didácticos, así:

6. ¿QUÉ SÉ SOBRE LA PAZ EN COLOMBIA?



Leo atentamente las siguientes posturas ideológicas:

POSTURA 1.

"Un país lleva muchos años en la violencia, en gran parte provocada por un sistema político que excluía a la mayoría de la población no sólo de la participación sino también de la satisfacción de sus necesidades básicas. Esto justificó en sus inicios la creación de diferentes grupos ilegales que mediante el uso de las armas han intentado tomar el control del Estado y han ejercido el poder en las comunidades (en algunas más que otras) a través del control territorial, asesinatos, desapariciones forzadas, secuestros, masacres, intimidaciones, desplazamientos masivos, torturas, etc. Hechos que comenzaron en el campo y luego llegaron a las ciudades, donde se mezclaron con el narcotráfico y la violencia criminal. A lo largo de los años con la intensificación del conflicto se han llevado a cabo diversas negociaciones para acabar con esa violencia, pero esto aún no se logra del todo. La población no se pone de acuerdo en cómo terminar con el conflicto. Ese país se llama Colombia".

POSTURA 2.

"Un país lleva muchos años en la violencia, originada porque un grupo de personas con ideas revolucionarias, depredadoras y violentas decidieron retar al Estado e irse a la lucha armada inspirado por el contexto ideológico y político de la época. Luego se suman otros grupos y permanecen en la pelea durante décadas especialmente por sus altos beneficios económicos, pero también porque el Estado da una respuesta militarista que alimentó la rabia, generando una especie de juego de espejos, que hizo que los actores de la guerra respondieran a actos violentos con más violencia, dinámica que fue aumentando la intensidad y los niveles de crueldad con el paso del tiempo. Además, ese país históricamente ha tratado de resolver los problemas de inseguridad por medio de la creación de grupos privados, pues en muchas regiones donde no llegaba el Estado, el control y la autoridad fueron asumidos por esos poderes particulares que trataron de ayudar a las comunidades. A lo largo de los años mediante los llamados "acuerdos de paz" se le ha entregado el país a los violentos promoviendo el narcotráfico y todo tipo de actos criminales, ese país es Colombia".

Figura 32. Posturas ideológicas contrapuestas y frecuentes sobre el origen del conflicto colombiano.
Fuente: Dossier de actividades pedagógicas p. 11.

En primer lugar, esta actividad confronta a las jóvenes con narrativas históricas y políticas en disputa, que circulan socialmente y ofrecen marcos interpretativos diversos sobre las causas y responsabilidades del conflicto armado, lo que permite observar cómo internalizan y objetivan esos discursos en sus propias concepciones (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986). En segundo lugar,

dichas posturas hacen explícita la dimensión espacial del conflicto colombiano —el control territorial, la ausencia del Estado en ciertas regiones, el traslado de la violencia del campo a la ciudad, etc. —, de modo que, desde ellas, el espacio deja de ser un mero escenario físico y se constituye como un territorio habitado, cargado de memoria y relaciones de poder (Santos, 2000; Massey, 2005). En síntesis, se concibe el espacio y su organización como constitutivo de la paz.

Para terminar, al invitar a las estudiantes a reconocer si conocían o compartían dichas posturas, la actividad posibilita identificar cómo estas narrativas sociales circulan en su vida cotidiana y cómo configuran sus representaciones sobre la paz territorial, revelando la dimensión política y simbólica que adquiere el espacio en sus relatos escolares. Las posturas analizadas constituyen representaciones sociales contrapuestas sobre las causas y el devenir del conflicto armado en Colombia. Mientras una enfatiza la exclusión política y social como origen de la violencia, la otra atribuye la responsabilidad a grupos insurgentes que, bajo intereses ideológicos y económicos, desafiaron al Estado y prolongaron la guerra[12].

Estas narrativas no solo expresan visiones divergentes y controversiales de la historia reciente, sino que también configuran marcos de interpretación a partir de los cuales las estudiantes construyen sentidos sobre la construcción de paz y el territorio. En este punto resulta pertinente recordar que, como señala Santisteban (2019), trabajar con temas controvertidos en el aula implica “aceptar la esencia de la pluralidad como una educación política para la participación, asumiendo la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o aspiraciones que no siempre son coincidentes” (p. 31). Así, el análisis de estas posturas no sólo permite reconocer la diversidad de narrativas en torno al conflicto, sino que también se constituye en un ejercicio pedagógico valioso para aprender a debatir, escuchar y construir colectivamente desde la diferencia, una tarea esencial para la enseñanza crítica de las ciencias sociales.

Analizar las respuestas frente a estas posturas permite comprender cómo las jóvenes se sitúan frente a relatos sociales dominantes, ya sea reproduciéndolos, cuestionándolos o resignificándolos desde su experiencia cotidiana. De esta forma, el ejercicio muestra no sólo el conocimiento que poseen sobre el conflicto, sino también las actitudes, tensiones, miedos y esperanzas que atraviesan sus formas de imaginar la paz territorial. Los hallazgos principales fueron los siguientes:

[12] Véase Dossier de actividades pedagógicas p. 11.

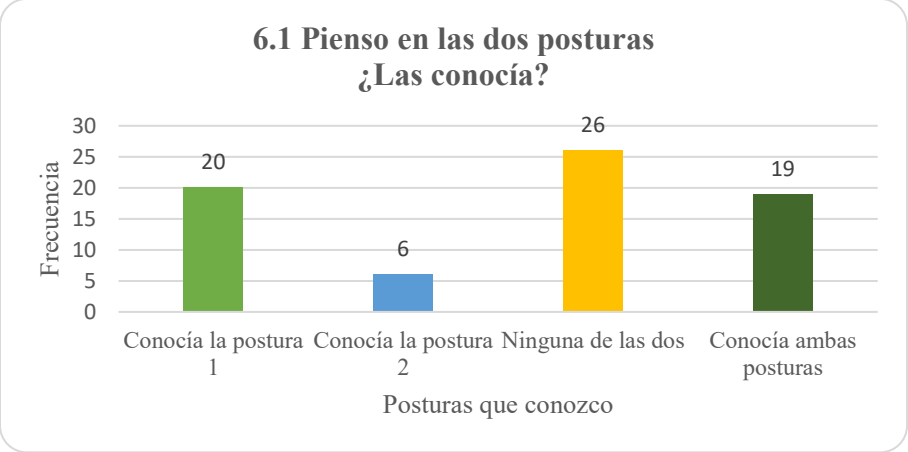


Figura 33. Acercamiento a las posturas ideológicas sobre el conflicto colombiano.

Los resultados muestran que 26 estudiantes no conocían ninguna de las dos posturas, lo cual señala un vacío en la socialización política y cultural en torno a las narrativas del conflicto armado en Colombia. Desde una perspectiva pedagógica, este hallazgo interpela el papel de la escuela como mediadora de saberes históricos y sociales, y subraya la necesidad de ampliar los espacios didácticos que problematizan el pasado reciente, de manera que el estudiantado tenga acceso a marcos interpretativos más amplios y críticos.

El hecho de que la Postura 1 (20 casos) —que explica el conflicto desde la exclusión social y política— tenga mayor presencia que la Postura 2 (6 casos) revela una asimetría en la circulación de los discursos. Esto puede ser interpretado didácticamente como una oportunidad para contrastar versiones de la historia, visibilizar la pluralidad de interpretaciones, de manera que se favorezca la reflexión crítica y el respeto por la diferencia, elementos fundamentales para la construcción de la paz territorial.

Por otra parte, el grupo de 19 estudiantes que conocían ambas posturas resulta pedagógicamente estratégico, pues evidencia que algunas ya se han acercado a referentes diversos y potencialmente contradictorios. Desde el enfoque de las RS y la pedagogía crítica, esta coexistencia de marcos interpretativos abre un espacio de gran potencial didáctico, pues desde allí el profesorado puede adelantar procesos de comparación, análisis y resignificación, fomentando que las y los estudiantes no sólo reproduzcan discursos, sino que los cuestionen, interpreten y apliquen con conciencia social.

En definitiva, los datos reflejan que la mayoría de las estudiantes se ubica entre el desconocimiento y el reconocimiento parcial de estas narrativas, lo que constituye tanto un desafío como una oportunidad pedagógica. El desafío radica en superar la fragmentación y escasa presencia del

conocimiento histórico y geográfico relacionado con la violencia y la paz en el currículo. La oportunidad consiste en que, mediante estrategias didácticas críticas —como el análisis comparativo de posturas ideológicas, la lectura de fuentes diversas y la construcción colectiva de relatos—, la enseñanza de las ciencias sociales pueda constituirse en un escenario de mediación pedagógica donde se construyan RS más reflexivas y complejas, vinculadas a la paz en los territorios vividos.

Ahora bien, al indagar sobre la postura con la cual las estudiantes se sienten más identificadas no sólo buscó registrar una preferencia puntual, sino que también permitió comprender cómo ciertos discursos en torno a la paz y al territorio logran instalarse como referentes legítimos en la vida cotidiana. Mientras el conocimiento previo de las posturas (pregunta 6.1) evidencia el grado de circulación de estas narrativas, el acuerdo con alguna de ellas revela el nivel de apropiación subjetiva y simbólica, es decir, hasta qué punto se transforman en RS que orientan la manera en que las jóvenes piensan y actúan frente a su entorno.

Este paso del simple reconocimiento a la adhesión expresa la dimensión ideológica de las RS: más que información, lo que está en juego es la construcción de sentido y de identidad. En este contexto, los resultados de la pregunta 6.2 permiten analizar no sólo cuáles discursos son más reconocidos, sino cuáles se convierten en referentes normativos para las estudiantes, aportando elementos clave para comprender los vínculos entre la enseñanza de las ciencias sociales, la formación del pensamiento geográfico y la paz territorial.

Los resultados se presentan a continuación:

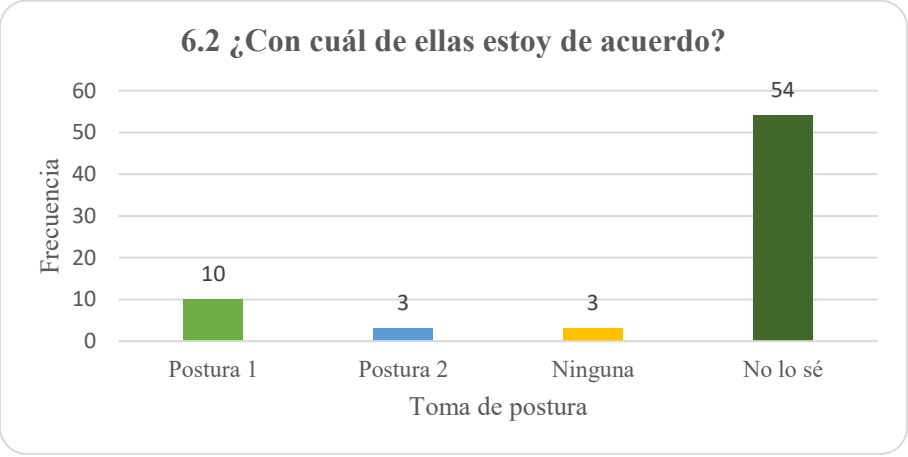


Figura 34. Toma de postura ideológica sobre el conflicto colombiano.

Los datos obtenidos evidencian que, ante la lectura de dos posturas ideológicas sobre el conflicto armado en Colombia, la mayoría de las estudiantes (54) respondió “No lo sé”, mientras que sólo una minoría se inclinó por la Postura 1 (10) o la Postura 2 (3), y un grupo reducido manifestó no identificarse con ninguna de las dos (3). El predominio del “No lo sé” indica la ausencia de referentes conceptuales claros que permitan a las estudiantes posicionarse frente a narrativas políticas en disputa. Desde la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986), esta tendencia puede interpretarse como un signo de vacío de anclaje, en tanto los discursos analizados no encuentran categorías previas en la experiencia cotidiana de las jóvenes que faciliten su apropiación. Los resultados también dan cuenta de una brecha entre el discurso académico y político sobre la memoria del conflicto y la paz, y los marcos de sentido que circulan en la vida escolar y familiar.

Con respecto a la Postura 1, que explica el conflicto en términos de exclusión política y social, fue más acogida (10) que la Postura 2 (3), que responsabiliza principalmente a los grupos insurgentes. Esta tendencia hacia la primera postura muestra que, aunque con baja frecuencia, cuando existe reconocimiento las estudiantes se inclinan hacia marcos interpretativos de carácter estructural y crítico, lo cual indica que dicha narrativa circula con mayor legitimidad en sus contextos de socialización y formación. En cambio, el bajo número de respuestas de la Postura 2 da cuenta de menor identificación con visiones centradas en la culpabilización de actores insurgentes como explicación predominante de las causas del conflicto. Por su parte, la categoría “Ninguna” (3 casos) revela, además, la existencia de otras RS que no se ajustan a las narrativas presentadas. Este rechazo puede expresar tanto resistencia frente a discursos hegemónicos como la presencia de marcos alternativos vinculados a experiencias comunitarias, memorias familiares o lecturas locales de la violencia y la paz.

De esta manera, los principales hallazgos del análisis muestran que la construcción de RS sobre la paz territorial en las estudiantes se encuentra en un terreno incipiente, ambiguo y en disputa. Más allá de constatar un conocimiento limitado del conflicto armado, se revela la necesidad de generar procesos pedagógicos y didácticos que vinculen las grandes narrativas políticas con las experiencias cotidianas de las estudiantes, de modo que la paz territorial pueda ser problematizada como categoría, social, espacial, política y simbólica en sus relatos escolares.

A continuación, se presentan algunas respuestas dadas por las estudiantes (punto 6.3) con respecto a la pregunta ¿por qué? (con cuál de las posturas estoy de acuerdo):

EJEMPLOS DE JUSTIFICACIONES FRENTE AL POSICIONAMIENTO IDEOLÓGICO	
OPCIONES	**RESPUESTAS**
Estoy de acuerdo con la postura 1	*"Mayormente los grupos ilegales se crearon por el abandono y olvido del Estado de los campos, para ayudar a esas personas, pero eso se salió de control y ahí fue donde salieron desplazamientos forzados, masacres, asesinatos, y en busca de más poder, llegaron a las ciudades y se juntaron con el narcotráfico e intentaron tomar el poder, pero no pudieron. El Estado también tiene un poco de culpa por los presidentes que ayudaron a nutrir ese conflicto" (E793).* *"Nosotros necesitamos sustentar nuestras necesidades y si el gobierno no nos ayuda, debemos buscar la forma de cumplir nuestros derechos por nuestra cuenta" (E2493).*
Estoy de acuerdo con la postura 2	*"Es la que más he escuchado a lo largo de mi vida, ya sea por escuchar las conversaciones de los adultos o enterarme por mí misma, por las noticias, redes e incluso series que narran eso" (E3493).*
Ninguna	*"La verdad no he escuchado mucho sobre estás dos posturas, entonces no podría decir en sí con cuál estaría de acuerdo" (E4794).*
No lo sé	*"Porque no tengo la suficiente información para defender alguna de las dos posturas, el cómo era el Estado en sí en ese momento, si en realidad ayudaba o no, si discriminaba o si en realidad todo fue "culpa" de los revolucionarios que incentivaban a otras personas de la población" (E893).*

Tabla 13. Muestra de justificaciones en la toma de postura ideológica sobre las causas del conflicto armado colombiano.

El análisis de las respuestas evidencia que las estudiantes no sólo reproducen narrativas sociales en disputa sobre las causas del conflicto armado, sino que también manifiestan dudas, vacíos de información y emergentes posturas críticas frente a dichas versiones. Este hallazgo resulta especialmente relevante para la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto subraya la importancia de generar espacios pedagógicos que permitan confrontar discursos, contrastar fuentes diversas y elaborar interpretaciones propias desde una perspectiva crítica (Santisteban, 2019). En coherencia con ello, más que limitarse a transmitir una verdad única sobre la historia del conflicto, la escuela enfrenta el reto de promover el debate informado y la reflexión colectiva, fortaleciendo en las jóvenes la capacidad de comprender la complejidad de la paz y del territorio que habitan.

10.4 De la toma de postura a la acción: propuestas para la construcción de paz en Colombia

De forma complementaria, se formuló la pregunta: "¿Qué haría para lograr vivir en paz en Colombia?" (punto 6.5 del dossier). Esta cuestión orientó a las participantes a expresar no sólo lo que entienden por paz, sino también las acciones concretas que consideran necesarias para seguirla construyendo en el país. Como señala Jodelet (1986), las RS no se reducen a sistemas de significados, sino que actúan como guías para la acción, articulando lo simbólico con lo pragmático. En tal sentido, la indagación buscó poner en evidencia cómo las estudiantes traducen sus significados sobre la paz en propuestas operativas, que abarcan desde prácticas cotidianas de convivencia hasta planteamientos de transformación estructural de la sociedad.

En este orden de ideas, se debe resaltar que esta actividad se clasificó como parte de la dimensión actitudinal, porque si bien revela disposiciones hacia la acción, da cuenta esencialmente de propuestas de conducta y posicionamientos normativos sobre lo que se debe hacer para lograr la paz. Al analizar las respuestas, emergen múltiples RS de la paz que permiten comprender tanto las expectativas como las tensiones que atraviesa la juventud frente al futuro del país. Estas representaciones oscilan entre perspectivas punitivas, pedagógicas, comunitarias y estructurales, lo que refleja la heterogeneidad de sentidos que adquiere la paz en el contexto colombiano. A través del análisis de contenido llevado a cabo, las propuestas identificadas se articulan en torno a los siguientes ejes:

- *Corrupción y justicia punitiva*

Tal como se ha evidenciado en apartados anteriores, una de las preocupaciones más recurrentes expresadas por las estudiantes se relaciona con la corrupción institucional y la ausencia de justicia. En sus testimonios se observa una marcada desconfianza hacia las autoridades, al señalar que "las autoridades no se dejen llevar por el dinero" (E693), "regular a la policía y que no se dejen comprar" (E793) o "que los policías no sean corruptos" (E5894). Frente a esta percepción, varias proponen soluciones de carácter punitivo, entre ellas: "no tendría compasión con ninguna persona que no cumpla las reglas y los metería a la cárcel para que tomen conciencia y no vuelvan a cometer lo mismo" (E1393), "que se hagan unos castigos más severos" (E3493), o incluso medidas extremas como la pena de muerte: "yo pondría pena de muerte para los corruptos" (E6494).

Esta tendencia evidencia una representación de la paz estrechamente vinculada al orden y al control social, en la que predomina la lógica sancionatoria por encima de la transformación estructural de

los conflictos. En consecuencia, la paz más que un proceso dinámico de reconciliación y construcción colectiva, es concebida como un resultado de la aplicación estricta de la ley por parte del Estado, entendido como garante de derechos.

– *Seguridad y control social*

En consonancia con el eje anterior, otro bloque de respuestas asocia la paz directamente con la superación de la violencia armada y urbana, lo que se traduce en el fortalecimiento de la fuerza pública y en la represión del delito. En esta línea, algunas estudiantes consideran necesario "meter a los delincuentes al ejército" (E293), garantizar "más seguridad tanto a los hombres como a las mujeres" (E793), "llegar a acuerdos con los carteles para que dejen de matar" (E1993), "eliminar las bandas" (E3994), "erradicar la delincuencia" (E4194) o "tratar de atrapar a los ladrones y darles una lección, acabar con los sitios donde venden vicio" (E3693).

Estos testimonios configuran una representación de la paz estrechamente vinculada con el orden y el control social, que remite a un imaginario punitivo en el cual la paz se alcanza a través de la sanción directa, más que mediante la prevención o la transformación de las condiciones estructurales que originan la violencia. En este sentido, las estudiantes expresan una concepción de la paz donde la seguridad inmediata aparece como requisito indispensable para garantizar la convivencia y reducir la incertidumbre frente a la violencia cotidiana.

Ahora bien, resulta significativo que dentro de estas propuestas aparezcan alusiones explícitas al narcotráfico y al microtráfico, por ejemplo, la idea de "llegar a acuerdos con los carteles" (E2293) o de "acabar con los sitios donde venden vicio" (E4094), lo que refleja la centralidad que estas economías ilegales tienen en la configuración del conflicto urbano en Medellín. Tales expresiones evidencian que, para las estudiantes, la paz no sólo está asociada a la presencia del Estado y al control del delito común, sino también a la capacidad de enfrentar las dinámicas del mercado de drogas ilegales que sostienen gran parte de la violencia en los barrios y en las ciudades. Esta representación deja ver cómo las memorias del narcotráfico y sus formas contemporáneas, el microtráfico y las disputas entre grupos delincuenciales organizados, constituyen un trasfondo determinante en la manera en que la juventud entiende y experimenta —o no— la paz en su territorio.

– *Educación y nuevas generaciones*

De manera significativa, otro grupo de estudiantes sitúa la paz en el terreno de la educación y la formación ciudadana. Para ellas, la solución está en "hacer que las próximas generaciones tengan otra idea de que es la paz y porqué la necesitamos tanto, ya que van a ser el futuro del país" (E493), "que los padres sepan criar a los hijos desde pequeños con valores" (E593) o "crear otra generación que piense diferente" (E1293). Algunas incluso sugieren propuestas poco viables, como dar "acompañamiento psicológico a toda la población" (E3593). Si bien estas iniciativas muestran cierta ingenuidad, también evidencian una convicción importante: la paz no se logra de inmediato, sino que debe ser trabajada poco a poco mediante procesos sociales y pedagógicos de largo alcance que transformen mentalidades y restauren las relaciones sociales.

– *Participación ciudadana y comunidad*

Otra representación significativa de la paz se articula en torno a la acción colectiva y la participación social. En esta dirección, emergen propuestas orientadas hacia el fortalecimiento de los espacios comunitarios, tales como "participar en juntas comunales" (E1193), "yo fomentaría más la participación ciudadana" (E1693), "crear campañas en los barrios" (E4894) o "darle voz a los campesinos para que también decidan" (E6994). Bajo esta perspectiva, la paz deja de concebirse como una tarea exclusiva del Estado y se reinterpreta como un ejercicio compartido y cotidiano, en el que la ciudadanía asume un papel protagónico.

De igual modo, se subraya la dimensión de la responsabilidad individual, trasladando la construcción de la paz al ámbito de las prácticas personales. Así lo expresan afirmaciones como: "empezar por mí misma, tratando bien a los demás" (E193), "siendo una persona que aporta a la justicia desde actos muy pequeños como no cubrir a alguien que hizo algo mal solo por ser mi amigo" (E893), "empezar por mí, por hacer la paz, porque si queremos cambiar el mundo para bien, debemos empezar por nosotros mismos" (E2093) o "utilizar nuestra voz a través de las redes sociales y manifestaciones para crear conciencia" (E3093). Estas expresiones ponen de relieve la dimensión micropolítica de la paz y la relevancia de las prácticas cotidianas como fundamento de la convivencia y como escenario desde el cual se proyecta la transformación social.

– *Diálogo, reconciliación y respeto a la diversidad*

Aunque menos frecuentes, algunas respuestas apuntan hacia la necesidad de una paz basada en el diálogo y la reconciliación. Se plantea que para vivir en paz es fundamental "aceptar al otro" (E2193), "respetar las opiniones ajenas" (E2993) "respetar las opiniones de los demás" (E3393),

"aceptar a las personas sin importar su color de piel u orientación" (E4694) y "apoyar a las víctimas del conflicto" (E5594). Aquí se advierte un reconocimiento de la diversidad como condición para la vida en común, reflejando una concepción de paz cercana a la justicia restaurativa y a la convivencia positiva, aunque todavía minoritaria frente a las visiones más centradas en la seguridad y la sanción.

– *Justicia social y condiciones materiales*

Finalmente, un grupo minoritario de estudiantes vincula la paz con transformaciones económicas y sociales de fondo. En este orden de ideas, plantean propuestas como "que todos tengan las mismas oportunidades" (E3994), "bajar impuestos a quienes menos tienen" (E5094), "crear empleos para los pobres" (E5394), "hacer respetar los derechos de cada ciudadano y satisfacer sus necesidades" (E5794), "velar por los derechos de los ciudadanos" (E6294) o "bajarle los impuestos a los pobres y a los ricos subírselos, para ayudar a los pobres" (E6694). Aunque menos frecuentes, estas voces expresan la convicción de que la paz no puede alcanzarse sin justicia social, sin garantizar derechos básicos ni mejorar de manera sustantiva las condiciones de vida de la población.

De manera complementaria, pero no menos significativa, en este eje aparece la relación entre paz y ruralidad, donde las estudiantes proponen acciones como "dar más apoyo al campo" (E893), "que haya más seguridad en las zonas rurales" (E993) o "más apoyo económico a los campesinos y compartir tierras" (E3193). Estos planteamientos revelan la centralidad que atribuyen al campo en la construcción de paz en Colombia, reconociendo tanto su papel estratégico en el desarrollo económico como la necesidad de superar las desigualdades históricas que han marcado la vida rural.

En resumen, todos los testimonios analizados muestran que las representaciones estudiantiles sobre la paz (y las propuestas para la acción) se encuentran en tensión entre dos polos: por un lado, la paz entendida como orden, control y sanción; por otro, la paz concebida como educación, diálogo, participación ciudadana y justicia social. Mientras el primer enfoque tiende a dominar en el discurso, el segundo refleja una apuesta de construcción a largo plazo, más coherente con la idea de una paz imperfecta (Muñoz, 2001), siempre en proceso, en el que hay mucho por hacer tanto desde lo cotidiano como desde lo estructural.

Síntesis a modo de cierre

El análisis de la dimensión actitudinal de las RS sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial presentado en este capítulo 10 permite comprender cómo las estudiantes no sólo interpretan su contexto, sino que también elaboran juicios, normas y disposiciones que orientan sus prácticas cotidianas en la ciudad. Esta dimensión exige reconocer que las actitudes están estrechamente vinculadas con la toma de postura frente a asuntos controvertidos y con la presencia de elementos emocionales que configuran la experiencia territorial.

Los resultados muestran que las representaciones del espacio habitado en Medellín se articulan principalmente en torno a dos ejes: el miedo y la inseguridad, por un lado, y la protección y la agencia para habitar la ciudad, por otro. Estos ejes revelan cómo las jóvenes interiorizan y transmiten normas de conducta asociadas al autocuidado, a la seguridad y al cuidado de la otredad. Tales orientaciones ponen en evidencia un saber práctico producido en contextos de vulnerabilidad, donde la autoprotección y el cuidado mutuo se convierten en estrategias de supervivencia cotidiana. De igual manera, las actividades orientadas al análisis del conflicto armado colombiano permitieron identificar cómo las estudiantes adoptan posturas diversas frente a las causas de la violencia y las posibilidades de paz. Este ejercicio visibiliza no sólo sus conocimientos o vacíos conceptuales, sino también las tensiones, miedos y esperanzas que configuran sus formas de imaginar la paz territorial. Desde una perspectiva pedagógica, estas discusiones son fundamentales, pues constituyen oportunidades para aprender a debatir, escuchar y construir colectivamente desde la diferencia, aspectos esenciales en una enseñanza crítica de las ciencias sociales.

Así, los hallazgos de esta dimensión evidencian un desafío que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales para aportar a la construcción de paz con enfoque territorial, esto es, reconocer, problematizar y trabajar pedagógicamente las actitudes frente a la violencia (entendiéndolas no como decisiones individuales aisladas, sino como respuestas inscritas en marcos sociales, históricos y espaciales más amplios).

CAPÍTULO 11. Pensamiento geográfico y construcción de paz territorial: anclajes espaciales y representaciones sociales de las estudiantes sobre violencia y paz en Colombia

Este capítulo tiene como propósito hacer explícitas las relaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial, en coherencia con el objetivo general de la investigación. Para ello, se analizan las RS que las estudiantes configuran sobre la violencia y la paz en Colombia, atendiendo de manera particular a los anclajes espaciales mediante los cuales dichas representaciones se organizan, se hacen inteligibles y adquieren sentido territorial.

Desde esta perspectiva, el análisis se orienta a rastrear las lecturas que las jóvenes elaboran sobre el territorio colombiano en clave de violencia, inseguridad y paz, examinando cómo estas interpretaciones movilizan saberes propios del pensamiento geográfico (como la localización, la diferenciación regional, la categorización espacial, el análisis multicausal, entre otros) y configuran una comprensión del territorio no como un simple escenario de los conflictos, sino como un espacio dinámico atravesado por relaciones de poder, desigualdades estructurales y disputas. En este marco, las nociones de violencia y paz se comprenden de manera relacional, en consonancia con el enfoque de la paz imperfecta, que reconoce la coexistencia de violencias y paces situadas en el espacio.

Desde el punto de vista metodológico, el capítulo se estructura a partir de la triangulación de técnicas de producción de información. En primer lugar, se presentan los análisis derivados de las actividades del dossier, centradas en la identificación de los anclajes espaciales de las RS sobre la violencia y la paz. Posteriormente, estos hallazgos se contrastan con los resultados del grupo focal y, finalmente, con los aportes de las entrevistas individuales semiestructuradas, con la intención de fortalecer la consistencia interpretativa y dar cuenta de la estabilidad y recurrencia de los núcleos de sentido identificados. El capítulo culmina con un apartado de carácter analítico-sintético en el que se sistematizan las relaciones identificadas entre pensamiento geográfico y construcción de paz territorial a partir de los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

11.1 Anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz identificados en el dossier

Este subapartado se centra en los anclajes espaciales de las RS sobre la violencia y la paz que emergen a partir de las actividades restantes del dossier (puntos 6.6 y 6.7). Estas actividades

pedagógicas fueron diseñadas para indagar cómo las estudiantes localizan, categorizan, identifican interdependencias y distribuciones, es decir, territorializan la conflictividad en el espacio nacional, permitiendo observar de qué manera la violencia —y, en menor medida, la paz— se objetivan simbólicamente a través del mapa. En este ejercicio, la cartografía escolar se configura como un dispositivo importante de anclaje que hace visibles los imaginarios colectivos mediante los cuales las jóvenes organizan y dotan de sentido al territorio colombiano.

El ejercicio cartográfico realizado por las estudiantes muestra cómo identifican y localizan el riesgo en determinados lugares, trazando fronteras simbólicas de seguridad e inseguridad. A la vez, siguiendo a Jodelet (1986), se evidencia la dimensión figurativa del campo de representación, en tanto las nociones abstractas de violencia y peligro se concretan en imágenes geográficas específicas. De este modo, la actividad permitió comprender cómo las estudiantes espacializan el miedo y la violencia, revelando qué territorios son significados como amenazantes y cómo estas configuraciones simbólicas influyen en su manera de habitar y representar el espacio nacional.

Cabe resaltar que este ejercicio cartográfico posibilitó rastrear de manera más precisa la formación del pensamiento geográfico, entendida como el despliegue intencionado de habilidades espaciales que permiten comprender y explicar las relaciones complejas entre espacio y sociedad, mediante la localización, la jerarquización, la articulación de escalas y, en general, la construcción de significados geográficos, con el fin de interpretar críticamente el mundo y comprender las dinámicas espaciales que lo configuran. Metodológicamente, permitió observar cómo las estudiantes asocian fenómenos de violencia con territorios específicos y cómo, en ese proceso, configuran mapas mentales que expresan tanto percepciones individuales como imaginarios colectivos. De igual modo, permitió explorar la relación entre estas percepciones y la manera en que conciben la paz territorial, en tanto, identificar los espacios marcados por la violencia ofrece pistas sobre los retos y las oportunidades de construcción de paz en el país desde la mirada juvenil.

A continuación, se presentan los principales hallazgos:

6.6 Señalo en el siguiente mapa ¿Cuáles son los departamentos, ciudades o lugares de Colombia que he escuchado son más peligrosos, inseguros y violentos?

Lugares donde más ocurren masacres, extorsiones, secuestros, tomas guerrilleras o paramilitares, presencia de minas antipersonas, asesinatos, donde hay altos niveles de pobreza, desnutrición, desempleo, etc.

Figura 35. Enunciado de la actividad cartográfica del dossier.

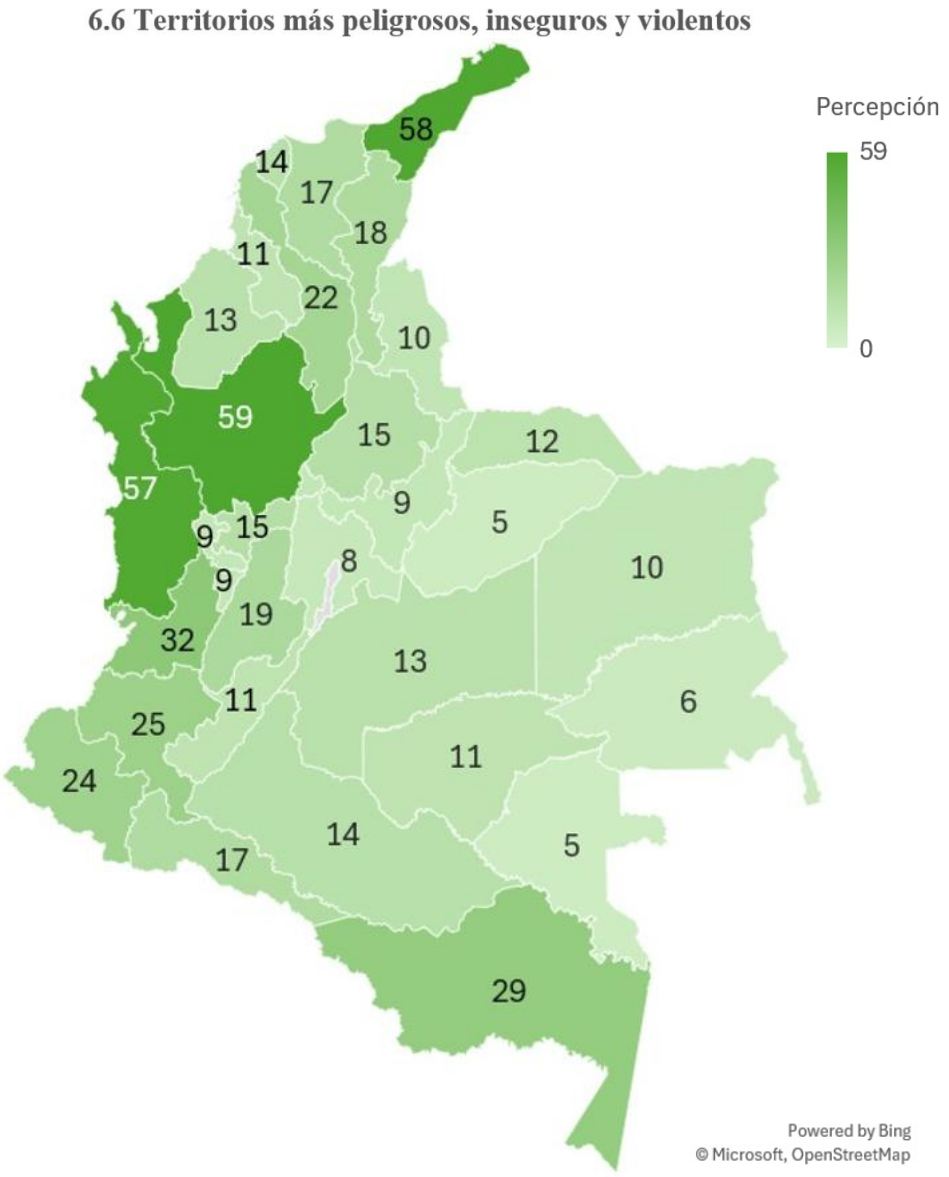


Figura 36. Percepción de la intensidad del conflicto en el territorio nacional.

De entrada, resulta importante señalar que en los datos sistematizados en la matriz de Excel se registran 59 respuestas de las 71 participantes, ya que las demás dejaron el mapa en blanco. Este

hecho puede interpretarse como un indicio de desconocimiento o desinformación frente a la geografía de la violencia en Colombia, lo que a su vez revela vacíos en la formación del pensamiento geográfico y en la apropiación de referentes territoriales por parte de las estudiantes. La ausencia de respuesta también podría estar relacionada con la distancia simbólica que algunas de ellas mantienen respecto a territorios diferentes al espacio habitado, lo que limita la capacidad de situar y significar fenómenos de violencia o de paz a escala nacional. En este orden de ideas, este *"silencio cartográfico"* no sólo refleja falta de información, sino también las fronteras cognitivas y experienciales que median la forma en que las jóvenes se relacionan con el concepto de territorio y con los relatos sobre la violencia y la paz en el país.

Ahora bien, los demás datos muestran cómo la construcción de la imagen territorial no responde únicamente a experiencias directas, sino a RS compartidas que circulan en el espacio escolar y mediático. Departamentos como Antioquia (59), Chocó (57) y la Guajira (58) aparecen reiteradamente asociados a la violencia, mientras que territorios como San Andrés y Providencia (0), Casanare (5) y Vaupés (5) prácticamente no son nombrados. Esta distribución evidencia que las estudiantes configuran un mapa simbólico del país en el que ciertos territorios son clasificados como "zonas rojas", reproduciendo imaginarios colectivos que tienden a simplificar y estigmatizar la complejidad de la vida social y territorial.

Estos hallazgos invitan a cuestionar cómo se transmiten, consolidan y naturalizan las imágenes de los lugares en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales. Reconocer que las estudiantes interiorizan discursos sobre violencia que no siempre provienen de la experiencia directa o de datos concretos, sino de narrativas históricas, mediáticas y políticas, planteando el desafío de convertir estas representaciones en objeto de reflexión pedagógica. En el aula, problematizar tales percepciones permitiría abrir espacios de diálogo donde las estudiantes confronten sus ideas con otras narrativas y con datos que revelen la diversidad de prácticas sociales que se dan en los territorios señalados.

Profundizar en estas representaciones desde la perspectiva de la paz imperfecta (Muñoz, 2001) permite comprender que las percepciones de violencia no agotan la complejidad de los departamentos señalados. Aun en territorios asociados al conflicto y la inseguridad, coexisten formas cotidianas de paz, expresadas en la resistencia comunitaria, en iniciativas de convivencia y en prácticas culturales que resignifican los espacios. En este sentido, los resultados no deben leerse como un diagnóstico definitivo sobre dichos lugares, sino como una oportunidad para visibilizar la

coexistencia de violencias y de paces, así como para repensar la enseñanza de las ciencias sociales en clave de paz territorial.

Para ejemplificar analíticamente lo expuesto hasta este punto, la siguiente figura presenta el resultado de la actividad realizada por una de las estudiantes, a partir del cual es posible identificar diversos elementos que, en términos didácticos, resultan relevantes para el análisis.

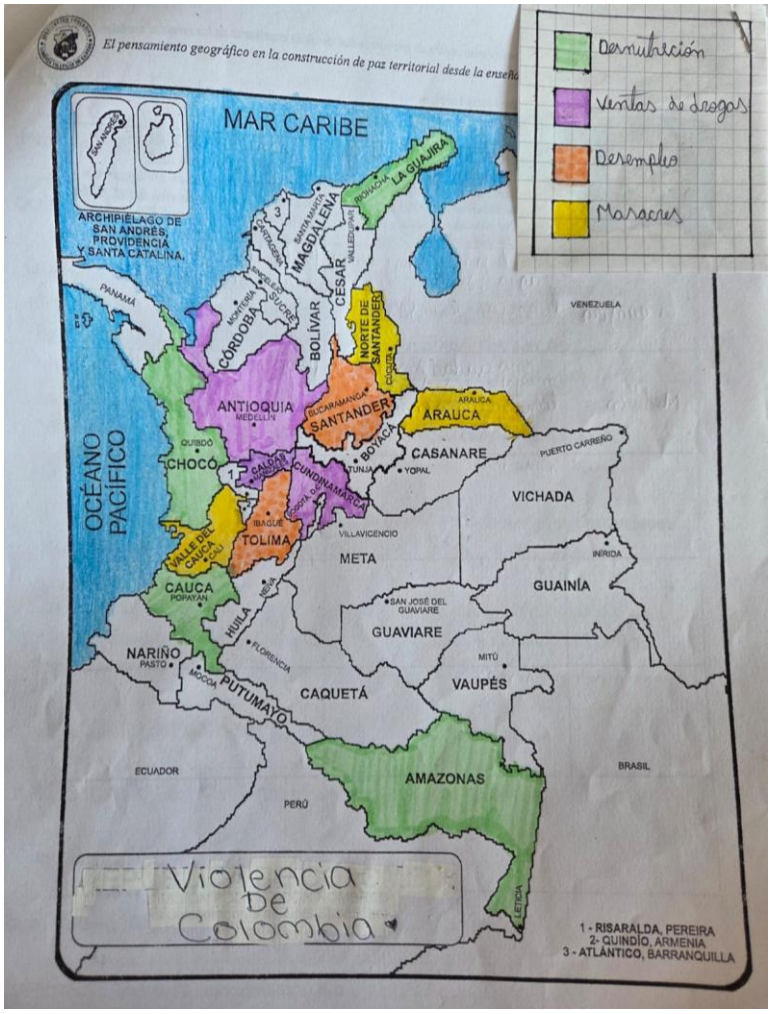


Figura 37. Desarrollo del ejercicio cartográfico de la participante E993, punto 6.6 del dossier
Fuente: Jaramillo-Cadavid, 2025.

En primer lugar, es importante señalar que la cartografía social elaborada por la estudiante constituye una manifestación significativa de la articulación entre el pensamiento geográfico, las RS de la violencia y, de manera más amplia, las narrativas que las jóvenes construyen sobre el territorio y la paz en Colombia. Si bien se trata de un mapa aparentemente sencillo, en él convergen elementos fundamentales del pensamiento geográfico: la capacidad para localizar fenómenos en el

espacio, diferenciar regiones, organizar patrones territoriales y producir fronteras simbólicas que orientan la comprensión del país. En este ejercicio, la estudiante identifica departamentos, los categoriza mediante colores asociados a problemáticas sociales libremente elegidas (desnutrición, venta de drogas, desempleo, masacres) y configura un esquema espacial en el que determinadas regiones emergen como escenarios recurrentes de violencia. Aunque esta distribución no se ajusta necesariamente a criterios técnicos o estadísticos, revela la presencia de esquemas cognitivos previos que permiten interpretar el territorio a partir de imaginarios socialmente compartidos.

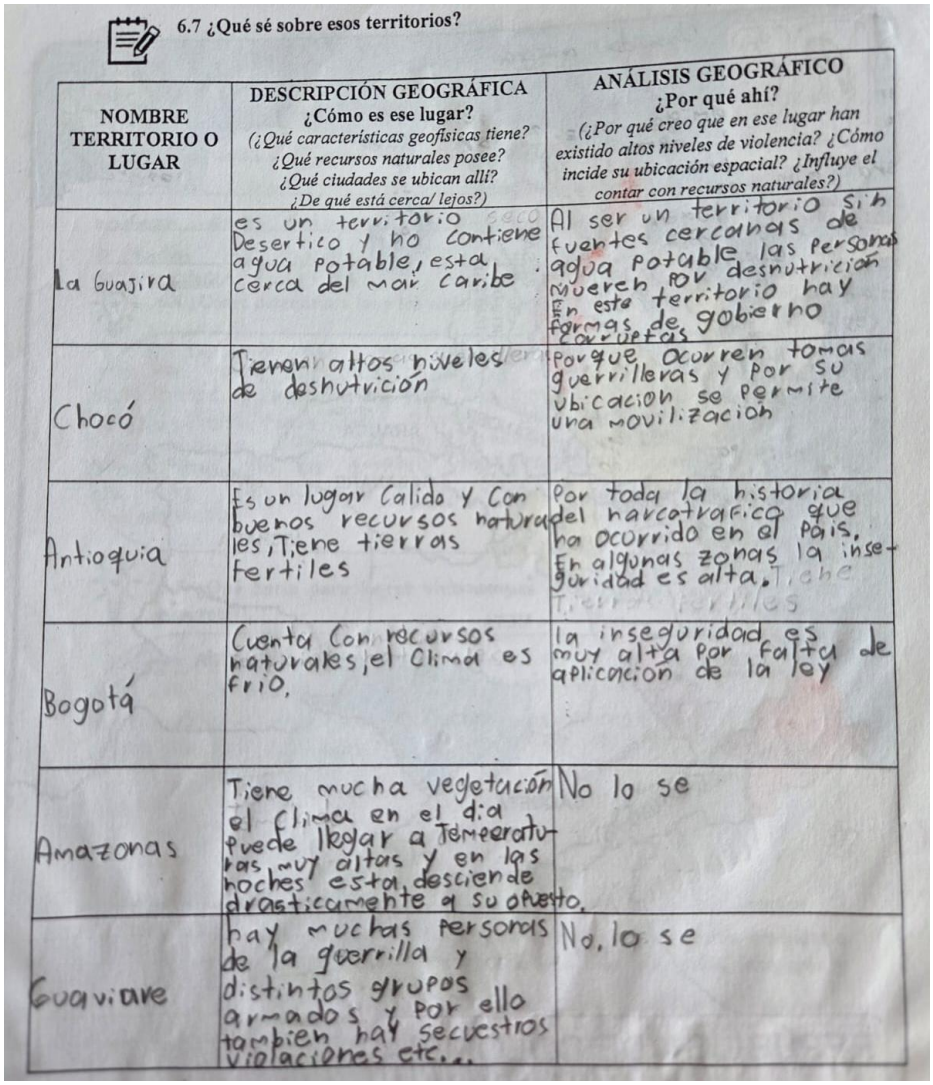
En segundo lugar, desde la teoría de las RS, la cartografía proyecta un campo de representación en el que el territorio nacional aparece fuertemente vinculado a la violencia. El título "Violencia de Colombia" y el uso de colores para identificar problemáticas específicas muestran que, para la estudiante, el espacio colombiano se comprende primordialmente a través de las categorías de riesgo y conflicto. Esta representación se configura a partir de narrativas mediáticas, experiencias familiares, discursos institucionales y aprendizajes escolares que configuran un marco de interpretación en el que el país es entendido como un "mapa de violencias". El hecho de que la estudiante distinga regiones según tipos de problemáticas revela un proceso activo de anclaje: las violencias se espacializan y se vuelven comprensibles a través del mapa, que funciona como soporte simbólico para ordenar lo que se percibe como complejo o difuso.

En tercer lugar, desde la perspectiva de los estudios de paz, la cartografía muestra cómo las jóvenes territorializan emocionalmente la violencia. Los colores, las selecciones de departamentos y la manera como agrupa las problemáticas sugieren la presencia de una cartografía *afectiva* en la que algunas regiones son imaginadas como más peligrosas o vulnerables que otras. El sur amazónico aparece asociado casi exclusivamente a la desnutrición, mientras que la región andina central se carga de masacres y desempleo, conformando un paisaje simbólico fragmentado del país. Esta forma de representar el territorio revela que la memoria social del conflicto sigue operando como marco interpretativo y que la paz se entiende, principalmente, como la ausencia de conflicto antes que como una construcción territorial activa. La ausencia de referencias a actores comunitarios, iniciativas de memoria y reconciliación o prácticas de convivencia evidencia que las estudiantes disponen de un repertorio simbólico más robusto para reconocer la violencia que para identificar expresiones cotidianas de paz, lo que dialoga con la noción de "paz imperfecta" de Muñoz (2001), según la cual la paz no es una condición idealizada sino un proceso inacabado, frágil y situado.

En síntesis, la cartografía revela que la formación del pensamiento geográfico en la escuela, aunque permite a las estudiantes ubicar y diferenciar algunos espacios, aún se encuentra muy incipiente y fuertemente atravesada por imaginarios de violencia que estructuran la lectura del territorio. Las RS operan como mediadoras entre el conocimiento geográfico y la experiencia social, configurando un país concebido desde la fragmentación, el riesgo y la vulnerabilidad. Ello pone de relieve la necesidad de fortalecer una geografía escolar crítica que no sólo habilite herramientas para comprender los procesos socioespaciales, sino que también amplíe los repertorios simbólicos mediante los cuales las jóvenes puedan reconocer la agencia territorial, las iniciativas locales de paz y las múltiples formas en que las comunidades producen, resisten y transforman su espacio. Esta reorientación didáctica es fundamental para que la formación escolar contribuya a construir visiones más complejas, esperanzadoras y situadas del territorio nacional.

Estos hallazgos parciales se profundizan a continuación mediante el análisis de la actividad 6.7 (último punto del dossier), la cual invitó a las estudiantes a identificar y analizar esos territorios de Colombia considerados peligrosos o violentos, describiendo sus características geográficas y avanzando hacia un nivel de análisis geográfico que buscó responder la pregunta ¿Por qué ahí? de manera tal, que fuera posible problematizar la relación sociedad / naturaleza mediante un caso específico, es decir, las dinámicas del conflicto colombiano.

Este ejercicio se diseñó con el propósito de aportar a la pregunta de investigación sobre qué aporta la formación del pensamiento geográfico a la construcción de paz territorial. En primer lugar, permitió activar procesos fundamentales de dicho pensamiento, tales como la localización, la caracterización y el análisis espacial (Harvey, 2006; Massey, 2005; Santos, 1996), favoreciendo que las estudiantes intentaran expresar los vínculos entre espacio, territorio y conflicto / paz. En segundo lugar, al contrastar las descripciones geográficas con las causas de la violencia, emergieron RS que configuran una geografía simbólica del país (Jodelet, 1986), donde ciertos lugares son concebidos como inseguros o conflictivos. Por último, la actividad posibilitó un análisis crítico de las causas estructurales de la violencia, tales como la disputa por los recursos naturales, la ubicación estratégica o la ausencia del Estado, lo cual abre la posibilidad de resignificar el territorio como espacio político de construcción de paz. De esta forma, se evidencia cómo la formación del pensamiento geográfico contribuye a una comprensión situada y transformadora de la paz territorial. Con fines ilustrativos, se comparte el desarrollo de esta actividad por una de las estudiantes:



6.7 ¿Qué sé sobre esos territorios?

NOMBRE TERRITORIO O LUGAR	DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA ¿Cómo es ese lugar? (¿Qué características geofísicas tiene? ¿Qué recursos naturales posee? ¿Qué ciudades se ubican allí? ¿De qué está cerca/ lejos?)	ANÁLISIS GEOGRÁFICO ¿Por qué ahí? (¿Por qué creo que en ese lugar han existido altos niveles de violencia? ¿Cómo incide su ubicación espacial? ¿Influye el contar con recursos naturales?)
La Guajira	es un territorio seco Desertico y no contiene agua potable, esta cerca del mar caribe	Al ser un territorio sin fuentes cercanas de agua potable las personas mueren por desnutricion En este territorio hay formas de gobierno Corruptas
Chocó	Tienen altos niveles de desnutricion	Porque ocurren tomas guerrilleras y por su ubicacion se permite una movilizacion
Antioquia	Es un lugar Calido y Con buenos recursos naturales, Tiene tierras fertiles	Por toda la historia del narcotrafico que ha ocurrido en el pais, En algunas zonas la inseguridad es alta, Tiene Tierras fertiles
Bogotá	Cuenta Con recursos naturales, el Clima es frio,	la inseguridad es muy alta por falta de aplicacion de la ley
Amazonas	Tiene mucha vegetación el Clima en el dia puede llegar a Temperaturas muy altas y en las noches esta, desciende drasticamente a su opuesto.	No lo se
Guaviare	hay muchas personas de la guerrilla y distintos grupos armados y por ello tambien hay secuestros violaciones etc...	No, lo se

Figura 38. Desarrollo actividad de análisis geográfico, participante E3493, punto 6.7 del dossier
Fuente: Jaramillo-Cadavid, 2025.

Allí se observa cómo la estudiante activa elementos importantes del pensamiento geográfico, al describir diversos territorios del país y al intentar relacionar sus características físicas, ambientales y socioespaciales con dinámicas históricas del conflicto armado. Aunque algunas descripciones son muy iniciales y privilegian rasgos naturales, las explicaciones revelan un esfuerzo por comprender el territorio como una trama de factores interdependientes, donde confluyen condiciones ecológicas, desigualdades estructurales, ausencias estatales y presencias armadas. Este tránsito desde la simple localización hacia la explicación causal constituye un avance significativo en la educación geográfica.

El ejercicio también evidencia tensiones y vacíos de conocimiento, reflejados en respuestas que expresan incertidumbre o desconocimiento. Lejos de ser una limitación, estos vacíos tienen valor pedagógico, pues señalan oportunidades para profundizar en el análisis crítico y complejizar las

representaciones que las estudiantes poseen. De este modo, la identificación de estas RS ofrece al profesorado un punto de partida para cuestionar estereotipos territoriales y promover lecturas más integrales del espacio.

Ahora bien, la siguiente tabla recoge una muestra de los testimonios producidos por las estudiantes en el marco de esta actividad. Las respuestas evidencian cómo, a partir de la descripción de características ambientales, sociales y económicas, las jóvenes elaboran algunas explicaciones sobre los conflictos que afectan a cada región. Este ejercicio permite observar el modo en que el pensamiento geográfico se activa en la identificación de vínculos entre el espacio físico y los fenómenos sociales, así como las RS que configuran imaginarios colectivos sobre la violencia en el país.

Indicios de pensamiento geográfico en las interpretaciones estudiantiles de la violencia en Colombia			
Departamento[13] / Territorio	**Testimonio(s)**	**Indicio de pensamiento geográfico**	**Interpretación crítica**
Amazonas	*"Lo que escucho en las noticias es que hay muchos desaparecidos por lo fácil que es por la vegetación" (E793)* *"Es como un bosque enorme" (E3693).*	Relacionan la vegetación y aislamiento con desapariciones y riesgos.	Se reconoce la influencia del medio físico en las dinámicas humanas, pero mediada por discursos escolares o promovidos por los medios de comunicación. Se construye una imagen de la Amazonía como espacio de peligro y frontera conflictiva.
Antioquia	*"Gracias al clima y la vegetación hay más facilidad para cultivar coca…" (E793, E2193)*	Relación causal entre clima, vegetación y economía ilícita.	Se evidencia comprensión de cómo el territorio posibilita economías específicas (narcotráfico), mostrando la relación entre condiciones locales y dinámicas globales.
Barranquilla	*"Porque las veces que he ido hay muchos asesinatos y robos, en las noticias también sale" (E5794).*	Articulación de experiencia personal y relatos mediáticos para	El espacio urbano se construye como inseguro a través de la representación mediática y vivencias individuales. Se evidencia la

[13] En Colombia, el departamento es una entidad territorial que agrupa varios municipios y constituye el principal nivel de división político-administrativa del país.

		explicar la violencia.	influencia de discursos externos en la geografía simbólica.
Bogotá	*"Demasiadas noticias… asesinatos, robos… por la mentalidad de las personas y no por su naturaleza" (E2293).*	Diferenciación entre condiciones sociales y naturales.	Avance en el pensamiento geográfico al desligar la violencia del ambiente físico. Se reconoce que los problemas urbanos derivan de factores sociales y culturales.
Cartagena	*"Al ser un lugar turístico es más fácil para los ladrones robar y estafar" (E6194).*	Relación entre turismo, economía local y criminalidad.	Se interpreta el turismo como fenómeno que condiciona dinámicas sociales y económicas del territorio. El espacio se concibe como producido por relaciones de poder y desigualdad.
Chocó	*"Gracias al calor y a la falta de agua potable ocurre mucha desnutrición" (E793).*	Relación entre clima, carencia de servicios básicos y desnutrición.	Comprensión crítica de la interacción entre naturaleza y desigualdades estructurales. El espacio es visto como producto de inequidades históricas y ausencia estatal.
La Guajira	*"ya que es un desierto y el agua es muy escasa y por esto se mueren de desnutrición" (E393).*	Relación directa entre desierto, escasez de agua y desnutrición.	Se identifica el ambiente árido como causa principal de problemas sociales, aunque sin profundizar en causas estructurales. Reproduce una visión determinista ambiental.
	"Gracias a la escasez de agua la alimentación se ve afectada, es un territorio muy pobre donde las condiciones para vivir son muy malas" (E893).	Conexión entre falta de agua, pobreza y condiciones de vida.	El territorio se entiende como espacio que condiciona la vida humana, pero se invisibiliza el papel del Estado y de la desigualdad histórica. Muestra cómo el discurso geográfico se naturaliza en clave de carencia.
	"Para mí, hay mucha influencia en la geografía de la Guajira porque no hay casi agua y eso ocasiona que haya mucha escasez de alimentos" (E1493).	Reconocimiento de la influencia del medio geográfico en la alimentación.	Se evidencia pensamiento geográfico al vincular naturaleza y sociedad. Sin embargo, se limita a lo físico, reforzando la idea de un territorio condenado por su geografía.

	"Porque es un desierto y no hay agua por ningún lado, entonces no se puede hacer comida" (E1593).	Relación causal simple entre desierto - falta de agua - falta de comida.	Reproduce un determinismo físico que reduce la complejidad social del territorio. Se desconoce la dimensión política de la crisis humanitaria en La Guajira.
	"Las noticias son demasiadas sobre desnutrición, principalmente por su ubicación seca (desierto), y no tiene agua como para preparar alimentos y su economía es muy baja" (E2293).	Mezcla de información mediática con observaciones geográficas: ubicación seca, pobreza, baja economía.	Este testimonio avanza hacia una mirada más compleja, al integrar factores físicos, económicos y mediáticos. Refleja cómo las RS se construyen desde discursos externos que configuran a La Guajira como territorio de carencia y crisis.
La selva del Darién	*"Entre la frontera de Colombia y Panamá… al ser la selva hay demasiada violencia" (E5994).*	Identificación de la selva como frontera geográfica asociada a migración e inseguridad.	Ejercicio de pensamiento geográfico que conecta el espacio natural con procesos de movilidad y violencia transnacional. Ejemplo de análisis multiescalar.
San Andrés	*"Allí como es una isla el desempleo es creciente y la desnutrición…" (E3593).*	Reconocimiento de la insularidad y limitación espacial con efectos económicos y sociales.	Ejercicio de pensamiento geográfico al conectar la configuración espacial con restricciones estructurales (dependencia económica, acceso a alimentos, empleo).

Tabla 14. Muestra de los testimonios producidos por las estudiantes en el marco de la actividad 6.7 del dossier.

El análisis de los testimonios recogidos en la actividad permitió identificar cómo las estudiantes construyen explicaciones sobre la violencia y la exclusión en distintos territorios de Colombia, articulando percepciones ambientales, sociales, económicas y políticas. Estas narrativas no sólo evidencian las RS que median la manera de pensar el espacio, sino que también muestran los alcances y limitaciones en la formación del pensamiento geográfico. A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en categorías analíticas que permiten comprender las tensiones entre visiones deterministas y perspectivas más críticas del territorio.

– *Predominio de explicaciones basadas en lo físico-natural*

Los testimonios muestran que una parte importante de las estudiantes interpreta la violencia y la exclusión a partir de las condiciones físicas de los territorios. En el Amazonas, por ejemplo, la densidad de la selva y su vegetación se asocian con la desaparición de personas, mientras que en Antioquia el clima es identificado como un factor que facilita el cultivo de coca y, por tanto, el aumento del narcotráfico. Algo similar ocurre en La Guajira, donde la escasez de agua y las características desérticas son presentadas como causa principal de la desnutrición, la pobreza y las dificultades para la vida cotidiana. Estos hallazgos reflejan la fuerza de representaciones cercanas al determinismo ambiental, en las que los problemas sociales aparecen como consecuencia directa de la geografía física.

– *Emergencia de miradas críticas y multicausales*

Junto a estas explicaciones fisicalistas, también emergen interpretaciones más complejas que vinculan factores sociales, económicos y políticos. En Bogotá, por ejemplo, la violencia se explica por dinámicas urbanas relacionadas con la mentalidad de las personas y no por las condiciones naturales. En San Andrés, se reconocen problemas estructurales de desempleo y pobreza asociados a su condición insular y a la dependencia de alimentos transportados desde el continente. Cartagena, por su parte, aparece representada como un lugar donde el turismo genera oportunidades para el robo y la estafa. Estas respuestas sugieren un avance hacia una concepción del territorio como construcción social y política, en línea con la perspectiva de la geografía crítica.

– *La articulación entre medios de comunicación y representaciones territoriales*

Un hallazgo transversal es la influencia de los medios de comunicación en la producción de imaginarios territoriales. En testimonios sobre Barranquilla, Cartagena, Bogotá o La Guajira, las estudiantes hacen referencia directa a lo que "sale en las noticias" para fundamentar sus percepciones. Esto revela que la formación del pensamiento geográfico no depende únicamente de la experiencia vivida, sino que está mediada por narrativas mediáticas que configuran geografías simbólicas de la violencia y contribuyen a reforzar estigmas territoriales.

– *El caso de La Guajira como condensación de tensiones*

Los testimonios sobre La Guajira resultan especialmente relevantes, pues condensan las tensiones entre las explicaciones deterministas y las interpretaciones críticas. La ausencia de agua aparece de manera recurrente como causa principal de la desnutrición y de la precariedad de la vida, lo que

refleja una mirada que naturaliza la pobreza como consecuencia del desierto. Sin embargo, también se incluyen referencias a la economía y a la visibilidad mediática, lo que abre paso a una comprensión más compleja, donde los factores ambientales se entrelazan con lo social y lo político. De este modo, La Guajira se constituye en un ejemplo paradigmático de cómo las estudiantes negocian entre visiones simplificadas y aproximaciones más estructurales.

– *Formación incipiente del pensamiento geográfico*

En síntesis, los hallazgos muestran que las estudiantes movilizan procesos básicos del pensamiento geográfico (localización, caracterización, niveles iniciales de interpretación y comprensión de fenómenos espaciales, etc.), aunque lo hacen en tensión entre dos polos: por un lado, un enfoque físico-descriptivo que atribuye los problemas a condiciones naturales; por otro, una mirada crítica que incorpora dimensiones sociales, económicas y políticas en la explicación de los territorios. Este contraste evidencia que el pensamiento geográfico está en formación y que requiere ser fortalecido pedagógicamente para superar las visiones deterministas, favoreciendo lecturas más estructurales y situadas del territorio en clave de paz, lecturas que se profundizan y complejizan cuando estas representaciones se expresan y discuten colectivamente, como ocurre en el espacio del grupo focal.

11.2 Anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz identificados en el grupo focal

Avanzando en el proceso de triangulación metodológica, este subapartado contrasta los anclajes espaciales identificados en el dossier con las representaciones que emergen en el espacio dialógico del grupo focal. La discusión colectiva permite profundizar y matizar los sentidos previamente detectados, evidenciando la recurrencia de determinadas nociones sobre violencia, paz y territorio, así como los marcos interpretativos que las sostienen. La convergencia entre la producción gráfica y el discurso oral refuerza la validez de los hallazgos y muestra que los anclajes espaciales no son producto del formato de la actividad, sino parte de un entramado representacional compartido entre las estudiantes.

En este orden de ideas, por la naturaleza de la técnica conversacional, se logró profundizar en las percepciones expresadas en los mapas, aportando matices que no siempre emergieron en las respuestas escritas. En sus relatos orales se hizo más evidente la manera en que la violencia se asocia tanto a factores estructurales (desigualdad, ausencia estatal, economías ilegales, etc.), como

a experiencias configuradas por los medios de comunicación y las memorias familiares. Estos hallazgos complementan el análisis anterior, mostrando cómo el pensamiento geográfico se forma no sólo desde la descripción del espacio físico, sino también a partir de narrativas colectivas que articulan territorio, conflicto y posibilidades de paz.

Para este apartado se realizó un análisis de contenido de los testimonios aportados por las estudiantes, con el propósito de identificar cómo, a partir de sus percepciones sobre distintos territorios del país, se evidencian procesos de formación del pensamiento geográfico. Dichos relatos permiten reconocer no sólo descripciones físicas o ambientales de los lugares, sino también lecturas que articulan factores sociales, económicos y políticos, lo que posibilita comprender cómo las RS de la violencia y la inseguridad (entendidas como la contracara de la paz) se construyen en estrecha relación con el territorio.

Relato 1.

> *"(...), he oído que el Urabá antioqueño y también las zonas costeras, son muy peligrosas, pienso yo también por la actividad económica, pues se ven como estos grupos armados, pues al margen de la ley, se aprovechan, pues como las actividades económicas que pueden hacer en esos territorios y causan más violencia, además de que pues… sabemos que las autoridades o el Gobierno no es muy presente en estos territorios. O da paso a que esas organizaciones crezcan y se aprovechen, pues como de las habitantes de esas zonas, pues sí, obvio que el Urabá y el Chocó, pues como el Chocó y las zonas costeras son bastantes vulnerables en cuanto a pobreza en cuanto a violencia y pues los otros demás factores…"*
> GF PARTE II 00:34:59 Oradora 2 - (E7194).

El testimonio de esta estudiante refleja una formación más avanzada del pensamiento geográfico, en tanto reconoce la relación entre actividades económicas, condiciones sociales y presencia (o ausencia) del Estado en la configuración de la violencia en territorios específicos. Al señalar al Urabá antioqueño, el Chocó y las zonas costeras, la estudiante no se limita a describir el espacio físico, sino que introduce una lectura que articula economía ilegal, vulnerabilidad social y debilidad institucional como factores decisivos en la configuración de la violencia en el país.

Resulta, además, relevante porque evidencia que la violencia no se distribuye (ni se ha distribuido) de manera aleatoria en el territorio, sino que está vinculada a estructuras económicas extractivas y a lógicas de poder que se apropian diferencialmente de los espacios. La participante también destaca la ausencia estatal como un factor que potencia la acción de grupos armados y acentúa la

vulnerabilidad de las comunidades, lo que sugiere un pensamiento situado que conecta geografía, política y desigualdad.

Este testimonio constituye un hallazgo importante, en la medida que muestra cómo las estudiantes son capaces de leer el territorio en clave estructural y no sólo descriptiva, avanzando hacia una comprensión más crítica de los vínculos entre espacio, poder, conflicto y paz.

Relato 2.

> *"(...) sé del Chocó, que es un territorio de mucha selva, que también hay muchos grupos al margen de la ley y a pesar de que es un territorio muy vulnerable, económicamente también es un territorio muy rico, pues como en minerales y pues en riquezas que provienen de la tierra y que por eso también se aprovechan, pues como de esos recursos de esta región, y por eso también es que tantos grupos armados, pues como que se establecen en ese lugar"*
> GF PARTE III 00:03:53 Oradora 2 (E7194).

El anterior relato muestra una articulación incipiente pero valiosa, entre rasgos físico-ambientales del Chocó ("mucha selva"), dotación de recursos ("minerales") y configuración de actores armados que disputan rentas. En términos de pensamiento geográfico, evidencia relaciones "espacio–poder–economía": reconoce que la riqueza natural, sumada a la débil presencia estatal, habilita circuitos extractivos y de control territorial. Esta lectura se acerca a una clave de ecología política y a la hipótesis de la "maldición de los recursos": territorios ambientalmente ricos, institucionalmente frágiles, que tienden a ser objeto de economías depredadoras y de violencias.

Llegados a este punto, conviene matizar y problematizar, en tanto, el anterior planteamiento corre el riesgo de caer en cierto determinismo geográfico (selva = grupos armados) y de homogeneizar actores y tiempos ("hay muchos grupos") sin distinguir escalas (local, nacional, global), mercados (oro, coca, madera), legalidades (minería formal, informal e ilegal) ni variaciones históricas. Además, invisibiliza la agencia de comunidades afro e indígenas, sus formas de gobierno territorial y sus economías lícitas; y reproduce la narrativa de "vulnerable pero rico", frecuente en los discursos mediáticos que estigmatizan a zonas como el Chocó.

Pedagógicamente, estos hallazgos abren líneas de profundización que a nuestro juicio pueden resultar significativas: (i) mapear cadenas de valor (del yacimiento al mercado) y rutas de control armado; (ii) contrastar fuentes sobre presencia estatal y marcos de gobernanza (p. ej., títulos colectivos) para evitar simplificaciones; (iii) incorporar voces locales sobre conservación, usos del

territorio y resistencias, muy especialmente de las comunidades afro e indígenas; y (iv) trabajar escalas y temporalidades para comprender cómo la demanda global y las políticas nacionales pueden configurar conflictos locales e incluso trasnacionales. Así, la representación se desplaza de "selva-recursos-violencia" a una comprensión más compleja de los ensamblajes socioterritoriales que condicionan (y también posibilitan) la construcción de paz territorial -*imperfecta*.

Relato 3.

> *"Del Amazonas… sé que es meramente turístico, o sea, lo utilizan, lo utilizan a la conveniencia. Ahh… y los incendios forestales…"*
> GF PARTE III 00:11:38 Oradora 7 (E1493).

Aunque corto, este testimonio sobre el Amazonas resulta particularmente revelador, pues refleja cómo esta estudiante asocia la región con dos dimensiones centrales: la explotación turística y los problemas ambientales, en especial los incendios forestales. Adicionalmente, se evidencia en primer lugar una reducción del territorio a una función económica cuando afirma que es "meramente turístico" reproduciendo una mirada instrumental, donde el espacio se concibe en términos de utilidad para actores externos antes que como un territorio habitado con dinámicas sociales, culturales, políticas y ancestrales propias. La afirmación "lo utilizan a conveniencia" denota una crítica implícita a la forma en que se mercantiliza la región, lo cual remite a los planteamientos de Quijano (2000), para quien "la colonialidad del poder ha consistido, ante todo, en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular del patrón de poder moderno" (p. 201). Bajo esta lógica, también los territorios son clasificados y jerarquizados según criterios externos, subordinando sus usos locales a intereses del mercado y al turismo global.

En segundo lugar, la mención a los incendios forestales visibiliza la dimensión ambiental, pero no como un hecho natural aislado, sino como resultado de procesos económicos y sociales ligados al extractivismo. En esta relación se activa un rasgo clave del pensamiento geográfico: la capacidad de articular fenómenos físicos (bosques, incendios) con dinámicas sociales y económicas (turismo, explotación de recursos), configurando una lectura socioespacial crítica.

El relato da cuenta de una RS del Amazonas marcada por la tensión entre riqueza natural y explotación externa, al mismo tiempo señala su vulnerabilidad ambiental. Este hallazgo sugiere que, en el imaginario estudiantil, el Amazonas aparece menos como un espacio ancestral,

culturalmente diverso y más como un territorio expuesto a la lógica colonial y extractivista de la contemporaneidad.

Relato 4.

> *"Sí, yo creería que sí, más que todo, yéndome por el lado, pues del narcotráfico, por ejemplo, en el Urabá, hay cierta parte del Urabá que va hacia el tapón del Darién y por ahí… pues meten, meten droga, armas para llegar y llevarlo a Estados Unidos. Lo mismo, los ríos por ahí, yo no sé qué es, qué es lo que meten por debajo de los ríos para que llegue a cierta parte y ya de ahí sacarlo y ya…"*
>
> GF PARTE III 00:13:34 Oradora 4 (E6694).

Este testimonio evidencia cómo en el imaginario estudiantil el Urabá es concebido como un territorio estratégico dentro de las dinámicas del narcotráfico y del tráfico de armas. La referencia al *tapón del Darién* y a los ríos como corredores de movilidad señala la capacidad de la estudiante para reconocer la relación entre espacio geográfico y actividades ilegales, lo que activa procesos centrales del pensamiento geográfico como la localización, la caracterización, la distribución y la comprensión de los *usos* del territorio.

Además, se observa que la estudiante identifica al Urabá no sólo como un espacio físico, sino como un nodo dentro de redes transnacionales de ilegalidad, donde los flujos de mercancías ilícitas conectan territorios periféricos con centros de consumo global (Estados Unidos). Esta mirada muestra cómo los recursos naturales (ríos, selva, corredores fronterizos) son apropiados por actores armados y económicos ilegales, reconfigurando el espacio en función de intereses de poder.

Por otro lado, el testimonio reproduce la idea de un territorio atravesado por la ausencia del Estado, en el que son los grupos ilegales quienes controlan y redefinen las dinámicas sociales y económicas. Esto coincide igualmente con los planteamientos de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), en tanto, la región aparece subordinada a lógicas externas (narcotráfico global, geopolítica de los flujos ilícitos) que imponen jerarquías sobre los territorios y sus poblaciones.

Con respecto a la formación del pensamiento geográfico, este relato evidencia que la estudiante logra relacionar elementos espaciales (localización fronteriza, ríos, selva) con procesos socioeconómicos y políticos (narcotráfico, violencia, redes trasnacionales), mostrando una lectura crítica de cómo las dinámicas globales inciden en la configuración territorial del Urabá, tarea propia de niveles más complejos del raciocinio geográfico.

Relato 5.

> *"(...), por ejemplo, en la zona del Urabá pienso yo que se ve mucho la guerrilla debido a que al ser territorio de campo en más fácil de esparcirse o esconderse, por ejemplo, de pues sí, y también, por ejemplo, como es campo y naturaleza es más fácil de conseguir forma de alimentarse o cosas para recursos para poder sostenerse ellos mismos en estos territorios, y también, por ejemplo, lo de la planta de coca, y es por lo que pienso que es, estos lugares de campo son fáciles para la zona guerrilleras de esconderse y sostenerse"*
> GF PARTE III 00:16:12 Oradora 6 (E6494).

El anterior relato refleja una comprensión de la relación entre características físicas del territorio y dinámicas socio-políticas. La estudiante identifica al Urabá como un espacio de campo y naturaleza, lo cual lo convierte, desde su percepción, en un lugar propicio para la presencia y permanencia de grupos guerrilleros. El razonamiento establece un vínculo claro entre recursos naturales (alimento, plantas, condiciones del medio) y estrategias de supervivencia de actores armados ilegales, lo cual es un indicio de la formación del pensamiento geográfico, en la medida en que se articulan dimensiones ambientales y sociales.

De esta manera, se evidencia cómo el territorio rural es concebido como un espacio no neutral, sino profundamente atravesado por relaciones de poder. Así, el campo no sólo se percibe como paisaje natural, sino como escenario estratégico para la guerra: lugar de ocultamiento, aprovisionamiento y control. La mención de la *planta de coca* introduce una dimensión económica vinculada al conflicto armado, mostrando que los recursos del territorio son apropiados y resignificados por los actores armados en función de sus intereses.

Asimismo, la explicación de la estudiante reproduce una mirada que asocia directamente lo rural con la violencia, lo que da cuenta de RS en las que el campo aparece como espacio vulnerable, periférico y excluido de la presencia estatal. Esto conecta con las reflexiones anteriormente planteadas de la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

De ahí que, los testimonios evidencian avances en la formación del pensamiento geográfico, pues las estudiantes logran articular condiciones naturales, dinámicas económicas y conflictividad armada, reconociendo el territorio como un entramado de factores interdependientes. Adicional a ello, aportan una lectura más crítica sobre el papel de lo rural, lo urbano y los usos del suelo en el devenir histórico de las violencias y de las diversas formas de construcción de paz en el país. Esta perspectiva supera la visión del espacio como un escenario pasivo y lo sitúa, en cambio, como una

variable central que configura y condiciona las disputas propias del conflicto colombiano, lo cual plantea la necesidad de profundizar en cómo estas comprensiones se elaboran a nivel individual, así como en las condiciones éticas y metodológicas que atraviesan su expresión en contextos de violencia, aspecto abordado en el análisis de las entrevistas individuales.

11.3 Anclajes espaciales de las representaciones sociales sobre la violencia y la paz identificados en las entrevistas individuales semiestructuradas

Con el fin de profundizar en la dimensión espacial de las RS identificadas, este subapartado analiza los testimonios recogidos a través de las entrevistas individuales semiestructuradas. Este nivel de indagación permite explorar cómo las estudiantes elaboran, justifican y resignifican sus lecturas del territorio cuando reflexionan de manera individual sobre la violencia y la paz. Al poner en diálogo estos relatos con los resultados del dossier y del grupo focal, se enriquecen los análisis sobre los anclajes espaciales, al tiempo que se evidencian continuidades, tensiones y matices en la manera en que el pensamiento geográfico se expresa en distintas escalas discursivas.

Así, en las narrativas estudiantiles se evidencia cómo la geografía física (relieve, fronteras, ríos, zonas rurales o urbanas) es interpretada como un factor que facilita u obstaculiza fenómenos sociales como el contrabando, las economías ilícitas o la permanencia de grupos armados ilegales. Asimismo, estas percepciones, ancladas tanto en experiencias cotidianas como en discursos mediáticos, revelan la manera en que las jóvenes conciben la territorialidad, la seguridad y la vida comunitaria. De este modo, las entrevistas no sólo fortalecen la triangulación de los hallazgos, sino que también muestran cómo los imaginarios espaciales configuran lecturas críticas (aunque parciales) sobre las relaciones entre naturaleza, sociedad, poder y conflicto.

Entrevista 1.

> *"(…) Profe, es que en sí son las personas, las personas son siempre las que dañan un ambiente porque, por ejemplo, el Chocó tiene mucha riqueza y diversidad, frutas exóticas, todo eso y siempre como que lo se lo reservan, incluso las gastan y… (…), las explotan. Pero en sí son las personas que… no sé, siempre quieren tener como la dominación de algo o apropiarse de algo y siempre tratan de lastimar a las otras personas"*
>
> ENTREVISTA 1 - 16/11/2023 00:16:06 Oradora 2 (E4294).

El testimonio revela una RS en la que el territorio del Chocó es concebido desde dos dimensiones complementarias: por un lado, como un espacio de riqueza y diversidad natural (“frutas exóticas, mucha riqueza y diversidad”) y, por otro, como un lugar amenazado por la acción humana que lo explota y lo degrada. Desde la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986), este discurso evidencia cómo el conocimiento cotidiano de las estudiantes articula imágenes colectivas que circulan socialmente —la idea de un Chocó rico pero explotado— y que funcionan como marco de interpretación de las dinámicas sociales y ambientales del territorio.

En relación con la paz territorial, el testimonio deja ver una comprensión crítica de los conflictos asociados al espacio: la explotación desmedida de recursos y la dominación sobre el ambiente se presentan como prácticas que generan violencia no sólo hacia la naturaleza, sino también hacia las comunidades que habitan el territorio. La frase “siempre quieren tener como la dominación de algo o apropiarse de algo” conecta con los debates sobre las relaciones de poder en el territorio, mostrando que la paz territorial no puede desligarse del reconocimiento de la naturaleza como parte de la vida comunitaria, y que la violencia contra el ambiente repercute directamente en las condiciones de vida de las poblaciones.

Desde la perspectiva del pensamiento geográfico, este relato resulta especialmente valioso, pues la estudiante no se limita a describir el territorio como un paisaje físico, sino que establece relaciones entre recursos naturales, dinámicas económicas, intereses de apropiación y consecuencias sociales. Es decir, articula la dimensión física (diversidad natural) con la social (explotación, dominación), mostrando un proceso de razonamiento socioespacial más complejo, en donde se reconoce que los territorios son construcciones sociales atravesadas por disputas de poder y no son espacios naturales ya “dados”.

En tal sentido, resulta pertinente recordar que para Santos (2000), “el espacio es siempre la suma indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones” (p. 54), lo que permite comprender cómo la riqueza natural del Chocó no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con las prácticas sociales, económicas, políticas y espaciales que *lo vienen* atravesando. De esta manera, el relato refleja cómo las RS de la estudiante sobre el Chocó integra nociones de riqueza ambiental y de vulnerabilidad frente a la explotación humana, aportando a la comprensión de la paz territorial como una construcción que exige no sólo cesar la violencia armada, sino también repensar las relaciones, muchas veces depredadora entre naturaleza y sociedad.

Entrevista 2.

> *[Norte de Santander] "(…) primero, que está en frontera con Venezuela y segundo, que tiene varias zonas verdes y por zonas verdes, por lo menos aquí en Medellín, que hay como montañas, zonas que son solas, por así decirlo, a pesar de que haya como una ciudad cerca o un pueblo, son zonas que se prestan mucho para que se puedan desplazar por ahí, por lo menos los grupos, personas que tengan algún tipo de contrabando, que se ve más fácil los enfrentamientos y por no herir a la gente de la ciudad se van a esos lugares. Entonces siento yo que se da más por eso, porque en otras ciudades que son pura ciudad, por lo menos Bogotá, se sigue viendo violencia, pero no se ve tanto y yo creo que es por eso, porque Bogotá es más plano, es más de ciudad, en cambio, en Medellín hay más zonas verdes en las cuales por lo menos lo de las fosas comunes, es más fácil tener ese tipo de recursos para las otras personas que buscan hacer el mal… y de lo poco que he visto ha sido también por la ubicación que está en un Valle y por el río, que es por lo menos más fácil depositar cadáveres ahí."*
>
> ENTREVISTA 2 - 16/11/2023 00:16:47 Orador 2 (E4994).

De entrada, la interpretación crítica de este testimonio requiere considerar dos elementos contextuales del estudiante: su condición de migrante venezolano desde el año 2019 y su identificación como hombre. Estos factores no determinan su narrativa, pero sí aportan elementos analíticos claves para comprenderla. En primer lugar, su experiencia migratoria lo sitúa en una posición de frontera simbólica y real, lo cual explica que aluda a Norte de Santander como un espacio atravesado por la movilidad, el contrabando y la violencia transnacional. El hecho de haber vivido la crisis venezolana y desplazarse hacia Colombia le otorga una sensibilidad particular hacia la vulnerabilidad de los territorios limítrofes. En segundo lugar, su identidad masculina, que, desde los estudios de género, puede implicar una posición de enunciación distinta en la forma de relatar la violencia, parece orientar el énfasis de su relato hacia dinámicas asociadas al enfrentamiento, la presencia de grupos armados y la instrumentalización del espacio (zonas verdes, ríos, valles), concebidos como recursos estratégicos para la guerra. Así, la narrativa no sólo refleja una RS del territorio fronterizo y de Medellín como escenarios de violencia, sino que también podría poner en el foco de análisis cómo las posiciones del sujeto (migrante y hombre) condicionan la manera en que se configura el pensamiento geográfico en torno a la relación entre espacio, poder y conflicto. Recordemos que Jodelet (1986), señala que las RS están "ancladas en las experiencias y en los lugares que ocupan los sujetos en el entramado social", lo que permite comprender cómo su

biografía y condición social atraviesan significativamente la forma en que interpreta el territorio y la paz.

Con esto en mente, este testimonio resulta especialmente complejo porque articula diversos niveles de interpretación del territorio. Con respecto a Norte de Santander, el estudiante señala la condición fronteriza del departamento, dando cuenta de una RS del espacio asociada al contrabando, los grupos armados y la violencia transnacional. La frontera aparece como un espacio de permeabilidad y riesgo, más que como un lugar de intercambio cultural o económico legítimo. Desde la paz territorial, esta mirada refleja cómo la frontera es percibida como escenario de conflicto y no como oportunidad de integración.

Adicionalmente, el estudiante concibe el espacio físico-natural (zonas verdes, montañas, zonas solas) como lugares que facilitan el desplazamiento y el ocultamiento de actores ilegales. Este reconocimiento muestra un rasgo claro del pensamiento geográfico: la capacidad de relacionar las condiciones físicas del territorio con dinámicas sociales, históricas y conflictivas. Sin embargo, la interpretación es reducida a un uso estratégico para la guerra o la ilegalidad, invisibilizando otras prácticas posibles (agricultura, cultura, vida comunitaria).

Al mismo tiempo, se reconoce la violencia como un fenómeno diferenciado en áreas rurales o aisladas y aquella que ocurre en las ciudades. Señala que los enfrentamientos se llevan a cabo en las “zonas solas” para evitar afectar a la población urbana, lo cual denota un reconocimiento del territorio como escenario estratégico de guerra. Esta representación naturaliza la idea de que los espacios rurales son los más propicios para la violencia, reproduciendo un imaginario que asocia el campo con clandestinidad e ilegalidad. De este modo, por ejemplo, el estudiante también establece una comparación interurbana (Bogotá / Medellín), confrontando sus geografías: Bogotá como plana y más “de ciudad”, frente a Medellín, que se percibe como montañosa y con “zonas verdes” que facilitan actividades ilegales. Este contraste refleja un ejercicio de razonamiento espacial propio del pensamiento geográfico: establecer diferencias entre territorios en función de sus características físicas y urbanas para explicar fenómenos sociales.

Otro elemento analítico relevante es el señalamiento que el estudiante realiza acerca de la relación entre prácticas violentas y espacialidad, al mencionar las fosas comunes y los ríos como depósitos de cadáveres. Este testimonio introduce elementos particularmente sensibles, en la medida en que evidencia la forma en que los espacios naturales (montañas, riberas y fuentes de agua) han sido

instrumentalizados por los actores armados para la ocultación de víctimas. Tal representación muestra cómo el estudiantado asocia la geografía física con la materialidad del conflicto armado, en lo que Jodelet (1986) denomina el "anclaje" de las RS en experiencias históricas y territoriales concretas.

En efecto, en el caso de Medellín, diversas investigaciones han documentado que el río Medellín y sus afluentes fueron utilizados, especialmente durante las décadas de 1980 y 1990, como escenarios de desaparición y depósito de cuerpos (Giraldo, 2015; Henao, 2016). Esta práctica convirtió al río en un referente espacial de la violencia urbana, cuyas huellas permanecen inscritas tanto en el paisaje físico de la ciudad como en la memoria social de sus habitantes (CNMH, 2017). Aun en la actualidad, aunque con menor frecuencia, su cauce continúa siendo empleado como lugar de ocultamiento de cuerpos, lo que evidencia la persistencia de dinámicas violentas que siguen marcando la relación entre la ciudad y su geografía fluvial. Así, la narrativa estudiantil no sólo da cuenta de la persistencia de una memoria colectiva sobre el uso del espacio como soporte de prácticas violentas, sino que también conecta con las huellas materiales y simbólicas que el conflicto ha dejado inscritas en el territorio.

Esta perspectiva encuentra un correlato en el caso de *La Escombrera*, en la Comuna 13 de Medellín, considerada una de las fosas comunes urbanas más grandes de América Latina. Allí, el territorio, inicialmente destinado al depósito de escombros de construcción, se convirtió en un espacio de desaparición y ocultamiento forzado, ejemplificando cómo la geografía urbana fue apropiada estratégicamente por actores armados para invisibilizar la violencia (CNMH, 2017; El Espectador, 2024; Semana, 2025). Como advierte Santos (2000), el espacio es un sistema de objetos y acciones atravesado por relaciones de poder, y en este caso, la topografía urbana (una ladera periférica, de difícil acceso) facilitó la reproducción de prácticas violentas.

Ciertamente, tanto el río Medellín como *La Escombrera* muestran cómo la espacialidad se entreteje con la violencia y la memoria: son paisajes que condensan el horror, pero también escenarios de disputa simbólica y política por el derecho a la verdad, la memoria y la dignidad de las víctimas.

Para finalizar, aunque el relato contiene estereotipos y generalizaciones, también evidencia una articulación entre aspectos físicos (frontera, montañas, valles, ríos) y sociales (contrabando, enfrentamientos, fosas comunes). Este cruce de dimensiones es un indicador de que el estudiante está construyendo una forma de pensamiento geográfico que interpreta los fenómenos sociales en

estrecha relación con el espacio (establecimiento de conexiones espaciales complejas —frontera, zonas verdes, relieve, río, valle—) para explicar dinámicas de violencia. Dando cuenta, además, de una visión del territorio mediada por la violencia y el crimen organizado, lo que limita la posibilidad de imaginar Norte de Santander y Medellín como espacios de convivencia.

Mas aún, el discurso reproduce un marco en el que el territorio se define por su utilidad para el conflicto, dejando de lado las experiencias de resistencia comunitarias, culturales o alternativas de paz. Desde la perspectiva de la paz territorial, esto revela el reto pedagógico de ampliar las RS hacia visiones que reconozcan el territorio como espacio de vida, de resistencia y dignidad y no sólo de violencia, esto es, aportar para la superación de la centralidad del conflicto, en donde la geografía y la enseñanza de las ciencias sociales amplíen la mirada hacia las lógicas de resistencia, de paz, de los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

Entrevista 3.

> *"Profe… ¿es que por qué se le da más importancia, por ejemplo, a Bogotá o a Medellín, o los recursos se distribuyen más para las zonas que están mejores en vez de ser al revés? Como que distribuir esos recursos a las zonas que en realidad sí lo necesitan, porque hay zonas, pues muy pobres acá… entonces siento yo que debería como que esa plata saliera más para el Chocó o para los que la están pasando mal... por ejemplo en el Catatumbo"*
>
> ENTREVISTA 3 – 17/11/2023 00:28:42 Oradora 2 (E1993).

El testimonio constituye una entrada analítica para comprender cómo el estudiantado percibe la distribución desigual de recursos y la persistencia del centralismo en Colombia, habilitando diversas líneas de reflexión. En primer lugar, la estudiante cuestiona la forma en que el Estado prioriza determinados centros urbanos (Bogotá y Medellín) en detrimento de regiones periféricas como el Chocó o el Catatumbo. Desde la teoría de las RS (Moscovici, 1961, 1979; Jodelet, 1986), esta percepción evidencia cómo los sujetos construyen imágenes compartidas del país, identificando una lógica de exclusión espacial en la que algunos territorios son "visibles" mientras otros permanecen sistemáticamente relegados. El cuestionamiento de la entrevistada refleja un imaginario social que asocia el poder político y económico con la centralidad urbana, al tiempo que vincula la pobreza y el abandono con la periferia.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la paz (Lederach, 2007; Muñoz, 2001), el testimonio formula una crítica al modelo de desarrollo desigual que reproduce violencias estructurales (Galtung, 1969). Al señalar que los recursos "se distribuyen más para las zonas que están mejores", la estudiante denuncia una forma de violencia estructural que obstaculiza la construcción de paz en los territorios más afectados por el conflicto armado. En este sentido, la demanda de mayor inversión en regiones como el Catatumbo o el Chocó no se limita a lo económico, sino que implica un reclamo ético y político: reconocer a estos territorios como sujetos de derecho y a una paz con equidad.

En tercer lugar, el relato da cuenta de un ejercicio incipiente de pensamiento geográfico crítico, pues la estudiante compara territorios, problematiza la relación centro–periferia y reflexiona sobre la distribución espacial de los recursos. En términos didácticos, este ejercicio constituye una forma de razonamiento espacial (Souto, 2011) que articula nociones de localización, desigualdad y justicia social. Además, al cuestionar por qué las inversiones se concentran en "zonas que están mejores", la estudiante despliega una mirada analítica que vincula el espacio con la estructura de poder, resaltando la pertinencia de la geografía crítica para la formación ciudadana (Harvey, 2006; Santos, 2000).

En consonancia con lo anterior cobra especial relevancia la afirmación de Santos (2000): "La globalización no suprime las desigualdades territoriales, por el contrario, las reorganiza y profundiza, reforzando los centros y debilitando las periferias" (p. 49). Esta reflexión resulta clave para comprender cómo las percepciones del estudiantado se inscriben en una lectura crítica del territorio colombiano, donde las asimetrías en la inversión estatal reproducen históricas relaciones de dominación centro–periferia. En el caso colombiano, el centralismo ha configurado de manera persistente la distribución del poder y los recursos, concentrando la inversión pública en las grandes ciudades y dejando a las regiones periféricas en condiciones de marginación estructural. Basta con revisar las cifras de inversión en infraestructura y gasto social para corroborarlo.

Por ejemplo, mientras ciudades como Bogotá, Medellín y Cali han concentrado cuantiosas inversiones en infraestructura de transporte masivo (TransMilenio en la capital, el Metro en Medellín y el MIO en Cali), regiones periféricas como el Chocó o el Catatumbo continúan enfrentando precarias condiciones en sus vías terciarias y la ausencia de un sistema de transporte público digno. De manera similar, en relación con el acceso a servicios públicos y a la conectividad, el DANE (2023) señala que departamentos como Chocó y La Guajira presentan los mayores

déficits en cobertura de acueducto, alcantarillado y energía eléctrica, mientras que las principales capitales registran altos niveles de cobertura y conectividad digital. Estas disparidades configuran una experiencia cotidiana de exclusión y abandono estatal, reproduciendo históricas barreras en el acceso a derechos fundamentales como la educación y la salud.

De ahí que programas como el *Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)* hayan sido creados tras el Acuerdo de Paz de 2016 precisamente para atender territorios históricamente olvidados (Catatumbo, Chocó, Putumayo, Cauca). Sin embargo, los avances han sido limitados: según la Contraloría General de la República (2023), "el rezago en la ejecución de los PDET es crítico: a 2023 sólo el 23 % de las iniciativas ha mostrado avances significativos" (p. 14). Esta brecha evidencia cómo, pese al diseño institucional, el centralismo sigue operando como obstáculo para transformar las condiciones estructurales en dichos territorios.

Por su parte, en regiones como el Catatumbo, el déficit de inversión estatal ha dejado espacio para economías ilegales (cultivos ilícitos, contrabando, minería informal), alimentando dinámicas de violencia. Como señala Indepaz (2023), "la persistencia de economías ilícitas en zonas PDET responde directamente a la ausencia de Estado y a la falta de implementación integral de los acuerdos" (p. 35). Esta situación coincide con lo planteado por Galtung (1969), pues se trata de violencia estructural que impide el acceso a condiciones básicas de bienestar y perpetúa ciclos de pobreza y conflicto.

En esta línea, el testimonio estudiantil no refleja una percepción aislada, sino que conecta con problemáticas estructurales reconocidas por la geografía crítica y los estudios de paz. La desigualdad territorial evidencia cómo el modelo de desarrollo centralista reproduce formas de exclusión que impiden consolidar la paz territorial. De esta manera, su interrogante no es anecdótico, sino que condensa una lectura consciente de realidades estructurales y del impacto del centralismo en la construcción de ciudadanía y justicia social en el país.

Entrevista 4.

> *"Tanto por la calidad de la tierra puede ser muy estratégico a la hora de ventas y más que todo en la siembra. Si vamos a hablar de ese tipo de sustancias, más que todo por la siembra de marihuana o coca, también puede ser muy estratégico. En otras zonas es porque puede limitar con otros lugares, es decir, listo… puede quedar cerca un pueblo. Ahí yo me puedo meter a la fuerza o queda cerca de una de las tantas tiendas de campaña que tiene la asociación… puedo ir*

> *para allá. (…), del Valle del Cauca es más que todo por los grupos armados. (…). Sé que tiene muchos puntos de escape y tienen muchos puntos de conexión"*
>
> ENTREVISTA 4 – 20/11/2023 - 00:28:56 Oradora 2 (E3693).

Este relato muestra cómo la estudiante concibe el territorio no únicamente como un espacio de residencia o producción agrícola, sino como un recurso estratégico atravesado por dinámicas del conflicto armado y de economías ilegales. Al afirmar que "tanto por la calidad de la tierra puede ser muy estratégico a la hora de ventas y más que todo en la siembra", introduce una lógica de valoración del espacio asociada a la rentabilidad de cultivos ilícitos como la coca o la marihuana. En este sentido, la tierra se despoja de su dimensión comunitaria o cultural para inscribirse en un régimen económico marcado por el mercado ilegal y la guerra.

De manera significativa, la estudiante incorpora en su relato elementos de movilidad y localización que remiten a una cartografía del conflicto: "sé que tiene muchos puntos de escape y tienen muchos puntos de conexión". Esta representación del espacio coincide con lo que Taussig (2004) ha denominado una *geografía del miedo*, donde los territorios son significados por su capacidad de proporcionar ventajas tácticas y rutas de escape, en lugar de ser pensados como lugares de arraigo o convivencia. Como sostiene el autor: "el espacio del terror no sólo se vive, sino que se narra y se imagina, configurando mapas sociales donde el miedo dicta los límites y posibilidades de acción" (Taussig, 2004, p. 25).

Desde la perspectiva de la violencia estructural (Galtung, 1969), este testimonio permite comprender cómo el abandono estatal y la marginalidad territorial habilitan escenarios en los que la tierra es instrumentalizada para fines militares o de producción ilícita. En lugar de garantizar condiciones de bienestar, el espacio rural se convierte en escenario de disputa entre actores armados, reforzando la precarización de las comunidades locales.

Asimismo, la referencia al Valle del Cauca como un territorio donde "más que todo por los grupos armados" se evidencia la naturalización de la presencia de actores ilegales como elemento constitutivo de la experiencia espacial. Este tipo de narrativas estudiantiles revelan que el conocimiento cotidiano sobre la geografía nacional está mediado por una lectura del espacio en clave bélica, lo que coincide con planteamientos de la geografía crítica (Harvey, 2006; Santos, 2000) acerca de cómo el poder y la violencia configuran el uso y la significación del territorio.

En síntesis, este testimonio no sólo describe una situación particular, sino que visibiliza cómo, en el imaginario juvenil, el territorio rural es interpretado desde categorías de estrategia, escape y control, es decir, bajo la gramática del conflicto armado. Tal constatación plantea la necesidad de repensar la enseñanza de las ciencias sociales como un escenario para resignificar el valor de la tierra más allá de las lógicas bélicas, orientando su comprensión hacia proyectos de vida dignos y hacia una paz territorial que rompa con la asociación histórica entre espacio rural y violencia.

Entrevista 5.

> *(Vegachí, Yalí y Remedios) "ahhh no, y pues lo de Urrao… lo que he visto en la telenovela, que también es igual en… montañas… eso, es puro monte… Sí… son puntos estratégicos para quienes se encuentran allí para hacer algún tipo de maldad… Están escondidos por decirlo así… no están a simple vista para los demás, entonces, entonces sí, por ejemplo, esos lugares así, tan montañosos, tan rurales, esa es la palabra… en la noche eso es terrible... eso uno no sabe para dónde va a coger. Eso es un laberinto. Entonces lo más seguro es que sea un punto estratégico para ellos, para no saber en dónde están escondidos"*
>
> ENTREVISTA 5 – 24/11/2023 - 00:19:34 Oradora 2 (E4194).

Este relato sobre Urrao[14] muestra cómo las representaciones del espacio rural en la voz estudiantil se encuentran atravesadas por narrativas culturales y mediáticas. Al decir "lo que he visto en la telenovela"[15], la estudiante reconoce que su imaginario territorial no proviene únicamente de la experiencia directa, sino de relatos audiovisuales que contribuyen a consolidar un repertorio social de significados sobre la montaña y lo rural. De este modo, la ficción televisiva se convierte en fuente de saber geográfico, configurando lo que Jodelet (1986) denomina RS: conocimientos de sentido común que median entre lo vivido, lo transmitido culturalmente y lo imaginado colectivamente.

La descripción del territorio montañoso como "puro monte", "laberinto" o espacio donde "en la noche eso es terrible" remite a una geografía del miedo en la cual la condición física del paisaje (lo escarpado, lo oculto, lo intrincado) se traduce en atributos estratégicos para la violencia. Esta

[14] municipio de Colombia, localizado en la subregión suroeste del departamento de Antioquia.
[15] La telenovela referida por la estudiante en realidad es una serie televisiva colombiana llamada "Rigo" emitida por el Canal RCN desde octubre de 2023. Basada en el libro Rigo (2014) del periodista Andrés López, que narra la vida del ciclista Rigoberto Urán, combinando elementos biográficos con recursos de ficción televisiva. Su amplia difusión en la televisión abierta la ha convertido en un referente mediático de narrativas sobre lo rural, lo popular y las trayectorias de movilidad social en Colombia.

percepción conecta con lo señalado por Taussig (2004), quien al analizar los territorios rurales colombianos advierte que “la topografía se convierte en cómplice de la guerra, haciendo de la selva y la montaña escenarios propicios para la invisibilidad y el control” (p. 27).

Igualmente, este testimonio evidencia cómo la ruralidad queda representada no como espacio de vida comunitaria ni de producción agrícola, sino como territorio marcado por la clandestinidad y el peligro. La estudiante afirma que “lo más seguro es que sea un punto estratégico para ellos”, naturalizando la asociación entre geografía montañosa y presencia de actores armados ilegales. Así, el paisaje es resignificado como dispositivo de ocultamiento y resistencia bélica, lo que reproduce un imaginario de ruralidad ligada al conflicto y a la inseguridad.

Por otro lado, la representación pone de relieve la manera en que los territorios periféricos —como el suroeste antioqueño— son narrados desde el lente del centralismo urbano, donde la ruralidad aparece subordinada a la violencia y al aislamiento. Ello se articula con lo que Santos (2000) denomina la producción desigual del espacio: las periferias no sólo son marginadas materialmente, sino también simbólicamente, quedando asociadas a la alteridad peligrosa que refuerza la legitimidad de los centros urbanos.

El testimonio cobra aún mayor relevancia cuando se sitúa en el contexto histórico del suroeste antioqueño, región que ha sido escenario de confrontaciones entre distintos actores armados ilegales desde finales del siglo XX. Urrao, municipio con fuerte tradición agrícola y cafetera, se convirtió en espacio estratégico para la insurgencia debido, entre otras cosas, a su ubicación geográfica: un territorio montañoso, de difícil acceso y con múltiples corredores que conectan con el Chocó, el occidente antioqueño y el Eje Cafetero. Esta condición geoestratégica explica por qué el territorio es percibido como “laberinto” y como lugar de “puntos estratégicos” para la guerra, en palabras del testimonio estudiantil.

En los años noventa y años dos mil, el municipio fue escenario de intensos enfrentamientos entre grupos guerrilleros de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y los bloques paramilitares de las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia), lo que derivó en masacres, desplazamientos forzados y control territorial armado. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2016), el suroeste antioqueño figura entre las subregiones más afectadas por las dinámicas de despojo y confinamiento en Antioquia, con altos índices de violencia selectiva y amenazas contra la población campesina.

De manera particular, Urrao fue corredor de movilidad y retaguardia para la guerrilla, lo que llevó a que la fuerza pública y los grupos paramilitares disputaran con dureza su control. Tal situación consolidó un imaginario de ruralidad asociada a clandestinidad, peligrosidad y violencia, como se refleja en la expresión estudiantil: “en la noche eso es terrible… uno no sabe para dónde va a coger”. La percepción de inseguridad se ancla, entonces, en una memoria colectiva del conflicto armado que atraviesa generaciones y que aún se reproduce en el discurso juvenil.

Ciertamente, la construcción del territorio rural como “estratégico para el mal” invisibiliza las dimensiones de vida, resistencia y organización campesina que también caracterizan a Urrao. Bien vale añadir que en esa región han existido procesos de economía campesina, asociaciones agrarias y experiencias de paz local que disienten con el estigma de “territorio de guerra”. Este contraste muestra lo que Taussig (2004) describe como la “doble cara del paisaje”: escenario de terror y, al mismo tiempo, espacio de vida cotidiana, donde las comunidades han debido habitar y resistir en medio de la más cruda violencia.

En conclusión, el testimonio refleja cómo las estudiantes elaboran RS del territorio ancladas en narrativas mediáticas y memorias del conflicto, configurando un mapa cognitivo donde lo rural se construye como laberinto de miedo y estrategia militar, antes que como territorio de paz y vida comunitaria. Desde una perspectiva pedagógica, este hallazgo plantea la urgencia de disputar tales imaginarios, abordando con el estudiantado los territorios rurales no sólo como geografías del miedo, sino también como lugares de resistencia, memoria y construcción de alternativas al conflicto. Reconocer esa ambivalencia permitiría promover lecturas que rescaten la riqueza social, cultural y ambiental de la ruralidad, contrarrestando la visión reduccionista que la asocia únicamente a escenarios estratégicos para los actores armados.

Entrevista 6.

Si bien hubo una sexta entrevista (E5294), no se hallaron datos que permitieran identificar niveles incluso básicos de análisis geográfico. Este vacío no sólo muestra la heterogeneidad en las formas de representación del espacio entre las estudiantes, sino que también invita a considerar las condiciones subjetivas y sociales que median la producción discursiva en contextos atravesados por el conflicto. Vale advertir, que, de manera posterior al desarrollo de la entrevista, la docente conoció que la estudiante era hija de un “duro del barrio”, o, en otros términos, hija de una figura con poder informal y capacidad de control sobre el territorio, posiblemente líder de un grupo delincuencial organizado. Lo cual podría explicar su silencio o limitada participación: el temor a

hablar, la autocensura o la necesidad de preservar cierta distancia frente a preguntas sensibles sobre el territorio. Esta situación ilustra cómo las dinámicas de poder locales, las lealtades familiares y los climas de miedo inciden directamente en la posibilidad de enunciar, restringiendo la emergencia de categorías geográficas y de memorias colectivas en el ámbito escolar.

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, este hallazgo plantea un reto crucial para los y las docentes de ciencias sociales: diseñar espacios de aprendizaje que reconozcan los silencios como parte significativa de la experiencia estudiantil y que no se interpreten simplemente como falta de conocimiento. En contextos como Medellín, donde la memoria del conflicto sigue permeando la vida cotidiana, se hace necesario implementar metodologías que favorezcan la escucha restaurativa, la confianza, el cuidado y la protección simbólica del alumnado, tales como el trabajo con narrativas colectivas, el uso de mediaciones artísticas o cartográficas y la creación de entornos de diálogo seguros. En este orden de ideas, se debe insistir que el papel del profesorado no consiste en transmitir contenidos, sino en habilitar escenarios pedagógicos donde las estudiantes puedan expresar —o incluso reservar— sus representaciones del territorio sin temor, y en donde el análisis geográfico se convierta en una herramienta para comprender críticamente las realidades sociales, reconocer las marcas del conflicto y proyectar horizontes de paz territorial.

De manera concreta, una estrategia didáctica posible considerada a partir de este suceso específico, podría ser el uso de cartografías sociales o “mapas sensibles”, donde las estudiantes construyan de manera colaborativa representaciones del barrio o la comuna a partir de dibujos, colores, símbolos o relatos que no necesariamente las expongan de forma individual. Estos dispositivos metodológicos permiten que el análisis geográfico emerja desde la colaboración y la creatividad, disminuyendo el peso del miedo personal y favoreciendo lecturas compartidas del territorio. Así, la enseñanza de las ciencias sociales se configura no sólo como un ejercicio académico, sino como un espacio de cuidado y reconocimiento desde las aulas.

Finalmente, este caso posibilita una reflexión ética sobre la investigación educativa en contextos de violencia: trabajar con jóvenes en territorios atravesados por el conflicto implica reconocer que los silencios, las evasivas o las respuestas mínimas constituyen formas legítimas de autoprotección frente a escenarios de riesgo. Así, se hace imprescindible extremar las medidas de confidencialidad, incorporando este principio tanto en el diseño de las actividades pedagógicas como en las dinámicas investigativas, con el doble propósito de resguardar la seguridad del estudiantado y del profesorado y asegurar la validez de la información recogida. Al mismo tiempo, la situación abre

una oportunidad para fortalecer la formación ciudadana, pues interpela a la escuela a ir más allá de la enseñanza disciplinar y a asumirse como un espacio democrático de aprendizaje, donde los sujetos puedan cuestionar, debatir, narrar y enfrentar desde la dignidad los legados del conflicto. Este horizonte formativo permite, además, situar de manera más amplia el papel del pensamiento geográfico en dichos procesos, al mostrar cómo su formación articula dimensiones cognitivas, éticas y políticas que inciden directamente en la construcción de paz territorial, relación que se analiza de forma sistemática en el siguiente subapartado.

11.4 Relaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial

A partir del análisis integrado de los anclajes espaciales de las RS sobre la violencia y la paz, este subapartado tiene como propósito sistematizar las relaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial. Estas relaciones no se entienden como vínculos lineales o instrumentales, sino como articulaciones cognitivas, simbólicas, críticas, formativas y didácticas que se expresan en las maneras en que las estudiantes comprenden, representan y problematizan el territorio. De ahí que, el pensamiento geográfico se consolida no sólo como un saber escolar, sino como un marco interpretativo y ético-político desde el cual se imagina, se construye, se disputa y se proyecta el territorio.

En primer lugar, se identifica una *relación cognitiva–interpretativa*, en la cual el pensamiento geográfico estructura la manera en que las estudiantes comprenden la violencia y la paz en el territorio nacional. A través de procesos propios de este tipo de pensamiento, ya señalados anteriormente, tales como la localización, la diferenciación regional, la categorización de problemáticas y el análisis de relaciones, prácticas y formaciones espaciales, las jóvenes organizan cognitivamente fenómenos que perciben como complejos, dispersos o difusos. Así, la paz territorial se vuelve inteligible cuando es pensada en relación con dinámicas espaciales concretas, tales como la distribución regional del conflicto, la presencia o ausencia del Estado, el centralismo, la localización de recursos estratégicos, las redes de criminalidad, las desigualdades territoriales, entre otras. De este modo, a mayor profundización en la formación del pensamiento geográfico, mayor es la capacidad de interpretar las violencias y las paces no como hechos aislados o abstractos, sino como fenómenos territorializados, inscritos en configuraciones espaciales específicas.

De manera articulada con lo anterior, emerge una *relación simbólica–representacional*, en la cual el pensamiento geográfico actúa como soporte fundamental de las RS de la paz territorial. Las RS de la violencia y la paz se anclan espacialmente mediante mapas, fronteras simbólicas, regiones estigmatizadas y categorías territoriales que permiten materializar lo abstracto en configuraciones espaciales concretas. En este proceso, la cartografía, en tanto práctica escolar y social, funciona como un dispositivo de objetivación en el sentido propuesto por Moscovici (1961, 1979) y desarrollado por Jodelet (1986), al traducir nociones como conflicto, miedo, seguridad o paz en imágenes espaciales compartidas. De modo tal, que las RS de la paz territorial no sólo se expresan a través del pensamiento geográfico, sino que se configuran y afianzan mediante esquemas espaciales que organizan la experiencia territorial de las estudiantes.

Una tercera relación identificada es de *carácter crítico–explicativo*, y se refiere al papel del pensamiento geográfico como herramienta para cuestionar explicaciones reduccionistas del conflicto armado y de la violencia. El análisis muestra que el fortalecimiento de este tipo de pensamiento favorece el tránsito desde lecturas deterministas (que atribuyen la violencia a condiciones naturales o físicas del espacio) hacia explicaciones multicausales que articulan dimensiones sociales, económicas, políticas e institucionales. De modo tal, el pensamiento geográfico permite vincular espacio, poder, economía, desigualdad y Estado en la comprensión del devenir del conflicto, acercándose a perspectivas críticas del territorio. Esta relación resulta central para una concepción de paz territorial no ingenua ni despolitizada, sino situada y estructural, en la medida en que amplía la comprensión de las causas profundas del conflicto y, por tanto, de las condiciones territoriales necesarias para la construcción de paz.

De igual forma, se reconoce una *relación formativa–ética y política*, en la cual el pensamiento geográfico se configura como un dispositivo formativo para la paz. Pensar geográficamente implica, en este marco, tomar postura frente a las desigualdades territoriales, las estigmatizaciones espaciales y las múltiples formas de violencia que atraviesan el territorio. La paz territorial no se aprende únicamente como un contenido curricular, sino como una forma de habitar, imaginar y disputar el espacio vivido. Desde esta perspectiva, la formación del pensamiento geográfico contribuye a la construcción de sujetos capaces de reconocer la agencia territorial, las resistencias locales y las paces imperfectas que coexisten con las violencias, ampliando así el horizonte ético y político desde el cual se interpreta el país.

Ciertamente, estas relaciones se concretan en una *relación didáctica–transformadora* que sitúa en el centro el papel de la enseñanza, pero sobre todo del aprendizaje, la formación del pensamiento geográfico, entendida como mediación pedagógica para la paz territorial. Cuando la geografía en la educación básica se orienta a problematizar el territorio vivido, a cuestionar críticamente la influencia de los medios de comunicación, a discutir las narrativas dominantes de la violencia y a visibilizar las paces cotidianas, el aula se configura como un espacio privilegiado de educación para la paz. En este proceso, se amplía el repertorio simbólico de las estudiantes más allá del predominio de un "mapa de violencias", incorporando representaciones del territorio que reconocen iniciativas locales, prácticas de convivencia y proyectos comunitarios.

En definitiva, las relaciones identificadas permiten afirmar que la formación del pensamiento geográfico constituye un eje articulador fundamental entre la comprensión del territorio y la construcción de paz, al habilitar marcos interpretativos, representacionales, críticos y ético-políticos desde los cuales es posible pensar, imaginar, habitar y transformar el territorio desde perspectivas más complejas, situadas y esperanzadoras. Estas articulaciones, lejos de operar de manera aislada, se integran en un entramado analítico que permite sintetizar los principales aportes del capítulo y valorar su contribución al objetivo general de la investigación, como se expone a continuación.

Con el fin de sintetizar analíticamente los hallazgos del subapartado y hacer visibles las articulaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial, a continuación, se presenta un esquema integrador. Este no pretende establecer relaciones causales ni secuencias lineales, sino representar un entramado de vínculos cognitivos, simbólicos, críticos, formativos y didácticos que se configuran en la manera en que las estudiantes comprenden, representan, problematizan y proyectan el territorio. El esquema permite visualizar cómo el pensamiento geográfico opera simultáneamente como marco interpretativo, dispositivo formativo y posicionamiento ético-político desde el cual las violencias y las paces adquieren sentido territorial, articulando la experiencia escolar con los procesos sociales más amplios de construcción de paz.

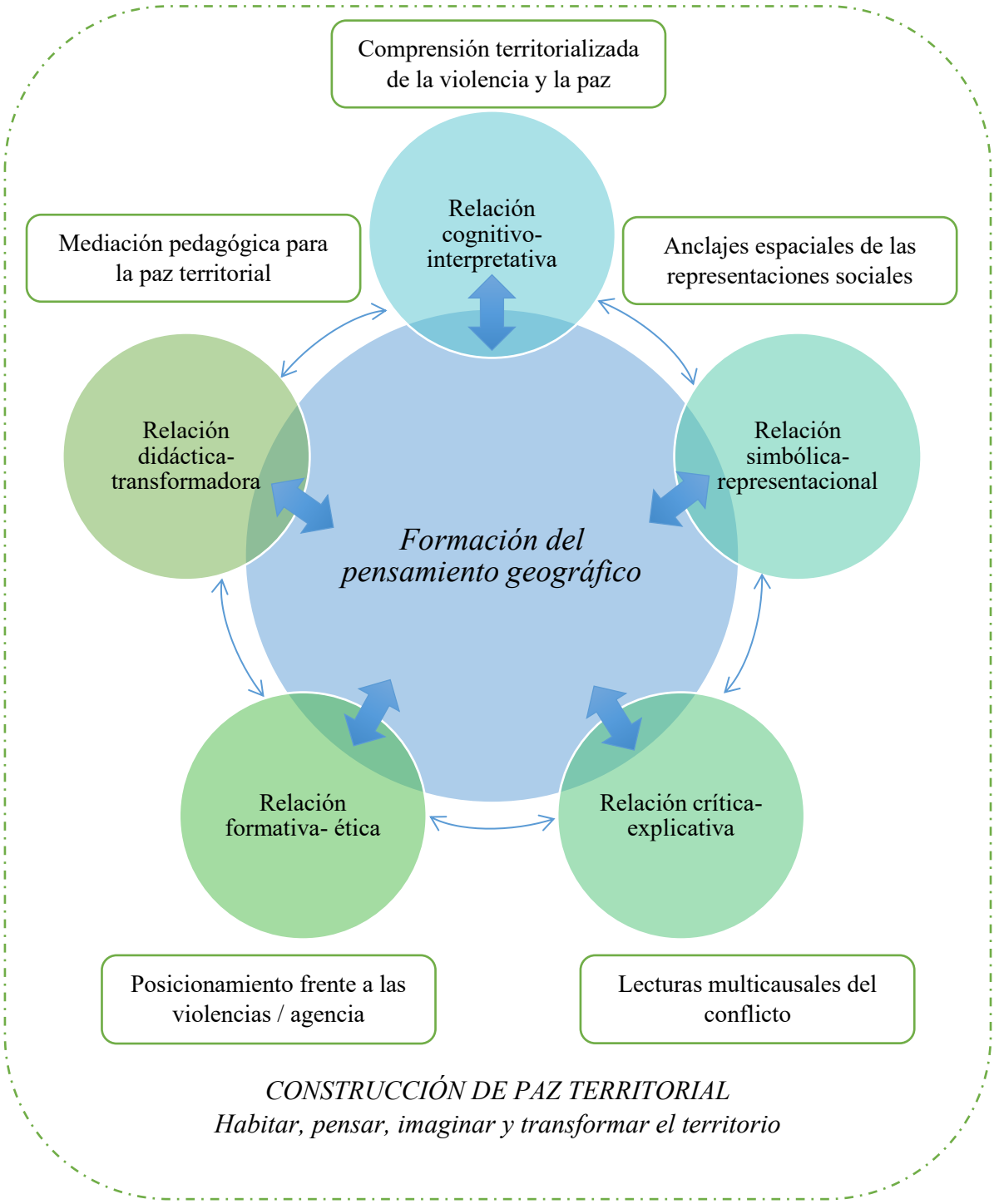


Figura 39. Relaciones identificadas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial.

Síntesis a modo de cierre

Este capítulo analizó las relaciones entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial a partir de las RS que las estudiantes configuran sobre la violencia y la paz en Colombia. Los hallazgos muestran que, al ser desafiadas a cartografiar la conflictividad (localizarla, diferenciar regiones, trazar fronteras simbólicas de riesgo, categorizar problemáticas, etc.), las jóvenes activan procesos fundamentales del pensamiento geográfico. En este ejercicio, el mapa opera como un soporte simbólico de anclaje que permite espacializar y ordenar fenómenos percibidos como complejos o difusos, contribuyendo a hacer comprensible la violencia y la paz en clave territorial.

Un primer resultado relevante del capítulo es la centralidad de las narrativas mediáticas en la configuración de una geografía simbólica del país, en la cual Colombia es representada predominantemente como un "mapa de violencias". Estas representaciones, alimentadas también por experiencias familiares, discursos institucionales y aprendizajes escolares, dotan a las estudiantes de un repertorio simbólico más robusto para identificar escenarios de inseguridad que para reconocer expresiones cotidianas de paz. Esta asimetría confirma la persistencia de imaginarios centrados en el conflicto y dialoga con la noción de paz imperfecta (Muñoz, 2001), al evidenciar que las paces, fragmentarias y situadas, tienden a permanecer invisibilizadas en el imaginario territorial juvenil.

Un segundo resultado se relaciona con la tensión entre explicaciones deterministas y lecturas multicausales del territorio. Si bien en algunas representaciones persisten interpretaciones que atribuyen la violencia a condiciones naturales o físicas del espacio, emergen aproximaciones más complejas que articulan factores sociales, económicos, políticos e institucionales. Esta tensión, observable a lo largo de las distintas actividades analizadas, da cuenta de un pensamiento geográfico en proceso de formación, que oscila entre una mirada físico-descriptiva y una comprensión crítica del territorio como producto histórico y social. Superar estas visiones deterministas se configura, así, como un reto pedagógico central para una educación orientada a la paz territorial.

El análisis del caso de La Guajira se consolida como un tercer resultado significativo del capítulo, en tanto permite observar cómo las estudiantes negocian entre interpretaciones simplificadas y lecturas estructurales de la violencia. Mientras algunas explicaciones reproducen asociaciones

directas entre ambiente, recursos naturales y conflicto, otras incorporan relaciones entre economía extractiva, vulnerabilidad social, ausencia estatal y control territorial, aproximándose a claves propias de la ecología política. Este desplazamiento interpretativo revela una comprensión incipiente, pero relevante, de que la violencia no se distribuye de manera aleatoria en el territorio, sino que responde a lógicas de poder y a desigualdades estructurales que condicionan las posibilidades de construcción de paz.

El capítulo concluye que fortalecer el pensamiento geográfico como aporte a la construcción de paz territorial exige ampliar el repertorio simbólico desde el cual las jóvenes interpretan el país. Esto implica transitar del predominio de un "mapa de violencias" hacia una cartografía más compleja, capaz de integrar iniciativas locales de paz, prácticas de convivencia, resistencias territoriales y proyectos comunitarios que transforman cotidianamente los espacios. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía debe problematizar críticamente la influencia de los medios de comunicación, discutir las narrativas que producen estigmatizaciones territoriales y propiciar espacios de diálogo en los que las percepciones estudiantiles se contrasten con evidencias y con diversas formas de habitar el territorio. Igualmente, abordar estas representaciones desde la perspectiva de la paz imperfecta permite reconocer la coexistencia de violencias y paces, contribuyendo a la construcción de miradas más situadas, complejas y esperanzadoras sobre el territorio nacional.

En resumen, los hallazgos confirman que la formación del pensamiento geográfico aporta de manera sustantiva a la construcción de paz territorial cuando permite comprender la interdependencia entre fenómenos físicos y dinámicas sociohistóricas, cuestionar explicaciones reduccionistas y problematizar las narrativas mediáticas que producen estigmas territoriales. De modo tal, la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía se configura como un espacio privilegiado para superar el silencio cartográfico, potenciar la imaginación geográfica y formar sujetos capaces de reconocer que la paz, aunque imperfecta, también se territorializa, se practica y se disputa en los espacios que habitan.

CAPÍTULO 12. Orientaciones didácticas para favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de construcción de paz territorial

"Un mapamundi que no incluye Utopía no vale la pena mirarlo siquiera"
(Wilde, citado en Harvey, 2000).

Este capítulo responde a la tercera pregunta de investigación, al traducir los hallazgos teóricos y empíricos de la tesis en orientaciones didácticas que buscan favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de construcción de paz territorial desde la enseñanza de las ciencias sociales. En el marco de esta investigación doctoral, las orientaciones didácticas se conciben como principios pedagógicos de carácter teórico–crítico que median entre la producción de conocimiento académico, los hallazgos empíricos y las decisiones pedagógicas situadas. Desde la didáctica crítica de las ciencias sociales y la geografía, dichas orientaciones no constituyen procedimientos técnicos ni secuencias metodológicas prescriptivas, sino criterios de inteligibilidad y acción pedagógica que buscan arrojar luces para enfocar la formación del pensamiento geográfico en clave de paz territorial.

Esta conceptualización se fundamenta directamente en los resultados expuestos en el capítulo 11, donde se evidenció que las RS de la violencia y la paz construidas por las estudiantes se encuentran estrechamente vinculadas a procesos de espacialización propios del pensamiento geográfico. Dichos procesos (localización, diferenciación regional, categorización territorial, interpretación socioespacial, entre otros) permiten a las jóvenes organizar simbólicamente fenómenos percibidos como complejos o difusos, aunque en tensión entre explicaciones físico-deterministas y aproximaciones multicausales de carácter crítico. En consecuencia, las orientaciones didácticas aquí propuestas se configuran como una respuesta pedagógica a la necesidad de fortalecer y complejizar la formación del pensamiento geográfico en la educación básica secundaria, con el fin de superar lecturas reduccionistas del territorio y favorecer comprensiones históricas, relacionales y situadas de la paz.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, desde el enfoque de problemas sociales relevantes (Santisteban, 2019) se concibe como una práctica educativa intrínsecamente política, en tanto contribuye a producir determinadas formas de leer, significar y habitar el espacio. Desde esta perspectiva, la educación geográfica para la paz se inscribe en una tradición pedagógica crítica que rechaza enfoques transmisionistas y reivindica el carácter

dialógico, problematizador y democratizante del acto educativo. Así pues, como afirma Freire (1993),

> *"la educación para la paz implica desplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, por una pedagogía problematizadora y democratizante del cuestionamiento, del atrevimiento, del disenso y de la audacia, por una pedagogía de la esperanza que, desde el imperativo existencial e histórico contribuya a viabilizar nuestros sueños edificantes"* (p. 78).

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en contextos marcados por la violencia estructural, donde formar pensamiento geográfico crítico supone habilitar al estudiantado para interrogar las geografías del conflicto, reconocer la coexistencia de violencias y paces en clave de paz imperfecta (Muñoz, 2001) y proyectar alternativas territoriales orientadas a la justicia social, la dignidad y la convivencia democrática.

Por consiguiente, este capítulo presenta un conjunto de orientaciones didácticas destinadas a operacionalizar los aportes teóricos y empíricos de la investigación en criterios pedagógicos que orienten la práctica docente en la educación secundaria. Dichas orientaciones se sustentan en la premisa de que el pensamiento geográfico no se reduce a la descripción del espacio físico ni tampoco a la interpretación del espacio, sino que se construye mediante procesos de razonamiento espacial, representaciones sociales, narrativas colectivas y mediáticas y disputas simbólicas en torno al territorio, la violencia y la paz que facilitan su transformación. En coherencia con ello, se propone una geografía escolar crítica que contribuya a la formación de sujetos capaces de interpretar, cuestionar y transformar el territorio que habitan, reconociendo su carácter histórico y abierto, fortaleciendo así los procesos educativos orientados a la construcción de paz territorial.

De manera complementaria, es necesario subrayar que la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial supone articular dimensiones *cognitivas, emocionales y ético-políticas* del aprendizaje, orientadas a la acción transformadora sobre el territorio. La educación geográfica para la paz —territorial—, por lo tanto, no se restringe a la adquisición de contenidos conceptuales, sino que integra *el saber, el saber hacer y el saber ser* como componentes constitutivos de una formación integral. Esta articulación reconoce que las relaciones con el espacio están mediadas por afectos, temores, memorias y experiencias situadas (RS), las cuales inciden directamente en el modo en que se comprenden, reproducen o transforman las conflictividades.

Asimismo, fortalecer el pensamiento geográfico implica comprender el territorio como un escenario de memorias históricas, conflictos prolongados y proyectos colectivos en disputa, lo que exige una lectura *relacional* entre naturaleza, sociedad y poder. Desde esta perspectiva, el espacio habitado se configura como un campo de tensiones donde se inscriben tanto las huellas del conflicto como las posibilidades de resistencia y construcción de paz, desplazando visiones neutralizadas del territorio y situando la enseñanza en un horizonte ético de transformación social.

Adicional a ello, conviene precisar que las orientaciones didácticas desarrolladas en este capítulo dialogan con planteamientos consolidados en la didáctica de las ciencias sociales y la geografía (Pagès & Santisteban, 2011; Campos, 2011; Araya Palacios et al., 2017; Claudino et al., 2018; Araya Palacios & De Souza Cavalcanti, 2018; Santisteban, 2019; De Souza Cavalcanti, 2019; Pulgarín Silva, 2020). No obstante, los resultados de la investigación reafirman la necesidad de insistir y profundizar en dichos planteamientos, en tanto su implementación reflexiva en las aulas de secundaria resulta clave para afrontar los desafíos de la formación del pensamiento geográfico en contextos atravesados por violencias estructurales. De tal modo, las orientaciones propuestas no pretenden esencialmente innovar, sino reunir y presentar los énfasis didácticos que, a la luz de la investigación, resultan estratégicos para favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de construcción de paz territorial.

12.1 Orientaciones didácticas para la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial

Este subapartado condensa las orientaciones didácticas derivadas del análisis crítico integral de la tesis y, en particular, de los hallazgos del capítulo anterior. Se presentan como líneas de acción pedagógica de carácter orientador —no prescriptivo— que requieren ser reflexionadas y contextualizadas por el profesorado según sus realidades escolares, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza / aprendizaje en el área de ciencias sociales y la geografía.

Las orientaciones se sustentan en tres supuestos transversales que no se reiteran de manera explícita en cada apartado: (i) el territorio se concibe como una construcción histórica, social y política; (ii) la escuela y el aula operan como espacios de producción de sentido, interacción y deliberación; y (iii) la paz se entiende como un proceso histórico, conflictivo e inacabado. Desde estos supuestos, se formulan las siguientes orientaciones:

1. Activar de manera intencionada los procesos del pensamiento geográfico

La formación del estudiantado requiere el desarrollo de una mirada comprensiva, crítica y propositiva frente a los fenómenos y conflictos socio-espaciales, mediante el uso reflexivo de conceptos, herramientas de representación y procesos de razonamiento propios del pensamiento geográfico (Araya & de Souza, 2018). Estos elementos no deben concebirse como un repertorio técnico aislado, sino como mediaciones pedagógicas que, articuladas de forma intencional, permiten comprender la organización del espacio y su relación con las dinámicas de violencia y paz.

En este sentido, *los conceptos espaciales* —como territorio, lugar, región, paisaje o ambiente— constituyen un punto de partida pertinente en la educación secundaria, siempre que se trabajen de manera estructurada, secuenciada y con criterios epistemológicos claros (Campos, 2011). De igual forma, *las herramientas de representación* cumplen un papel central al posibilitar la espacialización, interpretación y comunicación de fenómenos socioterritoriales complejos. El mapa, entendido como soporte simbólico y no solo técnico, permite ordenar y problematizar realidades que suelen percibirse como difusas. Estrategias como la cartografía social y participativa, los mapas mentales, las líneas de tiempo espacializadas o las cartografías del futuro facilitan la expresión de imaginarios colectivos y representaciones sociales.

Adicionalmente, el diseño de experiencias de aprendizaje debe estimular de manera explícita *procesos de razonamiento espacial* tales como la localización, la caracterización, la comparación, el establecimiento de relaciones, el análisis multicausal, la interpretación crítica, la proyección de escenarios posibles, entre otros (De Souza Cavalcanti, 2014; Araya & De Souza Cavalcanti, 2018).

2. Consolidar el conocimiento geográfico como eje articulador en el aprendizaje de lo social

La formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial exige una aproximación interdisciplinaria que permita analizar el territorio de manera relacional, superando visiones fragmentadas del conflicto y la paz. Al articular el saber geográfico con la historia, la educación ambiental, la economía o la antropología, la geografía escolar se configura como un campo integrador que favorece la comprensión (Pulgarín Silva, 2020), para este caso, de las huellas de la violencia, las desigualdades socioeconómicas, los impactos ambientales de los modelos de desarrollo y las prácticas culturales de resistencia y cuidado del territorio. Desde el punto de vista didáctico, esta orientación implica diseñar experiencias de aprendizaje que integren múltiples

lenguajes y metodologías, tales como el análisis histórico-territorial, los estudios de caso socioambientales y las cartografías participativas, con el fin de fortalecer un pensamiento geográfico, orientado a la formación de una ciudadanía corresponsable frente a las transformaciones del espacio habitado.

3. *Construir el conocimiento geográfico desde la experiencia territorial y las memorias del conflicto*

Problematizar el espacio vivido como punto de partida del aprendizaje geográfico (Campo, 2011; Araya Palacios et al., 2017; Araya Palacios et al., 2018; Pulgarín Silva, 2020) permite reconocer las experiencias cotidianas del estudiantado (sus trayectorias territoriales y memorias familiares o locales del conflicto) como fuentes legítimas de conocimiento. Este enfoque favorece procesos de anclaje cognitivo y simbólico mediante los cuales se articulan saberes geográficos, emociones y recuerdos para interpretar las huellas materiales e inmateriales de la violencia en los lugares habitados.

Estrategias como las cartografías sensibles, los recorridos pedagógicos y las biografías espaciales posibilitan una lectura socioespacial crítica al hacer visibles disputas, desigualdades y procesos de transformación territorial, contribuyendo a una comprensión más contextualizada de las violencias y los conflictos.

4. *Formar competencias dialógicas y deliberativas para la gestión pacífica de conflictos*

Reconocer que no existen fórmulas únicas ni inmediatas para la resolución de los conflictos implica formar al estudiantado en competencias dialógicas orientadas al reconocimiento del otro, la escucha activa, la negociación y la construcción colectiva de acuerdos. En este marco, adquieren especial relevancia las metodologías participativas que asumen el disenso y la pluralidad de perspectivas como condiciones constitutivas de la deliberación democrática, y no como obstáculos a superar.

La propuesta de *discusión por escenarios*, planteada por Kahane, ofrece herramientas pedagógicas para abordar conflictos complejos sin reducir su diversidad ni imponer consensos artificiales, al promover el trabajo productivo con las diferencias (Kahane, 2012). De manera complementaria, la *simulación de procesos de justicia transicional* (incluida la reflexión sobre los derechos de las víctimas, el principio de no repetición y los procesos de reparación, etc.) constituye una estrategia

pertinente para problematizar los legados del conflicto y comprender los distintos caminos que las sociedades han recorrido en la transición de las violencias hacia formas plurales y situadas de paz.

5. Ampliar los repertorios simbólicos de la paz

Desde la perspectiva de la paz imperfecta (Muñoz, 2001), la educación geográfica debe reconocer la coexistencia de múltiples formas de violencia, pero también las diversas prácticas de paz en los territorios. En consecuencia, la enseñanza no puede limitarse al análisis del conflicto armado o al abordaje de constructos teóricos de lo que significa la violencia y sus tipos, o a la inclusión de las guerras en el currículo, sino que debe reconocer la pluralidad de las paces, identificar las prácticas cotidianas de paz invisibilizadas, desnaturalizar la violencia, más aún, la asociación territorio/violencia y enriquecer los referentes históricos y geográficos de la paz, mediante el estudio de iniciativas comunitarias, prácticas de resistencia civil no armada y acciones colectivas de cuidado, cooperación y supervivencia que han sostenido la vida en contextos adversos.

Visibilizar estas acciones cotidianas de paz[16] —frecuentemente ausentes de los relatos hegemónicos y del currículo por no encajar en los relatos heroicos, institucionales o espectaculares del conflicto— contribuye a ampliar los repertorios simbólicos de la paz y a construir interpretaciones más complejas y esperanzadoras del territorio (Valencia Londoño et al., 2015). En otras palabras, darle protagonismo en la escuela —valga subrayar, en el currículo y en las prácticas pedagógicas— a la agencia territorial, a esas voces locales de conservación, usos sostenibles del territorio, resistencias y re-existencias, muy especialmente de las comunidades afro e indígenas, de las que existe un amplio acervo de aprendizajes en términos de paz y defensa del territorio.

Este enfoque se enriquece, además, al situar las prácticas locales en diálogo con experiencias históricas macro de construcción de paz en distintos contextos a nivel internacional[17], comprendiendo la paz como un proceso situado, plural y complejo.

[16] Tales prácticas incluyen la resolución pacífica de conflictos en la escuela o el barrio; la construcción de acuerdos familiares y comunitarios sobre el uso de los espacios comunes; las acciones colectivas de cuidado del territorio —como jornadas de limpieza, siembra o recuperación de espacios degradados—; las estrategias de resistencia civil no armada, como la permanencia en el territorio pese a amenazas o presiones; la defensa del agua y de la vida; las economías solidarias; la continuidad o resignificación de prácticas culturales, artísticas, educativas o espirituales como formas de defensa simbólica del lugar; la negativa cotidiana a participar en economías ilegales o dinámicas violentas; así como las prácticas de autocuidado y cuidado mutuo en contextos de violencia persistente. A ello se suman gestos cotidianos de justicia y reconocimiento, como escuchar el dolor del otro sin jerarquizar víctimas, nombrar públicamente las injusticias locales o sostener la memoria aun en ausencia de garantías inmediatas de transformación, entre muchos otros ejemplos.

[17] superando la reiteración de referentes ampliamente difundidos (como la lucha por los derechos civiles en EE.UU. con Martin Luther King o la resistencia pacífica en la India con Gandhi) y analizando procesos como el movimiento

6. *Fortalecer miradas críticas y multicausales de las violencias, los conflictos y las paces*

La formación del pensamiento geográfico debe promover lecturas críticas que reconozcan los ensamblajes socioterritoriales (prácticas, dinámicas y configuraciones espaciales) en los que se producen las violencias, los conflictos y las paces, superando explicaciones deterministas o simplificadoras. Desde esta perspectiva, el análisis multicausal —propio del enfoque de los PSR— permite identificar la articulación de factores históricos, económicos, políticos, religiosos o simbólicos (Pagès & Santisteban, 2011; Santisteban, 2011, 2019), para nuestro caso, como la desigualdad estructural, los modelos de desarrollo, la disputa por los recursos, las economías legales e ilegales, el centralismo, la presencia diferenciada del Estado, entre otros.

Igualmente, el estudio de casos territoriales concretos favorece la identificación de actores, intereses y asimetrías de poder, así como el reconocimiento de sus responsabilidades y capacidades de agencia, evitando lecturas maniqueas o moralizantes. El trabajo pedagógico con conflictos ambientales, disputas por el uso del suelo, desplazamientos, fronteras invisibles, redes del narcotráfico o tránsitos migratorios contribuye al desarrollo de competencias de interpretación espacial, argumentación crítica y reflexión ética.

7. *Integrar la perspectiva de género en la comprensión socio-territorial de las violencias, los conflictos y las paces*

La formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial requiere incorporar de manera explícita la perspectiva de género como clave analítica para comprender cómo las violencias, los conflictos y las paces se producen, se experimentan y se representan de forma diferenciada en los territorios (Massey, 1994; McDowell, 1999). Las relaciones de género atraviesan el acceso, el control y el uso del espacio, así como las experiencias cotidianas de inseguridad, cuidado, movilidad, permanencia y resistencia, incidiendo directamente en las representaciones sociales del territorio y de la paz (Jodelet, 2008).

antinuclear en el Reino Unido, las resistencias civiles en Vietnam, la transición sudafricana, los Acuerdos de Viernes Santo en Irlanda del Norte, el proceso de abandono de la violencia armada y deslegitimación social del terrorismo de ETA en España, el liderazgo de las mujeres en la paz de Liberia, los procesos de posguerra en Centroamérica, las complejas dinámicas de reconciliación en Ruanda y, para el caso colombiano, experiencias como la resistencia civil de la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, las iniciativas de autonomía y defensa de la vida impulsadas por comunidades indígenas y afrodescendientes, los procesos organizativos de las mujeres de la Ruta Pacífica y de la Organización Femenina Popular (OFP), las acciones de resistencia noviolenta desarrolladas por las comunidades de paz y las zonas humanitarias, las experiencias de construcción de memoria impulsadas por víctimas, los procesos comunitarios de sustitución de economías ilegales y las diversas iniciativas locales de reconciliación, convivencia y reconstrucción del tejido social desarrolladas en distintos territorios del país.

Desde esta óptica, resulta fundamental problematizar las violencias basadas en género —incluidas aquellas naturalizadas o invisibilizadas en los ámbitos doméstico, escolar y comunitario— y su inscripción espacial, reconociendo que la paz no puede reducirse a la ausencia de confrontación armada, sino que implica la transformación de relaciones estructurales de desigualdad, dominación y exclusión (Galtung, 1996; Segato, 2016). Incorporar esta perspectiva permite, además, visibilizar el papel histórico y contemporáneo de las mujeres, las niñas y las diversidades como protagonista en el cuidado del territorio, la defensa de la vida, la preservación de las memorias y la construcción cotidiana de paces imperfectas (Muñoz, 2001; Cockburn, 2007, 2010).

Estrategias pedagógicas como el análisis situado de experiencias territoriales a partir de voces femeninas y disidentes, la lectura crítica de mapas, relatos y narrativas que reproducen imaginarios hegemónicos del espacio, o la problematización de prácticas cotidianas de exclusión y cuidado, favorecen procesos reflexivos que amplían los repertorios simbólicos de la paz.

8. *Problematizar la influencia de los medios de comunicación en las representaciones territoriales*

Dado que las representaciones sociales de la violencia y la paz están fuertemente influidas por los discursos mediáticos, resulta fundamental incorporar estrategias pedagógicas orientadas a la lectura crítica de las narrativas que configuran geografías simbólicas del país. Reconocer que los medios no sólo informan, sino que producen territorio simbólico al seleccionar, jerarquizar y espacializar los hechos —mediante mapas, imágenes y titulares que construyen “lugares del miedo” o “zonas rojas” — permite problematizar estigmatizaciones territoriales, contrastar fuentes y distinguir entre hechos, interpretaciones y opiniones, así como identificar los intereses políticos, económicos e ideológicos que atraviesan la producción de la noticia.

Así, el análisis crítico de los procesos de espacialización mediática a diferentes escalas (local, regional, nacional, etc.) fortalece la capacidad reflexiva del estudiantado frente a los discursos hegemónicos y promueve lecturas más integrales y complejas del espacio.

9. *Disputar las representaciones sociales de la ruralidad en la construcción de paz territorial*

Los hallazgos de la investigación evidencian la necesidad de problematizar los imaginarios que han reducido históricamente los territorios rurales a escenarios de violencia o funcionalidad estratégica. Reconocer la ruralidad como un espacio ambivalente, atravesado por dinámicas de

conflicto y por procesos de resistencia, memoria y construcción de alternativas de vida, permite visibilizar su riqueza social, cultural y ambiental.

Esta orientación favorece un desplazamiento simbólico hacia comprensiones más complejas de sus configuraciones socioterritoriales, que condicionan y posibilitan la construcción de paces situadas. Así, superar el olvido histórico de los territorios rurales implica reconocer la pluralidad de ruralidades (campesinas, indígenas, afrodescendientes, agroindustriales, periurbanas, extractivas, de conservación, etc.) evitando visiones homogéneas que reducen el campo a peligro, pobreza o atraso; valorar los saberes ancestrales sobre el uso sostenible del territorio, el agua, la alimentación, la organización comunitaria y la resolución de conflictos como conocimientos legítimos. Asimismo, supone pensar la ruralidad tanto como una deuda histórica del país como un horizonte de futuro, clave para la reconciliación y la construcción de alternativas al modelo de desarrollo hegemónico.

10. Incorporar la dimensión emocional y ética en el aprendizaje del espacio

Tal como lo evidenció la investigación, las actitudes y emociones vinculadas al territorio, a la violencia y a las memorias del conflicto influyen de manera decisiva en la forma en que el estudiantado interpreta y representa los espacios que habita. Integrar de manera explícita esta dimensión en la formación geográfica permite enriquecer la comprensión de la complejidad de los conflictos socioterritoriales y fortalecer el juicio ético orientado a la responsabilidad y la convivencia (Duquette, et. al, 2016).

Estrategias como el análisis de testimonios de víctimas, sobrevivientes o excombatientes[18], así como la problematización de situaciones cotidianas relacionadas con el uso, la justificación o la normalización de la violencia, permiten develar la dimensión afectiva de las RS sobre el conflicto y la paz. En este marco, resulta especialmente pertinente incorporar en la educación secundaria el enfoque reflexivo de Arendt sobre la banalidad del mal, entendida como la reproducción de la violencia y la injusticia no sólo a través de actos extraordinarios, sino también mediante la indiferencia, la obediencia acrítica, la naturalización de prácticas injustas y la renuncia a pensar éticamente por parte de personas del común (Arendt, 1963).

A partir de lo anterior, resulta clave promover pedagogías del cuidado —tanto del profesorado como del estudiantado— y de la escucha restaurativa, que reconozcan y amplifiquen las voces de

[18] Que podrían ser de su propia familia implicando mayor carga emocional.

las infancias y las juventudes como sujetos éticos y políticos en la construcción de paz, creando condiciones pedagógicas propicias para la formación de valores y principios orientados a la deconstrucción efectiva de la violencia.

11. Fomentar el pensamiento creativo y la imaginación geográfica

La formación del pensamiento geográfico en clave territorial debe trascender el análisis del pasado y del presente para abrir espacios orientados a la imaginación de futuros posibles. Los ejercicios de imaginación geográfica permiten cuestionar la división político-administrativa tradicional y explorar formas alternativas de organización espacial.

La elaboración de cartografías del futuro o el análisis de propuestas de ordenamiento territorial alternativo —como aquellas basadas en cuencas hídricas o en los planteamientos de Fals Borda sobre reorganización regional desde criterios sociohistóricos y culturales— fortalecen la capacidad del estudiantado para concebir el territorio como un proyecto ético y colectivo orientado por principios de justicia social, sostenibilidad y no violencia (Fals Borda, 2000). Este tipo de ejercicios contribuye, además, a combatir el silencio cartográfico y a proyectar una mirada de esperanza crítica sobre el futuro. A continuación, se presenta una tabla de síntesis de las orientaciones didácticas planteadas:

N°	Orientación didáctica	Énfasis
1	*Activar de manera intencionada los procesos del pensamiento geográfico*	Usar de manera reflexiva y articulada conceptos, herramientas de representación y procesos de razonamiento propios del pensamiento geográfico.
2	*Consolidar el conocimiento geográfico como eje articulador en el aprendizaje de lo social*	Articular saberes sociales desde la geografía como disciplina integradora para una comprensión relacional del territorio más allá de su dimensión física.
3	*Construir el conocimiento geográfico desde la experiencia territorial y las memorias del conflicto*	Partir del espacio vivido y de las memorias territoriales como fuentes legítimas de conocimiento geográfico situado.
4	*Formar competencias dialógicas y deliberativas para la gestión pacífica de conflictos*	Desarrollar competencias dialógicas para la deliberación democrática y la gestión pacífica de los conflictos desde el reconocimiento del disenso a través de metodologías participativas.
5	*Ampliar los repertorios simbólicos de la paz*	Reconocer la pluralidad de paces territoriales más allá de la asociación territorio–violencia, a partir de prácticas cotidianas y comunitarias de resistencia, supervivencia y cooperación.
6	*Fortalecer miradas críticas y multicausales de las violencias, los conflictos y las paces*	Analizar violencias, conflictos y paces desde diversos enfoques, reconociendo actores, intereses y relaciones de poder en contextos territoriales concretos.

N°	Orientación didáctica	Énfasis
7	*Integrar la perspectiva de género en la comprensión socio-territorial de las violencias, los conflictos y las paces*	Analizar territorio, violencias y paces desde una perspectiva de género que reconozca desigualdades, cuidados y agencias invisibilizadas.
8	*Problematizar la influencia de los medios de comunicación en las representaciones territoriales*	Leer críticamente cómo los medios masivos construyen mapas simbólicos del territorio, la violencia, el conflicto y la paz a diferentes escalas.
9	*Disputar las representaciones sociales de la ruralidad en la construcción de paz*	Reconocer las ruralidades como espacios diversos de saberes, memorias y construcción de futuros territoriales.
10	*Incorporar la dimensión emocional y ética en el aprendizaje del espacio*	Reconocer afectos, actitudes y disposiciones éticas asociadas al territorio para prevenir la normalización de las violencias.
11	Fomentar el pensamiento creativo y la imaginación geográfica	Activar la imaginación geográfica para proyectar futuros territoriales alternativos basados en justicia social, sostenibilidad y no violencia.

Tabla 15. Síntesis orientaciones didácticas para favorecer la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial.

Síntesis a modo de cierre

En suma, estas orientaciones reafirman la necesidad de concebir la formación geográfica como un aporte sustantivo a la construcción de paz territorial, al posibilitar lecturas críticas, relacionales y situadas del espacio. En diálogo con la noción de paz imperfecta, se reconoce que las paces se producen de manera fragmentaria y cotidiana en los territorios, y que la educación geográfica se constituye en un dispositivo pedagógico clave para resignificar las representaciones sociales sobre la violencia, la paz y el territorio.

En tal sentido, la contribución original del capítulo radica en que las orientaciones didácticas no se derivan únicamente de marcos teóricos consolidados, sino que traducen pedagógicamente los hallazgos empíricos sobre las representaciones sociales de las estudiantes, convirtiéndolos en criterios didácticos situados para la formación del pensamiento geográfico en perspectiva de paz territorial.

Síntesis Parte IV

La Parte IV de la tesis desarrolla un análisis crítico de las representaciones sociales que las estudiantes construyen en torno al espacio habitado en relación con la paz territorial, atendiendo a sus dimensiones informativa, simbólica y actitudinal, así como a sus anclajes espaciales. Este abordaje ha permitido comprender cómo dichas representaciones se configuran a partir de experiencias territoriales situadas, memorias del conflicto y marcos de sentido socialmente compartidos, influyendo de manera decisiva en la forma en que las jóvenes interpretan, viven y significan la paz en contextos atravesados por violencias estructurales y cotidianas.

El análisis asume explícitamente su carácter interpretativo y reconoce el papel activo de la docente - investigadora en la construcción de sentido, en diálogo sistemático con los marcos teóricos y con las voces de las estudiantes. En este contexto, el análisis y la discusión se presentan de manera articulada, en coherencia con una perspectiva cualitativa que concibe la interpretación de las representaciones sociales como un proceso relacional entre datos empíricos, teoría y contexto socio-territorial.

Los resultados ponen en evidencia la centralidad del espacio como mediación constitutiva de las representaciones sociales, así como el potencial formativo del pensamiento geográfico para problematizar las violencias, visibilizar prácticas territoriales de paz y ampliar los horizontes de comprensión del territorio. En tal sentido, los hallazgos confirman que el trabajo pedagógico con las representaciones no sólo incide en los procesos de aprendizaje, sino que contribuye a dinámicas de resignificación simbólica del territorio y de la paz.

Para terminar, las orientaciones didácticas formuladas en el capítulo 12 integran y traducen estos hallazgos en clave pedagógica, estableciendo una articulación sustantiva entre investigación empírica, reflexión teórica y acción educativa, orientada a la formación del pensamiento geográfico y a la construcción de paces territoriales situadas.

PARTE V. CONSIDERACIONES FINALES, LIMITACIONES Y APORTES

La Parte V cierra la investigación mediante una reflexión integrada sobre los principales hallazgos, en relación con las preguntas, los supuestos y los objetivos planteados. Adicional a ello, se valoran críticamente las decisiones metodológicas adoptadas, se reconocen las limitaciones del estudio y se exponen los aportes y proyecciones de la investigación en los campos de la didáctica de las ciencias sociales y la geografía.

CAPÍTULO 13. Consideraciones finales de la investigación

El presente capítulo recoge las consideraciones finales de la investigación y se organiza en dos apartados complementarios. En primer lugar, se presenta una lectura integrada de las respuestas a las preguntas de investigación, así como del cumplimiento de los supuestos y objetivos propuestos. En segundo lugar, se desarrolla una reflexión crítica sobre la ruta metodológica seguida, atendiendo a la selección de la muestra, las fases y procesos de investigación, los instrumentos de obtención de datos y las principales decisiones analíticas adoptadas a lo largo del estudio.

Desde este análisis general, el objetivo central de la investigación puede considerarse alcanzado, en la medida en que los resultados permiten evidenciar relaciones cognitivas, simbólicas, críticas, pedagógicas, éticas y didácticas entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial, las cuales se expresan en la manera como las estudiantes comprenden, significan, valoran y proyectan los territorios que habitan. Estas relaciones muestran que pensar geográficamente no solo posibilita comprender la violencia y la paz como fenómenos socioterritoriales, sino que habilita lecturas críticas del espacio que articulan experiencia, memoria y juicio ético, lo cual se constituye en un motor para la construcción de paz en contextos sociales específicos.

En este orden de ideas, el pensamiento geográfico no constituye únicamente una forma de comprensión del mundo desde la perspectiva espacial, sino también una disposición ética y política para interpretar críticamente las relaciones socio-territoriales que producen violencia o posibilitan la construcción de paz. En efecto, su formación ofrece condiciones epistemológicas, conceptuales y didácticas para superar visiones abstractas, descontextualizadas y universalistas de la educación para la paz, al conectarlas con experiencias concretas de vida, territorializarlas y situarlas en

escenarios marcados por memorias, desigualdades, conflictos y prácticas cotidianas de convivencia.

La formación del pensamiento geográfico exige problematizar las representaciones sociales. No basta con enseñar conceptos o el uso de herramientas de representación; lo más potente es generar procesos de reflexión crítica sobre las representaciones desde las cuales esos conceptos adquieren significado, es decir, se requiere incorporar las representaciones sociales del estudiantado como objeto de reflexión pedagógica y no únicamente como conocimientos previos. En este sentido, el pensamiento geográfico puede entenderse como una práctica ética y política; pensar geográficamente es también una forma de asumir responsabilidad frente al mundo común.

De esta manera, los hallazgos confirman que, desde la didáctica de las ciencias sociales y la geografía, la formación del pensamiento geográfico no puede comprenderse de manera desvinculada de la educación para la paz, en tanto ambas se configuran en diálogo con los territorios vividos, las memorias del conflicto y las prácticas cotidianas que sostienen la vida en común. Comprender el espacio habitado implica reconocerlo como un entramado de relaciones sociales atravesadas por desigualdades, conflictos y violencias, pero también por experiencias de cuidado, resistencia y cooperación. En este marco, la escuela emerge como un espacio relevante para problematizar sentidos, rescatar memorias, disputar narrativas y, en general, ampliar los horizontes simbólicos desde los cuales se piensa y se habita el territorio y se construye paz.

Desde esta perspectiva, fomentar el pensamiento geográfico en la educación básica secundaria implica ir más allá del aprendizaje de conceptos espaciales o del dominio de herramientas de representación, y supone acompañar procesos de reflexión crítica y problematización de las representaciones sociales, en este caso, de los lugares habitados en clave de paz y, muy especialmente, de las relaciones socioespaciales que los configuran. Este enfoque contribuye a la formación de subjetividades capaces de reconocer las geografías de la desigualdad, de interrogar las condiciones históricas y territoriales que han hecho posible las violencias, y de imaginar alternativas orientadas a lograr territorios más justos y habitables (Santos, 1996; Massey, 2005; Pagès & Santisteban, 2011; Duquette et al., 2016; Juliasz, 2018).

En este punto, la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía asume una responsabilidad ética ineludible: contribuir a la construcción de lecturas críticas de los procesos históricos, sociales y territoriales que han configurado la experiencia de la violencia, y generar condiciones pedagógicas

para interrogar cómo fue posible la normalización del horror y de la guerra. En este orden de ideas, la reflexión de Arendt (1963) sobre la banalidad del mal resulta pertinente como marco ético-filosófico, en tanto advierte que la suspensión del pensamiento y del juicio constituye una de las condiciones que hacen posible la reproducción de la violencia en contextos históricos concretos. Sin trasladar mecánicamente esta reflexión al campo educativo, la investigación dialoga con esta perspectiva al asumir que la formación del pensamiento —entendido como capacidad de problematización, deliberación y responsabilidad frente al mundo común— constituye una dimensión clave para desnaturalizar la violencia y sus lógicas de legitimación. Desde esta mediación, la escuela puede habilitar prácticas de pensamiento crítico y situado que contribuyan a abrir horizontes de sentido alternativos en contextos atravesados por violencias prolongadas.

Ahora bien, el análisis de las representaciones sociales de las estudiantes sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial permitió comprender que sus voces condensan memorias colectivas, experiencias cotidianas y narrativas socialmente compartidas, en diálogo permanente con discursos históricos, ideológicos, culturales y mediáticos. Estas representaciones, lejos de constituir opiniones aisladas, revelan marcos de interpretación desde los cuales las estudiantes significan el territorio, la violencia y la paz, operando como mediaciones simbólicas que orientan sus formas de comprender, valorar y actuar frente a las realidades socio-territoriales que experimentan cotidianamente, en las que se anclan sentidos de miedo, inseguridad, injusticia, esperanza y dignidad vinculados al espacio vivido. Desde una perspectiva pedagógica, este hallazgo reafirma la pertinencia de reconocer las experiencias juveniles como fuentes legítimas de conocimiento escolar y como punto de partida potente para la formación del pensamiento geográfico.

En el plano investigativo, los resultados confirman que la paz territorial debe comprenderse como un proceso situado, plural e inacabado, en el que confluyen tensiones estructurales, memorias del conflicto y prácticas cotidianas de resistencia y cuidado. El análisis de las representaciones sociales no explica la paz territorial como fenómeno en sí mismo, pero sí permite comprender los sentidos, valoraciones y disposiciones desde los cuales las estudiantes interpretan su realidad y proyectan horizontes de convivencia en los territorios que habitan. De este modo, la articulación entre pensamiento geográfico, educación para la paz y representaciones sociales adquiere relevancia pedagógica al abrir posibilidades para la formación de una ciudadanía crítica y corresponsable con el espacio y con la paz.

Asimismo, los resultados permiten sostener que la formación del pensamiento geográfico, las representaciones sociales sobre el espacio habitado y la construcción de paz territorial no constituyen procesos independientes, sino dimensiones mutuamente constitutivas. Esta articulación constituye uno de los principales hallazgos de la investigación, pues permite comprender que la educación para la paz puede fortalecerse cuando la enseñanza de las ciencias sociales problematiza las representaciones sociales desde las cuales el estudiantado interpreta, habita y proyecta los territorios, favoreciendo así la formación de un pensamiento geográfico crítico orientado a la construcción de paz territorial.

13.1 Sobre las preguntas, los supuestos y los objetivos

Las preguntas de investigación orientaron el análisis de las relaciones entre la formación del pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial, estructurando el desarrollo de la tesis. A continuación, se presentan las conclusiones correspondientes a cada una de las preguntas, supuestos y objetivos, destacando los principales aportes conceptuales, metodológicos y pedagógicos derivados del proceso investigativo. Antes de analizar cada triada, es preciso subrayar que los supuestos de investigación operaron como orientaciones analíticas iniciales y no como hipótesis a verificar, por lo que su reformulación y profundización constituyen parte del aporte del estudio.

a. Primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación

En la siguiente tabla se presenta la primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación. Posteriormente, se plantea la respuesta y significación de cada componente a partir de los hallazgos y las consideraciones finales de la tesis.

Pregunta uno	Supuesto uno	Objetivo uno
¿Cuáles son los fundamentos conceptuales que estructuran el pensamiento geográfico en la educación básica secundaria?	Se asume que los fundamentos conceptuales que estructuran el pensamiento geográfico en la educación básica secundaria se configuran como un sistema relacional de categorías espaciales y socio-territoriales —más que como nociones descriptivas— cuya comprensión depende de su articulación pedagógica y	Identificar los fundamentos conceptuales de la formación del pensamiento geográfico en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria.

Pregunta uno	Supuesto uno	Objetivo uno
	simbólica, de los contextos territoriales y de los marcos interpretativos propios de la enseñanza de las ciencias sociales.	

Tabla 16. Primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación

Los hallazgos permiten afirmar que el pensamiento geográfico en la educación básica secundaria se estructura a partir de un sistema relacional de categorías espaciales y socioterritoriales, y no como un inventario de conceptos aislados o meramente descriptivos o técnicos. Las estudiantes movilizan nociones como territorio, lugar, espacio o región de manera contextualizada, vinculándolas a experiencias cotidianas, memorias familiares del conflicto y narrativas socialmente compartidas. En este sentido, los conceptos geográficos adquieren significado en la medida en que permiten interpretar y posicionarse frente a problemáticas territoriales concretas, particularmente aquellas relacionadas con la violencia y la paz.

Estos resultados confirman el primer supuesto de investigación, al evidenciar que los fundamentos conceptuales del pensamiento geográfico se organizan como un sistema dinámico cuya comprensión depende de su articulación pedagógica, simbólica y contextual. Los conceptos aparecen mediados por representaciones sociales que integran saber escolar, discursos mediáticos, experiencias barriales y memorias históricas, lo que refuerza la comprensión del pensamiento geográfico como un proceso situado y relacional.

Con respecto al primer objetivo, es posible afirmar que este se cumple al identificar no solo los conceptos geográficos movilizados por las estudiantes, sino las relaciones que establecen entre ellos y los sentidos que les atribuyen en contextos territoriales específicos. Este resultado aporta una comprensión del pensamiento geográfico pertinente para la educación básica secundaria y sienta las bases conceptuales de las orientaciones didácticas desarrolladas posteriormente.

b. Segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación

En la siguiente tabla se presenta la segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación. Luego, se plantea la respuesta y significación para cada componente a partir de los hallazgos y las consideraciones finales de la tesis.

Pregunta dos	Supuesto dos	Objetivo dos
¿Qué representaciones sociales sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial tienen las estudiantes de educación básica secundaria?	Se asume que las representaciones sociales elaboradas por las estudiantes de educación básica secundaria sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial no son homogéneas ni estáticas, sino configuraciones simbólicas dinámicas, ancladas en experiencias territoriales situadas, memorias del conflicto y marcos discursivos hegemónicos y contrahegemónicos, que orientan sus interpretaciones, actitudes y prácticas cotidianas en relación con la paz.	Indagar las representaciones sociales que sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial tienen las estudiantes de educación básica secundaria.

Tabla 17. Segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación.

El análisis permitió identificar que las representaciones sociales que las estudiantes construyen sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial son heterogéneas, relacionales y profundamente situadas. Estas representaciones articulan dimensiones informativas, simbólicas y actitudinales, ancladas en experiencias territoriales cotidianas, memorias del conflicto y discursos mediáticos y comunitarios. La paz emerge, así como una noción ambivalente: aspiración ética, experiencia fragmentaria y práctica cotidiana atravesada por tensiones, miedos, cuidados y resistencias.

Estos hallazgos confirman el segundo supuesto, al mostrar que las representaciones sociales no son homogéneas ni estáticas, sino configuraciones simbólicas dinámicas que orientan interpretaciones, actitudes y prácticas. Asimismo, evidencian su potencial pedagógico, en tanto pueden reproducir estigmatizaciones territoriales o abrir procesos de resignificación crítica cuando son problematizadas en el aula.

El segundo objetivo se alcanza al reconstruir analíticamente estas representaciones desde sus distintas dimensiones y anclajes espaciales, aportando una comprensión situada de cómo las estudiantes piensan, sienten y habitan el territorio en contextos atravesados por la violencia y por procesos comunitarios de construcción de paz.

c. Tercera pregunta, supuesto y objetivo de investigación

Para finalizar esta parte, en la siguiente tabla se presenta la tercera y última pregunta, supuesto y objetivo de investigación. Después, se plantea la respuesta y significación para cada componente a partir de los hallazgos y las consideraciones finales de la investigación.

Pregunta tres	Supuesto tres	Objetivo tres
¿Cómo orientar la enseñanza de las ciencias sociales para promover la formación del pensamiento geográfico con miras a construir paz territorial?	Se asume que la formación del pensamiento geográfico con miras a la construcción de paz territorial puede fortalecerse de manera situada y reflexiva mediante una enseñanza de las ciencias sociales que reconozca las representaciones sociales del estudiantado como punto de partida y objeto de problematización pedagógica, y que articule dichas representaciones con experiencias territoriales situadas, memorias del conflicto y marcos ético-políticos orientados a la deliberación, el cuidado y la transformación pacífica de los conflictos.	Construir orientaciones didácticas que favorezcan el pensamiento geográfico en perspectiva de la construcción de paz territorial desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Tabla 18. Tercera pregunta, supuesto y objetivo de investigación.

El análisis integral de los hallazgos permite afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales puede orientar la formación del pensamiento geográfico hacia la construcción de paz territorial cuando se fundamenta en una pedagogía crítica y situada que reconoce las representaciones sociales del estudiantado como punto de partida y objeto de problematización. Las prácticas pedagógicas que articulan experiencias territoriales, memorias del conflicto y reflexión ética favorecen comprensiones más amplias y complejas del territorio y habilitan al estudiantado para asumir un rol activo frente a las conflictividades socioterritoriales.

Esta tercera triada no solo responde a un interés propositivo, sino que articula los resultados de las dos anteriores, al traducir en criterios pedagógicos las relaciones identificadas entre categorías del pensamiento geográfico, representaciones sociales y construcción de paz territorial.

Finalmente, estos resultados confirman el tercer supuesto y se concretan en la formulación de orientaciones didácticas no prescriptivas que, sustentadas en los hallazgos conceptuales y empíricos de la investigación, ofrecen criterios pedagógicos para una educación geográfica crítica y comprometida con la transformación pacífica de los conflictos y, con ello, de los territorios.

13.2 Sobre el marco metodológico

La reflexión sobre la ruta metodológica permite afirmar que el diseño adoptado mostró coherencia interna con el enfoque cualitativo y con los objetivos de la investigación. El posicionamiento en el paradigma crítico posibilitó problematizar las relaciones entre conocimiento escolar, territorio, conflicto y paz, y asumir la investigación educativa como una práctica reflexiva con potencial formativo y social.

13.2.1 Sobre el enfoque de la investigación

La investigación se inscribió en el paradigma crítico con el propósito de contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas en el campo de las ciencias sociales y la geografía, así como de favorecer la construcción de paz en los territorios habitados por las estudiantes. Este posicionamiento epistemológico resultó pertinente en tanto permitió problematizar las relaciones entre conocimiento escolar, poder, territorio y conflicto, y asumir la investigación educativa no solo como un ejercicio académico, sino como una práctica reflexiva con potencial transformador.

En concordancia con este enfoque, la metodología cualitativa constituyó un soporte fundamental para aproximarse de manera situada y comprensiva a las representaciones sociales que las estudiantes construyen sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial. La elección de este enfoque posibilitó reconocer la centralidad de los significados, las experiencias, las memorias y las narrativas juveniles, evitando lecturas reduccionistas o descontextualizadas de los fenómenos socioespaciales analizados.

Además, el diseño metodológico basado en el estudio de caso se consolidó como una decisión acertada, en la medida en que permitió una aproximación profunda a la realidad del aula como espacio social, pedagógico y territorialmente situado. Este diseño facilitó el análisis del contexto institucional, de las interacciones escolares y de los sentidos que las estudiantes atribuyen a la paz, el territorio, el conflicto y la violencia en Colombia, integrando reflexiones, vivencias y memorias que dan cuenta de la complejidad de las realidades que atraviesan. De este modo, el enfoque adoptado fortaleció la coherencia entre los objetivos de la investigación, las decisiones metodológicas y el carácter crítico e interpretativo del estudio.

13.2.2 Sobre la muestra estudiada

Considerando que la investigadora desempeñó una doble función como docente e investigadora en la institución educativa, —lo cual permite producir conocimiento situado— la selección de la

muestra se realizó de manera intencionada, atendiendo a criterios de pertinencia pedagógica, accesibilidad y coherencia con los objetivos del estudio. La participación de un número amplio de estudiantes permitió acceder a un repertorio diverso de experiencias, discursos y producciones simbólicas, lo que fortaleció la densidad interpretativa del análisis de las representaciones sociales que sobre el espacio habitado en referencia a la paz territorial tienen las estudiantes de educación básica secundaria. No obstante, esta amplitud de la muestra implicó retos metodológicos significativos en los procesos de sistematización, codificación y análisis de la información, los cuales exigieron decisiones analíticas rigurosas y estrategias de organización de datos acordes con el enfoque cualitativo de la investigación.

El énfasis en las representaciones sociales de las estudiantes constituyó un criterio central de la muestra y un aporte relevante del estudio, en tanto permitió reconocer al estudiantado como sujeto productor de sentido sobre el espacio habitado, el conflicto y las paces. Esta decisión metodológica enriqueció la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales y la geografía, al situar las experiencias, percepciones y saberes juveniles como insumos legítimos para el análisis educativo y territorial.

De igual manera, el proceso investigativo se desarrolló en estricto cumplimiento del Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, desde las fases iniciales hasta el cierre del estudio. Ello incluyó la socialización del proyecto con las estudiantes, la obtención de los consentimientos informados por parte de las y los representantes legales de las estudiantes menores de edad, la garantía del anonimato de la institución educativa y de las participantes, la asignación de códigos alfanuméricos para el tratamiento de la información, así como la grabación, almacenamiento y preservación segura de los registros de audio. Estas decisiones éticas y procedimentales contribuyeron a asegurar la integridad del proceso investigativo y la confiabilidad del análisis realizado.

13.2.3 Sobre las fases de la investigación

La investigación se desarrolló a lo largo de un periodo aproximado de cinco años, durante el cual fue necesario realizar ajustes en la planificación inicial, tanto por circunstancias personales como por decisiones metodológicas fundamentadas. Estas condiciones implicaron una transición en la dedicación investigativa —de tiempo completo a tiempo parcial— y la redefinición de algunas intenciones iniciales del estudio, entre ellas el paso de una propuesta de investigación-acción a un diseño metodológico basado en el estudio de caso.

Lejos de constituir una limitación, esta reconfiguración permitió consolidar una ruta investigativa más coherente con las condiciones reales del contexto escolar y con los propósitos de comprensión profunda que orientaron el estudio. El trabajo investigativo con las propias estudiantes y en el aula habitual facilitó de manera significativa los procesos de obtención de datos, la continuidad del trabajo de campo y la gestión del tiempo, favoreciendo un seguimiento sostenido de las prácticas pedagógicas y de la evolución de las representaciones sociales y del pensamiento geográfico de las estudiantes.

De ahí que, la organización gradual de las fases de la investigación respondió a un proceso reflexivo y situado, propio de la investigación cualitativa en educación, en el que las decisiones metodológicas se ajustaron de manera progresiva a las posibilidades del contexto, sin perder rigor ni coherencia con los objetivos planteados.

13.2.4 Sobre los instrumentos de obtención de datos y el análisis

Los instrumentos de obtención de datos diseñados y aplicados en la investigación resultaron pertinentes y coherentes con los objetivos planteados, en la medida en que permitieron acceder de manera situada, reflexiva y sistemática a las representaciones sociales del estudiantado sobre el espacio habitado y la paz territorial. Su selección y articulación favorecieron la producción de información rica en matices simbólicos, narrativos y espaciales, así como un análisis comprensivo de los procesos de formación del pensamiento geográfico en el contexto escolar.

Con respecto a la estrategia analítica adoptada es posible decir que esta permitió organizar, contrastar e interpretar los datos de forma rigurosa, garantizando la trazabilidad entre los instrumentos, las categorías analíticas y los hallazgos del estudio. En este sentido, los instrumentos no operaron de manera aislada, sino como parte de un entramado metodológico coherente que fortaleció la validez interpretativa de los resultados.

13.2.4.1 Sobre el dossier de actividades pedagógicas

El dossier de actividades pedagógicas constituyó un instrumento central tanto para la obtención de datos como para la mediación didáctica del proceso investigativo. Su diseño permitió articular intencionalidades investigativas y formativas, configurándose como una producción de saber pedagógico que trasciende su función instrumental y evidencia el potencial de la investigación en didáctica de las ciencias sociales para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se destaca, además, el uso de herramientas digitales —particularmente Excel— como apoyo para el diseño de matrices, la sistematización de la información, el proceso de categorización y el análisis cartográfico, incluyendo la elaboración del mapa de Colombia sobre las percepciones de la violencia. Si bien desde algunas perspectivas metodológicas esta decisión podría interpretarse como una limitación frente al uso de software especializado, en el marco de esta investigación esta decisión respondió a criterios epistemológicos y no instrumentales, privilegiando el control analítico sobre la automatización, lo que permitió una gestión flexible y controlada de los datos, ajustada a los objetivos del estudio y a las decisiones analíticas del equipo investigador.

Por otra parte, la extensión y complejidad de las actividades propuestas en el dossier implicaron un tiempo prolongado de aplicación con los grupos participantes, lo cual representó un desafío operativo relevante. No obstante, este rasgo también evidenció la densidad pedagógica del instrumento y su capacidad para generar procesos de reflexión profunda en las estudiantes, consolidando al dossier como un dispositivo que integró investigación, enseñanza y formación ética en torno al territorio, al conflicto y la paz.

13.2.4.2 Sobre el grupo focal

El grupo focal constituyó un instrumento relevante para profundizar en las representaciones sociales de las estudiantes, al favorecer la interacción discursiva, la confrontación de puntos de vista y la construcción colectiva de significados en torno al territorio, la violencia y la paz. Esta técnica permitió complementar la información obtenida a través de otros instrumentos, aportando densidad interpretativa y evidenciando dinámicas de consenso, disenso y negociación simbólica entre las participantes.

Sin embargo, su implementación en el contexto escolar presentó dificultades operativas significativas. A pesar de haber sido incluida oficialmente en la agenda institucional, la realización del grupo focal debió interrumpirse en tres ocasiones, lo que puso de manifiesto las tensiones entre los tiempos de la investigación y las dinámicas propias de la escuela real. Lejos de constituir una debilidad del diseño metodológico, esta situación evidencia la complejidad del trabajo de campo en contextos educativos y refuerza la necesidad de asumir enfoques metodológicos flexibles, capaces de adaptarse a las condiciones institucionales sin comprometer la calidad del proceso.

13.2.4.3 Sobre las entrevistas individuales semiestructuradas

Las entrevistas individuales semiestructuradas constituyeron un acierto metodológico, en tanto posibilitaron profundizar en argumentaciones, matices y reflexiones que las estudiantes no siempre

expresaron en espacios grupales. Este dispositivo favoreció un clima de mayor confianza y permitió recoger discursos más elaborados, situados y reflexivos sobre el territorio, la violencia y la paz, ampliando la comprensión de las representaciones sociales construidas por las jóvenes.

De esta manera, el uso de técnicas orales —en articulación con el grupo focal— facilitó el seguimiento del proceso de formación del pensamiento geográfico, al hacer visibles ideas, razonamientos y relaciones espaciales que, en los registros escritos, tendían a aparecer de forma fragmentaria o poco desarrollada. En este sentido, las entrevistas permitieron captar dimensiones cognitivas, simbólicas y éticas del pensamiento geográfico que difícilmente emergen a través de instrumentos exclusivamente escritos, reforzando la pertinencia de combinar estrategias discursivas en investigaciones educativas con población escolar.

Síntesis a modo de cierre

Los principales hallazgos de la investigación evidencian que el pensamiento geográfico no opera como un saber técnico, meramente académico o neutral, sino como una forma de lectura del mundo social que articula dimensiones cognitivas, simbólicas y éticas, incidiendo en la manera en que las estudiantes interpretan su experiencia espacial y se posicionan frente a las conflictividades del territorio. De ahí la pertinencia de situarlo en diálogo con la educación para la paz desde una perspectiva territorial.

El análisis de las representaciones sociales sobre el espacio habitado en referencia a la paz territorial permitió reconocer la coexistencia de memorias del conflicto, experiencias de violencia cotidiana y prácticas de cuidado y resistencia. Estas representaciones, lejos de ser homogéneas o estables, se configuran como procesos dinámicos de significación que expresan tanto las marcas de la desigualdad territorial como la capacidad de las estudiantes para imaginar otros modos de habitar y convivir. En este sentido, la paz territorial emerge no como un estado acabado, sino como una construcción situada, fragmentaria y en permanente tensión.

Desde el punto de vista pedagógico y metodológico, la investigación pone en evidencia la relevancia de enfoques cualitativos flexibles y de dispositivos didácticos que integren investigación y formación. El trabajo en el aula, el uso articulado de diversos instrumentos y la centralidad otorgada a las voces estudiantiles fortalecieron la coherencia del diseño y permitieron producir conocimiento educativo contextualizado, socialmente significativo y éticamente comprometido con la comprensión y transformación de los territorios habitados.

CAPÍTULO 14. Limitaciones, aportes y proyecciones de la investigación

Este capítulo presenta un balance crítico y sintético de la investigación, orientado a delimitar sus alcances, explicitar sus contribuciones y proyectar líneas futuras de indagación y acción pedagógica. En primer lugar, se reconocen las principales limitaciones epistemológicas, metodológicas y contextuales, comprendidas no como déficits del estudio, sino como condiciones propias de una investigación situada en la escuela de la vida real. En segundo lugar, se sistematizan los aportes teóricos, metodológicos, didácticos y epistemológicos derivados de los hallazgos, así como las proyecciones que estos abren para la formación del pensamiento geográfico en clave de construcción de paz territorial.

14.1 Limitaciones de la investigación

Toda investigación constituye un proceso situado, condicionado por múltiples factores epistemológicos, metodológicos y contextuales que delimitan su alcance y orientan sus posibilidades interpretativas. Por ende, los hallazgos del estudio deben comprenderse dentro de los márgenes definidos por las condiciones en las que se desarrolló y por las decisiones teórico-metodológicas que lo estructuraron. Una primera limitación se relaciona con el hecho de que, si bien la investigación se centró en la comprensión de las representaciones sociales del espacio habitado en relación con la paz, no abordó de manera sistemática la dimensión emocional que atraviesa dichas representaciones, en tanto, su identificación se constituye precisamente en un aprendizaje derivado de todo el proceso.

Este aspecto es especialmente relevante, ya que un desafío central en la formación del pensamiento geográfico y, más ampliamente, en los procesos educativos orientados hacia la construcción de paz radica en reconocer las emociones como dimensiones integrales del conocimiento y de la práctica pedagógica. Las experiencias afectivas —como el dolor, el miedo, la empatía o la indignación— son constitutivas de cómo las personas interpretan su historia, sus relaciones sociales y las injusticias territoriales; su invisibilización puede dificultar el reconocimiento del sufrimiento propio y ajeno, la revisión crítica de perspectivas parciales y la apertura a diálogos de reparación y reconstrucción del tejido social.

De esta manera, tanto la educación geográfica como la educación para la paz requieren trascender una lógica exclusivamente cognitiva, incorporando de manera deliberada estrategias que habiliten el reconocimiento y la gestión de experiencias emocionales, así como la expresión de afectos como

instrumentos legítimos para comprender y transformar las relaciones con el espacio, con los demás y con los procesos de conflicto y paz.

Esta limitación se hace más evidente al considerar que la formación del pensamiento geográfico implica no solo el desarrollo de capacidades analíticas y críticas sobre el territorio, sino también la construcción de una sensibilidad ética y afectiva hacia los lugares, las personas y las memorias que los configuran. Si bien el análisis de las representaciones sociales permitió identificar significados, valoraciones y disposiciones elaboradas por las estudiantes, no profundizó en las resonancias emocionales asociadas a dichos significados, tales como el miedo, la esperanza, la desconfianza o la empatía frente a experiencias propias de sus contextos territoriales. Este aspecto sugiere la pertinencia de incorporar, en futuras investigaciones, una dimensión afectiva del pensamiento geográfico, entendida como una forma situada de sentir, interpretar y actuar sobre el territorio, más allá de los procesos de racionalización o representación espacial.

Adicionalmente, la investigación se desarrolló en un contexto educativo específico, atravesado por limitaciones de tiempo, disponibilidad institucional y alcance muestral, lo cual condicionó la posibilidad de contrastar los resultados con otros territorios o grupos poblacionales. A ello se suma que la obtención de información se centró principalmente en instrumentos verbales y escritos, lo que restringió la exploración de lenguajes más expresivos y sensibles —como narrativas visuales, dramatizaciones o cartografías afectivas— que podrían haber revelado con mayor profundidad la dimensión emocional del espacio habitado.

Por último, la postura epistemológica adoptada —ubicada en la articulación entre la educación geográfica, la educación para la paz y la teoría de las representaciones sociales— conlleva tensiones inherentes al intento de integrar procesos cognitivos, simbólicos y ético-afectivos en el análisis del conocimiento escolar. Reconocer estas tensiones no debilita la investigación; al contrario, abre nuevas líneas de reflexión y profundización hacia una didáctica de las ciencias sociales y la geografía que considere la emoción, la memoria y la empatía como componentes constitutivos del pensamiento geográfico y de la construcción de paz con enfoque territorial.

14.2 Aportes y proyecciones de la investigación

Este subapartado expone los principales aportes y proyecciones de la investigación a partir de un balance crítico de los hallazgos y de su relevancia para el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la geografía. Los aportes se organizan en distintos planos —teórico, metodológico,

didáctico y epistemológico— con el propósito de dar cuenta de las contribuciones específicas al estudio de la formación del pensamiento geográfico, la construcción de paz territorial y las representaciones sociales en contextos educativos. Además, se delinean algunos horizontes de investigación y acción pedagógica que emergen a partir de los resultados obtenidos.

14.2.1 Aportes de la investigación

a. Teóricos

En el plano teórico, la investigación contribuye a ampliar y articular marcos conceptuales existentes al poner en diálogo la formación del pensamiento geográfico, la construcción de paz territorial y la teoría de las representaciones sociales, ofreciendo una lectura integrada de las relaciones entre territorio, conflicto y paz en contextos escolares. Los hallazgos permiten sostener que el pensamiento geográfico opera como una mediación central en la construcción de paz territorial, en tanto las representaciones sociales del territorio no solo reflejan experiencias de violencia y paz, sino que las organizan, jerarquizan y dotan de sentido, influyendo en la manera como el estudiantado interpreta el conflicto y concibe sus posibilidades de transformación.

Desde esta perspectiva, el territorio emerge no como un escenario neutro o meramente físico, sino como una categoría activa, histórica y relacional que estructura imaginarios, juicios y disposiciones ético-políticas frente a la violencia, la convivencia y la justicia. Esta comprensión contribuye a desplazar enfoques descriptivos o deterministas del espacio hacia lecturas críticas que reconocen su carácter social y político, en consonancia con los aportes de la geografía crítica.

Asimismo, desde la teoría de las representaciones sociales y en diálogo con la noción de paz imperfecta (Muñoz, 2001, 2015), el estudio visibiliza una asimetría simbólica persistente entre violencia y paz en los imaginarios juveniles. Mientras la violencia dispone de un repertorio simbólico amplio y consolidado, las paces cotidianas aparecen fragmentadas, difusas o escasamente reconocidas. Este hallazgo aporta a la comprensión teórica de la centralidad del conflicto en los imaginarios territoriales y problematiza la invisibilización de las paces como resultado de procesos sociales, mediáticos y educativos.

Finalmente, la coexistencia de explicaciones deterministas y lecturas multicausales del espacio aporta a la discusión sobre la formación del pensamiento geográfico como un proceso tensionado, en el que conviven enfoques físico-descriptivos y perspectivas críticas que integran dimensiones

sociales, económicas, políticas e institucionales. Este tránsito refuerza la necesidad de fortalecer concepciones del territorio como construcción histórica y social en la educación básica secundaria.

b. Metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, la investigación realiza aportes relevantes a la investigación educativa y a los estudios sobre representaciones sociales al combinar técnicas cualitativas que permiten acceder de manera situada, simbólica y reflexiva a las comprensiones que el estudiantado construye sobre el espacio habitado y la paz.

En este sentido, se evidencia el valor de la cartografía social como dispositivo privilegiado para explorar representaciones territoriales, en tanto el mapa funciona como soporte simbólico que permite espacializar fenómenos complejos, organizar percepciones dispersas y hacer comunicables las comprensiones juveniles sobre la violencia y la paz en clave territorial.

Asimismo, la triangulación de técnicas —actividades del dossier, grupo focal y entrevistas individuales semiestructuradas— fortaleció la validez interpretativa de los hallazgos al contrastar producciones gráficas, discursivas y narrativas. Esta estrategia permitió identificar regularidades colectivas y, al mismo tiempo, reconocer matices individuales en las representaciones sociales, enriqueciendo el análisis de las relaciones entre espacio, conflicto y paz en el contexto escolar.

De manera adicional, la identificación y elevación de categorías emergentes —como determinismo/multicausalidad, influencia mediática y análisis de casos territoriales específicos— constituye un aporte metodológico relevante, en tanto evidencia su potencial para organizar analíticamente las representaciones sociales y comprender los procesos de formación del pensamiento geográfico en contextos educativos situados.

c. Didácticos

En el ámbito didáctico, los hallazgos permiten identificar elementos que favorecen transformaciones concretas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía, al mostrar cómo la formación del pensamiento geográfico contribuye de manera directa a la construcción de paz territorial cuando promueve habilidades como la localización, la caracterización, el análisis espacial, la interpretación multicausal de los fenómenos socioespaciales, entre otras. Estas habilidades posibilitan al estudiantado comprender la interdependencia entre

condiciones físicas y dinámicas sociohistóricas, superando explicaciones simplificadoras del espacio y del conflicto armado.

Los resultados subrayan, además, la necesidad de ampliar el repertorio simbólico de la paz en la escuela. En este sentido, se plantea el desafío didáctico de transitar del predominio de un "mapa de violencias" hacia cartografías más complejas que incorporen iniciativas locales de paz, resistencias de la sociedad civil, acciones comunitarias de sobrevivencia y experiencias de cuidado y re-existencias. Esta reorientación se alinea con el enfoque de paz imperfecta, al reconocer la paz como proceso cotidiano, situado e inacabado.

Igualmente, la investigación destaca la importancia de problematizar críticamente en el aula las narrativas mediáticas que inciden en la construcción de imaginarios territoriales, cuestionando estigmatizaciones espaciales y promoviendo espacios de diálogo en los que las percepciones del estudiantado se contrasten con evidencias, otras narrativas y experiencias territoriales diversas.

De este modo, el estudio aporta a la didáctica de la geografía al mostrar que el aula puede constituirse en un espacio privilegiado para superar el silencio cartográfico, fortalecer la imaginación geográfica y formar sujetos capaces de reconocer que la paz —aunque imperfecta— también se territorializa, se practica y se disputa en los espacios que habitan.

d. Epistemológico

De manera transversal, la investigación ofrece un aporte epistemológico al articular tres perspectivas que rara vez dialogan de forma sistemática en el campo educativo: la educación geográfica, desde la formación del pensamiento geográfico; la educación para la paz, desde la construcción de paz territorial; y la teoría de las representaciones sociales, como marco interpretativo para comprender la producción de sentido en el estudiantado. Esta articulación permite reconocer el carácter situado, relacional y político del conocimiento escolar.

Dicha convergencia posibilita comprender cómo las juventudes elaboran significados sobre el espacio habitado, interpretan su experiencia del conflicto y de las paces, y proyectan otras formas posibles de construir el territorio a partir de valores como la justicia, la verdad, el perdón y la reconciliación. Al situar la educación geográfica como un escenario de aprendizaje ético, reflexivo y transformador, la tesis contribuye a renovar su sentido tradicional, desplazándola de una lógica descriptiva hacia una comprensión del territorio como construcción social y política.

En el plano epistemológico, la investigación fortalece la comprensión del conocimiento escolar como proceso social y simbólico, sustentado en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 2008), e integra la noción de paz imperfecta (Muñoz, 2001, 2015) para concebir la paz no como un estado final, sino como un proceso relacional y situado. Desde esta mirada, el espacio habitado se comprende como un escenario donde coexisten violencias y paces, memorias y resistencias, prácticas de cuidado y disputas por el sentido del territorio.

14.2.2 Proyecciones de la investigación

A partir de los aportes desarrollados, la investigación abre un conjunto de proyecciones orientadas tanto a futuras líneas de indagación como a acciones educativas concretas, especialmente en el diseño curricular, la práctica pedagógica y la formación docente inicial y continua.

En el plano metodológico, los hallazgos invitan a profundizar en enfoques integradores y multimodales que amplíen el acceso a los significados emocionales, simbólicos y espaciales del estudiantado en referencia a la paz territorial. La incorporación de estrategias como la expresión corporal, el arte, la cartografía participativa y la narrativa autobiográfica permitiría complementar el análisis cognitivo del pensamiento geográfico con una comprensión situada de las emociones, la memoria territorial y las experiencias de paz y violencia. Asimismo, se proyecta la pertinencia de la investigación-acción colaborativa, en la que el profesorado asuma un rol activo como investigador de su propia práctica, favoreciendo procesos de reflexión colectiva y transformación pedagógica.

Desde esta base, se delinean las siguientes líneas de trabajo de carácter investigativo, curricular y pedagógico, orientadas a ampliar y profundizar los alcances de esta investigación:

- El diseño de propuestas curriculares comprometidas con la formación del pensamiento geográfico en la educación básica secundaria y media, que fortalezcan el lugar de la geografía como disciplina integradora de las ciencias sociales.
- El desarrollo de investigaciones centradas en el componente afectivo–emocional del pensamiento geográfico, la construcción de paz y las representaciones sociales del espacio habitado.
- La formulación de propuestas pedagógicas que problematicen las actitudes frente a la violencia, comprendiéndolas como respuestas situadas social, histórica y territorialmente, y no como decisiones individuales aisladas.

- La integración explícita de la paz territorial como categoría estructurante en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía, de modo que el análisis geográfico contribuya a comprender críticamente las realidades sociales y las huellas del conflicto en los territorios y las subjetividades.
- La creación de espacios de innovación pedagógica que amplíen el universo simbólico de la paz, concibiendo el aula como laboratorio de reconciliación, memoria territorial, derechos humanos, justicia restaurativa y empoderamiento pacifista.
- La implementación de metodologías orientadas a la escucha restaurativa, el cuidado y la protección simbólica del estudiantado, reconociendo el lugar ético y político de las infancias y juventudes en la construcción de paz territorial.
- La consolidación de comunidades de aprendizaje comprometidas con la paz territorial, con capacidad de incidir en políticas públicas vinculadas al área de las ciencias sociales y la educación geográfica.
- La apertura de líneas investigativas sobre la imaginación geográfica, orientadas a explorar horizontes de futuro y rutas estratégicas de paz desde las visiones juveniles de los territorios.
- El fortalecimiento de la formación docente con enfoque territorial, orientada a desarrollar capacidades críticas para leer los contextos socioespaciales de la práctica pedagógica e incidir en procesos comunitarios de construcción de paz.

Así pues, la investigación constituye un aporte al campo de la didáctica de las ciencias sociales y la geografía al proponer una lectura compleja, sensible y transformadora del territorio y de las paces. Al articular la formación del pensamiento geográfico, la construcción de paz territorial y las representaciones sociales del estudiantado, la tesis invita a repensar la enseñanza como una praxis ética, política y emancipadora, situando a la escuela como un actor clave en la reconstrucción del tejido social y en la formación de subjetividades comprometidas con la paz y la convivencia democrática.

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación reafirma que la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía no constituye un ejercicio neutro ni meramente técnico, sino un acto ético-político de construcción de paz. En contextos atravesados por violencias estructurales, asumir la paz territorial como categoría educativa implica cuestionar la centralidad histórica de la guerra en el currículo y en los relatos

escolares, desnaturalizando su legitimación como motor del devenir histórico. Educar geográficamente supone, en este sentido, habilitar lecturas críticas del territorio que reconozcan tanto las huellas de la violencia como las prácticas cotidianas de cuidado, resistencia, participación y cooperación que sostienen la vida en común.

Estas lecturas no pueden circunscribirse al saber académico, sino que requieren dialogar de manera horizontal con los saberes populares, comunitarios y territoriales. La investigación sostiene que la transformación social no emerge exclusivamente del pensamiento experto, sino de la acción colectiva nutrida por experiencias situadas, memorias compartidas y formas locales de comprender y habitar el territorio. En este marco, la escuela se configura como un espacio privilegiado para articular conocimiento escolar y saber territorial, disputar sentidos hegemónicos y ampliar el repertorio simbólico de la paz construida desde abajo.

Desde esta perspectiva, el profesorado emerge como mediador territorial y ético de la paz, en tanto su práctica incide en la producción de memorias, disposiciones y posicionamientos frente al conflicto y la justicia social. Enseñar ciencias sociales y geografía en contextos de violencia implica asumir una responsabilidad que excede la transmisión de contenidos y compromete la coherencia entre palabra, acción y experiencia vital. Como advierten Bárcena y Mèlich (2000), el acto educativo es siempre una relación ética con el otro, en la que el silencio, la selección de los saberes y las mediaciones pedagógicas pueden abrir —o clausurar— posibilidades de reconocimiento y transformación.

Así, favorecer desde la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía el *senti-pensar* las problemáticas sociales implica reconocer que la comprensión de la realidad no se agota en el plano racional o informativo, sino que involucra también las dimensiones afectivas, éticas y experienciales que configuran la relación de las personas con el mundo. Desde esta perspectiva, la educación se orienta a la construcción de subjetividades comprometidas con la paz, la convivencia democrática, la justicia social y la defensa de la dignidad humana, capaces de cuestionar las lógicas de dominación y exclusión que atraviesan los territorios, e imaginar y construir colectivamente formas alternativas de habitar, convivir y transformar la realidad social.

De este modo, la tesis sostiene que formar pensamiento geográfico en clave de paz territorial no es solo una apuesta pedagógica, sino una responsabilidad ética ineludible: educar para leer

críticamente el territorio es, al mismo tiempo, educar para cuidar la vida, reconocer la otredad, reconstruir los proyectos comunitarios y reimaginar colectivamente los territorios que habitamos.

Esta tesis no podría concluir de otra manera que evocando una utopía, una que encuentro cada día en la mirada de mis estudiantes. Ellas no solo necesitan maestras y maestros que les ofrezcan condiciones para aprender, sino, sobre todo, seres humanos capaces de enseñar *esperanza crítica*. En esa convicción pedagógica reside quizás la posibilidad de que, parafraseando a Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad*, las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan una segunda oportunidad sobre la tierra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). "Metodología de recolección de las representaciones sociales" en Abric J. C. (coordinador). Prácticas sociales y representaciones. México, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Agencia de Renovación del Territorio (ART). (s. f.). *Central de información PDET: Conoce los PDET*. https://centralpdet.renovacionterritorio.gov.co/
- Alcaldía de Medellín. (2019). Plan de Desarrollo Local. Comuna 4 – Aranjuez. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2022). Encuesta de Calidad de Vida 2022. Ficha de caracterización territorial. Comuna 4 – Aranjuez. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2023). Índice de Participación Ciudadana (IPCM) 2023. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Alcaldía de Medellín. Departamento Administrativo de Planeación. (2020). Ficha de caracterización. Comuna 4 - Aranjuez. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Álvarez de Zayas, C.M & González Agudelo, E.M. (1998). Lecciones de Didáctica General.
- Álvarez-Ríos, J. N., López-Becerra, M. H., & Ruiz-Ortega, F. (2025). Lecciones pedagógicas para la educación en construcción de paces en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (94), e18457. https://doi.org/10.17227/rce.num94-18457
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. Emotion, Space and Society, 2(2), 77–81. https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005
- Apple, M.W. (1989). Maestros y textos. Barcelona: Paidós.
- Araya Palacios, F. & De Souza Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de geografía Norte Grande*, (70), 51-69. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051
- Araya Palacios, F. (2015). Programa de Educación Geográfica de la Universidad de La Serena, Chile: avances de investigación en torno al desarrollo del pensamiento geográfico. Revista Anekumene, Número 7 / ISSN: 2248-5376 / pp. 64-75.
- Araya Palacios, F. (editor). (2013). Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, Dirección de Investigación, Serie Monografías.

- Araya Palacios, F. (s.f). Educación geográfica para la sustentabilidad (2005-2014). Tomado de: http://goo.gl/QcTMS el 8 de abril de 2022.
- Araya Palacios, F., Álvarez Barahona, S., Catalán Ahumada, J., Cortés Quezada, X., Claudino, S., De Souza Cavalcanti, L., Souto González, X. M., Oberle, A., & Ullestad, M. (2017). *Desarrollo del pensamiento geográfico: Aportes para la vinculación entre investigación y docencia*. Universidad de La Serena.
- Araya Palacios, F., & De Souza Cavalcanti, L. (2017). Construcción del Pensamiento Geográfico en Estudiantes de Licenciatura en Geografía de la Universidad Federal de Goias (UFG). Didáctica Geográfica, (18). https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/381/354
- Arendt, H. (1963/2003). Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal (trad. C. Ribalta). Barcelona: Lumen. (Trabajo original publicado en 1963).
- Bailly, F. (2018). La enseñanza de la geografía y la construcción de pensamiento espacial. Madrid: Síntesis.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Barberá, E. (2008). La investigación sobre representaciones sociales: aplicaciones al estudio de las ciencias sociales. Editorial UOC.
- Bárcena, F., & Melich, C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Bardin, L. (1996). El análisis de contenido (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Benejam, P. (2003). La enseñanza de la geografía. Problemas y propuestas en la sociedad actual. En: Marrón, M., Moraleda C., & Rodríguez, H. (eds.). La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales (pp. 551-562). Toledo: AGE / Universidad Castilla - La Mancha.
- Bhabha, H. K. (1994). The location of culture. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Buzai, G. D. (2011). La construcción de mapas mentales mediante apoyo geoinformático: desde las imágenes perceptivas hacia la modelización digital. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 44, 1–17. https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20180316/20180316172333/44_1.pdf

- Cairo, H. & Ríos, J. (2019). Las élites políticas y la paz territorial en Colombia: un análisis de discurso en torno al Acuerdo de Paz. Revista Española de Ciencia Política, 50, 91-113. Doi: https://doi.org/10.21308/recp.50.04
- Cairo, H., Oslender, U., Piazzini Suárez, C. E., Ríos, J., Koopman, S., Montoya Arango, V., Rodríguez Muñoz, F. B., & Zambrano Quintero, L. (2018). "Territorial peace": The emergence of a concept in Colombia's peace negotiations. *Geopolitics, 23*(2), 464–488.
- Calderón, A., & Díaz, L. (2021). Educación, juventudes y paz territorial en Medellín: Un análisis desde las representaciones sociales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 19(2), 45-62.
- Campos, M. (2011). "Método dialéticona didáctica da Geografía". En: De Souza Cavalcanti, L.; Aparecida, M.; De Souza, V. Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia. NEPEG, LEPEG. Goias, Brasil: Editora da PUC.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Tercera edición. Ediciones Morata, S.L.
- Castellar, S. M. & De Paula, I. R. (2020). O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, 10(19), 294–322. https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.922
- Castellar, S. M. & Juliasz, P. (2017). The Spatial Thinking in Pre-primary Education: a Relation between Cartography and Geography.
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 9*(9), 15–40. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459/1474
- Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH. (2017). Medellín: memorias de una guerra urbana. Bogotá: CNMH. https://centrodememoriahistorica.gov.co/medellin-memorias-de-una-guerra-urbana
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Claudino, S., Souto, X. M. & Araya Palacios, F. (2018). Los Problemas Socio-Ambientales en Geografía: una Lectura Iberoamericana. Revista Lusófona de Educação, 39, 55-73. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle39.04

- Cockburn, C. (2007). *From where we stand: War, women's activism and feminist analysis*. Zed Books.
- Cockburn, C. (2010). Gender relations as causal in militarization and war. International Feminist Journal of Politics, 12(2), 139–157. https://doi.org/10.1080/14616741003665169
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.
- Cohn, C. (2013). *Women and wars*. Polity Press.
- Colombia. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Comisión de la Verdad. https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/informe-final-de-la-comision
- Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Ediciones Desde Abajo.
- Congreso de la República de Colombia. (19 de mayo de 2023). Ley 2294 de 2023. Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 "Colombia Potencia Mundial de la Vida". Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (9 de junio de 2015). Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". Diario Oficial No. 49.538. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf
- Contraloría General de la República. (2023). *Séptimo informe de seguimiento a los recursos del posconflicto y ejecución de los PDET*. Contraloría General de la República. https://ideaspaz.org/publicaciones/opinion/2023-10/la-cronica-de-un-olvido-anunciado-puede-cambiarse-el-destino-de-los-pdet
- Courtheyn, C. (2018). Territories of peace: Alter-territorialities in Colombia's San José de Apartadó Peace Community. *Journal of Peasant Studies, 45*(7), 1432–1459. https://doi.org/10.1080/03066150.2017.1312353
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

- Davidson, J., & Milligan, C. (2004). Embodying emotion sensing space: Introducing emotional geographies. Social & Cultural Geography, 5(4), 523–532. https://doi.org/10.1080/1464936042000317677
- De Souza Cavalcanti, L. & Marchesan Pires, Mateus (Orgs.). (2022). School Geography: dialogues with Vigotski / Goiânia: C&A Alfa Comunicação. Cap. 1. De Souza Cavalcanti, L. The relationship between teachers and students with geographical knowledge. Foundations of cultural-historical theory for the teaching and learning process.
- De Souza Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Investigación en la escuela, (68)*, 51–61. https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7114
- De Souza Cavalcanti, L. (2019). Ensino de Geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico. ISSN 2683-7404 Punto Sur (1). (julio-dic.): [122-143] doi: 10.34096/ps.n1.6916
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. (J. V. Pérez, Trad.). Valencia: Pre-Textos. (Obra original publicada en 1980).
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023, 23 de mayo). *Boletín técnico: Pobreza multidimensional en Colombia 2022*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, paz, equidad y educación*. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Bases%20PND%202014-2018F.pdf
- Di Méo, G. (1998). Geografía social y espacio vivido. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Duquette, C., Bahbahani, K., & Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique*. The Critical Thinking Consortium. https://tc2.ca/fr/products/enseigner-la-pensee-geographique
- El Espectador. (2024, 29 de julio). La Escombrera, herida abierta de Medellín y esperanza de víctimas de desaparición. https://www.elespectador.com/justicia-inclusiva/la-escombrera-herida-abierta-de-medellin-y-esperanza-de-victimas-de-desaparicion/
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.

- Estupiñán, L. (2018). "¿Es posible la paz territorial en Colombia? A propósito del Acuerdo Final de Paz entre Gobierno y Grupo FARC", *Diritto Pubblico Comparado ed europeo*, 20 (1): 127-142.
- Fals Borda, O. (2000). Acción y espacio: Autonomías en la nueva República. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (Coords.). (2007). *Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía* (pp. 17–35). En *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Biblos.
- Figueroa, F. (2019). La paz territorial: reflexiones conceptuales y retos para su implementación en Colombia. Revista de Estudios Sociales, (68), 16-29. https://doi.org/10.7440/res68.2019.02
- Fisas, V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria Editorial.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Flint, C. (ed.). (2005). The Geography of War and Peace: From Death Camps to Diplomats. Nueva York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente / presente al futuro. En Pagés. J & Santisteban Fernández. A. (Ed). Les qüestions socialment vives i l´ensenyament de les ciencies socials. Universidad Autónoma de Barcelona. P. 53-63.
- Galeano Marín, M.E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación social cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano Marín, M. E. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (5.ª ed.). La Carreta Editores.
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace, and peace research*. Journal of Peace Research, 6 (3), 167–191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

- Galtung, J. (1976). “Peace education: problems and conflicts” en: M. Haavelsrud (ed.) Education for Peace: Reflection and Action, Guilford: IPC Science & Technology Press.
- Galtung, J. (1984). ¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. Journal of Peace Research, 27(3), 291–305. https://doi.org/10.1177/0022343390027003005
- Galtung, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. Oslo: International Peace Research Institute (PRIO) / SAGE Publications.
- Galtung, J. (1997). "La educación para la paz sólo tiene sentido si desemboca en la acción". El Correo de la UNESCO, febrero.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: Resolución, Reconstrucción, Reconciliación. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- García Pérez, F., & Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* *5*(205). http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm
- García Pérez, F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. Revista virtual. Geografía, cultura y educación (N°2), 6-21. ISSN 2248 -5376.
- Gersmehl, P.J. (2008). Teaching Geography. New York: The Guilford Press.
- Giraldo Ramírez, J. (2015). El río que nos atraviesa: memorias y violencias en el río Medellín. Medellín: Corporación Región.
- Giroux, H.A. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gobierno Nacional y FARC-EP. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Firmado entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP en La Habana. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Golledge, R.G., Dougherty, V. and Bell, S. (1995). Acquiring Spatial Knowledge: Survey Versus Route-Based Knowledge in Unfamiliar Environments. Annals of the Association of American Geographers, 85: 134-158. https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1995.tb01798.x
- González Valencia, G. (2011). La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas. En Pagés. J & Santisteban Fernández. A. (Ed).

Les qüestions socialment vives i l´ensenyament de les ciencies socials. Universidad Autónoma de Barcelona. P. 103-110.

- Graves, N. (1997). Enseñanza de la Geografía. Capitulo V. Fines y objetivos de la enseñanza de la geografía.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. SAGE Publications.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903
- Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Gutiérrez Tamayo, A. L. (2012). Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento de la democracia. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in practice (3rd ed.). Routledge.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. Investigación en Educación Médica, 2(5), 55-60. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8
- Haraway, D. J. (1991). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. En *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (pp. 183–201). New York: Routledge. Tomado de: https://philpapers.org/archive/harskt.pdf
- Harding, S. (1993). The science question in feminism. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of hope*. University of California Press.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of global capitalism: Towards a theory of uneven geographical development*. Verso.
- Harvey, D. (2008). *El derecho a la ciudad*. New Left Review, (53), 23–39. https://newleftreview.es/issues/53/articles/david-harvey-el-derecho-a-la-ciudad.pdf
- Henao, J. (2016). El río Medellín: espacio, violencia y memoria urbana. Revista Estudios de Derecho, 73(161), 233-258.
- Henríquez, R. & Pagès, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En Pagés, J. & Santisteban, A. (Coords.). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (pp. 125-144) Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hicks, D. (1999). *Education for peace: Issues, principles and practice in the classroom*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hicks, D. (2004). Teaching for Tomorrow: Teaching for a Better World. London: Institute of Education Press.
- Hicks, D. (2014). Educating for Hope in Troubled Times: Climate Change and the Transition to a Post-Carbon Future. London: Institute of Education Press.
- Houtart, F. (2012). *El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad*. https://dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/5371/resource_files/15._El_concepto_de_sumak_kawsai.pdf
- Howarth, J. T. & Sinton, D. (2011). Sequencing spatial concepts in problem-based GIS instruction. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 21, 253–259. International Conference: Spatial Thinking and Geographic Information Sciences. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.07.042
- Huanacuni Mamani, F. (2015). *Vivir bien/Buen vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias de los pueblos ancestrales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Idler, A., Mouly, C., & Garrido, M. B. (2018). Between shadow citizenship and civil resistance: Shifting local orders in a Colombian war-torn community. En L. Hancock & C. Mitchell (Eds.), *Local peacebuilding and legitimacy: Interactions between national and local levels* (pp. 39–56). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315403182-3
- Indepaz. (2023). *Violencia en Colombia. Informe anual 2023: Observatorio de Derechos Humanos y Conflictividades*. Independiente de estudios para la paz. https://indepaz.org.co/violencia-en-colombia-informe-anual-2023/?utm
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. Geography. Vol. 91. (3). Pages. 199- 204.
- Janelle D.G. & Goodchild M.F. (2011). Concepts, principles, tools, and challenges in spatially integrated social science. In: Nyerges TL, McMaster R, Couclelis H (eds) The SAGE handbook of GIS and society. Sage, Thousand Oaks, pp 27–45

- Jaramillo Caro, S. (2014, 13 de marzo). La paz territorial [Conferencia]. Universidad de Harvard. https://equipopazgobierno.presidencia.gov.co/prensa/declaraciones/Paginas/paz-territorial-sergio-jaramillo-alto-comisionado-paz-proceso-paz.aspx
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.
- Jiménez Becerra, I. (2018). Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jo, I. & Bednarz, S.W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. Journal of Geography. 4–13.
- Jodelet, D. (1984). La représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. En S. Moscovici (Ed.), Psychologie sociale (pp. 361–382). Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (comp.). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El lugar de la experiencia en la investigación sobre las representaciones sociales. Papers on Social Representations, 17, 4.1–4.12.
- Juliasz, P. C. S. (2018). Spatial thinking in preschool education: the construction of geographic knowledge. *Boletim Paulista De Geografia*, *99*, 231–250. https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1478
- Kahane, A. (2012). Transformative scenario planning: Working together to change the future. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kahane, A. (2017). *Collaborating with the enemy: How to work with people you don't agree with or like or trust*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Fundamentals of behavioral research (4.ª ed.). Harcourt College Publishers.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R., & Monzó, L. D. (2017). Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (5.ª ed., pp. 235–260). SAGE Publications.
- Kliot, N., & Waterman, S. (Eds.). (1991). *The political geography of conflict and peace*. London: Belhaven Press.

- Kropotkin, Piotr. 1885 [1989]. «What geography ought to be». *Nineteenth Century*, 18: 940-956 [trad. al castellano por P. Martínez. «Lo que debe ser la geografía», en Myrna M. Breitbart, (ed.), *Anarquismo y geografía*. Barcelona: Oikos-tau, 1989].
- Kropotkin, Piotr. 1902 [1989]. *Mutual aid*. Boston: Expanding Horizon Books (reúne una serie de artículos aparecidos en *Nineteenth Century* desde 1890) [trad. al castellano: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*. Móstoles: Ediciones Madre Tierra, 1989 (3ª ed.)].
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). SAGE Publications.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Lacoste, Yves. 1976. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris: Maspero (reediciones 2012 y 2014 en Éditions La Découverte) [trad. al castellano (1977) *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama].
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.
- Lederach, A. (2020). "El campesino nació para el campo": un enfoque multiespecies hacia la paz territorial en Colombia". Maguaré 33, 2: 171-207. https://doi.org/10.15446/mag.v33n2.86200
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas* (Red Gernika, núm. 2). Bakeaz / Gernika Gogoratuz. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG02-Construyendo-la-paz.pdf
- Lederach, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz. Madrid: La Catarata.
- Lederach, J. P. (2007). La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz (T. Toda, Trad.). Gernika Gogoratuz; Bakeaz. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf (Trabajo original publicado en 2005).
- Lee, J. & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test". Journal of Geography, 111(1), 15-26.

- Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio (A. Garcés, Trad.). Madrid: Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974).
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 22(140), 1–55.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación Universidad de Huelva, 4*, 167–179.
- Machado, J. C. E. (2013). *A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental* (Tesis de maestría). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Machado, J. C. E. (2019). *Indicadores e aprendizagem da morfodinamica: contribuição para ensino da geomorfologia na educação básica (sexto ao nono ano)* (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Mackinder, Halford J. 1904 [2011]. The Geographical Pivot of History. *Geographical Journal*, 23 (4), 421-437 [trad. al castellano por Marina Díaz (2011), El pivote geográfico de la historia. *Geopolítica(s). Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 1 (2), 301-319].
- Máiz, Ramón. (2003). La construcción mediática de la nación: marcos interpretativos identitarios en la prensa gallega. En Víctor Sampedro (ed.), *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. Barcelona: Icaria.
- Mamadouh, V. (2005). Geography and War, Geographers and Peace. En Colin Flint (ed.), *The Geography of War and Peace: From Death Camps to Diplomats*. Nueva York: Oxford University Press.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota Press.
- Massey, D. (2005). For Space. London: Sage.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. Geoenseñanza, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 243-248. Universidad de los Andes San Cristóbal, Venezuela. https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf
- McDowell, L. (1999). Gender, identity and place: Understanding feminist geographies. Polity Press.
- McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós.

- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI.
- Megoran, N. (2010). "Towards a geography of peace: Pacific geopolitics and evangelical Christian crusade apologies", *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35 (3): 382-398. Disponible en: https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2010.00387.x.
- Méndez Castillo, Y. (2020). Iniciativas de paz en entornos de conflicto armado: caso la comunidad de Simacota, Santander. (p. 271- 282). CAP XIII. En: Castaño Zapata, D., Jurado Castaño, P. (coord.). (2020). Investigando la paz en el conflicto: casos y conceptos. Sello editorial. Universidad de Medellín.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en la Educación Básica. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá. Serie Guías Nº 6.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales. Bogotá. Serie Guías Nº 7.
- Mohan, A. & Mohan, L. (2014). Spatial Thinking through the Elementary Years.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital, 2*. Universidad de Guadalajara.
- Morales, E., & Gebre, E. H. (2021). *Teachers' understanding and implementation of peace education in Colombia: the case of Cátedra de la Paz*. *Journal of Peace Education, 18*(2), 209–230. https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1937085
- Morin, E. (2005). El método 1: La naturaleza de la naturaleza (A. Sánchez & D. Sánchez, Trads.). Madrid: Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1977).
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Ed Huemul.
- Moscovici, S. (2000). Social representations. Explorations in Social Psychology. Polity Press, Cambridge.

- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta. EIRENE- Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.
- Muñoz, F., & Molina, B. (2009). Manual de paz y conflictos. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2015). La paz imperfecta como categoría de análisis y de acción. Cuadernos de Estrategia, 173, 15–32.
- National Research Council (NRC). (2006). Learning to think spatially. GIS as a Support System in the K-12 curriculum. Washington, DC: National Academies Press. https://doi.org/10.17226/11019
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213–234). Gedisa.
- OpenStreetMap Colombia. (s. f.). *Comunas de Medellín* [Mapa SVG]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comunas_de_Medellin.svg
- Ortega Rocha, E.V., & Pagès, J. (2017). El pensamiento y la conciencia geográfica en el currículo chileno. En A. C. Câmara, E. Sandé Lemos, y M. H. Magro (Coords.), VIII Congreso Ibérico de Didáctica da Geografía: "Educação Geográfica na Modernidade Líquida". Livro de Atas (pp. 409-421). Associação de Professores de Geografía. https://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2017_VIII%20Congresso_Iberico.pdf
- Ortega Rocha, E. V. (2020). El desarrollo de la conciencia geográfica. Estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ospina Otavo, V. Y. & Hidalgo Cardona, A. (2020). Observatorios sociales para la construcción de paz territorial. (p. 253- 270). CAP XII. En: Castaño Zapata, D., Jurado Castaño, P. (coord.). (2020). Investigando la paz en el conflicto: casos y conceptos. Sello editorial. Universidad de Medellín.
- Pagès, J. (1997). *Los conflictos en las sociedades rurales: El conflicto remensa (siglo XV) y el conflicto de Chiapas (1994)*. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), Ciencias sociales. Contenidos, actividades y recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO (pp. 415–480). Barcelona, España: Praxis.

- Pagès, J. (2009). Educación para la ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales: el desafío de formar ciudadanos y ciudadanas. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (59), 8–17.
- Pagès, J. (2011a). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. EDETANIA 40 [diciembre 2011], 67-81, ISSN: 0214-8560.
- Pagès, J. (2011b). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. Didáctica Geográfica, 9, 205-214. https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13
- Pagès, J., & Oller, M. (2016). Pensamiento social y educación para la ciudadanía: una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (15), 15–26.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales: construcción de un campo en expansión. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (67), 7–19.
- Palacios Mena, N., & Romero Pardo, J. (2024). *Enseñar sobre el territorio colombiano en la escuela: un reto apremiante de la educación geográfica*. *Geo UERJ, 46*, e86537. https://doi.org/10.12957/geouerj.2024.86537
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4.ª ed.). SAGE Publications.
- Pepper, D., & Jenkins, A. (Eds.). (1985). The geography of peace and war. Oxford: Basil Blackwell.
- Pérez Esteve, P., Ramírez Martínez, S. & Souto González, X. M. (coord.) (1997). ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula? València. Nau llibres.
- Pimienta Betancur, A. & Pulgarín Silva, M. R. (2017). Educación para la paz en la escuela. Aportes de la educación geográfica y la cartografía social. Pág. 385- 401. En: Geografías al servicio de los procesos de paz: análisis global, reflexión y aporte desde el contexto latinoamericano.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz. Documento en versión digital.
- Pulgarín Silva, M. R. (2008). Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación de competencias. En: colección memoria.

Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias. Gobernación de Antioquia, 33-54.

- Pulgarín Silva, M. R. (2009). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En Moreno Lache & Hurtado Beltrán (Coords.), Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad (pp. 133-154.). Bogotá: Geopaideia.
- Pulgarín Silva, M. R. (2010). La didáctica de la geografía una preocupación reciente en el contexto de la enseñanza de la geografía colombiana. Boletim Paulista de Geografía, (90), 77-96.
- Pulgarín Silva, M. R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. Revista Geográfica de América Central, 2 (julio-diciembre), 1-14.
- Pulgarín Silva, M. R. (2020). Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica. Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 137–212). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf
- Ramos Pérez, J. C. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reclus, E. 1905-1908 [1975]. *L'Homme et la Terre*. París: Librairie Universelle (7 vols.) [trad. al castellano: *El hombre y la Tierra*. Madrid: Doncel, 1975].
- Restrepo Gallego, B. (2011). Justicia a los muertos o un alegato a favor del recuerdo moral. *Desde la Región*, (54), 31-36.
- Restrepo, J., & Muggah, R. (2020). Violencia urbana y territorialidad en Medellín: desafíos para la construcción de paz. Revista Colombiana de Sociología, 43(2), 89-112. https://doi.org/10.15446/rcs.v43n2.85989
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el posconflicto. Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes (15), 15-28.
- Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia, el olvido. Trotta.
- Ríos, J., & Gago, E. (2018). Realidades y desafíos de la paz territorial en Colombia. *Papers: Revista de Sociología, 103*(2), 281-302. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2361

- Rodríguez Pizzinato, L. A. (2007). Una geografía escolar invisible: pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos / Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rose, G. (1993). Feminism and geography: The limits of geographical knowledge. University of Minnesota Press.
- Sáenz Ortiz, L. E. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en estudiantes de grado sexto. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Maestría en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación Bogotá, Colombia.
- Salas García, Á. (2023). Lecciones y retos para el diseño de políticas de educación para la paz en Colombia. *Papel Político, 28*, 1–22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo28.lrdp
- Salomon, G., & Cairns, E. (2010). Handbook on Peace Education. New York: Psychology Press.
- Santiago Rivera, J. A (s.f). Educación geográfica, los cambios paradigmáticos y la geografía escolar: una complementariedad necesaria para entender el mundo global.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2009). "Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, pp. 15-31.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (Coords.). (2011). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid. Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2009). La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del pensamiento social. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (23), 7-27.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En: Santisteban Fernández, A. & Pagès, J. (Coords.). (2011). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. (pp. 85-104). Madrid. Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado, 10, 57–79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Santos, M. (1990). Por una geografía nueva. Editorial Espasa-Calpe.
- Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado. Ediciones Oikos-Tau.

- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Barcelona: Ariel. (Reedición en español de la obra original de 1996).
- Scholz, M. A., Huynh, N. T., Brysch, C. P., & Wang Scholz, R. (2014). An evaluation of university world geography textbook questions for components of spatial thinking. *Journal of Geography, 113*(5), 208-219. https://doi.org/10.1080/00221341.2013.872692
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Semana. (2025, 17 de enero). La Escombrera: el horror de una fosa común urbana. Revista Semana. https://www.semana.com/opinion/articulo/la-escombrera-el-horror-de-una-fosa-comun-urbana/202500/
- Silveira, M. L. (2006). Espejismos de la Geografía contemporánea. En: Párrafos geográficos. Vol. 5, Número 1.
- Silveira, M. L. (2012). Territorio y ciudadanía: Reflexiones en tiempos de globalización. *Uni-Pluriversidad, 11*(3), 15–34. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11833
- Smoker, P., & Groff, L. (1996). Creating global-local cultures of peace. *Social Studies Review, 53*, 52–59. http://www.gmu.edu/programs/icar/pcs/smoker.htm
- Souto González, X. M. (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Souto González, X. M. (1999). *El proyecto GEA-CLÍO. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 161* [ISSN 1138-9796]. http://www.ub.edu/geocrit/b3w-161.htm
- Souto González, X. M. (2011). El pensamiento geográfico en la enseñanza y aprendizaje escolar. Boletín de Estudios Geográficos. https://doi.org/10.48162/rev.40.051
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stuart, D. (2013). The people's guide to spatial thinking. Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Taborda Caro, M. A. (2015). La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá.
- Taborda Caro, M. A. (2016). Tensiones de la geografía escolar colombiana dentro del campo de las ciencias sociales y su disciplina referente. p. 11 – 46. En: La geografía escondida en el

sistema educativo nacional. Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias geográficas. Compiladores: Pulgarín Silva, M.R. & Bernal Duffo, E.

- Taussig, M. (2004). *My Cocaine Museum*. University of Chicago Press.
- Thrift, N. (2004). Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography, 86*(1), 57–78. https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00154.x
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Paidós.
- Tuan, Y.F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica. (2016). *Declaración internacional sobre educación geográfica*. http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf
- Universitat Autònoma de Barcelona, Consell de Govern. (2025). *Código de buenas prácticas en la investigación*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/docins/2020/148905/bones_practiques_recerca_a2025m7iSPA.pdf
- Uribe, M. (2018). Infraestructuras de paz y estatalidad en Colombia. *Perfiles Latinoamericanos, 26*(51), 167–189. https://doi.org/10.18504/pl2651-007-2018
- Valencia Londoño, P. A. (2020). Retos del posconflicto frente a la respuesta humanitaria: entre la persistencia de las consecuencias humanitarias y las limitaciones al mandato de los actores humanitarios. Opinión Jurídica, 19 (38). Enero-junio. pp. 179-200. ISSN (en línea): 2248-4078 https://doi.org/10.22395/ojum.v19n38a9
- Valencia Londoño, P. A., Jiménez Arenas, J.M., Flórez López C. (coords.). (2015). Conflictos y paces. Sello editorial Universidad de Medellín; Universidad de Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Vanzella Castellar, S. M., Garrido Pereira, M., & De Paula, I. R. (2022). O pensamento espacial e raciocínio geográfico: Considerações teórico- metodológicas a partir da experiência brasileira. *Revista de geografía Norte Grande*, (81), 429-456. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022022000100429
- Williams, P., & McConnell, F. (2011). Critical geographies of peace. *Antipode, 43*(4), 927-931. https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00913.x
- Zehr, H. (2002). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Intercourse, PA: Good Books.

– Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. (Cap. 3.). En: Insaurraldi, M. Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta de caracterización sociodemográfica

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Importante:

La información recogida se utilizará con fines estrictamente académicos y se mantendrá en todo momento la confidencialidad.

1. **Nombre completo (apellidos y nombres):**

   _____

2. **Grupo:**

   ☐ 9-3 ☐ 9-4

3. **Edad:**

   _____

4. **¿Cuántos años llevas estudiando en la I.E. XXXXX?**

   _____

5. **¿Por qué razones estudias en esta I.E.?**

   _____
   _____
   _____

6. **¿Qué te gusta de estudiar aquí?**

   _____
   _____
   _____

7. **¿Qué no te gusta de estudiar aquí?**

   _____
   _____
   _____

8. **¿He repetido algún año escolar?**

   ☐ Sí ☐ No

9. **¿Cuál(es)?**

   _____

10. **Sexo (biología de nacimiento):**

☐ Femenino ☐ Masculino ☐ Intersexual

11. Identidad de género (cómo te identificas):

☐ Mujer ☐ Hombre ☐ No binaria

12. Orientación sexual (hacia quién sientes atracción sexual):

☐ Heterosexual ☐ Bisexual ☐ Homosexual

☐ Asexual ☐ Otra ¿cuál? _____

13. Barrio en el que vivo:

_____

14. Estrato socioeconómico:

☐ Estrato 1 ☐ Estrato 2 ☐ Estrato 3

☐ Estrato 4 ☐ Otro

15. Tipo de vivienda:

☐ Propia ☐ Arrendada ☐ Familiar

16. ¿Cuántas personas conviven contigo?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

☐ 4 ☐ 5 o más

17. ¿Quiénes conviven contigo? (puedes elegir varias opciones):

☐ Mamá ☐ Papá ☐ Hermanos

☐ Abuela ☐ Abuelo ☐ Tíos ☐ Otros

18. ¿Generalmente cómo te transportas entre la casa y el colegio?

☐ A pie ☐ En carro particular ☐ En el bus del cuñado

☐ En metro / integrado ☐ En bus público ☐ En moto ☐ Otro

19. ¿Cuál es tu tiempo de desplazamiento de la casa al colegio?

☐ 15 min o menos ☐ Entre 15 min y media hora

☐ Entre media hora y 45 min ☐ Entre 45 min y 1 hora ☐ 1 hora o más

20. Servicios con los que cuentas en tu vivienda (puedes elegir varias opciones):

☐ Agua ☐ Red de gas ☐ Energía eléctrica

☐ Internet – hogar (Wifi) ☐ Telefonía fija

21. Los ingresos de tu hogar provienen principalmente de:

☐ Mamá ☐ Papá ☐ Otro

22. Nivel de escolaridad de mamá:

☐ Terminó la primaria ☐ Terminó el bachillerato ☐ Terminó una técnica
☐ Terminó una tecnología ☐ Terminó una carrera universitaria

☐ Terminó un posgrado (especialización, maestría, etc.) ☐ No lo sé

23. Nivel de escolaridad de papá:

☐ Terminó la primaria ☐ Terminó el bachillerato ☐ Terminó una técnica

☐ Terminó una tecnología ☐ Terminó una carrera universitaria

☐ Terminó un posgrado (especialización, maestría, etc.) ☐ No lo sé

24. ¿En qué trabaja tu mamá?

_____

25. ¿En qué trabaja tu papá?

_____

26. ¿Mi familia ha sufrido algún hecho de violencia?[19]

☐ Sí ☐ No

27. De los siguientes hechos señalo los que ha vivido mi familia (puedes elegir varias opciones):

[19] En el marco del conflicto armado colombiano.

- ☐ Muerte violenta
- ☐ Masacre
- ☐ Desplazamiento forzado
- ☐ Secuestro
- ☐ Extorsión
- ☐ Desaparición forzada
- ☐ Violencia sexual
- ☐ Amenazas de muerte
- ☐ Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro ¿Cuál? _____

28. Describo brevemente las situaciones violentas que le han ocurrido a mi familia:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 2. Dossier de actividades pedagógicas

DOSSIER DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

-Representaciones Sociales sobre el espacio habitado en referencia a la paz territorial-

Nombre completo: _____Grupo: _____



1. A propósito de la paz ¿QUÉ SÉ SOBRE LA PAZ?

1.1 ¿Con qué palabras relaciono la paz?

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

1.2 ¿De qué color es la paz?

_____

¿Por qué?

_____

_____

_____

1.3 ¿Con qué animal representaría la paz?

_____

¿Por qué?

_____

_____

_____

1.4 ¿Con qué objeto representaría la paz?

_____

¿Por qué?

_____

_____

_____

1.6 ¿Con qué sonidos relaciono la paz?

_____

¿Por qué?

_____

_____

_____

1.6 Enumero las cosas que considero más importantes para que haya paz, siendo 1 la más importante y 8 la menos importante.


Salud

Educación

Seguridad

Alimento


Vivienda

Justicia

Empleo

Libertad

1.7 Señalo con una X las 5 afirmaciones que considero mejor responden a la pregunta ¿Qué es la paz?

1. ____ Lo que firma el gobierno con los grupos ilegales
2. ____ El respeto por la vida, la dignidad y los derechos humanos
3. ____ Aquello que las personas deben hacer en la vida cotidiana mediante el diálogo
4. ____ Lo que sigue luego de que se acaba una guerra
5. ____ La ausencia de guerra o violencia directa
6. ____ Justicia social para todos los integrantes de una sociedad
7. ____ Cese de hostilidades entre dos o más partes enfrentadas
8. ____ Orden social con niveles reducidos de violencia y niveles elevados de justicia social
9. ____ Estado de tranquilidad y armonía total
10. ____ Una responsabilidad de los Estados y sus ejércitos no de las personas
11. ____ Forma no violenta de resolver conflictos para estar en equilibrio consigo misma, con los demás y con la naturaleza
12. ____ Tener empleo y seguridad social
13. ____ Poder asistir a la escuela sin temor de ser acosada
14. ____ Vivir en familia sintiéndome, respetada, cuidada y amada.

1.8 Defino con mis propias palabras la PAZ



2. ¿QUÉ HAGO CON LO QUE SÉ DE PAZ?

2.1 Cuando en mi casa hay alguna discusión o conflicto ¿cómo actúo?					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	¿Por qué?
Me quedo callada, prefiero no discutir					
Doy mi opinión y escucho el punto de vista de los demás					
Grito, insulto y busco tener la razón					
Dialogo con los involucrados y llego a algún acuerdo					
Busco la mediación de otra persona (mamá, papá, abuela, hermanos, etc.)					

2.2 Cuando en el colegio hay alguna discusión o conflicto ¿cómo actúo?					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	¿Por qué?
Me quedo callada, prefiero no discutir					
Doy mi opinión y escucho el punto de vista de los demás					
Grito, insulto y busco tener la razón					

2.2 Cuando en el colegio hay alguna discusión o conflicto ¿cómo actúo?					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	¿Por qué?
Dialogo con los involucrados y llego a algún acuerdo					
Busco la mediación de otra persona (mediadora, director (a) de grupo, docente, coordinadora, etc.)					

2.3 Cuando en el barrio hay alguna discusión o conflicto ¿cómo actúo?					
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	¿Por qué?
Me quedo callada, prefiero no discutir					
Doy mi opinión y escucho el punto de vista de los demás					
Grito, insulto y busco tener la razón					
Dialogo con los involucrados y llego a algún acuerdo					
Busco la mediación de otra persona (vecinos, familiares, los "muchachos" del barrio, etc.)					



3. ¿DÓNDE HE ESCUCHADO SOBRE LA PAZ?

3.1 Marco con una X el cuadro de la idea sobre paz si la he escuchado en los lugares o contextos especificados (en la familia, en el colegio, etc.).

IDEA SOBRE LA PAZ	*En mi familia*	*En mi colegio*	*En mi barrio*	*En la TV o en la radio*	*En redes sociales (Instagram, Facebook, TikTok, etc.)*	*Ningún lugar*
"La paz es la ausencia de guerra o violencia directa, es cuando no hay agresiones de ningún tipo (físicas, verbales o de cualquier otra índole)" **(NO GUERRA)**						
"La paz es justicia social, es cuando hay igualdad de oportunidades para todos y respeto por los derechos humanos" **(NO GUERRA + JUSTICIA SOCIAL)**						
"La paz es cuando en una sociedad se regulan pacíficamente los conflictos y se satisfacen al máximo las necesidades de todos sus integrantes" **(PAZ IMPERFECTA)**						

3.2 Escribo una frase que recuerdo haber escuchado sobre la paz en:

La casa	
El colegio	
El barrio	
La TV	
Las redes sociales	
Otro ¿Cuál? _____	



4. A propósito del territorio ¿QUÉ SÉ SOBRE TERRITORIO Y PAZ?

4.1 ¿Para mí qué es un territorio?

4.2 Mi territorio es: _____



4.3 Escribo un ejemplo de un territorio que el que se viva en paz

Territorio	¿Por qué?
_____ _____	_____ _____ _____



4.4 Escribo un ejemplo de un territorio en el que NO se pueda vivir en paz

Territorio	¿Por qué?
_____ _____	_____ _____ _____



4.5 ¿Qué haría para construir paz en mi territorio?

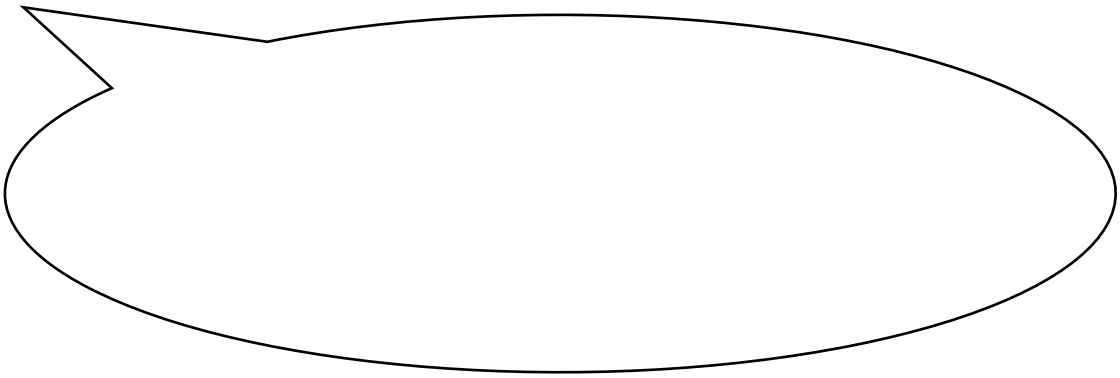


4.6 Señalo con una X los 5 componentes que considero necesarios para lograr PAZ TERRITORIAL

	Control del Estado en todos los rincones del país
	Eliminación del negocio de las drogas ilícitas y desarticulación de las finanzas de las organizaciones al margen de la ley
	Fortalecimiento de las instituciones públicas mediante la participación ciudadana
	Atención integral y reparación de las personas y poblaciones víctimas de violencia
	Acabar militarmente con los violentos (guerrilleros, paramilitares, sicarios, ladrones, etc.).
	Satisfacción de las necesidades básicas de las poblaciones más apartadas de los centros urbanos
	Uso de estrategias para resolver los conflictos mediante la fuerza y la autoridad
	Creación de oportunidades para el desarrollo integral y sostenible del campo (vías, seguridad alimentaria, educación, empleo, etc.)
	Alta inversión social y cultural y desarrollo económico de las principales ciudades
	Justicia social y seguridad



4.7 ¿Qué creo que significa "Paz Territorial"?





4.8 ¿La invasión de mi territorio por parte de otros justificaría una pelea o una guerra? (por ejemplo, de mi habitación, mi casa, mi barrio, mi país, etc.). Si____ No____

4.9 ¿Por qué?

5. ¿QUÉ SÉ SOBRE LA PAZ EN MEDELLÍN?

Escribo aquellos lugares de Medellín que frecuento (lugar de vivienda, colegio, espacios de recreación y deporte, etc.) teniendo en cuenta las preguntas orientadoras:

5.1 ¿En qué lugares me siento segura? ¿En qué lugares me gusta estar? (Escribo mínimo 5)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

¿Qué ocurre en estos sitios? _____
_____
_____
_____
_____

5.2 ¿En qué lugares me siento insegura? ¿Qué lugares prefiero no visitar? (Escribo mínimo 5)

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

¿Qué ocurre en estos sitios? _____

5.3 Imagino que una muy buena amiga de Barcelona decide venirse a vivir a Medellín ¿Qué consejos para cuidar su seguridad le daría? ¿Ella qué debe tener en cuenta al llegar a vivir aquí?

5.4 ¿Conozco acciones, proyectos, propuestas o programas que se llevan a cabo en Medellín y que ayudan a convivir en paz? Si ___ No___

5.5 ¿Cuáles?

Leo atentamente la siguiente noticia:

En Medellín abandonan cadáver con el letrero "por ladrón de motos"

La víctima estaba maniatada y con una bolsa en la cabeza. Sucedió en el barrio Aranjuez.



COMPARTIR

La víctima no ha sido identificada por el momento. FOTO: ARCHIVO.

POR: NELSON MATTA COLORADO | PUBLICADO EL 19 DE FEBRERO DE 2023

Una madrugada de horror sufrieron varios residentes del barrio Aranjuez, en el nororiente de Medellín, al encontrarse con **un cadáver envuelto en sábanas** abandonado en su cuadra.

El hallazgo se registró a las 5:30 a.m. de este sábado 18 de febrero, en la calle 86 con la carrera 51.

De acuerdo con las averiguaciones preliminares de la Policía, durante la noche llegaron al sitio **varios hombres en un taxi y una motocicleta.** De la maleta del automotor extrajeron un cadáver envuelto en una sábana azul oscura, y lo tiraron en la vía.

Al lado le dejaron un letrero manuscrito, que decía: **"Por ladrón de motos".**

Noticia tomada de: www.elcolombiano.com el 20 de febrero de 2023.

5.6 Creo que la muerte del protagonista de la noticia (elijo una sola opción):

◯ *Él se la buscó*	◯ *Es muy triste*	◯ *Me da igual / No me importa*
◯ *No debía ocurrir*	◯ *Me da gusto*	◯ *Estoy en contra*

5.7 ¿Por qué razones marco esa opción?

_____

_____

_____

_____

_____



6. ¿QUÉ SÉ SOBRE LA PAZ EN COLOMBIA?

Leo atentamente las siguientes posturas ideológicas:

POSTURA 1.

"Un país lleva muchos años en la violencia, en gran parte provocada por un sistema político que excluía a la mayoría de la población no sólo de la participación sino también de la satisfacción de sus necesidades básicas. Esto justificó en sus inicios la creación de diferentes grupos ilegales que mediante el uso de las armas han intentado tomar el control del Estado y han ejercido el poder en las comunidades (en algunas más que otras) a través del control territorial, asesinatos, desapariciones forzadas, secuestros, masacres, intimidaciones, desplazamientos masivos, torturas, etc. Hechos que comenzaron en el campo y luego llegaron a las ciudades, donde se mezclaron con el narcotráfico y la violencia criminal. A lo largo de los años con la intensificación del conflicto se han llevado a cabo diversas negociaciones para acabar con esa violencia, pero esto aún no se logra del todo. La población no se pone de acuerdo en cómo terminar con el conflicto. Ese país se llama Colombia".

POSTURA 2.

"Un país lleva muchos años en la violencia, originada porque un grupo de personas con ideas revolucionarias, depredadoras y violentas decidieron retar al Estado e irse a la lucha armada inspirado por el contexto ideológico y político de la época. Luego se suman otros grupos y permanecen en la pelea durante décadas especialmente por sus altos beneficios económicos, pero también porque el Estado da una respuesta militarista que alimentó la rabia, generando una especie de juego de espejos, que hizo que los actores de la guerra respondieran a actos violentos con más violencia, dinámica que fue aumentando la intensidad y los niveles de crueldad con el paso del tiempo. Además, ese país históricamente ha tratado de resolver los problemas de inseguridad por medio de la creación de grupos privados, pues en muchas regiones donde no llegaba el Estado, el control y la autoridad fueron asumidos por esos poderes particulares que trataron de ayudar a las comunidades. A lo largo de los años mediante los llamados "acuerdos de paz" se le ha entregado el país a los violentos promoviendo el narcotráfico y todo tipo de actos criminales, ese país es Colombia".



6.1 Pienso en las dos posturas ¿Las conocía?

◯	◯	◯	◯
Conocía la postura 1	*Conocía la postura 2*	*Ninguna de las dos*	*Conocía ambas posturas*

6.2 ¿Con cuál de ellas estoy de acuerdo? _____ No lo sé ____
6.3 ¿Por qué?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6.4 ¿Cómo detendría a las y los violentos del país?

6.5 ¿Qué haría para lograr vivir en paz en Colombia? (acciones o ideas concretas).

6.6 Señalo en el siguiente mapa ¿Cuáles son los departamentos, ciudades o lugares de Colombia que he escuchado son más peligrosos, inseguros y violentos?

Lugares donde más ocurren masacres, extorsiones, secuestros, tomas guerrilleras o paramilitares, presencia de minas antipersonas, asesinatos, donde hay altos niveles de pobreza, desnutrición, desempleo, etc.


MAR CARIBE
N
O
E
S
SAN ANDRÉS
ARCHIPIÉLAGO DE SAN ANDRÉS, PROVIDENCIA Y SANTA CATALINA.
LA GUAJIRA
RIOHACHA
SANTA MARTA
MAGDALENA
CARTAGENA
VALLEDUPAR
CESAR
SINCELEJO
SUCRE
MONTERÍA
CÓRDOBA
BOLÍVAR
NORTE DE SANTANDER
CÚCUTA
PANAMÁ
VENEZUELA
ANTIOQUIA
MEDELLÍN
BUCARAMANGA
SANTANDER
ARAUCA
ARAUCA
BOYACÁ
CASANARE
PUERTO CARREÑO
OCÉANO PACÍFICO
QUIBDÓ
CHOCÓ
CALDAS
MANIZALES
TUNJA
YOPAL
CUNDINAMARCA
BOGOTÁ, D.C.
VICHADA
IBAGUÉ
TOLIMA
VILLAVICENCIO
META
INÍRIDA
VALLE DEL CAUCA
CALI
GUAINÍA
CAUCA
POPAYÁN
NEIVA
SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
HUILA
GUAVIARE
NARIÑO
PASTO
FLORENCIA
MITÚ
MOCOA
PUTUMAYO
CAQUETÁ
VAUPÉS
ECUADOR
AMAZONAS
BRASIL
PERÚ
LETICIA
REPÚBLICA DE COLOMBIA
DIVISIÓN POLÍTICA CON NOMBRES
© Colaboradores de OpenStreetMap
celeberrima.com
1 - RISARALDA, PEREIRA
2- QUINDÍO, ARMENIA
3 - ATLÁNTICO, BARRANQUILLA



6.7 ¿Qué sé sobre esos territorios?

NOMBRE TERRITORIO O LUGAR	**DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA** **¿Cómo es ese lugar?** *(¿Qué características geofísicas tiene? ¿Qué recursos naturales posee? ¿Qué ciudades se ubican allí? ¿De qué está cerca/ lejos?)*	**ANÁLISIS GEOGRÁFICO** **¿Por qué ahí?** *(¿Por qué creo que en ese lugar han existido altos niveles de violencia? ¿Cómo incide su ubicación espacial? ¿Influye el contar con recursos naturales?)*

Anexo 3. Guía de preguntas grupo focal

GUÍA DE PREGUNTAS – GRUPO FOCAL

1. ¿Qué es vivir en paz? ¿Qué considero necesario para que haya paz en una sociedad?

2. ¿En qué barrio vivo? ¿Se vive en paz ahí?

3. ¿Qué tipo de problemas o conflictos se viven en mi barrio que impiden vivir en paz?

4. ¿Qué se debe hacer para reducir los niveles de violencia en mi barrio y en Medellín? ¿Qué haría para construir paz en mi territorio? ¿qué cosas se necesitan para lograr paz en los territorios?

5. Escucho atentamente la noticia[20] y respondo: ¿Qué opino de ese hecho? Creo que la muerte del protagonista:
   - Él se la buscó
   - Es muy triste
   - Me da igual / No me importa
   - No debía ocurrir
   - Me da gusto
   - Estoy en contra

6. ¿Conozco algún hecho similar? ¿qué opino de este tipo de casos donde se toma "justicia" por mano propia?

7. Para el caso de Colombia ¿Qué problemas se deben superar para vivir pacíficamente? ¿Qué propondría para que en Colombia se logre vivir en paz? (acciones o ideas concretas).

8. ¿La invasión de mi territorio por parte de otros justificaría una pelea o una guerra? (por ejemplo, de mi habitación, mi casa, mi barrio, mi país, etc.). Si____ No____ ¿por qué?

9. ¿Cuáles son los departamentos, ciudades o lugares de Colombia que he escuchado son más peligrosos, inseguros y violentos? (aquellos lugares donde más ocurren masacres, extorsiones, secuestros, tomas guerrilleras o paramilitares, presencia de minas antipersonas, asesinatos, donde hay altos niveles de pobreza, desnutrición, desempleo, delincuencia común, etc.)

10. ¿Qué sé sobre esos territorios?

[20] La misma del punto 5.6 del dossier.

a. *DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA (¿cómo son esos lugares?):* (¿Qué características geofísicas tiene? ¿Qué recursos naturales posee? ¿Qué ciudades se ubican allí? ¿De qué está cerca/ lejos?).

b. *ANÁLISIS GEOGRÁFICO (¿Por qué ahí?):* (¿Por qué creo que en ese lugar han existido altos niveles de violencia? ¿Cómo incide su ubicación espacial? ¿Influye el contar con recursos naturales?).

11. ¿Algo de lo que he aprendido en clases de ciencias sociales aportaría a la construcción de paz en el país o en tu ciudad o barrio? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿qué he aprendido? ¿de qué manera aporta?

Anexo 4. Guía de preguntas entrevista individual semiestructurada

GUION ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Qué es vivir en paz? ¿Qué considero necesario para que haya paz en una sociedad?

2. ¿En qué barrio vivo? ¿Se vive en paz ahí?

3. ¿Qué tipo de problemas o conflictos se viven en mi barrio que impiden vivir en paz?

4. ¿Qué se debe hacer para reducir los niveles de violencia en mi barrio y en Medellín? ¿Qué haría para construir paz en mi territorio? ¿qué cosas se necesitan para lograr paz en los territorios?

5. Escucho atentamente la noticia[21] y respondo: ¿Qué opino de ese hecho? Creo que la muerte del protagonista:
   - Él se la buscó
   - Es muy triste
   - Me da igual / No me importa
   - No debía ocurrir
   - Me da gusto
   - Estoy en contra

6. ¿Conozco algún hecho similar? ¿qué opino de este tipo de casos donde se toma "justicia" por mano propia?

7. Para el caso de Colombia ¿Qué problemas se deben superar para vivir pacíficamente? ¿Qué propondría para que en Colombia se logre vivir en paz? (acciones o ideas concretas).

8. ¿La invasión de mi territorio por parte de otros justificaría una pelea o una guerra? (por ejemplo, de mi habitación, mi casa, mi barrio, mi país, etc.). Si____ No____ ¿por qué?

9. ¿Cuáles son los departamentos, ciudades o lugares de Colombia que he escuchado son más peligrosos, inseguros y violentos? (aquellos lugares donde más ocurren masacres, extorsiones, secuestros, tomas guerrilleras o paramilitares, presencia de minas antipersonas, asesinatos, donde hay altos niveles de pobreza, desnutrición, desempleo, delincuencia común, etc.)

10. ¿Qué sé sobre esos territorios?

[21] La misma del punto 5.6 del dossier.

c. *DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA (¿cómo son esos lugares?):* (¿Qué características geofísicas tiene? ¿Qué recursos naturales posee? ¿Qué ciudades se ubican allí? ¿De qué está cerca/ lejos?).

d. *ANÁLISIS GEOGRÁFICO (¿Por qué ahí?):* (¿Por qué creo que en ese lugar han existido altos niveles de violencia? ¿Cómo incide su ubicación espacial? ¿Influye el contar con recursos naturales?).

11. ¿Algo de lo que has aprendido en clases de ciencias sociales aportaría a la construcción de paz en el país o en tu ciudad o barrio? ¿qué? ¿de qué manera?

Anexo 5. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Medellín, 08 de mayo de 2023

Señor (a) madre, padre de familia o acudiente.

Cordial saludo.

Yo, Yuri Elena Jaramillo Cadavid, en mi calidad de docente de Ciencias Sociales de la I.E *XXXXX* y como estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), debo realizar una investigación para optar al título de Doctora en Educación. Razón por la cual le solicito autorizar la participación de su hija o acudida en este ejercicio académico, lo cual aportará al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de ciencias sociales en la I.E y contribuirá a mi proceso formativo y profesional.

El proyecto de investigación denominado "*El pensamiento geográfico en la construcción de paz territorial desde la enseñanza de las ciencias sociales",* se lleva a cabo bajo la orientación de la profesora Neus González Monfort y el profesor Gustavo González Valencia, y tiene como objetivo general indagar las relaciones entre el pensamiento geográfico y la construcción de paz territorial. Esta investigación tiene varias fases, de diseño, de obtención de información, de intervención pedagógica y de elaboración del informe final de tesis. La participación por parte de la estudiante se centra en el desarrollo del dossier de actividades pedagógicas en un momento inicial, el cual ha sido diseñado por la docente con el propósito de indagar las representaciones sociales que sobre el espacio habitado en relación con la paz territorial ellas tienen. Igualmente, su hija o acudida podrá participar en un grupo focal y en una entrevista individual semiestructurada que permitirá complementar y triangular la información obtenida mediante el dossier. Todas estas actividades se llevarán a cabo durante las clases de ciencias sociales a lo largo del año académico y/o en jornada escolar.

Considerando todo lo anterior manifiesto mediante la firma de este documento que he sido informado por parte de la profesora de la I.E *XXXXXXX*, Yuri Elena Jaramillo Cadavid y estudiante del Doctorado en Educación de la UAB de lo siguiente:

1. Que la participación de la estudiante en este proceso investigativo es voluntaria.
2. Que la estudiante se puede negar a que el desarrollo de las actividades del dossier sea incluido en el análisis de los datos sin que eso represente un perjuicio para ella de ningún tipo.
3. Que se protegerá durante todo el proceso la identidad de las estudiantes, muy especialmente en la publicación de información que pueda resultar sensible.
4. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación de mi hija o acudida en el proceso.

5. Que toda la información obtenida será archivada en medio físico y electrónico, bajo la responsabilidad de la investigadora.
6. Que la información recolectada se utilizará para fines estrictamente académicos e investigativos relacionados con los productos, informes y procesos derivados de la investigación.
7. En el momento en que solicite información relacionada con el trabajo se me facilitará, siempre y cuando no haga parte de la información confidencial de este.
8. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios, en las clases en que se aplica el dossier o las actividades formativas relacionadas, así como durante el grupo focal y su difusión en los productos derivados del proyecto de investigación *"El pensamiento geográfico en la construcción de paz territorial desde la enseñanza de las ciencias sociales",* sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna y sin que exista plazo limitado para su utilización.

He leído satisfactoriamente la información sobre este proceso y he tenido la oportunidad de hacer preguntas mediante el correo electrónico YuriElena.Jaramillo@autonoma.cat. Por lo que, yo estoy de acuerdo en autorizar la participación de mi hija o acudida en esta investigación y autorizo el uso de la información obtenida para los propósitos académicos del estudio.

De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Cordialmente,

Yuri Elena Jaramillo Cadavid
Docente Ciencias Sociales I.E XXXXXX.

Nombre estudiante		*Grupo*	
Nombre acudiente		*Cédula*	
Firma		*Fecha*	