



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONTEXTO DE
LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN
CIUDADANA EN LA ESCUELA: APORTES DE LA
CARTOGRAFÍA SOCIAL**

Autor:

Jaime Andrés Parra Ospina

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



**LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS
SOCIALES Y LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA: APORTES DE
LA CARTOGRAFÍA SOCIAL**

Jaime Andrés Parra Ospina

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Doctor en Educación

Asesor:

Dr. Alejandro Pimienta Betancur

Línea de Investigación:

Educación en ciencias sociales y humanas

Grupo de Investigación:

Grupo de Estudios del Territorio (GET)

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación.

Medellín, Colombia

2019



**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
FORMATO DE ACTA DE EVALUACIÓN
CALIFICACIÓN FINAL DEL TRABAJO DE GRADO**

El día 30 de julio de 2020 a las 17:20, se reunieron se reunieron a través de videoconferencia de la Universidad de Antioquia, los doctores Daniel Luiz Stefenon, Marcelo Garrido Pereira y Wilson Bolívar Buriticá, quienes en calidad de jurados acompañaron al director del trabajo de grado, Prof. Alejandro Pimienta Betancur y a una representación del Comité de Programa, para presenciar la sustentación oral del trabajo de grado debidamente avalado para sustentación, titulado “La educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social”, el cual fue presentado por el estudiante Jaime Andrés Parra Ospina, adscrito a la línea de formación “Educación en Ciencias Sociales y Humanas”, de la XI cohorte del Programa Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.

Terminada la sustentación, se procedió a la sesión de preguntas y comentarios por parte de los jurados. Luego de las intervenciones del estudiante, se solicitó a los evaluadores ingresar a una sesión privada con el fin de realizar la calificación de la sustentación oral y la calificación final del trabajo de grado, así:

Nombre del Jurado	Nota cuantitativa trabajo escrito	70 %	Nota cuantitativa sustentación oral	30 %	Nota cuantitativa final del trabajo de grado (ponderado 70 % + 30 %)
Daniel Luiz Stefenon	4.9	3.41	4.8	1.6	4.8
Marcelo Garrido Pereira	4.8	3.39	4.8	1.6	4.8
Wilson Bolívar Buriticá	4.6	3.23	4.8	1.6	4.7
Nota definitiva (promedio)					4.7

Posteriormente, el (la) representante del Comité de Programa procedió a calcular el promedio ponderado de las tres notas cuantitativas del trabajo final, obteniendo la nota de 4.7 (**Cuatro Siete**). De acuerdo con la deliberación de los jurados, las siguientes razones justifican la calificación final del trabajo de grado:

Este trabajo de tesis posee tres aristas fundamentales de la línea Educación Ciencias Sociales y Humanas, Formación ciudadana, educación para la paz y didáctica de las Ciencias Sociales. Posee una clara relación entre los saberes disciplinares, el conocimiento cotidiano y su relación con el territorio, lo cual es muy importante para la época actual.

La tesis hace aportes al currículo y al contexto de la escuela, en su significado para los estudiantes y los mismos profesores.

Hace buenos aportes a la visión contra hegemónica de la formación ciudadana que se observa en este país.

Finalmente, y para efectos del registro de la nota definitiva, el trabajo de grado es calificado como:

<input checked="" type="checkbox"/>	APROBADO (A): cuando la nota sea igual o superior a 3.5
-------------------------------------	---



Facultad de Educación

NO APROBADO (NA): cuando la nota sea inferior a 3.5

Así mismo y atendiendo a los criterios y procedimientos para el otorgamiento de distinciones que están reglamentados en el artículo 48 del Acuerdo Superior 432 de 2014 y en el artículo 21 del Acuerdo del Consejo de Facultad 385 de 2017. Este último acuerdo establece que:

Artículo 21. Criterios para el otorgamiento. Además de las condiciones obligatorias establecidas en el artículo 48 del Acuerdo Superior 432 de 2014, como los son que la calificación cuantitativa otorgada sea igual o superior a 4.5, que la recomendación sea unánime, que la justificación sea lo suficientemente sustentada por cada uno de los jurados, y que la decisión sea refrendada en acta de Consejo de Facultad de la Facultad de Educación, se establecen los siguientes criterios para su otorgamiento:

Tipo de distinción	Criterios para otorgar	
	Maestrías	Doctorado
Summa Cum Laude	Calificación final del trabajo de grado igual a 5.0 Publicación de un (1) artículo en revista indexada	Calificación final del trabajo de grado igual a 5.0 Publicación de al menos tres (3) artículos en revista indexada
Magna Cum Laude	Calificación final del trabajo de grado igual o mayor a 4.8 Publicación de un (1) artículo en revista indexada o ponencia internacional	Calificación final del trabajo de grado igual o mayor a 4.8 Publicación de al menos dos (2) artículos en revista indexada
Cum Laude	Calificación final del trabajo de grado igual o mayor a 4.5 Publicación de un (1) artículo en revista indexada o ponencia internacional o ponencia nacional	Calificación final del trabajo de grado igual o mayor a 4.5 Publicación de al menos un (1) artículo en revista indexada-

Para el presente trabajo de grado:

X	NO PROCEDE DISTINCIÓN
	SE RECOMIENDA DISTINCIÓN SUMMA CUM LAUDE
	SE RECOMIENDA DISTINCIÓN MAGNA CUM LAUDE
	SE RECOMIENDA DISTINCIÓN CUM LAUDE

A esta acta, se anexan los argumentos correspondientes, en términos de la novedad e importancia de los resultados, el aporte e impacto al campo de estudio y la novedad en la metodología utilizada, en un texto firmado por los jurados en caso de que el trabajo de grado se le otorgue una distinción.

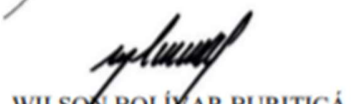
Como representante del Comité de Programa, el (la) Prof. Ruth Elena Quiroz Posada presidió la reunión y procedió a la lectura pública del resultado. Siendo las 19:30 pm, se da por terminado el acto de calificación final del trabajo de grado.



Para constancia, se firma en Medellín el día 30 de julio del 2020.



DANIEL LUIZ STEFENON
JURADO 1



WILSON BOLÍVAR BURITICÁ
JURADO 3



MARCELO GARRIDO PEREIRA
JURADO 2



RUTH ELENA QUIROZ POSADA
REPRESENTANTE DEL COMITÉ DE PROGRAMA

A mi familia, mis profes, mis estudiantes y mis amigos que todo el tiempo están intercambiándose estos roles para ayudarme a ser un mejor maestro.

Agradecimientos

Culminar esta investigación fue un gran desafío, se presentaron obstáculos y dificultades que intenté sortear con la mente siempre puesta en el objetivo de ser mejor maestro, haber logrado llegar al punto de entregar la presente versión de esta tesis fue gracias al acompañamiento y ayuda de muchas personas, a quienes quiero agradecer públicamente: la colaboración y trabajo mancomunado de la maestra Luz Mary Uribe Balbín fue fundamental para todo el trabajo de planeación y ejecución de la estrategia, por ello infinitas gracias. A mi profe Raquel Pulgarín, siempre presente con su sabiduría y afecto para guiarme e inspirarme, la fortuna de contar con ella es algo invaluable en mi vida. A Alejandro mi asesor por la confianza depositada y las orientaciones ofrecidas. A los estudiantes que participaron en el proyecto, cuyos nombres están en el anexo N°6, sus preguntas, respuestas y reflexiones fueron el insumo principal de este trabajo. A todo el equipo del proyecto Territorio Lab Ciudadanía y Paz, a los investigadores (Alejandro Pimienta, Isabel Restrepo y Carlos Sánchez) y monitores (Yésica Marín, Angelina González, Camilo Castaño, Katlen Vergara, Juan Carlos Hernández, Damaris David, Arney Herrera, Jenny David y Julián Escobar) por su trabajo con los estudiantes en el desarrollo de la estrategia. Al profesor William Russell III de la Universidad de Florida Central en la ciudad de Orlando que me recibió en la pasantía durante el verano de 2018. Al profesor Marcelo Esteban Garrido de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la ciudad de Santiago de Chile, quien me recibió en calidad de pasante durante el mes de diciembre de 2018 y a quien debo gran parte de los avances en el análisis de resultados. A mi esposa Ángela y a mi madre Gudiela por su apoyo incondicional en todo el proceso del doctorado, a mis hermanas Maribel y Eliana que siempre estuvieron pendientes y dando ánimo, a mi hermana Beatriz y su esposo Álvaro por su apoyo siempre, especialmente en el tiempo de la pasantía en Orlando. A mis compañeros de cohorte en el doctorado -Sandra, Diana y Manuel- por su amistad y apoyo al mostrarme rutas para culminar este proyecto.

Contenido

Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema	4
1.1 Descripción y justificación.....	5
1.1.1 Las ciencias sociales escolares en Colombia.	5
1.1.2 Contextos de la educación para la paz.....	9
1.1.3 La formación ciudadana en el currículo colombiano.....	11
1.2. Antecedentes	17
1.2.1 Proyecto COLCIENCIAS – CAPES.....	17
1.2.2 Curso B-Learning en didáctica de la geografía.....	18
1.3. Estado del Arte	20
1.3.1 La educación para la paz.	20
1.3.2 La cartografía social, en la formación ciudadana y la educación para la paz.	26
.....	
1.4 Pregunta central de investigación	30
1.5 Objetivos	30
1.5.1 Objetivo General.....	30
1.5.2 Objetivos Específicos.....	30
2. Marco teórico.....	31
2.1 Las ciencias sociales escolares y la educación geográfica	31
2.1.1 Educación con enfoque territorial.	35
2.2 La formación ciudadana en la escuela	39
2.3 La Cartografía Social	44
2.4 Educación para la paz.....	47
2.4.1 De qué paz hablamos en la educación para la paz.....	50
3. Metodología.....	54
3.1. Modalidad de investigación social cualitativa	54
3.2 Estrategia analítica	55
3.3. Contexto socio geográfico de la investigación	56
3.4 Diseño metodológico.....	60
3.4.1 Definición de muestreo	60

3.4.2 Momentos metodológicos	60
a. Premapeo.....	60
b. Mapeo.....	61
c. Remapeo.....	62
3.4.3 Operaciones analíticas	63
3.4.4 Técnicas de análisis	64
3.5 Cronograma.....	64
3.6 Perspectiva ética.....	65
3.7 La cartografía social: Avances metodológicos	66
3.7.1 Estrategia: “Construyendo paz en mi territorio”	68
3.7.2 Desarrollo de la experiencia con los estudiantes	71
4. Análisis de resultados.....	79
4.1 La cartografía social mediadora de la educación para la paz	79
4.1.1 La cartografía social como avance conceptual	79
4.2 Análisis de los productos de implementación de la estrategia	86
4.3 Vínculos de la cartografía social a la educación para la paz en el marco de las ciencias sociales escolares.....	118
5. Conclusiones y recomendaciones.....	120
6. Referencias.....	125
Anexos.....	134

Lista de fotografías

Fotografía 1. Momento del mapeamiento en la IE Santo Ángel.....	74
Fotografía 2. Momento presentación del mapeamiento en la IE Santo Ángel.....	75
Fotografía 3. Proceso de elaboración de los mapas	100
Fotografía 4. (Mapeamiento completo y detalles) Tipos de violencia identificados ubicados en las viviendas de estudiantes de la I. E. Fe y Alegría.....	106
Fotografía 5. Tipos de violencia según el lugar, barrios aledaños a la I.E Fe y Alegría La Cima, Medellín.	107
Fotografía 6. Mapeo realizado por grupo de estudiantes de la I. E Fe y Alegría.....	108
Fotografía 7. Tabla de convenciones del mapeo realizado por estudiantes de I. E. Fe y Alegría.	108
Fotografía 8. Violencias culturales identificadas por los estudiantes en espacios públicos	109
Fotografía 9. Identificación de problemas de violencia	112

Lista de mapas

Mapa 1. Localización comuna 15: Guayabal	58
Mapa 2. Ubicación Institución Educativa Fe y Alegría La Cima.....	59
Mapa 3. Fragmento de mapa que muestra una de las fronteras invisibles que existen en uno de los barrios que habitan las estudiantes de Santo Ángel.	101

Lista de tablas

- *Matriz del sistema categorial de aprendizajes potenciales CS y EpP 89*

Lista de anexos

Anexo 1. Preguntas formuladas por los estudiantes y los maestros.	134
Anexo 2. Estrategia formulada por los maestros a través de Google docs.	138
Anexo 3. Talleres con el proyecto Territorio Lab Ciudadanía y Paz.....	141
Anexo 4. Inventario de datos.....	144
Anexo 5. Tabla de frecuencias de violencia y factores protectores.....	146
Anexo 6. Listado de estudiantes que participaron en el proyecto	152
Anexo 7. Guion obra de teatro para la plataforma Títeres en pantalla "Un Gay en apuros".....	151
Anexo 8. Modelo de consentimiento informado a las familias.....	155

Glosario

Premapeo: Momento de la investigación para indagar, explorar y hacer construcciones previas.

Mapeo: Momento de la investigación en el que se concentra la experiencia de campo para realizar las actividades planeadas y recoger los datos. En la experiencia escolar los jóvenes plasman en el mapa los conocimientos disponibles, desde su vivencia, del territorio cercano a ellos con los factores generadores de violencia y sus tipos.

Remapeo: Momento de la investigación en que se vuelve sobre el territorio con el propósito de revisar lo hecho, recoger la última información, socializar resultados, buscar soluciones.

Mapeamiento: algún producto de la acción de mapear, puede ser cualquier elaboración realizada para representar el territorio o información relativa a él.

Cartografía social: Técnica de investigación social que se ha usado para llevar a un formato gráfico las representaciones sociales del espacio. A diferencia de la cartografía geográfica, no usa criterios matemáticos para tener equivalencia entre mapa y espacio, sino que se preocupa por la apropiación simbólica y material del espacio. Una herramienta metodológica ligada a la investigación-acción-participación (Montoya Arango; Pérez García; Ospina Mesa, 2014:195), que tiene como característica la producción horizontal de conocimiento, esto es, en un diálogo entre el saber experto y el saber situado de las comunidades que intervienen, y que puede ser entendida como “una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo”(Montoya Arango, 2009:122).

Resumen

La investigación indaga por el potencial aporte de la cartografía social a la educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales escolares en Colombia. Se hizo uso de una metodología cualitativa en una perspectiva inspirada en la investigación acción y en la cual la cartografía social sirvió como estrategia investigativa -de recolección y análisis de la información- y como estrategia didáctica de intervención en las dos instituciones educativas de Medellín participantes del proyecto. Se muestra el plan de intervención y los resultados de la implementación de una estrategia de educación para la paz y en ese camino afirma la necesidad de un enfoque territorial para tomar en cuenta las realidades del contexto que circundan la escuela, pues se encuentran allí insumos valiosos para lograr impactar la subjetividad de los estudiantes, sus posibilidades de construir paz y el despliegue práctico de su participación ciudadana.

Para concluir se muestra que el potencial de la cartografía social es su capacidad para configurarse como un mediador que facilita una educación para la paz desde un enfoque territorial, debido a las posibilidades teóricas y metodológicas que ofrece para trabajar en las aulas de educación básica, especialmente en el área de ciencias sociales en donde logra articular los contenidos y metas asignadas por la legislación educativa, y las problemáticas que aquejan a las comunidades locales.

Palabras clave: educación para la paz, cartografía social, enfoque territorial, ciencias sociales escolares, formación ciudadana.

Abstract

The research explores the potential contribution of social mapping to peace education in the context of school social sciences in Colombia. A qualitative methodology was used in a perspective that is close to action research and in which social mapping served as a research strategy - for collecting and analyzing information - and as a didactic intervention strategy in the two educational institutions in Medellín that participated in the project. It shows the intervention plan and the results of the implementation of a strategy for peace education and in this way affirms the need for a territorial approach to take into account the realities of the context surrounding the school, since there are valuable inputs to impact the subjectivity of students, their possibilities of building peace and the practical deployment of their civic participation.

To conclude, it is shown that the potential of social mapping is its capacity to configure itself as a mediator facilitating peace education from a territorial approach,, due to the theoretical and methodological possibilities it offers to work in basic education classrooms, especially in the area of social sciences where it manages to articulate the contents and goals assigned by educational legislation, and the problems that afflict local communities.

Keywords: education for peace, social cartography, territorial approach, social sciences

Introducción

Colombia actualmente vive una transición política del conflicto armado al posacuerdo, a raíz de la implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, lo cual demanda de posicionamientos pedagógicos y propuestas didácticas innovadoras que desde la escuela coadyuven a que, a nivel de los sujetos, esa transición se entienda como la superación de relaciones amigo-enemigo y se conviertan en relaciones políticas entre ciudadanos, incluso entre adversarios. Como lo señalan Laclau y Mouffe (2010); y Ruitenberg (2009), sujetos con capacidad de resolver sus diferencias por la vía pacífica y así entender la democracia como un modo de vida que aporta a la construcción de lo público. Por tanto, es preciso, tal como se lo propone esta tesis doctoral, analizar los avances teóricos y metodológicos del campo de la educación para la paz -entendida como un componente de la formación ciudadana-, con la intencionalidad de superar las dificultades que han limitado su impacto, en especial la dificultad de entender las particularidades de los sujetos insertos en sus territorios, en consecuencia, se plantea una educación para la paz desde un enfoque territorial.

En este sentido, la investigación se propuso indagar acerca de nuevas estrategias que toman en cuenta el estudio del territorio, las experiencias que los sujetos tienen de él, para aprovecharlas en la formación ciudadana y la educación para la paz que se espera promover en la escuela. Para este propósito, se consideró a la cartografía social como un posicionamiento metodológico que permitió, por un lado, levantar la información necesaria en el trabajo con las poblaciones objeto de intervención, y simultáneamente servir de estrategia didáctica innovadora en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, que es, en últimas, el espacio curricular en donde la formación ciudadana, la educación para la paz y la educación geográfica tienen su lugar formal en la escuela para el caso de colombiano.

El enfoque metodológico en el que se inscribió el proceso investigativo es el cualitativo, en una perspectiva cercana a la investigación-acción-participación y con la cartografía social como un posicionamiento metodológico, el cual tuvo un doble propósito, por un lado, como metodología para recopilar y analizar la información y al mismo tiempo como estrategia didáctica para la formación ciudadana y la educación para la paz con enfoque territorial. Uno de los retos particulares de esta tesis fue tomar la cartografía social como herramienta, la cual tiene una tradición amplia en la investigación social como metodología,

pero en las aulas de clase, ha tenido poca presencia como estrategia didáctica, de ahí el valor de establecer los aportes que haría al objeto de estudio planteado.

La tesis se desarrolló en el marco del proyecto de investigación Territorio Lab – Ciudadanía y Paz, en la cual el autor de esta tesis participó como estudiante de doctorado. Este proyecto busca el desarrollo de estrategias de formación ciudadana y educación para la paz en la confluencia entre arte, tecnología y educación¹.

De la relación con este proyecto macro se desprendió una parte de la intervención en el aula y permitió que los mapeamientos elaborados por los estudiantes tuvieran un proceso creativo a partir del teatro de títeres y el arte digital a través de una plataforma –“Títeres en Pantalla”- desarrollada por integrantes del grupo de investigación *Hipertrópico* de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Este informe de investigación está organizado a partir de cuatro capítulos que se ofrecen dando cuenta de la ruta metodológica trazada en pro de responder a los objetivos definidos. En el primer capítulo se ofrece el planteamiento del problema, allí se hace un recorrido por la legislación educativa que impacta a las ciencias sociales escolares, la formación ciudadana y la educación para la paz en Colombia, así mismo se presentan los antecedentes y el estado del arte del proyecto, el cual gira en torno a la cartografía social como herramienta en la educación para la paz, para finalmente desembocar en la pregunta de investigación y los objetivos.

En el capítulo dos se presenta el marco teórico de la investigación, en el cual se muestran las articulaciones entre las diferentes categorías intervinientes, así se empieza con la descripción de la perspectiva teórica de las ciencias sociales escolares y dentro de ellas la educación geográfica, se explica en qué consiste un enfoque territorial de educación para la paz y se dan a conocer los componentes analíticos de la cartografía social, la formación ciudadana y la educación para la paz que fueron utilizados para analizar el problema de investigación.

¹ Proyecto presentado y aprobado en la Convocatoria programática de Ciencias Sociales del año 2016 (CODI-UdeA) y en ejecución desde octubre del 2017 durante 36 meses. El investigador principal es el Dr. Alejandro Pimienta Betancur (Grupo GET- INER), director de la tesis aquí presentada, y co-investigadora Dra. Isabel Restrepo Acevedo (Grupo Hipertrópico: convergencia arte y tecnología, Facultad de Artes).

En el capítulo tres se describe la memoria metodológica en la cual se hace especial énfasis en los momentos de la cartografía social como posicionamiento metodológico, así se describen la secuencia de premapeo, mapeo y remapeo. Igualmente se describen los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis usadas a través del software Atlas ti.

En el capítulo cuatro se ofrecen los resultados de los análisis, en primer lugar, se describen los avances conceptuales y metodológicos de la cartografía social en su relación con la educación para la paz. Se describe la estrategia construida para implementar en las escuelas participantes y se hacen los análisis de la implementación que desembocan en la identificación de las situaciones de aprendizaje encontradas y en el potencial de la cartografía social como estrategia en la educación para la paz. Las situaciones de aprendizaje encontradas y las potenciales se muestran en una matriz que combina los componentes analíticos de la cartografía social y la educación para la paz. En la parte final del capítulo se da cuenta de los vínculos construidos entre la cartografía social y la educación para la paz en el marco de las ciencias sociales.

Finalmente se ofrecen las conclusiones, en las cuales se señalan los principales aportes que la cartografía social puede hacer a las ciencias sociales escolares en general y a la educación para la paz en particular, así mismo se plantean algunas preguntas que quedan abiertas y que pueden ser abordadas en investigaciones futuras.

El desarrollo de la tesis doctoral permitió la discusión de avances en diferentes escenarios, tales como -III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía 2014 (Buenos Aires), Social studies education conference 2018 University of Central Florida (Orlando), IV Convención Nacional de Educación Geográfica 2019 (Montería), 4° Simposio Internacional Narrativas en Educación 2019 (Medellín), Coloquio de Posgrados Universidad de Antioquia 2019 (Medellín) y el 2° Congreso Internacional de jóvenes Investigadores Instituto Colombo Alemán para la paz CAPAZ 2019 (Medellín)

1. Planteamiento del problema

“De esta forma, aparece una institución receptora no sólo de fuertes intervenciones de orden político, económico, social y cultural, sino que también resulta ser receptora de intensas críticas por parte de actores que sienten que ella no responde de manera adecuada a las necesidades y al progreso de la sociedad.”(Garrido Pereira, 2011, p. 2)

En Colombia el interés por la formación ciudadana y la educación para la paz tiene referentes fuertes en la problemática social que el conflicto armado y la violencia estructural han generado a lo largo de las últimas décadas, en consecuencia, en el país la paz es un significativo central y articulador de diversos discursos dominantes en muchos ámbitos de la vida nacional por los efectos sociales y políticos que su ausencia ha traído para la vida de millones de habitantes.

La escuela no escapa a esta preocupación y a través del currículo de la educación básica y media se han hecho sendos esfuerzos por educar ciudadanos y educar para la paz, casi siempre vinculados a la educación ética, religiosa, moral, cívica o a través de algunas cátedras específicas que han sido propuestas en determinados momentos históricos, el caso más reciente es la cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015), creada en el contexto de las negociaciones de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC – EP. Eso denota el supuesto socialmente aceptado que justifica la llegada, en especial, en la educación básica y media, de temas considerados importantes en cierto momento histórico, más allá de ser estudiados o analizados, para convertirlos en motivos de formación, es decir, para producir efectos sobre los sujetos.

A continuación, se presentan los referentes empíricos y teóricos que encuadran el problema de investigación, mostrando las falencias detectadas y las potencialidades que ambos aspectos presentan, problematizándolas desde la conversación de las categorías que pusimos en juego en el presente proyecto, a saber: ciencias sociales escolares, educación para la paz, formación ciudadana y cartografía social.

1.1 Descripción y justificación

1.1.1 Las ciencias sociales escolares en Colombia.

Históricamente la educación en el país les ha encargado a las ciencias sociales escolares la tarea de formar a los estudiantes en el conocimiento de lo social, desde las dimensiones: histórica, geográfica, cultural, económica y política. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional, ha promulgado diversos decretos reglamentando el deber ser de esta área en la escuela.

En 1976 desde el decreto ley 088, se reestructura el Sistema Educativo colombiano y se establece que los planes de educación formal, deben garantizar la secuencia y coherencia de esta estructura² con miras a que favorezca el desarrollo armónico del alumno. Luego, con el decreto 1002 de 1984, en su artículo 3, se definen las áreas de formación, entendidas como “el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas”. En el caso de las ciencias sociales, las asignaturas, que se trabajaban de manera separada, eran geografía, historia y educación para la democracia, y desde este decreto pasaron a ser una sola asignatura nombrada *Ciencias Sociales, Constitución, Política y Democracia*.

Dichas áreas se clasificaban en *comunes y propias*. Las comunes, ofrecían formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, entre ellas las *ciencias sociales*³. Las propias orientaban al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional. Para la educación secundaria se concebían dos áreas más: Educación tecnológica e idioma extranjero. Es en 1994, con la ley 115, que se amplían a nueve las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, para el logro de los objetivos de la educación básica y se ofrecen de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

² Planes y programas de formación para la educación, que serán flexibles, se ordenarán por niveles y grados y aplicarán los principios del conocimiento a la realidad local (p. 2).

³ Las áreas comunes de formación para la educación primaria eran 7: *Ciencias naturales y salud, Ciencias sociales, Educación estética, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa y moral, Español y literatura y Matemáticas*.

Como puede verse, las ciencias sociales escolares en Colombia son la conjunción de varias disciplinas científicas que se adaptan a la escuela con la finalidad de insertar al individuo, en las coordenadas espacio - temporales, culturales y políticas de la sociedad a la cual pertenece. Por esa amplitud de disciplinas y saberes que la componen el área frecuentemente se ve cargada por multitud de proyectos, cátedras y encargos que surgen de las necesidades identificadas por la sociedad. El resultado práctico, la mayoría de las veces, es un área atomizada, en la cual los maestros terminan guiando sus labores de enseñanza de acuerdo a sus gustos y fortalezas académicas, tratando de articular los contenidos y las finalidades del área alrededor de una disciplina o saber.

Este diagnóstico, que en ocasiones es identificado como un lugar común en las evaluaciones que se hacen del área, está respaldado, en mi caso, en la experiencia de maestro de educación básica⁴ y en la experiencia investigativa⁵, allí al igual que otros he encontrado que la historia es la disciplina de mayor peso en la estructura de los planes de aula, al ser la organización cronológica de los sucesos los que dan un orden a los temas tratados; así mismo, se evidencian prácticas de enseñanza asociadas a la búsqueda de aprendizajes memorísticos y en las que las otras disciplinas -antropología, sociología, economía, geografía- tienen poca

⁴ Mi desempeño en el área de ciencias sociales en la educación básica y media inició desde el año 2004 hasta la actualidad.

⁵ La experiencia investigativa está toda relacionada con la didáctica de las ciencias sociales en la escuela, en especial cómo la geografía puede articular las otras disciplinas que componen el conocimiento de lo social llevado al aula; en estos proyectos he trabajado con diversos colegas que ejercen al igual que yo en la educación básica y media. Las investigaciones son: -Investigación y Desarrollo – Título: “Territorio Lab, Ciudadanía y paz” Estudiante doctoral en formación (2017-2020). -Investigación y Desarrollo – Título: Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias sociales. Trabajo ejecutado por la Universidad de Antioquia en contrato con el Ministerio de Educación Nacional. Co-autor. (2016-2017). - Investigación y Desarrollo – Título: "Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo con profesores y estudiantes de Sao Pablo -Brasil y Medellín-Colombia" (2012). Maestro cooperador. - Investigación y Desarrollo - *Título:* Análisis de los resultados de las pruebas ICFES de 2008, en los 120 municipios No Certificados del departamento de Antioquia, por subregiones, municipio y en las áreas de ciencias sociales, naturales y matemáticas. Febrero 2009 - abril 2009. - Investigación y Desarrollo - *Título:* El estudio del territorio como estrategia de educación ambiental en áreas de vocación turística del Oriente Antioqueño. Febrero 2006 marzo 2009

presencia o son apenas una herramienta puntual, por ejemplo en el caso de la geografía, para dar un contexto espacial -ubicación- a los temas tratados.

Como ya se mencionó, al área también llegan encargos diferentes en forma de proyectos transversales como el de *gobierno escolar* (Decreto 1860 de 1994), *educación sexual* (Ley 1620 de 2013) o el de *educación vial* (Decreto 2851 de 2013), o en forma de cátedras como son la *cátedra de estudios afrocolombianos* (Decreto 1122 de 1998) y la *cátedra de la paz* (Decreto 1038 de 2015). A la luz de esta normatividad curricular las instituciones educativas tiene cierta autonomía para la implementación de estos “encargos” que se consideran nuevos o no tradicionales; se ha observado, en nuestra experiencia docente, que los proyectos transversales, los cuales se suponen deben atravesar todo el currículo, usualmente se le asignan a una sola área, bajo el supuesto de tener un responsable de su ejecución, con esta lógica usualmente los proyectos pierden su transversalidad y terminan muchas veces reducidos a una cuantas actividades puntuales realizadas y llevadas al registro institucional para salvar responsabilidades en las visitas de supervisión de las autoridades educativas.

En el caso del *Gobierno Escolar*, en ambas instituciones participantes de la investigación- Fe y Alegría La Cima y Santo Ángel- es un proyecto asignado al área de ciencias sociales, pues se identifica un ideal de ciudadano para vivir en la democracia y al ser la democracia uno de los componentes principales del área -tanto así que hace parte del nombre: Ciencias sociales, constitución, política y **democracia**- el lugar natural asignado como responsable es esta área. Es de resaltar que dentro de este proyecto de gobierno escolar, la actividad central es la elección de sus miembros, principalmente los representantes estudiantiles -personero, contralor, consejo estudiantil, representante estudiantil al consejo directivo- y tiene un día específico asignado, en el caso del municipio de Medellín, por decreto, todas las instituciones educativas lo realizan el mismo día, el primero o segundo viernes del mes de marzo de cada año, este día es llamado el “día de la democracia escolar”, en él los estudiantes eligen mediante voto secreto universal a sus representantes; este ejercicio es central en el proyecto pues refuerza la idea de una democracia en la cual podemos participar a través del voto, aunque se ha detectado que muchas veces, en estos contextos, la

democracia se identifica solo con el voto⁶ y se olvidan otras formas de participación, olvidando además el control político que debe ejercerse sobre los elegidos.

Exceptuando este día de elecciones, la participación de las otras áreas en el proyecto es escaso. De la misma forma la cátedra de la paz, que desde el enfoque conceptual de la línea de investigación en la que se enmarca la tesis se entiende dentro de la formación ciudadana en sentido amplio, ha sido asignada a un área específica con el argumento antes expuesto⁷. En el caso de las Instituciones Educativas que participaron en este proyecto, la cátedra de la paz fue asumida de la siguiente manera: en la I.E Fe y Alegría La Cima, el área elegida fue *religión y ética*, allí el énfasis que se le ha dado a esta cátedra es el de la resolución de conflictos y sus actividades se quedan al interior del aula en las clases de la respectiva asignatura. En el caso de la I.E Santo Ángel la cátedra ha sido asignada al área de ciencias sociales, la cual ha tomado la decisión de integrarla dentro de la hora semanal en la que se trabaja la asignatura de Urbanidad y Cívica⁸, todo en aras de responder a la exigencia impuesta por el Ministerio de Educación, pero sin un trabajo previo de pensar la manera más pertinente para abordar y articular la gran cantidad de contenidos y objetivos que implica tener todos estos proyectos, cátedras y demás dentro del área. Aunque ambas instituciones tienen origen en iniciativas educativas de la iglesia católica, en el presente son administradas por el sistema público de educación de la ciudad y en entre sus directivos no hay religiosos.

La asignación de la cátedra de la paz al área de religión y ética habla un poco de la forma en que algunos ambientes escolares conciben la problemática de violencia que vivimos en el país, concepción en la cual solo se tiene en cuenta la violencia directa, y se piensa que la raíz de las dificultades está solo en los vacíos morales de la población, siendo la religión cristiana la fuente llamada a llenar tales vacíos, bajo un enfoque de resolución de conflictos, necesario pero insuficiente, por cuanto se trabaja sin conocer el contexto en el cual están insertos los estudiantes.

⁶⁶ En algunos ejercicios de clase se ha podido detectar cómo muchos estudiantes afirman que “la democracia es votar”.

⁷En la línea de investigación del doctorado se aborda a la formación ciudadana como campo de conocimiento pedagógico y de desarrollo educativo. Se reconoce que en algunos países se denomina formación ciudadana a una asignatura o a los propósitos de la educación. En Colombia, la denominación de esta área es competencias ciudadanas.

⁸ Para la educación básica (6° a 9°) se destinan 4 horas semanales de ciencias sociales, una hora de las cuales se trabaja como asignatura aparte y vale el 25% del área bajo el nombre de Urbanidad y Cívica, asignatura en la que se trabaja además todo lo referente a educación para la ciudadanía y la cátedra de estudios afrocolombianos.

1.1.2 Contextos de la educación para la paz.

La educación para la paz en la escuela se ha justificado y desarrollado en la confluencia o especificidad de incidir en lo individual y en lo colectivo: desde lo individual tiene el ideal de lograr prácticas pacíficas que no afecten la convivencia; y en lo colectivo su ideal es generar ambientes pacíficos. La confluencia de ambos planos es lo que se conoce como cultura de paz (UNESCO, 2000).

De acuerdo con la UNESCO, la educación para la paz es

el proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños, niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional o internacional (UNESCO, 2000). Citado por (Chaux & Velásquez, 2016, p. 6)

Este enfoque de educación para la paz (EpP) se mantiene en los documentos institucionales de la UNESCO revisados, tendientes a la creación de una cultura de paz (UNESCO, 2013), en los cuales se hace un reconocimiento de la existencia de factores de violencia manifiesta como las torturas, los asesinatos, las amenazas, etc., y de factores estructurales de violencia como la pobreza, la exclusión, la falta de atención médica adecuada, el difícil acceso a la educación de calidad, etc., a ambos factores debe atender la educación para la paz, si bien es claro que desde la aulas es difícil cambiar o transformar los factores estructurales de violencia.

Lo que interesa señalar aquí es la educación para la paz como una forma de nombrar y especificar un interés y una finalidad escolar basada en un ideal, la cual en Colombia se ha desarrollado en los últimos lustros fundamentalmente apoyada en el enfoque de las Competencias Ciudadanas⁹, las cuales son un enfoque que ha recibido innumerables críticas

⁹ Según el Ministerio de Educación de Colombia el enfoque de las competencias ciudadanas parte de lo definido en la Constitución Nacional de 1991, estas competencias son definidas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible

tanto por su énfasis en desarrollar habilidades sociales y comportamientos adecuados como por su incapacidad para leer y entender a los sujetos en sus contextos¹⁰.

Si bien no se han realizado estudios que analicen el impacto y las incidencias del enfoque de competencias ciudadanas, sí se han desarrollado múltiples estudios de caso y sistematización de experiencias que señalan su insuficiencia. En contraste, existen algunos autores que proponen el enfoque de formación ciudadana (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, y Pimienta, 2011; Pimienta, 2012a; Pimienta Betancur, 2008), estos se posicionan en constructos y campos teóricos más robustos que permitan entender al sujeto en su entramado político y por tanto a la escuela y a la educación escolar en los diversos contextos sociopolíticos. Justamente ese es el valor del enfoque de la formación ciudadana, FC, que en el marco de esta tesis permite entender cómo la finalidad de la educación para la paz no se desarrolla en sujetos y espacios abstractos, sino con sujetos cargados de subjetividades políticas y en espacios concretos.

La FC no es un campo cerrado ni está plenamente delimitado, al contrario, es un campo conformado por una diversidad de disciplinas y que tienen en común pensar la forma en que el sujeto político se constituye como tal, lo cual, por supuesto incluye pensar el papel de la educación en ese proceso de formación. La FC se enmarca en procesos políticos en busca de la calidad de la democracia, esto debido a que se piensa la democracia como un sistema de gobierno que permite una mejor convivencia y nivel de vida, al tiempo que requiere de unos ciudadanos activos, críticos y responsables, partícipes activos en el control de la actividad política y en la construcción de la democracia (Gutiérrez Tamayo, 2010; Diamond & Morlino, 2004; Diamond, 1994; y Diamond, 2013).

En este sentido, la formación ciudadana es el proceso de constitución de la subjetividad política, lo cual se da en la sociedad, no solo en la escuela. Por esto se entiende que la formación ciudadana, y en consecuencia la educación para la paz, no es responsabilidad exclusiva de la escuela, si bien es un espacio privilegiado para trabajar sobre

que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Se determinaron tres grandes grupos de competencias: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

¹⁰ Durante el desarrollo de esta investigación, en el rastreo bibliográfico realizado, muchas de las aproximaciones educativas al espacio escolar se hacen ocupando términos como contexto, ambiente, entorno, espacio, territorio; para efectos de la argumentación que se quiere presentar estos son usados y homologados entre sí, aunque cada uno de estos conceptos se ubica en diferentes perspectivas teóricas de la geografía, la cual explica su objeto, el espacio geográfico.

ellas; así se refuerza la idea que el contexto territorial es un insumo básico para poder emprender acciones de formación que atiendan esa subjetividad política.

1.1.3 La formación ciudadana en el currículo colombiano.

La formación ciudadana, la educación para la paz y la democracia tienen una relación estrecha y particular en la escuela. Esta particularidad, es posible entenderla si se observa la presencia de la formación ciudadana en el currículo escolar, donde es fácil constatar una tradición de enseñanza sobre el sistema político democrático. Es de anotar que en Colombia por mandato constitucional es obligatorio “[...] el estudio de la constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” Artículo 41, (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y, que a partir de allí la Ley 115 de 1994 y la Ley 1013 de 2006, la cual modifica el artículo 14 de la Ley 115, establece la creación de la asignatura obligatoria de Urbanidad y Cívica para los niveles de preescolar, básica y media. Así mismo en el documento de Competencias ciudadanas, documento rector para la formación ciudadana, aparecen tres ejes principales “convivencia y paz”, “participación y responsabilidad democrática” y “pluralidad, identidad y valoración de las diferencias”.

En estos documentos del currículo colombiano se evidencia que hay un énfasis marcado hacia la educación cívica y la urbanidad, entendida esta última, según el artículo 3 de la Ley 1013 de 2006, como “[...] todas aquellas orientaciones sencillas acerca del comportamiento humano que tiene como fin mejorar la convivencia social” (MEN, 2006) y que de este modo en la escuela impera el ideal formativo del “buen” ciudadano, como aquel que se adapta al sistema sin generar conflictos.

Este estado de cosas genera una dificultad en la relación entre formación ciudadana y democracia en el espacio escolar debido a la visión fragmentaria que sobre ambos conceptos se tiene en la escuela, al reducir la democracia a la elección a través del voto y a la formación ciudadana a una pauta de buenas conductas, es por esto necesario, tener como punto de partida, hacer una distinción entre FC y educación para la ciudadanía (EpC), y así entender que es esta última la que se privilegia en las instituciones educativas del país.

En el nivel más general, la formación ciudadana se entiende como el proceso de interacción social a través del cual la ciudadanía se constituye subjetivamente para integrarse y participar activamente en la cualificación de la democracia en un contexto político y un territorio particular (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, y Pimienta, 2011). Mientras que la EpC se entiende como “un proceso social intencionado y delimitado en el que unos sujetos (los educadores) por medio de diversos dispositivos educativos buscan influir en la acción y el pensamiento político de otros sujetos (los educados)” ((Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, y Pimienta, 2011, p.221). Se entiende entonces que el énfasis ha estado casi siempre en lo que pasa en el aula y en abarcar unos contenidos que posibiliten la participación ciudadana, dejando por fuera de la reflexión las condiciones desiguales que tiene la escuela tanto en la estructura de poder (Giroux, 2015), así como en la configuración del espacio escolar y personal, factores que inciden en la formación ciudadana que se da allí.

A través de la revisión bibliográfica, en especial de los documentos de política educativa relacionados con la formación ciudadana y la educación para la paz, se ha podido constatar que el aspecto espacial-territorial de la formación ciudadana y en especial el de la educación para la paz no ha sido tomado en cuenta, es decir, si bien se menciona el contexto y en algunas ocasiones se habla del territorio, se hace referencia a un espacio dado, un espacio contenedor que no da lugar a una perspectiva de espacio socialmente construido (Lefebvre, 2013; Santos, 2000; Silveira, 2011) y sobre el cual es posible intervenir para transformarlo y cambiar las situaciones de violencia estructural y/o manifiesta.

Tradicionalmente en la escuela la tarea de formar ciudadanos ha sido considerada responsabilidad de las ciencias sociales escolares¹¹. Área de enseñanza que hace parte del currículo escolar colombiano según la Ley General de educación (1994) como una de las áreas obligatorias de la educación básica y media y para la cual se han venido formulando varios documentos referentes como son: Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002), Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (2006) y recientemente lanzó una versión de prueba de los Derechos Básicos de Aprendizaje

¹¹ Adicional a los documentos ya reseñados -estándares en competencias ciudadanas y cátedra de urbanidad y cívica- existen otros documentos referentes legales para el área de ciencias sociales y serán comentados aquí con la intención de mostrar un panorama completo de la estructura y los encargos hechos al área desde el Ministerio de Educación Nacional.

-DBA- (2017) documento que aún no se publica de manera oficial, pues están esperando armonizarlos con la nueva cátedra de historia de Colombia que se crea mediante la Ley 1874 de diciembre de 2017. Es importante observar algunos de los objetivos planteados en estos documentos, por cuanto es el encargo que se le hace a las ciencias sociales escolares en nuestro país, además porque es una muestra de la atomización y dispersión que tiene el área en la escuela.

En el artículo 22 de la Ley General de Educación se establecen los objetivos de la educación básica secundaria y allí los numerales h), i) y j) están directamente relacionados con las ciencias sociales y con los encargos tradicionalmente asignados desde la academia y la sociedad al área:

- h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;
- i) El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;
- j) La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales; (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

Puede inferirse de estos objetivos, cómo a esta área de enseñanza, se le asigna el compromiso de formar en el conocimiento y la comprensión de lo social, desde las dimensiones geográfica, histórica, política y cultural y en especial desde lo actual. En el artículo 23 de la misma ley, se establecen las áreas de conocimiento obligatorias y fundamentales para el logro de los objetivos, estableciendo que estas deberán componer como mínimo el 80% del plan de estudios, dejando el restante 20% para las adecuaciones y adaptaciones que cada institución considere pertinentes, así las áreas obligatorias son: 1. Ciencias naturales y educación ambiental; 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 3. Educación artística; 4. Educación ética y en valores

humanos; 5. Educación física, recreación y deportes; 6. Educación religiosa; 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas; 9. Tecnología e informática.

Desde la nominación del área, se puede evidenciar cómo las ciencias sociales recogen diferentes disciplinas, lo que generó ciertos problemas para su implementación pues el sistema educativo no estaba preparado para afrontar este enfoque, aunado a los proyectos adicionales que de vez en cuando se le han venido encargando al área y que hace un poco más engoroso el cumplimiento de los objetivos. Hasta el 2002, año en que se publican los lineamientos curriculares estos proyectos adicionales eran:

- Cátedra de estudios afrocolombianos
- Constitución política y democracia
- Educación ética y valores humanos
- Educación ambiental
- Educación en estilos de vida saludable

A partir de esta realidad de fragmentación y atomización del conocimiento de lo social los lineamientos curriculares se propusieron ser abiertos, flexibles, integradores:

(...) a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 3).

Estos lineamientos fueron un buen intento de propiciar un mayor acercamiento de la escuela al entorno cercano y sus problemáticas, buscando un mayor involucramiento de los estudiantes con su territorio y la solución a las dificultades que los afectan. De igual forma comparten la finalidad que en el contexto anglosajón se les han dado a las ciencias sociales escolares en cuanto a la formación de ciudadanos “While nearly all social studies educators agree that the purpose of social studies is to prepare young people so that they possess the

knowledge, values, and skills needed for active participation in society, the devil is in the details” (Ross, 2014, p. 376).

Y tal cómo lo afirma el profesor Ross (2014) en esta cita de manera coloquial “el diablo está en los detalles” (p.376) de la implementación, del trabajo en el aula - complementamos nosotros- pues dependiendo del tipo de ciudadanía concebida, así serán las estrategias usadas para llevar a cabo el plan curricular.

La implementación de este enfoque de ciencias sociales integradas que proponen los lineamientos se encontró, entre otras, con la dificultad de su implementación pues los maestros habían recibido una formación disciplinar que poco les permitía hacer diálogos interdisciplinarios y carecían en su mayoría de estrategias didácticas que les permitieran asumir la nueva perspectiva.

Un par de años más tarde en el 2006, el Ministerio publica los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, documento en el cual expresa cómo formar en ciencias sociales y naturales, implica:

(...) contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual implica para fenómenos tanto naturales como sociales (p. 96)

En suma, este documento, coherente con los lineamientos, pretende desarrollar el pensamiento científico y el pensamiento crítico a través del trabajo interdisciplinario, dando valor a la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, favoreciendo el trabajo colaborativo en el aula y con una evaluación diferente que se enfoque en las fortalezas alcanzadas y no solo en la detección de errores. Es además la invitación a formar en ciencias, en plural, desde una visión integrada del conocimiento sociedad – naturaleza,

mediados por el desarrollo de una actitud científica en la escuela, desde la promoción de habilidades y actitudes como la curiosidad, la pregunta e indagación constante sobre lo que sucede en sus territorios y espacios vividos (Pulgarín Silva, 2008).

Por otro lado, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son un documento que pretendían actualizar el currículo en ciencias sociales y establecer unos “mínimos” a alcanzar por parte del estudiante. La estructura propuesta para estos DBA en ciencias sociales, se basó en cuatro categorías o ámbitos conceptuales -espacialidad, temporalidad, culturalidad y formación ciudadana¹²- para cada uno de los cuales se formularon dos enunciados -DBA- con cuatro evidencias de aprendizaje cada uno. Para el caso del presente proyecto y la intervención en el aula realizada, se utilizó uno de los DBA del grado séptimo del ámbito de la formación ciudadana, que está enfocado hacia la educación para la paz.

Cómo se mencionó en párrafos anteriores, la estructura curricular del área de ciencias sociales, es bien intencionada y fundamentada, sin embargo, es insuficiente su apropiación y aplicación en las aulas para el logro de los objetivos propuestos (Álvarez Gallego, 2014; Arias Gómez, 2015) y, sobre todo, ante el reto de la formación ciudadana y uno de sus componentes, la educación para la paz. A lo cual se le agrega la escasa asignación horaria del área en la educación básica, es apenas de tres horas y en el mejor de los casos de cuatro horas semanales, y en la educación media es a lo sumo de dos horas que en algunos casos debe compartir con el área de ciencias económicas y políticas.

De la misma manera, y como ya se dijo antes, el olvido y/o la falta de estrategias para abordar el entorno o el territorio en el que está inserta la escuela (Garrido Pereira, 2011; Gurevich, 2005; Parra Ospina, 2012; Pimienta Betancur, Pulgarín Silva, Scoones Landoni, Arenas Martija, & Bianchi Parraguez, 2016; Pulgarín Silva, 2006) es otro de los limitantes comúnmente encontrados en las prácticas del aula, cabe aclarar que el territorio o el espacio geográfico en general no es un fetiche, es una opción, entre muchas otras posibles, para articular el trabajo de las ciencias sociales, y desde el cual analizamos y comprendemos la

¹² En los documentos finales el ministerio nombró este último ámbito conceptual “institucionalidad y derechos humanos”

realidad, es una decisión epistemológica basada en la experiencia y la formación recibida durante la vida académica, más cercana a la geografía que a las otras ciencias sociales.

Es en este contexto donde se ubica la presente investigación. Donde el interés estuvo en explorar un enfoque territorial de la formación ciudadana y la educación para la paz, reconociendo en él la posibilidad de fortalecer la comprensión del espacio habitado, de ahí que el trabajo consideró los aportes que el estudio del territorio puede hacerle a la educación para la paz, con el objetivo de superar algunas de las falencias que hemos identificado tales como: concepciones restringidas de la ciudadanía y la democracia, una educación de espaldas al espacio habitado o con una concepción de espacio proveniente de la geografía cuantitativa –espacio contenedor- y la desconexión entre los documentos curriculares y la práctica escolar.

1.2. Antecedentes

Los dos proyectos comentados a continuación se constituyeron en antecedentes debido a la formación en investigación recibida por haber participado en los mismos y porque sus problemas, preguntas, ámbitos conceptuales-temáticos y metodologías permitieron el surgimiento de nuevas preguntas e intereses que se materializaron en la presente tesis doctoral.

1.2.1 Proyecto COLCIENCIAS – CAPES

Este proyecto de investigación comparada, se desarrolló entre los años 2013-2014 con el liderazgo de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Sao Paulo. El proyecto se trazó tres grandes objetivos, en primer lugar, develar y fundamentar las concepciones que, sobre *ciudad, urbano, lugar y usos del suelo* tienen los profesores y alumnos de la red pública de educación en Medellín (Colombia) y Sao Paulo (Brasil). En segundo lugar, trabajar sobre las estrategias didácticas innovadoras encaminadas a contribuir con: la fundamentación conceptual de la población que hizo parte de la investigación; la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase y el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en Medellín y los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) en Sao Paulo. Por último, explorar el potencial pedagógico de las cuatro categorías geográficas estudiadas,

en sus posibles usos como contenido, métodos y medios de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, dinamizadores de los procesos de *formación ciudadana* en la escuela para ambos sistemas educativos (Pulgarín Silva y Vanzella Castellar, 2015).

En este proyecto participaron, en el caso de Medellín, docentes de educación básica y media pertenecientes a las instituciones educativas Presbítero Antonio José Bernal Londoño, Fe y Alegría La Cima y Santo Ángel. Con los maestros se realizó un trabajo de formación basado en las cuatro categorías geográficas elegidas por el equipo de investigación, al tiempo que se diseñaron estrategias didácticas para rastrear las concepciones que los estudiantes tenían sobre ellas.

Con este trabajo se empezó a afianzar la idea del espacio geográfico como uno de los agentes dinamizadores de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, así mismo se realizaron algunas exploraciones del uso de la cartografía social para trabajar las categorías propuestas y se hicieron algunos hallazgos relacionados con la influencia que la concepción del espacio tiene sobre la formación ciudadana que se ofrece en las escuelas, hallazgos que se comentan en el apartado del marco teórico de esta tesis.

1.2.2 Curso B-Learning en didáctica de la geografía.

El curso internacional b-learning denominado *Un enfoque didáctico para el incentivo del conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos* se llevó a cabo con 40 maestros de las ciudades de Valparaíso y Santiago en Chile, Mendoza en Argentina y Medellín en Colombia -10 docentes por cada ciudad-. El curso tuvo como objetivo que los docentes participantes cualificaran su capacidad de desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje relevantes en torno a temas de desastres naturales/humanos y cambio climático, aprovechando el potencial pedagógico de comparación internacional de experiencias desde la perspectiva de los problemas socioespaciales.

Este curso permitió el contacto con las experiencias de los maestros de las ciudades participantes y visualizar el potencial que los contextos espaciales de cada ciudad le aportan a la educación en ciencias sociales cuando estos son motivo de reflexión pedagógica y

didáctica en la escuela. Al mismo tiempo, se reconoció el valor de comparar casos locales como una posibilidad de problematizar lo particular y lo universal.

En Medellín, por ejemplo, se priorizó el problema socioambiental de la calidad del aire aunado a la emergencia ambiental, que en ese año (2016) se empezó a sentir con rigor por las medidas restrictivas en la circulación de vehículos impuesta por la alcaldía; en Mendoza se trabajó sobre los riesgos que la actividad sísmica trae para las personas que viven en la ciudad; en Valparaíso se trabajaron los riesgos asociados a la ocurrencia de tsunamis, mientras que en Santiago el interés estuvo enfocado en la Cuenca Metropolitana, en todos los casos se problematizaron las relaciones espaciales, pues son en últimas las que agudizan las condiciones de vulnerabilidad y amenaza.

Durante este curso, en la experiencia llevada a cabo en la ciudad de Medellín se usó la cartografía social como un método y un medio para permitir el razonamiento inductivo-deductivo y comparativo, además de contrastar lo individual para construir posicionamientos y aprendizajes colectivos, así mismo se hace un énfasis en aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia espacial de los estudiantes como insumo para la problematización y el aprendizaje de lo geográfico.(Pimienta Betancur, Pulgarín Silva, Scoones Landoni, Arenas Martija, y Bianchi Parraguez, 2016)

Como puede verse este curso fue un antecedente importante para la presente investigación por cuanto incursionó en el uso de la cartografía social como método y como medio en la didáctica de la geografía en la escuela y al tiempo propuso el aprovechamiento de la experiencia espacial de los estudiantes, que no es otra cosa que traer el territorio con todas sus problemáticas y potencialidades a ser motivo de reflexión pedagógica y didáctica en el aula.

De igual forma este proyecto permitió el afianzamiento de una red informal de maestros del sistema público educativo de Medellín interesados en la investigación y en la didáctica de las ciencias sociales, los cuales tuvieron la oportunidad de compartir en las dos experiencias comentadas en este apartado, así como en varios congresos y simposios relacionados con la didáctica de la geografía¹³, situación que allanó el camino para el planteamiento de la presente investigación doctoral.

¹³ -III Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía 2014 (Buenos Aires), IV Convención Nacional de Educación Geográfica 2019 (Montería), 4° Simposio Internacional Narrativas en

1.3. Estado del Arte

1.3.1 La educación para la paz.

La revisión de investigaciones previas y publicaciones alusivas al tema de esta investigación, muestra que la intencionalidad de educar para la paz no es nueva en Colombia, pero su implementación en las instituciones educativas no ha logrado los impactos esperados en cuanto a las capacidades y habilidades de los estudiantes para ejercer una ciudadanía que aporte a la paz. (Benjumea et al., 2011; Pimienta, 2012a)

El reconocimiento de investigaciones e iniciativas internacionales acerca de la educación para la paz, se hizo rastreando en las bases de datos Cambridge University Press, Dialnet, ERIC, JSTOR y EBSCO, privilegiando los artículos de revistas indexadas que trataran sobre la educación para la paz en contextos escolares, publicados en los últimos 7 años, allí se encontraron en especial tres revistas (Journal of Peace Education, Journal of Peacebuilding & Development y Compartive Education) de las cuales provienen la mayoría de los trabajos reseñados. Es de resaltar la poca existencia o visibilidad de los resultados de investigación en castellano, en su totalidad los artículos referenciados en este apartado están escritos en inglés, a pesar que algunos de ellos tratan sobre países de América latina, Asia o África.

Dichas búsquedas y la experiencia docente e investigativa, permiten señalar tres debilidades estructurales que limitan la construcción de paz desde la escuela: la primera es la desarticulación de las políticas curriculares existentes orientadoras en el país de la construcción de paz: la educación para la ciudadanía y la educación para la paz, propuestas que no logran evidenciar el potencial de la integración curricular de estas dos perspectivas en lo pedagógico y en lo didáctico. La segunda se sitúa en la relación pedagógica estudiantes-maestros, donde no se ha considerado la comprensión del espacio habitado como un elemento fundamental en la educación para la paz, desarrollando currículos de espaldas al territorio, desconociendo la dimensión espacial y territorial del sujeto. Es decir, el contexto escolar es

Educación 2019 (Medellín), Coloquio de Posgrados Universidad de Antioquia 2019 (Medellín) y el 2° Congreso Internacional de jóvenes Investigadores Instituto Colombo Alemán para la paz CAPAZ 2019 (Medellín)

concebido como algo materialmente dado y externo al currículo, lo cual obedece a herencias asociadas a concepciones funcionales y conductistas de la formación y donde las relaciones de poder son estrictamente jerárquicas. Y la tercera debilidad es, la escasa implementación de estrategias didácticas en el proceso docente, que interpelen a los estudiantes desde su subjetividad y favorezcan el desarrollo de habilidades y actitudes para la paz.

Por otro lado, y basados en la práctica docente, podemos afirmar que existe una concepción de la democracia restringida a la mecánica electoral, y se ignoran otras características de ésta, esto se ve reflejado en los espacios de participación en la escuela, en el aula y en las formas de enfrentar las opiniones contrarias y las críticas – de ejercer la autoridad-, lo cual muestra que la formación ciudadana en la escuela presenta aún un enfoque restringido pues tiene un carácter normativo que “promueve el moldeamiento de comportamientos y conductas sin conciencia política” (Pimienta Betancur, 2008, p.7), y en este sentido se aleja de la formación de un ciudadano crítico, con capacidad real de aportar a la construcción de paz.

En los párrafos siguientes se hace una síntesis de las debilidades, falencias y potencialidades de la educación para la paz, tanto a nivel teórico como práctico que diversos autores han referenciado para los contextos en los que trabajan y que sirvieron como referentes para la presente investigación.

Uno de los aspectos comunes en la mayoría de investigaciones y propuestas es referenciar la pedagogía crítica como uno de los enfoques necesarios en la educación para la paz (Bar-tal & Rosen, 2009; H. Berents & Mcevoy-levy, 2015; Deck, 2010; Harber & Sakade, 2009; Lopes Cardozo & Shah, 2016) pues busca que los estudiantes produzcan conocimiento, que se involucren con diversas ideas y actúen sobre ellas para transformarlas, en resumen, busca el cambio social a través del entendimiento de la relación entre la teoría y la práctica (Giroux, 2015).

En un artículo que teoriza sobre la juventud y la paz cotidiana, Berents y Mcevoy-levy (2015) analizaron trabajos de campo con jóvenes en iniciativas de construcción de paz en Colombia, Estados Unidos, Suráfrica, Guatemala, Uganda, Mozambique y Timor Oriental; en este, mencionan lo local y lo cotidiano como espacios clave de la política y de la producción de conocimiento; afirman que las acciones de construcción de paz dependen del espacio y de los actores que intervienen. Así mismo, los autores afirman que el contexto

es crucial para determinar si la vida cotidiana dispone de espacios abiertos, maleables a la intervención de los jóvenes, espacios en los que realmente puedan involucrarse y ser protagonistas de los procesos de cambio social, en los que no sean simples sujetos a los que se informa o usa para hacer parte de las estadísticas de capacitación.

En estas ideas se infiere una aproximación a un énfasis de paz territorial, en la medida que les dan un papel central a los elementos del contexto, sin embargo, no se le nombra así y tampoco hay referencias sobre la manera de llevar lo local y lo cotidiano a la educación para la paz en las aulas.

Siguiendo a Berents & Mcevoy-levy (2015), estos autores, identifican como uno de los fallos tradicionalmente hallados en la educación para la paz es considerar a los jóvenes como sujetos moldeables que inevitablemente necesitan y se han de beneficiar del entrenamiento para vivir en paz pues son el futuro, esta visión deja a los jóvenes en un papel marginal en el que son simples receptores de la información que se les proporciona, con el agravante que en la mayoría de los casos no se sabe en realidad quiénes son esos jóvenes con los que se está trabajando -la escuela y los formuladores de políticas públicas-, debido a que se parte de las representaciones sociales que sobre ellos se tiene y que los medios de comunicación han ayudado a construir apoyados en generalizaciones vagas, descontextualizadas y orientadas por intereses comerciales. Lo cual evidencia la falta de una adecuada lectura previa del contexto social y educativo en el cual se quiere implementar la educación para la paz; se olvida – en relación con los jóvenes- que factores como el género, la etnia, la edad, el territorio que habita y la clase social afectan las experiencias del conflicto y la construcción de paz de las personas.

Por otro lado, uno de los aspectos a los que no se le ha prestado suficiente atención en el contexto de la educación para la paz es el papel de la escuela en la reproducción de la violencia en dos sentidos, el primero tiene que ver cuando falla en prevenirla y el segundo con el ejercicio mismo de la violencia a través del sistema educativo y de algunos de sus agentes, además en algunos contextos la escuela reproduce relaciones inequitativas de poder en las estructuras sociales, siendo esto violencia estructural (Harber & Sakade, 2009).

Más allá de esto, otro de los factores que dificultan la EpP es el modelo de escuela, el cual se acerca más a un autoritarismo que a una democracia, impidiendo de esta forma una verdadera participación y expresión de intereses de los actores, fundamentalmente de los

estudiantes. Las decisiones sobre qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y aprender nunca están en manos de los estudiantes, detrás de esto está la idea de producir ciudadanos y trabajadores que sean conformistas, pasivos y políticamente dóciles, visión que entra en conflicto con la aspiración de formar en la conciencia crítica, la liberación individual y la democracia participativa. Por los aspectos de organización y contenido curricular, la escuela se convierte, en la mayoría de los casos, en otra de las instituciones de control social, junto con las prisiones, los hospitales y las factorías.

Harber y Sakade (2009) así mismo identifican como otro de los factores limitantes para la implementación de la educación para la paz el hecho de que esta involucra habilidades y actitudes que son de difícil evaluación mediante exámenes tipo test, siendo este hecho una de las razones por la cual casi nunca es incluida en los exámenes censales externos y debido a esto hay cierta resistencia a considerarla valiosa o importante – se considera más bien una mala inversión de tiempo y esfuerzo–, concomitante con esta realidad existe la tendencia a evaluar y clasificar las escuelas– y a los estudiantes –de acuerdo al desempeño en este tipo de pruebas externas, y normalmente el resultado de los test nunca va en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, pues es sobre todo un índice de prestigio institucional y/o nacional cuando las pruebas son internacionales como en el caso de las PISA.

Para abordar de una manera seria la construcción y la educación para la paz se deben considerar las responsabilidades sobre tres tipos de injusticias¹⁴: culturales (que generan conflictos por la falta de reconocimiento a la diversidad), políticas (que generan conflictos por falta de representación política de algunos grupos) y económicas (redistribución) (Lopes Cardozo & Shah, 2016). Estos autores vinculan la EpP con el logro de la justicia social, en este sentido afirman que si la educación sirve a estas tres facetas de reconocimiento, representación y redistribución puede contribuir al logro de las transformaciones sociales, pues se identifica con la necesidad de cambios institucionales y estructurales que implican cambios en las relaciones de poder en la sociedad. (Noelli & Smith 2011, 14. Citado por Lopes Cardozo & Shah, 2016, 519)

¹⁴ Los temas justicia social han venido ocupando la agenda educativa, ayudando a entender los elementos que intervienen en la configuración diferencial del espacio y en la construcción de la identidad de los sujetos. Al respecto léase (Mejía Rodríguez, 2017)

Más allá de seguir una agenda global neoliberal para la educación, incluyendo tendencias de competitividad y pruebas estandarizadas para la efectividad, un sistema de educación justo debe responder a las diversidades y promover justicia curricular proveyendo educación relevante a todos. De acuerdo con Smith y otros citados por Lopes Cardozo & Shah (2016) en una revisión de literatura sobre el papel de la educación en la construcción de paz, existen algunos vacíos en la investigación sobre el tema:

- No hay un énfasis en el efecto de la educación en los proyectos de construcción de paz a largo plazo.
- Insuficiente atención al contexto, a la voluntad política y las motivaciones de los actores involucrados en proyectos educativos de contextos afectados por conflictos.
- Una escasez de teoría sobre la compleja relación entre educación y la construcción de paz y una ausencia general de reconocimiento del lugar de la educación en un contexto político-económico más amplio y a diferentes escalas (local, regional, nacional y global)
- Falta teoría acerca de la relación entre educación y los factores del conflicto en dimensiones tales como movilidad social, inclusión social, justicia social, normas sociales y oportunidad económica.

Al respecto se observa que en el caso colombiano también existen estos vacíos en la práctica educativa y en la formulación de la política pública de formación ciudadana y de educación para la paz, en particular la insuficiente atención al contexto y a la voluntad de los actores, pues se promulgaron las leyes y los decretos reglamentarios y al parecer se pensó que con ello se resolvía la necesidad de una mejor educación sobre el tema, sin tener en cuenta las diferentes realidades que enfrentan las comunidades educativas en cuanto a sus experiencias territoriales del conflicto¹⁵, la existencia de factores de violencia manifiesta o estructural que hacen riesgoso el tratamiento de ciertos contenidos, los modelos de autoridad

¹⁵ Tales como: fronteras invisibles, convivencia regulada por las bandas delincuenciales, ausencia de infraestructura adecuada para el ocio, conflicto armado aún activo, entre otras.

imperantes en las escuelas que en muchos casos van en contravía de los contenidos y los objetivos de la formación ciudadana y la educación para la paz.

Por otro lado, se encuentra lo que se puede denominar el deber ser de la educación para la paz, aspectos que se han identificado como condiciones necesarias para su desarrollo. De acuerdo con Lopes Cardozo & Shah (2016) una educación sin violencia y protectora es indispensable para construir paz, puesto que los estudiantes serán menos propensos a aceptar la violencia como una forma de resolver los conflictos, este factor está ligado a los modelos de autoridad que se ejercen en la escuela y a la forma en que la escuela establece su propio currículo, asuntos que en nuestro contexto no son tenidos en cuenta a la hora de planear las intervenciones. Si bien es cierto, que aún en contextos violentos se ha encontrado que los jóvenes desarrollan estrategias de resistencia y resiliencia para construir su paz cotidiana, de ahí que Berents (2013) afirme

Es necesario devolverle la voz, la palabra a los jóvenes, dejar de considerarlos simples espectadores de lo que pasa en los territorios y en la escuela, pues sus intereses y experiencias ayudan a configurar un mejor entendimiento de la paz cotidiana” (p. 202),

Es decir, permite pensar la paz en cada uno de los territorios desde su cotidianidad. Identificar los factores de violencia que afectan a las comunidades puede ser un camino para iniciar tanto la investigación como el trabajo en las aulas con mejores posibilidades de lograr las transformaciones sociales y educativas necesarias. Esta idea va en consonancia con lo que Mac Ginty (2014) nombra como el “giro local” en la educación para la paz.

Una educación para la paz debe tener, en palabras de Deck (2010), estas características: **Transformadora** -debe retar a los estudiantes hacia la transformación-, **centrada en el proceso** -los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser coherentes con la idea de paz-, **participativa** -conocimiento, oportunidad y apoyo para que los jóvenes puedan participar-, **relacional** -las habilidades para establecer relaciones son la base para que el individuo tenga un impacto positivo en los conflictos-, **sustentable** -que se mantenga en el tiempo.

En este contexto se reconoce que hay una dificultad grande para evaluar el efecto de la educación sobre la construcción de paz, debido a que existen muchos factores contextuales y de intereses de poder que intervienen, visto así, los modelos de causa efecto que son positivistas, reduccionistas y deterministas son insuficientes y por tanto se ve como una alternativa el modelo del realismo crítico que busca, más allá del modelo de resolver problemas puntuales, el análisis de los efectos positivos y negativos de la educación en la construcción de la paz a través del lente de la justicia social (Cardozo & Shah, 2016).

1.3.2 La cartografía social, en la formación ciudadana y la educación para la paz.

El texto de Gutiérrez Tamayo y Pulgarín Silva (2009), señalan que la democracia requiere, para su construcción, de ciudadanos democráticos, participativos, sociales, políticos, activos y críticos, haciendo énfasis en la dimensión territorial de la formación ciudadana, como una propuesta a ser acogida por la escuela, propuesta en la cual los ciudadanos que se formen tendrían la capacidad para transformar la realidad cotidiana, estarían arraigados dinámica y críticamente al territorio donde habitan y lucharían por materializar sus sueños. En últimas, estos autores proponen “una formación ciudadana intencionada y guiada desde la teoría de los procesos conscientes, a fin de gestar el ciudadano territorial, capaz de ejercer la ciudadanía y aspirar a construir la democracia territorial” (Gutiérrez Tamayo y Pulgarín Silva, 2009 pág. 33)

La propuesta de estos investigadores que hace parte de la tesis doctoral del primero introduce la idea de una ciudadanía territorial en el sentido arriba expuesto, pero no da pistas concretas sobre posibles estrategias didácticas para implementarla. Si bien es valioso y esclarecedor lo que propone respecto a la interdependencia de pedagogía y territorio, reflexiones que dan fundamento a lo aquí propuesto en cuanto al papel que debe jugar el territorio en la formación ciudadana y en la educación para la paz.

Desde la revisión de literatura, exceptuando el caso arriba citado, no se han hallado referencias acerca de la inclusión del territorio que habitan los estudiantes como un factor a considerar en la educación para la paz, siendo el otro referente más cercano la investigación realizada por Berents en Altos de Cazucá -Bogotá, en la cual usó la narrativa de los jóvenes

sobre el conflicto y sus maneras de enfrentarlo y desde allí alcanzó a categorizar aspectos de la inseguridad espacial y los no-lugares de esta comunidad marginada (Berents, 2013).

Además, se encontraron algunos artículos asociados al colectivo de trabajo iconoclastas que abordan la cartografía social y el mapeo colectivo como metodología y herramienta en procesos educativos formales y comunitarios en los cuales se busca identificar elementos territoriales, generar aprendizajes y ayudar a la construcción del territorio (González, Miguel, Rosso, Toledo Lóez, y Toledo López, 2016; Padrón Alonso y Ysunza, 2016; Pautasso y Pautasso, 2014).

Por otro lado, en referencia a la cartografía social López Arrillaga (2018), destaca su valor como herramienta en el sector educativo, la cual permite que los diferentes actores de la educación se vinculen con su comunidad, en la búsqueda de soluciones factibles de los problemas comunes y en la construcción del conocimiento colectivo. Si bien no expresa directamente su papel en la formación ciudadana ni en la educación para la paz, puede inferirse que allí es donde se espera genere un impacto. En este sentido, el autor señala,

la cartografía Social es una opción para la ejecución de nuevas prácticas en la intervención social, que se puede alinear al ámbito educativo con el propósito que los estudiantes tengan contacto con lo social y local de su contexto territorial e identificar sus significaciones de todos los elementos que lo representan (p. 4).

Concebida la cartografía social como una herramienta, puede promover el reconocimiento comprensivo de la interacción de los estudiantes con el espacio que habitan, a partir del mapeo. Y, utilizándose de forma permanente en el proceso docente, permite impulsar el desarrollo de nuevos significados hacia los espacios vividos y facilitar la construcción colectiva de formas de vivir más amigablemente en los territorios.

Por otro lado, el trabajo de Vélez, Rátiva, y Varela, (2012), muestra las oportunidades y los desafíos de la cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación, específicamente en la caracterización de conflictos socioambientales, como lo son los conflictos de tierras (problemática presente en el territorio nacional). Para su lectura proponen la cartografía social, entendida como,

...una metodología que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación, se concibe a la cartografía social como una técnica dialógica (Fals Borda 1987) que permite proponer, desde una perspectiva transdisciplinaria, preguntas y perspectivas críticas para abordar los conflictos socioambientales (p, 5).

Estas concepciones de la cartografía social, bien pueden extrapolarse a la resignificación del proceso de enseñanza de lo social en el contexto educativo, las cuales permiten el desarrollo de un currículo pertinente y contextualizado mediante la inclusión, por ejemplo, de la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1998).

Otra propuesta que se identificó en el contexto colombiano es la realizada por Barragán Giraldo (2016) denominada *cartografía social pedagógica* la cual se entiende como:

una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio (p. 256)

La propuesta fue desarrollada en el contexto de la formación posgradual de maestros y en ella se hizo una ponderación de la cartografía social pedagógica no solo cómo técnica de recolección de información con las comunidades, sino también como “una opción metodológica para aproximarse a las comprensiones sobre el territorio que un conjunto de seres humanos posee de él” (Barragán Giraldo, 2016, p. 252). De acuerdo con el mismo autor, hay tres de temáticas o tipos de mapas recomendados para trabajar en la cartografía social pedagógica, *el ecosistémico-poblacional, el temporal-social y el temático* y unos elementos que los componen: el mapa, el territorio, el sistema de relaciones y las acciones-relaciones.

De igual manera propone una secuencia metodológica para la implementación que se compone de:

a) selección del tipo de problemática, b) selección del tipo de mapa, motivación de los participantes, d) grupos de trabajo, e) acuerdo de convenciones, f) elaboración del mapa, g) explicación del mapa, h) acuerdos de transformación, i) análisis de los mapas y memoria de la cartografía.”(Barragán Giraldo, 2016, p. 261).

En el marco de esta investigación se tomó distancia tanto de los componentes, como de la metodología propuesta por este último autor por considerarla no idónea para abordar los objetivos trazados en la presente investigación y porque desaprovecha parte del potencial analítico que vemos en la cartografía social.

Finalmente, es necesario precisar que aparte del artículo “La cartografía social como herramienta educativa” (López Arrillaga, 2018) y de la propuesta de Barragán Giraldo (2016) no se hallaron otros referentes publicados del uso de la cartografía social en la educación básica, tampoco se encontraron referencias a la cartografía social como estrategia para abordar la EpP, lo cual muestra el potencial del presente trabajo, como aporte a la discusión y la construcción de las formas de enseñar y aprender en el marco de la formación ciudadana y la educación para la paz en la escuela.

Teniendo en cuenta estos antecedentes y el estado del arte expuesto en este apartado, las preguntas que guiaron la investigación fueron acerca de las posibilidades de promover la educación para la paz como parte integral de la formación ciudadana que debe ofrecer la escuela, específicamente desde lo que se puede lograr en las ciencias sociales escolares a través de estrategias como la cartografía social, desde sus finalidades y procesos representacionales, que permiten articular la formación ciudadana, la educación para la paz y el estudio del territorio en la escuela; las cuales nos llevan a la pregunta central de investigación.

1.4 Pregunta central de investigación

¿De qué manera la cartografía social contribuye a la formación ciudadana y a la educación para la paz desde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General.

Analizar las potencialidades de la cartografía social en la educación para la paz en el contexto de la formación ciudadana y las ciencias sociales en la escuela.

1.5.2 Objetivos Específicos.

- Reconocer los avances conceptuales y metodológicos de la cartografía social como herramienta en el campo de la educación básica.
- Desarrollar una estrategia didáctica de educación para la paz con enfoque territorial en la escuela, mediada por la cartografía social.
- Constituir vínculos efectivos entre la educación para la paz, el desarrollo de estrategias centradas en la cartografía social y la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

2. Marco teórico

2.1 Las ciencias sociales escolares y la educación geográfica

Las disciplinas científicas al ser motivo de enseñanza demandan su revisión histórica y epistemológica, es decir, el reconocimiento de los conceptos, teorías y constructos epistemológicos que conforman cada disciplina; estructura desde la cual se eligen los contenidos que serán motivo de enseñanza. En el caso de la geografía es de vital importancia identificar su objeto de estudio, el espacio geográfico. En este sentido autores como: Comes Solé, (2013); Santos (2000); Pulgarín Silva (2001 y 2006); Gurevich (2005); Tuan (1983 y 1976); Araya (2006) exaltan la necesidad de reconocer el objeto, o, en otras palabras, el conocimiento a producir y a enseñar en la disciplina geográfica.

La geografía es una disciplina que se ha desarrollado de la mano de la educación, de hecho, gran parte de sus desarrollos y avances han tenido lugar gracias a la inclusión de ésta en los currículos universitarios y de enseñanza básica, son ejemplos claros de esta afirmación, los casos de Alemania e Inglaterra, durante el siglo XIX, en donde los avances en la geografía como disciplina científica estuvieron enmarcados por la entrada de ésta a las universidades como objeto de enseñanza de la mano de Humboldt y Ritter en Alemania, y de Mackinder y Buchanan en Inglaterra (Freeman, 1980).

Por esta razón la pregunta por las formas adecuadas para enseñar geografía ha sido una constante a lo largo de la historia de la disciplina, si bien su didáctica específica es más o menos de reciente aparición. En sus inicios la geografía tuvo por encargo en la escuela reforzar el sentimiento patriótico y de pertenencia a una nación mediante el reconocimiento del territorio y las riquezas que poseía. Este objetivo era fácilmente alcanzable mediante una enseñanza tradicional basada en la memoria y la repetición; hoy consideramos, tanto este objetivo como la enseñanza practicada para alcanzarlo, superados, pues, los nuevos desarrollos, desafíos y problemas que afronta la geografía, dan las bases para que los objetivos, los métodos, los medios, las formas, los contenidos, en suma, las estrategias de enseñanza cambien y se adapten a las nuevas necesidades sociales (Parra Ospina, 2012). No obstante, los métodos y estrategias que privilegian lo memorístico siguen latentes; el presente proyecto pretende aportar a la superación de estas realidades, acercando los avances de la

geografía y de la investigación social, en concreto la cartografía social, a la enseñanza que tiene lugar en la escuela.

La pregunta por la enseñanza de esta disciplina es abordada por la didáctica de la geografía, la cual responde a los retos planteados por las problemáticas sociales que marcan no sólo el interés de los académicos, sino también el de los políticos y el de la población en general. En los últimos años se han realizado esfuerzos por plantear desde la didáctica la relación entre espacio geográfico y problemáticas ambientales y sociales, en una perspectiva del desarrollo sustentable y de la formación ciudadana (Caro Rodríguez, 2015; Gutiérrez Tamayo, 2010; Pulgarín Silva y Pimienta Betancur, 2017), en la cual los estudiantes tengan “suficientes conocimientos, elementos de juicio y actitudes que les permitan tomar decisiones adecuadas con respecto al espacio geográfico (...)” (Araya Palacios, 2006: 27).

Dicho lo anterior, en los proyectos didácticos y curriculares desarrollados se pretende lograr una enseñanza y un aprendizaje significativo vinculando el mundo de la escuela con el mundo cotidiano, en donde las problemáticas de los distintos ámbitos de interacción humana sirven de punto de partida para la implementación de estrategias de enseñanza (Parra Ospina, 2012).

Esta exploración del mundo de lo cotidiano ha traído para la educación geográfica la necesidad de abordar una educación contextualizada, una enseñanza basada en problemas (Pulgarín Silva, 2006); de acuerdo con Pimienta y Patiño (2017) otros autores se refieren en el mismo sentido a: *problemas auténticos* (Díaz Barriga, 2003), *problemas socio-científicos* (Hodson, 1993); *problemas sociales relevantes* (Pagés y Santisteban 2011), *cuestiones socialmente vivas* (Legardez y Simonneaux 2006), *problemáticas ambientales* (Lef, 1998) y el estudio de *problemas del entorno* con (Debesse Arviset, 1974). Este enfoque, sin ser estrictamente novedoso, si se convierte en la puerta de entrada para nuevas propuestas y nuevas problemáticas para abordar en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales escolares.

Una de esas nuevas propuestas explora el desarrollo del pensamiento espacial, pues considera que este ayuda en la resolución de problemas de la vida académica, laboral y cotidiana (Verma, 2017), esto se logra a través de la combinación de conceptos espaciales (localización, distribución, distancia), herramientas de representación (mapas, gráficos, modelos, fotografías, videos) y procesos de razonamiento (reconocimiento, evaluación,

predicción) (National Research council, 2006) de esta manera se usa el espacio geográfico para estructurar problemas, hallar respuestas y expresar soluciones en diferentes situaciones y escalas (Verma, 2017) lo que permite reconocer en la educación geográfica un potencial para la solución de problemas de diversa índole.

Por otro lado, han surgido propuestas que vinculan la educación geográfica con la formación política, la educación para la paz y de manera más general la formación ciudadana, ejemplo de ello son las tesis de maestría “Potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales” de la profesora colombiana Olga Patiño (2016); “El aporte de la educación geográfica a la formación ciudadana” de la profesora chilena Angélica Caro Rodríguez (2015), y la producción de los estudiantes de doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente la línea de *ciencias sociales y formación ciudadana*, “El ciudadano territorial, propósito de la formación ciudadana” (Gutiérrez Tamayo, 2010), “Formación ciudadana, proyecto político y territorio” (Pimienta Betancur, 2012b), “Educación geográfica y formación ciudadana para la paz” (Pulgarín Silva & Pimienta Betancur, 2017) en las cuales se ha trabajado especialmente el vínculo entre el espacio geográfico, la educación geográfica y la formación ciudadana. La presente tesis sigue este último camino y pretende ahondar en los aportes que la educación geográfica puede hacer a la formación ciudadana, a la educación para la paz en la escuela y en especial pretende explorar el potencial de la cartografía social para el estudio del espacio geográfico, para la lectura del contexto de los estudiantes.

En el caso colombiano la geografía escolar hace parte de la asignatura de ciencias sociales desde el decreto 3327 de 1949 con el que se aprobaron los programas de estudios sociales para las escuelas primarias urbanas y rurales, en él se establecieron como contenidos la geografía e historia nacionales, la educación cívica y la urbanidad (Taborda Caro, 2015). Por el carácter diverso de lo social y la diversidad de disciplinas que se encargan de su estudio, paulatinamente, y debido a las finalidades adjudicadas a las ciencias sociales escolares, la cantidad de disciplinas o encargos han aumentado al punto que algunos profesionales de la educación la consideran una asignatura perchero a la cual llegan a parar muchos de los proyectos e iniciativas ideados en el nivel nacional por el Ministerio de Educación y en el nivel local por las diferentes Secretarías de Educación municipales o departamentales. El resultado en la mayoría de los casos es un mosaico de disciplinas,

proyectos, cátedras y encargos de difícil articulación y con disímiles logros en cuanto a las finalidades legalmente asignadas.

Ante esta realidad, como ya se dijo en el planteamiento del problema, una de las alternativas es el trabajo desde el enfoque de ciencias sociales integradas en una perspectiva interdisciplinaria en la cual los *problemas auténticos*, los *problemas socio-científicos*, *problemas sociales relevantes*, *cuestiones socialmente vivas*, *problemáticas ambientales*, y el estudio de *problemas del entorno*, permitan organizar, darle sentido para el maestro y el estudiante a los contenidos y las finalidades propuestas para el área. De esta manera se puede aspirar a que el programa curricular de ciencias sociales tenga efectos reales no solo en el pensamiento sino también en las acciones y las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes (Ross, 2014).

Para el caso estadounidense la conformación de la asignatura de estudios sociales presenta similitudes con el caso colombiano, en sus inicios las asignaturas de historia, geografía y la cívica hacían parte del currículo de finales del siglo XIX como asignaturas independientes, luego a inicios del siglo XX emergieron otras materias como psicología, sociología, antropología, economía y ciencia política. Posteriormente en 1916 surgen los estudios sociales como una asignatura escolar y paulatinamente se le han ido sumando encargos tan diversos como el multiculturalismo, estudios de género, educación ambiental, entre otros. Para Jorgensen (2014) la razón es que “(...) social studies is, at its essence, an umbrella design. (...) as an entity is an overarching concept that merges the social nature of mankind with what it means to be human” (p. 3). En el marco de esta investigación se comparte la analogía de la sombrilla usada por este autor para entender a las ciencias sociales como un campo de conocimientos desde el cual es posible trabajar las diferentes facetas de lo social en la escuela y, en donde, especialmente la educación para la paz hace parte de la tarea de formar ciudadanos.

De acuerdo con Bruner citado por Ross (2014) “A system of education must help those growing up in a culture to find an identity within that culture¹⁶”, a la par con la identidad, el tipo de ciudadano que se quiere formar es un asunto central que pasa por el diseño curricular en especial de las ciencias sociales escolares y es allí, en el momento del

¹⁶ “Un sistema de educación debe ayudar a aquellos creciendo en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura.” Traducción propia.

diseño, en donde se dan las disputas políticas, disciplinares, pedagógicas e ideológicas tendientes a lograr posicionar tal o cual visión de acuerdo a los grupos de presión y al lobby que cada uno pueda hacer. En este contexto casi siempre terminan imponiéndose las visiones del grupo (disciplinar o político) que mejores conexiones tenga con el poder político central, dejando a un lado en la mayoría de las veces la visión de los maestros como poseedores de un saber experto y a los cuales les llega el diseño curricular listo para ser aplicado.

Esta situación da más relevancia al desarrollo de las estrategias didácticas adecuadas para atender a la diversidad disciplinar del área y a las finalidades asignadas sin perder el norte y evitando la dispersión, algo frecuente, de hablar de todo y nada a la vez. Así como lo afirma Jorgensen (2014:20), el cambio en las escuelas ha ocurrido y continuará ocurriendo, las ciencias sociales escolares han cambiado y han sido definidas y redefinidas para acomodarse a las exigencias de la sociedad en cada época, es por esto necesario que los educadores estemos atentos para prevenir la disolución del área o su caída a una asignatura de segundo nivel.

2.1.1 Educación con enfoque territorial.

“La educación por tanto se vincula, se potencia y se limita de acuerdo a las experiencias de espacio que tienen los individuos.”(Garrido Pereira, 2011, p. 13)

Entendemos el espacio en una perspectiva crítica, en la cual se concibe como producido socialmente (Massey, 2009)(Harvey, 1998) y que además es posible estudiarlo como un sistema de objetos, acciones y normas, (Santos, 1993), (Santos, 2000) y (Silveira, 2011). Una de las apuestas de la presente investigación fue considerar que el espacio de la escuela y de los barrios en que habitan los estudiantes, sus componentes analíticos –objetos, acciones y normas-, sus configuraciones particulares y la experiencia espacial de los sujetos influyen en la formación ciudadana que ofrece o se da en la escuela. Cuando se habla de configuración se hace referencia a la relación específica que tienen los componentes analíticos entre sí, pues la existencia y disposición de cada uno de ellos genera cambios en el espacio como totalidad y en consecuencia influyen en la formación de los estudiantes. En este sentido se respalda la siguiente afirmación de Garrido Pereira (2011):

Sin embargo, el espacio no sólo tiene un origen racional. El espacio es antes que todo, una forma experiencial que se encuentra íntimamente vinculada al campo de constitución de sujetos y actores. No hay posibilidad de entender a estos últimos si no se conoce en profundidad las formas de relacionarse que construyen a diario con “un algo aparentemente externo”. En este sentido el espacio se constituye como expresión de subjetividades y es al mismo tiempo resultado de mecanismos socializadores, que enmarcan, norman y designan (2011, p. 11)

De manera complementaria, otra de las ideas de referencia en el proyecto es que la configuración del espacio en la escuela obedece a sedimentaciones discursivas asociadas a concepciones funcionales de la formación, donde las relaciones de poder son estrictamente jerárquicas, donde además existe una concepción de la democracia restringida a la mecánica electoral, en la cual se dejan por fuera otras características de esta, esto se ve reflejado en la calidad de los espacios de participación y en las formas represivas de enfrentar el disenso y las críticas¹⁷, que denotan unas concepciones de ciudadanía y de democracia restringida, en las cuales los sujetos deben cumplir la ley sin cuestionarla y deben ceñirse a normas de conducta que no favorecen la construcción de comunidades democráticas y que se contradicen con los ideales formativos expresados en la ley y en los proyectos educativos institucionales.

El caso relatado en el pie de página condensa el problema expuesto aquí hasta el momento, pues se evidencian actitudes antidemocráticas de algunos maestros y las directivas, y la tensión entre los ideales de formación, las normas y las prácticas educativas, al tiempo que se debe considerar el hecho de que la protesta se organice a través de redes sociales y, que tenga lugar en el espacio “público” de la institución, a pesar del ambiente represivo. El caso genera varios interrogantes sobre el papel de la escuela en la formación ciudadana, por

¹⁷ Aquí se puede citar un caso real, en una institución educativa de la ciudad de Medellín, los estudiantes se organizaron a través de las redes sociales –Facebook, Twitter y correo electrónico- e iniciaron una protesta pacífica en el patio de recreo contra el supuesto abuso del que estaba siendo objeto un docente por parte de las directivas, a su vez algunos docentes, desde el aula de clase, intentaron impedir dicha protesta pues la percibieron como “desorden”, “un irrespeto” por no entrar a clase, y otros argumentos similares.

ejemplo, ¿por qué algunos profesores intentan impedir, a través de la presión con las calificaciones, una manifestación pacífica? ¿Por qué la movilización se preparó en secreto y principalmente a través de espacios virtuales? ¿Por qué la protesta tiene lugar en el espacio público más visible de la institución?

Este caso da entrada a reflexionar sobre el accionar político de los estudiantes aún desde la adolescencia, una edad que se concibe a veces como apolítica, y cómo este accionar está relacionado con las experiencias espaciales, con la manera en que se desenvuelven en el territorio, con la forma en que se apropian de los lugares, pues dentro de la propuesta se considera que esta dimensión espacial cercana a los sujetos tiene un potencial importante para los procesos de formación en la escuela. En otras palabras, las cuestiones socio-espaciales relevantes generan ciertos conflictos cognitivos que son susceptibles de ser aprovechados para la formación ciudadana y especialmente en la educación para la paz con enfoque territorial.

En el proyecto marco de Territorio_lab: ciudadanía y paz, en el que se inscribe esta tesis, se ha planteado un posicionamiento conceptual sobre el enfoque territorial, que reconoce su relación con lo que se ha llamado el giro espacial – spatial turn- propuesto por Edward Soja, basado en los postulados de Henri Lefebvre y Michel Foucault y desarrollado posteriormente por David Harvey, Doreen Massey y el mismo Soja entre otros; en este se propone en esencia volver la mirada sobre el espacio como una categoría analítica que permite una mejor comprensión de la relación espacio-tiempo-sociedad en los tiempos de la globalización, donde la dimensión espacial tiene mayor peso que la temporal (Soja, 1989).

El discurso del giro espacial ha abierto múltiples alternativas de indagación sobre la realidad, pero es necesario pensar desde América Latina, espacio poco referenciado y estudiado por esos autores, otras alternativas que permitan comprender e intervenir sobre nuestro contexto, sobre todo considerando que

esa noción de espacio no tiene el mismo potencial explicativo en nuestro continente que la noción de territorio, por lo menos desde la dimensión política del espacio, en virtud, de que ha sido el territorio, más que el espacio la categoría que más se ha problematizado en la geografía y en las ciencias sociales de América Latina” (Pimienta Betancur, 2019, p.3).

Sumado a esto, también ha sido el territorio y no el espacio la categoría que se ha usado en la política, en la construcción de las diversas normativas y la que han apropiado los movimientos sociales y los procesos de construcción de ciudadanía.

En América Latina uno de los principales referentes es el geógrafo brasileño Milton Santos, quien explica que el territorio no es una cosa dada, sino que está siempre en movimiento, idea que expresa en la categoría territorio usado, en la cual Santos (2000) puntualiza que el espacio es de todos. Entender el territorio usado es entender el espacio geográfico como un producto social que tiene su historia, la cual devela cómo el espacio social llegó ser lo que es, cómo está siendo, y cómo será usado, lo cual da claros puntos de entrada para considerar el uso del estudio del territorio en la escuela como un medio no solo para rastrear la causas de los procesos sociales, diagnosticarlos, sino también para imaginar cómo podrían ser esos territorios respondiendo a las aspiraciones de los ciudadanos que los habitan.

De acuerdo con Pimienta Betancur (2019) el enfoque territorial metodológicamente implicaría tres fases analíticas. En primer lugar, entender las territorialidades históricas y actuales, es decir, cómo el territorio 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. En segundo lugar, las relaciones entre territorialidades y la propia configuración de ellas, para entender cómo el territorio está siendo usado. Y, por último, cuáles son los efectos de las territorialidades actuales sobre el territorio futuro, es decir, cómo será y cómo queremos que sea el territorio.

Para la educación, el territorio como enfoque implica que los agentes educativos (profesores, directivos, estudiantes) reconozcan el territorio no solo desde su experiencia, sino también que incrementen sus capacidades desde el reconocimiento del territorio en sus categorías analítica, normativa y política, esto es, superar la simple experiencia del sujeto, que si bien es importante, no posibilita hacer lecturas complejas en búsqueda de las transformaciones necesarias para lograr satisfacer sus necesidades. Una educación nutrida por el enfoque territorial debería ser transformadora y emancipadora, además tendría entre sus finalidades formar sujetos que se reconozcan en su experiencia territorial; que entiendan las formas de producción del territorio, pero también las formas de cambiarlo.

Para ejemplificar esta idea es útil comentar uno de los ejercicios previos realizados en el premapeo de uno de los colegios que participó en el proyecto, en él se pidió a las estudiantes que identificaran los tipos de violencia de las cuales son o han sido víctimas y que ubicaran las zonas del barrio o del colegio donde estas violencias ocurrían, uno de los equipos de trabajo del grado séptimo -edades entre 12 y 13 años- identificó como una de las violencias más comunes a las que son sometidas el acoso sexual en las calles del barrio a través de comentarios y propuestas verbales vulgares y desagradables, así mismo ubicaron algunas zonas en las que es usual recibir este tipo de agresiones y por lo cual tratan de evitar transitar por ellas, en especial si están solas. A partir de este ejercicio de cartografía social, los mismos grupos de estudiantes formularon propuestas para tratar de mitigar o solucionar esta problemática y son comentadas en el capítulo final.

Situaciones como la descrita muestran la potencia y la importancia de un enfoque territorial en la educación para la paz, pues al tomar en cuenta la experiencia espacial de los estudiantes y los problemas socialmente vivos presentes en el territorio se abre un gran abanico de posibilidades para intervenir de manera relevante en la realidad de la escuela. El contexto de este colegio en mención es urbano de clase media, en el cual el conflicto armado colombiano no se siente tan cercano, aun así, hay otros tipos de violencia presentes y la escuela tiene allí un deber y una posibilidad de mitigarlos al identificarlos y tratarlos a través de estrategias adecuadas como la cartografía social.

2.2 La formación ciudadana en la escuela

En el contexto internacional se puede observar que existen varios proyectos de investigación y redes de trabajo que estudian la manera en que los países están preparando a sus jóvenes para afrontar sus papeles como ciudadanos; la mayor parte de los programas y estrategias estudiadas en estos proyectos tienen lugar en ámbitos escolares y por tanto están dirigidos principalmente a las personas en edad escolar (Chu, Bratton, Lagos Cruz-Coke, Shastri, & Tessler, 2008; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Schulz, Ainley, & Friedman, 2009; SREDCC -Sistema regional de evaluación y desarrollo de competencias ciudadanas-, 2010). El informe del SREDCC, presenta un estudio de los programas exitosos de formación ciudadana en algunos países de América Latina (México, Colombia, Guatemala, República

Dominicana, Paraguay y Chile), de allí se puede concluir, que el espacio escolar se reconoce como un espacio privilegiado para la formación en ciudadanía, si bien la dimensión espacial-territorial no es motivo de reflexión y mucho menos de intervención en los programas estudiados.

En el caso colombiano, ha existido un marcado interés por la preparación de los jóvenes para que asuman su rol de ciudadanos en función del modelo de democracia vigente en cada época, aquí, por largo tiempo, para la política educativa, se consideró como suficiente la instrucción en deberes y derechos, que el conocimiento de la historia, la Constitución, las leyes y los sistemas de gobierno eran los elementos claves para la educación de los ciudadanos, enfoque que iba de la mano con el tipo de democracia practicada hasta finales del siglo XX (Alarcón Meneses, 2009), en la cual se consideraba suficiente la participación de los ciudadanos en las votaciones, el estricto cumplimiento de las normas y el respeto a las autoridades.

Al respecto, son ilustrativos los hallazgos de algunos historiadores, sobre los ideales del *ciudadano* a inicios del siglo XX, al analizar los manuales escolares usados en Colombia, allí se encontraron ideales basados en la civilización –entiéndase alejado de lo salvaje–, centrados en tres virtudes capitales “urbanidad, moral y civismo” y en donde era altamente valorado el pago de los impuestos, la prestación del servicio militar por parte de los varones y la participación en las elecciones (Alarcón Meneses, 2009). Es igualmente evidente la influencia de la religión (Quiroz Posada y Mesa Arango, 2011) y esto se refleja en los manuales escolares y libros de texto de la primera mitad del siglo XX al hacer énfasis en la familia, la escuela y el matrimonio, y la forma adecuada de comportarse en ellas de acuerdo a los valores cristianos. (Monsalve Muñoz, 2012). Se podría afirmar que existía un esfuerzo por educar ciudadanos funcionales al sistema socioeconómico hegemónico.

Este panorama comienza a cambiar a finales del siglo XX, con el cambio de Constitución Política en 1991 –además de otros factores–, el Estado detecta la necesidad de avanzar en la educación de los ciudadanos que demandaban las nuevas realidades sociales, políticas, económicas y culturales de la Nación, en este contexto surgen la Ley General de Educación de 1994 –Ley 115–, en su Artículo 92 hace referencia al horizonte formativo de los estudiantes y se establece la necesidad de “la formación de valores éticos, estéticos, morales, CIUDADANOS y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil

para el desarrollo socioeconómico del país” (el énfasis es nuestro). El contexto socioeconómico en el que se inscriben estos cambios o más bien estas aspiraciones de transformación se resumen bien en las palabras de uno de los ministros de educación de la época, expresadas en el *Seminario internacional de educación ciudadana*,

En medio del fuego cruzado está la educación: víctima y victimaria. El sector se desenvuelve en medio de una aguda anormalidad. Si no son los atentados con pipetas de gas a las escuelas, es el asesinato de docentes. Familias amenazadas que no ven opción diferente a huir; niños y jóvenes desarraigados de sus lugares de origen, que pasan a engrosar las filas de los desplazados. Un “aprendizaje” a la brava y descontextualizado, cargado de emociones e ideas encontradas. Esa es la “formación ciudadana” a la que hoy día están expuestos millones de colombianos (Lloreda Mera, 2002, p. 4).

En este contexto, unos años después, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica los *Estándares básicos en competencias ciudadanas* (2004), enmarcados además en los derechos humanos y la Constitución Política (artículo 95), los cuales esbozan el ideal de ciudadano sobre el cual se debe trabajar para que la democracia funcione de manera adecuada. Allí se expresa que el ciudadano que se quiere formar tiene las siguientes características: participe activo de la construcción social como actores políticos, en donde la sociedad o la construcción que se busca es pacífica, democrática, participativa, incluyente y justa. Se pretende formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los derechos humanos.

Además, se observa en este enfoque de formación, que se privilegió el desarrollo de competencias emocionales, cognitivas y comunicativas (Colombia MEN, 2006) las cuales aún tienen vigencia en el país, si bien presenta un avance respecto a los enfoques y modelos mencionados anteriormente, es aún restringido, pues tiene un carácter normativo que “promueve el moldeamiento de comportamientos y conductas sin conciencia política” (Pimienta Betancur, 2012, p. 135), y en este sentido se aleja de la formación de un ciudadano crítico, con capacidad real de participación política.

Otro de los asuntos problemáticos para la formación ciudadana en la escuela es que, a pesar de las normas y directrices dadas por el ministerio y las secretarías de educación, el trabajo en el aula y la escuela como totalidad, van, en la mayoría de los casos, en una dirección diferente. Esto es, siguen trabajando sobre una visión de ciudadanía y democracia aún más restringida que la de la misma política educativa, en la que se identifica a la democracia principalmente con el procedimiento de elección de unos líderes –votar en unas elecciones–.

En esta situación se dejan de lado otras características que componen los ideales de las democracias actuales como son la libertad, el estado de derecho, la rendición de cuentas horizontal y verticalmente, el control civil del ejército y la policía, la competencia electoral, la sociedad civil plural, la participación, la equidad, la responsabilidad del Estado ante los ciudadanos, y por último la existencia de una cultura cívica en la cual los ciudadanos crean en la legitimidad de la democracia, sean leales al sistema constitucional, conozcan sus deberes y derechos como ciudadanos, respeten el resultado de las elecciones, cuestionen, pero respeten la autoridad y condenen actos de intolerancia y las violaciones de las normas constitucionales (Diamond & Morlino, 2004).

En todos estos esfuerzos por generar directrices y normas sobre la formación ciudadana, se evidencia más un intento formal que real por producir cambios, pues se parte de la premisa que cambiando las normas y las políticas educativas se cambia la realidad, pero no se evidencian iniciativas o estrategias que propendan por cambios reales en la escuela, lugar privilegiado para llevar a cabo las labores formativas. Continuando con lo planteado por Pimienta Betancur (2008), el enfoque dado a la formación ciudadana en Colombia está más orientado a una praxis de respeto, a actitudes, a comportamientos sin “una apuesta real por la construcción de ciudadanías críticas que son la base para la transformación social” (p. 7).

En el rastreo teórico realizado sobre el tema se han hallado como posible causa del fraccionamiento entre las normas, las políticas públicas y el currículo, que estas van, por un lado, y las prácticas educativas en las escuelas se desarrollan en otro sentido. En este sentido, las concepciones sobre los objetos de enseñanza que tienen los maestros, al igual que su formación y su experiencia influencia la formación ofrecida en sus escuelas.

Dicho lo anterior, es necesario precisar que la mayor parte de los maestros hoy en ejercicio, fueron formados bajo una concepción de ciudadanía que ancla sus ideales al siglo XX, los cuales están vinculados al cumplimiento de los deberes para la promoción del trabajo y desde una óptica religiosa (Quiroz Posada y Mesa Arango, 2011) en el cual la iglesia católica –entre otros factores– jugó un papel importante en los escenarios políticos, sociales y educativos e influyó en el proceso de educación cívica que se llevó a cabo en los espacios escolares, especialmente a través de los manuales escolares de religión y cívica (Alarcón Meneses, 2009).

En ese sentido, otra investigación realizada en la ciudad de Medellín (Pulgarín Silva y Vanzella Castellar, 2015), a través del análisis político del discurso de los maestros sobre su concepción de ciudad, se pudo inferir cuatro tendencias en los maestros, cada una con su respectiva implicación para la formación ciudadana, en la primera tendencia, denominada funcional, los maestros tienen una concepción de la ciudad que va de la mano de las campañas publicitarias para vender a Medellín como la más educada, la más innovadora, sin cuestionar ese discurso hegemónico. “En este discurso, la formación ciudadana se desplaza y es significada desde lo comportamental y va hacia la actitud cívica, y hacia la competencia social que permite la convivencia” (Pimienta Betancur, Alejandro y Parra Ospina, 2014, 8).

En otra de las tendencias halladas en dicha investigación, la denominada cultural, los discursos de los maestros se dirigen a la identificación de la ciudad con las virtudes de sus habitantes, en este sentido la “(...) ciudadanía tendría una significación con lo amable, emprendedor, gentil, servicial (...)” (Pimienta Betancur, Alejandro y Parra Ospina, 2014, p. 9). En la tercera tendencia identificada, denominada urbana, se hallan los discursos que identifican los contrastes de la ciudad entre lo moderno, innovador, cultural, global y fenómenos como la pobreza, la exclusión y la violencia, esta concepción se orientaría a una formación ciudadana “contextualizada, enmarcada en los derechos y deberes que se requieren para vivir en una sociedad urbana, y que tenga la capacidad de entender la ciudad desde sus diversas dimensiones, tanto cultural, económica y política” (Pimienta Betancur, Alejandro y Parra Ospina, 2014, p. 10).

Finalmente, en la tendencia denominada crítica, aparecen en los discursos de los maestros cuestionamientos al proyecto hegemónico de organización de la ciudad, en la que ven simplemente una adaptación de los objetos, normas y acciones para la reproducción del

capital y donde la inclusión y la participación son apenas unas fachadas del proyecto político, “En esta perspectiva, hay más conciencia que la ciudad es una construcción discursiva sujeta a distintos proyectos que se la disputan. Y la ciudadanía es consciencia de esa situación” (Pimienta Betancur y Parra Ospina, 2014, p. 11).

Por eso, la formación ciudadana es crítica, para ciudadanía activa, pero con intención, es decir, una ciudadanía para la praxis. Y al parecer, esta concepción de la ciudad es la que aprovecha de mejor manera el potencial pedagógico del territorio.

Se puede afirmar a partir de estos hallazgos que la concepción que estos maestros tienen del espacio, en este caso de la ciudad, está influida por la educación recibida, las experiencias de vida y la calidad de los espacios que habitan y que a su vez esta concepción termina influyendo la forma y la dirección en que orientan sus prácticas pedagógicas en general y la formación ciudadana en particular. Esto acompaña la idea de Massey (2009), cuando afirma que la forma en que el espacio es conceptualizado en el trabajo intelectual, en la vida social y en la práctica política es de suma importancia, pues tiene efectos intelectuales, sociales y políticos.

2.3 La Cartografía Social

“mapas são representações gráficas que facilitam uma compreensão espacial de coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano” (Harley & Woodward 1987: xvi). (Achselrad et al., 2008: 91-92)

Respecto a la cartografía social dentro del presente proyecto la relacionamos en específico con la educación geográfica y en general con las ciencias sociales que se enseñan en la escuela, si bien consideramos que las temáticas, habilidades y aprendizajes que se pueden lograr con ella no se circunscriben únicamente a estas disciplinas y áreas de enseñanza escolar. Entendemos la cartografía social como una herramienta metodológica ligada a la investigación-acción-participación (Montoya Arango, Pérez García y Ospina Mesa, 2014, p. 195), que tiene como característica la producción horizontal de conocimiento, esto es, en un diálogo entre el saber experto y el saber situado de las comunidades que intervienen, y que

puede ser entendida como “una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo”(Montoya Arango, 2009, p. 122).

Es importante este aspecto de vivirlo mejor, porque fiel a su origen en la investigación acción participación (IAP), mediante los mapeamientos no solo se busca recoger información y hacer diagnósticos territoriales, sino también la proposición de alternativas de solución a las problemáticas develadas en la cartografía, que no se reduce al mapa elaborado en sí, sino que involucra diferentes instrumentos y técnicas tales como los talleres colectivos, las entrevistas, las fotografías, elementos audiovisuales, conversaciones, recorridos etnográficos, el uso de sistemas de información geográfica (Acselrad et al., 2008; Montoya Arango; Pérez García; Ospina Mesa, 2014; Montoya Arango, 2009; Seeman, 2013; Patiño Jiménez, 2015) que dan una gran variedad de recursos para el trabajo con las comunidades y en este caso para el trabajo en la escuela.

El principal punto de partida de la cartografía social es “el reconocimiento de que todos los actores sociales tienen unos saberes por compartir y aportar en los procesos de construcción social de conocimiento entorno a sus realidades socio-culturales, ambientales, políticas, económicas” (Montoya Arango, 2009, p. 122) y que en esta construcción todos los sujetos involucrados comparten, aportan, enseñan y aprenden (Montoya Arango; Pérez García; Ospina Mesa, 2014). Otro punto de partida importante es que en el trabajo participativo del mapeamiento que pone en relación a los actores sociales con el territorio, dicha relación transforma a ambos (Acselrad et al., 2008).

Se reconoce de esta manera que los mapas – tanto los técnicos como los realizados a mano alzada– son construcciones humanas, hechas de narrativas, ideologías, discursos y construcciones socioculturales y en tanto esto se ponga de presente posee un potencial enorme como forma de comunicación, expresión y medio para aprehender la realidad (Seeman, 2013), esta característica es precisamente una de los factores que le dan un potencial grande de aportar a los procesos de formación en la escuela, pues posibilitaría la entrada del territorio y sus problemáticas al aula para ser reflexionadas, generando diálogo de saberes entre el saber experto y el conocimiento que sobre el espacio tiene la comunidad educativa. Abre también la posibilidad de generar conocimiento territorial, hacer visibles

aspectos del territorio que han sido invisibles y/o invisibilizados ya sea por la costumbre o intereses políticos-económicos.

La cartografía social, los mapas parlantes o el mapeo participativo tienen el potencial en la escuela de traer el saber de los estudiantes al aula y darle valor al ponerlo en diálogo horizontal con el saber experto del maestro, situación escasa en el sistema educativo como nos lo recuerda Kozel (citado por Seeman, 2013):

o ensino de geografia teria mais significado se priorizasse a pesquisa e análise das representações construídas pelas sociedades, considerando ainda o próprio aluno como agente de representações e conhecimentos necessários para o entendimento das relações estabelecidas na organização espacial (p. 89.)

En este sentido el grupo de recursos que componen la cartografía social permite que los estudiantes se posicionen como actores con sus propias referencias, voces y su propia producción del espacio (Seeman, 2013, 2006), en contrapartida de las concepciones que los consideran en un nivel inferior a los adultos, sin autonomía y sin la capacidad de construir e interpretar el espacio geográfico.

Tradicionalmente se ha usado la cartografía social en la investigación social, en la cual se usa no para educar, sino para evidenciar algunos fenómenos locales, si bien en su concepción implica procesos de enseñanza y aprendizaje, es escasa su presencia en la didáctica escolar; por tal razón los referentes documentales son escasos.

Uno de los referentes cercanos es el de la profesora Olga Patiño Jiménez (2015, 2019), que en su tesis de maestría propuso la cartografía social como método para la enseñanza de la geografía (Pimienta Betancur y Patiño Jiménez, 2017) y los trabajos del Colectivo Iconoclasistas, realizando ejercicios de cartografía en la educación no formal (González et al., 2016; Pautasso & Pautasso, 2014).

Por otra parte, el trabajo de López Arrillaga (2018), muestra un acercamiento de la cartografía social y la educación, cuando citando a Herrera (2008), presenta la cartografía social como una propuesta conceptual y metodológica que permite construir un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación que, como herramienta educativa y social,

permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo (p. 3).

Reconocemos en la cartografía social dos grandes componentes, por un lado, están las *finalidades representacionales*, dentro de las cuales ubicamos dos características que son: la generación horizontal de conocimiento y la identificación de saberes situados; por otro lado, están los *procesos representacionales* dentro de los cuales existen tres procesos que son: el reconocimiento de objetos y sistemas, el ordenamiento simbólico y la producción de escala geográfica. Cada uno de estos cinco componentes aportan a la configuración de un enfoque territorial de educación para la paz en cuanto permiten el reconocimiento de la experiencia territorial de los sujetos, así como también el trabajo sobre las categorías más analíticas, normativas y políticas del territorio, a la vez que en su rol de estrategia permite que la educación para la paz despliegue sus características transformadora, participativa, relacional y sustentable.

2.4 Educación para la paz

En Colombia los referentes legales más cercanos en el tiempo relacionados con la educación para la paz son la ley 1620 de 2013 que crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad, y la prevención y mitigación de la violencia escolar; la ley 1732 de 2014 que decreta la creación de la Cátedra de la Paz, como una asignatura independiente y obligatoria para la educación preescolar, básica y media tanto pública como privada en el país; y el Decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la ley 1732 y da algunos lineamientos para la implementación de la Cátedra de la Paz.

El decreto 1038 de 2015, es contemporáneo con las negociaciones de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC, sin embargo, no se puede afirmar que haya sido un producto directo de estas negociaciones. El decreto establece 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.” (el énfasis es nuestro)

Y a reglón seguido 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, esto, si bien abarca un gran espectro de situaciones y fenómenos necesarios para abordar la educación para la paz, deja por fuera la dimensión espacial de los sujetos y de los fenómenos sociales que podrían ser motivo de enseñanza.

De la misma manera, en el artículo 4, en donde establece los posibles contenidos y de los cuales las instituciones educativas deben trabajar al menos dos de ellos, tampoco existen contenidos que aborden directamente la dimensión espacial, siendo los contenidos propuestos los siguientes: a) justicia y derechos humanos, b) uso sostenible de los recursos naturales, c) protección de los recursos naturales y culturales de la Nación, d) resolución pacífica de conflictos, e) prevención del acoso escolar, f) diversidad y pluralidad, g) participación política, h) memoria histórica, i) dilemas morales, j) proyectos de impacto social, k) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, l) proyectos de vida y prevención de riesgos.

Ante este panorama que establece la ley y el decreto de la cátedra de paz, con una dimensión espacial ignorada, tomó mayor importancia la propuesta desarrollada en la presente investigación consistente en aportar a la educación para la paz un enfoque territorial, que permita tomar en cuenta la dimensión espacial de los estudiantes y las diferentes violencias de las que son víctimas en su territorio, así como los factores protectores existentes.

En el caso de los acuerdos de paz entre el gobierno y la guerrilla de las Farc-Ep, uno de los aspectos novedosos fue la inclusión de un enfoque territorial para los acuerdos, que suponía:

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 (Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, 2016, p. 6).

Esta característica del acuerdo, es novedosa respecto a los procesos de paz llevados a cabo en otros países, por cuanto decretaba un sentido territorial –situado– a las acciones a implementar, así como el reconocimiento de las expresiones violentas del conflicto armado que se dieron de manera diferenciada en los territorios, es decir, no todas las regiones del país sufrieron los mismos tipos de violencia ni con la misma intensidad. De esta manera se le abría la puerta a las comunidades locales para que participaran en la construcción de paz en una concepción de horizontalidad entre actores de diferentes escalas (Nacionales, departamentales y municipales). (Pimienta Betancur, Aristizabal Jaramillo, y Álvarez Giraldo, 2019).

No obstante, luego de transcurridos tres años del proceso de implementación de los acuerdos, esta se ha hecho desde una lógica centralista y vertical en la que el Estado y ciertos actores de escala nacional e internacional han comandado las agendas, configurándose en los actores protagónicos de la paz, mientras que los actores regionales y locales han sido convidados a participar para ser, la mayoría de las veces, simples espectadores de la implementación. Claramente esta situación va en contravía de las expectativas creadas sobre la posibilidad y necesidad de que los actores locales resignificaran la paz desde sus experiencias territoriales y se generaran espacios para el diálogo ciudadano entre actores con diferentes capacidades de incidencia en la política (Estado, instituciones, ONG's, organizaciones de víctimas, comunidades locales, líderes sociales, etc.).

Ante este contexto, la escuela pareciera ser un fractal que reflejara en las condiciones de la educación para la paz, lo que ocurre con la implementación de los acuerdos, al menos en lo concerniente a la participación de la comunidad educativa en la construcción de paz, pues en la mayoría de los casos llegan las recetas y las soluciones –en forma de leyes, decretos o proyectos– sin consultar con la experiencia territorial de las comunidades y sin hacerlos partícipes verdaderos de la construcción de las alternativas de paz.

Es necesario en este punto reafirmar que para los efectos de esta investigación la educación para la paz se entendió como un proceso que hace parte de la formación ciudadana

y que busca la formación de un ciudadano crítico, con capacidad real de participación política a través de la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes comprender, prevenir y resolver los conflictos y la violencia –manifiesta y estructural– de manera pacífica (UNESCO, 2013). Se reconoce al igual que la profesora Susy Lee Deck (2010) cuatro características de la educación para la paz: **Transformadora** –debe retar a los estudiantes hacia la transformación de las realidades diagnosticadas–, **participativa** –conocimiento, oportunidad y apoyo para que los jóvenes puedan participar efectivamente en las actividades y en la toma de decisiones–, **relacional** –las habilidades para establecer relaciones son la base para que el individuo tenga un impacto positivo en los conflictos, y **sustentable** –que se mantenga en el tiempo–.

2.4.1 De qué paz hablamos en la educación para la paz.

La paz como objeto de estudio científico surge en el contexto posterior a las dos guerras mundiales del siglo XX y a la sombra de la amenaza de aniquilación nuclear durante la guerra fría. En sus inicios la paz y la investigación realizada a su alrededor tuvo como puntos de partida la explicación de la violencia y la guerra, en el entendido de que para ser abolidas –lograr la paz– debían ser entendidas y estudiadas. De esta manera se desarrolló un concepto de paz relativo a la ausencia de guerra o como situación de no-guerra, es lo que se denomina *paz negativa* (Muñoz, 2005), esta, tiene ciertas características que la hacen aparecer como una falsa paz, puesto que supone una serie de procedimientos de orden militar para garantizar la ausencia de violencia directa y para garantizar el *statu quo* de los poderes establecidos, “es negativa porque elimina la aparición del conflicto y de los diferentes puntos de vista de los actores sociales y políticos” (Loaiza de la Pava, 2016, p. 57)

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

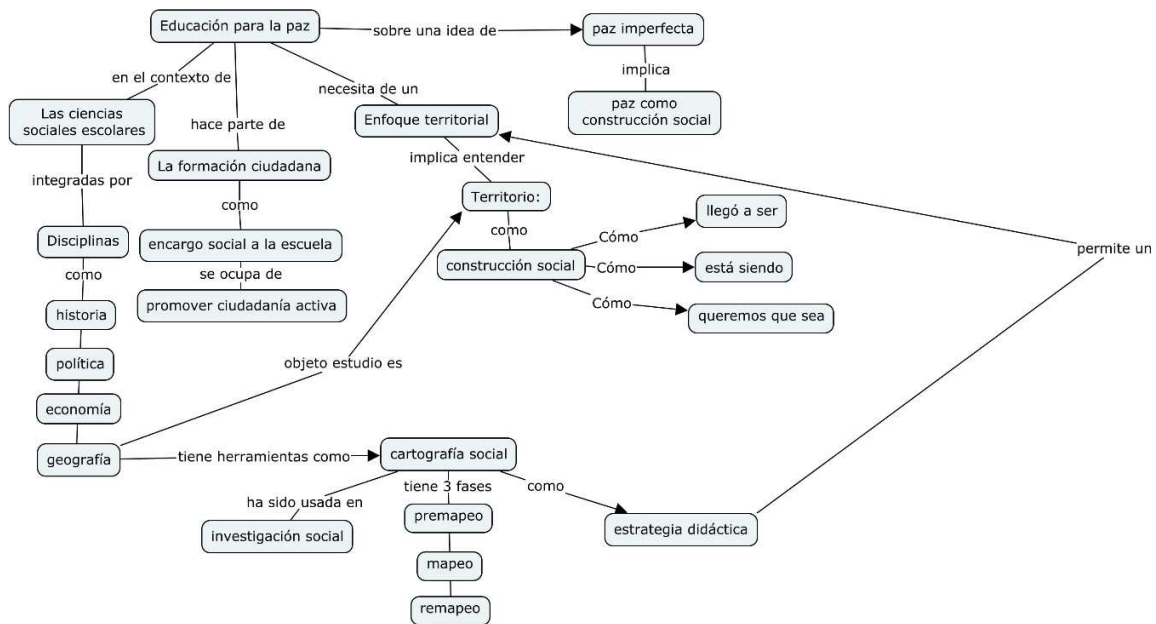
satisfacción de necesidades básicas; finalmente está la violencia *cultural* que es la que legitima a las otras dos y que es de carácter esencialmente simbólico, manifestándose en actitudes que se refuerzan desde la religión, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, las leyes, los medios de comunicación y la educación. La ausencia de todo este tipo de violencias es que lo denominaríamos paz positiva.

Frente a esta propuesta de paz positiva, que se intuye algo utópica, pues aparece como algo perfecto e inalcanzable en lo inmediato, hay otras concepciones que invitan a entender la paz como un proceso inacabado, como una construcción en la cual participan todos los sujetos, es el caso de la propuesta de *paz imperfecta* elaborado por el profesor Francisco Muñoz de la Universidad de Granada, la *paz imperfecta* “no es un objetivo teleológico sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente” (Muñoz, 2005, p. 17), poniendo el acento en las formas en que las personas resuelven de manera pacífica los conflictos y sobre todo en la construcción de un futuro en el que

prime la justicia y la equidad, en el que los conflictos sean regulados por vías pacíficas y en el que los conflictos nos den la posibilidad de imaginar y crear nuevas situaciones deseables de acuerdo (...) Un futuro en definitiva abierto a viejos y nuevos conflictos, siempre en proceso de regulación pacífica de los mismos” (Muñoz, 2005, pp. 34-35)

Esta idea de paz imperfecta es congruente con el enfoque territorial que hemos señalado de educación para la paz, puesto que parte del reconocimiento de la realidad para conocer cómo llega a ser lo que es, no solo en sus partes problemáticas sino también en sus aspectos positivos, cómo está siendo y cómo será, es decir, ambas ideas confluyen en partir de un diagnóstico histórico, revisar la situación actual y proyectarse al futuro, permitiendo que los sujetos entiendan que es posible construir un territorio pacífico.

Mapa 1. Esquema conceptual del capítulo 2.



Fuente: Elaboración propia

A modo de cierre, tal como lo muestra el esquema conceptual, podemos afirmar que hay una relación entre las categorías abordadas en la investigación, en donde las ciencias sociales escolares son el escenario en el cual el enfoque territorial de educación para la paz tiene su lugar en la escuela. Tomar un concepto de las disciplinas que las componen, en este caso el territorio proveniente de la geografía, y una herramienta como la cartografía social, nacida en su seno, de la mano de la investigación cualitativa, permite articular sus componentes analíticos para dar respuesta a las necesidades planteadas sobre la formación de los ciudadanos que requiere nuestro sistema democrático para su adecuado funcionamiento.

La congruencia en considerar tanto al territorio usado, como a la paz imperfecta construcciones sociales permite trabajar sobre la idea de posibilidad de cambio, pues si tanto el territorio como la paz son construcciones, son susceptibles de intervención por parte de las personas, así se abandona la idea de ser asuntos dados e inamovibles y se aborda la de posibilidad de cambio a través de la acción de las comunidades. De esta manera la cartografía social como mediador posibilita introducir la realidad que circunda a la escuela y la cotidianidad que viven sus estudiantes, a través de preguntas y problemas socialmente relevantes, en donde las tres fases propuestas de premapeo, mapeo y remapeo ofrecen la

posibilidad de procesar la información recogida en los mapeamientos de manera tal que los saberes situados se relacionen y sean explicados con el conocimiento científico existente sobre el tema y al mismo tiempo se alienta a la proposición de soluciones que permitan vivir mejor en el territorio habitado.

3. Metodología

El camino construido en pro de alcanzar los objetivos trazados en el proyecto fue orientado en el marco del enfoque cualitativo, entendido como un enfoque que permite “interpretar, clasificar, comparar y enunciar las situaciones o procesos observados y para desentrañar las lógicas y maneras diferenciadas de vivir en sociedad” (Galeano Marín, 2015, p. 11) de los sujetos individuales o colectivos desde una óptica local y sin pretensiones de universalismos; se considera la realidad social como el fruto de un proceso de construcción histórica, visto a través de la lógica y el sentir de sus protagonistas (Sandoval Casilimas, 2002).

Dado que este proyecto hace parte del programa de investigación Territorio Lab – Ciudadanía y Paz, algunas de las decisiones metodológicas del trabajo de campo en las escuelas tuvieron que ver con el desarrollo y la dinámica de trabajo del programa en el cual se busca la convergencia entre arte, tecnología y educación, por otro lado, el resto de las decisiones fueron tomadas por los docentes investigadores encargados de los grupos¹⁸ al interior de cada una de las instituciones educativas participantes del proyecto.

Teniendo en cuenta esto, se tomaron decisiones metodológicas que se sintetizan en los siguientes apartados.

3.1. Modalidad de investigación social cualitativa

Dado que una de las metas fue desarrollar una estrategia para interpelar la subjetividad de los estudiantes y en esa medida los impulse a actuar de manera crítica en el ámbito social y político, el enfoque metodológico privilegiado es el cualitativo, alimentado por elementos de la investigación-acción -participación y específicamente la cartografía social, como una herramienta metodológica para recabar información, gestionar y diseñar el plan de investigación e intervención y a su vez como estrategia didáctica que posibilita la formación ciudadana y la educación para la paz en la escuela. En la investigación acción participación,

¹⁸ Luz Mary Uribe Balvin en la institución educativa Fe y Alegría La Cima, y Jaime Andrés Parra Ospina en la institución Educativa Santo Ángel, ambas en la ciudad de Medellín, Colombia.

vemos una modalidad de investigación cualitativa que va más allá de la comprensión de los fenómenos estudiados y lleva a buscar la transformación de las realidades que generan insatisfacción en la comunidad involucrada (Sandoval Casilimas, 2002), que para este caso está compuesta por estudiantes, maestros e investigadores del programa Territorio Lab – Ciudadanía y paz.

3.2 Estrategia analítica

El desarrollo del proyecto de investigación se concibió desde el paradigma cualitativo, el cual según Denzin y Lincoln, (1994) es un proceso multimetódico e interpretativo, por ello incluye el estudio, uso y recolección de diversos materiales empíricos como la experiencia personal, las entrevistas, la lectura de fotografías y mapas, así como la revisión bibliográfica. Esta última entendida como un medio “para informar teórica y conceptualmente las categorías de análisis emergidas de los datos obtenidos directamente por el investigador mediante un proceso de generación y recolección de información manejado por él”(Sandoval Casilimas, 2002, p.117.), razón por la cual la retroalimentación sobre las categorías emergentes, producto del cruce de las características de la cartografía social y la educación para la paz, fue un ejercicio constante durante toda la investigación.

Para dar cuenta de la pregunta ¿De qué manera la cartografía social contribuye a la formación ciudadana y a la educación para la paz desde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?, en el marco del proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz, se optó por desarrollar una experiencia pedagógica en dos instituciones de la ciudad, Santo Ángel y Fe y Alegría La Cima, seleccionadas por la oportunidad de aprendizaje que brindaban al proyecto, dado que en ambas se habían tenido antecedentes de investigación. Se eligió un grupo de grado séptimo en cada IE y durante el año 2018 se implementaron las estrategias pedagógicas de cartografía social dirigidas a la formación ciudadana, en clave de educación para la paz, y en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, tal como se había formulado desde el segundo objetivo específico “Desarrollar una estrategia didáctica de educación para la paz con enfoque territorial en la escuela, mediada por la cartografía social”.

Al tiempo que las estrategias se fueron implementando y registrando, se desarrolló una estrategia analítica de discusión y análisis que permitió ir avanzando sobre la conceptualización y las metodologías disponibles, generando las condiciones para dar cuenta del primer objetivo específico “Reconocer los avances conceptuales y metodológicos de la cartografía social como herramienta en el campo de la educación básica”, es decir, el avance conceptual y metodológico que se plantea más adelante emergió de la experiencia pedagógica.

Finalmente, una vez culminó el proceso de desarrollo de las estrategias, se generó un nuevo momento de análisis, con el fin de “Constituir vínculos efectivos entre la educación para la paz, el desarrollo de estrategias centradas en la cartografía social y la enseñanza de las ciencias sociales escolares” tal como se formuló en el tercer objetivo. A continuación se identifican los aspectos más relevantes del contexto y el diseño metodológico, y en los capítulos subsiguientes se podrá apreciar en detalle la forma en que se fueron alcanzando los objetivos.

3.3. Contexto socio geográfico de la investigación

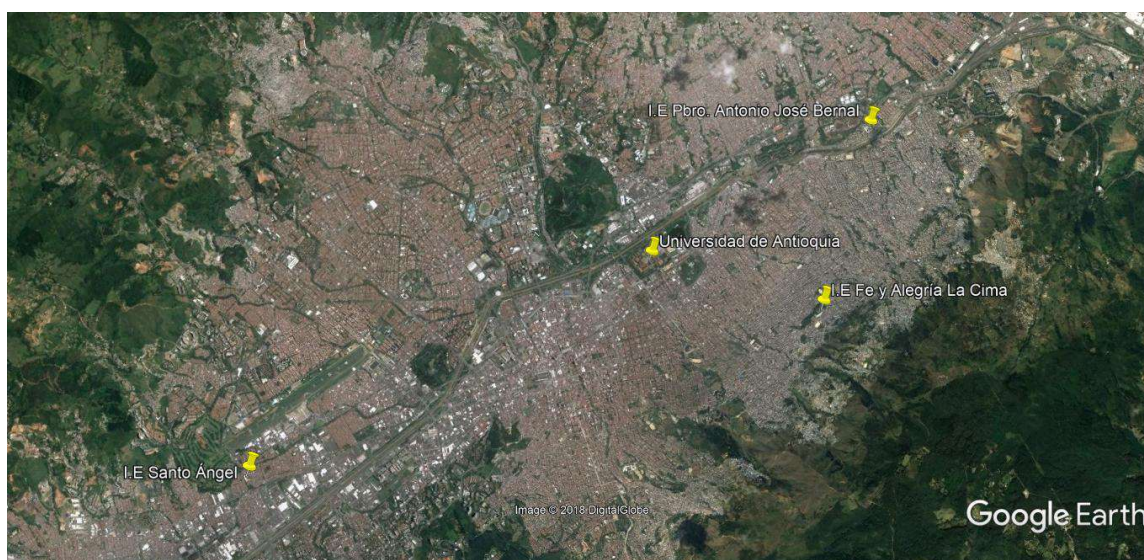
El trabajo de campo del proyecto se desarrolló en dos instituciones educativas públicas de la ciudad, con la intención de retroalimentar los procesos y resultados de las estrategias desarrolladas, para de esta manera construir, afinar y refinar la propuesta metodológica. Las instituciones son: a) Santo Ángel, ubicada en el barrio Cristo Rey al sur de la ciudad en un sector de uso mixto industrial y residencial, atiende población femenina desde transición -preescolar- hasta el grado once. b) Fe y Alegría La Cima, ubicada en la zona nororiental de la ciudad, atiende población mixta desde transición hasta el grado once. Estas instituciones han sido seleccionadas por representar una diversidad de entornos diferentes entre sí, y por haber participado en proyectos de investigación anteriores relacionados con estudios del territorio y desarrollados por los grupos de investigación DIDES (Didáctica de la Educación Superior) y GET (Grupo de Estudios del Territorio) de la Universidad de Antioquia.

El equipo de investigación estuvo conformado por un docente de cada una de las instituciones, para el caso de la I. E. Fe y Alegría La Cima la docente es Luz Mary Uribe

Balbín, socióloga y magister en investigación psicoanalítica; y en la I.E Santo Ángel el docente es Jaime Andrés Parra Ospina, licenciado en geografía e historia y magíster en didáctica de la geografía, así mismo participó un auxiliar de investigación, Julián Escobar, licenciado en educación ciencias sociales y estudiante de la maestría en estudios socioespaciales del INER. Participaron, además, el coordinador de la I.E Fe y Alegría Luis Eduardo García y otros docentes de las instituciones que han participado eventualmente en las discusiones sobre la implementación de la estrategia.

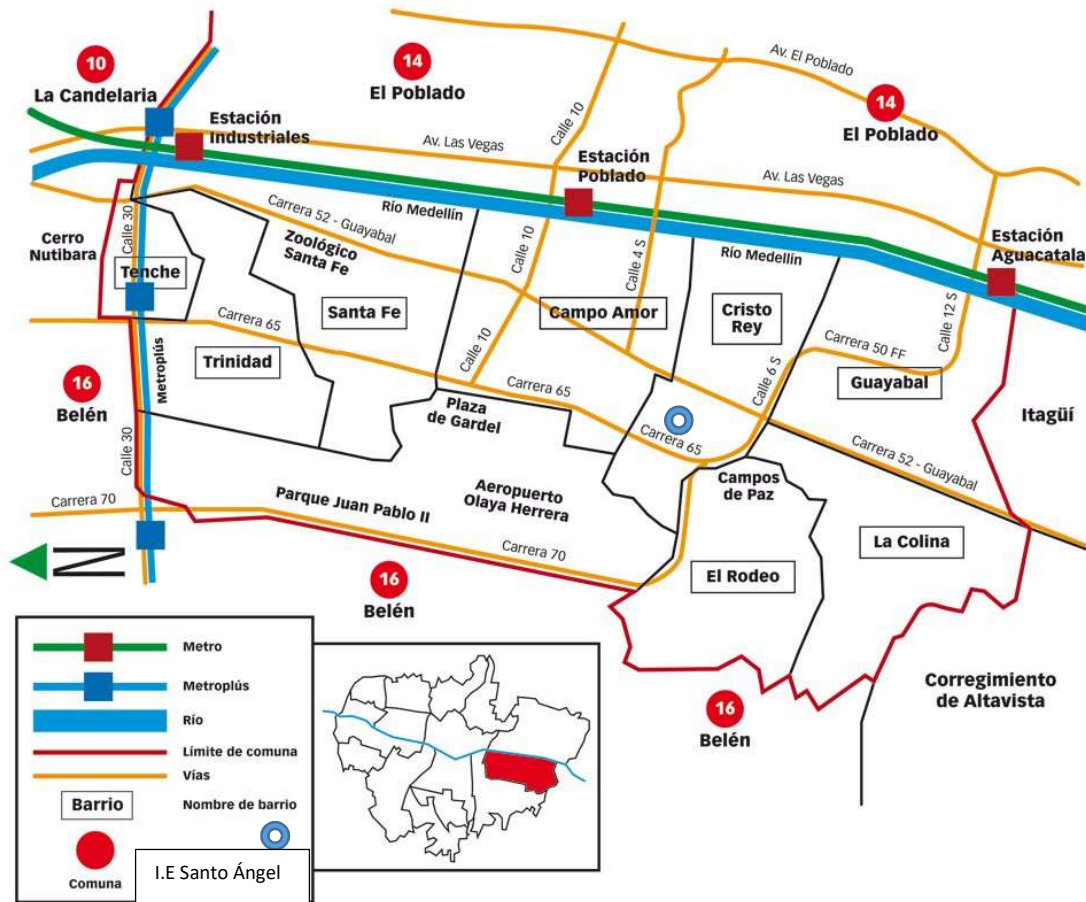
La institución Educativa Santo Ángel está ubicada en la comuna 15, Guayabal, al sur de la ciudad en límites con el municipio de Itagüí (ver mapa 2), esta tiene una población aproximada de 94.500 habitantes, de los cuales el 53% son mujeres, se compone de los barrios Cristo Rey, La Colinita, El Rodeo, Guayabal, Campo Amor, Santa Fe, Trinidad y Tenche. Además, hacen parte de la comuna sitios de interés como el Parque Juan Pablo II, La terminal de transportes del sur y el aeropuerto local Enrique Olaya Herrera. La institución recibe también estudiantes del vecino municipio de Itagüí y atiende a 1568 estudiantes desde transición hasta el grado 11° en la modalidad de bachillerato académico, su planta de profesores es de 44 maestros, tres coordinadoras y una rectora, tiene una única sede y trabaja en dos jornadas.

Mapa 2 Ubicación en la ciudad de las Instituciones Educativas participantes.



Fuente: Google Earth 2018.

Mapa 3. Localización comuna 15: Guayabal



Fuente: vivirenelpoblado.com (Medellín, 2015)

En el sector hay una zona industrial considerable, esta aporta gran cantidad de empleos a la gente del área, y a su vez es fuente de contaminación que afecta a los habitantes de la comuna siendo las enfermedades crónicas de las vías respiratorias la tercera causa de muerte detrás de las enfermedades isquémicas del corazón y las agresiones (Medellín, 2015).

En el sector hay presencia de delincuencia organizada asociada al microtráfico, esta realidad trae problemáticas diversas para algunos barrios específicos, siendo las más notables las fronteras invisibles, el control de la convivencia por parte de estos grupos y la inseguridad.

La institución educativa Fe y Alegría La Cima está ubicada en la Comuna 3 Manrique, del Municipio de Medellín, es un establecimiento de carácter oficial, que se encuentra ubicada en la carrera 36C No 86b – 15 (ver mapa 3), pertenece al Núcleo



educativo 916, en el barrio San José La Cima N°1 y N°2. Actualmente, con tres sedes, a saber: sede Escuela San José, ubicada en el barrio San José La Cima N°1; sede Escuela Número Tres y sede Bachillerato, ambas ubicadas en el barrio San José La Cima N°2. En las dos primeras funciona el ciclo de educación primaria, y en la tercera se ofrece desde el grado sexto hasta el undécimo. Para el año 2017 en el ciclo de la educación media, se ofrece formación académica que tiene énfasis en ciencias sociales (10°) y ciencias naturales (11°), y educación media técnica en convenio con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), en comercio, análisis y programación, ambiental y logística (dirigida a los estudiantes de los grados 10 y 11).

Mapa 2. Ubicación Institución Educativa Fe y Alegría La Cima



Fuente: Google Maps

De acuerdo con el proyecto educativo institucional (PEI) para el año 2019 la I.E., cuenta con una planta profesoral de 92 docentes distribuidos en sus tres sedes, una rectora y cuatro coordinadores y una matrícula de 2.450 estudiantes. Los barrios de influencia de la institución son: El Jardín, Campo Valdés N° 2, El Raizal, Manrique Central, Versalles 1 y 2, Bello Oriente, María Cano-Carambolas, Balcones del Jardín, Las Granjas, Santa Inés, El Pomar, Las Nieves, San José La Cima N°1 y N°2, San Pablo y La Salle.

Dentro de este marco tenemos, el sector de San Blas que ha sido habitado por población en situación de desplazamiento proveniente de las zonas rurales azotadas por la violencia bipartidista de la década de los cincuenta, los desastres naturales de 1974 en el barrio Santo Domingo y en 1987 en Villatina, el narcotráfico y el fenómeno del sicariato

en los años ochenta y noventa. Así mismo, en lo transcurrido del siglo XXI, los desplazamientos intraurbanos generados por grupos al margen de la ley, microtráfico, las fronteras invisibles y en los últimos años la inmigración venezolana. La comuna cuenta con 162.374 habitantes de los cuales 84.447 son mujeres y 77.927 son hombres.

3.4 Diseño metodológico

3.4.1 Definición de muestreo

En ambas instituciones se seleccionó el grupo 7°-3 del año 2018 para realizar todas las actividades que involucraron estudiantes, esto debido a la coincidencia de los maestros del estar trabajando en ese grado y ser los directores de grupo, aspecto que facilitó el trabajo al interior del aula por permitir un manejo más flexible del tiempo.

La técnica de recolección de información principal con los estudiantes fue la cartografía social. Durante el desarrollo del trabajo, esta no fue entendida como un taller, una técnica o una actividad específica, sino como un posicionamiento metodológico o si se quiere una caja de herramientas-, que tiene como una de sus características la negociación de algunos de los aspectos de la investigación con la población objeto de estudio, en este sentido es una forma de coproducir conocimiento.

3.4.2 Momentos metodológicos

En la investigación se consideraron tres fases ligadas a la cartografía social:

a. Premapeo

Consistió en la identificación de las fuentes documentales, lectura del contexto de las instituciones educativas participantes, identificación de los docentes co-investigadores y la negociación de objetivos e intereses y la discusión de la metodología a seguir en el trabajo de campo, por esta última característica la cartografía social más que una hoja de ruta paso a

paso sobre cómo desarrollar la investigación se asemejó más a un mapa en el que fue posible tomar distintos caminos para llegar a las metas establecidas.

En la negociación de intereses y objetivos se pudieron modificar algunos aspectos del proyecto, por eso se afirma que es un proyecto con diseño abierto, en el que la comunidad participante tuvo voz en la determinación de los objetivos, como productora de conocimientos, de saberes apreciados, saberes locales, contextualizados, valorados y que no necesariamente son válidos en otros contextos. En esta fase se dio lo que se denominó la generación de confianza entre el equipo de investigadores y la comunidad. Se hicieron varias visitas a las instituciones educativas (entre noviembre 2017 y febrero 2018), en un primer momento para identificar los docentes que estuvieran dispuestos a trabajar en el proyecto, así mismo para negociar los espacios y tiempos de encuentros para la discusión, formación y negociación de los significados y preguntas a trabajar en cada una de las instituciones educativas.

En un segundo momento (lunes 12 de marzo 2018) se trabajó un taller presencial sobre la metodología que implica la cartografía social y se determinó elaborar un documento con las preguntas que cada docente recogiera del trabajo con los alumnos en las aulas acerca del tema de violencia y paz, este documento se elaboró en línea a través de Google docs¹⁹. Luego de abordadas las preguntas se inició la elaboración colaborativa de una estrategia didáctica que recogió las preguntas de cada institución y permitió poner a prueba la cartografía social como herramienta en la educación para la paz, este taller también se elaboró a través de Google docs, concretando algunos puntos con discusiones cara a cara o vía virtual cuando no era posible el contacto directo²⁰.

b. Mapeo

Consistió en el desarrollo del trabajo de campo en sí, la intervención en las aulas mediante las actividades que permitían acercar a los estudiantes a sus territorios y así comprender las relaciones entre espacio y poder, en el contexto de una educación para la paz con enfoque territorial, relacionada con el aprendizaje basado en problemas y los problemas socialmente

¹⁹ Para mayor información ver el anexo 1. Cuadro con las preguntas recogidas en cada I.E

²⁰ Ver anexo 2 con la secuencia didáctica piloto construida

vivos. En esta fase se implementó la secuencia didáctica elaborada a partir de las preguntas de los estudiantes y los maestros; La secuencia se ejecutó en los meses de julio a noviembre del año 2018.

c. Remapeo

Consistió en volver sobre los datos y los saberes producidos para analizarlos y hacer la significación; en las instituciones educativas se hizo un primer análisis con los estudiantes, luego de la actividad del mapeo, a través de las exposiciones de cada uno de los mapas elaborados, allí se identificaron los problemas o tipos de violencia más recurrentes en su territorio con miras a proponer alternativas de solución o mitigación a estas situaciones.

El resultado del análisis realizado en las aulas, fue discutido con el equipo de investigación para evaluar el impacto de esta fase de la estrategia y planear la siguiente etapa con la implementación de las alternativas de solución planteadas. En el desarrollo de esta fase, se vio la oportunidad de involucrar el arte y la tecnología digital, y en asocio con el programa Territorio Lab, se propuso a los estudiantes que escribieran unos guiones en donde contaran las historias que habían mapeado en el papel, con el fin de presentar estas historias en una plataforma experimental llamada “títeres en pantalla”, la cual nos permitió incentivar a los estudiantes a trascender las historias de violencia y llegar a proponer alternativas de solución a las problemáticas detectadas.

Las guías de las actividades y los talleres desarrollados se pueden encontrar en la sección de anexos, al final del informe de investigación.

3.4.3 Operaciones analíticas

Rastreo bibliográfico: El reconocimiento de investigaciones e iniciativas internacionales para construir el estado del arte, se hizo rastreando en las bases de datos Cambridge University Press, Dialnet, ERIC, JSTOR y EBSCO, privilegiando los artículos de revistas indexadas que trataran sobre las categorías trabajadas, publicados en los últimos 7 años (2010-2017)²¹, allí se encontraron en especial tres revistas (Journal of Peace Education, Journal of Peacebuilding & Development y Compartive Education) de las cuales provienen la mayoría de los trabajos reseñados en la categoría de educación para la paz. Así mismo, se trabajaron 25 tesis de maestría y doctorado que fueron halladas algunas en el rastreo de bases de datos de las universidades colombianas y otras fueron halladas por referencias indirectas dentro de los artículos o tesis leídas en el proceso de construcción del marco teórico y los antecedentes y el estado del arte.

Otra parte del estado del arte y del marco teórico se fortaleció con las referencias analizadas durante los ejercicios de investigación previos mencionados en los antecedentes y con bibliografía encontrada durante las pasantías de investigación en la University of Central Florida (USA), bajo la dirección del profesor William Russell III en los meses de mayo, junio y julio de 2018, y en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile) bajo la dirección del profesor Marcelo Garrido Pereira en el mes de diciembre de 2018.

Mapeamientos: fueron la estrategia central en el desarrollo de la estrategia didáctica elaborada con y para los estudiantes del grado 7°; se realizaron ejercicios de mapeamiento en ambas instituciones, orientadas por las preguntas “*¿Cuál es el tipo de violencia que más te afecta y/o más ha afectado a tu comunidad y en dónde suele ocurrir? ¿qué cosas existen en tu barrio que te ayudan a vivir en paz?*”, desde allí se produjeron 9 cartografías (4 del Santo Ángel y 5 de Fe y Alegría) que fueron complementadas con entrevistas a cada uno de los equipos de trabajo y los guiones de teatro elaborados por ellos, instrumentos que permitieron mapear con mayor nivel de reflexión y profundidad.

²¹ El estado del arte se construyó en su mayoría durante el año 2017. Hubo la necesidad de hacer algunos ajustes ante el encuentro de artículos y tesis hallados durante búsquedas posteriores, sobre todo en la categoría de cartografía social.

Matriz de análisis: el establecimiento de los vínculos teóricos entre la educación para la paz y la cartografía social, partió del análisis de contenido de los mapeamientos a través de una matriz teórica construida para tal fin, en la cual se cruzaron las características de la educación para la paz con las características de la cartografía social y se analizan sus puntos de encuentro.

3.4.4 Técnicas de análisis

El análisis de la información recabada en los mapeamientos, los guiones, las entrevistas, las fotos y los vídeos de las obras presentadas se hizo a través del análisis de contenido usando el software Atlas ti, desde allí se pudieron observar los puntos de encuentro entre la educación para la paz y la cartografía social. Como resultado del análisis se construyó una matriz que muestra el potencial de la cartografía social en la educación para la paz, esta se usó al estilo de un cernidor o clasificador de materiales, pasando por allí los datos fuimos capaces de ubicar a qué intersección correspondía cada una de las situaciones de aprendizaje identificadas (para mayor información ver Tabla 1 en la página 80).

3.5 Cronograma

El proyecto de investigación tuvo sus inicios en el primer semestre de 2014 y continuó de manera ininterrumpida por tres semestres con las tareas de rastreo documental y la formulación del problema de investigación, al final del primer año se inició la preparación de la candidatura doctoral, momento en el cual se vio algo de inconformidad con el tema y el problema caracterizado, esto sumado a la llegada de mi primera hija desencadenó en un retiro temporal y suspensión del proceso investigativo que duró dos años. Luego de este receso y gracias a la confianza del asesor y la vinculación al proyecto Territorio Lab Ciudadanía y Paz se retomaron las actividades en el segundo semestre de 2017, desde allí se reformuló el problema y se presentó el proyecto de candidatura en el mes de noviembre de ese año.

Debido a la tardanza de los evaluadores en hacer devolución de sus apreciaciones, que llegaron finalmente en el mes de mayo de 2018, el proceso de trabajo de campo se retrasó

y se debió afrontar la primera pasantía en la University of Central Florida sin información para analizar y lo que se realizó allí fue un enriquecimiento en cuanto a las perspectivas de las ciencias sociales escolares en el contexto anglosajón, sus métodos y preguntas recurrentes.

El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre de 2018 en las dos instituciones educativas mencionadas y con el trabajo mancomunado de los docentes y el equipo del proyecto Territorio Lab. En el mes de diciembre de 2018 se realiza la segunda pasantía en el instituto de geografía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la ciudad de Santiago de Chile, en la cual se avanza significativamente en el análisis de la información y se nutrió la conceptualmente la categoría de cartografía social.

Finalmente, durante los dos semestres de prórroga en el año 2019 se realizó el análisis y la escritura del informe de investigación que se presenta en estas páginas.

ACTIVIDAD	SEMESTRES							
	2014 -1	2014 -2	2015 -1	2017 -2	2018 -1	2018 -2	2019 - 1	2019-2
Rastreo documental y formulación del problema de investigación								
Preparación de la candidatura doctoral								
Desarrollo del trabajo de campo y								
Análisis								
Escritura del informe de investigación.								

3. 6 Perspectiva ética

Dado que este proyecto involucra directamente a la comunidad educativa en calidad de coinvestigadores y productores de saberes, es indispensable reconocer y hacer pública su participación y aportes al logro de las metas, así como su copropiedad intelectual sobre los

productos de conocimiento frutos de la investigación. En el anexo N°7 se pueden encontrar los nombres de todos los estudiantes participantes y en el anexo N°8 se puede observar el consentimiento informado firmado por ellos y sus padres o tutores legales. Al interior del trabajo no se mencionan nombres propios de los estudiantes, pues dada la realidad de las violencias relatadas en los mapeamientos es recomendable, por motivos de seguridad, no identificar públicamente quiénes aportaron la información. Las producciones artísticas relacionadas con los mapeamientos en forma de obra de teatro para la plataforma “Títeres en Pantalla”, son propiedad intelectual de los estudiantes que las crearon y así se reconoce en la página web del proyecto territorio Lab Ciudadanía y Paz que estará en servicio en los próximos meses. Así mismo los resultados de la investigación fueron comunicados a las instituciones educativas participantes.

3.7 La cartografía social: Avances metodológicos.

La cartografía social, tal como fue concebida en esta investigación, permitió explorar nuevas formas de intervención en el aula de ciencias sociales, si bien por la variedad de recursos posibles de usar hay otras áreas curriculares susceptibles de aprovechar las formas didácticas aquí referenciadas. Es de resaltar la procedencia de la cartografía social como técnica de investigación social y al mantener la misma lógica investigativa en la estrategia didáctica planteada, permitió trabajar sobre un enfoque de investigación formativa en la escuela y abordar problemáticas cercanas a los grupos de estudiantes.

La valoración de los saberes que traen los estudiantes y hallar la forma de traerlos al aula, es una de las potencialidades del uso de la CS. Esto resuelve una de las dificultades afrontadas por el maestro cuando quiere indagar sobre esos saberes cotidianos-territoriales en posesión de los estudiantes -saberes situados-, estos se hacen más fáciles de rastrear y ubicar al darles una dimensión espacial a través de los mapeamientos. Proponemos tres fases para el desarrollo de la cartografía social como mediador en la educación para la paz, en el **premapeo** se realiza el trabajo previo de crear la confianza necesaria y rastrear una posible temática o problemática interesante para los estudiantes y la formulación de una pregunta, elementos a partir de los cuales se inicia la siguiente fase, el **mapeo**, en la cual se puede hacer uso de estrategias como el mapeo colectivo, las entrevistas, el teatro, el cuento, la narración

oral, los posters, los sistemas de información geográfica (Google Earth, Google Maps, Umap, OpenStreet) la fotografía y el vídeo en la búsqueda de resolver la pregunta planteada.

Por su parte, la fase del **remapeo** permite volver sobre los mapeamientos, la información recopilada y presentada, hacer análisis, establecer relaciones de causalidad, relaciones de escala y proponer y/o implementar alternativas de solución a las problemáticas identificadas en los territorios. Estas fases pueden verse mejor ilustradas en los numerales siguientes, en los que se hace la descripción y análisis de la estrategia implementada en las instituciones educativas que participaron de la investigación.

Es importante resaltar la acción colectiva de mapear, pues esta permite el reconocimiento de saberes sobre el territorio y la producción horizontal de conocimiento sobre el mismo, al crear la dinámica de trabajo necesaria para compartir lo que cada uno de los integrantes del equipo trae consigo. La acción misma del mapear un territorio en búsqueda de dar respuesta a una pregunta transforma a los individuos al hacerlos conscientes de las características que este posee, pues en muchos casos la información que aportan los otros integrantes surge una fuente de extrañeza ante la información nueva, desconocida y en otros casos sirve para afirmar lo que se conocía previamente.

Que el trabajo se plantee para ser ejecutado de manera colectiva implica varias cosas, una de ellas es que todo el tiempo hay una negociación de sentidos sobre los saberes que se tienen y la forma de ubicarlos y representarlos. Las tensiones que surgen del trabajo en equipo hacen parte de lo que se espera en la estrategia, aquí el acompañamiento de los maestros y la mediación de los otros pares sirve para que las tensiones no escalen hasta producir violencia, este componente metodológico acompaña la idea de una paz imperfecta en cuanto esta se entiende como una construcción individual y colectiva que requiere una labor constante.

El trabajo colaborativo de maestros de diferentes instituciones educativas de la ciudad fue otro logro de la investigación, poder construir colectivamente las intervenciones que se realizaron con los estudiantes, hacer los análisis y la toma de decisiones basados en los referentes teóricos usados, aunados a los hallazgos y logros del proyecto demuestra la riqueza que aporta el trabajo entre pares. En el siguiente apartado se puede observar con algo más de claridad la metodología usada al estar ejemplificada en la estrategia que se ejecutó en el desarrollo de la investigación.

3.7.1 Estrategia: “Construyendo paz en mi territorio”

La didáctica es una de las disciplinas que componen la pedagogía, siendo la encargada de estudiar el proceso docente educativo, esto es, la organización y disposición de la enseñanza de manera tal que se logren los objetivos encargados a la escuela (Álvarez de Zayas & González Agudelo, 1998). De acuerdo con estos autores en las estrategias didácticas se conjugan contenidos, métodos, medios, formas y resultados, orientados por los objetivos trazados en el proceso.

Este modelo didáctico tiene sus fundamentos conceptuales en la pedagogía crítica y en el modelo pedagógico social, en este último las estrategias didácticas:

... se construyen a partir de las necesidades sociales contextualizadas, respondiendo a los problemas específicos de la comunidad (...) El objetivo, entonces, es la contribución de la escuela a la transformación social. Los contenidos siguen siendo los inmanentes al desarrollo de las ciencias: cuadros, teorías, leyes y conceptos. Los métodos, aquellos que corresponden a la construcción de la lógica científica. Las formas se equilibran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes desarrollan no solo sus habilidades de pensamiento sino también su personalidad, son responsables de su propio aprendizaje; el docente es un líder, un ser tan activo en el salón de clase como en la comunidad, su enseñanza es no directiva, un experto que ayuda a resolver problemas dentro y fuera del aula. Los medios hacen énfasis en el trabajo en grupo, en los talleres. La evaluación es cualitativa, a veces individual, a veces colectiva (Álvarez de Zayas & González Agudelo, 1998, p.32)

Esta perspectiva didáctica que alimenta la propuesta elaborada en esta investigación, es además complementada con los postulados de Lawrence Stenhouse (1998) cuando propone la *investigación como base de la enseñanza*, concepción que da respuesta a la necesidad de llevar nuevas maneras de enseñar y de aprender al aula de clase y diversifica

los métodos para abordar el conocimiento con los estudiantes. Su objetivo principal es, según Pulgarín Silva (2008)

mejorar el desarrollo de la clase a través de la inclusión de diversos métodos y formas de enseñanza, posibles solamente si se le abre el espacio a la investigación como guía de la formación en la que los estudiantes y docentes, por medio del trabajo en grupos, generan nuevos aprendizajes que les permitan saber y saber hacer” (p.17).

Una de las vertientes la de investigación como base de la enseñanza, que ha tomado más fuerza en los últimos años es la Investigación-acción, originalmente pensada para el ámbito de la investigación sociológica, pero prontamente también fue acogida en la investigación en educación (Parra Ospina, 2012). Con estos referentes teóricos de la didáctica se realizó la tarea de plantear la estrategia que se describe a continuación.

3.7.1.1 Componentes.

- Objetivo:
 - Analizar los tipos de violencia y las posibles alternativas de solución que existen en el territorio que habitamos
- Conceptos:
 - Paz, violencia, territorio, lugar, resolución de conflictos, percepción del espacio y experiencia espacial
- Métodos:

De acuerdo con la perspectiva didáctica y los postulados de la investigación como base de la enseñanza, el punto de partida de la estrategia es la pregunta, la cual fue elaborada por los maestros, a partir de las inquietudes de los estudiantes respecto a

las condiciones de violencia y paz que afrontaban en sus territorios (para ampliar información ver anexo N°2).

- Medios:
 - Cartografías, plataforma titeres en pantalla, fotografía, video.

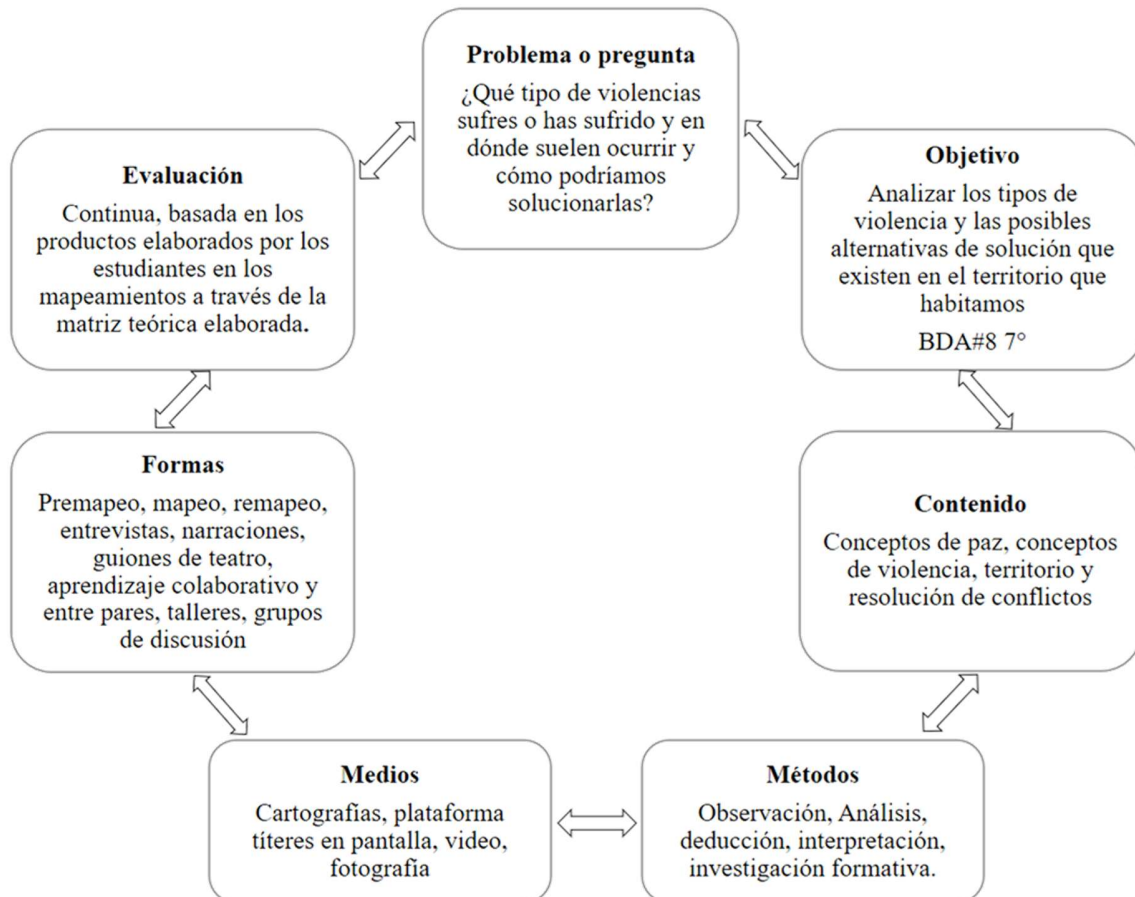
- Secuencias de actividades:
 - Premapeo:
 - Taller de conceptualización y discusión sobre violencia, paz y territorio.
 - Formulación de preguntas por parte de los estudiantes a cerca de las condiciones de violencia y paz en sus territorios.
 - Elaboración estrategia didáctica
 - Mapeo:
 - Implementación de la estrategia didáctica en la cual el mapeo guiado por la pregunta es el elemento central, pero incluye además entrevistas, fotografías y guiones para las obras de teatro.
 - Remapeo:
 - Planteamiento de las alternativas de solución a los tipos de violencia
 - Análisis de la información recopilada.
 - Elaboración de la matriz y el protocolo de análisis.

- Resultados o productos esperados con la estrategia:

La estrategia arroja como productos visibles los mapeamientos, los guiones de teatro para la plataforma y los videos de las presentaciones de las obras, productos sobre los cuales se hizo el análisis y se construyó un inventario de los tipos de violencia y los factores protectores. En cuanto a los resultados esperados sobre el impacto de la estrategia en los estudiantes, se puede afirmar que la estrategia fomentó el trabajo en equipo, estimuló la capacidad de resolución de problemas y propició el reconocimiento del territorio, estos resultados se detallarán más adelante en la matriz teórica de análisis.

En el esquema 1 se observa en resumen los componentes de la cartografía social como estrategia didáctica en la Educación para la paz.

Esquema 1. La cartografía social como estrategia didáctica de la Educación para la paz.



Fuente: Adaptación de Parra (2012)

3.7.2 Desarrollo de la experiencia con los estudiantes.

La aplicación de la estrategia, de acuerdo con los componentes metodológicos enunciados para la cartografía social (Premapeo, mapeo y remapeo), que coinciden nominalmente con lo propuesto por Cochrane et al., (2015) en cuanto a las tres fases que hacen parte de esta (Pre-process, In-process, post-process), se dio en varios momentos que pasan a ser narrados a continuación, para hacer más inteligible el proceso de análisis.

3.7.2.1. Premapeo.

La primera fase del trabajo en las aulas consistió en la conceptualización sobre violencia y paz a través de un cuestionario sencillo asignado como consulta para discutir en clase²² (Ver anexo N.º 2). Esta actividad tomó aproximadamente cuatro horas de clase, fue interesante ver la reacción de los estudiantes al descubrir que había algunas acciones y situaciones que no eran consideradas por ellos como violencia, por ejemplo, en la violencia estructural cuando se habla e identifica las falencias en infraestructura y equipamiento urbano o la atención inadecuada en salud. De igual forma la violencia cultural no es identificada fácilmente al inicio y se necesitaron varias conversaciones sobre casos reales para que los estudiantes entendieran cómo, por ejemplo, la discriminación era una situación violenta que tiene el potencial de desencadenar otras situaciones de agresión directa. La mayor parte de los tipos de violencia que los estudiantes identificaron en su entorno, inicialmente, fueron de violencia directa, pero con el transcurso de las clases pudieron identificar diferentes situaciones que los afectaban o que tenían presencia en sus barrios y que correspondían a cada una de las tres categorías de violencia conceptualizadas (Estructural, cultural y directa).

En cuanto a la paz se trabajó en la perspectiva de identificar y diferenciar la paz positiva, la paz negativa y la paz imperfecta; y los factores considerados protectores o constructores de paz. Hacerles comprender que los términos positivo y negativo no tienen la carga semántica de bueno – malo, sino que hacen referencia a una situación activa o pasiva en el disfrute de la paz requirió de tiempo, así mismo el concepto de paz imperfecta al implicar la idea de construcción y poner el énfasis en la responsabilidad de cada uno de aportar a dicha construcción necesitó de varios ejemplos y explicaciones que fueron vinculadas a la idea de territorio como construcción social y permitió desde ese mismo momento la articulación de ambos conceptos. Realizado este trabajo conceptual, se procedió a plantear la pregunta que ayudó a ligar estos tipos de violencia y de paz con cada uno de los barrios o sectores habitados por los estudiantes. Las preguntas planteadas fueron: ¿Qué tipo

²² Consulta sobre el concepto de paz y los tipos de violencia según Galtung.

de violencias sufres o has sufrido y en dónde suelen ocurrir? ¿qué cosas existen en tu barrio que te ayudan a vivir en paz?

Se les pidió a los estudiantes responder esas preguntas en un mapa, elaborado en equipos de 10 integrantes, cada equipo estuvo conformado por el criterio de la cercanía de las viviendas entre sí, buscando tener un contexto territorial común sobre el cuál dialogar y representar. Esto debido a la gran diversidad de barrios de origen de los estudiantes en ambas instituciones.

Finalmente, muchos de los equipos se estructuraron, más por afinidad y amistad que por cercanía territorial. La decisión de conformar grupos de 10 personas, un poco grandes, estuvo motivada por la elección de la estrategia que se hizo en el contexto del proyecto Territorio Lab, esta involucraba una plataforma (Software y hardware) para trabajar títeres digitales llamada “Títeres en pantalla”, como el grupo que desarrolla esta estrategia solo tenía 4 plataformas funcionando y el grupo era de 40 estudiantes, esta situación determinó el tamaño de los equipos de trabajo.

Al final, por todo el trabajo y atención que requirieron cada uno de los productos, el hecho de que hubieran sido solo 4 equipos en Santo Ángel, y 5 en Fe y Alegría fue algo beneficioso, pues redujo la cantidad de datos a analizar, pero también hubo una mayor riqueza y variedad de experiencias al interior de cada equipo debido al tamaño y la diversidad de experiencias presentes en cada uno de los grupos. (Ver fotografía 1)

Fotografía 1. Momento del mapeamiento en la IE Santo Ángel.



Fuente: Parra Ospina, Jaime. (2018)

3.7.2.2 Mapeo.

La elaboración de los mapeamientos, también tomó más tiempo del calculado inicialmente, se pensó que con dos horas de clase era tiempo suficiente para que los estudiantes produjeran el mapeo colectivo respondiendo a las preguntas planteadas, pero los mapeos tomaron casi ocho horas (dos semanas de clase en el área de ciencias sociales) para la elaboración, pues estos incluían diálogos sobre fenómenos y situaciones que en ocasiones eran desconocidos para otros integrantes del equipo.

De igual forma las discusiones para ponerse de acuerdo sobre la ubicación y localización de algunos lugares les tomó tiempo. En estas discusiones fue interesante observar cómo el trabajo en equipo genera roces que la mayoría de las veces se solucionan en la misma dinámica del grupo y en otras fue necesario mediar para evitar el escalamiento del conflicto; usualmente la negociación de sentidos y de la información que se incluye o no en los mapeos fue el detonante de los roces, así mismo la lucha por el liderazgo dentro del

equipo y las acusaciones de no aportar activamente al trabajo generaron conflictos que se pudieron solucionar en su mayoría y así mantener la armonía de trabajo dentro del grupo, siempre se hizo énfasis con cada uno de los equipos en la forma adecuada de resolver estos conflictos, de manera dialogada, buscando ponerse en el lugar del otro, para aportar así a la construcción de paz.

Al finalizar el ejercicio de mapeo, cada equipo presentó ante el grupo sus mapas (ver fotografía 2), explicando los sectores de la ciudad que habían representado, las convenciones usadas y los tipos de violencia que habían identificado. Los tipos de violencia y las situaciones identificadas se mostrarán más adelante. Al hacer un análisis preliminar de la información presentada en los mapas se identificó que no aparecían los factores protectores o generadores de paz en los territorios que ellas representaron, razón por la cual se les pidió reintervenir los mapas para incluir esta información.

Fotografía 2. Momento presentación del mapeamiento en la IE Santo Ángel.



Foto: Parra, 2018.

Nota: Exposición mapeamiento 14/08/2018 Santo Ángel.

3.7.2.3 Remapeo.

Durante el desarrollo de este momento se contó con la intervención de los investigadores del proyecto Territorio Lab – Ciudadanía y Paz. En el marco de este proyecto se buscó lograr una implicación mayor de las estudiantes con la construcción de paz a través del arte y la tecnología en los procesos de formación al interior de la escuela, para esto, se les pidió elaborar una historia en la que relataran los fenómenos representados en los mapas y en los cuales incluyeran las posibles soluciones a las problemáticas relatadas. La historia debía tener formato de guion de teatro, para lo cual se les facilitó una plantilla (ver anexo 7), pues la presentación de la obra se haría a través de la plataforma de títeres digitales, hay que aclarar que para este momento ni los docentes ni los alumnos habían tenido contacto con tal tecnología y esta situación dificultó un poco la orientación inicial del trabajo a realizar.

Los guiones en su primera versión estuvieron listos a finales de agosto (2018) y a partir de allí se iniciaron las labores de exposición y corrección de estos. Esta primera versión trajo mucha información sobre la vida cotidiana en los barrios, mezclada con unas formas narrativas al parecer relacionadas con el estilo de narconovela, relatos muy violentos, con mucha crudeza y en los que las soluciones apenas se mencionan y tienen poca reflexión al interior del equipo, es decir, los relatos se concentraron en describir los problemas.

A partir de este momento inicia la intervención del equipo de investigadores de Territorio Lab en el desarrollo de talleres y asesorías por parte de un grupo de monitores que hacen parte del equipo, para tratar de crear obras de títeres que reflejen las problemáticas y las formas de construcción de paz y que en el proceso ayuden a lograr los objetivos de la educación para la paz y de la formación ciudadana. Inicialmente hubo mucho entusiasmo y expectativa por el uso de la plataforma digital y en general hubo una buena recepción hacia la plataforma, pero el hecho de que fuera un recurso externo a la institución y con acceso restringido dificultó la apropiación y el manejo adecuado de la misma.

En la construcción de los guiones los investigadores externos hicieron énfasis a los estudiantes en bajar un poco la crudeza de los relatos, pues se presentaban escenas fuertes, de violencia directa extrema: asesinatos, lanzamiento de granadas dentro de un bar, entre otras. Además, les pidieron a los estudiantes que usaran nombres ficticios para los personajes de sus historias.

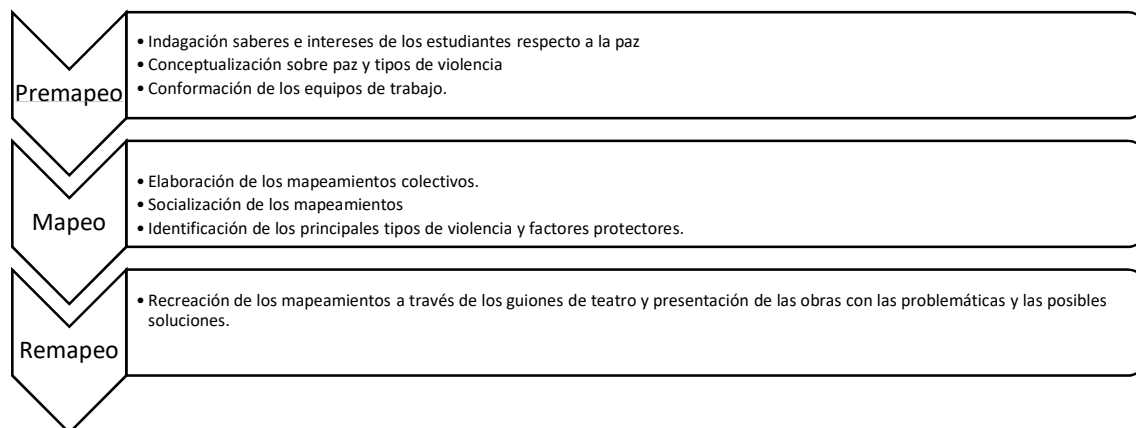
Coherentes con los conceptos de paz y de territorio usado, se intentó que en los guiones se diera cuenta de las posibles soluciones vislumbradas para las problemáticas identificadas en los mapas y representadas en las obras, fue un proceso complejo que implicó negociaciones y discusiones no solo en el grupo de investigadores, sino también al interior de los equipos de trabajo de los estudiantes, pues, en cuanto a los investigadores, algunos pensaron que bajarle la crudeza a los relatos era un tipo de censura en nombre de la estética del relato o de criterios personales de algunos miembros de grupo de trabajo para dar cuenta de la violencia.

Por otro lado, cuando se les solicitó a las estudiantes volver a corregir el guion, proceso que se repitió una cinco o seis veces, se generaron varios malestares y malentendidos pues las estudiantes manifestaban que no era justo modificar el texto que tanto les había costado crear.

En cuanto a la parte de las soluciones, si bien se pudo avanzar desde el punto inicial en donde las soluciones propuestas eran muy inocentes y casi mágicas, aún queda mucho por trabajar en la formulación de soluciones. Haber identificado los factores protectores y constructores de paz dentro de los respectivos barrios ayudó a que ellos imaginaran situaciones similares para mitigar los efectos de la violencia a la que están sometidos.

Los talleres desarrollados por el equipo de Territorio Lab, fueron siempre gestionados de manera que el trabajo permitiera y promoviera la colaboración al igual que la participación de todos los integrantes de la experiencia. Uno de los factores que ayudó a la motivación y el involucramiento de los estudiantes, fue la activación y sensibilización hacia la expresión corporal y la actuación dirigida por Juan Camilo Castaño Restrepo, maestro en artes y uno de los integrantes de grupo de investigación de la Facultad de Artes. Cada uno de los talleres grupales se inició con uno de estos trabajos que mezclaban yoga, ejercicios de respiración y aprestamiento para la actuación, esta intervención fue una de las más valoradas por los estudiantes de ambas instituciones por la novedad de las actividades y porque les estimuló habilidades que usualmente no se trabajan en la escuela.

El desarrollo de los guiones y las obras, aparte del trabajo en el aula, tuvo tres talleres dirigidos (ver anexo N° 3) por el equipo de trabajo del proyecto Territorio Lab y varias intervenciones puntuales presenciales y virtuales (a través de Whatsapp y correo electrónico) de asesoría y corrección de las historias en sus aspectos técnicos, narrativos, actorales.

Esquema 1. Resumen de las fases de la estrategia y los realizado en cada una de ellas.

4. Análisis de resultados

Este ejercicio de tesis doctoral buscó generar un conocimiento desde el entrecruce de la educación para la paz como propósito y finalidad (y como un énfasis de la formación ciudadana), y la cartografía social como mediación didáctica y metodológica; en el contexto de las ciencias sociales escolares. Tal como se desarrolló en el planteamiento del problema, si bien hay avances conceptuales en ambos campos, todavía no se había construido un sistema categorial que permita su articulación.

A continuación, se ofrece el análisis logrado de la información obtenida mediante los métodos e instrumentos empleados, en dónde se dará cuenta de los avances conceptuales y metodológicos de la cartografía social como estrategia investigativa y didáctica en la educación para la paz en la escuela, así mismo se describirá la estrategia didáctica construida e implementada, tratando de mostrar algunos de los posibles caminos para llevar a cabo su implementación en la escuela según los hallazgos realizados en la presente investigación. Para finalizar se hace una reflexión sobre los vínculos entre cartografía social, la educación para la paz y las posibilidades que estas abren para las ciencias sociales escolares en nuestro país.

4.1 La cartografía social mediadora de la educación para la paz

4.1.1 La cartografía social como avance conceptual.

La cartografía social ha tenido una larga tradición como metodología de investigación social como lo referencian diferentes autores (Barragán Giraldo, 2016; López Arrillaga, 2018; Montoya Arango, 2009; Montoya Arango et al., 2014; Vélez Torres et al., 2012; Cochrane, Corbett, & Keller, 2015; Diez Tetamanti et al., 2012), con una gran cantidad de usos que van desde el levantamiento de información asociada a procesos comunitarios, pasando por el rastreo de territorios epistemológicos o existenciales, hasta la búsqueda de transformaciones a las problemáticas que los aquejan a través del empoderamiento de las comunidades respecto al territorio. En este sentido:

“Algunos autores relacionan esta estrategia cartográfica con la investigación-acción participativa (iap), por el carácter dinámico de la configuración del mapa y los acuerdos de actuación que surgen del trabajo colectivo en el que se dialoga sobre las problemáticas que el mapa evidencia, que llevan al empoderamiento de los participantes” (Barragán Giraldo, 2016, p. 253).

En el ámbito conceptual la cartografía social ha venido avanzando a partir de la diferenciación de algunas modalidades asociadas o relacionadas con ella, así aparecen denominaciones como *mapas participativos*, *cartografía participativa*, *cartografía social pedagógica* (Barragán Giraldo, 2016), *collective cartographies*, *community mapping* (Caquard, 2014), *Community-based mapping*, *participatory mapping* (Cochrane et al., 2015) *Critical and Creative Cartography* (Akbari, 2018), que tienen en común la participación activa de los sujetos involucrados como uno de los puntos de partida para la ejecución de la estrategia ya sea en el campo de la investigación social o en el campo de la educación y la didáctica (Barragán Giraldo, 2016; López Arrillaga, 2018; Patiño Jiménez, 2015, 2016; Pimienta Betancur & Patiño Jiménez, 2017).

A partir de esos avances conceptuales y con los aprendizajes generados desde la práctica, fue posible puntualizar lo siguiente. La cartografía social se ampara en dos grandes componentes en cuanto a la representación que se hace del territorio en los ejercicios de mapeamiento colectivo:

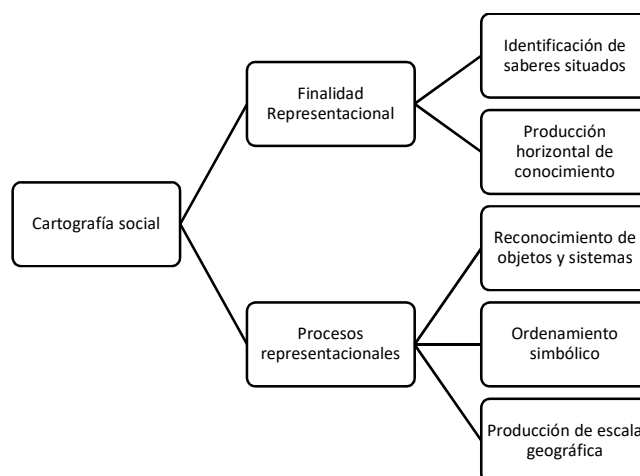
1. **Finalidad de la representación:** se refiere a los objetivos que le adjudicamos a la estrategia los cuales son, por un lado,
 - a. *la identificación de saberes situados*, esto es, los saberes que sobre el territorio poseen las comunidades, provenientes de la experiencia y el uso que hacen del territorio, por tanto, saberes localizados, arraigados a los lugares y que, a veces no tienen validez o son inteligibles en otros contextos, por ejemplo, la legitimación de las bandas delincuenciales que operan en los barrios de Medellín como un actor que regula la convivencia entre vecinos y en ocasiones ayuda, de manera represiva, a solucionar los conflictos.

- b. *la producción horizontal de conocimiento*, que se refiere a la búsqueda intencionada de establecer diálogos entre estudiantes, maestros y expertos para producir conocimiento sobre el territorio, en donde todos aporten a la construcción sabiéndose poseedores de saberes importantes para la comprensión de la realidad estudiada y la proposición de alternativas de solución a las problemáticas identificadas, por ejemplo, la creación de una *casa de la palabra* en cada barrio, en donde la gente pueda ir a resolver sus conflictos en un espacio neutral con la ayuda de mediadores, propuesta enunciada por estudiantes del grado séptimo participantes en la investigación. Esta propuesta denota apropiación conceptual de los postulados de la educación para la paz y del conocimiento del territorio, para avanzar sobre ideas de transformación, ayudados por la mediación pedagógica, didáctica e investigativa que implica la cartografía social concebida como herramienta de investigación y como estrategia didáctica.
2. **Procesos representacionales** que ocurren durante los ejercicios de mapeo colectivo, en los cuales identificamos tres tipos de procesos:
- a. *Reconocimiento de objetos y sistemas*, donde se identifican y ubican elementos que componen su territorio y las relaciones existentes entre estos elementos, las cuales configuran los sistemas, por ejemplo, en el caso de los mapeamientos analizados en el proyecto, los estudiantes identificaron lugares donde hay una mala disposición de los residuos sólidos, porque los vecinos los sacan a destiempo, las razones halladas son el trazado de algunos barrios que no permite que el carro recolector entre a las calles que son demasiado estrechas o que son exclusivamente peatonales, razón por la cual hay sitios y horarios designados para la disposición de los residuos, aun así, la gente no respeta las reglas generando focos de contaminación por los malos olores y propensión a la presencia de plagas como roedores e insectos que proliferan en la basura.
 - b. *El ordenamiento simbólico*, el cual hace referencia a la importancia, visibilización o invisibilización dada a los elementos dentro de los mapeos y las narraciones o explicaciones que se hacen de ellos, estas

características se evidencian en ocasiones por el tamaño o protagonismo que ocupa el elemento, el lugar dentro del mapa, los colores usados, el tipo de convención para representarlo, la frecuencia en que aparece el fenómeno entre otros criterios; este ordenamiento permite a los participantes, durante el análisis del mapeo, hacer inferencias acerca de las condiciones en las que está un fenómeno dado o de la relación existente entre diferentes fenómenos u objetos, por ejemplo, una de las convenciones usadas repetitivamente para representar la violencia intrafamiliar fue un cinturón, lo cual nos permitió establecer que en una de las instituciones educativas, más que en la otra, la violencia intrafamiliar era un fenómeno frecuente y estaba asociado al castigo físico hacia los adolescentes.

- c. *La producción de escala geográfica*, como proceso representacional, se refiere a la identificación y establecimiento de relaciones escalares, durante el análisis de los mapeos, entre fenómenos “locales” y fenómenos que tienen alcances o expresiones a escala regional, nacional o internacional, por ejemplo, la violencia estructural evidenciada en la mala atención prestada por los centros de salud a los que acuden los estudiantes y sus familias, son relacionadas con el diseño del sistema de salud nacional que presenta deficiencias, este tipo de relación escalar permite comprender que hay fenómenos que escapan o son de difícil consecución en los intentos de transformación emprendidos a nivel local.

Esquema 1. Componentes y elementos de la cartografía social.



Fuente: Elaboración propia.

Como puede inferirse y se verá con más claridad en el análisis de los mapeamientos, estas características de la cartografía social son congruentes con los componentes de la educación para la paz -transformadora, participativa, relacional y sustentable- (Deck, 2010), por cuanto las formas de elaboración de los mapeamientos permiten su despliegue práctico en el trabajo realizado en la estrategia.

Uno de los presupuestos de la cartografía social es que sirve no solo para diagnosticar, sino también para empoderar a las comunidades en búsqueda de los cambios necesarios relacionados con las problemáticas analizadas, esto, sumado a la concepción de territorio usado (Santos, 1993, 2000; Silveira, 2011) que alimenta esta propuesta de enfoque territorial en la educación para la paz (EpP), permite trabajar sobre la *orientación transformadora* en la búsqueda del cambio y superación de las situaciones que impiden el disfrute de la paz, pues, si se entiende que el territorio es una construcción social (Lefebvre, 2013), una de las consecuencias conceptuales y prácticas es que el territorio puede ser transformado por las personas que lo habitan y posibilita de esta forma hacer proyecciones sobre su futuro, poniendo en juego sus intereses, deseos y saberes. Por ejemplo, en los guiones elaborados para la obra de teatro con títeres los estudiantes visualizan un territorio en paz, a partir de la tregua pactada entre los líderes de las bandas que da como resultado la desaparición de las fronteras invisibles “Con el acompañamiento de los líderes comunitarios, se rompe la cinta

que simboliza las fronteras invisibles y logran sentarse, empiezan a dialogar, (...)” (El Último Conflicto, versión final).

En cuanto al componente participativo de la EpP, el cual busca no la simple participación de los estudiantes, sino la creación de posibilidades y conocimiento reales para participar, en donde la voz de los jóvenes sea realmente escuchada y tenida en cuenta, la cartografía social (CS) aporta formas didácticas consistentes con este tipo de participación, pues está en la esencia misma de la CS, como estrategia, el requerir aportes de todos al considerarlos sujetos poseedores de saberes válidos y valiosos, facilitando además un aprendizaje colaborativo y entre pares. Durante la implementación de la estrategia en las instituciones educativas se pudo observar que los conceptos trabajados sobre paz y violencia, facilitaron el involucramiento de los estudiantes en las actividades de mapeo, es decir, con el trabajo de conceptualización se creó la capacidad real de participar y sumado a la estrategia que implica, requiere y motiva a que los estudiantes aporten activamente sus saberes y sus propuestas.

El componente relacional de la EpP se refiere a que esta debe propiciar el desarrollo de las habilidades para establecer relaciones, pues, son la base para que el individuo tenga un impacto positivo en los conflictos. Por las actividades que implica la estrategia de la CS (mapeo colectivo, narración sobre el mapa, búsqueda de soluciones), el establecimiento y sostenimiento de las relaciones dentro de los equipos de trabajo y el grupo en general, durante el mapeo, el remapeo y las acciones conexas con estos, son fundamentales. Es en el desarrollo de estas relaciones en las que se construye el conocimiento del territorio, de los tipos de violencia que lo aquejan, de las estrategias exitosas de construcción de paz y es de allí que surgen las alternativas de solución, al igual que se aprenden a resolver los conflictos surgidos del trabajo en equipo, el cual no está libre de tensiones y situaciones problemáticas. Para evidenciar este aporte podemos observar lo que dice una de las estudiantes participantes en el desarrollo del proyecto durante una de las sesiones de remapeo:

Hemos hecho mapas, historias, marionetas, actuación, meditación, he aprendido a ser un poco más social, a dejar la pena y aprendí a solucionar conflictos grupales. Hemos cambiado algunas cosas, como (sic) por ejemplo: Sabemos solucionar conflictos sin agredirnos y sin tratarnos mal, convivimos

más y creo que tenemos más confianza entre nosotros mismos Allison Romero (2018).

El componente sustentable de la EpP se refiere a que las estrategias y los efectos se sostengan en el tiempo, para esto es necesario que las instituciones educativas, y no solo los sujetos, hagan un esfuerzo continuado por educar para la paz desde diferentes ámbitos como la prevención de todo tipo de violencia –directa, estructural y cultural– dentro de la escuela y, el apoyo y evaluación de las estrategias implementadas, en este caso, desde el área de ciencias sociales, pero, bien pueden ser implementadas como un proyecto transversal o por alguna otra área específica. De esta forma se evita primero que la escuela sea una reproductora de violencias y segundo que los efectos a largo plazo de las estrategias se diluyan, ya sea por no darles continuidad, o por darle continuidad a estrategias que no están siendo efectivas.

En cuanto a la orientación sustentable de la EpP se debe señalar la realidad de las I. E. con las cuales trabajamos y algunas otras conocidas, respecto a que no hay un trabajo sistemático para prevenir las violencias y construir paz, así tampoco hay evaluación sobre las estrategias implementadas relacionadas con la EpP. Si bien por el momento, esta aspiración no tiene lugar, sigue siendo un horizonte de sentido tratar de llegar a construir escuelas armónicas con las ideas de paz para que los aprendizajes de los estudiantes al respecto tengan un efecto a largo plazo. A pesar de estas observaciones, los resultados analizados arrojan algunas luces de esperanza sobre los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, sobre esto se puede observar un fragmento de uno de los guiones, en el que se relata el arrepentimiento de dos ladronas y la denuncia ante las autoridades legales de uno de sus cómplices:

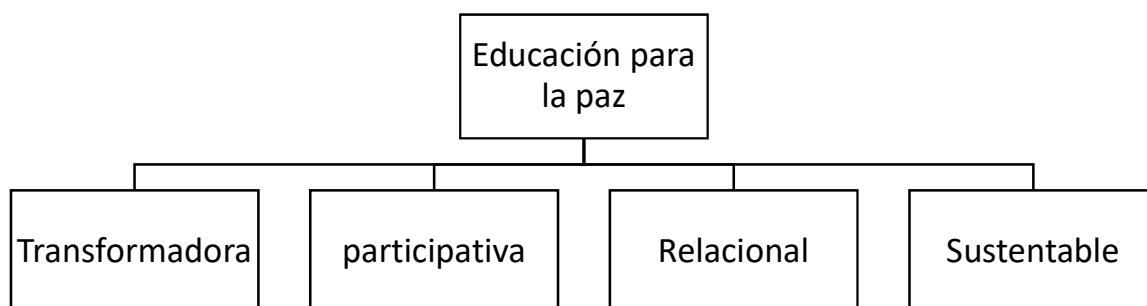
Me duele esta situación y el daño que me han causado hoy, pero acepto sus disculpas y espero no lo vuelvan a hacer, también acepto su propuesta, pero estarán bajo vigilancia, aunque espero que se queden trabajando conmigo luego de recaudar el dinero perdido. Estoy dispuesta a acompañarlas a denunciar, vamos rápido que el Brayan no puede quedar inmune (Guion Brayan's Everywhere, versión final).

Es muy significativo este desenlace de la historia por el antecedente que narraban las estudiantes de este grupo, que veían con suma desconfianza el acudir ante las autoridades para resolver conflictos y deja inferir que tal vez los aprendizajes logrados permanecerán y afectarán la subjetividad, el despliegue práctico de su ciudadanía.

4.2 Análisis de los productos de implementación de la estrategia.

El análisis de los mapeamientos producidos se hizo a través del análisis de contenido, el cual se considera una forma particular de análisis de documentos, en la cual el interés se centra, más que en el estilo del texto, en las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas, expresiones o frases lo que se intenta inferir (López Noguero, 2002). La herramienta usada para el análisis de contenido fue el software Atlas ti, el cual permitió sistematizar la información contenida en los mapas, las entrevistas y los guiones. Como resultado de esta sistematización se vio en la necesidad de considerar los cruces teóricos de los componentes en una matriz que permitiera clasificar y ordenar las diferentes posibilidades de aprendizaje que la aplicación de la estrategia podía generar al trabajar la educación para la paz a través de la cartografía social como estrategia. A continuación, se presenta la construcción de estos cruces de componentes y los hallazgos que para cada intersección se pudieron identificar en el proceso de análisis.

Esquema 2. Componentes de la educación para la paz.



Fuente: Elaboración propia.

La matriz categorial aquí presentada se construyó cruzando las características de la educación para la paz y de la cartografía social. En la educación para la paz, que algunos autores han descrito desde la perspectiva crítica, tomamos las siguientes características: *Transformadora, Participativa, Relacional y Sustentable en el tiempo* (H. M. Berents, 2013; H. Berents & McEvoy-Levy, 2015; Deck, 2010; Mac Ginty & Richmond, 2013) y de la cartografía social, consideramos dos grupos de características, siendo la primera su *Finalidad Representacional* dentro de la cual ubicamos la *identificación de saberes situados* y la *generación horizontal de conocimiento*. En un segundo grupo denominado *Procesos Representacionales* dentro del cual están el *reconocimiento de objetos y sistemas*, el *ordenamiento simbólico* y la *producción de escala geográfica* según (Acselrad et al., 2008; Barragán Giraldo, 2016; Cochrane et al., 2015; Diez Tetamanti et al., 2012; Montoya Arango, 2009; Montoya Arango et al., 2014), elementos desde los cuales se construyó la matriz y que describe la convergencia de ambas en las aulas de clase, y a la vez muestra las posibles situaciones de aprendizaje que se generan.

Cuando se decidió que la educación para la paz debe ser *transformadora* nos referimos a que debe pretender cambiar las situaciones de violencia estructural, cultural o manifiesta presentes en el contexto de los estudiantes; *Participativa* pues los estudiantes deben estar involucrados en los procesos de aprendizaje con oportunidad y conocimiento para hacer efectiva su participación; *Relacional* en cuanto la experiencia en la escuela le permita establecer relaciones para tener efecto positivo en los conflictos; *Sustentable*, que sea una educación para la paz con estrategias y efectos que se sostengan en el tiempo.

En cuanto a la cartografía social, se ubicaron dos grandes grupos de características, las primeras relacionadas con el objetivo de representar el territorio a través de los mapeamientos, allí se hizo énfasis en la *identificación de saberes situados*, que son aquellos saberes que poseen las comunidades sobre su entorno y que no son necesariamente válidos por fuera de su contexto, por ejemplo algunas normas de convivencia que operan en algunos barrios, palabras, términos y expresiones que son de uso local, etc. Y la *producción horizontal de conocimiento*, que se refiere a la posibilidad de establecer diálogos entre estudiantes, maestros y expertos para producir conocimiento sobre el territorio, en donde todos aportan a la construcción al reconocerse poseedores de saberes importantes.

El segundo grupo de características se denominan los *procesos representacionales*, que son procesos llevados a cabo durante los mapeamientos, la primera característica es el *reconocimiento de objetos y sistemas* que se evidencian en los mapas y en los otros productos asociados a ellos cuando los estudiantes identifican y ubican elementos que componen su territorio y las relaciones que establecen entre estos elementos serían los sistemas; el *ordenamiento simbólico* hace referencia a la importancia dada a los elementos dentro de los mapeos y las historias, esta importancia se evidencia en ocasiones por el tamaño o protagonismo que ocupa el elemento, el lugar dentro del mapa, los colores usados, el tipo de convención para representarlo, la frecuencia en que aparece el fenómeno entre otros criterios; La *producción de escala geográfica* se refiere a la identificación de fenómenos “locales” que están relacionados con o son generados por fenómenos a escala regional, nacional o internacional (Brenner, 2001; Moore, 2018).

El encuentro de la *educación para la paz* y la *cartografía social* en la aplicación de la estrategia generó situaciones de aprendizaje que se esquematizaron y sistematizaron en una matriz categorial, teniendo en cuenta las características de cada una y observando la convergencia de sus componentes. Estas convergencias o puntos de encuentro no son excluyentes entre sí, es decir, estas situaciones de aprendizaje pueden estar dándose al mismo tiempo, o primar unas sobre otras dependiendo de las dinámicas de trabajo y de las características del grupo participante.

En la matriz del sistema categorial, se observan en el eje vertical las características enunciadas de la cartografía social nombradas de la **1** a la **5** y, en el eje horizontal las características de la educación para la paz identificadas de la **W** a la **Z**; el cruce de estas características da lugar a la formación de una matriz que, como ya se dijo, describe los posibles aprendizajes generados por la aplicación de la estrategia. Cada uno de estos cruces se nombra con las letras de su característica de origen formando así una coordenada que lo identifica. A su vez, cada uno de estos cruces corresponden a las categorías que se crearon para hacer el análisis en el software Atlas ti. Los números que aparecen entre paréntesis, al final del nombre de cada cruce, es la cantidad de fragmentos, ideas, frases o palabras encontrados en los documentos y que se relacionan directamente con esa posibilidad de aprendizaje.

Tabla 1. Matriz del sistema categorial de aprendizajes potenciales CS y EpP

Educación para la paz→		W. Orientación transformadora	X. Orientación participativa	Y. Orientación relacional	Z. Orientación sustentable
Cartografía social↓					
Finalidad representacional	1. Identificación situada de saberes	1.W Saber para la acción (13)	1.X Saber para el encuentro	1.Y Saber para el diálogo (24)	1.Z Saber para la utopía (17)
	2. Generación horizontal de conocimiento	2.W Conocimiento para la acción	2.X Conocimiento para el encuentro (1)	2.Y Conocimiento para el diálogo	2.Z Conocimiento para la utopía (12)
Procesos representacionales	3. Reconocimiento de objetos y sistemas	3.W Procesamiento objetual del conflicto a través de la acción	3.X Procesamiento objetual del conflicto a través del encuentro	3.Y Procesamiento objetual del conflicto a través del diálogo (9)	3.Z Procesamiento objetual del conflicto a través de la utopía
	4. Ordenamiento simbólico	4.W Procesamiento simbólico del conflicto a través de la acción	4.X Procesamiento simbólico del conflicto a través del encuentro (1)	4.Y Procesamiento simbólico del conflicto a través del diálogo (14)	4.Z Procesamiento simbólico del conflicto a través de la utopía
	5. Producción de escala geográfica regional o transnacional	5.W Procesamiento escalar del conflicto a través de la acción (0)	5.X Procesamiento escalar del conflicto a través del encuentro	5.Y Procesamiento escalar del conflicto a través del diálogo (5)	5.Z Procesamiento escalar del conflicto a través de la utopía

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1 Descripción de las categorías emergentes en la relación cartografía social – Educación para la paz.

A continuación, se hace la descripción de cada una de las categorías emergentes de la relación entre la cartografía social y la educación para la paz; esta descripción fue el criterio usado para analizar el contenido de los productos que resultaron de la aplicación de la estrategia. Se conserva la numeración (coordenada) asignada en la tabla 1., para facilitar la identificación del origen y la convergencia de características que componen cada cruce. Luego de la descripción, se podrá encontrar el resultado del análisis en donde se mostrarán las situaciones de aprendizaje generadas por la estrategia, ilustradas por fragmentos de texto o de mapeos elaborados por los estudiantes.

- 1.W. Saber para la acción:** esta situación de aprendizaje resultante de la convergencia entre la identificación situada de saberes de la cartografía social y la orientación transformadora de la educación para la paz, se da cuando los saberes locales, saberes del contexto que no siempre tienen validez en otras escalas de análisis, sirven para buscar la transformación de las situaciones que afectan la paz en el territorio.
- 1.X. Saber para el encuentro:** esta situación de aprendizaje es resultante de la convergencia entre la identificación situada de saberes de la cartografía social y la orientación participativa de la educación para la paz, se da cuando los saberes locales facilitan la participación de las estudiantes en la resolución de las situaciones que afectan la paz en el territorio.
- 1.Y. Saber para el diálogo:** esta situación de aprendizaje resultante de la convergencia entre la identificación situada de saberes de la cartografía social y la orientación relacional de la educación para la paz, se da cuando los saberes situados son identificados a través de las relaciones establecidas durante el trabajo en el aula y estos sirven para influir positivamente en los conflictos.
- 1.Z. Saber para la utopía:** esta situación de aprendizaje resultante de la convergencia entre la identificación situada de saberes de la cartografía social y la orientación sustentable de la educación para la paz, se da cuando los saberes situados permiten pensar en una educación para la paz sustentable en el tiempo, es por esta razón que se nombra utopía, pues se refiere a una aspiración que se tiene en el proyecto, pero que depende de factores externos que necesitan de otro tipo de intervenciones para asegurar su sostenibilidad en el tiempo.
- 2.W. Conocimiento para la acción:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia entre la generación horizontal de conocimiento de la cartografía social y la orientación transformadora de la educación para la paz, cuando los saberes de los estudiantes son resignificados a la luz del saber experto de los maestros, se

genera conocimiento a partir de allí y este sirve para transformar las situaciones y fenómenos que afectan la paz en el territorio.

- 2.X. Conocimiento para el encuentro:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia entre la generación horizontal de conocimiento de la cartografía social y la orientación participativa de la educación para la paz, aquí la participación propiciada en el desarrollo de las actividades es central para la generación de conocimiento entre pares.
- 2.Y. Conocimiento para el diálogo:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia de la generación horizontal de conocimiento de la cartografía social y la orientación relacional de la educación para la paz, se genera cuando las relaciones establecidas y fortalecidas durante la experiencia entre las personas ayudan a la generación de conocimientos.
- 2.Z. Conocimiento para la utopía:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia de la generación horizontal de conocimiento de la cartografía social y la orientación sustentable de la educación para la paz; y tiene lugar cuando el conocimiento generado sirve para que la paz y las estrategias para construirla se mantengan en el tiempo.
- 3.W. Procesamiento objetual del conflicto a través de la acción:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia entre el reconocimiento de objetos y sistemas de la cartografía social y la orientación transformadora de la educación para la paz, aquí los fenómenos y objetos relacionados con la violencia y la paz son identificados y reflexionados a través de las actividades que se dan en el desarrollo de las clases y talleres.
- 3.X. Procesamiento objetual del conflicto a través del encuentro:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia entre el reconocimiento de objetos y sistemas de la cartografía social y la orientación participativa de la educación para la paz,

aquí la participación permite la identificación y procesamiento de los objetos y fenómenos asociados a la paz, la violencia y el territorio.

- 3.Y. Procesamiento objetual del conflicto a través del diálogo:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia entre el reconocimiento de objetos y sistemas de la cartografía social y la orientación relacional de la educación para la paz, aquí las relaciones sostenidas y construidas durante el proyecto permitieron procesar (analizar y comprender) los objetos y fenómenos identificados.
- 3.Z. Procesamiento objetual del conflicto a través de la utopía:** Esta situación de aprendizaje surge de la convergencia entre el reconocimiento de objetos y sistemas de la cartografía social y la orientación sustentable de la educación para la paz, la identificación y procesamiento de los objetos al igual que de los fenómenos asociados a la violencia, la paz y el territorio permiten que las habilidades para construir la paz se mantengan en el tiempo.
- 4.W. Procesamiento simbólico del conflicto a través de la acción:** En esta situación de aprendizaje, fruto de la convergencia del ordenamiento simbólico de la cartografía social y la orientación transformadora de la educación para la paz, los objetos y fenómenos representados en los mapeamientos y las historias son procesados mediante las acciones que buscan la transformación de las situaciones problemáticas, exaltando u opacando su papel al asignarles colores, posiciones, tamaños, protagonismo, etc.
- 4.X. Procesamiento simbólico del conflicto a través del encuentro:** En esta situación de aprendizaje, resultado de la convergencia del ordenamiento simbólico de la cartografía social y la orientación participativa de la educación para la paz, la participación va dando forma a los símbolos y a la manera en que los objetos al igual que los fenómenos son procesados en el desarrollo de las actividades.
- 4.Y. Procesamiento simbólico del conflicto a través del diálogo:** En esta situación de aprendizaje, que nace de la convergencia del ordenamiento simbólico de la

cartografía social y la orientación relacional de la educación para la paz, las relaciones desarrolladas en el marco de las actividades permitieron procesar simbólicamente los fenómenos y objetos identificados.

- 4.Z. Procesamiento simbólico del conflicto a través de la utopía:** En esta situación de aprendizaje, que es fruto de la convergencia del ordenamiento simbólico de la cartografía social y la orientación sustentable de la educación para la paz, las soluciones pensadas a futuro permiten procesar simbólicamente los conflictos y desarrollar habilidades y perspectivas de construcción de paz que se mantienen en el tiempo.
- 5.W. Procesamiento escalar del conflicto a través de la acción:** En esta situación de aprendizaje, que surge de la convergencia de la producción de escala geográfica de la cartografía social y la orientación transformadora de la educación para la paz, las actividades desarrolladas permiten la comprensión de los fenómenos y su relación con fenómenos y sistemas que pertenecen u operan en otras escalas más grandes.
- 5.X. Procesamiento escalar del conflicto a través del encuentro:** En esta situación de aprendizaje, que surge de la convergencia entre la producción de escala geográfica de la cartografía social y la orientación participativa de la educación para la paz, se da a partir de la participación de los estudiantes en las actividades, lo cual permite la comprensión de las relaciones escalares de los fenómenos y objetos procesados.
- 5.Y. Procesamiento escalar del conflicto a través del diálogo:** En esta situación de aprendizaje, que nace de la convergencia entre la producción de escala geográfica de la cartografía social y la orientación relacional de la educación para la paz, las relaciones establecidas son las que permiten la comprensión de las relaciones escalares de los fenómenos y objetos procesados.
- 5.Z. Procesamiento escalar del conflicto a través de la utopía:** En esta situación de aprendizaje, que es fruto de la convergencia entre la producción de escala geográfica

y la orientación sustentable de la educación para la paz, la comprensión de los fenómenos y objetos procesados y sus relaciones escalares permiten la sostenibilidad de la construcción de paz.

4.2.2 Situaciones de aprendizaje encontradas en el análisis de la estrategia.

A continuación, se presentan las situaciones de aprendizaje encontradas en el análisis realizado a los mapeamientos, de acuerdo a esta matriz teórica. Se respeta la nomenclatura que tiene cada cruce en la tabla para facilitar la su ubicación y lectura, además se resaltan en color verde las intersecciones abordadas en este apartado.

Educación para la paz→		W.	X.	Y.	Z.
Cartografía social↓		Orientación transformadora	Orientación participativa	Orientación relacional	Orientación sustentable
Finalidad representacional	1. Identificación situada de saberes	1.W Saber para la acción (13)	1.X Saber para el encuentro	1.Y Saber para el diálogo (24)	1.Z Saber para la utopía (17)
	2. Generación horizontal de conocimiento	2.W Conocimiento para la acción	2.X Conocimiento para el encuentro (1)	2.Y Conocimiento para el diálogo	2.Z Conocimiento para la utopía (12)
Procesos representacionales	3. Reconocimiento de objetos y sistemas	3.W Procesamiento objetual del conflicto a través de la acción	3.X Procesamiento objetual del conflicto a través del encuentro	3.Y Procesamiento objetual del conflicto a través del diálogo (9)	3.Z Procesamiento objetual del conflicto a través de la utopía
	4. Ordenamiento simbólico	4.W Procesamiento simbólico del conflicto a través de la acción	4.X Procesamiento simbólico del conflicto a través del encuentro (1)	4.Y Procesamiento simbólico del conflicto a través del diálogo (14)	4.Z Procesamiento simbólico del conflicto a través de la utopía
	5. Producción de escala geográfica regional o transnacional	5.W Procesamiento escalar del conflicto a través de la acción (0)	5.X Procesamiento escalar del conflicto a través del encuentro	5.Y Procesamiento escalar del conflicto a través del diálogo (5)	5.Z Procesamiento escalar del conflicto a través de la utopía

1.W. Saber para la acción: saberes situados y construcción de paz cotidiana

El diálogo permite la reflexión sobre los saberes situados y el saber experto del maestro. Hay saberes situados, que informan de situaciones que se han naturalizado y que se conservan por tradición o “imposibilidad” de transformarlos. Al respecto es ilustrativo el siguiente fragmento de una de las historias en el cual, ante el conflicto presentado entre bandas delincuenciales, los estudiantes proponen como solución un pacto en el que cada uno de los jefes tome bajo su mando una parte del barrio y así cesar las hostilidades, podríamos decir aquí que hay una concepción de paz negativa, por cuanto se suprimen los conflictos mediante la coacción violenta de algunos actores.

Brayan y Alberto tienen una pequeña reunión en la dirección CLL 95 A #32-11 para hacer un proceso de paz en el territorio. Los dos planearon y decidieron que el miércoles en la mañana tendrían la reunión.

Miércoles, día de la reunión:

Brayan: ¿Qué quieres?

Alberto: vamos hablar sobre lo que está pasando con el territorio.

Brayan: comience

Alberto: estuve pensando sobre lo sucedido ayer en la tarde y pienso en que hagamos la paz.

Brayan: ¡Que! ¿Después de lo que sucedió con mi esposa?

Alberto: discúlpeme por lo que le paso con Yusela. Pero solo quiero que perdamos nuestra confianza ya que perdimos a Bernardo solo por conflicto y desacuerdos.

Brayan: bueno, sí, yo lo disculpo. Acabo de pensar que lo mejor es pongamos nuestra parte para poder que en nuestro barrio hayga paz.

Se pusieron de acuerdo de que ayudarían entre los dos, cada uno tomara un mando en el barrio y harán un monumento de la paz entre jefes (Los Valijas del barrio, versión 27 agosto 2018)²³

Los relatos de los estudiantes, muestran una adaptación y normalización de las condiciones que imponen las bandas criminales en los barrios. Relatan cómo la convivencia es regulada por mecanismos violentos administrados por el jefe de la banda, ejerciendo así coerción sobre las personas que infringen las condiciones impuestas, por ejemplo, si alguien roba dentro del barrio, o si agrede verbal o físicamente a algún miembro de la banda tendrá represalias. Así mismo, intervienen en disputas domésticas o entre vecinos. Al ser cuestionadas sobre el particular explican que recurrir a estos mecanismos es más rápido y efectivo, pues son atendidas en el momento. Mientras que acudir a la policía, la comisaría o fiscalía es lento y la mayoría de las veces ineficaz.

A pesar de reconocer esta situación como una forma de violencia, no consideran que sea un factor de inseguridad para ellos, debido a que esta violencia tiene ciertos focos u objetivos -hombres jóvenes casi siempre ligados al conflicto o al consumo de drogas- que en la mayoría de los casos los deja por fuera, incluso dicen que las bandas cuidan el barrio y no dejan que delincuentes de otros sectores ingresen. Los estudiantes se adaptan a esta situación y reconocen legitimidad en el accionar delictivo de estos grupos.

Se reconocen incapaces de confrontar y transformar la situación, por tanto, se comportan de manera tal que no llamen la atención de las bandas y de este modo mantienen una paz relativa, al menos al interior de sus hogares y en la vida privada.

Teniendo este panorama, parte de las actividades y reflexiones de clase se dirigieron a que las alternativas de solución propuestas por los estudiantes buscaran reales transformaciones de las situaciones que generaban la violencia. El fragmento de la siguiente historia es ilustrativo de los intentos de transformación, partiendo del trabajo colectivo comunitario para ayudar a la comunidad con los tipos de violencia que sufren, dentro de los diálogos es dicente que entre los personajes se pidan claridad en las acciones que se le propondrán a las personas como alternativas de solución.

²³ Se debe recordar que los guiones tuvieron varias versiones tratando de alcanzar una reflexión más profunda sobre las posibles formas de superar las violencias y conflictos presentes en sus territorios.

Jorge: En algunas casas hay violencia intrafamiliar, en las esquinas hay demasiada violencia directa, cultural y estructural. Esta es la situación actual ¿ustedes que opinan al respecto?

Camilo: ¿y cómo lo vamos a lograr si algunos vecinos son algo reservados con sus problemas y no creo que ellos piensen que lo estamos haciendo por la comunidad, si no que pensarán que somos unos metiches que quieren saber toda su vida para andar contándosela a lo demás vecinos?

Sofía: Pero... no creo, sobre todo porque aún no lo intentamos y además no podemos dejar el barrio así, sabiendo que son muchos problemas que tiene y tenemos.

Anabela: Pero solo con hablar no vamos a solucionar nada, tenemos que tener ideas y hechos claros para que por lo menos podamos dejar buenas bases a las siguientes generaciones.

Tamara: Estoy de acuerdo. Pero qué haremos para que la violencia por lo menos disminuya, porque las palabras se las lleva el viento hay que demostrar con hechos que estamos interesados por los problemas de la comunidad (Guion 1 versión 27 agosto)

Dentro de la bibliografía sobre paz y construcción de paz se habla de un “giro local” como un ejercicio necesario para entender las cambiantes condiciones de la paz, donde se consideran las condiciones locales y cómo estas actúan para descubrir o comprometerse con la violencia y las estructuras que la mantienen. El “giro local” está conectado a la perspectiva crítica de estudios de paz y conflictos y ha sido fuertemente influenciado por la teoría crítica y post-estructural, la interdisciplinariedad así como un amplio rango de etnografías, sociologías y metodologías relacionadas con acción (Ginty, Richmond, 2013). Los mapeos colectivos tienen como uno de sus aportes a la educación para la paz, que abren el espacio para que las condiciones locales entren al aula y sean motivo de reflexión. Aquí es claro cómo algunos poderes de facto controlan la convivencia de algunos de los barrios, y este asunto poco había sido motivo de reflexión en la escuela, así mismo esta situación se ve reflejada en ocasiones en la manera en la que los estudiantes intentan resolver las situaciones conflictivas;

el poder procesar y darle un tratamiento pedagógico a la situación incrementa las posibilidades de que los estudiantes adquieran habilidades de resolución de esos conflictos o al menos los desnaturalicen y entiendan que hay otras alternativas en las cuales ellos pueden aportar (Facchini & Toledo, 2017).

Este caso da entrada a reflexionar sobre el accionar político de los estudiantes aún desde la adolescencia, una edad que se concibe a veces como apolítica, y cómo este accionar está relacionado con las experiencias espaciales, con la manera en que se desenvuelven en el territorio, con la forma en que se apropian de los lugares, pues dentro de la propuesta se considera que esta dimensión espacial cercana a los sujetos tiene un potencial importante para los procesos de formación en la escuela, en otras palabras, las cuestiones socio-espaciales relevantes generan ciertos conflictos cognitivos que son susceptibles de ser aprovechados para la formación ciudadana y especial en la educación para la paz con enfoque territorial.

No se debe olvidar que, según Ginty et al. (2013) el “giro local” en la construcción de paz está basado en eventos del mundo real. A partir del desarrollo de la estrategia de mapeamientos (guiones) desde la cartografía social, los mismos grupos de estudiantes formularon acciones como “podemos hacer dinámicas las cuales podamos mejorar la convivencia en cada barrio, o sea cursos.” (Camila. Fronteras, versión 28 de septiembre) y “Fomentar talleres y actividades lúdicas y deportivas en contra de la drogadicción para toda la comunidad” (La historia del Tropical, versión 28 de septiembre.), el desarrollo de estas puede aportar a mitigar o solucionar esta problemática.

2.X. Conocimiento para el encuentro

La participación de la mayoría de estudiantes fue activa, por cuanto aportaron al mapeamiento y a la producción de la obra de teatro; las discusiones durante el trabajo en equipo y en la construcción de los mapas, los títeres y los guiones, pone a los estudiantes en la posición de producir y reflexionar sobre la violencia y la paz en sus territorios como puede observarse a continuación.



Fuente: Parra (2018). Equipo de trabajo con uno de los asesores del proyecto territorio Lab. Al fondo la plataforma de títeres en Pantalla²⁴

“...las cosas que me gustaron de este proyecto fueron las actuaciones, las escenas, (...) la diversión que tuvimos cuando practicábamos la obra, de ahí aprendí mucho”

“Entonces los Sánchez confiados les dieron la plata. Entonces los Flórez nunca pagaron el dinero, los Sánchez reaccionaron de una forma violenta para que les devolvieran la plata que les dieron y si no se las daba les quitaba todas las cosas.

Salieron los dos padres a discutir:

Padre Flórez: perdona, pero es que todavía no tengo la plata

Padre Sánchez: no importa asimos(sic) ese acuerdo de que lo entregarías en estos días

Padre Flórez: deje de ser desesperado hermano, o tendremos pelea para que se te aclare.

Padre Sánchez: entonces venga porque yo no espero más.

Las familias asustadas reaccionaron separándolos para resolver de una forma más pasiva.

Las familias decidieron volver a ser amistosos entre ellos, y para que no se repita por accidente en el futuro o través, les enseñaron a sus hijos que la violencia no resuelve todo”. (Pleito en la calle 34, versión 27 septiembre)

²⁴ La plataforma se compone de un software, desarrollado por el grupo Hipertrópico de la Facultad de Artes de la UdeA, que se instala en el computador y el hardware se compone de una estructura de tubos plásticos en forma de trapecio, en la parte superior de la misma hay una cámara que captura el movimiento de las paletas de colores que se ven en la imagen, estas paletas son las que controlan el movimiento de los avatares (títeres digitales) que aparecen proyectados en la pared a través de un videobeam.

La producción del conocimiento sobre el territorio y las condiciones de violencia y paz realizada a través de la cartografía y las obras de teatro, permitió el encuentro personal y de los saberes que poseen sobre sus barrios, así se descubrieron características que no reconocían, incluso, estudiantes que habitaban el mismo barrio, conocían algunos aspectos diferentes. El encuentro y el establecimiento o reforzamiento de redes de cooperación académica, artística es una de los logros de la estrategia implementada en las dos instituciones, pues el proyecto no solo impactó a las estudiantes, sino también a los docentes que hicieron parte de la experiencia y a los investigadores de la Universidad de Antioquia.

El haber planteado una pregunta inicial que desencadenó todas las actividades, permitió que estas tuvieran sentido para los estudiantes, así los mapeamientos, la creación de los personajes y las historias permitieron e implicaron la participación de todos; el mismo proceso creativo propició momentos de tensión que sirvieron para fortalecer el trabajo en equipo y la construcción de paz, a través del encuentro personal, de ideas y argumentos. Esta característica del trabajo nos permitió la comprensión del conflicto como un fenómeno que es dialéctico y dinámico por naturaleza, basado en las relaciones y en la percepción humana. (Facchini & Toledo, 2017 Pág. 161)

Fotografía 3. Proceso de elaboración de los mapas



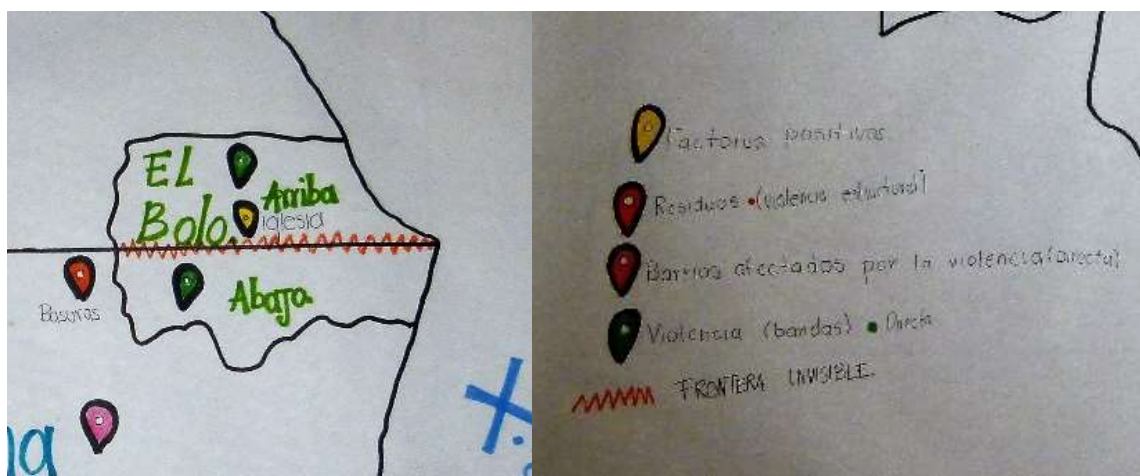
Fuente: Parra Ospina, J. (2018).

3.Y. Procesamiento objetual del conflicto a través del diálogo

Se identifican redes de relaciones, que muestran tejidos de cooperación y solidaridad en los barrios, así como relaciones de subordinación y establecimiento de poderes de facto que actúan y regulan la convivencia en algunos territorios.

Las fronteras invisibles²⁵ que se han trazado en los barrios(ver mapa 3), y que por lo general solo afectan a las personas directamente involucradas en la disputa que tienen las bandas por el microtráfico y el cobro de vacunas, demuestran la existencia de una relaciones de poder de facto logradas a través de la intimidación, esta situación tiene su contracara en la “protección” ofrecida a la gente del propio barrio o sector, protección que genera simpatías y aceptación hacia las bandas que ejercen este poder.

Mapa 3. Fragmento de mapa que muestra una de las fronteras invisibles que existen en uno de los barrios que habitan las estudiantes de Santo Ángel.



Fuente: Parra (2018)

²⁵ “Las fronteras invisibles son un fenómeno social reconocido en Colombia en varios centros urbanos. El efecto de las fronteras es dividir territorios entre bandas criminales y/o grupos armados ilegales, así reconociendo jurisdicciones para llevar a cabo distintas actividades delictivas como el tráfico de estupefacientes, entre otros. El efecto de pasar una frontera invisible puede resultar en un ataque o incluso la muerte, tomando en cuenta que miembros de los grupos monitorean toda población que entra y sale de una zona.” (Tomado de: https://wiki.umaic.org/wiki/Fronteras_invisibles) 08 marzo 2019

Tanto en los mapeos como en las historias aparecieron con fuerza las fronteras invisibles -una de las historias tenía este título-, las cuales hacen parte de las estrategias de ejercicio del poder por parte de grupos ilegales. Estos son algunos fragmentos de las historias creadas por los estudiantes, las cuales se entendieron como una fase más del mapeo y que ponen en evidencia como aparecen los actores y las acciones de violencia. Por ejemplo,

En el barrio la Colinita existe un hombre llamado Brayan D quien es la persona que tiene el mando de las situaciones que pasan en el lugar, aunque parezca segura y sus habitantes cuentan con varias tranquilidades, como la de salir normalmente a la calle sin tanto peligro, existe un miedo y tensión constante. Brayan D es, en pocas palabras, el “duro” del barrio y su cuerpo robusto, ojos oscuros y temperamento fuerte lo hacen ser temido y respetado por todos (Brayan’s versión final).

La construcción de las fronteras invisibles, es fruto luchas por el control del territorio, lo cual implica que se reconfiguran según los actores en conflicto. Estas se convierten en espacios de confort y seguridad para unos y de peligro para otros. Los estudiantes refieren de manera oral durante las clases que las fronteras están “ahí”, pero que afectan sobre todo a los hombres que tienen relación con alguna de las bandas en conflicto y que si bien hace poco mataron a una adolescente, lo normal es que la gente de los barrios puede transitar sin muchos problemas. Esto denota cierta dimensión de género en la violencia que se viven en los barrios, los hombres son quienes mayoritariamente ejercen y sufren la violencia directa, mientras que las mujeres sufren y ejercen principalmente la violencia cultural, este es posiblemente uno de los aspectos a explorar en futuros ejercicios de investigación, pues en el caso del Santo Ángel, al ser un colegio femenino es un tema sensible que puede sacar a la luz soluciones a estos fenómenos.

La Colinita era un lugar muy tranquilo, sin conflictos, donde sus habitantes eran libres de salir a la calle sin sentir miedo. Hasta que llegó el Brayan D, el cual era un hombre rencoroso y de un carácter fuerte, era robusto, no muy alto, el poseía ojos oscuros y penetrantes. Brayan D era temido y respetado

por la comunidad. Se dedicaba al cobro de vacunas y el micro narcotráfico, como cualquier líder, tenía sus asociados, por ejemplo, la Yuranny y la 2.0 (Brayan's versión 28 sept.).

“como cualquier líder” es una de las expresiones que muestran el grado de naturalización que tienen estos fenómenos en los territorios; precisamente el traer estas problemáticas como contenido de las clases, permitió hablar sobre ellas y sobre la conveniencia de la existencia de este tipo poderes para la construcción de la paz. El diálogo en clase y al interior de los grupos permitió identificar el fenómeno y desnaturalizarlo.

“**María Dolores:** oye Kimberly analizando la situación me di cuenta que Melanie es de La Raya, y tú sabes que tenemos cierta rivalidad con ese combo” (Fronteras versión 28 de septiembre).

“**Narradora:** Kimberly y Melanie van a su respectivo barrio. después de llegar a sus respectivos barrios Kimberly y Melanie les cuentan a sus parceros del combo la situación que tuvo con Melanie en la discoteca, Melanie hizo lo mismo. Al otro día llegan todos a las chimeneas para aclarar las cosas” (Fronteras invisibles versión 28 de septiembre).

La referencia a las fronteras y el poder de las bandas delincuenciales es frecuente, al respecto se puede ver el anexo 5, con la tabla de frecuencias en donde se ve claramente la repetición de este fenómeno en varios de los equipos de trabajo.

“**Narradora:** Emily al ver la situación llamo a los de la banda de la parte de abajo para que llegaran a solucionar lo que había pasado”

“**Narradora:** Cuando los de la banda de abajo llegaron al tropical los de la banda de arriba formaron una balacera ya que se dieron cuenta que la granada la habían mandado a tirar el capo de la parte de abajo, pero ellos no sabían el por qué” (Tropical, versión 28 de septiembre).

Los estudiantes afirman que esta fue una historia de la vida real y que la razón para lanzar la granada fueron los celos de un jefe de banda, porque la novia lo había dejado. Vuelve a aflorar el asunto de la violencia de género, sin embargo, no ha sido trabajado con el énfasis necesario para llegar a conclusiones o propuestas de intervención al respecto. La oportunidad de reflexionar sobre estos fenómenos en las aulas es un ejercicio muy enriquecedor y con un potencial muy alto de impactar positivamente la construcción de paz en y desde los territorios de los estudiantes (barrio y/o escuela) pues al igual que Mac Ginty y Richmond, (2013) se respalda de idea que las condiciones locales están íntimamente relacionadas con la transformación de los conflictos y que estas hacen necesario abordar los niveles individuales y comunitarios para poder comprender las identidades, las actitudes y los sistemas educativos que sustentan el conflicto y que tiene mayor incidencia que, por ejemplo, un tratado de paz firmado entre las élites en conflicto.

Micaela: Haber, muchas palabras, pero muy poca acción, alguna idea para que la comunidad sepa que queremos ayudar. ¿alguna idea? no tenemos todo el día, ¡piensen haber!

Jane: No sé, podríamos intentar algunas actividades para que la comunidad pueda sentir que si queremos ayudar a combatir la violencia desde nuestros hogares ¿nos les parece?

Jorge: Que les parece si intentamos hacer jornadas recreativas para la comunidad, así podríamos lograr avances positivos ¿Qué les parece?

Melisa: estoy de acuerdo con Don Jorge, pero aun así deberíamos tener un plan B ¿no lo creen? ¿Pero qué tipo de plan?

Tamara: ... mmm no sabemos que vamos hacer la idea de Don Jorge es muy buena y toda la vaina, pero, y si falla ¿y entonces cual es el famoso plan B?

Camilo: Me parece una buena idea, pero como plan B deberíamos hacer es dar charlas sobre la violencia y sus diferentes tipos para que los niños, jóvenes y adultos puedan saber que es la violencia y como detectarla.

Sofía: Buena idea, me parece que estamos hablando demasiado y la pregunta del millón ¿cuándo empezamos?

Micaela: Me parece bien, empezamos la próxima semana y esta semana podemos hacer los preparativos les parece.

Anabela: okey manos a la obra empezamos mañana le parece

Los vecinos hicieron las actividades propuestas y en el barrio disminuyo notablemente la violencia” (Guion 1 versión 27 agosto)

El diálogo no solo sirvió para la identificación de objetos y fenómenos, también propició la búsqueda de soluciones adaptadas a las realidades analizadas por los estudiantes. En este último fragmento puede verse un buen intento por ayudar a mejorar las condiciones de vida de la comunidad, si bien hay algo de inocencia en las propuestas, es apenas entendible dada la edad de los estudiantes participantes. Otras propuestas que surgieron a la luz de las actividades realizadas es la creación de una casa del diálogo en donde las personas en conflicto puedan ir a resolver sus diferencias a través de la palabra sin recurrir a la violencia física y la creación de una app en donde se encuentre toda la programación cultural, recreativa, educativa y deportiva de la comuna y así la comunidad esté enterada de esta oferta, pues afirman que si hay actividades disponibles, pero que, especialmente los jóvenes, no las disfrutan porque las desconocen y así se quedan sin opciones para invertir su tiempo libre y quedan expuestos a las drogas y las bandas delincuenciales.

4.Y. Procesamiento simbólico del conflicto a través del diálogo

La cartografía social comparte con la cartografía tradicional el objetivo de transmitir información geográfica de manera visual, los mapas son en general una abstracción simbólica de fenómenos reales, lo cual implica que quienes los elaboran hacen uso de la simplificación y la generalización. En el proceso de elaboración de los mapeamientos, los estudiantes hicieron uso de convenciones y elementos gráficos para representar y responder a la información que la estrategia didáctica desarrollada les requirió; así, por ejemplo, el uso de ciertos colores, combinación de colores, tamaños de los objetos y símbolos dan cuenta de percepciones, relaciones, frecuencias, similitudes y diferencias frente a los fenómenos de las violencias y los factores protectores que permiten vivir en paz (ver fotografía 4). En palabras de Hyerle (2003), “mapear es una rica síntesis de los procesos de pensamiento, de las

estrategias mentales, de las técnicas y del conocimiento que permite a los humanos lanzarse a la investigación de lo desconocido, establecer patrones espaciales de la información” (p. 9), y en los símbolos usados por los estudiantes se pueden intuir muchos de esos procesos de pensamiento y de sus estrategias mentales, observemos, por ejemplo, las siguientes casas dibujadas en uno de los mapas elaborados por estudiantes de la institución Fe y Alegría.

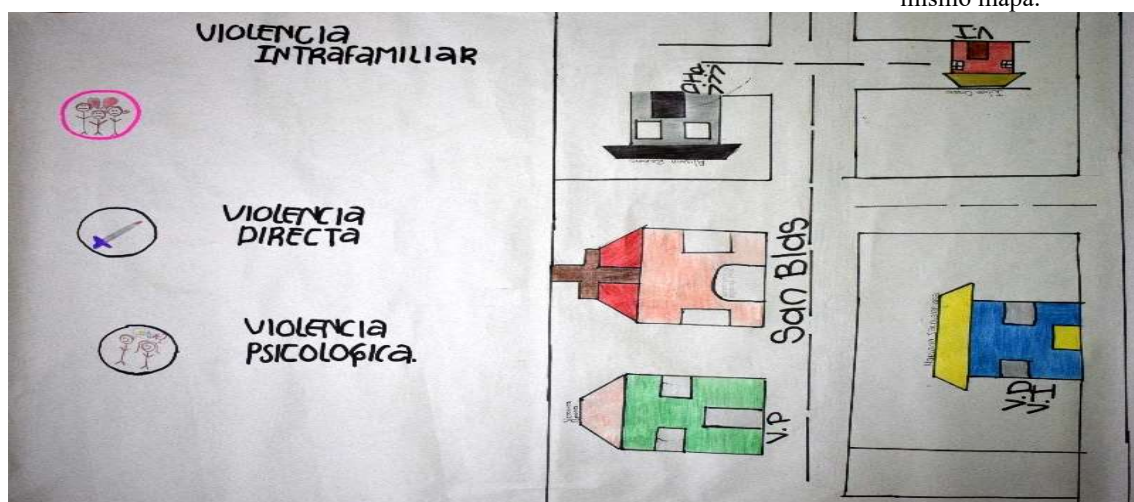
Fotografía 4. (Mapeamiento completo y detalles) Tipos de violencia identificados ubicados en las viviendas de estudiantes de la I. E. Fe y Alegría



V.I= violencia intrafamiliar

V.D= violencia directa
V.P = violencia psicológica

Nótese el color de esta vivienda respecto a las otras casas del mismo mapa.



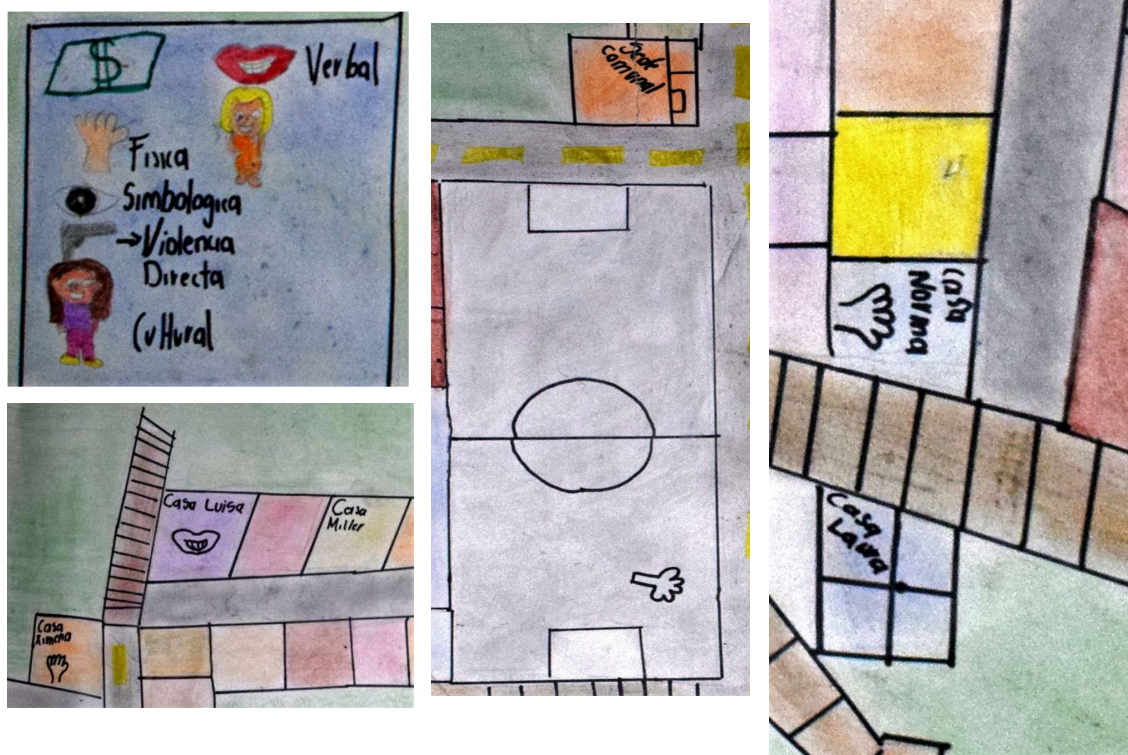
Fuente: Parra (2018)

Es muy dicente que los tipos de violencia identificados estén todos ubicados en las viviendas de los estudiantes que elaboraron el mapa, particularmente llama la atención la

vivienda que aparece en gris y negro²⁶, contrastando con los colores vivos de las otras edificaciones que aparecen y sumando a esto que ubican en esta casa las violencias identificadas por ellas en el barrio.

En la siguiente serie de imágenes se puede observar también la recurrencia de ubicar tipos de violencia al interior de los hogares de los estudiantes, así como en lugares públicos de los cuales ellos hacen uso en sus tiempos libres fuera de la escuela, es el caso de las canchas deportivas (ver fotografía 5).

Fotografía 5. Tipos de violencia según el lugar, barrios aledaños a la I.E Fe y Alegría La Cima, Medellín.



Fuente: Parra (2018)

²⁶ La estudiante a la que pertenece esa casa estaba pasando por situaciones familiares muy adversas.

En esta situación de aprendizaje las relaciones establecidas van dando forma a los símbolos y a la manera en que los objetos y fenómenos son procesados en el desarrollo de las actividades. La definición de las convenciones a usar para representar los tipos de violencia y los factores protectores o de construcción de paz fueron discusiones al interior de cada equipo de trabajo, sin la intervención del docente.

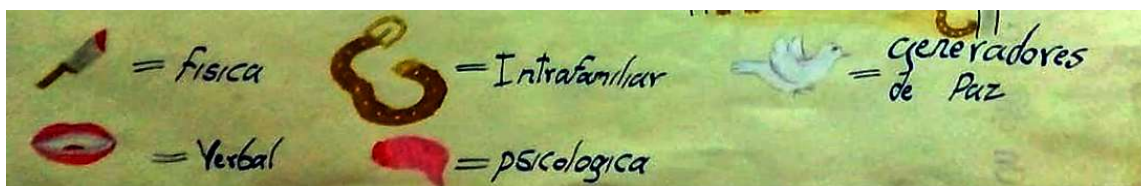
Por otro lado, en la fotografía 6 de un mapa realizado por estudiantes de la I. E. Fe y Alegría y cuyas convenciones se detallan en la fotografía 7, los íconos usados son muy dicentes, son símbolos poderosos que permiten múltiples lecturas, tanto del origen de la violencia como de la forma en que los estudiantes la viven.

Fotografía 6. Mapeo realizado por grupo de estudiantes de la I. E Fe y Alegría



Fuente: Parra (2018)

Fotografía 7. Tabla de convenciones del mapeo realizado por estudiantes de I. E. Fe y Alegría.



Fuente:

Las convenciones utilizadas por los estudiantes son directas y son una muestra de la intensidad de la violencia que viven los estudiantes en su cotidianidad. Los diálogos alrededor de los problemas permitieron que los estudiantes identificaran que tienen una historia común a pesar sus diferencias, elemento clave a la hora de proponer alternativas de solución a situaciones que atentan contra sus derechos o los de su comunidad.

En relación a la violencia cultural, las violencias identificadas por los estudiantes están relacionadas con el género, al predominar prácticas lesivas contra las mujeres en los espacios públicos como los parques (ver fotografía 8).

Fotografía 8. Violencias culturales identificadas por los estudiantes en espacios públicos



Fuente: Parra (2018)

El papel descrito de las mujeres en las historias elaboradas para ser representadas en la plataforma de títeres en pantalla, es otro de los niveles en los cuales se evidencia el procesamiento simbólico de los conflictos, fue frecuente encontrar escenas en las que las mujeres intervienen, pero siempre son víctimas de los hombres, siempre hay un hombre que es el agresor, o el que las induce al delito o la violencia. A continuación, se presentan algunos fragmentos de historias que muestran esta faceta de la violencia, siendo esta una constante en ambas instituciones, téngase en cuenta que hay una institución que atiende población mixta, mientras que la otra atiende población femenina.

“Eras una vez en el barrio San Pablo, dos hombres llamados Alberto y Bernardo y un viejo amigo llamado Brayan. Alberto y Bernardo quisieron

hacerle una mala jugada a la esposa Yisela de Brayan; porque Brayan y Alberto estaban peleando por territorio, Yisela solo se metió a defender a Brayan. Pero todo le salió mal porque Bernardo le pega un tiro en su pierna derecha, Brayan reaccionó violentamente contra Bernardo amenazándolo después de que llevara a Yisela al hospital, Brayan coge un bus de Copetransa y monta a su esposa herida y se bajan en La piloto, allí la atienden y la operan de su pierna derecha.” (Los valijas del barrio, versión 27 agosto)

“Julián muy arrepentido le dice a su esposa que lo perdone que ella (Mariana) era la que lo seducía y estaba muy arrepentido por haber caído en su juego, entonces Verónica acepto su disculpa.” (Guion 3, versión 27 agosto)

“**Brayan:** No se vayan a quedar mucho rato ahí, de todos modos, Alejandra es muy miedosa.” Brayan’s

“**Yurany:** ¿Parce, que le pasa? breve, ya no se angustie, además él se lo merece, nos ha obligado a matar gente solo porque él dice, nosotras siempre hacemos el trabajo sucio mientras el solo espera cruzado de brazos.” Brayan’s versión 28 septiembre.

“**Melanie:** Sí, ¿soy la Moza y...? y te digo algo, la pasa mejor conmigo que contigo... malpa****” Fronteras versión 28 de septiembre.

“**Narradora:** Después de varias investigaciones la policía descubrió que el capo de la parte de abajo era novio de Emily y días antes de lo ocurrido habían terminado y este hombre era muy celoso y le quiso dar un susto y con esto terminaron la investigación solo quedaba capturar a estos hombres” Tropical, versión 28 de septiembre.

“**Narradora:** Oscar es un chico joven que tiene problemas para comentarle a su madre sobre su condición sexual. Narradora: Ya que su madre era una señora de edad conservadora que no aceptaba el mundo moderno.” Gay, versión 28 de septiembre.

“**Rosa:** Eres una deshonra... ¡Mi único hijo! y así me fallas... No puedo soportar verte, Lárgate de mi casa.” Gay, versión 28 de septiembre.

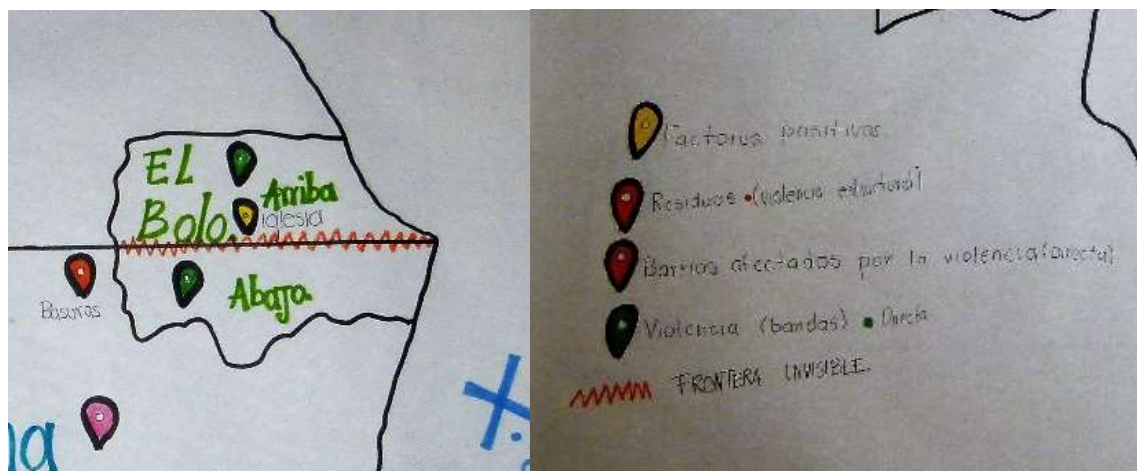
Este tipo de violencia asociada al género es uno de los caminos que se deben explorar en futuros ejercicios de investigación e intervención en las escuelas, pues sigue siendo un fenómeno de cierta forma invisibilizado, a pesar de los movimientos reivindicativos de la última década que intentan evidenciarlos y traerlos al foco del debate público. En las escuelas particularmente es de sumo interés hacer el tratamiento de este tipo de violencia, por su papel de reproductor de la cultura, que en ocasiones termina normalizando comportamientos y actitudes que legitiman este tipo de violencia. Creemos que este enfoque territorial, el cual permite identificar los diferentes tipos de violencia y los factores constructores de paz ayudan a proveer a los estudiantes con herramientas para discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea para decidir sobre la mejor manera de solucionar los conflictos, “dónde además se reconozca y se valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios de nuestros país” (Arboleda, Herrera, Prada Ramírez, & Paz, 2017, p. 18)

5.Y. Procesamiento escalar del conflicto a través del diálogo

La mayoría de los fenómenos identificados en los mapeamientos (mapas, guiones, entrevistas) tienen sus orígenes en escalas por fuera de la localidad, lo que hace interesante su comprensión, pero que la intervención sobre estos desde la escuela o la comunidad sea muy compleja. Esto deja este tipo de ejercicios formativos con un alcance de transformación material algo limitado, pero con un potencial instructivo y formativo grande. En este sentido, es necesario articularse con otras escalas de decisión más allá del aula, Rectoría, Junta Administradora Local, Secretaría de Educación o Alcaldía para lograr un mayor impacto.

En todos los mapeamientos se identificaron, por ejemplo, el fenómeno de las fronteras invisibles en los barrios, relacionado directamente con las luchas por el dominio territorial asociado a la venta de drogas y las rentas ilegales en toda el área metropolitana, en donde la banda local hace parte de una estructura criminal más grande que tiene alcances de escala regional, nacional y a veces internacional. En los mapas las líneas –más que los polígonos– muestran la separación o las zonas de exclusión entre bandas delincuenciales (ver fotografía 9).

Fotografía 9. Identificación de problemas de violencia



Fuente: Parra (2018)

Otro de los fenómenos que aparece con una alta frecuencia en los mapas y en las historias creadas son las plazas de vicio –lugares de venta de drogas alucinógenas al menudeo-, fenómeno relacionado con el aumento en el consumo local de estas sustancias que antes eran en su mayoritaria exportadas, estos lugares se localizan en los barrios donde habitan los estudiantes, siendo una constante en toda la ciudad. En los mapas son mostrados como puntos, ubicados normalmente en las esquinas de algunos barrios. Su presencia en los barrios está naturalizada. Los estudiantes refieren que cada una de las plazas se especializa en algún tipo específico de droga; esto en muchos casos responde a acuerdos entre las diferentes plazas -bandas- para evitar competencia y enfrentamientos.

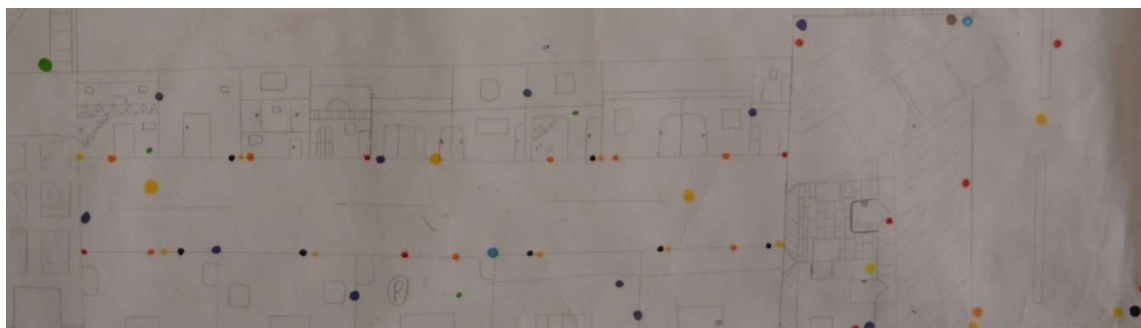
Entrevistadora: vos estabas hablando un tema de violencia estructural y de vivienda digna, ¿qué crees que tiene que ver eso con que se genere una violencia directa?

Entrevistada: porque están pasando necesidades entonces no buscan cosas buenas si no como lo más fácil que es ponerse a vender drogas y así.

Entrevistadora: ¿vos crees que vender drogas es fácil?

Entrevistada: si y no, si porque no está haciendo mucho esfuerzo y no porque tener esa presión de la policía (Fragmento entrevista).

Fotografía 10 y 11. Fragmento de mapeamiento de tipos de violencia en el sector de Guayabal, segunda imagen es la tabla de convenciones



Fuente Parra (2018)

La densidad y diversidad de los tipos de violencia que aparecen en este mapa muestran la complejidad del fenómeno, pues por un lado evidencian la imposibilidad de esquivarlo, llevando a lo que hemos nombrado como la naturalización de los tipos de violencia, en otras palabras, es tan común que los estudiantes terminan por adaptarse y creer que las cosas siempre han sido así o incluso que deben ser así, pues de alguna forma encuentran una especie de equilibrio, ya se mencionó que parte de la violencia es ejercida por bandas delinuenciales que al mismo tiempo mantienen un cierto orden dentro de los barrios y en ocasiones garantizan algo de seguridad para la comunidad.

Por otro lado, el análisis de los mapas realizado con los estudiantes, ayudados en parte por la matriz teórica, ayuda a visibilizar y hacer conscientes de estos fenómenos en su

diversidad y densidad, de hecho en una de los grupos de trabajo, el análisis de los mapas y las historias relatadas en los guiones, al combinar los tipos de violencia con los lugares de ocurrencia, generó conflictos pues se hicieron evidentes algunas forma de violencia cultural como la discriminación contra las mujeres dentro del aula, allí se hizo necesario la intervención pedagógica y la mediación para encauzar el conflicto hacia su resolución.

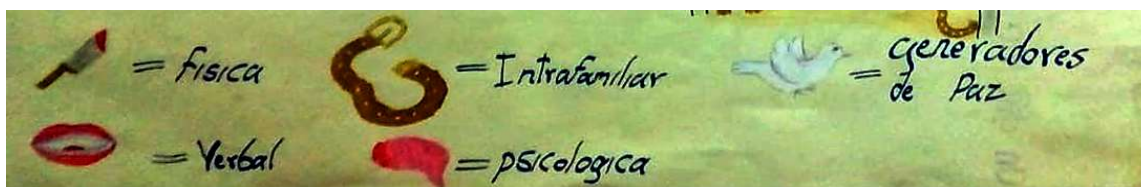
La posibilidad de procesar los datos aportados, tanto por lo mapas como por las historias, a través de la matriz teórica funciona en varias direcciones, en primera instancia se hace necesario que los estudiantes entiendan los componentes teóricos de la matriz en ambos ejes (cartografía social y educación para la paz) esto un implica un desarrollo conceptual importante con relación a ambas categorías; en segunda instancia el trabajo y procesamiento de la información hace parte de las habilidades y competencias de la investigación formativa que este tipo de estrategias puede aportar.

La contaminación del aire es otro fenómeno que se referencia dentro de las historias como un factor de violencia estructural, asociado con la suciedad y el color gris sobre todo en los estudiantes de Fe y Alegría, quienes por habitar en la parte alta de la ladera nororiental tienen una panorámica de la ciudad que les permite visualizar fácilmente este fenómeno, mientras que, en Santo Ángel, hay referencias a este fenómeno del lado de la morbilidad que genera. Las causas para este fenómeno que atraviesa toda la ciudad, pero que se siente con mayor rigor en su parte sur, están relacionadas con el aumento del parque automotor, envejecimiento del mismo, la actividad industrial, la baja calidad de los combustibles, aunado a la configuración geográfica del valle de Aburrá y el patrón de vientos alisios que concentra las partículas en ciertas zonas.

El fenómeno del acoso callejero del que son víctimas las niñas, también aparece con fuerza en algunas de las historias, algunos grupos lo representaron en los mapas con unos labios, poniendo de manifiesto que el acoso que más se percibe es el verbal, un grupo lo describe como “ofensa verbal” en las convenciones elaboradas (ver fotografía 7). Este fenómeno no solo se presenta en el espacio público, algunas veces está en el seno de los hogares, en los espacios privados y está asociado a la cultura patriarcal y machista que impera

en la sociedad, que tiene sus raíces en la normalización de la violencia cultural de la que habla Galtung (1996), la cual que tiene expresiones de violencia directa como en estos casos.

Fotografía 12. Fragmento de un mapeamiento, tabla de convenciones



Fuente: Parra (2018)

Los atracos, como uno de los tipos de violencia identificados por los estudiantes, casi siempre fueron relacionados con sectores específicos de los barrios y concentrados sobre todo en el robo de celulares. En la ciudad hay un comercio ilegal grande para algunos elementos electrónicos, siendo los celulares los productos robados más comercializados, este fenómeno está relacionado con la facilidad de venta y recompra, asociado al consumismo y el estatus social que genera tener algunas marcas y modelos. El robo, en general, no se hace por suplir necesidades vitales, sino por el ansia de tener y consumir más mercancías.

En cuanto a los factores protectores, las estudiantes referencian las actividades para la tercera edad que se llevan a cabo en cada uno de los barrios a través de los grupos creados por la administración municipal, que realizan actividades de deportes y recreación ofrecidas en el espacio público en horas de la mañana. Los estudiantes afirman que ayuda al bienestar de esta población e indirectamente a las familias, pero que no hace mucha diferencia en cuanto a los conflictos en la calle, pues los viejos no ejercen violencia “públicamente”. La atención en particular de este grupo etario tiene como uno de sus objetivos la prevención de enfermedades asociadas al sedentarismo, pero también hay un componente de proselitismo político debido al potencial electoral que esta población representa.

Las actividades programadas por las *juntas de acción comunal* también son identificadas como un factor protector que permite vivir en paz en el territorio, actividades como caminatas, fiestas y talleres de formación son ofrecidas a las comunidades, sin embargo, se afirma que son pocas las personas que acceden a ellos, a veces por la poca difusión y a veces porque los líderes concentran estos beneficios en la gente más cercana y excluyen a parte de la población. La mayoría de estas actividades tienen su financiación a

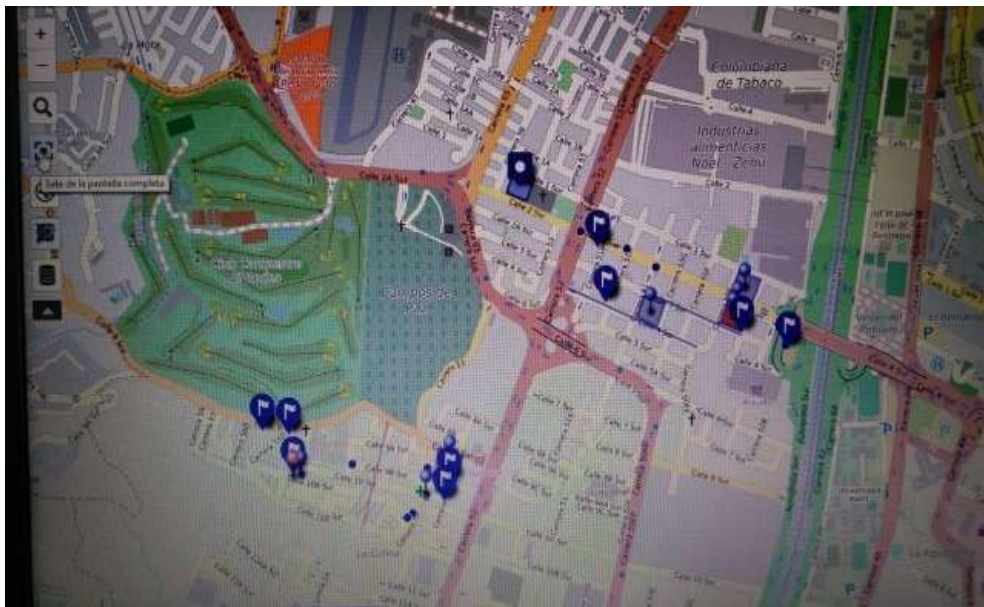
través de los recursos gestionados ante el programa de presupuesto participativo, sobre el cual hay disputas al interior de los barrios y que se ven reflejadas en ocasiones en la ejecución de los proyectos.

Igualmente, las instituciones educativas son identificadas como territorios de paz, un lugar seguro donde compartir, a pesar de que en algunas ocasiones se sufre violencia (bullying). La escuela es un fractal de la sociedad a la que pertenece, por tanto, ofrece protección y formación, pero es inevitable que algunos conflictos se resuelvan de manera violenta en su interior, más cuando existen estímulos externos que influyen en que sea así o la misma estructura de poder vertical en la escuela lo propicia.

Por último, los grupos juveniles son mostrados como espacios para la socialización y la utilización sana del tiempo libre, muchos están asociados a las Acciones Comunales o a las diferentes iglesias. Algunos de ellos pertenecen a iniciativas de acción de la iglesia católica que durante décadas ha usado esta forma de acercarse a los jóvenes para seguir su labor de evangelización. En Medellín han tenido una amplia presencia en los barrios.

Todos estos fenómenos, tanto los tipos de violencia como las iniciativas y programas que pretenden fomentar el bienestar y la convivencia pacífica rebasan la escala local, tanto en sus efectos, como en su comprensión y en las posibilidades de intervención. Todas, expresiones locales de fenómenos que tienen su origen en otros lugares y que se extienden gracias a las redes de relaciones, pues en el caso de las bandas estas están asociadas a organizaciones delincuenciales más grandes que tienen alcance nacional e internacional. En el caso de las iniciativas y programas casi siempre reciben financiación de entidades gubernamentales, es el caso de las acciones comunales y otros programas financiados por presupuesto participativo.

Fotografía 13. Mapeamiento del sector de Guayabal desarrollado en el software Umap. Prueba piloto con estudiantes del grado 11 I.E Santo Ángel



Fuente: Parra (2018)

Fotografía 14. Mapeamiento en el cual se incluye toda la ciudad, no solo el sector en el que viven las estudiantes.



Fuente: Parra (2018)

4.3 Vínculos de la cartografía social con la educación para la paz en el marco de las ciencias sociales escolares.

Las ciencias sociales escolares, como se ha venido afirmando, tienen un encargo fundamental de formar ciudadanos. Este encargo implica trascender la mera tarea de instruir en derechos y deberes consagrados en las leyes y debe buscar impactar la subjetividad de los individuos para lograr que estos actúen de manera crítica. En este sentido la educación para la paz, como un componente de la formación ciudadana, ayuda al cumplimiento de tal encargo por cuanto debe preparar al individuo para construir relaciones y formas de resolver los conflictos que le permitan vivir de manera pacífica en la sociedad a la cual pertenece.

La cartografía social como un mediador de la educación para la paz permite la entrada del territorio y los problemas socialmente vivos a la escuela, para ser reflexionados y tratados pedagógica y didácticamente; conecta las aulas de clase con la realidad que las circunda más allá de sus muros; de esta manera ayuda a que las ciencias sociales escolares trabajen contenidos y problemáticas que afectan la realidad cercana del estudiante, sin abandonar perspectivas de explicación y comprensión regionales, nacionales o mundiales a través de la construcción de escala geográfica que se da en el proceso de análisis de la información que arrojan los mapeamientos elaborados por los estudiantes. En otras palabras, la cartografía social usada como medio didáctico en las ciencias sociales escolares facilita la formación de los estudiantes en contexto.

La articulación de paz imperfecta, territorio usado y un mediador como la cartografía social aporta a las ciencias sociales escolares la posibilidad de trabajar en el aula sobre categorías conceptuales que implican la idea de construcción y cambio bajo la acción de las personas, abandonando así las concepciones de espacios dados y paces otorgadas exclusivamente por entes externos. Esta idea la refuerzan las fases concebidas para la estrategia las cuales implican un reconocimiento de los intereses y necesidades de los estudiantes, la conceptualización, la identificación de sus saberes sobre la problemática trabajada y la búsqueda de soluciones. Se supera así el simple diagnóstico de las situaciones y se motiva a imaginar el futuro (del territorio y la paz) con la carga de deseo y responsabilidad que esto implica.

La matriz del sistema categorial resultante de esta articulación, combina los componentes analíticos de la cartografía social con los componentes analíticos de la educación para la paz y muestra las situaciones de aprendizaje potenciales generadas por la aplicación de la estrategia. Esta matriz al tiempo que expone los aprendizajes potenciales es una herramienta de análisis de la información producida por los estudiantes en los mapeamientos y facilita la toma de decisiones durante la fase del remapeo, pues permite observar el tipo de información y las problemáticas más recurrentes y urgentes.

Así mismo, la matriz puede ser usada como instrumento de clasificación y categorización de la información, en este sentido aporta a los maestros, estudiantes y a las dinámicas del aula las lógicas de la investigación social cualitativa, situación que favorece la formación científica y en ese camino a la formación ciudadana pues prepara a los estudiantes para actuar basados en evidencias, de manera crítica, cuestionando la realidad al contrastarla con los conceptos científicos que la explican, en suma aportando al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

La matriz categorial muestra fortalezas en señalar y sistematizar los componentes analíticos de las dos categorías articuladas, de esta manera se logra que tanto maestros, como estudiantes puedan analizar los mapeamientos, comprender las problemáticas recurrentes y procesarlas con la ayuda de las teorías y conceptos para buscar las soluciones más adecuadas.

Es indispensable reafirmar la necesidad de un enfoque territorial de educación para la paz como posibilidad de contextualizar las problemáticas y las estrategias de construcción de paz en lo local, necesidad que epistemológicamente está más cercana a suplir el área de ciencias sociales en la escuela, sin desconocer otras áreas de conocimiento susceptibles de aportar y entendiendo que son necesarios otros enfoques -artístico, ético, filosófico, deportivo, etc.- para estimular otras habilidades y conocimientos favorecedores de la construcción de paz.

5. Conclusiones y recomendaciones

La educación para la paz viene siendo, en los últimos años, un motivo de reflexión frecuente en varios ámbitos de nuestro país. Esto a pesar de tener en nuestra historia motivos de sobra para haber abordado con un poco más de rigor y energía el esfuerzo por desarrollarla. En el mundo el impulso para investigar y desarrollar estrategias de educación para la paz la dio el final de la segunda guerra mundial, en Colombia el punto de inicio de las más recientes reflexiones lo dio el proceso de paz que sostuvieron el gobierno y uno de los grupos guerrilleros, este proceso trajo la esperanza necesaria, acompañada de decretos y disposiciones legales, para hacer posible imaginarnos una sociedad en el posconflicto necesitada de aprender cómo vivir en paz luego de más de cinco décadas de conflicto armado.

Este panorama, bajo el cual se desarrolló la presente investigación, estaba cargado de grandes expectativas debido al potencial tan alto que siempre se le adjudica a la escuela en el papel de transformar las realidades sociales y a la posibilidad vista como cercana de vivir sin el conflicto armado que nos ha acompañado a todas las generaciones de colombianos vivos en el presente. Así mismo, era también un panorama de incertidumbres, por la necesidad de afrontar la nueva realidad que trajeron los acuerdos y la tarea de educar para la construcción de paz sin tener rutas muy claras para hacerlo.

La propuesta surgida de esta investigación, de usar la cartografía social como un posicionamiento metodológico en la educación para la paz que permite por un lado la recolección y análisis de datos del entorno relacionados con las problemáticas planteadas, para trabajar en el aula posibilita darle cabida al enfoque territorial mencionado en el texto de los acuerdos de paz mencionados en el primer párrafo y además darle entrada al aula, para ser reflexionado y tratado de manera pedagógica y didáctica, al contexto social que circunda la escuela, situación esta última que ha sido bastante esquiva y es motivo de preocupación para los estudiosos de las didácticas específicas de las ciencias sociales, especialmente la didáctica de la geografía.

Entender el territorio como una construcción social, la paz como un proceso inacabado y que necesita de esfuerzos constantes para su construcción -paz imperfecta- y la cartografía social como una herramienta que no solo busca el diagnóstico, sino también la transformación de las realidades adversas que afrontan las comunidades educativas, es

apostarle a nuevas formas de educación para la paz que resuelven problemas teóricos en relación a las fuentes conceptuales que alimentan sus discursos y problemas metodológicos por cuanto señala posibles rutas de intervención en el aula que esbozan un enfoque territorial. Este enfoque no es el único necesario, pero es indispensable si se quiere impactar la subjetividad de los estudiantes logrando su formación como ciudadanos con capacidad crítica para intervenir y participar en la sociedad en la cual viven.

La identificación situada de saberes fue una de las categorías sobresalientes en los análisis por sus aportes en los ejercicios de mapeamiento y por ende una de las categorías a prestar atención en futuros ejercicios ya sean replicando la experiencia desarrollada en este informe o en nuevos ejercicios a partir de nuevas preguntas. El trabajo colaborativo que implica la estrategia es una de las características claves, pues requiere y facilita la construcción y sostenimiento de relaciones de cooperación entre los equipos de trabajo, ayudando a que los estudiantes aprendan a construir la paz desde su cotidianidad.

En cuanto al primer objetivo específico que se proponía *-Reconocer los avances conceptuales y metodológicos de la cartografía social como herramienta en el campo de la educación básica*, se puede afirmar su cumplimiento por el desarrollo dado a ambos avances, los cuales se explicitan en los capítulos 2,3 y 4 y son sintetizados, en parte, en la matriz categorial. Para el segundo objetivo específico *-Desarrollar una estrategia didáctica de educación para la paz con enfoque territorial en la escuela, mediada por la cartografía social*, igualmente puede afirmarse su cumplimiento, de ello da cuenta la estrategia construida y validada a través del trabajo de campo en las instituciones educativas, situación que además nutrió y refinó los avances metodológicos.

El objetivo específico tres - *Constituir vínculos efectivos entre la educación para la paz, el desarrollo de estrategias centradas en la cartografía social y la enseñanza de las ciencias sociales escolares*, puede visualizarse su cumplimiento en la construcción de la matriz categorial de aprendizajes potenciales, pues esta vincula y articula en una perspectiva lógica y coherente desde el punto de vista epistemológico a las categorías intervinientes, mostrando rutas para su funcionamiento en el aula y para el análisis de la información recabada.

Es evidente que la conclusión apunta hacia la cartografía social como un buen punto de entrada para un enfoque territorial de educación para la paz, por cuanto permite: 1) leer el

contexto desde las experiencias espaciales de los estudiantes; 2) avanzar hacia análisis sistemáticos de esas experiencias y darle un tratamiento pedagógico y didáctico adecuado, para buscar posibles soluciones, y 3) formar estudiantes conscientes, reflexivos e informados sobre lo que pasa en sus territorios; elementos clave para que estos pueden aportar en la construcción de paz.

La estrategia se mostró potente para alcanzar los objetivos de la formación ciudadana y de las ciencias sociales escolares, por cuanto permite trabajar sobre contenidos y problemáticas vigentes y cercanas para los estudiantes, así mismo cumple con la tarea de traer los saberes situados de los estudiantes sobre el territorio para ponerlos a conversar con el saber sabio de los maestros y las teorías científicas relacionadas para lograr la producción de conocimientos y la búsqueda de soluciones en el marco de la construcción de paz.

Para las ciencias sociales escolares, esta investigación muestra caminos para articular con sentido el entorno con las demandas que la sociedad, a través de las autoridades educativas hace a la escuela. Seguir dando respuestas a preguntas que los estudiantes no han formulado y en la mayoría de los casos no entiende a cabalidad es un despropósito. Pensar en trabajar una educación para la paz solo desde lo que se negoció en La Habana deja por fuera las condiciones locales de violencia, así como las formas inteligentes y creativas en las cuales las comunidades han aprendido a construir su paz en lo cotidiano. El trabajo de la cartografía social implica para esta disciplina escolar abrir todo un abanico de opciones conceptuales y de formas didácticas que ayudan a dar cuerpo a las apuestas que desde la legislación educativa se hacen y sobre todo a lo que los teóricos identifican cómo el deber ser de las ciencias sociales en la escuela.

La potencia de propuestas de educación para la paz como la expuesta aquí, requieren para su pleno desarrollo e impacto el apoyo decidido de las instituciones educativas en las cuales se ejecutan. Este tipo de ejercicios requiere de tiempos y recursos que pocas instituciones están dispuestas a invertir y por tanto es uno de los factores que más afecta la sostenibilidad de las estrategias y sus impactos positivos en la construcción de paz. Si la idea de paz no habita la escuela y sus maneras de educar y negociar las normas, la realidad de vivir en una sociedad en paz seguirá lejana para nuestra sociedad, por esto es necesario y urgente preguntarse e investigar por los efectos que la escuela y sus proyectos educativos tienen sobre las formas de construcción de paz de sus estudiantes.

La posibilidad que brindó esta investigación de trabajar de manera colaborativa no solo para los estudiantes, sino también con los equipos de los grupos de investigación de la Universidad de Antioquia y con los maestros de las instituciones educativas, es una de las riquezas y aprendizajes metodológicos que deja esta experiencia investigativa. Poder construir colectivamente las intervenciones a llevar a cabo en el aula, cuestionarse, controvertir los enfoques, construir el plan de análisis y reflexionar sobre los hallazgos enriqueció de manera significativa lo expuesto en el presente informe y la manera de concebir la investigación y el trabajo con los estudiantes en los proyectos especiales como este, los cuales deberían ser cada vez más cotidianos, y no una rareza como han sido hasta el momento, pues han mostrado su beneficio para los estudiantes.

Es necesario para futuros proyectos preguntarse por el papel de las expresiones artísticas y cómo estas favorecen los ejercicios de construcción de paz, uno de los aspectos que mejor valoraron los estudiantes fue el aprestamiento para la actuación realizado en cada taller llevado a cabo en conjunto con el proyecto Territorio Lab Ciudadanía y Paz. Este aprestamiento incluía movimientos de danza, vocalización, coordinación motriz y meditación que al parecer tuvieron efectos positivos en la disposición de los estudiantes para el aprendizaje. Durante la presente investigación no se abordó de manera sistemática esta situación pues desbordaba nuestros límites de recursos en tiempo, pero quedan preguntas para resolver al respecto y de seguro serán aportes valiosos para seguir construyendo formas en las cuales la escuela aporte a la construcción de una sociedad pacífica.

Zoom Reunión

Grabando...

Participantes (18)

Buscar un participante

- Mejia Rodríguez
- RONALD ALFONSO CASAS OSO...
- Santiago Valencia Carvajal

Invitar Silenciar a todos

Chat

públicas de manera que las personas interesadas en la temática podamos acceder, es muy interesante conocer el resultado estos procesos académicos.

De Marcelo Garrido para mí: (En privado) Felicitaciones: se me congeló la pantalla

De Diana Ramirez Jimenez a Todos: Jaime y Alejandro, se lo merecen. Un abrazo y felicitaciones

Enviar a: Mar... (En privado) Archivo

Escribir mensaje aquí...

Escribe aquí para buscar

7:22 p. m. 30/07/2020

6. Referencias

- Achselrad, H., Pramono, A. H., Sheppard, E., Lévy, J., Fox, J., Crampton, J. W., ... Joliveau, T. (2008). *Cartografias sociais e Território*. Rio de Janeiro.
- Akbari, E. (2018). Critical and creative cartography: teaching digital citizenship in the age of Post-Truth, (2015), 1–6.
- Alarcón Meneses, L. A. (2009). Católicos y patriotas: representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los dos primeros siglos de vida republicana. *Historia Caribe, N° 15*, 85–103.
- Álvarez de Zayas, C., & González Agudelo, E. M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco.
- Álvarez Gallego, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas, 41*, 45–61.
- Araya Palacios, F. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales, 11*, 27–61.
- Arboleda, Z., Herrera, M. M., Prada Ramírez, M. P., & Paz, O. A. C. para la. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* (O. A. C. para la Paz, Ed.). Bogotá: ARKO Consult S.A.S.
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia : lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber *. *Revista de Estudios Sociales, 52*, 134–146.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia (1991).
- Bar-tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts : Direct and Indirect Models Author (s): Daniel Bar-Tal and Yigal Rosen Source : Review of Educational Research , Vol . 79 , No . 2 (Jun . , 2009) , pp . 557-575 Published by : American Educ. Review or Educational Research, 79(2), 557–575. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40469048> Accessed:
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica : entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación, N°70*, 247–285.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., & Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos

- compartidos. *Revista Temas*, 3(5), 211–224.
- Berents, H. M. (2013). From the Margins: Conflict-Affected Young People, Social Exclusion, and an Embodied Everyday Peace in Colombia, 1–249.
- Berents, H., & Mcevoy-levy, S. (2015). Theorising youth and everyday peace (building). *Peacebuilding*, 7259(October). <https://doi.org/10.1080/21647259.2015.1052627>
- Berents, H., & McEvoy-Levy, S. (2015). Theorising youth and everyday peace(building). *Peacebuilding*, 3(2), 115–125. <https://doi.org/10.1080/21647259.2015.1052627>
- Brenner, N. (2001). The limits to scale? Methodological reflections on scalar structuration. *Progress in Human Geography*, 4, 591–614.
- Caquard, S. (2014). Cartography 2 - Collective Cartographies in the Social Media Era. *Progress in Human Geography*, 38, 141–150. <https://doi.org/10.1177/0309132513514005>
- Caro Rodríguez, A. (2015). “EL APORTE DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA A LA FORMACIÓN CIUDADANA. Bio- Bio.
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia, 67. Retrieved from <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Chu, Y., Bratton, M., Lagos Cruz-Coke, M., Shastri, S., & Tessler, M. a. (2008). Public Opinion and Democratic Legitimacy. *Journal of Democracy*, 19(2), 74–87. <https://doi.org/10.1353/jod.2008.0032>
- Cochrane, L., Corbett, J., & Keller, P. (2015). *Impact of Community-based and Participatory Mapping*. (U. of B. Columbia, Ed.). Okanagan.
- Colombia (MEN), M. de E. N. de. (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100001>
- Colombia, C. de la R. de. Decreto 1038, Pub. L. No. 1038 de 2015 (2015). Colombia.
- Comes Solé, P. (2013). GEOGRAFÍA ESCOLAR Y SOCIEDAD RED . ¿ DEL SOCIOCONSTRUCTIVISMO AL CONECTIVISMO EN EL AULA DE GEOGRAFÍA? In *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 215–225).

- Debesse Arviset, M. L. (1974). *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontanella, S.A.
- Deck, S. L. (2010). *Transforming High School Students into Peacebuilders : A rationale for the Youth Peace Initiative model of peace education*. The centre for Peace and Conflict Studies - The University of Sydney.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Thousand oaks.
- Diamond, L. (2013). Why Wait for Democracy. *The Wilson Quarterly* Winter 2013.
- Diamond, L. J. (1994). Toward Democratic Consolidation. *Journal of Democracy*, 5(3), 4–17. <https://doi.org/10.1353/jod.1994.0041>
- Diamond, L. J., & Morlino, L. (2004). The quality of democracy, An Overview. *Journal of Democracy*, 15(4), 20–31. <https://doi.org/10.1353/jod.2004.0060>
- Diez Tetamanti, J. M., Escudero, H. B., Carballeda, A., Barberena, M., Hallak, Z., Rocha, E., ... Romero, N. (2012). *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales , métodos y experiencias de aplicación*. Buenos Aires: Universidad de La Patagonia.
- Facchini, J., & Toledo, A. (2017). Da transformação de conflitos à paz híbrida : uma análise das ideias de John Paul Lederach e Roger Mac Ginty. *Revista Brasileira de Estudos Diferenciados*, 4(Schierenbeck 2015), 153–174. <https://doi.org/10.26792/RBED.v4n2.2017.75026>
- Freeman, T. . (1980). The Royal Geographical Society and the development of Geography. In E. . Brown (Ed.), *Geography, yesterday and tomorrow*. Oxford: Oxford University Press.
- Galeano Marín, M. E. (2015). *Estrategias de invesstigación social cualitativa. El giro en la mirada* (quinta rei). Medellín: La Carreta Editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, Development and civilization*. Oslo: PRIO, International Peace Research Institute, Oslo.
- Garrido Pereira, M. (2011). LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIO ESCOLAR Y LA JUSTICIA SOCIAL. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1–21. <https://doi.org/1011-484X>
- Giroux, H. (2015). Giroux, Educated hope and the promise of democracy. *Chapman*

- University*, 9.
- Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP, & P. garantes. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. (2016). colombia. Retrieved from <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-yconversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-delconflicto.aspx>
- González, J., Miguel, M., Rosso, I., Toledo Lóez, A., & Toledo López, V. (2016). Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre , Tandil. *Revista Masquedós*, 1(1), 61–71.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y Territorios en Tiempos Contemporáneos* (1ra ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Tamayo, A. L. (2010). El ciudadano territorial, propósito de la formación ciudadana. *Uni-Pluriversidad*, 10(3), 1–12.
- Gutiérrez Tamayo, A. L., & Pulgarín Silva, M. R. (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, 21, 33–48.
- Harber, C., & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace : how does peace education differ from ‘ normal ’ schooling? *Journal of Peace Education*, 0201(October), 171–187. <https://doi.org/10.1080/17400200903086599>
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hyerle, D. (2003). *Visual tools for transforming information into knowledge*.
- Jorgensen, G. (2014). Social studies curriculum migration. In *The social studies curriculum* (pp. 3–23).
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lloreda Mera, F. J. (2002). Seminario Internacional de educación ciudadana, (15), 2–5.
- Loaiza de la Pava, J. A. (2016). *Niños , Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz ”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*. Universidad de Caldas.
- Lopes Cardozo, M. T. A., & Shah, R. (2016). A conceptual framework to analyse the

- multiscalar politics of education for sustainable peacebuilding. *Comparative Education*, 52(4), 516–537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1220144>
- López Arrillaga, C. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Científica*, 3 N°10(November-Enero), 232–247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- López Arrillaga, C. E. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.*, (November), 1–17. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación Universidad de Huelva*, 4, 167–179.
- Mac Ginty, R. (2014). Everyday peace: Bottom-up and local agency in conflict-affected societies. *Security Dialogue*, (November). <https://doi.org/10.1177/0967010614550899>
- Mac Ginty, R., & Richmond, O. P. (2013). The Local Turn in Peace Building : a critical agenda for peace The Local Turn in Peace Building : a critical agenda for peace. *Third World Quaterly*, 34 N°5(June), 763–783. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01436597.2013.800750> PLEASE
- Massey, D. (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 55, 15–26.
- Medellín, A. de. (2015). *Plan de desarrollo local Comuna 15*. Medellín.
- Mejía Rodríguez, S. P. (2017). *Formación Ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la Teoría del Reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín*. Universidad de Antioquia.
- Ministerio de educación nacional. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. *Congreso de La República de Colombia*, 50. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ministerio de educación nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Monsalve Muñoz, M. M. (2012). La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales

- escolares en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948, 206.
- Montoya Arango, V. (2009). La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales. In C. I. García & C. I. Aramburo (Eds.), *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. (pp. 113–136). Medellín: Siglo del Hombre Editores.
- Montoya Arango, V., Pérez García, A., & Ospina Mesa, C. A. (2014). ANDAR DIBUJANDO Y DIBUJAR ANDANDO: CARTOGRAFÍA SOCIAL Y PRODUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS. *Nómadas*, abril, 191–205.
- Moore, A. (2018). REPENSAR A ESCALA COMO UNA CATEGORÍA GEOGRÁFICA : DA ANÁLISE PARA A PRÁTICA. *GEOgraphia, Universidad Federal Fluminense.*, 20(N48), 1–20.
- Muñoz, F. A. (2005). *LA PAZ IMPERFECTA*. Granada.
- National Research council. (2006). *Learning to Think Spatially*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11019>
- Padrón Alonso, D., & Ysunza, V. (2016). *El mapeo colectivo como metodología y herramienta deconstructiva del discurso hegemónico cartográfico*. Veracruz, México.
- Parra Ospina, J. A. (2012). *Enseñanza de la geografía, formación y ecoturismo en instituciones educativas de la subregión del oriente antioqueño, Colombia*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Patiño Jiménez, O. A. (2015). *La cartografía social como método para la enseñanza del territorio en la geografía, en zonas de influencia de megaproyectos, caso: tunel aburrá-oriental antioquia-colombia, escuela guillermo gaviria correa, vereda yarumal, 2014-2015*. Medellín.
- Patiño Jiménez, O. A. (2016). *Potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioambientales*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pautasso, M. L., & Pautasso, M. J. (2014). Resignificar la cartografía : política de escala y cartografía social . Mapeo colectivo en el bachillerato popular para jóvenes y adultos Paulo XI Congreso Argentino de Antropología Social. *Acta Académica*, 0–23.
- Pimienta, A. (2012a). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*. Antioquia.
- Pimienta, A. (2012b). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio*. Antioquia.

- Pimienta Betancur, Alejandro & Parra Ospina, J. A. (2014). *El discurso docente sobre la ciudad de Medellín: una ventana para ver la relación de la enseñanza de la geografía y formación ciudadana*. Buenos Aires.
- Pimienta Betancur, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia, Hacia una necesaria repolitización. *Uni-Pluriversidad*, 8 N°1, 1–10.
- Pimienta Betancur, A. (2019). El territorio como discurso, enfoque y proyecto. In M. Garrido Pereira (Ed.), *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Pimienta Betancur, A., Aristizabal Jaramillo, L., & Álvarez Giraldo, E. E. (2019). *La paz territorial como horizontalidad, aportes de Territorio Lab*.
- Pimienta Betancur, A., & Patiño Jiménez, O. A. (2017). *Didáctica de la geografía y cartografía social*. Medellín.
- Pimienta Betancur, A., Pulgarín Silva, R., Scoones Landoni, A., Arenas Martija, A., & Bianchi Parraguez, R. (2016). *La enseñanza de la geografía desde una perspectiva socioespacial. Caso del enfoque en una asistencia técnica con docentes de Chile, Argentina y Colombia. IV Coloquio Internacional de Investigadores en Didáctica de la Geografía*.
- Pulgarín Silva, R. (2006). *El estudio del territorio como estrategia de formación ambiental en el oriente antioqueño*. Medellín.
- Pulgarín Silva, R. (2008). Hacia la integración del plan de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. In *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. (Serie memo). Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Pulgarín Silva, R., & Pimienta Betancur, A. (2017). Educación geográfica y formación ciudadana para la paz -Colombia. Medellín: UGI.
- Pulgarín Silva, R., & Vanzella Castellar, S. (2015). *Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, ciudad, urbano y usos del suelo con profesores y estudiantes de las redes educativas públicas de Sao Paulo- Brasil y Medellín - Colombia*. Medellín.
- Quiroz Posada, R. E., & Mesa Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, N°52, 621–628.
- Ross, W. (2014). *The Social Studies Curriculum*. (W. Ross, Ed.) (fourth edi). New York:

- State University of New York.
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santos, M. (1993). Los espacios de la globalización *. *Anales de Geografía de La Universidad Complutense*, N°13, 69–77.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y Tiempo. Razón y Emoción* (2000th ed.). España: Ariel.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA International civic and citizenship education study. Design*.
- Seeman, J. (2013). *Carto- crónicas Uma viagem pelo mundo da cartografia*. Fortaleza: Expressao gráfica e Editora.
- Seeman, J. (org). (2006). *A aventura cartográfica. Perspectivas pesquisas e reflexoes sobre a cartografia humana*. Fortaleza: Expressao gráfica.
- Silveira, Maria Laura. (2011). Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización. *Uni-Pluri/Versidad - Versión Digital*, 11(3), 1–23.
- Silveira, María Laura. (2011). Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización. *Uni-Pluriversidad*, 11(3), 1–23.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies. The reassertion of space incritical social theory*. London: Verso.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (G. Solana, Ed.) (4th editio).
- Taborda Caro, M. A. (2015). *La Geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilización en la segunda mitad del siglo XX*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia.
- UNESCO. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. México D:F.
- Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca Methodology in the Upper Basin of the Cauca River.

Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía, 21, 59–73. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/v21n2/v21n2a05.pdf>

Verma, K. (2017). Cultural Group Variances in Geospatial Thinking of Undergraduates in the United States: Educational Policy Implications. *Papers in Applied Geography*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/23754931.2017.1355841>

Anexos

Anexo 1. Preguntas formuladas por los estudiantes y los maestros.



NODO I.E

En este cuadro podemos consignar las preguntas que pensamos podrían ser generadoras u orientadoras del trabajo en el aula. De igual forma podemos hacer comentarios o recomendaciones al final del cuadro.

Institución Educativa	Preguntas (Posibles)	Problemáticas (Tentativas)
Fe y Alegría La Cima	1. Cómo se lograría la paz en un barrio donde la violencia ha estado presente desde hace décadas? (Violencia intrafamiliar, maltrato animal, peleas callejeras, drogas, bandas criminales y la falta de autoridad en las calles) 2. Qué podemos hacer para solucionar la problemática de la contaminación del aire en Medellín y de Barrios Unidos? 3. Cómo podríamos evitar la contaminación para una sana convivencia, como la basura, el dióxido de carbono y la contaminación de los ríos.	violencia intrafamiliar Contaminación del aire en Medellín
Antonio José Bernal	¿De qué tenemos memoria en Colombia?, ¿de qué están hechos los recuerdos?	memorias e identidades en Colombia
Santo Ángel	¿Cuál es la violencia que más te afecta en tu vida cotidiana y en dónde suele ocurrir?	violencia de género. acoso sexual callejero.
Julián Escobar*	¿Cuáles son las zonas de tu barrio con mayor índice de violencia?	Ciudad

Preguntas de los estudiantes

Preguntas grado 7°. Territorio, convivencia y paz

1. ¿Se podría mejorar los males que hay en el barrio Jardín y el sector de San Blas?: como, por ejemplo: las drogas, la contaminación, la violencia y los criminales...podrá haber paz?
2. ¿Cómo se demuestra el interés por cuidar los animales? El interés es porque muchos animales son abandonados, maltratados y descuidados en las calles de nuestro sector de San Blas.
3. En el territorio en que vivimos la contaminación del tabaco, la marihuana, y el cigarrillo nos afecta... (en el barrio San Blas no hay paz por personas que quieren mandar el barrio “los duros”, la policía está corrupta porque no siempre cumplen con responsabilidades, si se supone que tiene que dar ejemplo, vivimos viendo muertos tirados en la calle por causa de la violencia. ¿si sufrimos tanto porque no hacemos razonamiento lógico entre nosotros mismos para lograr una paz y que se acabe la violencia?
4. Cómo podríamos evitar la contaminación para una sana convivencia, como la basura, el dióxido de carbono y la contaminación de los ríos.
5. Si hay tanta contaminación ¿por qué no siguen con el pico y placa de un todo un día?
6. ¿Cómo se podría mejorar la calidad del aire del lugar donde vivo (San Blas – Manrique)?
7. ¿Cómo podemos lograr que Medellín no esté tan contaminado por el humo de los carros?
8. ¿Cómo podemos lograr que el barrio San Blas – Manrique no se contamine con el humo de los carros, la basura y el aerosol?
9. ¿Por qué en nuestro País y territorio no existe la convivencia y la paz? ¿Y qué pretextos tienen las personas para ser tan crueles?
10. ¿Qué puedo hacer yo con mi familia para solucionar los conflictos y poder crecer en paz?
11. ¿Por qué hay tanta violencia y el gobierno no hace nada y ponen problema cuando ven un vendedor ambulante? (Cuando la policía ve los problemas en las familias y en el barrio no hacen nada) ¿Por qué el gobierno invierte dinero en cosas innecesarias y no en los colegios?

12. ¿Por qué los hombres les pegan a las mujeres de nuestro barrio?
13. ¿Por qué hay tanta contaminación en mi barrio? Como basura, cigarrillos, marihuana, el humo de los carros, la venta de comidas rápidas (porque ellos tienen tubos donde botan el humo donde fríen las cosas) ¿Por qué hay tanta violencia y maltrato en mi barrio? (Pegan a los animales, maltratan a los niños física y verbalmente)
14. ¿Por qué las aguas están contaminadas en Medellín? ¿Cómo vamos nosotros a mejorar nuestro barrio San Blas de nosotros mismos? ¿De qué manera podríamos mejorar al barrio San Blas de las basuras?
15. ¿Cómo se lograría la paz en un barrio donde la violencia ha estado presente desde hace décadas? (Violencia intrafamiliar, maltrato animal, peleas callejeras, drogas, bandas criminales y la falta de autoridad en las calles)
16. ¿Cómo podemos dejar de contaminar nuestro barrio San José? ¿Qué podemos hacer para que no se dañe nuestro medio ambiente?
17. ¿Cómo superar las violencias intrafamiliares para generar paz?
18. ¿Por qué tenemos que estar peleando por cualquier motivo insignificante?
19. ¿En el barrio Manrique por qué la paz no se cumple ya todo es ignorancia e irrespeto?
20. ¿Por qué Medellín es una de las ciudades más contaminadas? ¿Por qué hay tanta violencia en mi barrio?
21. ¿En qué gastan los alcaldes y mandatarios el dinero de la ciudad de Medellín y qué pasa con los problemas de paz, con los pandilleros de los barrios?
22. Si todas las personas de nuestro barrio utilizan la violencia y no hablan o escuchan, ¿cómo se respetan nuestros derechos ahí?
23. ¿Si se supone que la policía defiende nuestros derechos por qué cambian de parecer en un instante solo por dinero?
24. ¿Cuántas personas de San José la Cima le gusta leer? Porque me da curiosidad ya que mal entienden las palabras.
25. ¿Por qué los ciudadanos de Medellín al vernos afectados por la contaminación no cambiamos nuestras actitudes para mejorar el medio ambiente?
26. ¿Por qué no podemos vivir en paz en nuestro barrio?
27. ¿Cómo podemos mejorar la paz en nuestra institución? Porque hay bullying, jóvenes groseros y violentos

28. ¿Por qué se da la contaminación del Aire de Medellín y que maquinas lo afectan?
29. ¿Qué podemos hacer para solucionar la problemática de la contaminación del aire en Medellín y de Barrios Unidos?
30. ¿Cómo podemos solucionar el conflicto en Medellín y mi barrio? (Barrios Unidos)
31. ¿Por qué se aumenta el tráfico de drogas en mi barrio San José la Cima?
32. ¿Por qué en nuestro barrio San Pablo no se cumplen los procesos de paz?, llegaron a un acuerdo que no se volvía a la violencia o violación de derechos y aun no se ha cumplido esto
33. ¿Por qué en cada barrio hay una persona que se quiere creer el dueño del barrio? Si se quiere vivir como nuevo en el barrio hay que pedir permiso y si se están comportando mal les pegan.

Anexo 2. Estrategia formulada por los maestros a través de Google docs.

Taller piloto de implementación de la cartografía social en la educación para la paz.

“Construyendo paz en el territorio”

La estrategia se apoya, para justificar su entrada en el plan de aula, en el Derecho Básico de Aprendizaje (DBA) #8 del grado séptimo

DBA #8

Aplica procesos y técnicas de mediación de conflictos en pro del establecimiento de una cultura de la paz.

Evidencias de aprendizaje

- Identifica los tipos de violencia presentes en su vida cotidiana y en la de su comunidad, y plantea acciones pacíficas para solucionarlos-enfrentarlos.
- Reconoce los distintos puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, para plantear posibles alternativas de solución.
- Compara diferentes estrategias para la solución de conflictos, como la negociación, el arbitraje, la conciliación, la mediación escolar y el diálogo, para la construcción de escenarios de paz y el fortalecimiento de la dignidad de las personas.
- Explica situaciones donde el conflicto se ha convertido en una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales y sociales.

Pregunta generadora:

¿Cuál es el tipo de violencia que más te afecta y/o más ha afectado a tu comunidad, en dónde suele ocurrir y cómo podríamos solucionarlo?

1. Premapeo

Trabajar el concepto de paz – violencia - tipos de Violencia: estructural, directa, cultural.

Antes de la clase los estudiantes hacen consulta sobre el concepto de paz y sobre los tipos de violencia (estructural, cultural y directa o manifiesta)

Sesión Uno

Preguntas que construyen el conocimiento

El grupo se divide en equipos de cuatro estudiantes, cada equipo cuenta con una hoja de block en blanco en la cual cada estudiante consignará su definición personal de violencia, la hoja se irá rotando a la derecha (en el mismo grupo) con el fin de que cada uno ayude a construir el concepto basados en lo que elaboraron los otros compañeros.

Al finalizar, cada grupo elige una representante que expondrá el concepto de violencia elaborado por el equipo.

El profesor puntualiza los aspectos pertinentes de los conceptos que no hayan sido abordados por el grupo.

Producto: las hojas con los significados de violencia.

Sesión Dos

Observar un fragmento de 10-15 minutos del documental “La Sierra”

organizar el grupo en equipos de 4 o 5 estudiantes para que traten de identificar en el documental los tipos de violencia que se presentan. Al finalizar socializan los casos identificados y el docente acota los significados de cada tipo de violencia para que se puedan elaborar las conclusiones.

Producto: el escrito con los tipos de violencia identificados y las conclusiones del grupo.

Sesión Tres

2. Mapeo (formular pregunta más específica)

Se divide el grupo en equipos de 4 o 5 estudiantes, se le suministra a cada grupo un pliego de papel periódico, colores, marcadores, plastilina y/o otros insumos para dibujar; y se les pide que elaboren un mapa del sector donde viven, aledaño al colegio, en el que puedan responder la siguiente pregunta:

¿Cuál es el tipo de violencia que más te afecta y/o más ha afectado a tu comunidad y en dónde suele ocurrir?

¿qué cosas existen en tu barrio que te ayudan a vivir en paz?

Nota: Una posibilidad es establecer convenciones para cada tipo de violencia identificado y que sean generales para todo el grupo o solicitarles el uso de convenciones para que la lectura e interpretación posterior del mapa sea más fácil.

Producto: los pliegos de papel con las cartografías elaboradas.

Sesión Cuatro

3. Remapeo (Análisis)

- Se hace una puesta en común de los mapas, (matriz o protocolo) tratando de llegar a la identificación del tipo de violencia que prevalece en su territorio.

Nota: se va a generar una matriz o protocolo de análisis para el mapeo, lo haremos entre todo el grupo de investigación tomando como base ejercicios existentes de cartografía social.

Sesión Cinco

4. Propuestas de intervención

Elaborado a partir de la cartografía y el análisis de la misma, realizado durante las clases y a la par con el grupo de investigación.

Producto: propuesta de intervención para solucionar o mitigar el tipo de violencia priorizado.

Esta era la programación inicial de la intervención en el aula, pero los tiempos se vieron modificados, pues los estudiantes tomaron más tiempo del calculado inicialmente, además los análisis realizados durante el proceso implicaron, como ya se ha dicho, algunos reprocesos de los guiones y la elaboración de algunos fondos o escenarios para la presentación de las obras.

Anexo 3. Talleres con el proyecto Territorio Lab Ciudadanía y Paz.

Las intervenciones que se hicieron por parte del equipo de Territorio Lab fueron los talleres que se describen a continuación:

- 22 de agosto Taller #1 territorio Lab (6:15 am 10:30 a.m.)

Plan de acción para el taller 22 de agosto 2018

5:50 Encuentro en estación metro (calle 2 sur No 53-140) IE Santo Ángel

- Moto 1: Arney y Angelina
- Moto 2: Carlos y David
- Carro Pablo: Kate, Juan Carlos, Camilo(teatro)
- Carro Jaime: Jaime, Isabel, Julián y Yesica
- Alejandro: equipos

6:00- 6:15 Montaje plataforma - montaje de mapas

6.15-6:20 Entrada al auditorio

6:20-6:30- Performance de Camilo

6:30-6:45 Presentación territorio Lab - opciones desde arte - formación ciudadana

6:45- 8:00 Activación Camilo

- Simultáneo a la activación Jeny y su equipo harán las entrevistas a las estudiantes.
- Cartas: amarillas y azules: Poema de Fernando Pessoa -- todas las cartas de amor son ridículas
- Auxiliar para performance
- Puerto con USB para audio
- Saludo al sol activación de respiración y estiramiento
- Ejercicio del espejo: objetivo verse reflejado en el otro -- Clown (divertido)
- Chispun Chiska -- activación explosiva
- Pañuelito teatral - ejercicios de improvisación
- Fotografía escénica
- Partir de la fotografía - decir qué paso cinco minutos antes, en el momento y después -- ojalá tenga acción
- Equipo técnico -- montaje plataformas

8:00 - 8:50 trabajo por equipos: construcción de historias, personajes y mapas (fondos) - Camilo estará rotando por los grupos, pero el trabajo estará a cargo de cada coordinador (Angelina, Yesica, Julián, Nicolás)

8:50 - 9:20 Descanso

9:20- 9:40 plataforma: exploración creativa direccionada

9:40-10:15 Vuelven a trabajo creativo de historias - Fondos- mapas y personajes-avatares

10:15-10:30 cierre del taller con proceso de reflexión (Alejandro, Isabel y Jaime)

Julián: Fronteras invisibles

Yesica: Brayans everywhere

Angelina: La historia del tropical

Nicolás: Un gay en apuros.

- 01 de octubre Taller #2. Territorio Lab. (8:00 a 12m)

Cronograma

7:00 a.m. a 8:00 a.m. Llegada del equipo de investigadores y montaje de las plataformas.

8:01 a.m. a 8:30 a.m. Saludo y puesta en común del orden del día.

8:31 a 9:00 activación a cargo de Camilo (Equipos 2,3 y 4)

8:30 a.m. Equipo 1 pasa a estación de grabación para hacer su práctica pues será el primero en hacer la grabación.

9:00 a 9:30 descanso

9:31 a 10:10

Equipo	Estación
1 Fronteras	Grabación
2 Brayans	Guión
3 Gay en apuros	Puesta en escena
4 Tropical	Técnico

10:11 a 10:50

Equipo	Estación
1Brayans	Guión
2 Gay en apuros	Puesta en escena
3tropical	Técnico
4 Fronteras	Grabación

10:51 a 11:20

Equipo	Estación
1 Gay en apuros	Puesta en escena
2 Tropical	Técnico
3 Fronteras	Grabación
4 Brayans	Guión

11:21 a 12:00

Equipo	Estación
1Tropical	Técnico
2 Fronteras	Grabación

3 Brayans	Guión
4 Gay en apuros	Puesta en escena

12:01 a 12:15 Cierre y reflexión final.

- Encargados estación Grabación: Pablo, Jenny, Alejandro (sonido)
- Encargados estación Técnico: Juan Carlos (No sé quién más es experto en plataforma)
- Encargados estación puesta en escena: Camilo (teatro), Isabel R.
- Encargados estación Guión: Julián, Yesica, Alejandro P., Katlen Smith, Angelina.

- 16 de octubre, taller de corrección - reconstrucción de guiones a partir de las fichas.
- 29 de octubre taller con los monitores durante la jornada, cada uno trabajó a horas distintas.
- 02 de noviembre el grupo de fronteras trabajó dos horas con Julián.
- 21 de noviembre Taller #3 evento de cierre. 6:15 a 11:00 am.

6:00- 6:30 Montaje plataforma -
6.30 Entrada al auditorio
6:31 A 7:00- Activación de Camilo
7:00 a 8:30 Ensayo general por grupos con monitores
8:30 a 9:00 Refrigerio
9:00 a 10:00 puesta en escena final
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fronteras invisibles (Julián) 2. Brayans everywhere (Yesica) 3. La historia del tropical (Angelina) 4. Un gay en apuros. (Kathleen)
10:00 a 10:30 cierre y evaluación del proceso, entrega de postales y foto de todo el equipo. (Isabel)
Jenny hará el registro de las puestas en escenas final.
Herney se encargará de las postales.
Carlos Mario se encargará del registro visual complementario.

Anexo 4. Inventario de datos

Inventario de datos							
Objetivo general: Analizar el aporte de la cartografía social a la educación para la paz en instituciones educativas de la ciudad de Medellín.							
Objetivos	Técnica	Soporte material	Santo Ángel	Fe y Alegría	Técnica de Análisis	Datos	observaciones
Identificar las posibilidades y limitaciones de la educación para la paz en el currículo escolar colombiano. Resignificar los avances metodológicos de la cartografía social al campo de la educación para la paz.	Mapeamientos	Fotos digitales	X (4 fotos) (Hay otros 20 mapas fuera del grupo control)	X (5 fotos)			
Resignificar los avances metodológicos de la cartografía social al campo de la educación para la paz.	Guiones de las obras	Documento digital (varias versiones)	X Cuatro guiones	X Cinco guiones			
Identificar las posibilidades y limitaciones de la educación para la paz en el currículo escolar colombiano.	Entrevistas	Montadas en YouTube	X Versión larga: https://youtu.be/gfVYZyGtKII Versiones editadas Grupo 1: https://youtu.be/Myh6UPmx_A4 Grupo 2: https://youtu.be/1oBZX8iMeAg Grupo 3: https://youtu.be/uRnUuYcbILg Grupo 4: https://youtu.be/fNq-NIXjpbE	X Versión larga: Versiones editadas: Fe y Alegría 1: https://youtu.be/oX4ZMpQUWqM			

Resignificar los avances metodológicos de la cartografía social al campo de la educación para la paz.	Registro de observaciones no sistematizado:	Papel en Santo Ángel.	X Seis entradas en el diario, equivalente a cada una de las sesiones de exhibición de las obras.	X			
	Registro escrito de las exposiciones de los mapeamientos	Digital en Fe y Alegría					
Identificar las posibilidades y limitaciones de la educación para la paz en el currículo escolar colombiano.	Mapeamiento digital en Umap	http://umap.openstreetmap.fr/es/map/anonymous-edit/265491:GdLQjbYUGN7cdXLv_dqTuqTPVGU	X				
Desarrollar una estrategia didáctica de educación para la paz con enfoque territorial en la escuela	Estrategia didáctica elaborada	Digital en el drive. https://docs.google.com/document/d/1XYthFwShrlWO6D6IRwtfRH8lpJdFZHmlw2FUAGGRigs/edit	X	X			

Anexo 5. Tabla de frecuencias de violencia y factores protectores

Tabla de frecuencias: Procesos representacionales (mapa) de las violencias y factores protectores equipos de trabajo Santo Ángel

Procesos Representacionales			Fronteras	Brayan's	Gay en apuros	Tropical
Reconocimiento de Objetos y Sistemas asociados a la Violencia	Ordenamiento Simbólico	Producción de Escala				
Fronteras invisibles	En los mapas las líneas -más que los polígonos- muestran la separación o las zonas de exclusión entre bandas delincuenciales	Luchas por el dominio espacial asociado a la venta de drogas y las rentas ilegales en toda el área metropolitana	X	X		X
Plazas de vicio	Son mostradas como puntos, ubicados normalmente en las esquinas de algunos barrios. Se ubican como objetos del paisaje, están naturalizados	Aumento en el consumo local de estas sustancias que antes eran exportadas, se localizan los sectores de venta en barrios marginados, que no reciben, al parecer los beneficios económicos de albergar la actividad. Todas las plazas se especializan en algún tipo específico de droga, en muchos casos son acuerdos entre las diferentes plazas para evitar competencia y enfrentamientos. (Funcionan similar a los clúster)	X	X	X	X

Contaminación del aire	Se asocia con suciedad, color gris de humo. No se asocia con la morbilidad que genera.	Aumento del parque automotor (viejo parque automotor), la actividad industrial, la baja calidad de los combustibles, asociado al patrón de los vientos que concentra las partículas contaminantes en esta zona de la ciudad			X	
Mala disposición de basuras	Se ubica en algunas calles, en puntos específicos, normalmente representada con canecas de basura. Podría interpretarse que es percibido como una violación a la norma, representada en la caneca.	El mal equipamiento urbanístico, la falta de planeación urbana, (Las casas que no tienen calle para que el camión de la basura entre, no tienen un lugar adecuado para depositar sus desechos mientras son recogidos) a los vecinos no les importa afectar a los otros.			X	X
Acoso callejero	Algunos grupos lo representaron con unos labios, poniendo de manifiesto que el acoso que más se percibe es el verbal, un grupo lo describe como “ofensa verbal” en las convenciones elaboradas.	Cultura patriarcal y machista. No solo se presenta en el espacio público, algunas veces está en el seno de los hogares, espacio privado.			X	X
Atracos	Relacionado con el uso de armas y el despojo de los celulares	Hay un comercio grande de algunos elementos electrónicos, asociado al consumismo y el estatus social que genera tener algunas marcas y modelos. El robo, en	X	X	X	X

		general, no se hace por necesidades vitales, sino por el ansia de tener y consumir más mercancías.				
Asesinatos	Representados con armas de fuego y relacionados casi siempre a conflicto entre las bandas delincuenciales.	Asociados en ocasiones a ajuste de cuentas de las mafias locales o regionales, o por infringir las “normas” establecidas	X	X		X
Control de convivencia por parte de los “duros”	Algunas estudiantes verbalizan que esta situación es normal y deseable, dado que las autoridades legales son lentas e inoperantes, en cambio estas estructuras ejercen “justicia” inmediata. Otras estudiantes cuestionan la situación pues perciben que se cometen muchas injusticias y atropellos contra las personas que no están envueltas en el conflicto.	Hay estructuras mafiosas, en algunos sectores que llevan décadas ejerciendo un poder de facto, asociadas a organizaciones nacionales y transnacionales del crimen que ejercen control a través de micro estructuras locales-barriales.	X	X		X
Equipamiento urbano en mal estado	Representado con huecos en las calles, y andenes en mal estado, no hay una referencia muy clara a la falta de espacio público para disfrutar. Los lugares de consumo de droga son los parques y los escenarios deportivos, razón	Resultado de las políticas públicas, con perspectivas neoliberales de renta del suelo, en donde la intervención del espacio público no es una prioridad y las inmobiliarias son quienes intervienen el territorio para su beneficio. Los barrios tradicionales tienen	X	X	X	X

	por la cual son espacios vedados para ellas	poca inversión, mientras las unidades residenciales mejoran sus tierras y el equipamiento urbano alrededor, incluidas las calles de acceso.				
Acoso escolar	Violencia verbal o física, ejercida normalmente entre pares.	Problema visibilizado en el contexto de Medellín hace pocos años, su misma denominación como “Bullying” denota el enfoque de identificación y atención que se le da en los colegios de la ciudad.				
Xenofobia – venezolanos	No aparece en los mapas, pero si en las exposiciones que se realizan sobre ellos, en donde los identifican como personas desordenas y perezosas.	Llegada reciente de los venezolanos a los sectores de vivienda de clase media y clase media baja, debido a la situación política y económica su país, que está en la disputa por implantar modelos económicos. No hay referentes recientes de migraciones del extranjero, por tanto, puede asumirse como un fenómeno social nuevo para la población, llena de prejuicios.				
Mala atención en salud	No se localiza ninguna clínica en particular, pero se verbalizan anécdotas y situaciones de negligencia	La privatización y mercantilización de la salud generó que sea el lucro el principal objetivo de los prestadores del “servicio”,				

	médica y tardanza en atender las dolencias que se presentan	generando que la negación en la atención redunde en su propio beneficio.				
Actividades para la tercera edad	Asociado con deportes y recreación ofrecido en el espacio público en horas de la mañana. Ayuda al bienestar, pero no afecta a la paz en la calle, pues los viejos no ejercen violencia “públicamente”	Ofrecidas por los programas de la alcaldía, orientados a la prevención de enfermedades..., pero también porque la tercera edad son un capital electoral importante.	X		X	X
Actividades de la acción comunal	Caminatas, fiestas y talleres de formación, pero verbalizan que son pocas personas las que aprovechan estos espacios.	Asociadas a la gestión política de algunos líderes que consiguen recursos del programa de presupuesto participativo.	X	X		
Instituciones educativas	Un lugar seguro donde estar y compartir. En ocasiones se sufre violencia (bullying)	La escuela es un fractal de la sociedad a la que pertenece, por tanto, ofrece protección y formación, pero es inevitable que algunos conflictos se resuelvan de manera violenta entre los estudiantes, más cuando existen estímulos externos que influyen en que sea así.	X	X	X	X
Grupos juveniles	Son mostrados como espacios para la socialización y la utilización sana del tiempo libre, muchos están asociados	Asociados a la acción de la iglesia católica que durante décadas ha usado esta forma de acercarse a los jóvenes para seguir su labor de		X		X

	a las Acciones Comunales o a las diferentes iglesias.	evangelización. En Medellín ha sido de gran influencia.				
--	---	---	--	--	--	--

Anexo 6. Listado de estudiantes que participaron en el proyecto

I.E Santo Ángel	I.E Fe Y Alegría La Cima
Samantha Agudelo Cardona	Agudelo Monsalve Keisy Dayana
Salomé Agudelo Toro	Ávila Sampayo Mary Flor
Valeria Álvarez Vásquez	Baena Gómez Verónica
Sara Arroyave Carmona	Barrientos Rojas Luisa María
Samira Saraith Burbano Guerrero	Benítez Muñoz Mariana
María Fernanda Cano Gómez	Cadavid Atehortúa Jarriton
Valentina Cano Restrepo	Cossio Gómez Julián
Sofía Castrillón Herrera	Flórez Giraldo Kevin Alexis
Yurani Andrea Correa Chavarría	Gallego Marín Valentina
Diana María Delgado Franco	Garcés Molina Danilo
Valentina Durango Bravo	Gómez Taborda Valeria
Alejandra Fonseca Saldarriaga	Guerra Betancur Daniel
Kelly Franco Restrepo	Guisao Ríos Kevin Sneider
Kamila Gallego Osorio	Gutiérrez Gómez María Salome
Mariana Giraldo Giraldo	Hena Restrepo Laura María
Isabela Gómez Lopera	Martínez Acosta Yanelis
Isabela González Ríos	Medina Cardona Nicolas
Manuela Gutiérrez Grajales	Montoya Piedrahita María Isabel
Manuela Ibarra Zuluaga	Ochoa Maldonado Miller Estiven
Valeria Jiménez Villa	Peñaloza Perea Jimena
Valentina Lopera Uribe	Pérez Grajales Ingri Valentina
Ximena López Mejía	Restrepo Álvarez Angi Daniela
Isabela Mazo Hoyos	Ríos Ríos Jhojan Andrés
Susana Mejía Gamboa	Romero Gómez Alisson
Keith Sarin Moreno Galván	Salazar Martínez Luisa Fernanda
Estefanía Pérez Romero	Sánchez Echeverri Amy Mariana
Oriana Posada Quintero	Sánchez Posada Ximena
Emily Quintero López	Seguro Seguro Juan Camilo
Sofía Rangel Bonilla	Silva López Carlos Daniel
Laura Rodríguez Quintero	Suaza Gil Andrés Felipe
Mariana Sánchez Arbeláez	Upegui Toro Davinson Steward
Angely Taborda Tobón	Vélez Ladino Natalia Andrea
Juanita Tamayo Loaiza	Vélez Ortiz Johan Sebastián
Michelle Daiana Torres Bohórquez	Zapata Ruiz Andrés Felipe
Valeria Urrego Serna	
Daniela María Valencia Sánchez	
Isabela Vásquez Hoyos	

Yuliana Vélez Toro
Valeria Wilches Mejía
Ana Sofía Zapata Calle

Anexo 7. Guion de una de las obras para Títeres en pantalla “Un gay en apuros”

NARRADOR O PERSONAJES	HISTORIA	ESCENARIO	SONIDO
Narrador 1 Teatro	-silbido- se oye el pájaro trinar, una bonita mañana aparece, pero una sombra camina sobre Andrea, cuya alma y cuerpo quiere escapar y contar la verdad de su ser... decirle a su madre lo que realmente es...	Casa de Rosa -Andrea entra en escena y está algo alterada y preocupada-	-sonido mañanero -sonido de televisor, propaganda de Amor es amor
Andrea teatro	Mamá, tengo algo muy importante - se acerca a su madre- que contarte (tímida)	Casa de Rosa -entra rosa en escena-	-Musica de suspenso
Rosa Teatro	Que pasa hija? te escucho...	Casa de Rosa -Rosa toca suavemente el hombro de Andrea-	-Musica de suspenso
Andrea Teatro	Madre, se que esto será duro para ti, pero es necesario para mi, quiero decirte que... a mi... Me gustan las chicas... ya sabes... las personas de mi mismo sexo	Casa de Rosa	-Musica de suspenso
Rosa Teatro	-Pero hija.... cómo es posible... tu.... NO, vete, vete y regresa cuando seas el Andrea que nació en mis brazos...(llora desconsoladamente)	Casa de Rosa -Rosa sale llorando del escenario-	-Puertazo
Andrea Teatro	Madre... no....- (llora) y sale de su casa-	Casa de Rosa -Andrea sale del escenario-	-Puertazo
Narrador 2 Pantalla	Como un pájaro en su jaula, aunque la puerta se abriera, las cadenas del rechazo siguen atando su alma, Andrea que solo ansiaba la felicidad, se veía en el vacío, así que volo y volo hacia otra jaula... hacia otra cárcel....	pantalla de títeres...	-musica triste -Viento -Pájaros
Juliana Teatro	mi amiga... tu tristeza la puedo acabar con este dulce todo tu mal desaparecerá-	-entra andrea en escena caminado con la mirada perdida y juli detrás de ella , juliana le ofrece el cigarro al andrea-	-Candela -Humo

Andrea Teatro	quien eres?		
Juliana Teatro	Soy Juliana, soy tu nueva amiga, tu nueva persona favorita...	-Andrea se agacha y Juliana la abraza por encima y salen de escena	-musica de fondo suave
Narrador 1 Pantalla	En su nueva Jaula Andrea tratando de olvidar todos sus problemas, acepta uno más peligro...encontrándose con otro pajarillo, cuya compañía acarrea el dolor, pero... aún existía una luz... que quizá alumbraría aquella jaula en decadencia, aquella jaula que llevaba a lo más profundo de un túnel sin salida.	titeres en pantalla -se ven los pájaros revoloteando y llenándose por el túnel.	-sonido de jaulas y vientos fuertes
Narrador 2 Teatro	En medio del dolor, la madre lamentaba su abandono, no importa lo que fuera, Andrea era su hija, era lo único que a su vida daba felicidad por ello busca ayuda	-entra Rosa desesperada-	latido de corazón
Rosa Teatro	-Sofía, sofía, tu que eras amiga de mi hijo, ayúdame a buscarlo y a devolverlo a su hogar-	-entra sofía en escena-	
Sofía- teatro	Doña Rosa, comprendo su dolor, está bien, yo la ayudare. -Mire doña Rosa, Ahí está andrea	-Caminan Juntas Buscando a Andrea- Andrea entra en escena a lo lejos, fumando y pérdida-	-sonido de calle
Rosa Teatro	Vamos a hablar con ella!!!	Jala a Sofía, pero esta la detiene negando con la cabeza	
Sofía Teatro	Doña Rosa.. me parece que es muchísimo mejor que yo vaya sola a dialogar con Andrea, esperame aquí.	sofía se acerca más andrea	
Rosa	tienes razon...Esta bien. - dice con tristeza-	Sale de escena	

Sofia Teatro	Andrea... hola - se acerca sigilosamente- ¿como estas?		-suspenso triste
Andrea Teatro	Como me ves sofia? ... dímelo tu!!! -grita-	Andrea reacciona con agresividad y le manotea a sofia que se queda mirándola desconcertada	
Sofia Teatro	Por favor... solo escúchame un momento	dice sofia con determinación y salen de escena	
Narrador 2 Pantalla	Aunque estaban en el mismo lugar, sus mundos eran distintos, Sofia estaba bañada en la luz, Andrea estaba cayendo en la oscuridad total, por ello sofia, estuvo yendo una y otra vez hasta recordarle a andrea la calidez y el amor propio, porque durante ese tiempo sofia nunca le abandonó y nunca se rindió para recuperar a su amiga.	titeres en pantalla- La mariposa pasa sigilosamente al jardín dañado donde esta el pajaro posado y triste, le rodea pero de un movimiento brusco este lo envía de nuevo al jardín lindo, pero la mariposa le intenta dos veces más hasta que poco a poco el pájaro deja que se acerque.	-sonidos tristes y de batalla
Narrador 1 Teatro	Pasado el tiempo Andrea se dejó guiar de sofia y se rehabilito, limpiando su cuerpo poco a poco, pero también, dialogaba una y otra vez tal como lo hizo sofia con ella para que Juliana también se rehabilitará, porque algo surgía entre ellas....	-Entra andrea y un psicólogo hablando y tratándose, salen de escena rápidamente y entra juliana	

Andrea Teatro	Juliana por favor!! Yo no te abandonaré si te dejas ayudar... por favor...	Biblioteca	
Juliana Teatro	No lo se, no es mi vida... tu me dejaras encerrada... no valió lo que hice por ti	-dramático-	
Andrea Teatro	Nos encontramos por el destino... en un momento muy malo, nos acompañamos...ahora permíteme entrar en tu vida... yo me enamore de ti ... te amo juliana y quiero que estes bien!!	Andrea le toca el hombro a juliana y la mira fijamente	musica de amor
Juliana Teatro	yo...tu.. -llorando- tambien te amo...-agacha la cabeza y lo medita un momento esta bien... lo intentare...	-abraza a andrea-	
Narrador 1 Teatro	De esta manera y en medio de muchas situaciones, andrea y juliana buscaron un mejor camino, juntas para llevar una vida de felicidad	aparece el psicólogo y rosa acompañando a las chicas en su proceso	
Narrador 2 Pantalla	Así Andrea fue aprendiendo a ser un pájaro libre, al lado de aquellos que amaba y que la dejaban ser esa persona especial que siempre había sido, pues su condición no cambia su corazón.	Titeres en pantalla- jardín con jaulas abiertas, todos salen de su jaulas y se reúnen en el centro de la pantalla	musica feliz
Narrador 1	Como conclusión podemos decir que todos podemos ser como Sofía, esa amiga buena influencia que ayuda al amigo a salir de un problema tan grande como es el consumo de sustancias psicoactivas y debemos elegir bien quien nos rodea y que nos ofrece en nuestra vida.	salen todas a escenario y se hacen en fila para dar reverencia.	

Soluciones a la violencia propuestas en nuestra historia: Ser una guía con una influencia positiva para ayudar a las personas a salir de este vicio.

Anexo 8. Modelo del consentimiento informado a las familias**CONSENTIMIENTO INFORMADO****Familias****TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN***TERRITORIO_LAB: Ciudadanía y Paz***PERSONA A CARGO DEL ESTUDIO**

Isabel Cristina Restrepo Acevedo, Co-Investigadora Principal

Alejandro Pimienta Betancur, Co-Investigador Principal

Jaime Andrés Parra Ospina, Estudiante de Doctorado y docente de la I.E

En el marco de la Investigación *TERRITORIO_LAB: Ciudadanía y Paz* liderada por la Universidad de Antioquia se llevará a cabo la estrategia metodológica *Títeres en pantalla*, en la Institución Educativa Santo Ángel, la cual busca desarrollar historias y personajes sobre formación ciudadana a través de un teatro con títeres que tomarán vida mediante una pantalla de proyección.

Títeres en pantalla se desarrollará mediante talleres preparatorios en la clase de ciencias sociales y varias sesiones de socialización durante el segundo semestre del 2018 en las instalaciones de la IE. Como actividades se consideran: la creación de historias, de escenarios y de títeres, de cartografía social, el manejo de la interfaz y la puesta en escena, todo con la finalidad de fortalecer la formación ciudadana.

El desarrollo del Laboratorio implica realizar registro sonoro, fotográfico y audiovisual a los niños y niñas participantes. Estos registros servirán para documentar el desarrollo del Laboratorio. Con el fin de garantizar las medidas de confidencialidad, las imágenes y videos serán utilizados con fines académicos sin ánimo de lucro.

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 228, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, autorizo que el niño(a) _____ aparezca de manera total o parcial en la grabación o fotografías durante las actividades propuestas.

De igual manera, yo _____ con Cédula de Ciudadanía N° _____, autorizo que sean utilizados los registros audiovisuales y fotográficos en los cuales aparezca su imagen.

Se firma en la ciudad de Medellín, a los ____ días del mes de agosto de 2018.

Firma del acudiente