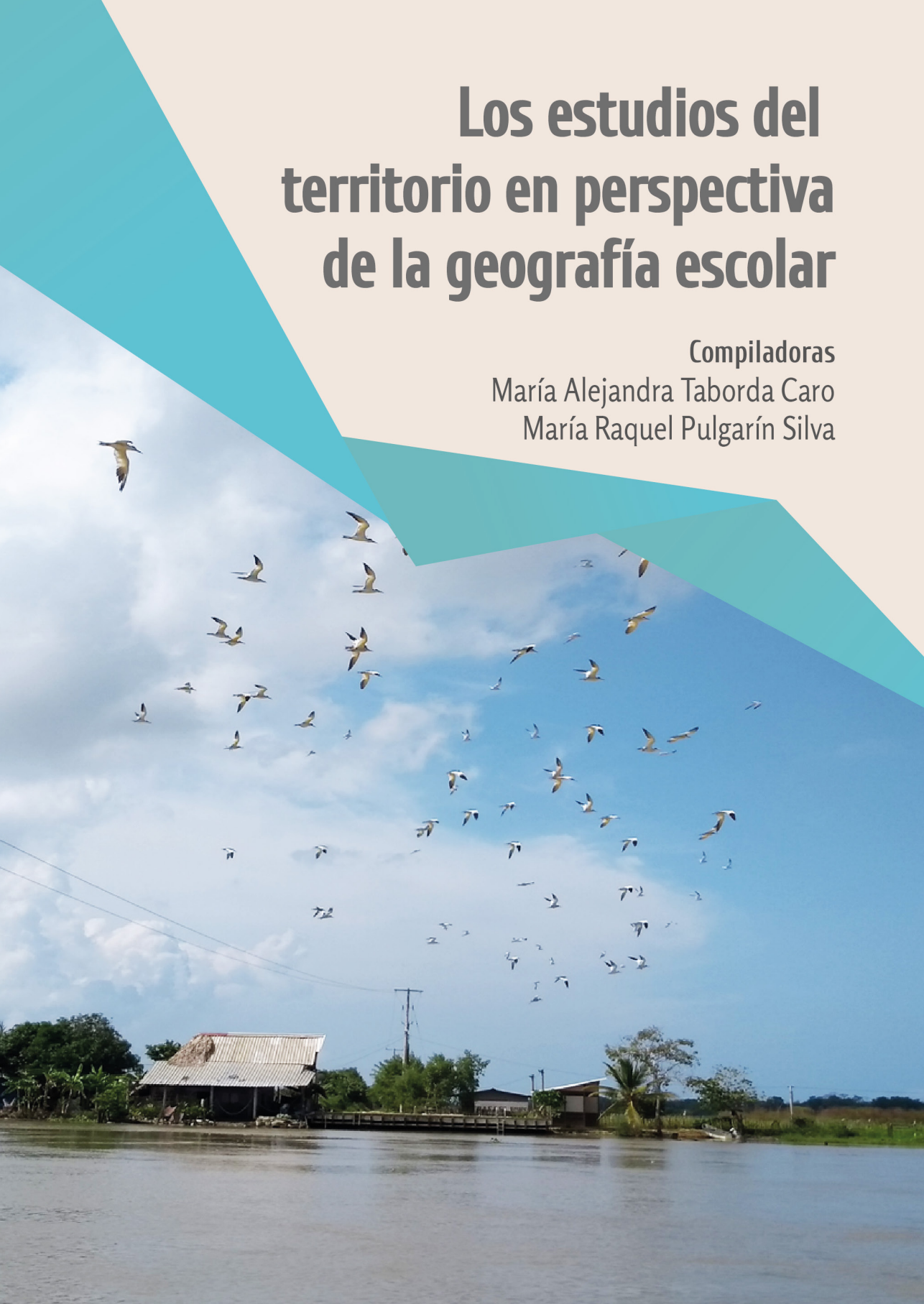


Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar

Compiladoras

María Alejandra Taborda Caro

María Raquel Pulgarín Silva



Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar

Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar

María Alejandra Taborda Caro
María Raquel Pulgarín Silva
Compiladoras



LOS ESTUDIOS DEL TERRITORIO EN PERSPECTIVA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

Copyright ©

María Alejandra Taborda Caro

María Raquel Pulgarín Silva

Copyright ©

Universidad de Córdoba

Copyright ©

De cada título, su autor(es)

CRÉDITOS

Jairo Torres Oviedo, Rector

Universidad de Córdoba

Manuel Jesús Cortina Nuñez, Decano

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Oscar Del Cristo Arizmendi Martínez, Vicerrector

Vicerrectoría Académica

Elkin Lorenzo Rojas Mestra, Vicerrector

Vicerrectoría Administrativa

Gilmar Santafé Patigño, Vicerrector

Vicerrectoría de Investigación y Extensión

Miguel Fernando Gonzalez Muñoz, Jefe de Oficina

División de Postgrado

Leonor Cristina Restrepo Arango

División de Bibliotecas y Recursos Educativos

ORGANIZÓ

Universidad de Córdoba

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

CON EL APOYO DE

Universidad de Antioquia

REVISIÓN DE ESTILO

Jorge Isaac Ramirez Acosta, Mgtr.

FOTOGRAFÍA PORTADA

Jorge Isaac Ramírez Acosta, 2018

DISEÑO E IMPRESIÓN

Alpha Editores

Bosque, Tv. 51 # 20-109

Tels.: 57-5 672 2518

E-mail: comercial@alpha.co

www.alpha.co

Cartagena de Indias,

Bolívar, Colombia

ISBN: 978-958-5104-23-5

Primera edición: noviembre de 2020.

Taborda Caro, María Alejandra y Pulgarín

Silva, María Raquel. (2020). Los estudios

del territorio en perspectiva de la geografía

escolar. 1ra ed. – Cartagena, Comunicación

Innovacion Alpha Group SAS. 320 pp. Color.



Los artículos publicados en esta obra fueron sometidos a evaluación a través del sistema doble par ciego.

Los autores son los titulares de los derechos morales de sus capítulos y pueden archivar y divulgar citando la fuente. La *Universidad de Córdoba* asume los derechos de reproducción.

Las opiniones, comentarios, interpretaciones y conclusiones expresadas en los capítulos de este libro son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Universidad de Córdoba.

La Universidad de Córdoba autoriza la copia de textos con fines académicos, siempre que se cite la fuente. Para la reproducción total o parcial del libro con otros fines, se debe contar con la autorización explícita de la Universidad de Córdoba.

Tabla de contenido

Presentación	15
---------------------	----

PARTE I: REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Capítulo 1. Territorialidades educativas y educaciones geográficas	23
<i>Andoni Arenas Martija</i>	
<i>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso - Chile</i>	

Capítulo 2. Desarrollos recientes de las didácticas críticas para una geografía escolar comprometida socialmente: reflexiones desde una práctica pedagógica.	43
<i>Alejandra Taborda Caro</i>	
<i>Rubby Cecilia Castro Puche</i>	
<i>Universidad de Córdoba</i>	

Capítulo 3. El espacio de la educación: cuatro proposiciones desde el pensamiento clásico	67
<i>Marcelo Garrido Pereira</i>	
<i>Universidad Academia de Humanismo Cristiano</i>	

Capítulo 4: El enfoque cualitativo en la innovación de la didáctica de la geografía	91
<i>José Armando Santiago Rivera</i>	
<i>Universidad de Los Andes, Venezuela</i>	

PARTE II. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y EL ESTUDIO DEL TERRITORIO

- Capítulo 5: Resistência, território e ensino de Geografia:
um debate sobre práticas e saberes escolares fundamentados
no engajamento social** 115
Daniel Luiz Stefenon
Marcelo Barreto
Unicentro. Campus Irati. Brasil
- Capítulo 6: Lectura del territorio con líderes comunitarios.
Oportunidades de una ciudadanía territorial** 139
Jorge Isaac Ramírez Acosta
Raquel Pulgarín Silva
Universidad de Antioquia
- Capítulo 7. Imágenes mentales del territorio en la formación
docente de ciencias sociales** 161
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Capítulo 8. Perspectivas dialécticas sobre: territorio usado, lugar
y espacio público – privado; categorías de análisis indispensables
en la enseñanza de la geografía escolar** 185
Juan Camilo Ochoa Céspedes
Universidad de Antioquia
- Capítulo 9. Educación geográfica para los futuros profesionales
en Planeación y Desarrollo Social y su quehacer desde la
perspectiva territorial** 205
Carolina Espinal Patiño
Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia

Capítulo 10. Implicaciones del discurso de la paz territorial para la educación 227
Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales

Capítulo 11. Del necesario abordaje ético del territorio en el trabajo con comunidades víctimas del conflicto armado 245
Olga Lucía Quintero Sierra
Luis Carlos Jiménez Reyes
Universidad Nacional de Colombia

PARTE III. LA LECTURA DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN

Capítulo 12. Otra mirada al paisaje en la educación rural 277
Ever Yony Sánchez Pérez
Universidad de Antioquia

Capítulo 13. Percepciones de las transformaciones paisajísticas dadas en las ciénagas del municipio de San Carlos a partir de la cartografía social. 295
Sigilfredo Arroyo Polo
Universidad de Córdoba

Capítulo 14. El paisaje, más allá de la imagen: apuestas para generar valores éticos y estéticos en la enseñanza de la geografía 319
Mateo Felipe Henao Ramírez
Universidad de Antioquia

Capítulo 15. La imagen en la enseñanza de la geografía escolar y la construcción del pensamiento crítico 345
Jessica Tatiana Guerra Olascoaga
Javier Arturo Gorrostola Nadad
Universidad de Córdoba

Capítulo 16. La metamorfosis del paisaje desde un barrio mirador. Posibilidad de aprender y enseñar la ciudad en lo cotidiano 359
John Greyson Mojica Quijano
Angélica María Padilla
Universidad Pedagógica Nacional

Capítulo 17. Estudio del paisaje en La Mojana desde la percepción de las comunidades. Aportes para la enseñanza de la geografía. 379
Jaime Andrés Muñoz Berrio
Carmen Ortega Otero
Universidad de Córdoba

PARTE IV. INNOVACIONES DIDÁCTICAS Y GEOGRAFÍA ESCOLAR

Capítulo 18. Las Olimpiadas Universitarias del Conocimiento del área de Geografía en la Universidad Nacional Autónoma de México 393
Alejandro Ramos Trejo
Germán Carrasco Anaya
Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo 19. Los aportes de la cartografía social a la educación para la paz en las instituciones educativas. 421
Jaime Andrés Parra Ospina
Universidad de Antioquia
Luz Mary Uribe Balbín
Institución Educativa Fe y Alegría La Cima

Capítulo 20. Formar pensamiento crítico desde la enseñanza de la geografía mediante el estudio del medio geográfico rural. 441
Ana Isabel Monsalve Zapata
Universidad de Antioquia

Capítulo 21. Formación en didáctica de la geografía desde el semillero de investigación 463

Olga Lucia Romero Castro

Daniel Clemente Ávila Reyes

Lauren Sofía Molina Prado

Daniel Ferney Jiménez Uribe

Universidad del Tolima

Capítulo 22. Geografía escolar una pedagogía de la memoria 483

José Sidney Sanchez Vargas

Emi Sofía González Vera

Luz Karime Morales Castañeda

Universidad del Tolima

PARTE V. LA SALIDA DE CAMPO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Capítulo 23. Monumentos con pies: la interacción en el Centro de la ciudad 505

Estefanía Antolinez Amador

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Capítulo 24. La ciudad y su ambiente. Un abordaje a partir de la salida de campo 525

Lucero Lozano Culma

Cristian David Ladino Hernández

Karen Tatiana Sánchez Sánchez

Claudia Liliana Mora Suaza

Universidad del Tolima

Capítulo 10. Implicaciones del discurso de la paz territorial para la educación

Chapter 10. Implications of territorial peace discourse for education

Alejandro Pimienta Betancur⁴⁹

alejandro.pimienta@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales

Resumen: El discurso territorial ha incidido en el campo educativo, no sólo en los procesos pedagógicos de la educación geográfica y la enseñanza de las ciencias sociales, sino en la formación ciudadana y recientemente, para el caso de Colombia, para la educación para la paz, en particular a partir de la denominada paz territorial. A partir de las reflexiones de las investigaciones desarrolladas en el Programa Territorio Lab: ciudadanía y paz, se problematiza la paz territorial y sus implicaciones para el campo educativo.

Palabras clave: territorio, educación geográfica, formación ciudadana, educación para la paz.

Summary: The territorial discourse has influenced the educational field, not only in the pedagogical processes of geographic education and the teaching of social sciences, but also in citizen education and recently, in the case of Colombia, for education for peace, in particular from the so-called territorial

⁴⁹ Doctor en educación, sociólogo. Profesor del Instituto de Estudios Regionales, INER de la Universidad de Antioquia, Colombia, adscrito al Grupo de investigación Estudios del Territorio. Este texto hace parte de las investigaciones: Laboratorio de territorio, ciudadanía y paz” y “Paz territorial y coproducción de conocimiento” financiados por el CODI de la Universidad de Antioquia, Colombia.

peace. Based on the reflections of the investigations Programa Territorio Lab: ciudadanía y paz, the territorial peace is analyzed and its implications for the educational field

Keywords: territory, geographic education, citizenship education, peace education.

Introducción

El discurso territorial se ha configurado históricamente en América Latina desde lo conceptual, lo práctico y lo normativo generando diferentes efectos e incidencias sociales y políticas; un efecto evidente se ha dado en la educación, no sólo en los procesos pedagógicos de la educación geográfica y la enseñanza de las ciencias sociales, sino en la formación ciudadana y recientemente, para el caso de Colombia, para la educación para la paz, en particular a partir de la denominada paz territorial.

Este texto plantea elementos de análisis para situar el discurso de la paz territorial, desde la perspectiva de la educación para la paz, en el campo pedagógico de la confluencia de la educación geográfica y la formación ciudadana. Para eso, en primer lugar, se contextualiza históricamente el discurso territorial latinoamericano, posteriormente se identifica el potencial que dicho discurso le ha aportado a la confluencia entre educación geográfica y formación ciudadana, luego se destaca que en dicha confluencia emerge un sentido territorial de la educación para la paz y, finalmente, se plantea la postura que se está desarrollando en el Programa Territorio lab: ciudadanía y paz.

El discurso territorial

Desde los años setenta del siglo XX se comenzó a configurar en América Latina un discurso territorial ligado a la comprensión y necesidad de transformación de la desigualdad social y a los problemas del desarrollo económico, el cual, fue ganando mayor relevancia y visibilidad social a finales del siglo XX por el impacto de los procesos de la globalización en el continente, a tal punto que este discurso comenzó a tener un espacio privilegiado en cualquier referencia a la sociedad, la cultura, la política y la economía.

Desde lugares de enunciación críticos, tanto académicos como de movilización social, el discurso territorial poco a poco comenzó a ser apropiado en nuestro continente para explicar las desigualdades estructurales y también fue asumido en muchos contextos como estrategia para la transformación, bajo el supuesto que la comprensión del territorio pasado y presente es el primer paso para poder construir un territorio futuro, lo cual también fue siendo apropiado en muchos procesos educativos especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia, democracia y la ciudadanía.

El discurso territorial usa el concepto de territorio como sustantivo y como acción; como sustantivo el principal aporte lo ha hecho la geografía, rica en definiciones y conceptos de este significante; pero desde una lógica analítica y política, el potencial está en la acción que tiene el verbo territorializar y su efecto la territorialización, que siempre implica sujetos que ejercen poder y política sobre y en el espacio, en lo cual han aportado muchas disciplinas y los saberes prácticos; y también la territorialidad como adjetivo.

Aquí no interesan las diferentes acepciones del significante territorio ni su análisis lingüístico sino su sentido político, para identificar que este discurso contiene una actividad creadora y reproblematicadora (el presente mirando el futuro), posibilita “producir realidad”, reinventando lo real al proponer sobre el territorio nuevas cuestiones (Haesbaert, 2014). En ese sentido, si bien mucho se ha hablado de territorio en América Latina, aún no está agotado su discurso y sigue teniendo todo el potencial para analizar y producir los territorios.

Inspirados en los aportes de Rogerio Haesbaert (2014), se puede entender que el discurso territorial se ha configurado, primordialmente, desde tres vectores de significación de la noción “territorio”: el territorio como categoría analítica y concepto; el territorio como categoría normativa se pone en función del orden económico, administrativo y jurídico; y el territorio categoría de la práctica se configura como símbolo de apropiación, lucha e identidad social.

En la primera acepción, como categoría analítica, el territorio es un concepto interno de la geografía y un instrumento de investigación interdisciplinario.

Si bien para autores como Milton Santos el espacio geográfico es sinónimo de territorio, conviene hacer algunas distinciones. El espacio es la categoría maestra, que tiene un orden jerárquico superior; y el territorio alude a una relación específica: la del espacio y la política, y en ese sentido al espacio y al poder. Y si bien el territorio es un sustantivo y la geografía y la ciencia política se han esforzado por conceptualizarla y estabilizarla como signifiante, eso no ha sido imposible porque tiene indisolublemente una dimensión de movimiento, y por tanto también es acción (verbo), lo cual, le da identidad al discurso territorial, especialmente por los significantes que se derivan: territorializar, territorialización y territorialidad, que aluden a procesos políticos en espacios concretos.

Rogério Haesbaert en su obra *El mito de la desterritorialización: Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad* (2011) muestra en el capítulo 2 la enorme polisemia del concepto territorio, que es central para la geografía, que pone el acento en la materialidad o espacio físico; pero también tiene cierta tradición en otras disciplinas como la ciencia política, la economía, la antropología y la sociología. A lo que plantea el autor se le agrega que también en la educación y la pedagogía el territorio tiene una tradición que permite abordar el contexto sociopolítico del acto educativo. Y, por supuesto, en las tradiciones didácticas de educación geográfica y de las ciencias sociales el territorio es un objeto de enseñanza y un problema a analizar. Además, el autor, aborda con gran detalle la amplitud del concepto de territorio, que agrupa en cuatro vertientes básicas: la política, que aborda las relaciones espacio-poder; la cultural que prioriza la dimensión simbólica; la que aborda las relaciones económicas; y la naturalista relacionada con el ambiente. Cada una de esas acepciones de territorio conjuga de manera diferente el signifiante territorio con su acción territorializar-territorialización y con su efecto la territorialidad.

Una forma de sintetizar la producción del discurso territorial como categoría analítica puede ser en función de los que Haesbaert (2011) denomina la dimensión filosófica de las diversas conceptualizaciones del territorio, que se ubican como un punto en un plano según el entrecruce de dos coordenadas: por un lado, el binomio materialismo-idealismo y el otro es el binomio espacio-tiempo. Pero más que el concepto de territorio, lo que dichas coordenadas están localizando son relaciones y formas de entender

el proceso de producción del territorio, esto es la acción de territorializar y la territorialización; también sus efectos y cualidades, la territorialidad. Se podría decir, que el territorio como categoría analítica siempre implica procesos (territorialización- territorializar) y sus efectos (territorialidad).

El significante territorialización es revisado por el autor, que señala que en lengua inglesa – el *Oxford English Dictionary*- este término “derivado del verbo territorializar, significa convertirse en territorial, situar en bases territoriales o incluso asociar a un territorio o distrito particular” (2001, p. 19). En ese sentido, el territorio como proceso es territorialización y tiene una realidad material efectivamente existente, y por tanto no existe territorio sin territorialización, dicho de otro modo, el territorio alude a lo epistemológico y la territorialización, al igual que la territorialidad, a lo ontológico. Así, referir el territorio como categoría analítica no implica desnaturalizarlo de su dimensión ontológica, como hecho espacial. Más bien, se refiere a la doble dimensión, que el territorio es abstracción y al mismo tiempo es un hecho.

Pero el territorio no es sólo una categoría analítica. Como lo plantea Haesbaert (2014) también es una categoría normativa, en tanto el Estado y los diferentes actores de la política tienen la capacidad de planear y comandar mediante normas y técnicas a los territorios, por ejemplo, del ordenamiento territorial y las lógicas espaciales de la globalización capitalista, con lo cual el territorio, su configuración en un momento dado, es una expresión de la hegemonía. El territorio como categoría normativa se conjuga mucho mejor con la territorialidad como efecto y cualidad, aludiendo a un tipo de producción hegemónica de territorio, que se dicta y ordena hoy en día desde lógicas geopolíticas globales. También hay territorialidades contrahegemónicas que responden a procesos de territorialización antagónica, en las que operan lógicas y normatividades del lugar.

Y el territorio también es una categoría de la práctica porque permea intensamente nuestra cotidianidad en América Latina. Como práctica, se relaciona con la acción de territorializar, en tanto ha sido un discurso de lucha y reivindicación de derechos desde lo político, lo cual le da el atributo emancipador que le pone límite a la territorialidad hegemónica. En ese sentido, se configura una relación de fuerza entre los procesos de territorialización de los actores que tienen capacidad de producir una

territorialidad normada y ordenado por las lógicas hegemónicas y una acción de territorializar-territorialización, siempre inacabada y constante por parte de los actores sociales que están situados en espacios concretos y con historias locales, que produce otras territorialidades, generando así lo que Rogerio Haesbaert denomina multiterritorialidades.

El discurso territorial, con sus conjugaciones de territorio-territorialización-territorialidad, tiene una capacidad analítica y política para América Latina, aunque eso no implica que categorías analíticas como las de espacio, incluso otras como la de paisaje, lugar o región, sean despolitizadas. En el marco de este trabajo se destaca que el discurso territorial además de su politicidad como categoría analítica también es una categoría de la práctica en América Latina, y por eso, tal como se plantea a continuación, permite una confluencia para la formación de una ciudadanía crítica.

El discurso territorial: articulador de la educación geográfica y la formación ciudadana

La enseñanza de la geografía desde una perspectiva integrada en el marco del área de ciencias sociales, tal como sucede en Colombia por los lineamientos curriculares vigentes, se asume desde una postura en la que la enseñanza del conocimiento de lo social como área se orienta hacia el logro de aprendizajes significativos desde el desarrollo de competencias, siendo innumerables las posibilidades didácticas de lograrlo. Al respecto, la profesora Raquel Pulgarín (2002) ha propuesto que, para buscar y lograr los aprendizajes significativos, es viable

integrarlos objetos de enseñanza de las ciencias sociales a partir del estudio del espacio geográfico, objeto de conocimiento de la geografía, entendido como el espacio social, históricamente producido y transformado desde el accionar humano, pero que, a su vez, puede ser el concepto puente de las ciencias sociales y naturales ofrecidas en la escuela (Pulgarín, 2002, p. 181).

Y entre las diferentes acepciones del espacio geográfico, tales como paisaje, región, geoesfera, medio geográfico, la misma profesora ha destacado que el territorio, por las posibilidades que brinda para abordar las relaciones

espacio y poder tiene un enorme potencial didáctico. En este sentido, el territorio desde el ámbito de la educación geográfica se ha asumido como

parte del espacio geográfico sobre el cual se ejerce o se busca tener control político. Es el ámbito espacial en el que el Estado expresa poder, es decir, es el campo de aplicación de la política y constituye el elemento esencial en la organización social y económica de la población que en él se ubica. Es el espacio sobre el que se asienta la comunidad nacional. Por su origen histórico y político, se entiende como la materialización e institucionalización de la sociedad a través del Estado (Pulgarín, 2002, p. 192).

Se evidencia que en la educación geográfica se ha sedimentado preponderantemente en el vector de significación de la noción territorio, cuyo aporte proviene de la geografía y la ciencia política. El enfoque territorial de la enseñanza de las ciencias sociales se alinea con la necesidad de abordar una educación contextualizada, una enseñanza basada en problemas (Pimienta y Patiño, 2017 y Pulgarín, 2006), lo cual se relaciona el territorio como categoría analítica.

No obstante, el potencial que tiene la categoría de territorio para enseñar ciencias sociales, ha sido en la articulación entre educación geográfica y formación ciudadana, donde dicha categoría ha mostrado mejores posibilidades, dado que se conjuga con la acción de territorializar, y aborda al territorio en las tres categorías que se mencionaron en la primera parte del texto: además de categoría analítica, en la formación ciudadana se aborda como categoría normativa y como categoría de la práctica. En efecto, lo territorial, por su ligazón con “lo político” y la constitución de sujetos y subjetividades políticas ha posibilitado, en el contexto educativo colombiano, darle sentido político a la formación ciudadana desde la escuela, incluso a partir de la crítica al enfoque institucional de competencias ciudadanas por su incapacidad para entender lo territorial, y en ese sentido sustentando la necesidad de re-politizar la formación ciudadana (Pimienta, 2008) lo cual puede entenderse como una necesidad de territorializar la formación ciudadana. En ese sentido, tal como lo han señalado Gutiérrez y Pulgarín (2009), la formación ciudadana le da sentido a una ciudadanía con características democráticas, participativas, sociales, políticas, activas,

críticas, que tienen en común la finalidad de generar capacidades para transformar la realidad cotidiana, arraigados dinámica y críticamente al territorio donde habitan. Para estos autores, hay una tríada conformada entre

procesos de formación ciudadana, ciudadanía y territorio, como concepciones y categorías de estudio que, integrados, alientan el anhelo democrático latinoamericano. Sus nexos dan lugar a la concepción renovada planteada: la interdependencia entre ciudadanía y territorio como estrategia pedagógica que alimenta los procesos de formación ciudadana, mediante los cuales se procura gestar ciudadanos, crear ciudadanía y fomentar democracia en el territorio, es decir, ciudadanos territoriales, en ejercicio de su ciudadanía territorializada, debidamente instrumentados, apropiados y dispuestos para sentir, habitar y emprender la acción transformadora de su realidad socio territorial, en busca de construir democracia (Gutiérrez y Pulgarín, 2009, p. 35).

Se evidencia, que se trasciende, aunque se incluye, el vector de significación del territorio como concepto de la geografía y la ciencia política y se integran los otros dos vectores mencionados: el territorio como símbolo de apropiación, lucha e identidad social; y el territorio como orden económico, administrativo y jurídico.

Por ello se afirma que la posibilidad de enseñar lo social desde integración de las áreas, y en particular desde las oportunidades que brinda la conceptualización del territorio y en general, el campo de los estudios del territorio, no sólo ha generado réditos para los aprendizajes en el área de las ciencias sociales sino que ha abierto un campo fecundo de integración, articulación y convergencia con la formación ciudadana, que incluso se ha denominado como un giro en la educación geográfica, en cuanto su finalidad, más que enseñar geografía, es “formar ciudadanos conscientes, reflexivos, críticos y propositivos frente al mundo real que vivimos” (Pulgarín, Vélez, Gutiérrez, Pimienta y Castellar (2015, p. 88), con apuestas pedagógicas y didácticas que enseñen de cara al territorio, es decir, estudiando

los espacios contemporáneos desde el aula, aquellos espacios habitados donde se ubican las instituciones educativas y, desde una visión interdisciplinaria, donde las ciencias sociales que se enseñan

enriquezcan los saberes cotidianos que sobre esos espacios reales tienen los estudiantes y la comunidad educativa en general; pero siempre desde una perspectiva compleja donde lo local y lo global se tejen en significaciones siempre complementarias (Pulgarín, Vélez, Gutiérrez, Pimienta y Castellar, 2015, p. 88).

En efecto, en la articulación de la educación geográfica y la formación ciudadana se ha redimensionado el potencial de los estudios del territorio para la educación, configurando en la escuela un discurso territorial con capacidad de ofrecer alternativas para la comprensión situada y escalar de los fenómenos sociopolíticos, y el lugar de los ciudadanos como agentes políticos. Es por esa razón, que la formación ciudadana se está comprendiendo como un proceso de creación y producción de subjetividades políticas enmarcadas en relaciones espacio temporales de poder, es decir, en coordenadas territoriales concretas, que instauran condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re) construya el proyecto político, que desde luego trasciende a la institución escolar (Pimienta y Pulgarín, 2015).

Se evidencia la configuración de un discurso educativo territorial que incide en la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación ciudadana, que se conjuga desde la argumentación, la enunciación y la experiencia, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Configuración del discurso territorial de la educación

Discursos	Lógicas	Articulación
Saber geográfico, ciudadanía y paz	Argumentación	Conceptos territorio, ciudadanía y paz Espacio y poder: proyectos políticos territoriales Democracia y poder
Saber pedagógico-didáctico	Lugar de enunciación	Educación geográfica, formación ciudadana y educación para la paz. Aprendizaje significativo y en contexto Finalidad transformadora de la educación Proyectos educativos pertinentes Didácticas activas
Experiencia territorial del sujeto político	Efectos	Vivencia y cotidianidad Empatía y comprensión Reconocimiento del entorno Transformación –movilización Subjetividad política

Fuente: Elaboración propia.

Hacia una Educación para la paz territorial

El discurso territorial, para el caso de Colombia, se ha ido reconfigurado en los últimos años porque la noción de territorio se ha articulado con otro discurso político de gran relevancia: el de la construcción de paz. En el marco de lo que fue el proceso de “Diálogos de Paz” entre el gobierno colombiano y las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo) desarrollado entre el 2012 y el 2016, la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (en 2016) y su posterior proceso de implementación, explícitamente se adoptó un

enfoque territorial, el cual, “supone reconocer y tener en cuenta las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental; y procurar implementar las diferentes medidas de manera integral y coordinada, con la participación activa de la ciudadanía (2016, p. 6).

La inclusión del enfoque territorial en los Acuerdos fue catalogado como uno de los aspectos más novedosos respecto a otros acuerdos de paz en otras latitudes, porque le dio un “espíritu” territorial y situado a las acciones que se debían implementar, lo cual, que debía traducirse en acciones políticas de revalorización de las experiencias, las dinámicas y los actores de la escala local y regional para que participen, con autonomía y con incidencia, en la construcción de la paz, es decir, el sentido geopolítico del enfoque territorial en los Acuerdos era desarrollar una horizontalidad entre los actores de diferentes escalas (nacional, departamental y municipal) y de la descentralización como criterio para la política de paz que, incluso, tenía el potencial de darle un rostro humano a la construcción de paz (Pimienta, Jaramillo y Álvarez, 2019).

La escuela no escapó a esa coyuntura y en el contexto de las negociaciones de paz se promulgó la cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015) Dicho decreto estableció en el artículo 2 como sus objetivos:

fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y

social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

Y propone que las temáticas a través de las cuales se debe abordar la implementación son: a) cultura de la paz, b) Educación para la paz y c) Desarrollo sostenible,

No obstante, la paz territorial y la educación para la paz territorial no han logrado fijarse a aspectos concretos o a desarrollos conceptuales que permitan su delimitación y abordaje, convirtiéndose en una suerte de objeto necesario pero imposible de aprehender. A continuación, se plantean algunos elementos para comprender la paz territorial desde una perspectiva de educación para la paz, enmarcada en la confluencia de la formación ciudadana y la educación geográfica.

Es importante señalar que una educación para la paz territorial implica reconocer y superar el concepto de paz negativa, en el sentido que desde lo educativo no es suficiente con reconocer la importancia de que cesen las acciones bélicas; la educación para la paz territorial debe asumir un concepto de paz perfilado del lado de la paz positiva, en sentido de asumir acciones afirmativas que repercuten en la vida de las personas en sus contextos.

Para superar esta concepción de paz negativa aparecen los aportes de Johan Galtung, quien propone la *paz positiva* como aquella en la que la violencia es inexistente, una sociedad en la que el conflicto no genere acciones violentas; para esto Galtung, (1996) propone entender tres tipos de violencia: la *directa* que es la más visible y es cuando hay un actor con intención evidente de hacer daño con sus acciones; otro tipo de violencia es la *estructural*, que se relaciona con la injusticia social, la represión, la explotación y la exclusión en el ámbito político y económico, que se traduce en la negación de derechos por tanto evita la satisfacción de necesidades básicas; finalmente está la violencia *cultural* que es la que legitima a las otras dos y que es de carácter esencialmente simbólico, manifestándose en actitudes que se refuerzan desde la religión, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, las leyes, los medios de comunicación y la educación. La ausencia de todo este tipo de violencias, es lo que se denomina paz positiva.

La educación para la paz territorial tiene como postulados mínimos: i. La paz es un deber y un derecho, indispensable para que exista la política democrática⁵⁰; ii. La paz es un proceso y un fin de la sociedad, que debe ser promovido y garantizado por el Estado; iii. La paz es un valor y una práctica (una cultura de paz) en contra de la violencia y a favor de la resolución pacífica de conflictos; iv: El logro de la paz implica contrarrestar los diferentes factores que causan y reproducen la violencia.

Lo anterior implica pasar de una paz vertical a una paz horizontal, desde la siguiente perspectiva. Han pasado más de tres años de implementación de los Acuerdos de Paz en Colombia, y si bien se han implementado gran cantidad de acciones afirmativas, estas se han dado desde una lógica geopolítica centralista y vertical en la que el Estado Nacional y ciertos actores de escala nacional e internacional han comandado las agendas, configurándose en los actores protagónicos de la paz, y los actores regionales y locales han sido “invitados” a participar, y con contadas excepciones, más que actores protagónicos han sido los espectadores de la implementación.

Desde una perspectiva de análisis político, la conclusión es que, la proclamación de los Acuerdos generó la expectativa de que era posible y necesario que los actores locales re-significaran la paz desde sus experiencias situadas y se generaran espacios dialógicos de participación ciudadana en los que los actores con diferente capacidad sobre *la política* pudieran ser iguales en *lo político*. Inspirados en Chantal Mouffe (2009, 2014) se plantea que *La política*, es el orden territorial hegemónico que se basa en la nueva institucionalidad de la paz. Y *lo político*, son las prácticas que resignifican la paz desde su experiencia de vida. La educación para la paz territorial se inscribe en esa lógica de lo político, que es lo que se denomina la paz territorial horizontal, que es justamente el reto pedagógico actual, y en lo cual los aportes de la educación geográfica son especialmente relevantes, enfoque que se ha desarrollado en el Programa Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz, proyecto de investigación desde en cuyo seno han emergido estas reflexiones.

⁵⁰ No obstante, aún no se ha logrado aprobar en la ONU el derecho humano a la paz, a pesar de los intentos de la Declaración de Oslo (1997) y La Declaración de Luarca (2006). En Colombia, el artículo 22 de la Constitución Política establece “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”.

Programa Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz. Aportes conceptuales

El Programa Territorio-Lab: Ciudadanía y Paz se puede entender como una estrategia que reivindica el ejercicio de *lo político* local y busca reconocer saberes y aprendizajes valiosos en las experiencias territoriales de construcción de paz, ofreciendo una metodología que genera a las mismas experiencias y al territorio un valor agregado de conocimiento, el cual no es generado por la academia sino por medio de un ejercicio de coproducción en la lógica del diálogo radical de saberes; se trata de una metodología de gestión del conocimiento y de innovación social de la paz territorial.

Tal como se desarrolló en la primera parte del texto, siguiendo a Haesbaert (2014), el territorio en cualquiera de sus acepciones tiene que ver con el poder, tanto en un sentido explícito (de dominación) y un sentido implícito o simbólico (de apropiación); el territorio no pertenece a ninguno de esos dos lados de la ecuación del poder, sino que está inmerso en ella. Es por esa razón que el enfoque territorial de la paz, por un lado, ha sido instrumentalizado por *la política* de la hegemonía configurándose como una paz territorial vertical, mientras que por otro lado es una estrategia *lo político*, que resignifica la paz desde lo local.

La educación para la paz territorial busca generar formas, estrategias y tácticas de construcción de paz territorial desde abajo, desde lo horizontal, que es el ámbito de lo cotidiano y de la complementariedad, mostrando el despliegue de significaciones que tiene cada singularidad, pero al tiempo la equivalencia que hay entre ellas, buscando aportar a la paz territorial como categoría analítica.

En tal virtud, la educación para la paz territorial, se puede asumir como un categoría analítica que conjuga el territorio con la acción de territorializar y con su efecto la territorialidad; más que una definición abstracta o una categoría teórica o metodológica, se comprende como una configuración de sentido para la formación ciudadana, es decir, para la constitución de sujetos político que se movilizan hacia la producción de realidades desde una geopolítica de la horizontalidad, en la que lo analítico es una actividad creadora y reproblematicadora, que desde el presente permite construir

el futuro y así es un ejercicio de re-territorialización de la paz. Se habla entonces de una educación con enfoque territorial, para territorializar y que genera territorialidad.

Un enfoque territorial sería el análisis de las dinámicas hegemónicas de la política, vistas desde los sujetos y las prácticas que comandan la des-territorialización, es decir, desde las formas de control de los espacios. Y también, sería el análisis de las dinámicas contra-hegemónicas, buscando evidenciar las posibilidades agonistas que pueden tener, y toda clase de re-territorializaciones. El enfoque territorial debe analizar al territorio como significativo flotante en ese continuum de apropiación/dominación, para ver cómo se configura en punto nodal, mediante cuáles articulaciones, es decir, en la multiplicada de sus manifestaciones (Haesbaert, 2014). Un enfoque educativo territorial, entonces, sería que el sujeto logre entender dichas tensiones que se generan en ese continuum de apropiación/dominación y se movilice hacia la transformación.

Lo anterior implica que la educación para la paz territorial, o lo que es lo mismo una educación para la paz con enfoque territorial, por lo menos tres movimientos y disposiciones analíticas. Primero entender las territorialidades históricas y actuales, es decir, cómo el territorio, la violencia y la paz llegó a ser lo que es, especialmente en términos de los objetos y las normas, la identificación de los agentes territoriales, el análisis de las garantías estatales y las capacidades de los agentes, las violencias, las injusticias. Segundo, las relaciones entre territorialidades y la propia configuración de ellas, para entender cómo el territorio está siendo usado. Y, en tercer lugar, cuáles son los efectos de las territorialidades actuales sobre el territorio futuro, es decir, cómo será y cómo se quiere que sea el territorio.

En la educación para la paz territorial se debe articular el territorio a un discurso emancipador, o sea, que desde lo político hay que construir proyectos educativos territoriales agonistas y de paz, reconociendo además que se vive en multiterritorialidad, en tanto se experimentan múltiples territorios y territorializaciones (Haesbaert, 2011, 2014).

Es esta perspectiva de construcción de proyectos territoriales de paz es que el modelo agonista de democracia que ha planteado Chantal Mouffe emerge

como alternativa que articula el análisis y la estrategia política. Entendiendo que el territorio es continuum en la configuración dominación/apropiación que asume el poder, nunca podrá ser un absoluto cerrado y siempre quedará abierto, lo cual puede entenderse de la siguiente manera: siempre está presente la territorialización de un nosotros y la territorialización de un ellos, en tanto esa es la naturaleza política. La diferencia es constitutiva, pero el papel de la democracia, y en ese sentido el de un proyecto territorial de paz (agonista), es que esa diferencia no se convierta en una lucha entre enemigos antagónicos sino en una lucha agonística, es decir, entre adversarios. El proyecto territorial de paz es un proyecto agonista en tanto considere y acepte la posibilidad de un consenso sino porque no considera al oponente como un enemigo por destruir sino como un adversario con existencia legítima.

El reto de la educación para la paz territorial, que como se dijo es una conjunción de la educación geográfica y la formación ciudadana, es que los agentes educativos formen a los sujetos agonistas, que desde diferentes posiciones se articulen a proyectos territoriales de paz en los que la hegemonía no provenga de la fuerza ordenadora del mercado y de la reproducción del capital transnacional sino en la construcción de una paz horizontal del derecho al territorio, en tanto ciudadanía y justicia, esto es una (otra) repolitización del territorio. Eso implica que los agentes reconozcan el territorio no sólo desde su experiencia (categoría de la práctica) sino que incrementen sus capacidades re-conociendo también al territorio como categoría analítica, como categoría normativa y como categoría política, todo convergente en los proyectos territoriales.

El proyecto territorial de paz es una estrategia de construcción de *lo político*, y por tanto es una acción que debe construirse desde territorialidades compatibles con la valoración de la experiencia subjetiva de los agentes, es decir, desde las territorialidades de la apropiación, y en ese sentido los proyectos territoriales requieren de sujetos territoriales. Una educación transformadora y emancipadora tendría entre sus finalidades formar sujetos que se reconozcan en su experiencia territorial; que reconozcan que su lugar de enunciación es situado, particular, aunque eso no lo dota de una esencia o de una segunda naturaleza; que entienda las formas de producción del territorio, pero también las formas de cambiarlo.

Los proyectos políticos territoriales de paz se configuran de manera agonística, usando y fortaleciendo la democracia, por tanto, son proyectos de formación ciudadana. Son formas democráticas que reconocen que hay diferencias constitutivas entre proyectos políticos, y que esas diferencias lejos de ser aplacadas, cooptadas o eliminadas, deben ser identificadas y vistas como ellos distintos, y no por esa razón son enemigo a destruir sino adversarios, siguiendo a Mouffe, como alguien cuyas ideas se combaten, pero cuyo derecho a defender su enfoque territorial no se pone en duda.

Para la actualidad colombiana, lo que está en juego es la forma en que se territorializa la paz, es decir, desde qué tipo de proyecto territorial. Los agentes educativos tienen el deber de darle contenido para que el territorio sea un derecho y tenga como consecuencia la experiencia de la paz horizontal. Eso implica articular inteligencias territoriales, conocimientos situados, reconocimiento de pluralidad, generación y aprovechamiento de la experiencia, entre otros aspectos sobre los cuales la educación generalmente trabaja. Pero más que eso, dada la naturaleza hegemónica del territorio, es preciso entender que las situaciones actuales es decir, el territorio usado, no cambiará de manera espontánea sino por las territorialidades de los grupos que se sitúen en posiciones de sujeto que activamente busquen el cambio, y justo en ese sentido es el que el proyecto territorial tiene un carácter estratégico porque articula producción de conocimientos y toma de decisiones, dándole sentido a un posicionamiento territorial que dinamiza las acciones educativas con carácter emancipatorio.

Un proyecto territorial de paz es una construcción de sentido que permite a unos agentes buscar fijar en un ámbito político una serie de decisiones sobre lo territorial y las formas de lograrlo, para lo cual establece problemas y prioridades. Y compite con otros sentidos de orden, por eso el campo de lo político es una disputa entre proyectos que tienen, no sólo diferentes ideas de orden sino diferentes formas de lograrlo. Este proyecto territorial se significa desde la paz y la ciudadanía, y no desde otras cadenas discursivas, como por ejemplo extractivismo o privatización. Se aclara de esta manera que el hecho que el territorio no sea sólo una categoría analítica sino una categoría de la práctica, incluso una categoría de la lucha política, es posible siempre re-articularla, lo cual es la función del proyecto político. La polisemia del territorio le otorga gran capacidad

para articular y otorgar estabilidad temporal a los proyectos políticos, por ejemplo, al proyecto educativo.

Referencias

- Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, y Países garantes. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Acuerdo Final*, La Habana, Cuba. Obtenido de Tomado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-delconflicto.aspx>
- Gutiérrez, A. L. y Pulgarín, R. (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 33-48.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2009) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pimienta, A. (2017). Lo político y el diálogo de saberes. Recuperando la experiencia del sujeto. En G. L. Acosta, *Diálogo de saberes en comunicación y subjetividades* (pág. 184). Medellín: Universidad de Medellín.
- Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista educación y pedagogía*, 14(34), 179-194.
- Pulgarín, R., Vélez, C. M., Gutiérrez, A., Pimienta, A., y Castellar, S. (2013). Concepciones de ciudad: saberes previos provocadores de nuevas formas de enseñar la geografía escolar. *Revista Anekumene*, 6, 85 – 95 Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/3404>
- Pimienta, A. (2008) Formación ciudadana en Colombia: hacía una necesaria re-politización. *Revista Uni-pluri/versidad*. 8 (1). 1-10.

- Pimienta, A., y Pulgarín, R (2015) Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la constitución de sujetos políticos. En. Quiroz, R y Pulgarín, R. (ed.) *Educación y Ciudadanía: hacia la configuración del campo de la formación ciudadana*. Buenos Aires: Alfagrama editores 41-84
- Pimienta, A., y Patiño, O. (2017). *Didáctica de la geografía y cartografía social*. Medellín.
- Pimienta, A., Jaramillo, L., y Álvarez, E. (2019). *La paz territorial como horizontalidad, aportes de Territorio Lab*. *Revista Ceprevide: Cultura de Paz y Derechos Humanos*. 1(4), 63-67. Recuperado de: <http://www.ceprevide.gob.mx/2019/11/22/revista-cultura-de-paz-y-derechos-humanos-en-su-cuarta-edicion-con-la-tematica-cultura-y-educacion-para-la-paz-y-la-no-violencia/>

No olvidemos que la misión asignada a la geografía escolar desborda ampliamente el marco del saber presumiblemente científico, y más aún, no puede depender de las lógicas internas de la geografía “pura” (Taborda, 2010, p. 149).

En el estudio del territorio se busca re-significar el conocimiento, crear conocimiento, no a enseñar verdades sino a construir respuestas sobre preguntas formuladas desde los intereses y necesidades de aprendizaje manifiestas por los sujetos que aprenden (docentes y estudiantes protagonistas del proceso docente). Una enseñanza que se pregunta por la información presentada como contenidos para aprender y, le otorga sentido, apropiándose los (Pulgarín, 2011, p. 7).



ISBN 978-958-5104-23-5



9 789585 104235