



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Análisis Crítico del Discurso con perspectiva Socioespacial en las Herramientas  
Pedagógicas de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad**

José Luis García García

Mariana Sánchez Acevedo

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesores

Hamilton Arley Arias Jiménez, Magíster en Educación

Mónica Marcela Hernández González, Magíster en Ciencia Política

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia

2026



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

**Cita**

(Sánchez Acevedo & García García, 2026)

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Sánchez Acevedo, M., & García García, J. L. (2026) Análisis Crítico del Discurso con perspectiva Socioespacial en las Herramientas Pedagógicas de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A todos a quiénes amamos inconmensurablemente, a los que confían en la vida y esperan el perdón, a quienes leen y nos enseñaron a apropiarnos del conocimiento, a nuestras mascotas que nos acompañaron en el desasosiego, al tiempo que nos dio seguridad y nos enseñó el valor de la promesa, a los lugares que habitamos y en los cuales nos movemos, a las ideas que no mueren.

### **Agradecimientos**

A la universidad pública y a quiénes confiando en nosotros guiaron nuestro camino.

Necesidad inexorable:

Álvaro, yo también tengo un río de enfermedad y muerte  
en mi geografía y en mi soledad,  
Álvaro Mutis ¿No es verdad que es necesario desbocar esas aguas  
podridas para que se ore la vida y la poesía?  
¿Qué es necesario verle los ojos a la muerte  
para aprender a morir a solas?  
Estás enraizado en mis sentimientos de siempre  
que te hubiera querido aún sin admirarte  
que te hubiera regalado un poco de mi intimidad  
si te hubiera visto algún día por la calle,  
Tú que vives en el "pozo cegado" del exilio sabes  
que un hombre no entrega su amistad sino  
por una necesidad inexorable.  
Aquí va entera para que la guardes como un pañuelo  
que acaba de consolar unas lágrimas.

-Raúl Gómez Jattin

**Tabla de contenido**

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resumen .....                                                                               | 9  |
| Abstract .....                                                                              | 11 |
| Introducción .....                                                                          | 12 |
| Planteamiento del problema .....                                                            | 17 |
| Una mirada diagnóstica sobre nuestra formación .....                                        | 17 |
| Revisión documental: el desconocimiento de la perspectiva socioespacial.....                | 22 |
| Rivalidad curricular y enfoque socioespacial en la enseñanza de las Ciencias Sociales ..... | 24 |
| Antecedentes .....                                                                          | 26 |
| Panorama de los antecedentes .....                                                          | 29 |
| De la configuración del discurso y su análisis crítico .....                                | 31 |
| Constitución de la herramienta pedagógica.....                                              | 35 |
| Una mirada hacia el análisis socioespacial.....                                             | 39 |
| Conclusión parcial de los antecedentes.....                                                 | 41 |
| Objetivos .....                                                                             | 43 |
| Pregunta de investigación.....                                                              | 43 |
| Objetivo general .....                                                                      | 43 |
| Objetivos específicos.....                                                                  | 43 |
| Marco teórico .....                                                                         | 44 |
| Herramienta Pedagógica .....                                                                | 44 |
| Perspectiva socioespacial .....                                                             | 50 |
| Metodología .....                                                                           | 61 |
| Enfoque .....                                                                               | 61 |
| Paradigma.....                                                                              | 65 |
| Método .....                                                                                | 71 |

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Análisis Crítico del discurso .....                                                                       | 71  |
| Dimensiones de análisis del ACD .....                                                                     | 76  |
| Sobre la elección del Análisis Crítico del Discurso como abordaje metodológico .....                      | 78  |
| Técnica: Revisión documental (investigación o análisis) .....                                             | 81  |
| Instrumentos .....                                                                                        | 82  |
| Ficha de caracterización.....                                                                             | 82  |
| Ficha analítica de discurso .....                                                                         | 85  |
| Muestra poblacional: Herramientas pedagógicas- documentos. ....                                           | 86  |
| Perspectiva ética de la investigación .....                                                               | 90  |
| Resultados .....                                                                                          | 91  |
| Caracterización de las Herramientas Pedagógicas para la Paz.....                                          | 91  |
| Vista general de las Herramientas Pedagógicas para la Paz .....                                           | 91  |
| Concepciones pedagógicas de la Herramienta.....                                                           | 100 |
| Componente socioespacial.....                                                                             | 105 |
| Analítica de Discurso en las Herramientas Pedagógicas para la Paz .....                                   | 115 |
| Dimensión pedagógica de la Herramienta .....                                                              | 115 |
| Dimensión de la perspectiva socioespacial.....                                                            | 118 |
| Análisis crítico en el discurso .....                                                                     | 122 |
| Guía orientadora ámbitos de conocimientos espaciales dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales..... | 128 |
| Del desarrollo de la guía orientadora bajo el análisis de discurso con enfoque socioespacial .....        | 134 |
| Conclusiones .....                                                                                        | 142 |
| Recomendaciones.....                                                                                      | 145 |
| Bibliografía.....                                                                                         | 147 |

**Tablas**

|                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Tabla 1 Antecedentes .....</b>                                                                                         | <b>28</b>  |
| <b>Tabla 2 Selección Documentos Herramientas Pedagógicas para la Paz .....</b>                                            | <b>88</b>  |
| <b>Tabla 3 Guía orientadora ámbitos de conocimientos espaciales dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales .....</b> | <b>130</b> |

### **Ilustraciones**

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ilustración 1 Ficha de Caracterización 1 .....</b>                                                          | <b>84</b>  |
| <b>Ilustración 2 Ficha de Caracterización 2 .....</b>                                                          | <b>84</b>  |
| <b>Ilustración 3 Ficha Analítica de Discurso .....</b>                                                         | <b>86</b>  |
| <b>Ilustración 4 Concepciones Pedagógicas en la Herramientas Pedagógicas para la Paz .....</b>                 | <b>102</b> |
| <b>Ilustración 5 Enseñanza o aprendizaje en las Herramientas Pedagógicas para la Paz .....</b>                 | <b>103</b> |
| <b>Ilustración 6 Competencias, habilidades o aprendizajes en las Herramientas Pedagógicas para la Paz.....</b> | <b>104</b> |
| <b>Ilustración 7 Posturas geográficas en las Herramientas Pedagógicas para la Paz .....</b>                    | <b>111</b> |
| <b>Ilustración 8 Mapa de conceptos relacionados en la Dimensión Pedagógica .....</b>                           | <b>118</b> |
| <b>Ilustración 9 Mapa de conceptos relacionados en la Perspectiva Socioespacial .....</b>                      | <b>122</b> |
| <b>Ilustración 10 Mapa de conceptos relacionados en el Análisis Crítico del Discurso .....</b>                 | <b>126</b> |

### **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

|                |                                                                  |
|----------------|------------------------------------------------------------------|
| <b>ACD</b>     | Análisis Crítico del Discurso                                    |
| <b>CCSS</b>    | Ciencias Sociales                                                |
| <b>CEV</b>     | Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad                    |
| <b>EBCS</b>    | Estándares Básicos en Ciencias Sociales                          |
| <b>HPP</b>     | Herramientas Pedagógicas para la Paz                             |
| <b>LCCS</b>    | Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales                   |
| <b>SIJVRNR</b> | Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición |

## Resumen

Este trabajo examina las Herramientas Pedagógicas para la Paz (HPP) coproducidas por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad en donde algunos de ellos se produjeron por terceros y fueron posteriormente adoptados por la Comisión como estrategias para divulgar y apropiar el legado, dicha revisión se realiza con el objetivo de analizar su perspectiva socioespacial a través de un enfoque de análisis crítico del discurso. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, inscrito en un paradigma crítico-hermenéutico. Como estrategia metodológica, se emplea la revisión documental de nueve HPP, seleccionadas de manera intencional, utilizando fichas de caracterización para describir sus componentes pedagógicos y matrices de análisis discursivo para identificar estructuras de sentido, relaciones de poder y formas de representación del territorio.

Los resultados muestran que las HPP se apoyan principalmente en un enfoque constructivista orientado a educación media, con escasa presencia de materiales dirigidos a la infancia. Además, se identifica una tendencia a abordar el conflicto desde lo emocional y terapéutico, destacando el cuerpo como primer territorio. En el plano discursivo, se evidencian simplificaciones en la explicación de causas estructurales del conflicto y representaciones limitadas de actores como el paramilitarismo y el narcotráfico.

Se concluye que estas herramientas funcionan como dispositivos de reparación simbólica, pero con una fundamentación pedagógica poco articulada, lo que plantea la necesidad de que el docente asuma un papel crítico en la construcción de lecturas más complejas y situadas sobre el conflicto armado, objetivo que se logra al proponer una matriz de análisis socioespacial para el tratamiento de distintos documentos orientados a la enseñanza, este se deja como insumo a las distintas personas e instituciones interesadas en el campo espacial dentro de la enseñanza del Conflicto Armado.

*Palabras clave:* herramientas pedagógicas para la paz, didáctica de las ciencias sociales, conflicto armado, análisis crítico del discurso, perspectiva socioespacial, comisión para el esclarecimiento de la verdad.

### Abstract

This study examines the Pedagogical Tools for Peace (PTP) co-produced by the Truth Commission, some of which were originally developed by third parties and later adopted by the Commission as strategies for disseminating and promoting the appropriation of its legacy. The review is conducted with the aim of analyzing their socio-spatial perspective through a Critical Discourse Analysis approach. The research is developed within a qualitative framework, grounded in a critical-hermeneutic paradigm. As a methodological strategy, a documentary review of nine PTPs was carried out. These were intentionally selected and analyzed using characterization sheets to describe their pedagogical components and discourse analysis matrices to identify structures of meaning, power relations, and forms of territorial representation.

The results show that the PPT are mainly grounded in a constructivist approach aimed at secondary education, with limited materials designed for children. In addition, there is a tendency to address the conflict from an emotional and therapeutic perspective, emphasizing the body as the primary territory. At the discursive level, simplifications are evident in the explanation of the structural causes of the conflict, as well as limited representations of actors such as paramilitarism and drug trafficking.

It is concluded that these tools function as devices of symbolic reparation, but with a weakly articulated pedagogical foundation. This highlights the need for teachers to adopt a critical role in constructing more complex and situated interpretations of the armed conflict. This objective is addressed through the proposal of a socio-spatial analysis matrix for examining different teaching-oriented documents, offered as a resource for individuals and institutions interested in spatial approaches to teaching about the armed conflict.

*Keywords:* Pedagogy, Peace Pedagogical Tools, Social Studies Didactics, Armed Conflict, Critical Discourse Analysis, Socio-spatial Perspective, Truth Commission.

## Introducción

En el escenario de nuestra casa común Colombia, que es el país que compartimos, la secuela del conflicto armado ha permeado su historia reciente, por ello, es importante preguntarse desde el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y su didáctica por la producción institucional en materia educativa sobre aquello que nos atraviesa, y que se ha convertido en un eje central de disputa política, pedagógica y simbólica en Colombia. La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad -de ahora en adelante CEV- la cual fue un mecanismo extrajudicial creado tras el acuerdo de paz de 2016 para esclarecer lo ocurrido durante el conflicto armado colombiano con el propósito de reconstruir la memoria histórica, reconocer a las víctimas y promover la convivencia y la no repetición no solo construyó y presentó el Informe Final, documento que recoge los hallazgos sobre las causas, hechos y consecuencias del conflicto armado colombiano, sino que diseñó una serie de Herramientas Pedagógicas para la paz -de ahora en adelante (HPP)- orientadas a su apropiación social en diferentes escenarios educativos y comunitarios. Aunque estas producciones han sido valoradas desde otras miradas, con poca frecuencia se ha problematizado la manera en que estas construyen discursivamente la memoria, el territorio y el poder, es por ello por lo que surge esta investigación, de una inquietud fundamental: ¿Cuáles son las perspectivas socioespaciales que pueden comprenderse en las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad?

El actual documento está estructurado de la siguiente manera, iniciando con la problematización en donde se consolidan tres subapartados que son denominados: *una mirada diagnóstica sobre nuestra formación, y revisión documental: el desconocimiento de las perspectiva socioespacial, rivalidad curricular y enfoque socioespacial en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, estos ayudan a entender las razones que dieron origen al trabajo de grado. Posteriormente se encuentra el registro de antecedentes que integran tanto artículos, capítulos de libros e investigaciones, de allí fue posible extraer algunas secciones tales como *de la configuración del discurso y su análisis crítico, constitución de la herramienta pedagógica, una mirada hacia el análisis socioespacial, seguido de la pregunta problematizadora y los objetivos que ayudan a su resolución.*

Le procede entonces el marco teórico, que define el concepto de herramienta pedagógica, de perspectiva socioespacial y de análisis crítico del discurso como parte de su corpus metodológico, que es a lo que compete el desarrollo del marco que lleva el mismo nombre. Finalmente hay una elaboración de tres capítulos, cada uno de ellos se corresponde con los instrumentos de recolección desarrollados para los tres objetivos planteados, cada capítulo surge de su debida aplicación y de los hallazgos que arroja, cerrando con las conclusiones que deja el abordaje macro del trabajo de investigación.

La inquietud para este trabajo de grado no es irrelevante si se tiene en cuenta que, algunas narrativas institucionales sobre el Conflicto Armado están abocadas hacia la enseñanza de datos concretos y hechos victimizantes que además reproducen lo que dentro del análisis del discurso se denominan marcos de interpretación, jerarquías simbólicas e incluso formas específicas incluso de territorializar la memoria. La legislación educativa con la que se ha tratado el desarrollo de distintos contenidos de enseñanza en las Ciencias Sociales escolares pertinentes para el Conflicto Armado incluyen la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), la Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar), la Ley 1732 de 2014 (Cátedra de la Paz), el Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz, y la Ley 2078 de 2021 (Educación en Derechos Humanos), normas que en conjunto orientan la formación en memoria histórica, derechos humanos, convivencia y cultura de paz dentro de las instituciones educativas.

Desde la presente investigación es necesario comprender que las Herramientas Pedagógicas no pueden ser entendidas únicamente como materiales aplicados a situaciones educativas, pues desde una visión crítica como la que ha propuesto la corriente alemana de la pedagogía estos materiales operan como dispositivos de mediación que articulan discurso, espacio y formación. En Klafki (1963) la pregunta por los materiales aparece dentro del análisis didáctico (*Didaktische Analyse*), es decir, como parte de la reflexión sobre el contenido, propone que antes de enseñar algo, se deben definir las intencionalidades de este, asunto saldado desde la legislación educativa, el raciocinio del profesor y el contexto inmediato de la enseñanza, luego, el docente debe responder una serie de preguntas orientadoras frente a los materiales en este caso ¿qué estructura del conflicto

quiero que comprendan? ¿qué ejemplo o testimonio hace visible esa estructura? ¿qué material permite esa doble apertura entre estudiante y realidad?

Igualmente, es necesario diferenciar esencialmente los conceptos con los que se trabajan en educación, asunto fundamental para la intencionalidad de enseñanza que permite la diferenciación del ser de los instrumentos, herramientas, estrategias, actividades, materiales y refieren a modos de actuar, planear y aplicar distintos. En el ámbito educativo, las estrategias son decisiones pedagógicas amplias que orientan cómo se desarrollará el aprendizaje; las actividades son las acciones concretas que realizan los estudiantes dentro de esa estrategia; las herramientas son apoyos que organizan o facilitan el trabajo (como guías o formatos); los materiales son los recursos que contienen o presentan el contenido (textos, videos, mapas, documentos); y los instrumentos son medios sistemáticos, generalmente evaluativos, que permiten recoger información y valorar el aprendizaje.

En ese sentido las Herramientas Pedagógicas para la Paz propuestas para su análisis en este trabajo de grado las entenderemos parcialmente como apoyos a la estrategia educativa, pero como se verá más adelante, es variopinta la intencionalidad, clasificación y disposición de las HPP en tanto que encontramos recursos, estrategias, materiales, sistematizaciones, estrategias y herramientas. Dentro del pregrado de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, problematizar la noción misma de -herramientas- hace parte ineludible del componente pedagógico que de alguna u otra forma atraviesa la formación de los y las maestras, en ese sentido, resulta especialmente pertinente dado que dicha formación no solo implica la apropiación de los contenidos disciplinares, sino la capacidad de analizar críticamente los dispositivos institucionales que producen sentido en las aulas de clases y por qué no, fuera de ellas.

Las HPP realizadas por la comisión de la verdad constituyen un ejemplo tácito de cómo el Estado como institución con capacidad de coerción interviene en la construcción de memoria configurando así las orientaciones que tienen como propósito el impacto en el campo educativo nacional, esto, se menciona como propósito porque la aplicabilidad o no de estas en los contextos escolares responde únicamente a las decisiones didácticas que tomen los docentes dada la libertad de cátedra en su práctica.

Este trabajo se propone comprender las concepciones pedagógicas y la dimensión espacial que dan estructura a dichas herramientas, partiendo del postulado de que el discurso no es de ninguna forma neutral ni mucho menos inocente si partimos de las premisas postuladas por el Análisis Crítico del Discurso, es a partir de esta inquietud, que se trazaron los siguientes objetivos de investigación: 1) Analizar las concepciones pedagógicas que estructuran las Herramientas Pedagógicas de la Comisión de la Verdad. 2) Examinar el abordaje socioespacial presente en su configuración discursiva. 3) Identificar las implicaciones formativas y políticas derivadas de dicha construcción discursiva, estos objetivos orientan un análisis que no se limita a describir los contenidos fijado dentro de los textos, sino que es una apuesta por entender las lógicas formativas y territoriales que subyacen a su diseño.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en el Análisis Crítico del Discurso con perspectiva socioespacial, a través de una revisión documental sistemática y la aplicación de dos fichas técnicas diseñadas para identificar dimensiones pedagógicas y espaciales, fue posible examinar nueve herramientas pedagógicas producidas por la Comisión de la Verdad, que lejos de limitar el trabajo a una lectura descriptiva, el análisis dejó en evidencia cómo las HPP articulan dimensiones constructivistas, materiales y críticas, así como la manera en que territorializan la memoria mediante prácticas corporales, cartográficas y simbólicas. Es de este modo, que la investigación apunta a que la verdad no solo se permite ser narrada, sino que se espacializa en dispositivos pedagógicos concretos.

Finalmente, la apuesta por inquirir en los procesos de enseñanza del posconflicto es una de las tareas más apremiantes que como maestros en Ciencias Sociales se debe tomar. Desde la firma del Acuerdo de Paz en el Teatro Colón en el año 2016 y la relativa utilización de la Catedra de Paz en los espacios escolares, la práctica docente no ha derivado en un ejercicio concienzudo de la violencia que habita el país y que se ha convertido en parte del paisaje nacional, comprender los archivos que están a disposición de docentes apoya en términos reflexivos y pedagógicos una profesión que generalmente se difumina bajo discursos vocacionales y reglamentarios, por último, con este trabajo de grado buscamos contribuir a la discusión sobre la nueva formulación de los

Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales que viene desde el 26 de agosto del 2024,<sup>1</sup> intención que busca integrar la enseñanza de la Historia y el actual trabajo de grado, con un enfoque que no olvide al territorio, el contenido y la vivencia espacial.

---

<sup>1</sup> El año antepasado (2024), el 26 de Agosto se llevó a cabo una mesa de discusión curricular, en un primer rastreo no hemos encontrado resultados o sistematizaciones de dichos encuentros. Existen soportes de la ocurrencia de estos encuentros como: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/noticias/421711:La-ensenanza-de-la-historia-de-Colombia-incluire-las-voces-y-vivencias-de-los-territorios> e igualmente es necesario recordar la normatividad emitida desde el 2017 para la enseñanza de la Historia a partir de la Ley 1874 del 27 de diciembre y el Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019. Actualmente el currículo de Ciencias Sociales está siendo reformulado por parte de distintas instituciones, entre ellas la Universidad de Antioquia, de estas discusiones es de donde adquiere relevancia el actual trabajo de grado, de este proceso fueron publicados una actualización de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales.

## Planteamiento del problema

Elegir un tema para el trabajo de grado en la licenciatura en Ciencias Sociales no es una decisión que se tome de un día para otro. Si bien algunas personas logran definirlo con claridad desde el inicio —ya sea en torno a lo político o a la práctica escolar—, para nosotros no basta con abordar el contexto educativo o sus alcances. De hecho, ese mismo contexto influye profundamente en las decisiones investigativas dentro de cualquier proceso de formación.

Situarnos en la escuela supone una mirada angosta de la educación, si bien entendemos que esta es uno de los tantos lugares de profesionalización docente, la realidad es que existe una inmensa presión por lo escolar, la cual limita la visión del papel de un licenciado en ciencias sociales. En últimas, el propósito para esta investigación sería defender que el sentido ético de la profesión dialoga de diversas maneras con un horizonte político en el cual las posiciones ideológicas, así como los espacios, son configurantes de los procesos educativos. Es decir, la motivación que nos tentó a presentar este proyecto es precisamente la de pensar un horizonte profesional por fuera de la enseñanza instituida y la escuela como espacialidad, articulado a preguntas propias de la formación teórica y no ancladas en el gran peso escolar que se ha inmiscuido sobre la licenciatura en Ciencias Sociales, una de las que mayor contenido teórico y reflexivo posee.

## Una mirada diagnóstica sobre nuestra formación

Una de las preguntas que nos ha hecho pensar sobre la eficacia de la educación o de sus alcances propiamente dichos se la debemos al curso de *Tradiciones y paradigmas en la pedagogía*, en dónde puntualmente había reflexiones que apuntaban sobre lo que se podía decir hoy en cuanto a la inacabada pregunta por la educación y la formación. Antes de ese momento sobre la esencia disciplinar del campo, su diferenciación con el campo profesional, ni sus alcances, menos aún sobre sus ausencias. En una de las clases se conversó acerca de cómo la educación no podía todo, si

mucho podía algo, y con esa oración de apariencia sencilla, pero compleja en sus posibles interpretaciones, podría entonces preguntarse ¿existe una visión salvacionista con la que los ojos del mundo ven a la educación? Que dé cuenta del papel casi mesiánico con el que se recubre la labor profesional de los docentes, esto ya lo había propuesto en términos similares el profesor Martínez Boom:

La ilusión del maestro como intelectual ha sido entonces un mecanismo particular para atraer y mantener sujetos en la enseñanza; mecanismo que articulado a la vocación hace del maestro un privilegiado, un escogido, y de su labor un apostolado. Sutiles formas del poder que a través de dos siglos han logrado mantener sujeto, bajo control y vigilancia, al maestro de Escuela. (Martínez Boom y otros, 1988, págs. 52-53)

¿Será entonces problemático preguntarse por la capacidad de agencia que tiene la educación actualmente en la transformación de la sociedad? O ¿creer genuinamente que a su vez dicha agencia podría cambiar las estructuras constituyentes de todo lo que conocemos? Podría ello estar depositando toda la esperanza en los procesos formativos que asumimos como profesionales de la educación sin tener la certeza de sus resultados. No empatizamos con el discurso de la vocación porque no sentimos haber escuchado el llamado, sino más bien, la decisión se debe a un interés por comprender las dinámicas sociales, estamos aquí porque nos gusta hacer preguntas, nos inquieta conocer las formas configuradoras de la sociedad, nos gusta leer cosas a las que otras personas no les dan importancia, y disfrutamos de saber que pocas cosas en la vida son *per se*. Aprendimos conjuntamente que la escuela no es el espacio unívoco al que se reduce la praxis, y esta es una de las razones por las que decidimos que el trabajo de investigación no estuviese reducido al espacio escolar.

Sin embargo, la línea de investigación del programa de la licenciatura, es decir, de Didáctica de las Ciencias Sociales precisa de una justificación, lo que resulta un poco limitante en cuanto a las posibilidades de explorar las disciplinas conformantes. Esto conduce a que los objetos de estudio de cada una de ellas se reduzcan para preguntarse por su función casi de índole social en los contextos educativos. La intención, entonces, de distinguir los campos de la pedagogía reside en la defensa de las posibilidades que los y las docentes tienen para su marco profesional como,

por ejemplo: la producción de materiales pedagógicos adecuados para la enseñanza, pues nuestra formación académica permite distinguir las competencias sociohistóricas, geográficas, políticas y económicas que deben desarrollar los estudiantes en su transcurso por la escuela.

Por ello, nuestro contexto para plantear un interés en las Herramientas Pedagógicas no parte de una negación de lo pedagógico ni de una mirada esquivada del mismo, y aunque el trabajo no tiene la intención de centrarse en temáticas de la praxis tales como la ejecución de secuencias, la enseñanza o la evaluación, la delimitación que proponemos se ubica en otro nivel de la discusión, en la pregunta por el contenido mismo que se propone como enseñable, pues comprender las concepciones socioespaciales que estructuran estas herramientas implica interrogar qué noción de espacio, territorio o memoria se pretende llevar a la escuela y bajo qué marcos han sido formuladas. Así, si bien no analizamos directamente el espacio como únicamente aula de clases, sí abordamos una cuestión que sigue siendo pedagógica en tanto circunscribe la selección conceptual y la organización discursiva de aquello que eventualmente será enseñado, lo que nos conduce a revisar los espacios de creación y representación de ejercicios diseñados por estructuras jurídicas y/o de poder y las disonancias que pueden emerger cuando se proyectan hacia territorios distintos a aquellos en los que fueron concebidos, especialmente en un momento en que el Ministerio de Educación Nacional avanza en la actualización de lineamientos curriculares que reconocen la diversidad territorial del país.

“Esta iniciativa se desarrolla mediante diálogos territoriales que buscan transformar la escuela en un espacio de reconciliación, lo cual pone en evidencia el papel activo de los discursos oficiales y los materiales diseñados institucionalmente en la configuración del conocimiento escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Sin embargo, lo anterior también revela la necesidad de examinar críticamente cómo esos documentos se construyen, qué ideologías subyacen a su elaboración y cómo se relacionan —o no— con los contextos donde serán implementados.

Comprender la historia de la educación en Colombia, los ejercicios cercanos a la educación para la paz y sus concepciones en el posconflicto no es nuestra finalidad, apuntamos más bien al análisis de algo que parece fútil y frecuentemente olvidado en el amplio espectro del quehacer diario docente: el origen de los documentos con los que se trabaja, esto podemos afirmarlo desde

nuestra experiencia en las prácticas tempranas y profesionales, en dónde han sido amplias las conversaciones sobre las labores pedagógicas de diferentes docentes en los colegios, así como el peso emocional que se deposita en ellos en la cotidianidad que inhibe, en variadas ocasiones, la posibilidad de realizar análisis de las herramientas que le son entregadas por diferentes instituciones, muchas veces hasta desconociendo los documentos.

El presente trabajo versa lo documental, aunado a herramientas teóricas de análisis brindadas por el currículo de la licenciatura en Ciencias Sociales, que posee una amplitud teórica y reflexiva en tres dimensiones: ética, estética, y política. Recíprocamente se debe evaluar cómo las distintas herramientas ofrecidas se articulan, asunto que vendrá para investigaciones de otra naturaleza dentro de la facultad pero que grosso modo bajo la percepción de Wallerstein (1996) hay una separación, distancia y desarticulación que no refleja realmente cómo se produce la realidad social ni cómo deberían estudiarse los fenómenos complejos, dada la configuración y evolución sociohistórica de las ciencias que han privilegiado miradas fragmentarias según la necesidad y desarrollo de la época.

Esta fragmentación disciplinaria es, hasta cierto punto, artificial y “desarticulada” epistemológicamente, porque los fenómenos sociales siempre involucran aspectos económicos, políticos, culturales e históricos simultáneos, que desde el currículo con su configuración de Teorías y Métodos de las distintas Ciencias Sociales replica la inestabilidad en el diálogo de las Ciencias Sociales que habla Wallerstein y ampliado por distintos autores,<sup>2</sup> sirviendo estas metodologías para ejercicios de aula internos, más no para una extensión del conocimiento que integre las dimensiones de formación como los objetos investigativos.

En ese sentido y teniendo en cuenta la distinción tradicional de las materias, departamentos, escuelas y facultades que aún pervive en la universidad, se puede decir que la educación superior

---

<sup>2</sup> Si se quiere ampliar esta discusión, véase: Ramos, C; Canales, A. y Palestini, S. 2008. El Campo de las Ciencias Sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objetivo de estudio? Cinta Moebio 33: 171-194. Si bien el artículo relata la situación en Chile y los resultados no encadenan la producción en otros países latinoamericanos, sí analiza cómo la constitución paradigmática y distinción objetual de las ciencias coincide en carencias explicativas para la realidad social. Otro texto que dialoga la línea crítica definida por Wallerstein es Brian J. McVeigh. "Review of Immanuel Wallerstein, World-Systems Analysis: An Introduction," H-US-Japan, H-Net Reviews, February, 2005.

permite una comprensión amplia de los conceptos y especificidad en las problemáticas sociales, pero se queda corta en las propuestas para implementar lo que se aprende de una manera integral; el asunto es más perceptible cuando está la duda por el rostro del maestro y aún es mayor esa duda para nuestro campo profesional en donde el currículo toma de cada ciencia y disciplina asuntos que se creen útiles para la formación como lo hemos hecho en las distintas planeaciones que hemos construido y como lo ha proclamado la decisión curricular en la que hemos sido formados, la cual ha definido qué áreas de las Ciencias Sociales como la Antropología, Historia, Ciencia Política, Sociología, Geografía, estén dentro de la formación de un licenciado en Ciencias Sociales omitiendo otras como la Economía y la Demografía, además de la integrabilidad que posee cada una.

Esta concepción de la formación, donde el aspecto técnico se mide en relación con el beneficio para la enseñanza, no deja de sorprender en una facultad marcada por el discurso lleno de críticas hacia la utilidad en el mercado y a los productos que como escuela se exportan al ámbito laboral. Por ello, a pesar de que hemos tenido comentarios sobre la futilidad de nuestro objeto de investigación: “un tema que no tiene nada que ver con la escuela, no es posible de sustentar”, o “es importante pensar un objeto de investigación que aporte a la enseñanza de las ciencias sociales escolares”, reflexionamos sobre la incoherencia de que maestros en formación no se centren en problemas de enseñanza o en la escuela y la misma definición de unas únicas líneas de investigación. Defendemos nuestra posición queriendo realizar un trabajo de grado que esté lejos de la figuración normativa de lo escolar, de la moda académica centrada en problemas de enseñanza y en la determinación distante entre los procesos investigativos y la formación de la licenciatura en Ciencias Sociales.

Es necesario resaltar que, si bien los párrafos anteriores han demostrado cierto grado de desapego a la ejecución de actividades de enseñanza, no queremos dejar a un lado la educación. Lo que nos genera tensión es la irresolubilidad manifiesta del nicho del maestro: la escuela. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que la vocación que sienten compañeros nuestros en lo escolar, lo concibamos como equívoco, sino que se debe reconocer que la profesionalidad es amplia y muchas veces se ejerce por fuera de la educación formal. En este caso, queremos resaltar un espacio ingente relacionado con la enseñanza, pero no implicado completamente en la implementación: la

didáctica de las Ciencias Sociales. Este campo permite identificar las variadas dimensiones, tensiones e interacciones presentes en la enseñanza, el actual trabajo de grado no se afirma en las consecuciones de la educación como acción, es, en suma, una reflexión teórica del campo profesional desde la corriente alemana que propone una revisión crítica y reflexiva del material pedagógico en tanto que una de las dimensiones de la misma educación se encuentra en lo material.

Entiéndase este apartado como un manifiesto irresoluto (por su naturaleza, no por nuestra intención) de las distintas tensiones presentadas frente al maestro, la educación, la profesión, el material y las ciencias sociales. Su contenido surge como respuesta a las entidades e instituciones que deniegan del actor y el espacio cuando se plantea un ejercicio pedagógico, aquellas que han supuesto un desbalance en términos educativos por creer que las regiones se comportan nominalmente por la lógica centro-periférica en Colombia, padecimiento propio de aquella centralización del saber, donde las regiones únicamente parecen anexos que adornan los centros de saber y poder.

### **Revisión documental: el desconocimiento de la perspectiva socioespacial**

Una de las primeras impresiones al acercarnos a los textos pedagógicos diseñados para el escenario del posconflicto fue advertir una tendencia que, en un análisis preliminar del corpus, sugiere un tratamiento generalizante de la experiencia territorial. Aquí no se trata de afirmar de manera tajante que exista un desconocimiento deliberado o intencional de las regiones, sino de señalar que, tras la revisión inicial de los documentos seleccionados, se evidencian formulaciones que privilegian marcos interpretativos amplios y homogeneizados sobre un fenómeno que, aunque de alcance nacional, tuvo desarrollos profundamente diferenciados en contextos rurales y regionales.

Ahora bien, es necesario precisar que muchos de estos documentos responden a lógicas de política pública cuya producción puede involucrar consultas y diálogos territoriales; sin embargo, lo que aquí se analiza no es exclusivamente el proceso de elaboración, sino el resultado discursivo

que finalmente circula en la escuela y en los contextos no escolares y es en ese resultado donde, tras el análisis preliminar, que se percibe una posible tensión entre la diversidad socioespacial del país y la forma en que esta es representada.

Tanto las reflexiones, las producciones académicas y las herramientas construidas en el ambiente del posconflicto en aras de contribuir a los ejercicios de reparación y no repetición en el marco de la JEP (Jurisdicción Especial para la Paz) deben ineludiblemente poner en uno de sus frentes las relaciones socioespaciales que allí se tejen pues la guerra en Colombia implicó disputas por el control del territorio y transformaciones en el uso del espacio que no pueden ser comprendidas sin una lectura geográfica y social articulada. Esta es precisamente una de las apuestas de este trabajo de investigación en cuanto al análisis discursivo que se le confiere: el abordaje del contenido desde una perspectiva disciplinar, en dónde el docente adopta un posicionamiento que va más allá de la mera transmisión debido a que implica una toma de postura pedagógica que define su enfoque y su relación con el saber.

Este posicionamiento disciplinar lleva consigo un rigor que no solo obedece a la precisión y profundidad del contenido, sino también a la forma en que se enseña y se aprende, lo que a su vez influye en la construcción de la identidad profesional del docente y en la calidad de la experiencia educativa que puedan tener sus estudiantes. Cabría aquí preguntarse si los maestros, en su cotidianidad, a menudo realizan un análisis socioespacial (siendo esta categoría fundamental en la formación de los licenciados en CCSS) de las herramientas que utilizan, lo que limita su capacidad para contextualizar y adaptar el conocimiento de manera efectiva. Se precisa entonces que las y los maestros asuman un posicionamiento disciplinar que les permita superar una visión cronocéntrica —en tanto una lectura únicamente temporal del conflicto tiende a fragmentar los hechos y a desarticularlos de las disputas territoriales y de las configuraciones espaciales donde estos se produjeron— y, en su lugar, considere la perspectiva espacial, cultural y social en el diseño y uso de estas herramientas. De esta manera, el maestro puede convertirse en un constructor del saber, capaz de realizar transposiciones didácticas que se ajusten a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes.

## Rivalidad curricular y enfoque socioespacial en la enseñanza de las Ciencias Sociales

No es entonces posible desde esta perspectiva generar un análisis crítico del discurso que no haga preguntas puntuales sobre esas configuraciones; asimismo, tampoco es posible desligar la categoría de espacio, entendiendo este no sólo como una mera ubicación geográfica sino como saber estratégico durante la violencia en Colombia en el marco del conflicto armado. Siguiendo los postulados del teórico David (Harvey, 2006), tenemos tres concepciones del espacio que han de ser tenidas en cuenta en la producción del análisis: el espacio absoluto, relativo y relacional; cuyas miradas son importantes para entender cuál es el posicionamiento frente a la categoría de espacio que asume la Comisión de la Verdad y bajo la cual realiza la entrega de las Herramientas Pedagógicas para la Paz, en tanto dicha concepción no es neutra, sino que orienta la forma en que se interpreta el conflicto armado, las territorialidades y desterritorialidades que este configuró y las formas en que dichas experiencias son traducidas pedagógicamente, se opta por estas debido a que consolidan el marco más amplio en cuanto a la disposición de materiales diseñados para el aula de clases, además es este el nombre que la misma comisión adopta para su trabajo; por otra parte, Harvey aporta la brújula crítica que se le quiere imprimir a esta investigación.

A su vez, es necesario recalcar que el posicionamiento disciplinar queda rebajado a una selección mínima de los componentes necesarios para la enseñanza, estos, se alinean con posturas de sujetos externos a la enseñanza. Así, el maestro se convierte en un personaje ejecutor de políticas públicas elegidas en centros de saber y poder. Aquello no solo anula las posibilidades diversas de formación, sino que elimina el papel activo como constructor del saber pedagógico.

Otra de las disonancias en el momento en que se crea material pedagógico es el desconocimiento de aspectos intrínsecos de la profesionalización de un licenciado en Ciencias Sociales, aquellos que impactan en la formación de estudiantes como lo son la concepción de didáctica con la que se trabaja y los elementos internos a los campos específicos de las didácticas disciplinares, como lo narra Camilloni frente a la eclosión de las didácticas específicas<sup>3</sup>. Estas

---

<sup>3</sup> Frente a esta discusión Camilloni (2007) propone una serie de distinciones para la determinación de los campos específicos de la didáctica, estas redundan en la configuración histórica, especificidad de la materia, ritmos de aprendizaje y edades, posición que

mismas cuentan con tensiones entre las ciencias de donde provienen, demostrando en sus disputas y posicionamientos teóricos frente a los planteamientos formativos. Al igual, existe una rivalidad entre las ciencias tratando de afirmar su importancia dentro del currículum, por ejemplo, las visiones cronocéntricas son presentes en el ámbito escolar, por encima del potencial del pensamiento espacial y rizomático que genera la Geografía.

Por lo tanto, la escuela, al igual que los documentos relacionados con la educación, son un campo de batalla por la afirmación de sentido para el propósito esquivo que es la formación. Esa contienda es susceptible de ser leída y analizada desde el análisis de discurso, pero también en una provocación para el enfoque socioespacial en la medida en que los sujetos e ideas poseen un espacio de comprensión y creación de sentido que desde una experiencia espacial demuestra la sensibilidad con la que se creó o debió ser creada la HPP para ser utilizada en un país marcado por las violencias territoriales.

En esa medida, consideramos que corresponde a una responsabilidad ética de los profesionales y mediadores en la enseñanza de las Ciencias Sociales preguntarse sobre dichas elaboraciones y por supuesto, realizar una adecuada revisión crítica de todo material sensible que pueda ingresar a las aulas, teniendo en cuenta que las Ciencias Sociales no solo es un conocimiento histórico. Nuestro posicionamiento teórico se encuentra en una clara confrontación hacia la predominancia de la Historia en los ejercicios educativos, -predominancia que puede justificarse en la *ley 1874 del 2017, el decreto 1660 del 2019 e incluso la herramienta pedagógica denominada 10 propuestas para la enseñanza de la historia en Colombia-*, sin embargo, la elección del enfoque socioespacial no responde a una negación de otras categorías importantes como ciudadanía, poder o economía, sino a que el conflicto armado colombiano se configuró como una disputa territorial concreta, en la cual las dimensiones políticas, económicas y culturales se territorializaron, haciendo del espacio una categoría nucleadora, no solo complementaria u ornamental, nos aventuramos desde esta perspectiva para demostrar que la habilidad memorística no es el nicho del pensamiento social, sino que las estructuras formativas en Ciencias Sociales se alimentan de distintas vertientes.

---

también comparte Bolívar (2005) estos argumentos son importantes a tener en cuenta dada la posición en la que se enuncia el trabajo de grado, dentro de la línea de investigación de didáctica en Ciencias Sociales que desde la definición que han dado autores como Prats (2003) supone una particularidad epistémica que transforma el contenido cuando se pregunta por su enseñanza, transmisión y características intrínsecas que adquieren los contextos educativos.

Es necesario aclarar que el propósito de la investigación no radica en una posición “en contra” de la enseñanza ni de la escuela misma, sino que cuestiona su monopolio como espacio legítimo de la labor docente.

## Antecedentes

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) del componente pedagógico de la Comisión de la Verdad resulta fundamental para la construcción de una nueva narrativa de país, además su concepción es eminentemente transversal para el análisis de la realidad social en la medida en que contribuye a superar las divisiones fragmentarias de las Ciencias Sociales y dialoga con conceptos geográficos como territorio y espacio. Es decir, el ACD es una herramienta que transita la distinción unitaria de la realidad social para la integración explicativa.

Históricamente, el sistema educativo en Colombia ha mantenido una separación curricular con respecto a los acontecimientos políticos y los hechos de violencia que han marcado el territorio nacional a lo largo del último siglo respecto al conflicto armado, dicha afirmación puede comprobarse justamente en la ausencia de este tópico dentro de los estándares básicos por competencia en Ciencias Sociales y la reciente formulación de legislación educativa para el posconflicto, desde el 2016, con la cátedra de Paz, si bien habían normas que hablaran de la educación para la paz, ninguna tan explícita en este contexto. En esa medida es imprescindible realizar una revisión crítica de los documentos producidos por el Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición (SIJVRNR) y sus instituciones—la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) y, especialmente, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). A partir de esta revisión, surge la necesidad de preguntarnos: ¿Cuáles son las perspectivas socioespaciales que pueden comprenderse en las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad?

Los antecedentes como apartado que se encarga de la revisión previa de estudios, investigaciones, análisis, teorías, hallazgos y metodologías que estén relacionadas con el tema de

investigación o a las preguntas que emergen en torno a esta, brinda una ayuda de aproximación, puesto que su objetivo es contextualizar el trabajo actual dentro del conocimiento existente, destacando su relevancia o aportes dentro de un campo o una disciplina específica. Se presenta entonces el siguiente marco de antecedentes enfocado en el análisis crítico de los discursos que emergen tras una revisión socioespacial de las herramientas pedagógicas, constituidas como uno de los productos elaborados por la CEV en el marco de la entrega del Informe Final; además de preguntarse por las formas en las que los discursos se producen, asimismo analizar el término de producción con relación al espacio y a las sociedades para la cual están pensadas las HPP, en suma ¿qué papel posee el docente en la planeación y concreción de las perspectivas teóricas desde las cuáles se construye material para la enseñanza del conflicto en las escuelas e instituciones?

No es una pregunta gratuita, se presenta para una comprensión heurística de nuestro objeto de investigación. Si bien no va a ser resuelta puesto que no es la naturaleza de este trabajo, está presente porque demuestra las distintas esferas de afectación con la que dialoga la didáctica de las ciencias sociales y en este caso, la pregunta por el material que llega al sistema educativo.

Para ello se escogieron investigaciones relacionadas con el ACD, las HPP y su elaboración, además de las teorías sobre la socio-espacialidad. Los diferentes autores, autoras e investigaciones que serán mencionadas a lo largo del rastreo de antecedentes -entendidos como aportes en evolución histórica y académica- muestran diferentes aspectos importantes para la consolidación de las tres categorías de investigación emergentes. Para la sistematización de las fuentes se utilizó una matriz de análisis la cual está planteada bajo los siguientes ítems de discriminación: referencia, año de publicación, país, autor, tipo de texto, objetivos, metodología ejecutada para llegar a las conclusiones, resultados y observación del investigador(es).

Para esta matriz de análisis de la cual se despliega el marco de antecedentes, se tuvo en cuenta once textos, entre ellos ocho artículos de investigación, dos publicaciones académicas y una tesis de pregrado, todas estas como fuentes son contextuales puesto que la mayoría son del año 2014 hacia adelante, además gravitan en torno a los ejes problema que suscita este ejercicio de investigación. Para visualizar mejor la información, se proponen dos ilustraciones: la primera sobre los tipos de fuentes consultadas y la segunda sobre los años de las fuentes consultadas por

categorías de análisis. Los artículos de investigación, las publicaciones académicas y la tesis de pregrado con los que se trabajó para este marco de antecedentes se presentan en la tabla con su respectiva clasificación por categoría, año y país de publicación.

**Tabla 1***Antecedentes*

| <b>País</b> | <b>Título</b>                                                                                                                                          | <b>Autor(es)</b>                                                                                                    | <b>Año</b> | <b>Tipo</b>               |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------|
| Colombia    | Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la comisión de la verdad en la clase de ciencias sociales                            | Jonathan Eduardo Álvarez Arteaga                                                                                    | 2024       | Tesis de pregrado         |
| Colombia    | Herramientas pedagógicas significativas para el cambio social: Experiencia de la Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana en los territorios de frontera | Jorge Julio Mejía M., S. J., Carlos Krisch, María del Carmen Muñoz, Stephany Escobar, Martha Lucía Márquez Restrepo | 2023       | Publicación académica     |
| Colombia    | Conflicto armado, desplazamiento forzado y transformaciones socioespaciales en Barrancabermeja (1980-2005)                                             | Javier Eduardo Serrano Besil                                                                                        | 2023       | Artículo de investigación |
| Colombia    | Que La Verdad Sea Dicha: Colección de herramientas pedagógicas                                                                                         | Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición                                    | 2022       | Publicación académica     |
| Colombia    | La “paz” como escenario de disputa ideológica                                                                                                          | Omar Huertas Diaz, Daniela Gómez López, Luis Santiago Jerez                                                         | 2019       | Artículo de investigación |
| Colombia    | Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones socioespaciales                                                      | Diana Ojeda                                                                                                         | 2016       | Artículo de investigación |
| Chile       | Análisis crítico del discurso                                                                                                                          | Teun A. Van-Dijk                                                                                                    | 2016       | Publicación académica     |
| Colombia    | La Teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante “la paz”                                                                              | Elkin Andrés Heredia Rios                                                                                           | 2016       | Artículo de investigación |

|         |                                                                                                             |                        |      |                           |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------|---------------------------|
| España  | La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración | David Baringo Ezquerro | 2013 | Artículo de investigación |
| Francia | Haciendo análisis del discurso en geopolítica crítica                                                       | Martin Müller          | 2010 | Publicación académica     |
| México  | La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y sentimiento                                  | Alicia Lindón          | 2009 | Artículo de investigación |

### Panorama de los antecedentes

La metodología, así como los textos consultados, es variada. En este apartado de enfoques investigativos se aprecia que no existe un procedimiento consolidado para el propósito de la investigación, pero sí incipientes relaciones entre ellas que permiten analizar cuestiones como la justicia y la producción de subjetividad. Definir una sola metodología en todos los textos es difícil, pero existe una recurrencia en la mayoría de ellos que las puede caracterizar en subgrupos. Un primer grupo de textos relacionados con la enseñanza se centró en cómo las Herramientas Pedagógicas poseen propósitos formativos desde su construcción, para este subgrupo predominó la sistematización de experiencias de aprendizajes en conjunción con el estudio de caso. En segundo lugar, hubo una recurrencia metodológica del análisis socioespacial en el cual dentro de esta literatura predominan los estudios de caso como metodología elegida para el desarrollo de investigaciones. Por último, en asuntos relacionados a lo teórico se encontraron aspectos asociados a la revisión académica y estados del arte, estos partían de premisas filosóficas y disciplinares para exponer en términos concretos la constitución de campos en las Ciencias Sociales. A continuación, se habla de lo encontrado en los tres subgrupos a manera de panorama general y como su interrelacionamiento apoya la investigación.

*La Sistematización de Prácticas* ha sido una de las fuentes predilectas del maestro para compartir saberes con pares, en este subgrupo se asoman claridades frente a ejercicios de aula donde el principio rector es el contexto de las dinámicas y poblaciones a los que se dirigen estrategias de aprendizaje, algunos de los textos consultados discriminan las cuestiones de enseñanza en términos espacializados preguntándose por la población, la institución y las condiciones particulares de los alumnos, a su vez, poseen una ausencia conceptual al no considerar

las categorías con las que trabajan. En este grupo no se encontró un término que pudiera definir lo que son las HPP, más bien aparece una serie de nociones sobre pedagogía, aprendizaje y formación que se adecuan a los propósitos formativos y de investigación de cada una de las fuentes. Este subgrupo también se caracterizó por utilizar estudios de caso, algunos relacionados a ejercicios en la frontera colombo-venezolana, otros en las relaciones áulicas que se entretajan cuando se trata de formar para la paz y convivencia.

En los *Análisis Socioespaciales*, el estudio de caso parece que debe su preeminencia a la utilidad que ofrece para comprender cómo las dinámicas sociales y espaciales interactúan en contextos específicos, todos los autores coinciden en que el espacio no es un contenedor neutro, sino una construcción social en la que se inscriben relaciones de poder, identidades y prácticas. En estos ejemplos el estudio de caso ayuda a revelar las particularidades de cada territorio y cómo sus habitantes lo perciben, utilizan y transforman, desde este punto, parten para comprender cómo las vivencias en el espacio demuestran barreras, injusticias y segregaciones para los ejercicios de bienestar y ciudadanía. Muchos de los textos no remiten a un procedimiento proyectado en pasos, sino que se valen de técnicas de investigación para articular un panorama amplio de lo que ocurre en el espacio, con variantes específicas como la violencia, el desplazamiento forzado, la transformación urbana y los sentimientos. Es decir, desde una perspectiva metodológica el estudio de caso en los análisis socioespaciales permite combinar diversas técnicas de recolección de datos, como la cartografía participativa, la observación etnográfica, las entrevistas y el análisis de documentos históricos. Esta combinación de métodos ayuda a construir una imagen detallada de cómo el espacio es vivido, representado y disputado por diferentes actores, grupos y posiciones gubernamentales.

El tercer subgrupo se centró en el ACD y el análisis socioespacial estos se encuentran interconectados porque ambos examinan cómo el poder, la ideología y las relaciones sociales configuran la realidad, ya sea a través del lenguaje o de la organización del espacio. Mientras el ACD estudia cómo el discurso construye significados y refuerza estructuras de poder, el análisis socioespacial muestra cómo el territorio no es neutral, sino que está diseñado y utilizado en función de relaciones de dominación.

Dos textos consultados utilizan metodológicamente el estudio de caso, y ambos revelan cómo el lenguaje influye en la percepción del espacio, por ejemplo, cuando se justifica la segregación urbana a través del discurso sobre "zonas periféricas". Asimismo, permiten analizar cómo las ideologías dominantes se reflejan tanto en la narrativa oficial como en la distribución espacial, legitimando procesos como la marginación de ciertos grupos en especial poblaciones vulnerables por situaciones asociadas al conflicto armado colombiano. Estos enfoques no solo evidencian la imposición de desigualdades, sino que también estudian las formas de resistencia sobre el desarrollo urbano mientras demuestran el desplazamiento de comunidades. Ambos análisis se constituyen como herramientas claves para abordar la justicia social y espacial, pues permiten cuestionar las narrativas excluyentes y proponer alternativas, al mismo tiempo que reivindican el derecho al territorio y a su apropiación justa.

A continuación, se amplía la información presentada desde los tres subgrupos, además se avizora en cada uno de ellos un aporte a los objetivos de investigación en especial al general, al permitir desentrañar las relaciones que existen entre las categorías que en un primer momento pueden parecer destinadas a no cruzarse pero que desde la formación recibida pueden derivar en reflexiones de orden disciplinar, educativo y pedagógico.

### **De la configuración del discurso y su análisis crítico**

El análisis del discurso se ha convertido en una metodología conveniente para investigar los modos y las formas en las que las narrativas son elaboradas y los impactos que genera el receptor, mensaje, canal, código y contexto. Es útil para cimentar el análisis desde su dimensión lingüística, sin embargo, desde otras escuelas de pensamiento se han elaborado herramientas para estudiar temas implícitos como la producción de marginalidad, las resistencias, la alteridad, la formación de identidades políticas, el segregacionismo, la comunicación estratégica, el ascenso de las ultraderechas, los conflictos internacionales y los internos.

Desde el investigador Martin (Muller, 2010) en su texto titulado: *Realizando análisis del discurso en Geopolítica crítica* hay un interés por abordar la construcción social de la política mundial utilizando el análisis del discurso como herramienta para estudiar dichas construcciones. Propone entonces tres dimensiones clave para determinar la forma, el fondo y las intenciones que se encuentran inmiscuidas en las narrativas, sean estas oficiales o no. La primera dimensión aborda el contexto como espacio fundamental para entender la variación de significados y significantes; y aquí hace una diferenciación: el contexto próximo se refiere a las características inmediatas de un fragmento de texto o interacción, como el entorno en el que se produce el discurso (por ejemplo, una conversación en un aula) y debe su relevancia al ser útil para entender cómo los discursos se reflejan en prácticas situadas. Por otra parte, el contexto distal incluye aspectos más amplios de la vida social, como la clase, el género, la etnia o la cultura, este último contexto en palabras del autor es crucial para entender cómo las identidades geopolíticas están arraigadas en estructuras sociales más amplias. La investigación en geopolítica crítica ha tendido a enfocarse en el contexto distal, utilizando grandes corpus de datos históricos y culturales.

La segunda categoría obedece a la forma analítica del discurso, esta puede ser entendida como el enfoque metodológico aplicado, aquí se distinguen dos: el enfoque analítico postestructuralista que se centra en los procesos y mecanismos de construcción del significado, más que en el contenido mismo del discurso, este busca dar cuenta de cómo los discursos se articulan, reproducen y transforman, y cómo estos procesos afectan la estructura social. El enfoque postestructuralista está influenciado por teóricos como Foucault, Laclau y Mouffe, quienes ven el discurso como un sistema de diferencias que estructura el mundo social. Por otro lado, se encuentra el enfoque analítico imperativo-explicativo el cual se enfoca en la interpretación del contenido del discurso y en la intencionalidad de los actores que lo producen, buscando así reconstruir las reglas tácitas y el conocimiento compartido que subyace a las producciones de significados.

Muller (2010) argumenta que ambos enfoques no son mutuamente excluyentes, sino que pueden complementarse, mientras que el enfoque postestructuralista se enfoca en las estructuras discursivas, el enfoque imperativo-explicativo se centra en los actores y su intencionalidad. La última dimensión versa sobre la postura política la cual puede ser de orden implicativo en donde el sujeto que analiza adopta una posición crítica y busca desentrañar los supuestos ideológicos

implícitos en los discursos, esta primera postura está alineada con el ACD, que busca exponer las relaciones de poder y hegemonía en los discursos.

Su objetivo es promover el cambio social a través de la comprensión crítica de cómo los discursos reproducen las desigualdades a través de la dominación, también puede ser de orden separativo en dónde el sujeto que analiza se abstiene de emitir juicios de valor y se enfoca en describir las características discursivas del lenguaje en su uso situacional, podría decirse que esta postura es más común en el análisis de la conversación, donde el interés principal es la descripción de las estructuras lingüísticas y no su conexión con relaciones de poder más amplias.

Es así como desde la propuesta formulada por Müller se puede concluir que los análisis críticos que se derivan de los discursos no se remiten exclusivamente a una revisión de sus campos lingüísticos y/o semánticos sino que, se constituye como una herramienta metodológica cuyo uso posibilita comprender cómo se construyen, legitiman y se disputan las representaciones del orden político mundial, las tres dimensiones planteadas por el autor (contexto, forma y postura) ayudan a la articulación del enfoque cualitativo de la investigación al integrar tanto las condiciones sociales de producción de discurso como las formas propias de su significación.

Desde el lingüista neerlandés Van Dijk (2016) el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se constituye como un tipo de investigación centrada en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto, refiriéndose también a los contextos sociales y políticos, la investigación crítica del discurso tiene, entre otras, las siguientes propiedades generales: está enfocada, principalmente en problemáticas socialmente relevantes y cuestiones políticas, en lugar de solo pensar las estructuras discursivas fuera de sus contextos. El análisis crítico suele ser multidisciplinario. “Esta es también la razón por la cual el ACD puede ser caracterizado como un movimiento social de analistas discursivos políticamente comprometidos” (Dijk, 2016, pág. 204).

Simplificando aún más estas relaciones complejas, es posible hacer una división de la problemática del poder discursivo en tres preguntas interrelacionadas en la investigación del ACD

¿Cómo controlan los grupos poderosos el texto y el contexto del discurso público? ¿Cómo dicho poder discursivo controla las mentes y las acciones de los grupos menos poderosos, y cuáles son las consecuencias sociales de tal control, además de la desigualdad social? ¿Cuáles son las propiedades del discurso de los grupos, las instituciones y las organizaciones poderosas, y cómo dichas propiedades constituyen formas de abuso de poder?

Adicionalmente, teóricos como Mouffe y Laclau también realizan sus respectivos aportes en cuanto a la cuestión teórica del análisis del discurso, en la cual desglosan tres aparatos indispensables para hacer investigación en el campo. El primer aparato es de orden discursivo y concibe el significado como algo que surge de un sistema de diferencias, puesto que los discursos se construyen a través de la articulación de significantes (elementos lingüísticos) en torno a puntos nodales, que son llamados significantes privilegiados que unifican un discurso, estos significantes flotantes, por otro lado, son elementos abiertos a múltiples significados y son objeto de luchas hegemónicas.

El segundo aparato obedece a la cuestión identitaria que los sujetos construyen a través de su identificación con posiciones de sujeto dentro de los discursos, estas identidades son siempre contingentes y están en constante tensión con un afuera constitutivo que las desafía. El último aparato es de índole político, pues aquí se introduce el concepto de hegemonía, referido a la fijación temporal de significados dentro de un discurso, la hegemonía se logra cuando un discurso logra unificar el mundo social en torno a una fijación particular de sentido, excluyendo otros significados posibles.

El rastreo de antecedentes sobre el análisis del discurso y, en particular, el (ACD) resulta fundamental para abordar la pregunta inicial sobre la construcción de las Herramientas Pedagógicas generadas por la Comisión de la Verdad, esta metodología en particular permite desentrañar las narrativas que subyacen en dichos documentos, explorando así cómo se constituyen y reproducen las diferentes perspectivas sobre el espacio y las relaciones sociales. A través del ACD, es plausible identificar las estructuras discursivas que legitiman o cuestionan las relaciones de poder. Las dimensiones propuestas por Muller (2016) —contexto, forma analítica y postura política— ofrecen un marco provechoso para analizar tanto el contenido explícito como los supuestos ideológicos

implícitos en las HPP. Además, las preguntas clave planteadas por (Dijk, 2016) sobre el control del discurso público y sus consecuencias sociales permiten una mirada visceral sobre cómo estas pueden reproducir o desafiar desigualdades y abusos de poder.

En este orden de ideas, el ACD no solo se convierte en una herramienta analítica, sino que sirve también como vía para promover cambios sociales al visibilizar las estructuras hegemónicas y las luchas por la significación que subyacen en los discursos oficiales y no oficiales. Para el actual trabajo de grado esta postura metodológica permite guiar los esfuerzos hacia la comprensión discursiva, demostrando las características implícitas en las elaboraciones educativas para la enseñanza en el posconflicto, e igualmente, se avizora como metodología predilecta que dialoga con el panorama interpretativo y reivindicativo de la postura docente en la creación del material y proceso reflexivo que conlleva la preparación anterior a una intervención, resaltando el papel político, profesional y ético que se pone en juego desde antes de una intervención.

### **Constitución de la herramienta pedagógica**

La categoría de Herramienta Pedagógica (HPP) probablemente sea la más difusa del actual trabajo investigativo, a pesar de que es el centro de atención con el cual se pretende construir el Análisis de Discurso. Esta noción cenagosa se debe a una mala práctica que se adquiere en el campo educativo y es la de direccionar los materiales, estrategias y recursos con el adjetivo pedagógico sin reconocer la dimensión y operatividad que posee cada una de las diferentes prácticas del maestro. En ese sentido, esta nomenclatura pedagógica es indistinta del material o estrategia que se cree, dado que tiene un propósito específico y es legitimar una elaboración para la realización o utilización en el ámbito escolar, es decir, la preponderancia del adjetivo pedagogía no está en las características del material que se construye sino en la particularidad del proceso educativo y el sujeto al que se dirige.

Para esta categoría fueron pocos los textos que se pudieron rastrear debido a que muchos no encuentran en la HPP una verdadera reflexión más que del carácter legitimador que la palabra

pedagogía provee, fue constante en los primeros rastreos la sistematización de prácticas que utilizaban el concepto HPP para englobar y exaltar diferentes experiencias en el aula o fuera de ella. Dicho de otra manera, lo pedagógico parece ser un aditivo para la comprensión de actividades dirigidas a la enseñanza más no una reflexión sobre el hecho educativo. En ese sentido, de los pocos documentos hallados casi ninguno define la categoría dado que la mayoría inquiriere por asuntos relacionados a la práctica en donde cuestiones como la población dirigida, los recursos y algunas orientaciones pragmáticas en el aula destacan.

Un texto que resalta por su individualidad en el grupo es el trabajo de grado *Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la comisión de la verdad en la clase de ciencias sociales* (Arteaga, 2024) no brinda una noción clara del término HPP, pero se inscribe en una comprensión de Educación para la Paz desde los documentos creados para el posconflicto. En este se discriminan diferentes herramientas para propósitos formativos confirmándose que el significante “herramienta” adquiere sentido en el objetivo de enseñanza, siendo esta una categoría de corte modular, dado la adaptabilidad que enuncia su utilización. A su vez, el trabajo es de pleno interés debido a que refiere las consideraciones con las que se crearon diferentes documentos de la CEV, demostrando, según el autor una polifonía de voces en su construcción. Por último, el interés en este documento y su reciente aparición en el plano académico (2024) afirma que los estudios que se interesan en material pedagógico generado por la CEV desde el año 2018 han sido pocos, dicho de otra manera, el campo académico de la educación no se ha interesado plenamente en las HPP generadas por organismos humanitarios como lo es el mandato de la CEV.

Un segundo trabajo que llama la atención fue una publicación espontánea del CINEP sobre la educación durante el conflicto armado en zonas fronterizas, el documento remite tanto a procesos, actividades y estrategias, enmarcadas en las funcionalidades reparadoras que pueden tener en contextos de violencia y desterritorialización, por consiguiente trae como una de sus propuestas actividades relacionadas: la reconstrucción del tejido social y las conexiones que posee la agricultura para la reterritorialización. Este texto trabaja con diferentes nociones acerca de lo que son las HPP y las define como:

Instrumentos pedagógicos que los maestros, facilitadores y educadores elaboran con el fin de acompañar el aprendizaje. A partir de esto podemos concluir que constituyen mecanismos que se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los contenidos con los y las participantes, de manera que contribuyan en su formación como ciudadanos comprometidos con la transformación de su entorno (Mejía y otros, 2023, pág. 64).

Demostrando que al contrario de lo que se puede pensar normalmente, no existe una condición única para el término de HPP, a pesar de que uno de los filtros adicionales para la búsqueda de los textos fue el subcampo de Educación para la Paz. Aunque es urgente resaltar estas iniciativas, tal parece que las diferentes propuestas solo conciben la educación desde la operatividad en las comunidades como instrumento reparador ¿acaso esta incitación a ejercicios demuestra una intención terapéutica y una intencionalidad gubernamental? ¿corresponden entonces a estrategias de reparación integral o de corte pedagógico? ¿es un paño de aguas tibias para una herida abierta en los territorios? ¿Qué papel adquiere la educación como medida restaurativa en los territorios afectados por el conflicto armado?

El último texto analizado titula: *Que la verdad sea dicha: Colección de Herramientas Pedagógicas* (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, 2022) es elaborado como una de las herramientas de la CEV, en este existe una variedad de actividades y estrategias además de premisas para su aplicación. Adicionalmente se encuentra una serie de recursos que articulan con diferentes instituciones encargadas de la preservación de la memoria. Aquí se halla de igual forma una predominancia por el enfoque procedimental más que por un contenido teórico que brinde la noción de HPP. El documento está pensado para estudiantes de grados superiores, es decir de la básica secundaria y la media, algunos de los ejercicios también se encuentran propuestos para el entorno no escolar. En este documento existen propuestas que se consuman a través del cuerpo, ejecuciones teatrales, poesía y literatura.

Hasta ahora ninguno de los textos sobre HPP rastreados en este análisis preliminar posee una propuesta para la infancia, existe una fuerte resistencia de llevar el fenómeno del Conflicto Armado a la escuela primaria según la revisión hecha a partir de las Herramientas Pedagógicas

seleccionadas, por otra parte, una de las características de todas las iniciativas es que se plantean desde la universalidad en condiciones deseadas para el autor, de hecho muchos de ellos no se preguntan por asuntos prácticos de lo escolar como la cantidad estudiantes, las características de las escuelas y si existe una revictimización a la población a quién va dirigida; de la misma forma que no tienen una pregunta tangencial a los posibles escenarios de la práctica docente, por consiguiente, se afirma que los textos de HPP al no poseer una noción equilibrada de lo que significa pedagógico y la característica modular de herramienta permiten que exista un abismo de nociones para el trabajo enfocado en la enseñanza básica, media y no formal, como si las características de estos grupos etarios fueran las mismas al momento de hablar sobre la paz, verdad, reconciliación. En otras palabras, las propuestas educativas para la paz son de corte adultocéntrico y en general construidas a grupos en condiciones perfectas limitando tanto su aplicación como la participación de actores implicados

Por otra parte, este distanciamiento teórico en la producción y reconocimiento de términos como HPP que pueden articular la práctica y experiencia docente demuestra la insignificancia del campo pedagógico cuando se propone únicamente desde la operatividad para la enseñanza. A su vez, confirma al término HPP como un significante vacío en la medida que se permite concretar desde la funcionalidad que deba adquirirse para la aplicación de un ejercicio educativo, que, a su vez, legitima por la esencia del término pedagogía sin definir la propia comprensión de este. Para la investigación, queda como una tarea consumatoria del trabajo de grado, brindar en qué posibilidades de existencia discursiva se está utilizando la pedagogía sin la determinación reflexiva que debería tener todo proceso educativo anterior a su implementación. Para resumir, hay un vacío metódico en la labor docente, al no saber ni reconocer la reflexividad que enuncia la pedagogía y dejar que prevalezca la enseñanza operativa sobre la configuración del campo pedagógico.

## Una mirada hacia el análisis socioespacial

El análisis socioespacial establece vínculos académicos con diversas disciplinas, aunque su relación más íntima es con la geografía y la teoría social, su propósito principal es evidenciar segregaciones e injusticias espaciales, apoyándose en distintos avances teóricos. Un ejemplo de esto lo brinda la socióloga mexicana Alicia Lindon (2009), quién propone algunas decisiones investigativas clave al utilizar este enfoque:

La corporalidad y las emociones son esenciales para comprender el sentido de los lugares urbanos y su apropiación.

Las prácticas espaciales pueden generar relaciones de apego (topofilias) o rechazo (topofobias) hacia los lugares.

Existen diferentes escenarios urbanos donde se materializan estas dinámicas, como los espacios de tránsito, los de denuncia, los de apropiación territorial y los de exclusión.

En su trabajo *La construcción espacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento*, (Lindon, 2009) sostiene que la elaboración del espacio no se limita a su materialidad física, sino que también implica los sentimientos y experiencias que emergen de la presencia corporal y espacial, retoma los postulados del filósofo francés Henri Lefebvre en su libro insignia la *Producción Social del Espacio* (1974), en donde plantea una visión integrada del espacio como producto social, combinando dimensiones físicas, mentales y sociales. Aunque la obra de Lefebvre no es ampliamente conocida en el ámbito hispanohablante, debido a dificultades con la traducción, el texto que se cita con anterioridad, ha demostrado cómo la apropiación del espacio está determinada por el capital, particularmente mediante la especulación inmobiliaria como mecanismo de acumulación y generador de injusticias espaciales. En el mundo hispánico, Alicia Lindon es una de las principales exponentes del análisis socioespacial, sin embargo, la producción teórica sobre este tema sigue siendo limitada, predominando los estudios de caso sobre segregacionismo.

En Colombia, uno de los antecedentes más relevantes es el trabajo de Diana Ojeda (2016), quien introduce la categoría de *acumulación por despojo* en su texto *Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones socioespaciales*, retomada y reconfigurada del trabajo elaborado por el geógrafo David Harvey (2003) en su trabajo *el Nuevo Imperialismo*. Este concepto describe los procesos mediante los cuales recursos y bienes comunes son transferidos de comunidades locales a actores más poderosos, como corporaciones o el Estado, a través de mecanismos de desposesión y explotación. Ojeda examina cómo las relaciones sociales, económicas y políticas influyen en la organización y uso del espacio geográfico, con énfasis en la apropiación de tierras, recursos naturales y otros activos, estos procesos provocan el desplazamiento de poblaciones que tradicionalmente dependían de estos recursos, instaurando patrones de desigualdad y exclusión territorial.

En su estudio *Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones socioespaciales*, (Ojeda, *Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones sociales*, 2016) demuestra cómo la violencia paramilitar ha facilitado el despojo de tierras para proyectos de infraestructura y explotación de recursos, alterando la geografía y la estructura social del país. Según ella, los órdenes geográficos y espaciales no solo reconfiguran el territorio, sino que también afectan los tejidos sociales, imponiendo lógicas políticas que favorecen intereses específicos en detrimento de las comunidades locales. En este sentido, el análisis socioespacial de la desposesión permite comprender cómo las caracterizaciones individuales y colectivas sobre el territorio son transformadas por normas, violencias y cambios administrativos, adicionalmente es un aporte a la investigación actual debido a que muchos de los ejercicios de la CEV están orientados a analizar los sentimientos y experiencias territoriales, empleando el paisaje como una categoría afectiva.

En esta misma línea, el investigador Javier Eduardo Serrano Besil (2023) examina cómo la transformación urbana en Barrancabermeja ha estado vinculada al desplazamiento forzado durante el auge paramilitar y a las decisiones de empresas petroleras estatales. Su estudio *Conflicto armado, desplazamiento forzado y transformaciones socioespaciales en Barrancabermeja (1980-2000)* analiza la segregación espacial derivada de la relación entre centralidad y periferia en la ciudad, lo que ha dado lugar a la fragmentación socioespacial en cinturones de pobreza. inicialmente, la

estructura urbana de Barrancabermeja estuvo marcada por la actividad petrolera; sin embargo, con la llegada de migrantes forzados, surgieron barrios de escasos recursos con acceso limitado a infraestructura y servicios, lo que generó segregación socioespacial, este hecho, ha dificultado la integración de las poblaciones desplazadas, reforzando la desigualdad y exclusión social.

Los estudios mencionados evidencian cómo la violencia, junto con factores económicos, políticos y estatales, ha generado procesos de segregación y fragmentación socioespacial. A menudo, estas injusticias espaciales se justifican bajo discursos políticos que distorsionan las nociones de justicia y reparación, dejando de lado a actores, sujetos y movimientos que terminan revictimizados.

La categoría socioespacial ofrece un enfoque analítico robusto para comprender las injusticias en diversas esferas sociales tiene un potencial ingente para articular la geografía con la teoría social lo que permite una lectura crítica de la realidad, que va más allá de lo que pueden ofrecer otros enfoques, como la semiología dentro del ACD. Mientras que la semiología se centra en la interpretación de signos y significados, el análisis socioespacial permite visualizar cómo las relaciones de poder y las estructuras espaciales configuran escenarios de desigualdad, es decir, el análisis socioespacial y el ACD son dos herramientas que juntas amplían el panorama de interpretación en los discursos y espacios. Además, el análisis socioespacial es una categoría movilizadora, avanza más allá de describir los fenómenos de injusticia socioespacial, también contribuye a la construcción de narrativas de resistencia y cambio social, es decir, este enfoque permite comprender cómo los procesos relacionados a la construcción de material pedagógico pueden estar impregnados de lógicas espaciales que no siempre reconocen o dimensionan las experiencias territoriales de los sujetos.

### ***Conclusión parcial de los antecedentes***

En el país no han surgido propuestas para el análisis discursivo de las Herramientas Pedagógicas, no existen antecedentes que se pregunten por su contenido; más bien, las iniciativas previas se han centrado en su operatividad, demostrando así que su intención principal es encontrar un nicho en contextos escolares. Aunque esta perspectiva resulta positiva, excluye la reflexión

sobre el trasfondo político y discursivo presente en estas herramientas. Asimismo, se evidencia un uso indiscriminado del concepto de pedagogía en las nociones manejadas por distintos estamentos del Estado, lo que dificulta su viabilidad en contextos diferenciados por factores como el territorio, el acceso a servicios esenciales —educación, energía, agua e internet en escuelas e instituciones de educación media— y las dinámicas propias de los grupos territoriales y escolares, condicionadas, entre otros aspectos, por la memoria de las comunidades.

Hasta el momento lo que han demostrado los antecedentes lo podemos resumir en tres puntos; el primero, la manera de nombramiento de los documentos a partir del significante pedagogía o pedagógico, que legitima la aparición de discursos dentro del componente educativo sea escolar, formal o no formal a pesar de que no se sepa claramente que hace a una herramienta, estrategia o formulación educativa pedagógica. Segundo, el Análisis Crítico del Discurso demuestra ser un enfoque que dialoga con lecturas cercanas al poder, la circulación y las maneras políticas en las que los discursos se insertan en distintas dimensiones de lo social. Tercero, referente a la perspectiva socioespacial ha sido un lente metodológico para el análisis de las distintas inflexiones, procesos y comprensiones del Conflicto Armado Colombiano, además de que dialoga con distinciones del ACD en tanto que este permite la manera de circulación espacial de los discursos. En ese sentido, teniendo en cuenta las ausencias y comprensiones que se tienen frente a HPP, ACD y perspectiva socioespacial la pregunta de investigación que orienta este trabajo de grado es ¿Cuáles son las perspectivas socioespaciales que pueden comprenderse en las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad?

## **Objetivos**

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las perspectivas socioespaciales que pueden comprenderse en las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad?

### **Objetivo general**

Examinar la perspectiva socioespacial de las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad desde un análisis crítico del discurso

### **Objetivos específicos**

1. Caracterizar las herramientas pedagógicas producidas por la Comisión de la Verdad.
2. Analizar los discursos de las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad en clave de la perspectiva socioespacial.
3. Diseñar una guía orientadora bajo el análisis de discurso con enfoque socioespacial para posicionar el saber disciplinar del maestro de Ciencias Sociales.

## Marco teórico

### Herramienta Pedagógica

Realizar el rastreo teórico de la categoría herramienta pedagógica en el contexto colombiano es complejo por la ausencia precisamente de documentos que definen teóricamente el concepto, e incluso fuera del contexto nacional continúa la falta de fuentes que permitan darle un sustento sólido a la definición que la categoría precisa. Habiendo hecho esta aclaración, las primeras aproximaciones las conciben como *diversas formas de la pedagogía moderna* al ser desarrolladas en el marco del siglo XXI, estas en su propósito más noble no son meros instrumentos, sino que se presentan según (Braga, 2011) como caminos de aprendizaje y desarrollo del ser humano, facilitando el conocimiento y la emancipación de la superstición y la ignorancia. Por otra parte, la terminología de herramientas pedagógicas busca restituir la relación didáctica hacia actividades que son teóricas y prácticas, distanciándose de la unívoca transmisión de información, en palabras de (Braga, 2011), las herramientas también pueden manifestarse como estrategias de aprendizaje colectivas capaces de sentar las bases para una nueva sociedad.

Para hacer más fácil la comprensión global de la categoría, se iniciará definiendo qué se entiende por herramienta, posteriormente se tratará de disponer el concepto pedagogía desde una de las corrientes con las que teórica y personalmente más nos identificamos y por último se tratará de enmarcar el calificativo paz dentro del ámbito educativo para dar respuesta a aquella cenagosa categoría en lo teórico y clara en lo pragmático de Herramientas Pedagógicas para la Paz. Si bien desde Comenio entrado el siglo XVII se inaugura una corriente pedagógica que ensalza las herramientas para el aprendizaje, el término sólo abarca los elementos materiales, en su característica Didáctica Magna (Comenio, 2000) enfatiza en muchos de los puntos relacionados a la enseñanza de las artes la necesidad de elementos físicos que favorezcan el aprendizaje. En Comenio, el punto de partida del aprendizaje reside en los sentidos: ver, oír, tocar y experimentar, estas son vías para acceder al conocimiento, por lo que considera que el maestro debe recurrir a materiales visuales y concretos, como los libros ilustrados, para reforzar la comprensión. Este asunto es de importancia porque demuestra que mantiene una consonancia semántica, es decir, Herramienta no es un concepto plenamente pedagógico que deba su disposición a teóricos de la

Educación, es un concepto que se ancla en la funcionalidad que se les da a elementos materiales para el aprendizaje.

Luego, personajes modernos utilizarán el concepto de herramienta para moldear parte de sus teorías psicológicas y educativas aún sin desligarse de la proveniencia semántica del término. Para teóricos del desarrollo cognitivo como (Vigotsky, 2009) la herramienta es un medio de actividad externa que está orientado a influir en el objeto de la actividad, es decir, su función principal es servir como un conductor de la influencia humana sobre la naturaleza, buscando dominarla y transformarla. Este enfoque que le da el psicólogo bielorruso parte de Marx, a quien cita al enfatizar que el hombre utiliza las propiedades de las cosas para hacerlas actuar sobre otras, de acuerdo con sus propios fines. En ese sentido la visión que se presenta es plenamente funcional en la medida en que la herramienta no es un objetivo en sí, sino el elemento que lleva consigo al objetivo, en este caso, el aprendizaje.

Sin olvidar que su enfoque es psicopedagógico establece una diferenciación entre los procesos internos y externos, la herramienta siendo el medio en el que se influye en lo externo (entorno) y lo interno (conducta) siendo influido por el signo en ese sentido la conjunción del signo y la herramienta da puerta a las habilidades de orden superior, así, afirma el lenguaje como una herramienta que ayuda a los procesos de la memoria y el habla, por tanto, asociada al aprendizaje. En aquel sentido es que propone que las conductas y las herramientas encuentran espacios de acción en la Zona de Desarrollo Próximo (la distancia potencial de un niño con la guía de un adulto), la guía del adulto para Vigotsky es inherente a la ZDP, por ello, utilizando herramientas y signos se logra un buen aprendizaje el cual activa procesos evolutivos internos.

En síntesis, para (Vigotsky, 2009), a pesar de que nunca habla propiamente de una herramienta pedagógica sí distingue y propone elementos de comprensión del aprendizaje, para él, una herramienta pedagógica sería cualquier medio o instrumento (material o simbólico) que, en un contexto social e interactivo, facilita la mediación de la actividad del niño, permitiéndole desarrollar e internalizar funciones psicológicas superiores y avanzar en su Zona de Desarrollo Próximo. En este punto sigue estando presente la sensibilidad semántica con la que se ha tratado el término desde (Comenio, 2000), permitiendo hasta este punto afirmar que la esencia del concepto

está en la funcionalidad para un objetivo, la herramienta es un material tanto como un medio y sus caracterizaciones para el aprendizaje van en doble vía la comprensión interna como externa. A su vez, la relevancia técnica y funcional que adquiere la herramienta no es única en la educación y como lo demostramos en los antecedentes parte de su esencia está en afirmarse para la consecución y validación de una actividad orientada al aprendizaje.

Otro autor que es relevante también proveniente de la rama de la psicología educativa es Jerome Bruner para el “es característico de la especie humana y de ninguna otra el poder llevar a cabo esta acción vicaria con ayuda de gran número de prótesis Intelectuales, que son, por así decir, herramientas que nos proporciona la cultura.” (Bruner, 2018, pág. 75) El análisis de este teórico está enfocado en las capacidades y asuntos de orden educativo y social, comprende ideas desde la transmisión cultural, el lenguaje, los sistemas de alfabetización, el currículum y la formación docente. En términos claros Bruner no define herramienta pedagógica la connotación pedagógica proviene de la orientación del campo en el que trabaja, pero su definición es únicamente debida a la semántica del término herramienta. En resumen, una definición desde su teoría si así se lo hubiera propuesto sería cualquier mecanismo cognitivo, cultural o social que sirve como amplificador de las capacidades humanas y facilita el aprendizaje y el desarrollo intelectual, permitiendo a los individuos ir “más allá de la información dada” (Bruner, 2018, pág. 195). Estas herramientas no son sólo objetos físicos, sino habilidades y técnicas que la cultura transmite de manera eficiente, lo que Bruner identifica como “mecanismos protésicos de la cultura” hacen parte de este conjunto el lenguaje, el currículum, la educación.

Hasta este punto se ha definido qué Herramienta Pedagógica en el ámbito de la educación ha sido utilizado desde la funcionalidad semántica de la palabra, además de que como fue expuesto en los antecedentes no hay desde la ciencia pedagógica una definición del término. Las definiciones a las que nos hemos referido provienen de la psicología y están enfocadas en los procesos de crecimiento y desarrollo cognitivo. En ese sentido, vuelve asomar la desavenencia en el campo pedagógico para la definición de términos con los cuales se crea el material que se dispone en escuelas, colegios y espacios de formación. Por ello es necesario entender que es una Herramienta Pedagógica, además con el calificativo para la Paz, de esa manera pretendemos dar la definición de Pedagogía con la que se trabajara en esta investigación, teniendo en cuenta que la polisemia así

como la ausencia de definiciones son constantes en nuestro campo, por ello, la definición de pedagogía no únicamente plantea la fundamentación y operatividad del término sino una posición política e histórica frente al desarrollo, introducción y evolución del campo pedagógico en Colombia.

Ahora bien, definir lo propiamente pedagógico supone pararse desde una corriente específica; en este caso particularmente desde la alemana, dado que esta corriente busca comprender la educación y la formación desde otra arista en dónde se considera esencial retomar las teorías pedagógicas erigidas desde las ciencias del espíritu para esclarecer la fundamentación del campo disciplinar y profesional de la pedagogía, combatiendo la noción de que esta ciencia corresponde de única forma al saber del maestro sobre la enseñanza. La pedagogía entonces podría concebirse como una ciencia con un campo disciplinar y profesional propio, se configura por un "conjunto de teorías y conceptos que tienen por problemáticas la educación y la formación" (Hincapié García y otros, 2023, pág. 8), esta concepción busca superar la noción de que la pedagogía es un cliché o una palabra comodín de uso corriente que se repite hasta el cansancio sin necesidad de aclarar qué es lo que con ella se quiere plantear.

Los fundamentos de la pedagogía como ciencia se remontan al siglo XVIII, con figuras como Immanuel Kant y Friedrich Herbart, quienes sientan las bases de la pedagogía científica, el primero de ellos entiende la pedagogía como el estudio o tratado de la educación cuyo fin último es la formación moral, es decir, la capacidad del ser humano de valerse de su propio entendimiento para obrar por principios internos, sin coacción externa. Herbart, por su parte, declara que la pedagogía es una ciencia que requiere la "sistematización de enunciados lógicos derivados de principios fundamentales". (Hincapié García y otros, 2023, pág. 11) Su pedagogía científica se ocupa del arte de la educación, fundamentándose en la filosofía práctica (ética) para establecer los fines (la moralidad) y en la psicología para determinar los medios. El concepto central en Herbart es la formabilidad (*Bildsamkeit*), que alude al carácter plástico y maleable del ser humano que le permite educarse y formarse.

¿Qué sería entonces lo pedagógico? ¿A qué corresponde entonces esa adjetivación en particular? lo pedagógico se refiere al campo disciplinar y profesional de la pedagogía, este

concepto de campo se apoya en la teorización de Bourdieu y se refiere a un espacio de interacción entre agentes, donde tienen lugar relaciones de conflicto y tensión que pueden acordar la cooperación o la competencia. El campo disciplinar de lo pedagógico se define por la interacción entre diversas disciplinas que contribuyen a su fundamentación, así como por la legitimación de su estructura y funciones, al definir las fronteras de conocimiento, al establecer normas compartidas dentro de instituciones, al construir métodos de investigación y corrientes teórico-metodológicas comunes y, sobre todo, al definir el objeto de estudio propio del campo, “la educación se entiende como la influencia ejercida de generación en generación, mientras que la formación alude a la autoactividad o decisión del hombre por darse forma” (Hincapié García y otros, 2023, pág. 12).

Por su parte, el campo profesional de la pedagogía se refiere más bien a la formalización de las prácticas educativas dentro de los sistemas nacionales de educación, este campo materializa el alcance científico de la pedagogía a través de instituciones, agentes y profesionales; es importante decir que el ámbito de influencia no se circunscribe netamente a la enseñanza, ni se localiza únicamente en la escuela, ni identifica solo al maestro como su único agente. La profesionalidad en pedagogía responde a la consolidación de su campo disciplinar, que es el que ordena y regula la producción y circulación del conocimiento, ofreciendo criterios para su posterior praxis, esto que llamamos fundamentación disciplinar es lo que legitima las decisiones pedagógicas, didácticas y educativas del profesional, permitiéndole así comprender su quehacer y tomar decisiones que respondan a la reflexión disciplinar y no a un voluntarismo irreflexivo.

En el contexto colombiano, la comprensión de lo pedagógico ha sido calificado de disparatado en palabras de Klauss Runge Peña , puesto que a menudo lleva el absurdo del reduccionismo “el saber del maestro sobre la enseñanza” (Hincapié & Runge, 2018, pág. 124), esta concepción es más bien vista como un obstáculo para el avance de la ciencia pedagógica, ya que evidencia un notable desconocimiento o tergiversación de las discusiones teóricas sobre su cientificidad planteadas por autores como Kant y Herbart, y no es solo una dificultad del ámbito nacional sino que a nivel latinoamericano persiste una dificultad en lo que respecta definir "pedagogía" y "saber pedagógico", dado que al verter conceptos de tradiciones anglosajonas, francesas y alemanas sin dimensionar su contexto histórico y filosófico se dan los pretextos necesarios para su uso indiferenciado. Quizá el problema principal con lo pedagógico es la

ambigüedad y la dificultad para definirlo con certeza, lo que no es solo un problema terminológico, sino que atañe a cómo se concibe la ciencia y las experiencias que surgen en sujetos, instituciones y saberes.

Siendo así y habiendo definido qué entendemos por pedagogía la herramienta pedagógica, entendida desde la articulación entre los conceptos de *herramienta* y *pedagogía*, puede definirse como un medio material o simbólico que facilita procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en una intencionalidad formativa ; en su acepción más elemental, la herramienta remite a objetos o estrategias funcionales que permiten alcanzar un objetivo, tal como lo expone Vygotsky y Brunner al señalar que las herramientas median la acción humana sobre el mundo para transformarlo, y en contextos educativos, esa transformación apunta al conocimiento y al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Comenio, por su parte inicia con los elementos materiales como libros ilustrados, pero les da gran relevancia a las experiencias sensoriales dado que se conciben como recursos que hacen más accesible el aprendizaje. Es decir, y según los autores una herramienta pedagógica se distancia de ser un instrumento neutral o un mero soporte; porta una carga teórica y práctica que la convierte en estrategia de mediación y desarrollo, tanto en la dimensión interna del sujeto (como la memoria o el lenguaje) como en su dimensión social (zona de desarrollo proximal).

Ahora bien, esta funcionalidad se vuelve específicamente pedagógica cuando está articulada con los fines, fundamentos y saberes propios del campo disciplinar de la pedagogía, lo pedagógico no alude únicamente al saber del maestro, sino a una ciencia que problematiza la educación y la formación desde marcos filosóficos, éticos y psicológicos, como los desarrollados por Kant y Herbart, donde el foco está en la formación moral y la maleabilidad del ser humano. Una herramienta es pedagógica cuando media un proceso formativo deliberado, situado en un contexto institucional, histórico y cultural, y cuando responde a la reflexión disciplinar de la pedagogía como campo que articula teoría y práctica, por ello el objetivo de aprendizaje debe ser claro así como los sujetos, contextos y lugares donde se implementará, en este caso, una herramienta pedagógica no es solo un recurso para enseñar, sino una expresión concreta de decisiones éticas, epistémicas y didácticas que buscan formar sujetos para la época del posconflicto, luego de la desmovilización de la guerrilla más antigua en el hemisferio occidental.

## Perspectiva socioespacial

Esta investigación posee un antecedente formativo, más precisamente en el campo de formación de los investigadores como licenciados en Ciencias Sociales, cuyo pensum bebe del componente geográfico y es por dicha razón que, esta tesis cobra sentido y al mismo tiempo es una oportunidad para vincular dichas reflexiones de corte disciplinar en una pregunta que contempla el campo didáctico-pedagógico. Es por esto que interrogar la formulación de las Herramientas Pedagógicas de la verdad sugiere como foco central el análisis de un concepto que se torna complejo e incluso impreciso en el ámbito educativo, principalmente debido a la ausencia de una definición teórica sólida tanto a nivel nacional como internacional como abordamos anteriormente. Tradicionalmente, la categoría de Espacio<sup>4</sup> en las Ciencias fue relegado de alguna u otra forma un papel secundario, concibiéndolo como de aspecto absoluto “como contenedor de objetos geográficos; como una determinada porción o región de la superficie terrestre; como un sistema abstracto de movimientos, nodos, redes, superficies y jerarquías” (Delgado Mahecha, 2003, pág. 80).

En ese sentido, desde la perspectiva de esta investigación el concepto Espacio es incompatible con los adjetivos neutro, isótropo, infinito y uniforme, donde fenómenos físicos y sociales simplemente se sitúan. Esta podría ser visión simplificada que denotara que el espacio en sí mismo no explica nada, sino que necesitaba ser explicado por procesos históricos o sociales que ocurrían en él y no a través de él. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX se ha transitado hacia la denominada época del espacio por autores como Michael Foucault, marcada fuertemente por el Giro Espacial que ha replanteado su “lugar periférico frente a la hegemonía del tiempo en el pensamiento social” (Piazzini Suárez, 2004, pág. 160). Esta transformación implicó reconocer que el espacio no es un receptáculo vacío, es un producto social, resultado, contenedor, expansor y creador de relaciones que es fuerte teóricamente, en tanto que se define por su funcionalidad para la investigación en las ciencias sociales y humanas, está profundamente arraigado en la materialidad o en las materialidades del mundo.

---

<sup>4</sup> De este punto en adelante se tomará el espacio desde una perspectiva teórica, atravesada por distintas aristas del conocimiento social que han redundado en aportes hacia el término demostrando su capacidad para ser investigado, además es necesario resaltar que como objeto de conocimiento social esta categoría posee distintas dimensiones para ser abordado, convirtiéndose también en una categoría antropológica y filosófica.

En esta renovada perspectiva, el espacio no solo contiene objetos geográficos, sino que es una construcción social históricamente constituida por la dinámica de los modos de producción, lo que trae consecuencias teóricas y metodológicas trascendentales para su propia comprensión, la geografía pues, “en lugar de centrarse en el espacio mismo, debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, apelando a disciplinas como la historia, sociología, economía política y ciencia política para construir estas explicaciones” (Delgado Mahecha, 2003, pág. 80). Esto denota que el espacio es un escenario de lucha política y confrontación social, donde se involucran cuestiones de clase, género, cultura, religión y política, y donde la organización espacio-temporal es producto de fuerzas sociales opuestas que cotidianamente se encuentran en tensión.

Esta comprensión del espacio como construcción social es inherente a las relaciones de poder y asimismo, es esencial para la investigación de las Herramientas Pedagógicas, pues permite ir más allá de su mera operatividad o uso en las aulas de clases, el análisis crítico del discurso no se limita a describir su geometría o sus formas, sino que busca entender discursivamente los espacios de creación, formulación y representación de los ejercicios propiamente dichos diseñados por estructuras jurídicas o entes gubernamentales. Resulta pues importante porque permite identificar las disonancias que se presentan cuando estas herramientas, creadas desde una universalidad idealizada o desde centros de saber y poder, se plantean para territorios distintos a los que se construyeron, sin considerar las particularidades y vivencias de las comunidades que han de aplicarlos.

Ahora bien, los Giros dentro de las Ciencias Sociales no son la negación del avance teórico antiguo o predominante hasta el momento, más bien, es una concepción nueva, un lente diferente del enfoque del conocido que concesiona con las posturas anteriores. Para el siglo XX hubo diferentes Giros que marcaron una posición frente a los ámbitos de conocimiento y a la manera de acceder al saber. En la segunda mitad del siglo XX se cuenta la eclosión de tres giros de importancia teórica y metodológica: Lingüístico, Espacial y Hermenéutico. Aunque urden sus raíces en procesos anteriores a 1900, su culmen de pensamiento se encuentra entre los años 70-90. Distintos acontecimientos de la vida pública y política dan cuenta de cambios sociales y culturales

ejemplificados en la evolución del pensamiento desde sus bases a su cima, en este siglo marcado por una urbanización acelerada, dos guerras mundiales, el levantamiento del 68, la liberación sexual y la concientización de un nuevo periodo en las relaciones humanas: el posmodernismo.

El posmodernismo no es simplemente un período que llega después de la modernidad, es un cambio de sensibilidad intelectual y cultural que cuestiona los fundamentos mismos de lo moderno. Hay una ruptura cronológica que implica rechazar la idea de un progreso lineal, de una verdad única y de una razón capaz de explicarlo todo desde un punto de vista universal, su capacidad interna fue la fragmentación de lo que se creía como posible de captar. Privilegia la pluralidad de perspectivas, la contingencia y la desconfianza hacia los grandes relatos explicativos que dominaron la modernidad, es resultado de una sucesión y continuación de hechos que modificaron los presupuestos con los que operaba la sociedad, así como el esquema explicativo de la realidad. La posmodernidad es el paraíso de puertas abiertas en la investigación y es dentro de este marco en el que el giro lingüístico y hermenéutico se alinean al cuestionar la idea de que el lenguaje sea un espejo neutro de la realidad.

Si el lenguaje es la función prioritaria de la representación de la realidad, decía Wittgenstein en 1918, entonces todo análisis de la realidad -empírica, histórica, social, etc.- debe necesariamente estar transido por un análisis prioritario del lenguaje que circunscribe los márgenes del propio mundo representacional: “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo, sentenciaba Wittgenstein, inaugurando una radicalidad lingüística que atravesará todo el siglo XX desde el constructivismo al deconstruccionismo, e incluso, a las teorías contemporáneas sobre el populismo (Vargas Muñoz & Narváez Leon, 2022, pág. 38).

Entendiendo que Wittgenstein sitúa sus ideas desde 1918, luego pasa por una radicalización dentro de las diferentes ciencias que moldean una visión renovada de los caminos para acceder al conocimiento, posteriormente se consolida el Giro Hermenéutico de Gadamer (1960), quién comparte la afinidad de subrayar que toda comprensión es interpretación situada, condicionada por un horizonte histórico y cultural, en ese sentido muestran que no existe un acceso directo y objetivo a la realidad, sino que todo conocimiento pasa por mediaciones interpretativas, es decir, el

abandono de la incidencia pragmática de la verdad en tanto que se relativiza la pretensión de una objetividad única y universal.

El Giro Espacial surge en un contexto influido por el posmodernismo, especialmente en su atención a la diversidad, la fragmentación y la multiplicidad de significados que puede tener el espacio, puede decirse que es hijo de este, debido a que adopta su sensibilidad hacia la pluralidad y la contingencia. Sin embargo, también es heredero del marxismo crítico y la geografía radical, lo que lo vincula con tradiciones modernas que mantienen un análisis estructural y político del espacio. Por eso, más que un hijo puro, el Giro Espacial es un híbrido: combina el impulso crítico de la modernidad con la apertura interpretativa de la posmodernidad, por otra parte, el Giro Espacial desestabiliza la presunción con la que se pensaron los problemas sociales, puso en el enfoque de las Ciencias la cuestión espacial, preguntándose tanto por las formas de habitar como por las evoluciones históricas que permiten la sociabilidad de los grupos humanos. Se abandona la idea del espacio como un contenedor fijo y neutro, para verlo como una construcción social dinámica atravesada por relaciones de poder, identidades y narrativas diversas.

Podría decirse que el Giro Espacial es el intento fructífero dentro de una amplia gama de las Ciencias Sociales por equilibrar ontológica y epistemológicamente el espacio con la categoría tiempo. Entre tanto, establecer el origen de este es complicado, la primera alusión con el término de giro como tendencia perceptible en las Ciencias Sociales fue en el 2008 una época un poco tardía para la propensión por lo espacial que venía teniendo fuerza desde los noventa y su base filosófica desde la posguerra. Algunos autores enclaustrar su origen en la sociología de Simmel (1903) y la Ecología Social de la Escuela de Chicago, afirmando que hubo un desconocimiento de estos precursores. Siguiendo esta idea el primer embate de lo espacial hacia lo histórico se encuentra en *Las grandes ciudades y la vida del espíritu*, (Simmel, 1986), en este texto Simmel planteó que el espacio urbano no es un simple escenario, sino una forma social que moldea las relaciones, introduciendo nociones como distancia, proximidad y el impacto de la metrópoli en la subjetividad. Estas ideas influyeron en la Escuela de Ecología Urbana de Chicago (1920-1940), la cual, se encargó del estudio empírico de la ciudad como un ecosistema social, analizando la distribución espacial de grupos y actividades mediante modelos provenientes de la biología.

En ese sentido, la idea subyacente de Simmel y la Escuela de Chicago está en la resonancia que generan los procesos de urbanización, comparando la ciudad algunas veces como un organismo vivo y en otras un hábitat en la cual el desarrollo depende de las distintas relaciones que se dan dentro del lugar. Si bien la Escuela de Chicago adaptó a Simmel para conjugarlo con posturas biologicistas, la amplitud de la teoría que desarrolla y el alcance que adquiere el espacio visto desde la sociología demarca el primer hito en la tendencia hacia el Giro Espacial. El espacio hasta este punto había funcionado como una categoría adverbial que únicamente demarcaba el lugar de ocurrencia de los hechos, para los investigadores sociales y para el marxismo clásico la lupa estaba tanto en la trama que se creaba alrededor de las disputas políticas y territoriales como en los procesos de industrialización. La manera en la que se discriminaba el espacio estaba irreductiblemente asociada al contenido de la narrativa histórica creada alrededor de los hechos, dejando al espacio como un mero escenario de la disputa social.

El esfuerzo emancipador del espacio se encuentra en la resolución con la que occidente miró los fenómenos sociales comprendiendo el hecho histórico como una sucesión posible en una red de tramas temporales, si bien este argumento demuestra una lógica interna, omite e invisibiliza la producción espacial, es decir, lo que hay detrás de la omisión del espacio es una jerarquización de las categorías. En el Giro Espacial se encuentra la apuesta teórica y metodológica de que tanto el espacio como el tiempo son constituyentes para la vida y los hechos sociales en los que se inserta el ser humano. “La vida de las personas es en todos los sentidos espaciotemporal, geohistórica, sin tiempo ni espacio, historia o geografía; es inherentemente privilegiada por sí misma”, (Soja, 2014, pág. 48) dicho en otras palabras, el hecho de que vivamos situados y temporalizados ya es significativo en sí mismo; la vida no necesita justificación externa para ser importante, porque su espacialidad y temporalidad son constitutivas y plenas de sentido por naturaleza.

Alrededor de esta idea que inmuta la pasividad humana con la que se veía el espacio es que se da una de las conferencias inaugurales en las que se define el significado de aquel aparato epistémico que transforma la concepción del espacio; para finales de 1951, Heidegger, en una Alemania destruida por la Segunda Guerra Mundial, diserta con la ponencia de Construir, habitar, pensar (Heidegger, 2014). En ella expone una idea fundamental para los procesos de reconstrucción de la Alemania vencida, ésta es la defensa de que el sentido profundo de construir no se reduce a

fabricar edificios o levantar estructuras, sino que está ligado a la forma en que los seres humanos habitan el mundo. Su planteamiento es interesante en la medida en que se basa en las raíces de las palabras alemanas para enlazar los términos habitar, enraizar y cultivar. Por sí sola es una equivalencia etimológica, pero la predominancia interna es el abordaje ontológico:

Habitar, hacer morada, constituye en la filosofía de Heidegger el modo de ser del hombre en el mundo, que no es otro que el de entrar en relación con lo circundante y los demás, generando así un espacio vivido, una visión situada del mundo (Colom González, 2024, pág. 1102).

Para ahondar propiamente en las construcciones teóricas del espacio, es indispensable comenzar por el filósofo francés Henri Lefebvre quién introduce el concepto de triáléctica para el año 1974 en su libro titulado la producción del espacio, proponiendo en este que el espacio social producido se presenta como un elemento único e inseparable, que es tanto un proceso de producción como el producto mismo. Para Lefebvre, “cada sociedad produce un espacio propio e incompleto en cada tiempo histórico, un resultado de naturaleza triáléctica, sustentado en una tríada conceptual: las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales”. (Pintos Raice, 2022, pág. 59) es decir, que para mediados de los años setenta su propuesta buscó unificar el espacio físico (naturaleza), el espacio mental (lógicas y abstracciones formales) y el espacio social (interacción humana) en una teoría unitaria de la producción misma del espacio.

Posteriormente, y siguiendo la misma línea epistemológica se encuentra el geógrafo Edward Soja quien hace una reinterpretación de la triáléctica lefebvriana en dónde el espacio concebido se refiere al espacio abstracto y conceptualizado por especialistas como lo son los: urbanistas, arquitectos, sociólogos, o geógrafos esta suele ser la escala preponderante y puede fácilmente verse representada en mapas y planos técnicos los cuales se encuentran ligados a las relaciones de producción y al orden que estas mismas imponen. Si quisiéramos realizar un símil en tanto, relación del anterior enunciando con el campo del saber a tratar, podría entonces pensarse que, dentro del contexto de las Herramientas Pedagógicas de la Verdad, este espacio concebido se

manifiesta en los currículos, los documentos oficiales y los materiales diseñados por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional o la Comisión de la Verdad.

Por otra parte, se encuentra el espacio percibido que integra las relaciones sociales de producción y reproducción, donde generalmente se incluye la división del trabajo, la interacción entre diferentes grupos de edad y género, y la producción material de las necesidades de la vida cotidiana. Este se halla directamente relacionado con la percepción que la gente tiene de él con respecto a su uso cotidiano, sus rutas de desplazamiento y lugares de encuentro. El tercer y último hace referencia al espacio vivido el cual es experimentado directamente por sus habitantes a través de símbolos e imágenes. Es un espacio que supera al físico, ya que la gente le da un uso simbólico a los objetos que lo componen y la imaginación humana busca transformarlo y apropiarse. Soja, retomando a Lefebvre, enfatiza que este espacio es de los habitantes, de la cotidianeidad, y “se convierte en un lugar de encuentro para fomentar la acción política colectiva y un punto de partida para nuevas exploraciones, siendo un espacio de resistencia y contra-espacio que contiene simultáneamente a los otros espacios” (Pintos Raice, 2022, pág. 61).

Para Harvey, el espacio absoluto es un contenedor físico y mensurable donde los objetos existen independientemente de lo que ocurre en él. El espacio relativo depende de la posición y distancia entre objetos, y se define a partir de las relaciones que los vinculan. El espacio relacional, por su parte, plantea que los objetos sólo existen en la medida en que se encuentran insertos en procesos y relaciones sociales que les dan sentido (Pintos Raice, 2022, pág. 64).

De aquella manera la lectura de los hechos sociales no se debe únicamente al componente narrativo de la historia aunada al fetichismo del hecho, sino una disposición teórica y metodológica, en la que la construcción de sentido está en los procesos asociados a la vivencia, los lugares y territorios son posibilitadores para las decisiones humanas, por tanto, una lectura de un hecho social sea político o histórico debe estar atravesado por los espacios en los que se constituye. De plano la producción espacial con la que supone que debe funcionar el análisis de social según Henri Lefebvre implica una atención especial al dispositivo vivencial. En su obra titulada *El derecho a la ciudad*, escrita en el contexto inmediato del mayo francés, Lefebvre reivindicó la vida urbana como

una forma plena de existencia y condición necesaria para un humanismo renovado. (Colom González, 2024, pág. 1102) Este ámbito demarca algo que Soja rescatará y es que el fundamento de la equivalencia ontológica pasa por la predominancia de lo espacial, al menos, en los inicios del proyecto de un nuevo giro en la investigación social:

Alcanzar esto, al menos en este momento, implica anteponer la perspectiva espacial en cierto grado, si no privilegiar estratégica y temporalmente sobre todas las demás. Esto significa invertir el orden usual, poniéndola en primer lugar como el principal foco discursivo y explicativo, como se pretende al espacializar conceptos como justicia, desarrollo, políticas y urbanismo (Soja, 2014, pág. 49).

Por otra parte, como se afirmó en párrafos anteriores una de las mayores pretensiones de la posmodernidad es la amplitud investigativa al desestimar la pretensión universalista de la verdad objetiva. Como lo dice Soja al espacializar los términos, se abren diferentes conceptos, claramente, estamos en el paraíso de las puertas. Las diferentes puertas que se abren en la espacialización, así es como nos encontramos con textos como los de Jane Jacobs, que pone en duda que el desarrollo haya llevado a la urbanidad, invierte el argumento para afirmar que el desarrollo de la civilización humana está mediado por las relaciones urbanas.

Al hablar de la “chispa” de la vida económica urbana, Jacobs fue una de las primeras en sostener que el estímulo de la aglomeración urbana es la principal fuente de desarrollo de la sociedad y de la innovación tecnológica. También dijo que así ha sido durante los últimos doce mil años, desde el origen de los primeros asentamientos urbanos, que, aseguraba, habían precedido y estimulado la revolución agrícola. Sin la fuerza generadora de la urbanización, todos seríamos pobres, argumentaba la autora. Hubiéramos continuado siendo cazadores, recolectores y pescadores (Soja, 2014, pág. 271).

Un argumento parecido al de Jacobs es el del historiador Lewis Mumford, al estudiar la evolución histórica de las ciudades, sitúa el espacio urbano como un factor central para entender la vida social, cultural y política. El describe la forma física de las ciudades y explora cómo estas estructuras espaciales moldean relaciones humanas, modos de producción y formas de

pensamiento, alineándose con la idea del Giro Espacial de que el espacio no es un simple escenario, sino un elemento activo en la producción de la sociedad. En este punto podemos hablar de que el Giro Espacial como tendencia ha creado sustantivamente una perspectiva teórica en la medida que no es una eliminación paradigmática sino un nuevo lente de análisis que aporta a la comprensión global de las relaciones humanas y sociales. Podemos nombrarlo un enfoque o lente conceptual que guía la forma en que observamos, analizamos e interpretamos un fenómeno, si bien sus características avivan el debate sobre la teoría social en sí no es una teoría, es una posición epistemológica o marco general desde el cual se aplican teorías.

De esa manera podemos hablar de que desde los estudios socioespaciales con incidencia del giro se han producido prolíficamente, desde diferentes autores con posturas en la mayoría de los casos territorializadas, como, por ejemplo, el Derecho a la ciudad de Henri Lefebvre (1968), seguido por sus propuestas de la Producción del espacio y la Triada espacial (1974), así como la Topofilia de Yi-Fu Tuan (1974) y las Heterotopías de Michel Foucault (1967, difundidas en los setenta). En los años posteriores surgen la Teoría de la gentrificación de Neil Smith (1979) y el Desarrollo geográfico desigual de David Harvey (1982). Desde la geografía crítica y el posestructuralismo, Doreen Massey plantea el Espacio relacional (1994) y Edward Soja desarrolla la Trialéctica del espacio y el concepto de Tercer espacio (1996), que más tarde amplía hacia la Justicia espacial (2010). En paralelo, Marc Augé introduce la noción de No-lugares (1992) y geógrafos urbanos como Manuel Castells profundizan desde los setenta en la segregación socioespacial como fenómeno estructural.

Muchas de estas teorías tienen un componente común y es la disposición para efectuar levantamientos territoriales con afectaciones sobre la naturaleza de la sociedad. Así, algunas posturas como las de Harvey, dentro de la corriente de la geografía crítica conjugan el marxismo para demostrar y ampliar el análisis urbano que se dio a causa de la industrialización.

La ciudad capitalista se habría convertido así en una máquina de generar crisis económicas e injusticia territorial, una desigualdad mensurable por la diferencia entre las necesidades locales y la asignación espacial de recursos. La reivindicación de los movimientos

ciudadanos debería dirigirse por ello al control democrático de los excedentes económicos generados por los procesos de urbanización (Colom González, 2024, pág. 1106).

Cabe considerar un asunto importante en la consolidación de los procesos de investigación socioespacial y es que este tipo de asuntos necesita de una materialidad profunda para empezar a pensarse. Sus inicios están tanto en los estudios urbanos como regionales pero diferentes teorías han emergido para poner en primer plano otros asuntos de integración como lo es la de Milton Santos, geógrafo brasileño que gira en torno a cómo el espacio geográfico no es algo estático ni solo físico, es un producto social e histórico que resulta de la interacción entre la sociedad, la técnica, la economía y la política. La visión de Santos se alinea con otro tipo de geógrafos que han pensado la evolución del espacio desde órbitas que inquietan por la injusticia social, la desigualdad global y los procesos de formación territorial.

Caso parecido es el de (Ojeda, Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones sociales, 2016) para la cual, los procesos de desterritorialización por el Conflicto Armado, la condición de mujer o de campesino producen subjetividades diferentes que son anuladas, contrarrestadas y violentadas por los discursos oficiales de desarrollo, progreso y conservación. Para la geografía colombiana es importante el cuerpo porque es atravesado por las relaciones de poder, por ejemplo, las violencias territoriales —como el despojo de tierras, el desplazamiento o la militarización— no sólo afectan el espacio físico, se materializan en los cuerpos, especialmente de mujeres, personas racializadas y comunidades indígenas o campesinas. Para ella, así como para posturas del Giro Espacial hay una radicalidad que está atravesada por la carne, el género, la raza y la clase social.

Este asunto que ha guiado a algunos geógrafos está anclado en la afirmación de que el cuerpo es el primer espacio, esta figura territorializada se convierte en el lugar donde la subjetividad y vivencia espacial tiene su sostén, en sí la experiencia socioespacial sólo es posible desde la interacción corporal y los procesos de latencia, presencia y memoria en los lugares. En cuanto a la relación directa con el trabajo de investigación surgen preguntas como ¿Qué significa leer los documentos educativos desde una perspectiva socioespacial? ¿Existe una crítica a la lógica centro-periferia en la distribución del saber y los contenidos escolares? ¿Es posible consolidar propuestas

para una lectura crítica del material escolar que reconozca la multiplicidad de territorios y espacios afectados por el conflicto armado? Leer las Herramientas Pedagógicas de la Verdad, desde una perspectiva socioespacial significa reconocer los vínculos con la geografía y la teoría social, permite evidenciar segregaciones e injusticias espaciales que se materializan en los territorios, al aplicar este lente metodológico, investigar este asunto puede desentrañar cómo las narrativas presentes en las HPP construyen significados y refuerzan estructuras de poder, o, por el contrario, cómo pueden servir como espacios de resistencia y cambio social.

Por otra parte, este tipo de lectura crítica implica comprender que las elaboraciones socioespaciales no se limitan a su materialidad física, sino que también involucra los sentimientos y experiencias que emergen de la presencia corporal y espacial. Por ejemplo, (Lindon, 2009) subraya que la corporalidad y las emociones son esenciales para entender el sentido de los lugares urbanos y su apropiación, y cómo las prácticas espaciales pueden generar apego o rechazo. De este modo, el análisis socioespacial de las HPP permite visualizar cómo las relaciones de poder y las estructuras espaciales configuran escenarios de desigualdad, y cómo las ideologías dominantes en algunos casos se reflejan tanto en la narrativa oficial como en la distribución espacial.

Habiendo hecho una revisión por el sentido del Giro Espacial y sus comprensiones es posible responder a ¿por qué es importante la consolidación de estos tres espacios en el análisis socioespacial? Y se precisa entonces que la integración de estas perspectivas ofrece un marco robusto para comprender cómo las Herramientas Pedagógicas de la Verdad se inscriben simultáneamente en dimensiones materiales, relacionales y simbólicas. La perspectiva como enfoque metodológico a su vez permite identificar no solo el soporte físico y las estructuras institucionales que las configuran, sino también los vínculos y significados que adquieren en su circulación y apropiación por parte de los contextos escolares y no escolares, resulta entonces de vital importancia analizar estos niveles de forma conjunta para reconocer: posibles correspondencia, distancias, disonancias y/ concordancias entre el contexto de producción y el de implementación, así como las tensiones que pueden emerger entre los discursos oficiales y las realidades locales.

## Metodología

### Enfoque

En el campo de las Ciencias Sociales, el enfoque cualitativo parte del supuesto de que la realidad es una construcción socialmente subjetivada, flexible y que, al mismo tiempo, se compone de múltiples miradas; son justo esas tres cualidades las que permiten un estudio reflexivo de los significados y entramados que configuran la realidad estudiada, o en este caso, el objeto de estudio. En la presente investigación esto resulta esencial dado el interés por comprender fenómenos intertextuales que se encuentran imbricados con los contextos donde estos se producen, reconociendo así que tales fenómenos no pueden estudiarse aislados de sus condiciones históricas, sociales y espaciales que las dotan de sentido. En ese orden de ideas, la elección del enfoque cualitativo se articula con el paradigma crítico-hermenéutico, en tanto posibilita no sólo la interpretación de los discursos sino también su propia problematización que atiende a las relaciones de poder, y a los procesos de producción de significados que permean el objeto de estudio.

Por otra parte, la mirada cualitativa es idónea para la investigación porque permite darle la apertura necesaria para comprender conceptos o categorías claves de su corpus teórico que podría resultar polisémicos o ambivalentes, como por ejemplo herramienta pedagógica, paz, espacio, territorio, entre otras. A diferencia del espectro cuantitativo que se inclina por cierta rigidez procedimental, la investigación cualitativa busca planteamientos amplios que puedan resolverse o interpretarse desde una zona más abierta, facilitando así que el análisis crítico del discurso y la perspectiva socioespacial se adapten a las narrativas y documentos de orden oficial “reconociendo que el interés de este enfoque se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Faneite, 2023, pág. 85).

En palabras de Acosta, “el estudio cualitativo realiza un estudio profundo y reflexivo de los significados inter e intra subjetivos que componen la realidad estudiada”, (Faneite, 2023, pág. 83) cuya premisa permite que en el desarrollo metodológico pueda transitar desde la descripción de los textos hacia una comprensión del lenguaje que constituye dicha realidad. Este foco cualitativo es vital para examinar la formulación de las herramientas pedagógicas de la comisión de la verdad en cuanto a que no se pretende capturar univocidades, ni enfocarse en la distribución del material o

en su operatividad sino más bien en las formas en las cuales se han producido, desde que posicionamientos epistémicos o bajo qué corrientes pedagógicas fueron pensadas. Esto también puede entenderse como un proceso que valora la subjetividad por ende la realidad social no es un simple receptáculo sino un producto de las dinámicas que la constituyen, atravesadas en este caso por las narrativas que quienes investigamos debemos interpretar para elaborar conclusiones que sean útiles al campo de las CCSS y de alguna forma desmentir sobre la falta del rigor científico en las mismas.

En coherencia con lo anterior, el enfoque cualitativo se distingue por su naturaleza de corte inductivo, lo cual “se relaciona con los estudios cualitativos que va de los casos específicos a las generalizaciones”, (Faneite, 2023, pág. 82) en este sentido la investigación parte del análisis minucioso de documentos específicos HPPP que han sido seleccionados bajo criterios previamente establecidos, de los cuales podrá examinarse las estructuras de poder y las configuraciones socioespaciales que subyacen en ellos. Esta ruta metodológica a su vez permite que la categorías de análisis no sean impuestas como una especie de camisa de fuerza, sino que, sino que el fundamento teórico emerja y se fortalezca a partir del diálogo que se genera con los instrumentos de recolección de la información. Así, el enfoque ofrece una vía para poder interpretar la pregunta problematizadora sin limitaciones que quizá generaría un modelo de corte deductivo que busca predecir resultados en lugar de comprenderlos.

Otro argumento central para la adopción de este enfoque es la naturaleza de los datos, en este caso los archivos seleccionados para la revisión documental los cuales serán objeto de análisis, dado que, en el marco de este trabajo de grado, no se busca la recolección de frecuencias estadísticas, sino que “la naturaleza de los datos es cualitativa (documentos, experiencias y significados) y, por ende, los datos son profundos y enriquecedores” (Faneite, 2023, pág. 83). Al trabajar con las producciones pedagógicas realizadas por la Comisión de la Verdad, la investigación podría enfrentarse a materiales que portan una carga teórica y práctica, los cuales deben ser interpretados al mismo tiempo como testimonios de una época específica (el conflicto armado interno). La investigación cualitativa posibilita tratar estos documentos no como fuentes externas neutrales, sino como fuentes internas de información que revelan a su vez cómo se ha imaginado y se ha disputado el territorio en el escenario del posconflicto.

Igualmente, el tratamiento cualitativo ayuda a validar el posicionamiento del investigador, en este caso del docente de Ciencias Sociales frente al objeto de estudio, a diferencia del objetivismo que exige una suerte de neutralidad, en este proceso el docente “se involucra mediante sus propias percepciones, creencias y valores” (Faneite, 2023, pág. 84). Esta implicación es fundamental para un ACD que busca develar la producción tanto como la reproducción discursiva y proponer alternativas desde el saber del maestro de Ciencias Sociales que tome en cuenta los diferentes campos del saber. Al adoptar una postura sociopolítica explícita, se puede a su vez cuestionar las narrativas oficiales y visibilizar cómo por ejemplo el territorio es diseñado y utilizado en función de relaciones de dominación y poder. Es por esto que la subjetividad del maestro se convierte, entonces, en una herramienta para desentrañar los supuestos ideológicos implícitos que un enfoque meramente técnico omitiría, es importante acompañar este proceso desde la flexibilidad metodológica que la investigación cualitativa garantiza, dado que el ACD no se limita a una técnica instrumental, sino que se convierta en una perspectiva que aborda el estudio del fenómeno social desde una lógica integracionista de las dimensiones lingüísticas, espaciales y sociales.

Ahora bien, desde la perspectiva socioespacial, lo cualitativo permite explorar lo que Edward Soja denomina el *espacio* vivido o “thirdspace”, el cual representa la síntesis de la experiencia cotidiana, la subjetividad, las emociones y los significados culturales que habitan los lugares o que se le son asignados a los mismos. Este nivel de análisis no podría verse mediante mediciones netamente físicas, debido a que es experimentado directamente por las personas a través de símbolos e imágenes, y en nuestro caso a través de discursos. El enfoque cualitativo además facilita el estudio de cómo las personas otorgan un uso simbólico a los objetos y cómo la imaginación humana se apropia de su propio entorno, o de sus múltiples entornos. Por tanto, la investigación busca comprender el contexto asumiendo que “los fenómenos se describen, comprenden e interpretan mediante las experiencias de los sujetos”. (Faneite, 2023, pág. 84) esta mirada de orden cualitativa es la que va a posibilitar identificar si las herramientas pedagógicas reconocen las vivencias territoriales o si, por el contrario, imponen visiones centralistas que anulan las subjetividades regionales.

En este mismo sentido, la investigación cualitativa se aleja claramente de la pretensión de generalizar o estandarizar los hallazgos a grandes poblaciones de manera exclusivamente estadística, en su lugar, “no pretende generalizar los datos obtenidos a una población, dado que el estudio es de casos particulares” (Faneite, 2023, pág. 83) al centrarse la tesis específicamente en el corpus documental de la Comisión de la Verdad, se busca una comprensión situada de la producción pedagógica en un momento histórico determinado que ya ha sido mencionado con anterioridad. El valor de la presente investigación no reside en su representatividad de orden numérica, sino en la profundidad del análisis de las relaciones de poder, las construcciones socioespaciales y los discursos que configuran el material que es llevado a las aulas de clases y a otros contextos no escolares, de esta forma, lo cualitativo garantiza que la investigación sea un ejercicio de literacidad crítica que apueste y valore la singularidad de los procesos que han contribuido a la noción de paz en el país.

Para la obtención de la información, este enfoque privilegia el tratamiento de documentos/archivos y el uso de instrumentos que permiten sintetizar el discurso, por ejemplo a través de fichas de clasificación, de cotejo, entre otras. Las fuentes sostienen que en estos casos la revisión documental “le permite al investigador recoger información de libros y artículos relacionados con el tema abordado” (Faneite, 2023, pág. 82) en este caso, la revisión actúa como la técnica principal, utilizando fichas de contenido para extraer los datos necesarios para la posterior discusión analítica. Este procedimiento cualitativo, por otra parte, asegura que el análisis del material no sea una lectura superficial ni vaga sino un proceso sistemático en donde se recopilan y examinan recursos para validar los hallazgos y asimismo para producir conclusiones lógicas que aporten al campo de la Didáctica de las ciencias sociales, la cual es la línea de investigación que nuclea el trabajo de grado.

En contraste, es importante resaltar que, aunque este enfoque se base en interpretaciones, posee el mismo estatus de científicidad que otros métodos cuantitativos tales como afirma la teoría, la investigación cualitativa “es tan científica como la cuantitativa, ya que va más allá de la interpretación o la opinión del investigador” (Faneite, 2023, pág. 83). También es necesario poner de manifiesto que, en los informes de resultados, se emplea a menudo un tono personal que refleja la cercanía entre el investigador y el fenómeno social u objeto de estudio, permitiendo que quienes

lean sean partícipes en la construcción del significado. Es bien dicho que al reconocer que el conocimiento es una ruta para la emancipación en palabras Freireanas, el enfoque cualitativo sostiene que la producción de saber es, en esencia, una práctica de liberación humana que no debe estar anclada exclusivamente en la rigidez del dato numérico.

Para cerrar, el enfoque cualitativo es la piedra angular que sostiene el diseño metodológico de esta investigación, al facilitar que el ACD y la perspectiva socioespacial converjan en un estudio de índole casi reflexiva sobre las producciones pedagógicas, la escuela y el territorio. Esta elección garantiza a su vez que el trabajo responda a una realidad que se expresa en términos de palabras y acciones cargadas de intencionalidad y propósito; facilitando la comprensión de conceptos polisémicos en su contexto de producción, es así, como la investigación se constituye como un aporte crítico que busca, a través de la interpretación situada, posicionar el saber epistemológico y específico del maestro de Ciencias Sociales.

## **Paradigma**

El Paradigma Hermeneútico se ha erigido desde diferentes ámbitos, siendo el estudio de textos el lugar de su procedencia original y posteriormente derivando como una episteme común a las Ciencias Sociales y Humanidades. En su inicio era una herramienta usada para la revisión de textos sagrados, Schleiermacher (1967) fue el primero en tomarlos en la modernidad, este autor trató de conjugar dentro de la lectura, la interpretación y comprensión más allá del mensaje inicial, teniendo en cuenta la génesis del texto y la persona que lo creó. Si bien pensaba que entender el mundo de una persona era una imposibilidad, propendía por una hermenéutica dialéctica que se moviera de manera circular. De esa manera, no se trataba de una lectura literal sino de la interpretación para develar inconsciencias del autor, es decir, se preguntó por las peculiaridades en la mentalidad del autor para comprender que realidades psicológicas y psíquicas acogen la creación de un texto.

Posteriormente con Dilthey y Gadamer, se convirtió en un gran observatorio diseñado para estudiar todo el paisaje de la vida humana, entendiendo que todo proyecto, acción o hecho está

cargado de una significatividad comprensible desde el ámbito de su origen. Es así que Dilthey (1990) apuesta por la comprensión universal desde la hermenéutica, convirtiéndola en el método para todas las Ciencias Sociales; Gadamer (1984) por su parte se refirió a las condiciones de producción dándole gran importancia al tiempo, lugar y hechos que sobrevienen al momento de creación, determinando que en solo un texto, hecho u obra es comprensible desde los marcos sociales concurrentes a su génesis y que cada producción humana se encuentra filtrada por la tradición que le antecede, ocurriendo en todo diálogo o lectura con el texto una fusión de horizontes en los que intercede un tiempo anterior y el del sujeto que interpreta el texto.

Finalmente, con Ricoeur (1969) y Habermas (1988) se añadieron filtros críticos que permiten ver las corrientes invisibles que moldean las producciones humanas, el debate que estos dos pensadores toman, se afirma en la duda que presenta la hermenéutica para definirla como crítica. Este trabajo se alinea bajo una idea en la que es posible plantear la hermenéutica crítica desde un análisis de discurso con la propuesta fundamental de entender el objeto investigativo desde su propia naturaleza y situacionalidad, así como las capas y superficies con las que semánticamente se crean significados diferenciales para el entorno educativo, dado que la intencionalidad en el significado redefine la relación entre docentes y alumnos, así como la naturaleza misma del aprendizaje y la investigación.

La hermenéutica en este trabajo, centrado en un ambiente de no intervención sino discursivo y de naturaleza textual, se debe entender desde la crítica para la comprensión, interpretación y descubrimiento de significantes y significados que están en documentos oficiales del posconflicto como lo son las Herramientas Pedagógicas de la Verdad. Es de recordar que en los amplios caminos que configuran la investigación, la hermenéutica no es cerrada ni propende a una discusión relativa de un problema inventado, como recuerda el profesor Miguelez (2002) las categorías son provisionales y la emergencia de nuevas es una condición creativa para el investigador:

Por todo ello, se le aconseja crear sus propios esquemas categoriales, es decir, permitir que las categorías emerjan de las unidades de análisis estudiadas o, por lo menos, si se utilizan categorías ya existentes, hacerlo en sentido provisional, hasta que no se compruebe que esas

categorías son las mejores para representar las unidades correspondientes (Miguélez Martínez, 2002, pág. 9).

Se pretende de esa manera que el paradigma hermenéutico y la denominación crítico en la naturaleza de este trabajo de grado, permitan delimitar una forma diferente de concreción de saber pedagógico, al demostrar que en el momento en que se comprende la transformación y utilización semántica de diferentes términos en el ámbito educativo existe una disposición distinta de espacios, lugares, memorias, prácticas que inciden en la manera en la que se ve y comprende el actuar del docente. Esto sin llegar a eliminar ni a prefigurar los asuntos internos a la investigación, es decir, el objeto de investigación cambia, transmuta, transforma desde su tratamiento, al igual que las demás categorías que en el camino vayan surgiendo.

Si bien, se enfoca el análisis de discurso como metodología para comprender significados, esto no discrimina las investigaciones basadas en la implementación de actividades, es más, son éstas las que nos permiten reafirmar el objeto de interés en la medida que la nuestra intención de este trabajo traslada la pregunta al significante que preconfigura el significado en la enseñanza. En resumidas cuentas, lo que importa como maestros para nosotros como maestros importa es: la intención con la que se crean los términos educativos. Es en estos donde se puede podemos concebir, recrear e imaginar las categorías que son operativas como la de mayor problematización en el actual trabajo por sus incidencias: Herramientas Pedagógicas.

La elección del paradigma hermenéutico no es gratuita, se debe a un posicionamiento teórico que conversa con las distintas formas en las que las Ciencias Sociales construyen conocimiento al momento que devela las variadas formas en las que el lenguaje juega con el nombramiento y comprensión de la realidad. La pretensión interna en este trabajo de grado está en la evaluación y recomendación según el campo profesional del licenciado en Ciencias Sociales por los documentos que llegan al contexto educativo. Esto es posible desde dos vertientes: la Hermenéutica y la Crítica.

Las dos conversan de una manera que en palabras de Ricoeur (1969) expande el objetivo de la Hermenéutica, sin llegar a menospreciar el campo que abrió Gadamer, al convertirlo en un

medio predilecto en las Ciencias Sociales para el alcance de conocimiento. Por otro lado, Habermas la cuestiona. En palabras de Arteta (2016), el cuestionamiento proviene de las características que da en su teoría crítica a la forma de diálogo, para él la idea interna de fusión de horizontes es una manera de anexar y despojar el sentido crítico que debe tener toda idea, debido a que se subsume a una propuesta que afirma y no evalúa los postulados de manera consciente, siendo ampliamente conservadora por la fusión de horizontes.

Sin embargo, a lo que Habermas apunta (cuando afirma que la conciencia hermenéutica nada tiene que ver con la «habilidad misma de hacer un uso disciplinado de la comprensión y del discurso») es a que la prosecución de la tradición permanece acrítica: no podríamos, según Gadamer, trascender la tradición con la ilusoria intención de proseguir selectivamente determinados planteamientos contenidos en esa tradición y excluir otros (Arteta, 2016, pág. 31).

Asimismo, Habermas siguiendo la teoría de Fusión de Horizontes sostiene que la determinación de que haya un gesto humilde al reconocer la configuración de significados en un momento específico discrimina el gesto desafiante, el cual es la base con la que se sostiene la Crítica de Ideas. La crítica de Habermas a la hermenéutica Gadameriana hay una anulación del diálogo en la medida en que el índice de objetividad se desprende en la naturaleza del lenguaje y de la del emisor:

Se centra exclusivamente en la interpretación del lenguaje como algo último y objetivo, determinando en exceso a las personas que lo usan como su medio de transmisión (con ello, por cierto, también el concepto de tradición queda artificialmente objetivado desde la perspectiva de un observador), lo cual sólo puede abocar en el bloqueo del verdadero diálogo libre y abierto (Arteta, 2016, pág. 31).

Al final para Habermas la propuesta de Gadamer esta encerrada en la propia condición de su naturaleza, lo que la inhibe para plantear postulados que sean objetivos, pero Gadamer critica la misma postura de objetividad, dado que propone que la verdad no se encuentra en la factibilidad del postulado sino en la comprensión que se desprenda de este:

En otras palabras, la hermenéutica se basaría en la idea de que la verdad depende absolutamente de la praxis de la comprensión y por eso se acaba definiendo a sí misma como el arte de la comprensión; así prescinde por completo de un método... (Arteta, 2016, pág. 30).

Si bien la crítica de Habermas está fundamentada en la naturaleza hermenéutica de Gadamer, este no la cierra, ni limita, se enfoca en cuestionar la manera en la que se aborda el dialogo y el lenguaje; para el autor de la escuela de Frankfurt solo es posible una Hermenéutica Crítica en el momento en que el investigador pone el asiento en el sujeto que disiente de su época, dado que en ese instante adquiere una postura, se convierte en un acto emancipatorio del tiempo al que corresponden sus ideas:

Está claro que con esto Habermas trata de mantener abierta una vía crítica. Ello es porque sabe bien que la transmisión de una tradición está marcada por reinterpretaciones y discontinuidades, analizables desde una perspectiva histórico-social concreta de manipulación: «a conversación que somos» no es precisamente diáfana sino que en su interior esconde facticidades como la violencia, las coacciones y las estrategias (Arteta, 2016, pág. 36).

En ese sentido, para Habermas según Arteta existe la Hermenéutica Crítica si antes supone la emancipación del discurso violento por la figura del emisor, es decir, el asiento no está en el texto sino en la persona que lo crea y lee, que, al hacerlo, transforma la carga ideológica precedente del mismo. Por otra parte, la postura crítica es objetiva en la medida que reconoce sus límites así como horizontes, en ese sentido, y contrario a lo que en un momento de su vida planteó Habermas, hay posibilidad de la Hermenéutica Crítica dada la eficacia del paradigma para analizar y comprender las producciones y creaciones en las que pueden estar asuntos concebidos sin la consciencia de su existencia, como la violencia o manipulación en el discurso, demostrándose y ampliando las significaciones dentro de ellos, en este caso específico: el enfoque socioespacial. Esto ocurre bajo la prerrogativa que da Ricoeur, que, al reconocer el debate entre los dos filósofos, integra las dos visiones para que sean pasos en el camino hacia la reflexión filosófica.

Ricoeur resuelve la diatriba de la hermenéutica y la crítica, mediante su teoría del texto, la cual introduce un distanciamiento positivo que permite objetivar la acción humana y someterla a crítica sin renunciar a la escucha de los sentidos que la tradición proyecta hacia el futuro. En ese sentido y como relata Kaulino (2007), hay tres momentos de reconciliación en la obra de Ricoeur:

Los tres momentos reconciliadores de la obra ricoeuriana están representados por sus planteamientos acerca del conflicto de las hermenéuticas, el debate entre crítica de las ideologías y hermenéutica de las tradiciones y la alternativa entre contextualismo y universalismo ético (Kaulino, 2007, pág. 68).

Para Habermas existen serias limitaciones políticas y sociales en Gadamer centradas en la confianza extrema que le brinda a la tradición, para Ricoeur el método de superación está en el sujeto, el cual debe volverse consciente de los presupuestos inconscientes o las ilusiones (falsa conciencia) que determinan su posición en la historia, en este punto coinciden los dos autores. Hay que discriminar la tradición, objetivarla para hacerla crítica, a esto Ricoeur lo llamó el debate entre Crítica de las Ideologías y Hermenéutica. La idea interna al planteamiento de Ricoeur está en proponer una dialéctica entre crítica de las ideologías y hermenéutica gadameriana, entendiendo que la primera posee en su naturaleza crítica un ejercicio hermeneútico. Igualmente, es de anotar:

No es intención de Ricoeur realizar un sincretismo entre hermenéutica y crítica ya que las dos teorías hablan desde lugares diferentes. Su propósito es mostrar que cada una puede reconocer la pretensión de universalidad de la otra (Kaulino, 2007, pág. 73).

Esta universalidad se desprende en el momento en que Ricoeur a través de su Teoría del texto inaugura una concepción diferente a la obra, para él, la obra es abierta al mundo, además que el filósofo del lenguaje le agrega, el texto es un abridor de mundos. Esta idea diferencial frente a la obra transforma su ser en la medida que permite el distanciamiento que habilita una posición crítica, adicionalmente dispone la consecución de la interpretación junto con la explicación, es decir, remarca que las dos no son diferentes sino complementarias al momento del análisis, entendiendo una relación dialéctica entre la explicación y la comprensión. Es en este proceso, en el que la fase de explicación (que utiliza métodos objetivos y críticos) es mediación necesaria para

llegar a una comprensión más profunda del sentido. Complementariamente la dialéctica permite reconciliar la pertenencia histórica a una cultura con la creación autónoma de valores, mediando la tensión entre posturas como las de Aristóteles (contextualismo) y Kant (universalismo).

Mientras la hermenéutica de las tradiciones considera el distanciamiento como una especie de degradación ontológica, según la teoría del texto el distanciamiento tiene un carácter positivo y es condición de posibilidad para la interpretación. Según Ricoeur, es la fijación de la escritura la que libera el texto de la intención del autor, de la referencia “ostensible” y del destinatario original, es la responsable por la autonomía del texto, condición de posibilidad tanto de la interpretación como de la objetividad del texto escrito. Esta autonomía del texto es la que autoriza el reconocimiento de una instancia crítica en el seno de la interpretación (Kaulino, 2007, pág. 76).

Para terminar, la importancia del paradigma Crítico Hermenéutico está en la posibilidad que brinda para la investigación debido a la propuesta tanto interpretativa como explicativa para la comprensión de los textos, dentro del trabajo es posible hacerlo con una metodología definida, el análisis de discurso, que a grandes rasgos se esfuerza semánticamente por la comprensión de significantes presentes en los textos de las Herramientas Pedagógicas de la Verdad.

## **Método**

### ***Análisis Crítico del discurso***

Para entender la categoría de Análisis Crítico del Discurso (ACD) en primera instancia se precisa delimitar el campo más amplio del Análisis del Discurso (AD), este es un campo de investigación interdisciplinario que comenzó a gestarse a mediados de los años 60, integrando aportes diversas disciplinas como la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología, y la filosofía. Uno de sus intereses particulares se centra en el “estudio empírico de los usos del

lenguaje, tanto hablado como escrito, siempre en sus contextos sociales específicos, ya sean de carácter macro o micro” (Stecher, 2010, pág. 13). A diferencia de otras perspectivas que conciben el lenguaje como un mero instrumento o vehículo para la representación de una realidad objetiva, el AD lo entiende más bien como una forma de acción y práctica social. Desde este lente, el lenguaje no solo describe la realidad, sino que tiene un rol constitutivo en la configuración de los saberes, las interacciones y las subjetividades.

Dentro de este vasto campo, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se establece como una perspectiva de investigación particular que se enfoca, de manera prioritaria, en problemas socialmente relevantes y en cuestiones políticas relevantes en el momento, es decir, estudia de qué forma “el abuso de poder y la desigualdad social son representados, reproducidos, legitimados y, de manera fundamental, resistidos, tanto en el texto como en el habla”, (Dijk, 2016, pág. 123) lo que convierte al ACD, en palabras de van Dijk, en un movimiento social de analistas discursivos políticamente comprometidos con las causas que ameritan una defensa ética y política. La diferencia fundamental entre el Análisis del Discurso (AD) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) radica en la actitud crítica y el compromiso explícito que caracteriza a este último puesto que mientras que el AD, en su versión más general, puede limitarse a describir las estructuras del discurso o las formas en que el lenguaje es utilizado, el ACD va más allá intentando explicar estas estructuras discursivas en función de sus propiedades de interacción social. De esta forma, el ACD no es simplemente una orientación metodológica, sino una perspectiva que aborda el estudio del discurso desde un paradigma crítico social.

El ACD se considera más viable para ciertos tipos de investigación, con regularidad hacia aquellos orientados a la justicia social, porque su fin no es conformarse con la mera descripción de los fenómenos discursivos. En contraste con enfoques tradicionales de análisis del discurso que, según el filósofo argentino Ernesto Laclau, “reducen el lenguaje a su carácter instrumental y desatienden su papel constitutivo de lo social”. (Ríos, 2016, pág. 288) El ACD se propone desvelar las relaciones de dominación, las contradicciones y las desigualdades que están imbricadas en el uso del lenguaje y que suelen presentarse como naturales o inevitables. Esta mirada busca generar un conocimiento que no solo se base en un nivel interpretativo, sino que activamente “contribuya a la democratización y emancipación de la sociedad” (Stecher, 2010, pág. 22).

Ahora bien, el origen del ACD se sitúa en los desarrollos o más bien, a la par de la Lingüística Crítica en Gran Bretaña, que inicia por una fijación por las relaciones que se entretejen sobre el lenguaje, el poder y control social a finales de los años setenta, sin embargo, su consolidación propiamente dicha como un campo de investigación articulado e institucionalizado es más reciente, marcando su surgimiento a inicios de los años noventa. Las raíces teóricas más profundas del ACD se nutren del marxismo occidental, incluyendo pensadores como Antonio Gramsci, las distintas generaciones de la Escuela de Frankfurt (como Jürgen Habermas y Theodor W. Adorno, y Louis Althusser, estas corrientes enfatizaron en el papel central que poseía la cultura y las formas simbólicas visibles e invisibles en los procesos de dominación y por otra parte en las posibilidades de resistencia dentro de las sociedades capitalistas. Los exponentes y fundadores del ACD, “quienes participaron en el simposio de Ámsterdam de 1991 y son reconocidos por su contribución al campo, son Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen y Ruth Wodak”. (Stecher, 2010, pág. 97 ) Cabe destacar que este enfoque ha experimentado un notable desarrollo en América Latina, en gran medida gracias a la influencia y presencia constante del lingüista holandés Teun van Dijk en la región donde ha realizado estudios sobre el racismo, además es fundador de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).

Precisamente para Teun van Dijk, la noción central en el ACD es la de *poder social*, que él define en términos de control, sosteniendo que los grupos ejercen poder sí "son capaces de controlar (más o menos) los actos y las mentes de (los miembros de) otros grupos" (Dijk, 2016, pág. 207). En este sentido, el poder discursivo, según el holandés, permite controlar indirectamente las mentes y las acciones de los grupos menos poderosos al influir en su conocimiento, actitudes e ideologías y esta capacidad se basa en el acceso privilegiado a recursos sociales escasos, como la fuerza, el dinero, el estatus, el conocimiento, la información y, crucialmente, de diversas formas de discurso y comunicación pública. “De hecho, el acceso a discursos influyentes —como los de la política, los medios de comunicación, la educación o la ciencia— es, en sí mismo, una fuente de poder significativa” (Dijk, 2016, pág. 207).

Para simplificar estas complejas relaciones, en su producción teórica el organiza la problemática del poder discursivo en tres preguntas interrelacionadas que guían la investigación del ACD, la primera de ellas es *¿Cómo controlan los grupos poderosos el texto y el contexto del discurso público?* hecho que implica el control sobre la situación comunicativa como lo es el escenario, las acciones en curso, los participantes, sus roles, identidades, conocimiento, opiniones e ideologías, así como sobre las estructuras mismas del texto que son más de orden lingüístico como el habla, el estilo, el léxico, la sintaxis, el significado o significantes y los recursos retóricos. “Los grupos más poderosos, especialmente sus élites simbólicas, tienen acceso exclusivo y control sobre géneros discursivos influyentes, lo que constituye un pilar de su poder social” (Dijk, 2016, pág. 209).

La segunda pregunta cuestiona *¿Cómo dicho poder discursivo controla las mentes y las acciones de los grupos menos poderosos, y cuáles son las consecuencias sociales de tal control, además de la desigualdad social?* El ejercicio de dicho control mental busca incidir de lleno en las intenciones, propósitos, opiniones, y posiciones ideológicas de los receptores. Cuando este control discursivo sobre las representaciones mentales o pensamientos es utilizado en beneficio de los emisores y en detrimento de los intereses de los receptores, se conceptualiza como manipulación. “Las estructuras discursivas, como tópicos, argumentos o metáforas, pueden influir en los modelos mentales de los receptores, llegando a la generalización de estereotipos o prejuicios” (Dijk, 2016, pág. 213). La tercera pregunta corresponde a *¿Cuáles son las propiedades del discurso de los grupos, las instituciones y las organizaciones poderosas, y cómo dichas propiedades constituyen formas de abuso de poder?* El teórico subraya que el poder de los grupos dominantes no sólo se manifiesta en el control del discurso de los demás, sino también en las características de su propio discurso, el cual exhibe y reproduce la dominación, influyendo en las percepciones personales y sociales.

El lingüista británico Norman Fairclough ha sido fundamental en el desarrollo de una teoría social crítica del discurso que articula el estudio propiamente del lenguaje y su relación con las Ciencias Sociales, buscan investigar los cambios contemporáneos en el discurso como parte intrínseca de procesos más amplios de transformación social. Su tesis principal es que “los procesos de reconfiguración social no pueden comprenderse adecuadamente sin un análisis profundo de las

modificaciones en las prácticas discursivas en las que se expresan y sostienen” (Stecher, 2010, pág. 100). Fairclough define el discurso propiamente como el lenguaje en uso considerado como una forma de práctica social destacando que el AD implica estudiar cómo los textos ya sean hablados o escritos operan dentro de una práctica sociocultural.

Por otra parte, la lingüista de origen austriaco Ruth Wodak, quién es una reconocida catedrática y una de las fundadoras del ACD, en sus postulados ella enfatiza sobre la importancia del contexto social y de la perspectiva histórica para la comprensión de los fenómenos sociales investigados a través del discurso. Su trabajo se ha centrado en los estudios del lenguaje en uso y la interacción social, abordando temas como las relaciones de poder, la ideología y el lenguaje, con un foco particular en la reproducción del racismo, la xenofobia y el antisemitismo en Europa. “Su enfoque es a menudo denominado histórico-discursivo, lo que subraya su convicción de que el discurso es una práctica social intrínsecamente situada en la historia” (Colorado, 2010, pág. 558).

Wodak integra una diversidad de marcos teóricos en su análisis, incluyendo la etnografía, la teoría de la argumentación, la sociología y la ciencia política, además, utiliza conceptos clave desarrollados por otros autores de las Ciencias Sociales como la noción de *habitus* de Bourdieu, la hegemonía de Gramsci, y la conceptualización de Foucault sobre la relación entre poder y conocimiento. La austriaca sostiene que para comprender el discurso es indispensable considerar no sólo su dimensión lingüística, sino también todas las dimensiones posibles que involucren prácticas materiales e inmateriales, hay una comprensión amplia del espectro histórico que no puede dejarse de lado en las formulaciones del ACD.

La investigación de Wodak sobre el discurso político, por ejemplo, explora lo que ella llama el “backstage de los políticos, es decir, el proceso tras el telón de cómo se construye su discurso en diferentes escenarios”, (Colorado, 2010, pág. 590) esto demuestra que, más allá de la mera descripción e interpretación, el ACD, posee una mirada profundamente contextual e histórica, que busca activamente incidir en las problemáticas socialmente relevantes (PSR) como la injusticia, el racismo, la xenofobia y toda actitud que conlleve discriminación. En este sentido, Wodak y sus colegas plantean que la actitud crítica del ACD implica “develar la reproducción discursiva de la

dominación" (Dijk, 2016, pág. 215) y reflexionar sobre la responsabilidad que tiene el investigador sobre las formas en cómo comunica sus hallazgos.

### ***Dimensiones de análisis del ACD***

Dentro de las dimensiones de análisis del ACD, el alemán Martin Müller distingue fundamentalmente entre el contexto próximo y el contexto distal, el contexto próximo se refiere a las características inmediatamente relevantes para un fragmento de texto o una interacción, como las capacidades en las que las personas hablan, un ejemplo concreto de esto podría ser la interacción específica entre estudiantes y maestros en el aula, este nivel de contexto es importante porque permite registrar “cómo los discursos se reflejan en prácticas situadas y facilita el desentrañamiento de procesos de negociación con mayor detalle” (Muller, 2010, pág. 14).

Por otro lado, formula el contexto distal en dónde se agrupa aspectos más amplios de la vida social, incluyendo dimensiones como la clase, el género, la etnia o la cultura, esta dimensión es vital para comprender cómo las identidades geopolíticas, y por antonomasia, las narrativas que nos convocan sobre el conflicto o la paz están arraigadas en estructuras sociales más amplias. Es fundamental comprender que la construcción del significado en la política global, y por tanto en lo que se denomina educación para la paz, está inherentemente ligada a estos contextos particulares, debido a que los significados varían entre diferentes entornos y/o contextos, es por esto por lo que “es tarea del analista establecer este contexto para que el lector participe plenamente en la construcción discursiva del significado” (Muller, 2010, pág. 5).

Por último, “la postura política del análisis es un rasgo distintivo y un principio definitorio de la investigación geopolítica crítica desde sus inicios” (Muller, 2010, pág. 4), en dónde los denominados analistas del ACD adoptan una postura sociopolítica explícita, donde expresan libremente sus puntos de vista, sus perspectivas y principios éticos. Los objetivos críticos de los analistas se enfocan sobre las élites de poder que promulgan, sostienen, legitiman o ignoran la desigualdad y la injusticia social. Siguiendo el mismo interés sobre las dimensiones de análisis se halla Ernesto Laclau, en coautoría con Chantal Mouffe, quiénes han desarrollado una influyente

teoría del discurso de cohorte postestructuralista, fundamental para el ACD. Para Laclau, “el discurso no se restringe a las áreas del habla y la escritura, sino que constituye el terreno primario de la constitución de la objetividad como tal” (Ríos, 2016, pág. 287) lo que comúnmente se denomina realidad social u objetividad es, en esencia, la consolidación política de ciertos sentidos y significados que se convierten en el lugar de formas de identificación colectiva.

Dentro del aparato discursivo de Laclau y Mouffe, “la construcción del significado se produce a través de un sistema de diferencias en dónde los significantes flotantes son elementos que no están fijados a un significado particular” (Ríos, 2016, pág. 286), por esta misma razón, son objeto de luchas antagónicas para articularlos y llenarlos de sentido, lo que lleva al surgimiento de la hegemonía, es decir, un discurso legitimado en gran parte por las élites dominantes. “La estructuración de los momentos de un discurso se produce en torno a puntos nodales, que son significantes privilegiados que ordenan los momentos en cadenas de equivalencia”, (Muller, 2010, pág. 12) este proceso de transformar elementos polisémicos en momentos con significados parcial y temporalmente fijados, reduciendo así su polisemia, se denomina articulación, y es fundamental para la construcción discursiva de la realidad social.

“La hegemonía, en términos de Laclau y Mouffe, es la fijación temporal y contingente de significados dentro de un discurso” (Ríos, 2016, pág. 300), este se vuelve de cohorte hegemónico cuando logra unificar el mundo social en torno a fijaciones particulares de sentido, excluyendo otros significados posibles, la hegemonía es, por tanto, la creación de identidades políticas a partir del antagonismo constitutivo de toda práctica y del intento de suturar esta falta para alcanzar la totalidad.

Por ejemplo conceptos como "la paz", "reconciliación" o "no repetición", presentados en las HPP, pueden actuar como significantes flotantes, en el contexto de las elecciones presidenciales de Colombia de 2014, el concepto de la paz fue un significante que, debido a su indeterminación semántica, permitió integrar a distintos individuos y grupos con demandas diversas, convirtiéndose en un punto nodal que articulaba una cadena de equivalencia bajo la promesa de resolver otros problemas del país, caso similar es la política de Paz Total del actual gobierno encabezado por Gustavo Petro que busca conciliar con territorios altamente vulnerables y excluidos del país. De

manera similar, las HPP como discursos oficiales, intentan fijar significados sobre estos conceptos para construir una hegemonía de sentido en el ámbito escolar aún con las disonancias que presentan cuando se plantean para territorios distintos a aquellos en los que fueron construidos, desconociendo aspectos territoriales, materiales y psicológicos de las comunidades. Esto implica que las HPP, al llegar a las realidades socioespaciales y corporales vividas por las comunidades afectadas por la violencia, pueden ver cómo sus significados flotan nuevamente, siendo reinterpretados o contestados, lo que requiere un análisis crítico que reconozca estas tensiones y la agencia de los sujetos en la construcción de su propia realidad y entendimiento de la paz.

### ***Sobre la elección del Análisis Crítico del Discurso como abordaje metodológico***

El ACD es importante para una investigación con una naturaleza como la nuestra debido a la unidad de abordaje se centra en problemas sociales, culturales o políticos relevantes, como la exclusión social, la desigualdad, la injusticia, el racismo, la pobreza, la violencia y otras formas de discriminación. Si bien, el presente trabajo no se presenta desde una arista metodológica crítico social y se encuentra en el plano de la interpretación de textos creados para lo escolar, la funcionalidad que le encontramos al discurso es la orientación crítica que tiene al permitir develar cómo el poder y el abuso de poder se manifiestan, sostienen y legitiman a través del discurso. En este caso, no se trata del discurso clásico acerca de las ideaciones que se tiene sobre el poder y el estado, sino, de los espacios donde debe haber una plena participación tanto docente como comunitaria para el relato histórico educativo contemporáneo sobre el Conflicto Armado en Colombia.

Es decir, el interés y conexión entre las HPP y el ACD va más allá de la mera descripción de la realidad, aquel asunto es tarea del historiador con las teorías y métodos propios a su ciencia. El encuentro entre HPP Y ACD se da porque los discursos son críticos normativos evalúan las realidades existentes en función de valores fundamentales para las sociedades (como el bienestar humano), y es crítico explicativo porque busca comprender el "porqué y cómo" de estas realidades, mostrando que son efectos de estructuras, mecanismos o fuerzas sociales. No se limita a interpretar el mundo, sino las condiciones de creación en la que surgen la realidad que está siendo nombrada.

Además, consigue explicitar una postura política y un compromiso social, buscando aplicar sus teorías para generar un cambio positivo sea en la formulación de conceptos pedagógicamente trabajables o en la misma construcción del relato.

El propósito no es la crítica indistinta al trabajo metódico y ordenado que significan las Comisiones de Verdad para los procesos de Posconflicto, sino, la demostración de puntos de convergencia entre la enseñanza, el texto escolar, el aula, los territorios, y el discurso. Para ello el punto de partida es la afirmación de que la realidad social es material-semiótica, es decir, simultáneamente material y discursiva. En la que se integran de manera distinta diversas comprensiones, apreciaciones y definiciones con las que operan los conceptos, en ese sentido, condensar en una elaboración para las escuelas el conflicto de mayor duración en el hemisferio occidental es una tarea loable, interna tanto a la academia como a las comunidades que fueron afectadas, pero por ello no sin recomendaciones, discusiones y dado el caso crítico. El objetivo es plenamente constructivo e interpretativo para la definición de la elusiva paz en el territorio, es decir, hacer de aquella idea de nación colombiana un lugar más cierto.

En ese sentido, la metodología del ACD busca desentrañar las ideologías subyacentes en el discurso, que a menudo se presentan de forma implícita. En educación, esto se manifiesta en cómo se perpetúan y reproducen las problemáticas sociales en los textos escolares y en los entornos de interacción. Se asume que el discurso público, incluyendo el educativo, orienta la acción social y puede priorizar intereses de grupos dominantes, devaluando algunas miradas importantes como las del maestro en Ciencias Sociales. La creación de material didáctico no es únicamente la elaboración simplificada del discurso histórico, es la búsqueda reflexiva de ámbitos de creación de subjetividad desde lo que se presume como formativo en las materias escolares, en este caso, la ciudadanía, la justicia, el territorio, la democracia y la convivencia, los espacios de acción en los que se mueve la formación en Ciencias Sociales. Es decir, aquello que busca el trabajo con el ACD es visibilizar la otredad, lo diferente y las formas en que se organizan las estructuras sociales para dar resultado a un texto de corte formativo.

El análisis crítico del discurso, además de ser una de las categorías apriorísticas del trabajo de investigación también funge como método en el entramado metodológico, esta categoría no solo

se limita su campo lingüístico, sino que estudia principalmente la forma en que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto. En ese orden de ideas, este método es el indicado para abordar el primer objetivo: caracterizar las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad para visualizar el posicionamiento del saber del maestro de ciencias sociales.

La elección del ACD se realiza en gran medida porque este se adentra en los niveles semánticos y pragmáticos para desestabilizar de algún modo la comprensión inmediata de la superficie textual y mostrar aspectos que no directamente intuibles, sino que necesitan un nivel de criticidad para ser abordados. Para este primer objetivo, no basta con enlistar los componentes de las herramientas pedagógicas; dado que es imperativo realizar una el ejercicio de revisión crítica de todo material sensible que pueda ingresar a las aulas de clases, evaluando de esta forma las intenciones implícitas y las estructuras de dominación que podrían estar presentes o ausentes en los relatos institucionales sobre el conflicto.

Por otra parte, el ACD suele centrarse en problemáticas socialmente relevantes (PSR), alejándose de la mera descripción de estructuras discursivas aisladas de los contextos que las generan, la producción pedagógica de la CEV es una problemática de alto impacto social que requiere un alto nivel de rugosidad que cuente con un análisis multidisciplinario capaz de vincular el lenguaje con las relaciones sociales de poder. Siguiendo las dimensiones propuestas por (Muller, 2010), el ACD permite que la caracterización de las HPP atienda al contexto distal, el cual incluye aspectos amplios de la vida social como la clase, la etnia y la cultura. Esto es esencial para la investigación, puesto que las HPP se plantean desde una generalización idealizada o desde centros de saber y poder en donde se ignoran las particularidades regionales de los territorios donde serán implementadas, es por esto por lo que a través del ACD es posible caracterizar estas herramientas revelando las disonancias territoriales y las jerarquías de saber que surgen cuando la lógica de orden centro-periferia determina lo que debe ser enseñado en las escuelas del país.

Desde la teoría de Laclau y Mouffe, el ACD permite caracterizar las HPP identificando sus puntos nodales y significantes flotantes, como lo son los conceptos de paz y reconciliación, dichos términos son objeto de disputas hegemónicas y este método hace posible observar cómo el discurso

oficial intenta fijarse un sentido particular, excluyendo de esta forma a otros significados posibles, esa caracterización ayuda al mismo tiempo a visualizar si estos documentos logran o no una fijación temporal y contingente de significados que resulte legítima para el maestro o si, por el contrario, representan una imposición de sentidos que deben ser resistidos desde la praxis que realiza cada uno de los maestros en su quehacer.

### **Técnica: Revisión documental (investigación o análisis)**

La revisión documental como técnica que hace parte de la investigación cualitativa se enfoca en “recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros”, (Reyes, 2020, pág. 1) en este caso la observación se realiza durante en el análisis de los datos, su previa identificación y su articulación con el objeto de estudio.

Este tipo de técnica también suele denominarse investigación bibliográfica de análisis o documental, su propósito central es guiar la investigación desde dos direcciones: en primer lugar, a través de la relación de los datos ya existentes que provienen de diversas fuentes y, posteriormente, “proporcionando una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas” (Reyes, 2020, pág. 2). De esta forma, la revisión documental se convierte en un soporte que ayuda a delinear el objeto de estudio, construir premisas de partida, consolidar autores para elaborar una base teórica y rastrear los objetivos de la investigación.

## Instrumentos

### *Ficha de caracterización*

La ficha de caracterización es un instrumento descriptivo que se usa para recoger y organizar información clave sobre una persona, grupo, comunidad, institución o fenómeno, con el fin de conocer sus rasgos principales y orientar un análisis o intervención. En la actual investigación indaga por concepciones presentes y necesarias para el conocimiento teórico que manejan los documentos para el desarrollo de actividades centradas en la enseñanza como el aprendizaje. Funciona con preguntas críticas originadas en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales y la Educación, las cuales instigan por la comprensión, tratamiento y disposición de los saberes teóricos y la manera en la que llegan a las propuestas educativas.

La ficha de caracterización se estructura en dos grandes categorías analíticas que permiten un abordar las Herramientas Pedagógicas, la primera categoría se orienta a dimensiones pedagógicas y formativas, organizadas en apartados como mecanismo, aprendizaje, pedagogía, formación y perspectiva crítica. Estos permiten descomponer cada herramienta en sus componentes internos, identificar su concepción de enseñanza y aprendizaje, el tipo de saber pedagógico que moviliza y las finalidades formativas que propone, en ese sentido, interroga las lógicas pedagógicas, los marcos teóricos implícitos y el lugar que ocupa el docente de Ciencias Sociales en la mediación del saber.

La segunda categoría se centra en la perspectiva socioespacial, incorpora nociones del Giro Espacial y de la Geografía Crítica para analizar cómo las herramientas configuran experiencias de comprensión del territorio, el tiempo y el *espacio* social. Al igual que la sección anterior se compone a través de apartados como lo son producción espacial y dialéctica espacial, la ficha examina si las actividades propuestas posibilitan una lectura del *espacio* vivido, concebido y percibido, así como las relaciones entre actores, memorias, territorialidades y escalas. En resumidas cuentas, permite identificar si las herramientas superan una visión cronológica del conflicto y

avanzan hacia una comprensión situada, territorial y relacional, coherente con los enfoques contemporáneos de las Ciencias Sociales.

En conjunto, la ficha funciona como un instrumento analítico que instiga por concepciones de pedagogía y espacialidad para caracterizar los determinantes constitutivos de términos como Pedagogía, Aprendizaje, Enseñanza y las maneras en las que se trata en cada documento el *espacio* y las actividades que conllevan a la articulación entre enseñanza y espacio. Cumple con el primer objetivo de investigación dado que permite reconocer cómo las Herramientas Pedagógicas no sólo transmiten un relato sobre el pasado, sino que configuran un lugar epistemológico y ético para el docente, además del tratamiento que desde organismos estatales se les da al campo profesional de la enseñanza. Además, la ficha posibilita establecer relaciones entre diseño pedagógico, enfoque crítico y comprensión territorial, aportando criterios claros para caracterizar dichas herramientas desde el campo disciplinar y profesional de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se utilizó la herramienta de Google Forms para el procesamiento y obtención de información, los resultados obtenidos se adjuntan como anexos.

## Ilustración 1

### Ficha de caracterización 1

|                        |                             |                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Herramienta Pedagógica | 1. Mecanismo                | A. ¿Quiénes construyen la Herramienta Pedagógica?                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | B. ¿En qué año y lugar surge la Herramienta Pedagógica?                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | C. En términos de mecanismo ¿cuáles son las partes que componen la herramienta?                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | D. ¿La herramienta contempla el avance progresivo en los ciclos escolares, de qué forma?             |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | E. La concepción del término herramienta con la que Material trabaja el documento responde al ámbito | Constructivista<br>Cognitivo<br>Material                                                                                                                                                                                                                                             |
|                        | 2. Aprendizaje              | A. ¿Existe una pregunta centrada en el aprendizaje o la enseñanza?                                   | Aprendizaje<br>Enseñanza                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                        |                             | B. ¿A qué tipo de aprendizaje apunta?                                                                | Tipo de pensamiento<br>Competencia/logro<br>Habilidades/capacidad<br>Norma Técnica Curricular<br>Historia<br>Geografía                                                                                                                                                               |
|                        |                             | C. El tipo de aprendizaje ¿podría relacionarse con el contenido socioespacial derivado de las CCSS?  |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        | 3. Pedagogía                | A. ¿Qué entiende por pedagogía y por qué esa elección?                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | B. ¿Cuántas acepciones de pedagogía relata el documento? O de Saber Pedagógico                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | C. ¿El documento permite distinguir entre un campo disciplinar o profesional?                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        | 4. Formación y Formabilidad | A. ¿Es la formación un proceso transversal constitutivo de la Herramienta Pedagógica?                | Sí<br>No                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                        |                             | B. ¿Qué concepto de formación se revela en la herramienta?                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                        |                             | C. ¿A qué tipo de finalidad de formación está dirigida?                                              | Desarrollo del pensamiento crítico.<br>Comprensión de la evolución de la sociedad.<br>Formación de la conciencia histórica y social.<br>Educar para la ciudadanía democrática.<br>Promover la convivencia y el respeto por la diversidad.<br>Desarrollar habilidades investigativas. |

## Ilustración 2

### Ficha de caracterización 2

|                            |                        |                                                                                                                                                |                                                                                   |
|----------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Perspectiva Socio espacial | 5. Perspectiva Crítica | A. ¿Las Herramientas Pedagógicas contemplan la importancia de alinearse bajo una perspectiva de cohorte crítico? ¿en qué ámbitos?              |                                                                                   |
|                            |                        | B. ¿En qué ámbitos se puede percibir una perspectiva crítica en la construcción de las Herramientas Pedagógicas?                               | Reflexividad.<br>Literacidad.<br>Argumentación.<br>Iniciativas de transformación. |
|                            | 1. Giro Espacial       | A. ¿En qué aspectos puede verse una transición del Giro Lingüístico al Giro Espacial?                                                          |                                                                                   |
|                            |                        | B. ¿Cómo está planteada la relación espaciotemporal? ¿Existe una predominancia cronocéntrica o geocéntrica?                                    |                                                                                   |
|                            | 2. Producción Espacial | A. ¿Los ejercicios planteados en las Herramientas Pedagógicas permiten contemplar una experiencia de orden espacial?                           |                                                                                   |
|                            |                        | B. ¿De qué territorio es producto la Herramienta Pedagógica y bajo qué características?                                                        |                                                                                   |
|                            |                        | C. ¿Qué tipo de actores de influencia se presentan en las producciones de las Herramientas Pedagógicas?                                        |                                                                                   |
|                            | 3. Dialéctica espacial | A. ¿De qué manera el espacio percibido se hace manifiesto en la elaboración de las Herramientas Pedagógicas?                                   |                                                                                   |
|                            |                        | B. ¿De qué manera el espacio concebido se hace manifiesto en la elaboración de la Herramienta Pedagógica?                                      |                                                                                   |
|                            |                        | C. ¿De qué manera el espacio vivido se hace manifiesto en la elaboración de las Herramientas Pedagógicas?                                      |                                                                                   |
|                            |                        | D. ¿De qué manera se visibiliza la relación entre los tres espacios que plantea la dialéctica espacial dentro de las Herramientas Pedagógicas? |                                                                                   |
|                            |                        | E. ¿Cuál perspectiva geográfica es más latente en el abordaje de las actividades propuestas en las Herramientas Pedagógicas?                   |                                                                                   |

*Ficha analítica de discurso*

Para el desarrollo del segundo objetivo de la investigación analizar los discursos de las herramientas pedagógicas producidas por la Comisión de la Verdad en clave de la perspectiva socioespacial se diseñó como instrumento de análisis la ficha analítica de discurso, la cual funge como dispositivo metodológico de corte cualitativo que permite examinar de manera sistemática los sentidos, significantes y configuraciones discursivas presentes en el corpus documental de los archivos previamente seleccionados.

Esta ficha no tiene la función de verificación cuantitativa ni de evaluación normativa, sino que opera como una herramienta interpretativa que orienta el ACD, facilitando de esta forma la identificación de subcategorías socioespaciales como lo son relaciones de poder, procesos de producción de significado y formas de representación del territorio, el espacio y los sujetos sociales. En este sentido, el instrumento se inscribe en el paradigma crítico-hermenéutico y en el enfoque cualitativo, al asumir que los discursos no son reflejos neutros de la realidad, sino construcciones histórica y socialmente construidas.

Ahora bien, la ficha analítica de discurso se estructura a partir de lo que hemos denominado campos semánticos y categorías analíticas que permiten organizar la lectura del texto, estos incluyen nociones como espacio, lugar, territorio, paz, memoria, violencia, actores sociales y pedagogía, las cuales se analizan atendiendo a su uso contextual, su carga simbólica y su articulación con narrativas institucionales propias del posconflicto colombiano. Cada una de las categorías va acompañada de apartados destinados a la interpretación discursiva y al análisis socioespacial, lo que permite trascender una lectura literal de los términos para indagar por los sentidos que estos producen, reproducen o disputan.

Desde el ACD, el instrumento permite observar cómo determinados conceptos funcionan como significantes nodales o flotantes, en la medida en que organizan el relato pedagógico oficial y buscan fijar sentidos específicos en torno a la paz, la verdad y la reconciliación. Complementario a esto, la ficha analítica de discurso contempla un apartado orientado a examinar las estrategias

pedagógicas presentes en los documentos, considerando su vínculo con la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la educación para la paz, esto no solo evalúa el contenido discursivo de las herramientas, sino también su intencionalidad educativa y su posible incidencia en la praxis como en la construcción de saber pedagógico.

### Ilustración 3

#### *Ficha analítica de Discurso*

| Campo semántico               | Subcategorías campo semántico                                                                         | Repeticiones | Interpretación discursiva |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------|
| <b>Análisis Socioespacial</b> | Espacio                                                                                               |              |                           |
|                               | Lugar                                                                                                 |              |                           |
|                               | Territorio                                                                                            |              |                           |
|                               | Cuerpo                                                                                                |              |                           |
| <b>Discurso (s)</b>           | Paz/convivencia                                                                                       |              |                           |
|                               | Violencia/ Conflicto/ Guerra                                                                          |              |                           |
|                               | Desaparición (es)/ forzada/ ejecuciones extrajudiciales/ falsos positivos/ desplazamiento (s)         |              |                           |
|                               | Repetición/ No repetición/ Reparación/ Reconciliación/ Perdón                                         |              |                           |
|                               | Verdad/ Esclarecimiento                                                                               |              |                           |
|                               | Justicia                                                                                              |              |                           |
|                               | Género/ Mujer                                                                                         |              |                           |
|                               | Actores/ Guerrilla (s) / Paramilitar (es-ismo)/ Ejército/ Víctima (s)/ Líder (es-esa)/ Excombatientes |              |                           |
|                               | Saber/ Poder                                                                                          |              |                           |
|                               | Relato/ Historia                                                                                      |              |                           |
| <b>Herramienta Pedagógica</b> | Actividad (es)/ Taller (es)                                                                           |              |                           |
|                               | Pedagogía/ currículo/ didáctica                                                                       |              |                           |
|                               | Ciencias Sociales/ Geografía/ Historia                                                                |              |                           |
|                               | Enseñanza                                                                                             |              |                           |
|                               | Escuela/ Comunidad                                                                                    |              |                           |
|                               | Memoria histórica                                                                                     |              |                           |

#### **Muestra poblacional: Herramientas pedagógicas- documentos.**

Las Herramientas Pedagógicas para la Verdad son un conjunto de publicaciones dirigidas a comunidades educativas desarrolladas por la *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* en Colombia, con el propósito de facilitar la apropiación social del Informe Final “Hay futuro si hay verdad” y de promover procesos formativos orientados a la memoria, la convivencia y la no repetición del conflicto armado, estas herramientas están dirigidas

a docentes, estudiantes, organizaciones sociales, comunidades y diversos actores educativos y territoriales interesados en reflexionar sobre el pasado reciente del país.

Entre los recursos desarrollados se encuentran acercamientos informativos asociados a los distintos volúmenes del Informe Final, apartados con actividades, mediaciones para grupos y textos teóricos e investigativos asociados a la enseñanza del pasado en Colombia, con todos los materiales almacenados el sitio web de la Comisión de la Verdad se pueden contar en total cincuenta documentos de estas características, proponen actividades reflexivas, metodologías participativas y orientaciones pedagógicas para la realización de estas. Para realizar la selección de los documentos a revisar se hizo la siguiente pregunta: ¿Qué materiales produjo, promovió o articuló la Comisión de la Verdad con una finalidad pedagógica, aunque no todos estén etiquetados formalmente como herramientas pedagógicas?

En este marco se incluyen guías, cartillas, propuestas metodológicas, estrategias de diálogo, así como materiales audiovisuales, sonoros y narrativos. A ello se suman recursos alojados en subpáginas del sitio oficial, micrositios asociados y plataformas aliadas reconocidas por la Comisión, además de materiales que cumplen una función pedagógica clara, como relatos, cajas de herramientas, secuencias didácticas y experiencias documentadas. De estos cincuenta documentos nacieron dos criterios que funcionan como selección para el Análisis Crítico de Discurso.

El documento explicita una intención formativa y estructura sus contenidos mediante objetivos que organizan secuencialmente el proceso pedagógico, orientando la formación de actitudes, saberes y habilidades. El documento es compatible con algunos enfoques, contenidos y finalidades formativas del campo de las Ciencias Sociales, de manera que pueda ser integrado a procesos pedagógicos orientados a la comprensión geográfica, histórica y socioespacial.

Estos criterios se basan en una condición importante para el actual trabajo de grado y es la posibilidad de creación de saber desde la postura del maestro en un entorno disciplinar, el cual, muchas veces es objetivado desde posiciones concluyentes que limitan el actuar de docentes a nichos educativos como el entorno escolar sin preguntarse por las cualidades de los materiales antes

de que lleguen a una etapa de implementación y en la que surgen preguntas de corte disciplinar relacionadas no únicamente a la enseñanza, así como al aprendizaje.

Además, estos dos criterios ayudan a concretar los objetivos de la actual investigación en la medida en que son caracterizaciones incipientes a la naturaleza del discurso presente en los documentos adicionalmente están planteados para demostrar la factibilidad de un conocimiento generalmente elusivo en el ámbito académico como él es el saber profesional del maestro, en este sentido los saberes de los docentes son plurales, heterogéneos y se construyen a partir de diversas fuentes (Sandoval, 2002, pág. 120) lo que justifica la necesidad de abordarlos mediante herramientas de corte analítico que permitan percibirlos. En consecuencia, se hace necesario adjuntar la tabla construida a partir de estos criterios mencionados para la muestra poblacional.

**Tabla 2**

*Selección Documentos Herramientas Pedagógicas para la Paz*

| Diálogos pedagógicos de la comisión de la verdad                                                      |                          |                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Nombre del documento                                                                                  | Acercamiento disciplinar | Intencionalidad pedagógica |
| 1. La Mochila de Molano: Herramientas para andar, escuchar y narrar.                                  | ✗                        | ✓                          |
| 2. Guía para la pedagogía del volumen Relato Histórico del Conflicto Armado                           | ✗                        | ✗                          |
| 3. Guía para la pedagogía del volumen Colombia adentro                                                | ✗                        | ✗                          |
| 4. Guía para la pedagogía del volumen Mi cuerpo es la verdad. Sección Mujeres                         | ✗                        | ✗                          |
| 5. Guía para la pedagogía del volumen Impactos, enfrentamientos y resistencias                        | ✗                        | ✗                          |
| 6. Guía para la pedagogía del volumen Exilio                                                          | ✗                        | ✗                          |
| 7. Guía para la pedagogía del volumen Niños, Niñas y Adolescentes                                     | ✗                        | ✗                          |
| 8. Guía para la pedagogía del volumen Testimonial                                                     | ✗                        | ✗                          |
| 9. Guía para la pedagogía del volumen sobre los Hallazgos y las recomendaciones para la no repetición | ✗                        | ✗                          |
| 10. Guía de uso pedagógico de la plataforma digital                                                   | ✗                        | ✗                          |
| 11. Conversas para la juntanza. Versión descargable                                                   | ✓                        | ✓                          |
| 12. Conversas para la juntanza. Versión imprimible                                                    | ✗                        | ✗                          |
| 13. Un legado, mil lenguajes, guías de uso pedagógico de la Comisión de la Verdad                     | ✓                        | ✓                          |
| 14. Catálogo pedagógico 2 sobre las producciones de la Comisión de la Verdad.                         | ✗                        | ✗                          |

Pedagogía para navegar la plataforma digital

| Nombre del documento                                                                                    | Acercamiento disciplinar | Intencionalidad pedagógica |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Guía de uso pedagógico de la plataforma digital                                                      | ✗                        | ✗                          |
| 2. Club de lectura de la Verdad                                                                         | ✗                        | ✗                          |
| 3. Teatro Foro: Guía práctica para realizar un teatro foro en el marco de la Verdad y la No Repetición. | ✗                        | ✓                          |
| 4. Cineforo: Hay futuro si hay verdad                                                                   | ✓                        | ✓                          |
| 5. Conversas para la juntanza                                                                           | ✓                        | ✓                          |

## La enseñanza de la Verdad en la escuela

| Nombre del documento                                                                                      | Acercamiento disciplinar | Intencionalidad Pedagógica |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado | ✓                        | ✓                          |
| 2. Mosaico metodológico: Escuelas de palabra                                                              | ✓                        | ✓                          |
| 3. Para que no me olvides                                                                                 | ✓                        | ✓                          |
| 4. El puente está quebrado con qué lo curaremos                                                           | ✓                        | ✓                          |
| 5. Serie Romper el Silencio                                                                               | ✗                        | ✗                          |

## Comunidad de prácticas pedagógicas que la Verdad sea dicha

| Nombre del documento                                                                               | Acercamiento disciplinar | Intencionalidad pedagógica |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. El planeador de la memoria,                                                                     | ✗                        | ✗                          |
| 2. La literatura como estrategia pedagógica                                                        | ✗                        | ✗                          |
| 3. Hilando experiencias desde las memorias                                                         | ✗                        | ✗                          |
| 4. El libro del futuro                                                                             | ✗                        | ✓                          |
| 5. La película “El árbol de Matías”,                                                               | ✗                        | ✗                          |
| 6. Si hay verdad, llegarán días buenos, Un botiquín para el olvido. Un botiquín para sanar el alma | ✗                        | ✗                          |
| 7. Carteles                                                                                        | ✗                        | ✗                          |
| 8. Si hay verdad, llegarán días buenos                                                             | ✗                        | ✗                          |
| 9. Si los ríos pudieran hablar                                                                     | ✓                        | ✓                          |
| 10. Amuleto #1 Mi cuerpo dice la Verdad                                                            | ✗                        | ✗                          |
| 11. Todos tenemos una historia que contar. Relatos de adultos contados por niñas y niños           | ✗                        | ✗                          |
| 12. Nuestra Memoria, Vol.1                                                                         | ✗                        | ✗                          |
| 13. Verdad y Luz                                                                                   | ✗                        | ✗                          |
| 14. Ábrele la puerta a la Verdad                                                                   | ✗                        | ✗                          |
| 15. Salve, salvia, salva                                                                           | ✗                        | ✗                          |
| 16. Sancocho de la Verdad                                                                          | ✗                        | ✗                          |
| 17. Sí, las paredes hablaran                                                                       | ✗                        | ✗                          |
| 18. Cancionero de la verdad                                                                        | ✗                        | ✗                          |
| 19. La niña del árbol                                                                              | ✗                        | ✗                          |

|                                                                          |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------|---|---|
| 20. Contrato social por un intercambio simbólico y una economía poética. | × | × |
| 21. Luz de la noche                                                      | × | × |
| 22. La fuerza de esta voz                                                | × | × |
| 23. Comunicación compartida                                              | × | × |
| 24. Modificación de logo                                                 | × | × |
| 25. 6402: anudando cuerpos y memorias                                    | × | × |
| 26. Compilado "Un botiquín contra el olvido"                             | × | × |

### Perspectiva ética de la investigación

La presente investigación garantiza el respeto a los derechos de autor mediante la citación de todas las fuentes y documentos analizados, el análisis del corpus teórico se realiza desde una postura que evita prejuicios que anulen o invisibilicen las Herramientas Pedagógicas como productos de la memoria histórica y sus disputas, además se establece un reconocimiento ético de las víctimas en las narrativas. Como investigadores asumimos la responsabilidad ética y reflexiva en donde nuestros valores y percepciones se integran para garantizar una comprensión de la realidad social.

## Resultados

### Caracterización de las Herramientas Pedagógicas para la Paz

#### *Vista general de las Herramientas Pedagógicas para la Paz*

Este apartado pretende dar una mirada general de las nueve herramientas pedagógicas seleccionadas que se irán nombrando posteriormente, brindando información acerca de que trata el documento y su objetivo, cómo está organizado, qué propone metodológicamente, quiénes lo producen o su contexto institucional y el valor particular dentro del conjunto de HPP:

*El Catálogo pedagógico sobre las producciones de la Comisión de la Verdad: Usos y acciones pedagógicas* en su forma natural de organización da cuenta de los materiales elaborados por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) con la intención de facilitar el uso en contextos educativos, pero que también contempla contextos comunitarios y territoriales, a diferencia por ejemplo de otras herramientas pedagógicas que proponen secuencias didácticas o metodologías más específicas, este documento funciona como un instrumento en términos de sistematización y acceso a recursos.

El catálogo internamente clasifica sus recursos a partir de dos criterios importantes, el primero criterio de ellos es el formato de los materiales, donde se especifica el tipo de contenido que incluye (producciones audiovisuales, material sonoro, de multimedia, textos y fotográfico). Para cada uno de estos formatos se presentan ejemplos de recursos concretos producidos por la Comisión tales como videos, audios, o publicaciones digitales. El segundo criterio hace alusión a los lineamientos o lo que ellos denominan claves pedagógicas, cuyo propósito es orientar el uso educativo de los recursos mencionados anteriormente.

En esa misma genealogía se plantean tres grandes acciones pedagógicas concretas: *acercar para aprender, articular y movilizar para sostener y crear para transformar*, estas tres secciones comparten la formación de competencias respecto al diálogo, la participación y la reflexión colectiva sobre la verdad, la memoria y la no repetición. Por otra parte, en términos metodológicos, el catálogo propone una serie de actividades pedagógicas (así aparece textualmente mencionado) asociadas a cada tipo de material, en donde incluyen ejercicios tales como: círculos de la palabra, creación de narraciones, elaboración de dibujos, collages participativos, construcción de líneas de tiempo, debates, cine foros y exposiciones fotográficas.

El documento fue elaborado por el equipo pedagógico de la Comisión de la Verdad bajo la coordinación de Juan Camilo Aljuri Pimiento, cuya elaboración contó también con la participación de profesionales encargados de la recolección, producción y sistematización de los recursos desplegados en el texto. En este orden de ideas, se precisa entender que el catálogo forma parte de las estrategias institucionales de la Comisión que son una apuesta por difundir su trabajo y facilitar de esta forma la apropiación social de los contenidos relacionados con el informe final elaborado por ellos como institución.

Continuamos con *Si los ríos pudieran hablar (Hablemos de desaparición forzada)* del cual no se explicitan autores, su intención más genuina es reflexionar sobre el fenómeno social de la desaparición forzada en el marco del conflicto armado colombiano, la cual va a relacionar el territorio, la memoria y el los factores abióticos, este material parte de una premisa central y es que los ríos no solamente han sido elementos de orden geográfico en el país como ocurre en otros lugares del mundo, sino que también han sido partícipes de escenarios y testigos de múltiples hechos de violencia, especialmente relacionados con la desaparición forzada, no es fortuito que actualmente el Río Grande la Magdalena ha sido nombrado sujeto de derechos, otorgándole reconocimiento como víctima del conflicto.

El objetivo principal de la herramienta es facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la desaparición forzada, que sugiera al mismo tiempo una reflexión colectiva sobre sus impactos a nivel local, regional y nacional, para ello, propone reconocer precisamente a los ríos

como lugares de memoria y como espacios que logran condensar historias de dolor, resistencia y búsqueda de verdad. El material se encuentra organizado a manera de secuencia pedagógica compuesta por distintos ejercicios tales como: los ríos que me atraviesan, los ríos en los que me he sumergido, los ríos que lloran y las cicatrices que cada río carga, cada uno de los ejercicios está orientado a explorar distintas dimensiones de la memoria: primero la relación personal con el territorio, segundo la memoria colectiva de las comunidades afectadas y por último las resquebrajaduras que dejado el tópico violencia.

Siguiendo con el hilo, encontramos *para que no me olvides: memoria histórica y educación para la paz en el aula*, esta HPP propone abordar tópico del conflicto armado colombiano desde la memoria histórica y las experiencias de resistencia que ha construido la sociedad en torno a ella, hay una mención especial hacia organizaciones de mujeres y víctimas que han reclamado verdad, justicia y reparación, elementos indiscutibles en los procesos que ha elaborado la JEP en el marco del posconflicto. Este parte de la idea de que la memoria es una especie de puente que ayuda a conectar el pasado violento del país con las formas contemporáneas de reparación, además de visibilizar las acciones de organización y construcción de paz que han emergido a manera de resistencia desde y para las comunidades afectadas por la guerra.

El texto trabaja con rutas pedagógicas, en donde pugna por una apuesta por el rescate de la memoria histórica dentro del aula debido a que esta quedó en un estado de emergencia causado por el conflicto armado interno, promoviendo procesos que articulen el conocimiento de este periodo histórico con la formación en pensamiento crítico, empatía y compromiso con la paz. El documento está pensado a modo de propuesta pedagógica dirigida al ejercicio docente, como una apuesta por imbricar lo conceptual con las orientaciones didácticas.

La HPP fue dirigida por Alexander Ruiz Silva y co-elaborado junto con un equipo de investigadoras vinculadas al campo de la educación y la memoria histórica, entre las cuales se encuentran María Alejandra Ávila, Diana Margarita Cabezas, Jackeline Clavijo, María Fernanda Espejo, Kimberly Galindo, María Alejandra Gutiérrez, Rudy Alejandra Molina, Andrea Ortega, Ginette Nayibe Patiño y Luisa Fernanda Ramírez. El texto fue publicado en 2022 por la UPN dentro

de la colección *Trabajos de la Memoria*, una serie editorial orientada a la reflexión educativa sobre el conflicto armado colombiano y los procesos de construcción de paz.

Otra HPP que se preocupa por las experiencias de las mujeres, es el titulado para que no me olvides: memoria histórica y educación para la paz en el aula este es producido en el marco de la estrategia educativa de la Comisión de la Verdad que ya se ha enunciado con anterioridad, donde remite al abordaje de la memoria en el espacio escolar mediante procesos que articulan tres pilares: la historia reciente del país, la reflexión ética y la formación ciudadana, ayudando a entender la estructura de las formas de violencia política que han afectado a Colombia.

La HPP recopila las experiencias de cuatro organizaciones de mujeres que han desarrollado procesos de lucha, denuncia y construcción de paz en medio del conflicto armado: la Organización Femenina Popular (OFP), la Asociación de Mujeres de Oriente Antioqueño (AMOR), las Madres de Falsos Positivos de Colombia (MAFAPO) y la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (ACEMC) cuyas inquietudes y denuncias abarcan el desplazamiento forzado, la violencia contra las mujeres, las ejecuciones extrajudiciales y la desaparición forzada, junto con las estrategias comunitarias que desde la resistencia han creado para hacerle frente.

El texto se organiza en capítulos temáticos acompañados de secuencias de trabajo, en donde cada uno de ellos aborda una dimensión específica del conflicto armado y sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo en la sociedad colombiana, con especial énfasis en las mujeres y en las comunidades organizadas. Están organizadas sesiones de trabajo, las cuales proponen ejercicios de análisis, discusión y reflexión, por ejemplo, hay una sesión orientada al análisis de los estereotipos sociales en los roles de género dentro del conflicto, cuyo trabajo se encuentra a su vez respaldado por uno de los antecedentes de la presente investigación en la cual hay una performatividad de la violencia que obliga a las mujeres a someterse a disciplinamientos y cambios físicos ajenos a su voluntad.

Este texto al igual que el anterior, fue elaborado por el docente Alexander Ruiz Silva junto con diez mujeres jóvenes que participaron en un proceso de formación docente, la publicación fue presentada por la Comisión de la Verdad como recurso pedagógico dirigido a docentes y

comunidades educativas interesadas en trabajar la memoria histórica y la construcción de paz en el ámbito escolar.

*El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela* es una herramienta pedagógica diseñada para integrar el Legado de la Comisión de la Verdad en el ámbito escolar, específicamente en la educación básica secundaria. Según relata el mismo, su propósito fundamental es romper el silencio sobre el conflicto armado en las aulas. El documento se caracteriza por articular la formación ética y política con la sensibilidad estética, está organizado en cuatro secuencias didácticas, cada una estructurada en cuatro sesiones de trabajo de aproximadamente una hora. La propuesta utiliza la metáfora del viaje y las estaciones para guiar el proceso de aprendizaje, empleando diversos recursos como fragmentos literarios, poemas, canciones, videos e historietas como detonantes de la reflexión.

Las cuatro unidades principales que componen la secuencia son: Justicia restaurativa, la cual, se enfoca en el reconocimiento de la singularidad del otro y el reconocimiento de responsabilidad en la reparación de daños cotidianos y sociales, la segunda, esclarecimiento de la verdad, en ella se propone valorar la verdad como un bien público y como un fundamento necesario para la confianza y la convivencia. La tercer parte, no repetición del conflicto armado busca generar una renuncia activa a las lógicas de exclusión y venganza, utilizando la memoria para transformar el presente, la cuarta y última, reconciliación y convivencia pacífica está orientada a construir escenarios y acciones concretas que favorezcan la resolución pacífica de los conflictos en el entorno escolar y comunitario.

El texto llama la atención por su enfoque integral, ya que incluye recomendaciones para una evaluación participativa (co-evaluación) y un módulo de actividades de apoyo emocional, este último apartado ofrece primeros auxilios emocionales para manejar las reacciones de los estudiantes frente a temas sensibles relacionados con la violencia política. La herramienta, como las dos anteriores, es obra de Alexander Ruiz Silva, profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, filósofo y doctor en ciencias sociales, quien articula en esta propuesta la investigación sobre memoria histórica con la didáctica para la paz, en este último funge como autor único para la propuesta.

*Conversas para la juntanza es un fanzine pedagógico*, funciona como una guía educativa presentada en formato gráfico y creativo (similar a una revista artesanal). Su objetivo principal es activar conversaciones y reflexiones colectivas sobre experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado colombiano, especialmente sobre sus formas de resistencia y cuidado de la vida, el material se conecta con el componente transmedia Vidas en re-existencia, un proyecto con múltiples formatos audiovisuales a los cuales se puede acceder mediante códigos qr en estos, se recogen historias, relatos sonoros y testimonios de personas que vivieron la guerra y desarrollaron formas de resistencia cotidiana.

La idea es que quien lo lea se convierta en facilitador o facilitadora, término utilizado en varios documentos para hablar de la persona que aplica la secuencia, actividad, estrategia y en este caso, guía. El documento está organizado como una serie de guías de conversación que combinan arte, diálogo e invitan a ejercicios de reflexión colectiva. Posee seis secciones centradas en temas de resistencia en clave de género, raza, etnia y comunidad. Cada una de estas funciona como una pequeña secuencia pedagógica con tres elementos:

El primero, una fundamentación que contextualiza el tema del cual se hablara, el segundo apartado es una serie de instrucciones para la preparación del espacio, los materiales o una actividad inicial, éstas nacen de una comprensión del sujeto afectado, por ejemplo, en una de las actividades se propone crear un “círculo de sanación”, donde los participantes van construyendo un espacio simbólico usando elementos como flores o dibujos. Por último, se definen unas condiciones para la creación de un fanzine o collage donde las personas expresen sus reflexiones, en estos se sugieren acciones como: escribir mensajes hacer dibujos, crear collages con imágenes resaltar palabras o símbolos. Entre estas condiciones está que los participantes circulen por el lugar leyendo y observando los fanzines de los demás, para generar espacios de dialogo. Sus creadores es el componente pedagogía y la subdivisión de genero de la CEV, no especifica nombre de autores, los temas en los que gira en torno los fanzines son: el cuidado de la vida, la masculinidad, el conocimiento ancestral, la relación con la tierra, la organización colectiva.

*La Guía práctica: cine foro Hay futuro si hay verdad* es otra herramienta pedagógica creada por la CEV producida para promover procesos educativos y comunitarios alrededor de la memoria del conflicto armado colombiano, el objetivo central que describe es usar el cine y el audiovisual como detonantes de conversación, reflexión y construcción de paz. Funciona como una guía metodológica para organizar cine-foros en espacios educativos o comunitario, propone que las proyecciones de cine o material audiovisual sean excusa para reflexionar sobre el conflicto armado y sobre la importancia de la verdad para construir convivencia y evitar que la violencia se repita.

El documento intenta trabajar con la idea de que el arte y el cine movilizan emociones, esas emociones abren la reflexión, y esa reflexión permite comprender el pasado y pensar la paz. Como lo dice su nombre está dividido a través de un paso a paso, incluye orientaciones como: elegir la película o pieza audiovisual, definir el tema de discusión, preparar el espacio físico, convocar a los participantes. Además de esto cuenta con la especificación de tres momentos para la realización del cine foro, segmentados de manera lineal: antes, durante y después. Esta herramienta también trabaja con la palabra facilitador, es producto directo del componente encargado de la pedagogía, aparecen como autores el director de Pedagogía Juan Camilo Aljuri Pimiento, historiador de la Universidad de los Andes, con una maestría en Artes de la misma universidad, Quena Melisa Leonel Loaiza, gestora cultural con maestría en producción audiovisual y cultural y Heidy Esperanza Gordillo Bogotá, antropóloga, licenciada en ciencias de la educación y magister en derechos humanos. Si bien en su creación participaron más funcionarios, solo fue posible encontrar información de los descritos.

*Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia* con énfasis en el conflicto armado es otra herramienta, posee la particularidad de ser construida con distintos organismos internacionales, la CEV y con autores que son docentes en ejercicio en el territorio del Norte de Santander, Catatumbo y Cúcuta, está dirigida principalmente a docentes de secundaria. El propósito que enuncia es ayudar a enseñar la historia reciente del conflicto armado colombiano de manera crítica, reflexiva y contextualizada, conectando la historia con la memoria, la ética y la ciudadanía. De todos los documentos, es de los más completos en términos reflexivos, teóricos, prácticos y didácticos, posee distintos conceptos que anudan lo espacial con lo histórico, además de ejercicios investigativos para comunidades educativas.

El texto surge del trabajo colaborativo de once profesores con la inquietud sobre cómo llevar el estudio del conflicto armado al aula, esto, como se narra en el documento se desarrolló en dos objetivos: que los estudiantes comprendan la complejidad del conflicto armado y que desarrollen una conciencia crítica y un compromiso ciudadano con la paz. No hace parte directa de la estrategia pedagógica de la CEV, se debe a un proyecto entre esta, la Fundación Compartir y la Fundación Memoria y Ciudadanía, es parte del conjunto de herramientas que buscan llevar el informe de la Comisión a la escuela.

El texto está dividido en dos grandes secciones, la primera, de orden teórico se plantea por qué es necesario enseñar la historia reciente del conflicto armado en la escuela, también se plantea que el aprendizaje debe involucrar razón y emoción, es decir, comprender los hechos, pero también reconocer el dolor de las víctimas. La segunda, es el núcleo del documento, aquí se explicitan las diez propuestas de intervención curricular, que funcionan como ideas o proyectos de clase para trabajar la historia reciente, no son planes rígidos, sino orientaciones flexibles que los docentes pueden adaptar a su contexto. Algunas actividades buscan que los estudiantes analicen la desigualdad social, los conflictos políticos, las disputas por la tierra, la exclusión histórica, evitando reducir el conflicto a un simple enfrentamiento armado.

Los docentes participantes en la creación del documento son: Francisco Acevedo, Mauricio Bello, Blanca Cepeda, Wencith Guzmán, Jacqueline Mendoza, Nixon Mora, Roque Moreno William Peña, Jorge Ramírez, Maira Soto y María Cristina Téllez docentes de instituciones públicas del Norte de Santander, durante su creación, cada docente contó con el apoyo de un tutor durante diez semanas para el diseño de su intervención, tras recibir una capacitación inicial, cada estrategia de los docentes está segmentada en veinte sesiones y los profesores eligieron cuales temas, contenidos, hechos, acontecimientos, ejercicios y actividades se escogían, además de la manera progresiva en la que se desarrollaban.

El material *Mosaico metodológico: escuelas de palabras* está diseñado para que las escuelas reflexionen sobre la verdad, la memoria y el conflicto armado colombiano a través de procesos participativos de investigación y diálogo, a diferencia de otros documentos que este posee

una metodología más completa, casi como un modelo pedagógico de investigación escolar sobre la verdad y la memoria. A este archivo, se puede definir como una serie de herramientas pedagógicas dirigida a docentes, estudiantes y facilitadores educativos que quieran trabajar el tema de la verdad y la memoria en la escuela, el proyecto fue desarrollado por Educapaz en apoyo a la CEV y propone que las comunidades educativas investiguen y reflexionen sobre la verdad como un bien público fundamental para la paz.

Parte de una idea clave en los procesos de esclarecimiento y el posconflicto, la verdad no es solo un concepto jurídico o histórico también es una práctica social que se construye colectivamente, asunto al cual se le hace hincapié dentro del texto, por eso la metodología invita a explorar conflictos cotidianos en la escuela, el barrio o el territorio y relacionarlos con las memorias del conflicto armado colombiano. El mosaico está organizado como una metodología flexible compuesta por lo que llamaron *caminos pedagógicos*. Está organizado en un texto introductorio conceptual, cinco estrategias o rutas metodológicas que los docentes pueden elegir según su contexto (camino), cada uno es una forma distinta de trabajar la verdad en la escuela.

Uno de los caminos que más llama la atención es el quinto La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado, este analiza cómo las escuelas también han sido afectadas por la guerra, por ejemplo, con desplazamientos, amenazas y la utilización del espacio escolar para acciones armadas. El enfoque del documento se basa en lo que llaman las lógicas de la verdad, estas ayudan a analizar la memoria del conflicto desde diferentes niveles: sucesos, significados, superación y sanación, este texto también trabaja con la concepción de sujeto afectado. El enfoque según se relata busca que la verdad no se quede solo en relatar hechos, sino que contribuya a reparar relaciones sociales y evitar la repetición de la violencia.

Su autoría se debe a la directora Juana Yunis Marulanda de Educapaz Colombia, magíster en Educación de la Universidad de Cambridge, especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y profesional graduada con distinción en Historia y Ciencias Políticas de la Universidad de Virginia a Inty Bachue Vuelvas realizadora audiovisual de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Comunicación Transmedia de la Universidad EAFIT, quienes ejecutaron, recopilaron y sistematizaron experiencias docentes en veinte instituciones educativas

del país en Cundinamarca, Tolima, Antioquia, Santander, Córdoba y Putumayo, además de nueve organizaciones sociales de Bolívar, Antioquia, Santander, Bogotá, Choco y Córdoba.

Entre los documentos es el más largo, además de uno de los más ambiciosos en sus intenciones dado que busca convertir la verdad en un bien de apropiación pública desde lo educativo, adicionalmente, posee un marco conceptual ingente y un desarrollo pedagógico fuerte en temas de educación para la Verdad con la creación de términos pedagógicos como la lógica de la Verdad desarrollado en asocio con el CNMH y los nudos convocantes, concepto que articula geografía e historia en tanto que refiere a lugares que tienen la capacidad de "anudar" memorias sueltas e interpelar al sujeto, generando una actitud más consciente sobre lo sucedido en ese espacio. Por último, cuenta con la matriz MILPA (Matriz de Imaginación Lógico Pedagógica), la cual es una propuesta de investigación de tipo metacognitivo para la evaluación de situaciones anteriormente planteadas a un proceso de investigación comunitaria, dividida en tres momentos - situaciones: inicial, imaginada, arreglada, los cuales buscan valorar si habido un cambio desde el inicio de la investigación y cómo se puede apreciar este, ejercicio que es recomendado y aparece múltiples veces en los caminos.

### ***Concepciones pedagógicas de la Herramienta***

La intención de aplicar esta ficha técnica como parte del proceso de revisión documental radica en poder comprender varios aspectos fundamentales de su composición, es por esto que este primer apartado se orienta a examinar la naturaleza de las herramientas pedagógicas y la información básica que brindan los textos, aquí se precisan algunas cuestiones tales como si estas cumplen con la características de mecanismo, cuáles son las partes que las componen, el avance progresivo en términos de ciclos escolares, qué tipo de aprendizaje privilegian, qué entienden por el concepto de formación, cuáles son sus finalidades formativas, qué tipo de pensamientos busca desarrollar, entre otras cuestiones de su construcción en términos pedagógicos.

Tras el análisis de los nueve documentos seleccionados, es posible afirmar que cumplen con la características para ser nombradas como mecanismos, en el sentido de que la mayoría de ellas contemplan en su construcción divisiones internas, más no es sinónimo de instrumentalismo técnico, apelan por pensarse de forma estructurada, es necesario hacer hincapié en que algunas de ellas contemplan la secuencialidad solo como el paso a paso pero sin ahondar en un proceso formativo escalonado, esto puede ser evidenciado en la pregunta sobre el avance progresivo en los ciclos escolares dado que en ninguna de ellas hay una respuesta afirmativa, sino que todas las HPP apelan por la posibilidad de ser adaptadas o contextualizadas según edades o niveles de escolaridad, hecho que hace que el termino de flexibilidad pueda sea acertado al usarse de forma deliberada dentro de estas.

Una latencia en los documentos es la escasez de HPP dirigidas específicamente a la infancia, esta se debe a una combinación de factores operativos, de madurez cognitiva y de diseño curricular según los documentos. Aunque algunas herramientas mencionan la posibilidad de adaptación, la mayoría se concentra en la educación media que oscila entre de catorce y dieciocho años. Los documentos producidos señalan que el estudio del Conflicto Armado, la memoria histórica y la justicia transicional exige una mayor rigurosidad del análisis histórico y conceptual. Existe a su vez una tendencia a centrar estas herramientas en el grado décimo al integrar el estudio del conflicto armado en las clases de ciencias sociales, aunque este no aparezca específicamente dentro las normas curriculares sino como apuestas por la paz, la convivencia, la memoria histórica y la identificación de causas de la violencia. Por otra parte, las herramientas admiten la incapacidad de actividades que cubran desde la primaria hasta la media, siendo solo una la excepción a esta regla: el documento de Mosaicos Metodológicos, este es coproducción con la CEV y otros organismos por la paz.

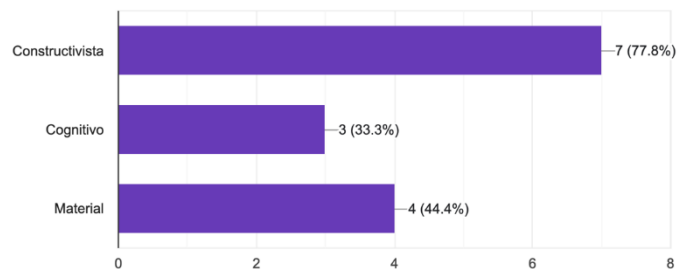
Por otra parte, la concepción del término de HPP con la que trabajan los documentos analizados mostró una fuerte inclinación de corte constructivista presente en siete de los nueve documentos, tendencia que indica que sus orígenes apuestan mayoritariamente a una mediación orientada a la construcción activa del conocimiento pues esta premisa es fundamental en este tipo de modelo pedagógico, el cual también privilegia factores como la participación, la reflexión situada y la producción colectiva de sentidos. En segundo lugar, muestra preferencia por el material

en tanto que aboga más por un soporte físico y finalmente lo cognitivo es hacia lo que con menor frecuencia apuestan las herramientas pedagógicas producidas por la CEV, este hallazgo plantea una tensión teórica, pues el constructivismo suele otorgar un papel central a los procesos de aprendizaje y elaboración de conocimiento. En consecuencia, cabe preguntarse si estas herramientas responden efectivamente a una perspectiva constructivista o si privilegian, ante todo, la sensibilización emocional y la formación subjetiva de los participantes.<sup>5</sup>

#### Ilustración 4

##### *Concepciones pedagógicas en las Herramientas Pedagógicas para la Paz*

La concepción del término Herramienta con la que trabaja el documento responde al ámbito:  
9 respuestas



Otro de los hallazgos preliminares hacen parte de la pregunta sobre si existe una centralidad del aprendizaje, de la enseñanza o por el contrario si es un elemento equilibrado dentro de su construcción, y es así como que es posible afirmar que un poco más de la mitad del registro apunta a orientación que apela por las dos orillas que componen la relación dialéctica enseñanza-aprendizaje, sin embargo no hay que dejar por fuera de la interpretación que el otro porcentaje

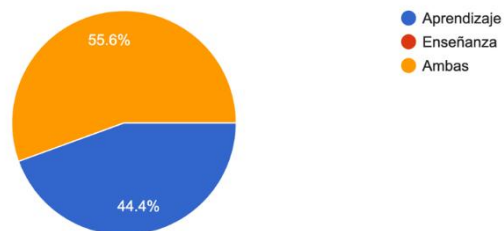
<sup>5</sup> Este hallazgo no es menor, en tanto que produce un debate teórico dentro del campo disciplinar de la pedagogía, además que constituye una herramienta para próximas investigaciones en tanto que parece contradictorio la comprensión cognitiva sin el asunto emocional pero la centralidad de las emociones puede disminuir compromisos académicos que deriven de la constitución del saber disciplinar de cada ciencia en su aprehensión escolar a efectos éticos, políticos y epistemológicos. Por otra parte, y concerniente esta investigación en la línea de didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia existen trabajos que promulgan la importancia de la educación emocional así como la proyección de las emociones políticas dentro de la educación que podrían permitir establecer en mejor relación un debate teórico frente a las disposiciones emplazadas en este párrafo, al igual que las consecuencias en la disposición emocional sobre la académica dentro del campo profesional de la educación, es decir su operatividad para contextos concretos de la praxis.

corresponde a un proceso que se pregunta más por las formas en cómo opera el aprendizaje dentro del proceso formativo. Es también posible decir que en cuanto a una elaboración centrada únicamente en la enseñanza no aparecen textos, seguramente porque las HPP no están contempladas estrictamente como material para los docentes del país, sino que convoca a todos los actores, es decir, cuerpo docente, estudiantes y comunidades en general.

### Ilustración 5

#### *Enseñanza o aprendizaje en las Herramientas Pedagógicas para la Paz*

Dentro de la Herramienta ¿Existe (n) una pregunta (s) centrada en el aprendizaje o en la enseñanza?  
9 respuestas



En ese mismo orden de ideas, hay unos tipos de aprendizajes hacia los que las HPP dirigen su atención de manera más incisiva entre ellos está el desarrollar un tipo de pensamiento (crítico, sistémico, histórico, espacial y analítico), asimismo hay una intención muy marcada por el desarrollo de habilidades o capacidades dentro del marco de las ciencias sociales, también se devela una ausencia en cuanto a normas técnicas curriculares dado que no aparecen en las construcciones como tampoco lo hacen los logros o competencias, la mayoría se realiza en termino de objetivos.

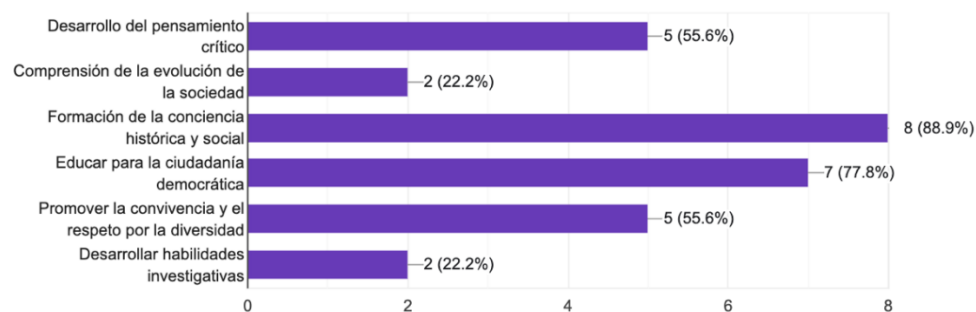
Se puede constatar que en cuanto a las acepciones de pedagogía o saber pedagógico no hay concordancia entre los materiales contruidos, es decir, no hay un acuerdo explícito sobre lo que se entiende por estos dos términos. En algunos de ellos, existe una suerte de ausencia y en otros por el contrario aparece como: formación humana y ciudadana, ruta, dispositivo, fanzine, acción social compartida, lineamiento metodológico, mediación técnica de contenidos, aterrizaje del discurso, construcción colectiva, entre otras comparaciones. Es decir, no hay concordancia en la esencia de las producciones. Adicionalmente, tras el análisis propuesto no hay una generalidad que

distinga entre un campo profesional y un campo disciplinar, sino que prevalece una simbiosis de ambos componentes, cabe resaltar que esta información se presenta en el anexo número tres titulado *ficha de caracterización*.

Según la ficha técnica, podría afirmarse que la formación es un proceso ineludible, transversal y constitutivo de lo que la Comisión ha decidido denominar HPP, dentro de las finalidades a las que está dirigida dentro de ese mismo horizonte resalta la formación de la conciencia histórica y social, hecho que no es fortuito al tener un contexto como el Conflicto Armado interno que es tratado constantemente desde la memoria y sus componentes emocionales, es de igual forma necesario que la formación este atravesada por el propósito de educar para la ciudadanía y la democracia, que en tiempos de gran emergencia ético-política se hace casi que obligatorio. Aparecen con menos frecuencia el interés por comprender por ejemplo la evolución de la sociedad o el desarrollo de habilidades investigativas, algunas herramientas las poseen, pero no es constante en el mismo, igualmente es necesario resaltar que en las HPP que poseen ejercicios investigativos son coproducidas con otros organismos enfocados en la construcción de la paz.

## Ilustración 6

*Competencias, habilidades o aprendizajes en las Herramientas Pedagógicas para la Paz*



Las herramientas proponen una ruptura con la educación puramente racional, fue recurrente encontrar afirmaciones que desdeñan la educación tradicional como buscar formar *sujetos pensantes, críticos y propositivos* y no como *objetos receptores de conocimientos*, además que proponen ejercicios y procedimientos alejados de la normalidad escolar. Uno de los hallazgos más

importantes se basa en el ámbito socio emocional, en los documentos se describe el "pensar esclarecido" (dimensión cognitiva/histórica) y el "sentir conmovido" (dimensión emocional/empática). Estas combinaciones reflejan una intención clara en la narrativa del posconflicto, en la que de una manera interna dispone del sentimiento, del cuerpo y el afecto como elemento para la enseñanza y mediación es predominante los ejercicios que tratan al cuerpo como el primer territorio buscando localizar físicamente historias y cicatrices, permitiendo que el estudiante reconozca su dolor como punto de partida para el aprendizaje.

En ese sentido existe una clara intención terapéutica, aunque no clínica, la utilización de estos términos antepone una situación en la que el mediador (figura en la que se enmarca al maestro) dispone de la práctica para realizar un ejercicio de escucha y sanación, siendo en ninguno de los casos una de las funciones en las que se inscribe la labor docente, esta determinación en la utilización de términos derivados del ámbito médico y unido a expresiones territoriales y culturales por ejemplo *sanar desde lo ancestral* y en la aplicación de una *ética del cuidado* para restaurar vínculos dañados por la violencia. Estas decisiones expresan una construcción operativa en la que a su vez, se está definiendo sin reconocer aun al público el tipo de persona esperada y en especial las comprensiones que tienen sobre ese tipo de participante bajo el rotulo de víctima, en tanto que, esta es una de las maneras en las que la CEV y en especial los Acuerdos de Paz establecieron formas de apropiación del legado y del mismo informe producido desde el 2016 y entregado en 2022.

### ***Componente socioespacial***

Este segundo componente es el resultado de la misma aplicación del instrumento número uno del proceso de revisión documental en donde se examina la perspectiva socioespacial en varios de sus aspectos fundamentales, es por esto que esta segunda parte del apartado se orienta a examinar los aspectos, ejercicios y nociones que den cuenta de un acercamiento del giro lingüístico al espacial, también es importante aquí mencionar la pregunta a cerca de la relación espacio temporal que construye, si es de predominancia cronocéntrica o geocéntrica. De igual manera, se precisa

saber si las HPP contemplan una experiencia de orden espacial, seguido de datos como ¿Dónde se producen, y bajo qué características son hechas? Sin perder de vista que los actores de influencia son parte central de su construcción. Si bien el ejercicio aboga por visibilizar la relación entre los tres espacios que plantea la Trialéctica Espacial, hay un acercamiento puntual a cada uno de los espacios, en dónde se pregunta de qué manera se hace manifiesto tanto el espacio percibido, concebido y vivido; por último, se intenta dar nociones que respondan sobre cuál perspectiva geográfica es más latente en el abordaje de las actividades propuestas en las Herramientas Pedagógicas de la Verdad.

Durante la revisión del segundo componente en el que se encuentra armada la *Ficha Técnica de Caracterización* surgieron hallazgos interesantes en términos geográficos. Estos descubrimientos giran en torno a: ejercicios que involucran experiencias espaciales, un enfoque geocéntrico, el territorio como ser sintiente y conexiones de género con el mismo, posturas humanistas de la geografía y comprensiones educativas desde la narrativa y el discurso. En términos de aprendizaje, en la mayoría de las HPP se apuesta claramente por ejercicios derivados de un componente geográfico, además, se inmiscuye una crítica hacia las maneras en las que se ha enseñado el Conflicto Armado y la Historia Reciente en Colombia.

A grandes rasgos la propuesta es irruptora de las maneras en las que se ha establecido la periodización del pasado en Colombia, la mayoría de los documentos aducen la importancia de la memoria así como una comprensión simplista del campo de la enseñanza, centrándose en una crítica hacia el modelo tradicional (generalmente asociándolo a la memoria y ubicación), con expresiones como: a instancia de creación, una forma de acercarse críticamente al presente (...), cuestionando el modo lineal y rígido del pensamiento [tradicional] (Acevedo, 2022).

Ahora bien, la mayor parte de las herramientas están enfocadas en el Conflicto Armado como fenómeno histórico, describiendo hechos y violencias presentes y pasadas, demostrándolas como resultado de una contienda ideológica, política y territorial, el tratamiento se da desde la memoria, el *espacio* aparece construido desde la palabra y se afirma en los ejercicios e intencionalidades de cada uno, por ejemplo, en la HPP Si los ríos pudieran hablar, respecto a la actividad 4, se comienza con la lectura de testimonios sobre la desaparición forzada (histórico), la

transición se materializa cuando se les pide a los participantes que, guiados por ese relato, ubiquen en un croquis de Colombia elementos como huellas, recorridos, lugares, sentimientos.

En este documento, la palabra del testigo se traduce directamente en una geografía configurada desde la ausencia, enmarcada en los procesos afectivos hacia el lugar. No es el único ejemplo, esta transición desde palabra hacia lugar y desde testimonio a mapa es recurrente, en sí, las herramientas resaltan procesos afectivos de construcción de lugar y territorio, asunto al cual desde la geografía se le ha dado su campo y espacio de consolidación, Yi-Fu Tuan en 1974 desarrolló la teoría de la topofilia, con la que explica el vínculo emocional y simbólico que las personas establecen con los lugares a partir de sus experiencias y recuerdos, de manera similar, Doreen Massey en 1994 propuso una visión relacional del lugar, planteando que los lugares se construyen a partir de relaciones sociales, identidades y dinámicas históricas, lo que también influye en las formas en que las personas se identifican y se vinculan emocionalmente con ellos.

En ese sentido, se puede afirmar que se dilucida una transición entre el *Giro Narrativo* y el *Giro Espacial*, en muchos de los ejercicios, la narración del territorio es parte activa del proceso de aprendizaje e igualmente es de resaltar que tienen un profundo acento humanístico y afectivo. Por otro lado, esta tendencia interna hacia los procesos afectivos limita la consecución de aprendizajes desde ámbitos del conocimiento de la geografía física, resultando en una ausencia compleja probablemente debido al enfoque casi terapéutico de las HPP en las que no se presentan contenidos de esta naturaleza.

La mayor apuesta interna a estos procesos son combinaciones de externalidades a accidentes y emblemas geográficos con características desde el género, presentes en una de las herramientas, enfocada en la creación de fanzines y con el nombre de *Conversas para la juntanza* con una clara orientación feminista, por ejemplo, «mujer páramo», «mujer llanura», «mujer río», «mujer resguardo» y «mujer cosecha». Esto revela una perspectiva donde el sujeto no está separado de su entorno natural, su resistencia está ligada a la defensa de ecosistemas específicos como el Páramo de Sumapaz, el Bajo Calima o las zonas bananeras del Urabá. Es decir, si bien, la voz es uno de los elementos perennes en las herramientas, la inclinación geocéntrica es perceptible en tanto que la mayoría de las producciones rescatan el valor de la experiencia y la relevancia del

territorio en términos afectivos, hasta en algunas ocasiones como una víctima durante el Conflicto Armado, vinculándole como un elemento vivo y sintiente.

En algunos de los documentos se exalta esta concepción permitiendo y creando distinciones para el tratamiento del espacio, concibiéndolo desde aproximaciones que ven en lo escolar una oportunidad de vinculación con la sociedad, en la HPP titulada *Diez propuestas para enseñanza de la historia reciente en Colombia*, las actividades se expanden en el involucramiento de familiares y ajenos a la escuela, además que conjuga esto con una estrategia de investigación cualitativa por narrativas de vida en el territorio. En aquella actividad se extiende la categoría de víctima hacia la escuela, al igual que otro ejercicio presente en el documento *Mosaico Metodológico: Escuelas de la Palabra*, se inquiriere por la escuela como espacialidad infraestructurada y simbólica afectada por distintas violencias durante el conflicto.

Respecto a cómo se presenta la relación spatiotemporal, en las lecturas hechas de los documentos seleccionados puede darse cuenta de que existe una suerte de paridad, mostrando que cinco de ellos *Si los ríos pudieran hablar: desaparición forzada en Colombia*, *Guía práctica para la realización de Cine Foros*, *Catálogo Pedagógico sobre las producciones de la Comisión de la Verdad*, *Conversas para la Juntanza: Fanzine pedagógico*, *Diez propuestas para la enseñanza de la Historia reciente en Colombia* se inclinan por una posición geocéntrica y otros cuatro por una de corte más cronocentrista *Mosaico metodológico; escuelas de la palabra*, *Para que no me olvides: memoria histórica y educación para la paz en el aula*, *El puente está quebrado*, *Un legado mil lenguajes*. En algunos casos puede intuirse un tipo de hibridación que contempla categorías emergentes como territorio y guerra de desde una visión unificada, correlacionada. En cuanto a la experiencia de orden espacial puede hacerse una lectura implícita de los aspectos que contempla, en primer lugar, aparece el cuerpo entendido como territorio primario mediante ejercicios que se denominan de conciencia corporal, o aquellos de representación espacial. Segundo, se prevé una lectura del territorio entendido como una construcción, la cual es de orden social y que está atravesada por memoria, afectos y relaciones de poder, sugiriendo que esa experiencia espacial puede ser entendida también desde una triada del reconocimiento, la representación y la resignificación.

El cuerpo como territorio primario aparece claramente en la herramienta, *Si los Ríos pudieran hablar: Desaparición Forzada* en Colombia y específicamente en la Actividad 3, la reflexión sobre la "pérdida o la ausencia de alguien cercano" (un concepto abstracto y emocional) se *espacializa* al pedir a los participantes que dibujen una silueta del propio cuerpo y sitúen en ella una cicatriz que represente esa ausencia. El cuerpo se convierte en el primer territorio donde se inscribe el dolor. Esta práctica trata al cuerpo como un espacio personal y un territorio de memoria que puede ser mapeado, siendo integradora en la medida en que trabaja conocimientos corporales, espaciales y cartográficos, en ese mismo sentido, es de resaltar que en cinco de las nueve herramientas se encuentra presentes los ejercicios de cartografía social, el territorio como afectación y la concepción de espacio como ámbito de construcción social.

Adicionalmente, uno de los intereses de la investigación interpela a acerca sobre el territorio del cual es producto la HPP y bajo qué características fue hecha, en gran parte de estas no habla de lugar de producción específicamente sino de característica para el lugar donde será implementado y menciona que surge en el contexto específico del post-acuerdo de paz y el trabajo de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Es importante destacar que también ese espacio de producción se entiende desde la adjetivación señalándolo como: territorio marcado por el conflicto, territorio hidrográfico como testigo y fosa y como territorio de disputa. En una de las herramientas específicamente, *Catálogo pedagógico sobre las producciones de la Comisión de la Verdad*, aunque no se especifica lugar de producción si se hace mención a lugares concretos como el corregimiento de Mandé (Urrao), el Bajo Cauca antioqueño, Palestina (Huila) y Buenaventura. En *Diez propuestas para la enseñanza de la historia reciente en Colombia*, una de ellas está diseñada para las comunidades fronterizas del Catatumbo y nace en este sitio como propuesta de articulación entre docentes, la Comisión de la Verdad y organismos internacionales, otra HPP con esta característica es *Para que no me olvides: memoria histórica y educación para la Paz en el aula*, la cual hace alusión a territorios de Antioquia, Soacha y Magdalena medio.

Los sujetos y actores de influencia en las HPP, se resumen en figuras defensoras del territorio como líderes indígenas, agrupaciones de víctimas, organizaciones comunitarias de

buscadoras de familiares y actores institucionales como la Comisión de Verdad, estos son presentados como clave en la lucha por la verdad, la resistencia y la no repetición, múltiples veces desde sus posiciones, demostrando el conflicto entre los modelos de desarrollo y la vida en el territorio, siendo este un punto focal en cuatro de los documentos: *Diez propuestas para el estudio de la Historia Reciente de Colombia con énfasis en el Conflicto Armado*, *Un legado mil lenguajes*, *Mosaico Metodológico: Escuelas de la Palabra*, *Si los ríos pudieran hablar: Desaparición Forzada en Colombia* y *Conversas para la juntanza: fanzine pedagógico*. Si bien todas las herramientas está el tema del desarrollo en los territorios, éstas son las que poseen mayor incidencia en este tópico.

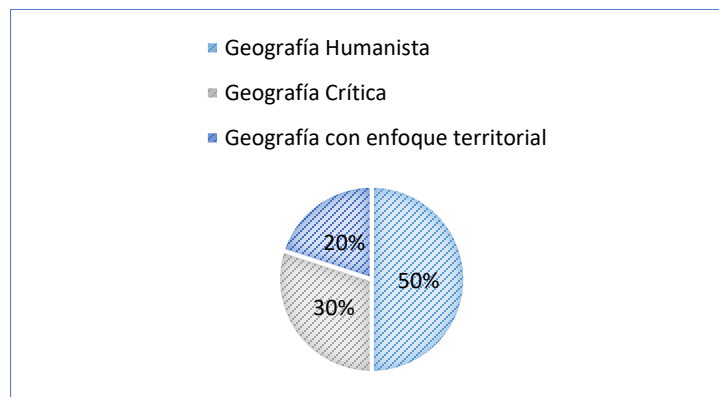
Por otra parte, se enuncian actores armados y perpetradores como FARC-EP, el ELN, el EPL y el M-19, así como de los grupos paramilitares (AUC) en el control territorial y la violencia política, además se nombra a los líderes de estos grupos, por ejemplo, Salvatore Mancuso. También aparece el narcotráfico como inyector y fenómeno que azuza la guerra en Colombia, además de la respuesta hacia este, por ejemplo, en el texto *Diez propuestas para la enseñanza de la historia reciente de Colombia* se nombra el Plan Colombia y la lucha contra el narcotráfico. El estado y las instituciones internacionales también surgen en este panorama de actores, organismos como la ONU y la CIDH en la protección de derechos humanos y la influencia de empresas como la United Fruit Company en conflictos sociales e históricos, por último, en estos actores aparece la intervención económica través de los megaproyectos y la minería ilegal, presentándose actores económicos que imponen una lógica extractivista sobre el territorio.

En términos generales, las herramientas analizadas movilizan tres dimensiones del espacio: el espacio concebido (relacionado con los marcos conceptuales, metodológicos o institucionales), el espacio percibido (vinculado con la experiencia sensorial, corporal o contextual de los participantes) y el espacio vivido (asociado con la subjetividad, la memoria, las emociones y la resignificación simbólica del territorio). Sin embargo, el tratamiento de esta relación no es homogéneo. Algunos documentos logran integrar de manera clara las tres dimensiones en su metodología, generando procesos de aprendizaje en donde el conocimiento, la experiencia y la emoción se articulan. Otros, en cambio, se concentran principalmente en el plano conceptual o analítico, sin desarrollar plenamente la interacción entre las tres dimensiones espaciales.

Finalmente, del análisis que respecta a la perspectiva geográfica más latente en el abordaje de las actividades propuestas en las Herramientas Pedagógicas se puede dar cuenta que la perspectiva con mayor predominancia es la geografía humanista, que en palabras de la historiadora mexicana Raquel Urroz sobre el trabajo de Yi-Fu Tuan, ese abordaje humanista pretende argumentar un punto esencial en esta investigación *la narrativa es fundamental en la geografía humanista y, sobre todo, en el acto de nombrar el espacio, el cual forma parte esencial del “discurso del lugar”,* (Urroz, 2018, pág. 2) dado que esta valora la capacidad interpretativa, y esto indiscutiblemente tiene que ver con la atención que ponemos y mantenemos entre las relaciones humanas y el entorno que nos rodea. Esto es, *“los lugares, a cualquier escala, son esenciales para nuestra estabilidad emocional porque actúan como un vínculo, como un punto de contacto e interacción entre los fenómenos globales y la experiencia personal”.* (Urroz, 2018, pág. 3)

### Ilustración 7

*Posturas geográficas en las Herramientas Pedagógicas para la Paz*



El análisis de las Herramientas Pedagógicas de la Verdad permitió identificar que estas constituyen un conjunto heterogéneo de dispositivos educativos orientados a la apropiación social del informe de la CEV y a la promoción de procesos de reflexión colectiva sobre el Conflicto Armado colombiano, presentan diferencias en su formato, extensión y profundidad metodológica, comparten una serie de características comunes: una orientación constructivista del aprendizaje,

una fuerte apelación a la participación de los sujetos involucrados y una clara intención de articular dimensiones emocionales y territoriales dentro del proceso formativo.

Esta característica evidencia que las herramientas no fueron concebidas exclusivamente para el sistema escolar formal, dado que muy pocas de ellas hacen hincapié en la dificultad de aterrizaje de las propuestas educativas en la escolaridad, su diseño obedeció más bien a un espectro más amplio. Sin embargo, esta misma flexibilidad implica también una limitación, dado que la ausencia de una progresión pedagógica clara dificulta su integración dentro de estructuras curriculares más sistemáticas, así como una de las recomendaciones en el Informe Final de la CEV, la apropiación de la verdad como un bien público.

Estas producciones también son un pretexto para elaborar interrogantes sobre los límites del rol docente y sobre el traslado de responsabilidades propias de otros ámbitos profesionales hacia el espacio educativo, pero no pueden prescindir de su crítica cuando los documentos buscan ser también enmarcados en la labor de enseñanza del Estado, así como en la producción de significantes para la creación de nuevos relacionamientos en la etapa del posconflicto. Ello, parece ser una operación desarticulada en la que el binomio de centro-periferia se hace presente en la analogía de la construcción de la herramienta enfocado a lo educativo pero con la determinación de que cualquiera es víctima, las HPP buscan enmarcarse en la escuela como centro para la apropiación de la verdad pero su tratamiento específico discrimina que todo aquel que entre una propuesta educativa pertenece a un territorio afectado y por tanto, es necesario actividades emocionales, de recuperación o sanación.

Esta discriminación positiva proveniente de las formas de apropiación del legado representan una manera empática de apropiación del mandato de la CEV, pero los espacios y como se dijo anteriormente las coproducciones y adopciones de materiales que no fueron directamente creados por la comisión, así como la proveniencia de los documentos y los enfoques característicos presentes en la mayoría de ellos, objetiva y reproduce dinámicas centro-periferia, además que en pocas de ellas se buscan maneras de superar las condición de víctimas, un gran ejemplo de orientación pertinente para la superación así como de forma para dar voz a las víctimas se encuentra en la HPP *Diez propuestas para el estudio de la Historia reciente en Colombia*, documento que en

su mayoría fue producido por maestros en ejercicio que proponen actividades de reconocimiento a través de las narrativas, al igual que formas de reparación y apropiación que reúnen a distintas comunidades.

Por otro lado, desde la perspectiva socioespacial, los documentos muestran una afinidad con postulados cercanos a la geografía humanista, en la medida en que el territorio es presentado como un espacio cargado de significados y vínculos afectivos, esto se une a la concepción del sujeto afectado pero también a una crítica interna que ha marcado la pauta pedagógica para la práctica educativa y es el centramiento en las emociones, en muchas de las actividades propuestas, el espacio aparece construido a partir de narraciones, testimonios y experiencias personales, lo que permite evidenciar una transición metodológica sobre los objetivos y significados de la enseñanza, adicionalmente, demuestra el puente metodológico entre el *Giro Narrativo* y el *Giro Espacial* en las ciencias sociales y se avizora como uno de los resultados: la intromisión de postulados del Giro Espacial en el plano educativo.

Si bien la propuesta emocional y desde la geografía demuestra un cambio vocativo en la enseñanza, también esta aproximación al espacio privilegia principalmente su dimensión simbólica y afectiva, mientras que los contenidos relacionados con la geografía física o el análisis territorial aparecen con menor frecuencia, en consecuencia, el territorio es abordado más como una experiencia vivida que como un objeto de análisis disciplinar. Esta situación evidencia que el objetivo central de las herramientas no es la enseñanza de la geografía, sino la utilización del espacio como mediador para comprender las experiencias sociales y humanas derivadas del Conflicto Armado, es decir, la reconstrucción histórica y el conocimiento geográfico parte hacia la comprensión del acontecimiento y al recibimiento de este en la comunidad, así como a su reflexión.

Un aspecto particularmente significativo es que algunas de las herramientas desarrolladas en conjunto con otras instituciones presentan propuestas pedagógicas con mayor potencial para la didáctica de la geografía, en el caso de *Mosaico metodológico: Escuelas de palabras*, por ejemplo, se propone una metodología de investigación escolar que vincula la memoria del conflicto con la exploración del territorio, promoviendo ejercicios de indagación comunitaria, reconstrucción de narrativas locales y análisis de los impactos de la violencia en espacios concretos. De manera

similar, *Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado* articula procesos históricos con disputas territoriales, desigualdades regionales y transformaciones del espacio social, lo que abre posibilidades para abordar el conflicto desde una perspectiva geográfica más compleja.

Estas tensiones no invalidan el valor de las herramientas, pero sí evidencian la necesidad de seguir reflexionando sobre cómo integrar de manera equilibrada la memoria histórica, la formación crítica y el conocimiento disciplinar dentro de las prácticas educativas orientadas a la construcción de paz, sin olvidar, ni discriminar positivamente la construcción de material didáctico bajo el rótulo de víctima y sin conocer los espacios a los que se dispone las herramientas.

## **Analítica de Discurso en las Herramientas Pedagógicas para la Paz**

Este capítulo nace de haber explorado y aplicado la ficha técnica como parte del proceso de revisión documental radica en poder comprender las latencias, ausencias, y frecuencias de diferentes términos y las asociaciones que están inmiscuidas dentro del campo semántico. Es por ello, que este segundo capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de dicho análisis a través del instrumento que se denomina *ficha analítica de discurso*, la cual se presenta internamente dividida en tres grandes secciones de interés los cuales son: Análisis Socioespacial, Análisis Crítico del Discurso y Herramienta Pedagógica.

Este segundo capítulo está centrado en las reflexiones generadas a partir de la aplicación de ficha de cotejo la cual funcionó como dispositivo metodológico de corte cualitativo que permitió a su vez, examinar de manera sistemática los sentidos, significantes y configuraciones discursivas presentes en el corpus documental de la producción Pedagógica de la CEV, los resultados se organizan en función de dichas categorías, permitiendo evidenciar tendencias en el tratamiento pedagógico del conflicto armado colombiano, cabe resaltar que este corresponde al segundo objetivo del trabajo de investigación en tanto revisa los discursos de las herramientas pedagógicas producidas por la comisión de la verdad en clave de la perspectiva socioespacial.

### ***Dimensión pedagógica de la Herramienta***

En esta primera sección la ficha de cotejo interroga las nociones de actividad(es), taller(es), pedagogía, currículo, didáctica, ciencias sociales, geografía, historia, enseñanza, escuela, comunidad y memoria histórica. Durante el análisis de las Herramientas Pedagógicas fue plausible evidenciar que la dimensión de lo pedagógico se configura más como un campo operativo que como un campo conceptual estructurado, en este sentido, las herramientas son presentadas en forma de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos orientados al posicionamiento de la

Verdad en clave de No Repetición, lo cual da cuenta de una intencionalidad de carácter formativa articulada al mandato institucional de la CEV.

Sin embargo, dicha intencionalidad no siempre se corresponde con fundamentación pedagógica rigurosa, en la medida en que conceptos centrales como currículo, didáctica o evaluación están parcialmente ausentes o poco desarrollados. Dentro de su construcción predominan aspectos instruccionales sobre cuestiones metódicas sin ser necesariamente didáctico, es decir, un paso a paso, secuencias, pero que en algunos casos queda restringido solo a la organización o numeración de contenidos que limita un poco el proceso formativo progresivo. En coherencia con lo anterior, las estrategias propuestas dentro de las herramientas también suelen estar enunciadas en términos tácticos, lo cual posee una influencia del discurso propio de la guerra más que de una corriente pedagógica consolidada. Esta forma de nombrar no es fortuita, debido a que desplaza el énfasis en la construcción de conocimiento por parte del equipo de la CEV hacia la ejecución de acciones, priorizando el saber hacer sobre la reflexión misma del saber conocer.

Asimismo, se identifica una inclinación hacia la instrumentalización de las prácticas pedagógicas, especialmente cuando solo es nombrada a propósito de talleres y ejercicios manuales que privilegian la experiencia sensible, esto puede evidenciarse en la falta de instancias previas o posteriores de reflexión puesto que pareciera antagónico a la consolidación de una perspectiva crítica del aprendizaje, dejando las actividades en un nivel experiencial que, si bien es valioso, resulta insuficiente para una comprensión profunda del conflicto armado en Colombia; es decir, dicha instrumentalización obedece al componente operativo en las cuales están inscritas.

En este mismo marco dimensional, la pedagogía pareciese operar principalmente como un medio funcional al proceso de reparación simbólica, orientada a la sensibilización y a la construcción de actitudes, que desliga el campo disciplinar generando dificultades en algo que debería ser primordial en una herramienta pedagógica de esta índole: problematizar las condiciones históricas, políticas y sociales del conflicto. Si bien en el apartado anterior se nombraba la persistencia de un conocimiento geográfico en tanto que las narrativas del conflicto armado constituyen una experiencia que se puede abonar al campo de la dialéctica espacial, una de las mayores ausencias se encuentra en el término geografía, el cual, no se halló en casi ninguno de los

textos, menos su tratamiento en lo escolar, las pocas veces que aparecía en las HPP se aborda como un factor estructural que explica la persistencia de la guerra a través de la regionalización acentuada y la dificultad de integración del territorio nacional, no como un objeto asible de reflexión escolar y particularmente fundamental para la paz.

Pormenorizadamente podría decirse entonces, que el análisis de esta primera sección de la aplicación de la ficha técnica da cuenta de la tensión entre la intención formativa de las herramientas propiamente dichas y la debilidad de su fundamentación pedagógica en cuanto al campo disciplinar que la compone, esto plantea interrogantes sobre su alcance en términos de formación crítica como: ¿Hasta qué punto esta reducción de la pedagogía a un mero dispositivo de reparación simbólica termina despolitizando la producción académica de la Comisión en el aula y demás contextos? Si la didáctica escolar en estas elaboraciones renuncia a su deber de problematizar las asimetrías de poder y el despojo histórico, ¿no se reduce así la garantía de No Repetición a un acto de voluntarismo ético?

Para una mayor conceptualización de este capítulo, se sugiere ver en **(Ilustración 8)** en donde a modo de síntesis se organizan las seis conexiones sintácticas que emergen de la categoría HPP y de las cuales, a su vez, se registran recurrencias y elementos emergentes.

**Ilustración 8***Mapa de conceptos relacionados en la Dimensión pedagógica****Dimensión de la perspectiva socioespacial***

La segunda sección la ficha de cotejo interroga las nociones de espacio(s), lugar(es), territorio(s), cuerpo(s) y dentro del análisis socioespacial que se realizó a las Herramientas Pedagógicas predominan categorías geográficas emergentes como región, ubicación, frontera,

además del concepto compartido de cuerpo, el cual esta inmiscuido al pensarse como el primer territorio que se habita. El uso de estos conceptos comprende distintos relatos que integran lo cotidiano con marcos más institucionales de la CEV, lo cual busca narrar el reconocimiento de particularidades regionales en historias de vida, regionales o comunales que están acompañados muchas veces de actividades y ejercicios de sensibilización frente al conflicto armado.

Una de las problemáticas halladas es precisamente que en algunos de los casos no se profundiza conceptualmente en la génesis, continuación y finalización de las hostilidades generadas por el grupo armado de las FARC y demás actores armados, de hecho, establecen el conocimiento geográfico desde una comprensión de escenificación de los hechos, atribuyéndole un carácter de lugar afectivo deteriorado por la cuestión de la guerra pero sin una reflexión que discrimine cuestiones de tipo espacial más que el afectivo. Esta perspectiva es contradictoria en la medida que el Informe Final, en los distintos tomos que hacen parte de este existen preguntas por la recurrencia, continuidad y mantenimiento de la guerra en Colombia, demostrando un proceso académico investigativo riguroso pero que en vista de la actual investigación está desarticulado de la propuesta pedagógica de la misma CEV.

Asimismo, el análisis de recurrencias territoriales en los distintos documentos muestra que los lugares más mencionados, no necesariamente son los más desarrollados analíticamente, por ejemplo, a nivel general, Colombia se posiciona como el referente más constante, aunque su uso se limita en gran medida a funcionar como marco escenográfico del conflicto armado, sin un análisis más que histórico de las condiciones que perpetuaron el fenómeno en el país. A diferencia de territorios como Bogotá que presentan una alta frecuencia y un mayor peso narrativo, especialmente en la explicación de hechos históricos y procesos políticos.

A esta dinámica se le suma una tendencia reduccionista porque los documentos intentan explicar causas estructurales transformándolas en simples secuencias cronológicas de eventos, es decir, la desigualdad territorial y espacial, tema aun conveniente para la interpretación de movimientos y reclamos sociales no aparece en los textos, la mayor parte de la linealidad histórica (si aparece en los textos) se asienta en Bogotá como espacio escenográfico para la insurrección nacional, lo que permite discernir que la época de la violencia ha mitificado una centralidad, no

porque el hecho no sea simbólico o meritorio de teoría, sino por la falta de exposición de comprensiones territoriales, explicaciones sobre el uso y valor de la tierra o el reclamo de actores distintos a la ideología política bipartidista atravesada por cuestiones regionales, económicas o identitarias desde su procedencia, asunto que es ampliamente estudiado dentro del Informe Final y los distintos tomos que lo componen.

Por otra parte, el núcleo territorial con mayor densidad analítica se ubica en la región nororiental del país dado la herramienta *Diez Propuestas para la enseñanza de la Historia Reciente de Colombia* está completamente territorializada en la medida en que su fundamentación y construcción remite al lugar de procedencia del sitio narrado y de los narradores particularmente en Cúcuta, Catatumbo y Norte de Santander, donde no solo se concentran múltiples menciones, sino también un desarrollo más amplio en términos de violencia, abandono estatal y disputas por el control territorial desde distintos grupos armados, siendo este texto también uno de los que nombra ampliamente fenómenos como el narcotráfico, la barbarie paramilitar, la desaparición forzada, las migraciones y el desplazamiento.

Por su parte, departamentos como Antioquia y ciudades como Medellín aparecen de forma recurrente, pero con un tratamiento predominantemente descriptivo, al igual que lugares que fueron tomados como escenarios de masacres como Mapiripán, Bahía Portete, Quibdó, Arauca, Bojayá, Magdalena para abordar objetos como la deshumanización sin un abordaje que explique las cuestiones internas a la elección de aquellos lugares por los grupos armados, asunto que también ocurre con otros territorios como Buenaventura, Arauca y la Guajira que presentan una frecuencia media en las repeticiones, en ese sentido, se evidencia una tensión entre centralidad y periferización, debido a que se reconocen las particularidades regionales, el conocimiento continúa siendo producido desde marcos institucionales que luego se proyectan hacia los territorios, contribuyendo a la distancia histórica en la que se inmiscuye el nombramiento del lugar.

Igualmente, esta lógica se ve matizada por una marcada inclinación hacia lo ancestral, lo indígena y lo afro, lo que sugiere un intento de revalorizar saberes históricamente subalternizados y constituidos en una relación interna con el entorno natural. Así, también es menester resaltar que la noción de lugar que aparecen están asociadas a elementos concretos como ríos, montañas y

páramos, los cuales son dotados de significados políticos, simbólicos y afectivos, resulta significativo que ciertos elementos naturales, especialmente los ríos como el Cauca, el Atrato y el Magdalena, sean reconocidos como sujetos de derechos y víctimas del conflicto armado al verse afectados e impactado por masacres, desapariciones y contaminación con químicos de minería ilegal y cultivos ilícitos, hecho que refuerza la condición de víctima más allá de lo humano y desplaza la mirada hacia una dimensión más óptica y relacional del territorio.

El cuerpo, por su parte se presenta de manera transversal en la mayoría de los textos, generalmente acompañado del concepto geográfico de territorio, la mayoría de las HPP acaban por denominarlo como un lugar donde se inscriben las experiencias del conflicto, este abordaje presenta tensiones importantes, dado que se identifica una tendencia a la estetización del sufrimiento como se puede notar en las conexiones significantes aludidas en el término cuerpo ver en (**Ilustración 9**), en donde el dolor aparece o es representado mediante recursos sensibles que buscan generar empatía, pero que pueden suprimir la condición política de las condiciones estructurales que lo producen, en la medida en que se acompaña de actividades que remiten a lo artístico y cultural, a esto se suma un desplazamiento de la reparación hacia el sujeto, privilegiando procesos individuales de sanación en detrimento de una problematización del papel del Estado en las cuestiones estructurales que azuzan la continuación o fueron causa en su momento de confrontación armada, dicho de otra manera, existe un desplazamiento de reconocimiento de responsabilidades por la proliferación de ejercicios de corte artístico.

Desde una lectura en clave biopolítica<sup>6</sup>, esta centralidad del sujeto víctima resulta problemática porque termina invisibilizando las formas en que el poder hegemónico gestiona, desplaza y regula la vida de las poblaciones. Asimismo, cuando las herramientas pedagógicas abordan el concepto de cuerpo en algunos casos se vislumbra de manera unívoca que termina por reducirlo a un mero receptáculo para la inscripción del dolor y de los traumas, este enfoque victimizante puede ser riesgoso en tanto que clausura o limita las comprensiones del cuerpo como

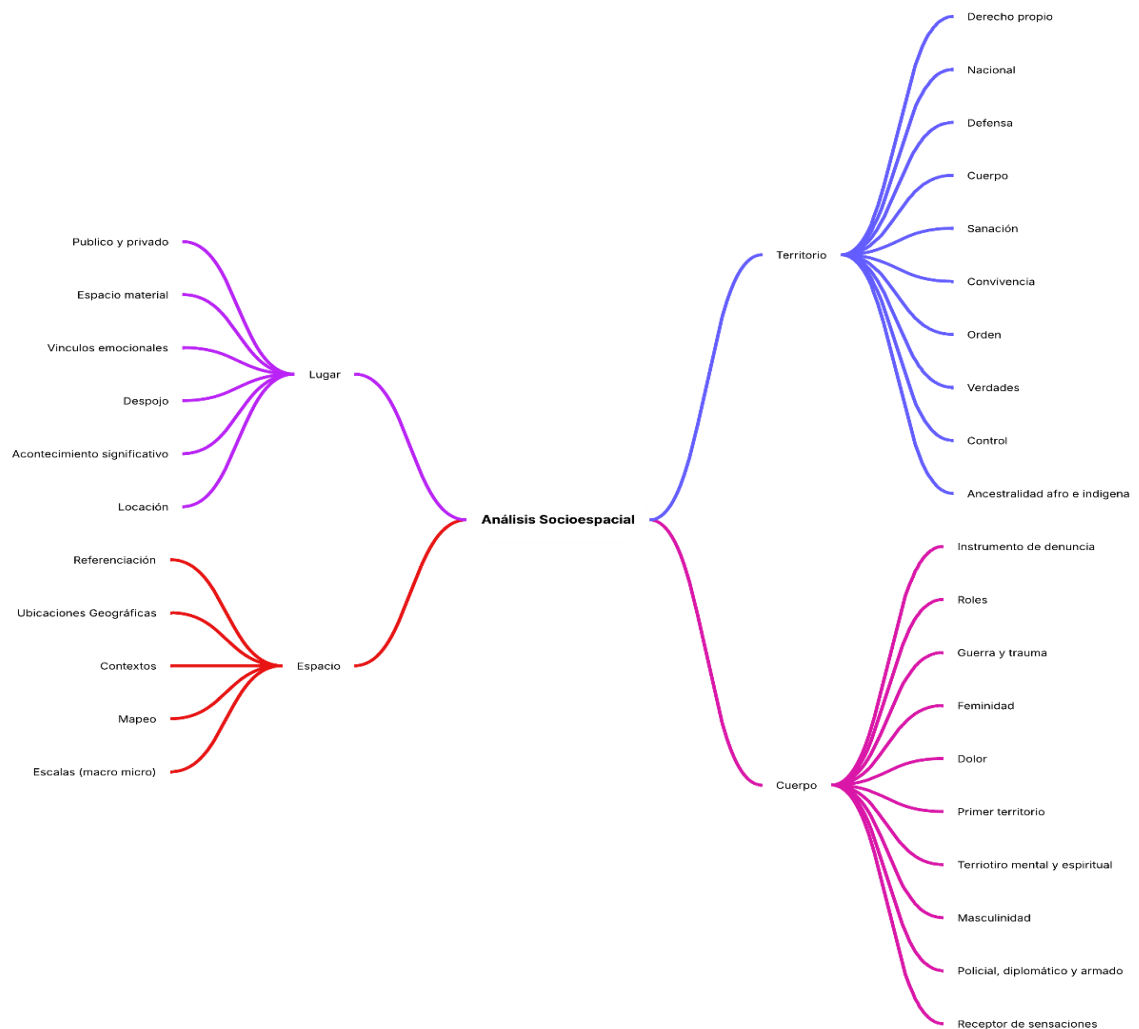
---

<sup>6</sup> Desde la perspectiva de Michel Foucault, la biopolítica es designada como aquel conjunto de estrategias mediante las cuales el poder moderno administra la vida de las poblaciones, interviniendo sobre los cuerpos y sus condiciones de existencia. En este marco, la vida no solo es regulada, sino también producida y moldeada, lo que permite comprender cómo ciertas formas de subjetividad —como la del sujeto víctima— pueden ser configuradas y gestionadas a través de dispositivos institucionales y pedagógicos.

primer territorio de agencia, resistencia y producción de sentido. Entendiendo esto no como una crítica a la apropiación del mandato a través del otorgamiento de voces hacia las víctimas, situación que ha sido exaltada y reconocida en especial por los autores, sino como una valoración hacia la forma en la que se está dando su tratamiento para los espacios educativos.

## Ilustración 9

*Mapa de conceptos relacionados en la Perspectiva Socioespacial*



*Análisis crítico en el discurso*

En la tercera sección la ficha de cotejo interroga las nociones de paz, convivencia, violencia, conflicto, guerra, desaparición(es) forzada, ejecuciones extrajudiciales, falsos positivos, desplazamiento(s), no repetición, reparación, reconciliación, perdón, verdad, esclarecimiento, justicia, género, mujer, actores, guerrilla(s), paramilitar(es-ismo), ejercito, víctima(s), líder(s-esa), excombatiente(s), saber, poder, relato, historias, narrativas. Desde el análisis crítico del discurso como corpus metodológico, las herramientas pedagógicas permiten identificar la construcción de significantes claves como Paz, conversando con los ejes misionales de la CEV — esclarecimiento, reconocimiento, convivencia y no repetición —, así como la representación de actores armados y las relaciones entre saber y poder.

En este marco, el significante de paz se configura mayoritariamente como un horizonte a futuro, cuya realización se proyecta a largo plazo, está es una latencia asociada a la mayoría de las herramientas producidas, coproducidas o adoptadas por la CEV lo cual aparece explicitado en los objetivos de aprendizaje. Es importante resaltar esta idea a futuro, dado que, de manera silente las herramientas presumen que aún *no se ha llegado a la paz*, de hecho, en algunas de ellas la conceptualización de este significante se encuentra territorializada lo cual se refuerza mediante el uso recurrente de verbos como *llegar*, lo que sugiere una concepción progresiva y singular, donde la paz no se manifiesta de manera homogénea, sino que depende de condiciones específicas en cada contexto, situación similar ocurre dentro de relatos o narrativas donde abordan el significante de guerra que de manera recurrente se encuentra con el verbo *llegar*.

Estas dos nociones aparecen limitadas por sus contrapartes, en oposición a la violencia o la guerra, se encuentra la paz o la convivencia, funcionan desde la historia conceptual como contra conceptos y este hecho impide su desarrollo como categorías autónomas, a esto se suma la ausencia de una teorización explícita sobre la paz, así como una ambigüedad frente a la noción de posconflicto, que no es asumida de manera consistente en los documentos analizados. Todo este entramado denota una condición de significantes contrapuestos que articulan su definición desde un horizonte por el cual no se ha transitado completamente, es interesante esta visión en tanto que paz aparece como axioma que orienta la acción, no como un proceso terminado o establecido, sino continuamente re-construido.

En cuanto al conflicto, se evidencia una reducción conceptual del fenómeno al no pensarse en dispositivos o comprensiones distintas a aquellas que se nombran desde lo violento lo que genera dificultad para su ampliación hacia otras formas de conflictividad de carácter político, ideológico o social. De manera similar, la convivencia aparece fuertemente asociada al ámbito escolar, lo que restringe su alcance como categoría social más amplia, dado que su situacionalidad no se halla intervenida en la diversidad conceptual que conlleva pensarse en ámbitos de actuación sociopolítica, económica, y cultural lo que lleva a la conclusión de que la escolarización de los fenómenos sociales moldea la experiencia espacial de habitar la escuela.

Respecto a los actores armados, el paramilitarismo es representado principalmente desde su carácter violento, sin una problematización profunda de sus dimensiones ideológicas o estructurales, además de las alianzas económicas que derivó en el control territorial de zonas productivas como el Urabá antioqueño. Es de anotar que en muy pocas de las herramientas aparece como un actor armado dentro del conflicto, es ausente en casi todas, el Estado paralelo o paraestatalidad y aunque se reconocen prácticas como las ejecuciones extrajudiciales y el desplazamiento forzado, el abordaje tiende a simplificar su complejidad, al omitir la dimensión jurídica, política e inhumana que significa el Estado colombiano como determinante para el asesinato de ciudadanos de su propio país. Es de resaltar que los actores armados tenían una intencionalidad política, en el proceso de paz la intencionalidad es dejar ver a los victimarios como tales, por ello la intención de los documentos de que no aparezcan más bajo esa denominación, que presume entonces ¿Qué el horror, la crueldad, la sevicia, no existen?

Otro hecho a mencionar es la inserción del narcotráfico como agente que incide en la financiación y transformación de los grupos armados, aunque estas relaciones se presentan más como descripciones que como análisis estructurales que conllevaron a la metamorfosis de las vías ideológicas y constitutivas del conflicto o de actores armados como las guerrillas. Por otra parte, las categorías de *saber y poder* aparecen de manera fragmentaria, el saber se asocia al conocimiento de la verdad, mientras que el poder se expresa tanto en términos de posibilidad (poder hablar, poder salir) como en su dimensión territorial de instauración de un orden en zonas específicas, no obstante, no se desarrolla una reflexión sobre cómo el discurso produce regímenes de verdad ni

sobre cómo estas herramientas operan como dispositivos que configuran sentidos sobre el conflicto.

Finalmente, se identifica una indistinción entre relato, historia y narrativa como puede ser evidenciado en las conexiones generadas en la (**Ilustración 10**), lo que genera ambigüedades en la construcción del conocimiento y aunque mayoritariamente hay una predominancia en los relatos testimoniales centrados en la memoria de las víctimas, no se clarifica su relación con la producción de conocimiento histórico, en otras palabras, hay una escisión entre la rigurosidad material de la historia y los relatos que de ella misma emergen que ineludiblemente están atravesados por las experiencias de todos los actores que hicieron y aún siguen haciendo parte del conflicto armado y su transición hacia el posconflicto.

**Ilustración 10**

*Mapa de conceptos relacionados en el Análisis Crítico de Discurso*



## **Guía orientadora ámbitos de conocimientos espaciales dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Este último capítulo tiene como propósito responder al tercer objetivo específico del trabajo de investigación, el cual está dirigido a diseñar una guía orientadora bajo el análisis de discurso con enfoque socioespacial para posicionar el saber disciplinar del maestro de Ciencias Sociales, es importante resaltar que su construcción responde a condiciones de contingencia dado que es susceptible a modificaciones según el contexto, tiempo y espacios determinados. Se constituye como maleable y flexible, en consecuencia, comprende el horizonte de fragilidad del mundo y del país en el cuál es elaborado, esta producción refleja a su vez una propuesta por la construcción del saber desde el campo disciplinar. La flexibilidad de la misma reside en su amplitud teórica, en ese sentido trata de abarcar los campos importantes en la enseñanza de lo socioespacial en el Conflicto Armado como ámbito de conocimiento; la misma puede o no ser llenada a completitud, no tiene un puntaje ponderativo y mucho menos pretende valorar los modos y acercamientos de enseñanza de los maestros, es construida como herramienta para docentes en ejercicio y pretende ser ampliada, sesgada, recortada, manipulada según el contexto y experiencia de cada maestro.

Es de aclarar, que esta guía orientadora no pretende ser normativa ni totalizante sino un recurso para la selección y aplicación de herramientas pedagógicas para las aulas de clase, en ese sentido se valoran los esfuerzos hechos por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad en su ejercicio de producción y distribución del material y a los docentes que a través de su quehacer pedagógico se han acercado a dichas elaboraciones para dar un tratamiento del Conflicto Armado interno en las Ciencias Sociales escolares, pero esto no elimina la capacidad de crítica constructiva que debe tener cualquier persona que se dedique a la educación y además al ámbito de conocimiento que nos convoca en el trabajo de grado, por ello, la intención en la actual guía, es entregar una matriz de análisis que permita discernir posibilidades de aterrizaje conceptual escolar al fenómeno del Conflicto Armado, nutrido desde la experiencia y juicio que brindaron los dos instrumentos anteriores y su tratamiento en las dimensiones pedagógica y socioespacial.

Por tanto, se responde a uno de los mayores interrogantes del análisis de las HPP planteados en el actual trabajo de grado que suponía un cuestionamiento tácito a la utilización del término pedagógico y a lo escolar, legitimando aspectos extrínsecos a la realidad de las aulas y a la vivencia que desprende el oficio del maestro, en ese sentido, siempre ha estado dentro del trabajo la duda sobre *¿Qué es una Herramienta Pedagógica?* Definir los conceptos con los que se cohesiona y elabora la práctica pedagógica es una tarea constante para el maestro de Ciencias Sociales, dado que delimita las concepciones importantes de la misma praxis como el aprendizaje, la enseñanza y en sí los objetos que inauguran la reflexión pedagógica: la formación y la educación. En ese sentido se debe concretar aquel significante vacío que, en proposiciones alienantes apostadas al campo profesional sin pertenecer a él, desfiguran el carácter disciplinar de la pedagogía.

En ese sentido, se entiende por herramienta un medio, material o simbólico que actúa como un dispositivo de mediación con una intencionalidad formativa deliberada, lo que le permite adquirir el valor de pedagógico, entendiendo que para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje este debe responder a la reflexión disciplinar y articularse con fines éticos, epistémicos y didácticos. Es elemental diferenciarla de otros conceptos educativos, teniendo en cuenta que la herramienta no vale por sí misma, sino por su potencial formativo, el presente trabajo permite discriminar distinciones frente a otros términos.

En resumidas cuentas, una herramienta pedagógica no funge unívocamente como soporte para la información, como se ha evaluado en los anteriores capítulos; tampoco responde a una reevaluación o sistematización de experiencias. Es una expresión de decisiones éticas y pedagógicas situadas en un contexto histórico y cultural específico que busca la formación del sujeto a través de comprensiones educativas con potencial real de transformación, distinto a lo presente en las HPP de la CEV que a través de términos modernos en las Ciencias Sociales (cuerpo, narrativa, memoria histórica, género, espacio) hace surgir carencias de significados en el mundo escolar por el tratamiento dado entre modismos y tendencias intelectuales que con intencionalidad formativa, pero sin tratamiento pedagógico pierden toda presunción educativa. Por ello, toda Herramienta Pedagógica, en la medida que el uso de sus atribuciones, se contextualiza y crea apreciaciones válidas para la formación del sujeto; es una posesión disciplinar del maestro, debido a la experticia en el tratamiento de las distintas dimensiones que inciden en el campo profesional,

estas también deben apropiarse por eso el mismo informe final puede ser ámbito de creación de herramientas pedagógicas, en tanto que este término también busca posicionar la verdad como bien público, tarea ética, política y epistémica de todo maestro.

Ahora bien, la guía orientadora está dividida en tres grandes bloques de análisis, el primero corresponde a la identificación general del documento, donde se registran datos como el nombre, el ciclo escolar, el tipo de material, el nivel de comprensión al que remite, la población hacia quien va dirigida, la concepción de espacio que opera en los documentos, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y Estándares Básicos por Competencias en Ciencias Sociales a los que responde. El segundo bloque agrupa los ejercicios y actividades propios del campo histórico y geográfico, clasificados según las preguntas que orientan cada disciplina e incluye un apartado sobre la relación espacio-tiempo que permite identificar si algún texto privilegia una lógica cronocéntrica, geocéntrica o articulada. El tercero y último constituye una rúbrica de valoración organizada en cuatro dimensiones —socioespacial, pedagógica, didáctica y análisis crítico del discurso— con criterios específicos que permiten evaluar la calidad y pertinencia del material.

**Tabla 3**

*Guía orientadora ámbitos de conocimientos espaciales dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales*

| Información General del Documento                                      |                                 |                   |       |                     |                 |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|-------|---------------------|-----------------|
| <b>Nombre del documento que él o la docente en CCSS desea analizar</b> |                                 |                   |       |                     |                 |
| <b>Ciclo escolar al que pertenece</b>                                  | Primaria                        | Básica secundaria | Media | No formal           | Sin especificar |
| <b>Tipo de documento</b>                                               | Herramienta Pedagógica          |                   |       | Secuencia Didáctica |                 |
|                                                                        | Proyecto (ABP, IAP, Transversal |                   |       | Recurso didáctico   |                 |
|                                                                        | Taller                          |                   |       | Estrategia          |                 |

|                                                                       |                       |                                           |                                                |               |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------|
|                                                                       | Dossier               |                                           | Planeación                                     |               |
|                                                                       | Guía de Aprendizaje   |                                           | Mediador pedagógico                            |               |
|                                                                       | Portafolio o bitácora |                                           | Actividad                                      |               |
| <b>Observaciones</b>                                                  |                       |                                           |                                                |               |
| <b>Nivel de comprensión al que remite el documento</b>                |                       |                                           |                                                |               |
| Literal                                                               |                       | Inferencial                               |                                                | Argumentativo |
|                                                                       |                       |                                           |                                                | Critico       |
| <b>El documento está dirigido a</b>                                   |                       |                                           |                                                |               |
| Docentes                                                              |                       | Mixto docente-estudiante                  |                                                | Estudiantes   |
| <b>Lineamiento curricular en Ciencias Sociales al que corresponde</b> |                       |                                           |                                                |               |
| Identidades, diversidades y sujetos sociales                          |                       |                                           |                                                |               |
| Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano                 |                       |                                           |                                                |               |
| Pensar históricamente                                                 |                       |                                           |                                                |               |
| Conflicto, memoria histórica y construcción de paz                    |                       |                                           |                                                |               |
| Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social                |                       |                                           |                                                |               |
| Democracia, ciudadanía activa y justicia social                       |                       |                                           |                                                |               |
| No corresponde a ningún lineamiento explícito                         |                       |                                           |                                                |               |
| <b>Estándar Básico por Competencia en Ciencias Sociales</b>           |                       |                                           |                                                |               |
| Me aproximo al conocimiento como científico (a) social                |                       |                                           |                                                |               |
| Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales                 |                       | Relaciones con la historia y las culturas |                                                |               |
|                                                                       |                       | Relaciones espaciales y ambientales       |                                                |               |
|                                                                       |                       | Relaciones ético-políticas                |                                                |               |
| Desarrollo compromisos personales y sociales                          |                       |                                           |                                                |               |
| No explicita estándares                                               |                       |                                           |                                                |               |
| <b>Concepción de espacio que opera en el documento</b>                |                       |                                           |                                                |               |
| Espacio absoluto (contenedor fijo, neutro)                            |                       |                                           | Espacio relativo (relaciones entre lugares)    |               |
| Espacio relacional (producido socialmente)                            |                       |                                           | Espacio escenario de poder (geografía crítica) |               |
| Espacio vivido /afectivo (geografía humanista)                        |                       |                                           | Sin concepción explícita                       |               |
| <b>Observaciones:</b>                                                 |                       |                                           |                                                |               |

|                                                                                                                                               |           |           |            |                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|------------|----------------------|
| <b>Ejercicios o actividades afines al campo histórico ¿cuándo ocurre? ¿cómo ocurrió? ¿qué conexiones temporales existen entre los hechos?</b> |           |           |            |                      |
| Líneas de tiempo y cronologías                                                                                                                |           |           |            |                      |
| Reconstrucción de hechos o acontecimientos locales / regionales                                                                               |           |           |            |                      |
| Análisis de fuentes primarias (cartas, testimonios, archivos, prensa)                                                                         |           |           |            |                      |
| Narrativas o relatos históricos                                                                                                               |           |           |            |                      |
| Análisis de causas o consecuencias                                                                                                            |           |           |            |                      |
| Triangulación de fuentes                                                                                                                      |           |           |            |                      |
| Debates históricos (interpretación de fuentes)                                                                                                |           |           |            |                      |
| Cronologías del conflicto (historia oral y memoria)                                                                                           |           |           |            |                      |
| <b>Ejercicios o actividades afines al campo geográfico ¿dónde ocurre? ¿cómo se organiza el espacio? ¿qué relaciones hay en el territorio?</b> |           |           |            |                      |
| Cartografía social y mapeo interactivo                                                                                                        |           |           |            |                      |
| Elaboración de mapas (físicos, políticos y simbólicos)                                                                                        |           |           |            |                      |
| Mapeos o mapas de actores (quienes están en el territorio)                                                                                    |           |           |            |                      |
| Elaboración de coremas y lectura del paisaje (despojo y transformación urbana)                                                                |           |           |            |                      |
| Ubicación espacial de eventos                                                                                                                 |           |           |            |                      |
| Análisis del territorio (uso, conflicto, distribución, lógica centro-periferia, extractivismo, desplazamiento)                                |           |           |            |                      |
| Identificación de lugares afectivos (topofilias y topofobias)                                                                                 |           |           |            |                      |
| Sistemas de Información Geográfica (SIG)                                                                                                      |           |           |            |                      |
| <b>Relación espacio temporal en el documento</b>                                                                                              |           |           |            |                      |
| Predominio cronocéntrico (el tiempo organiza el relato, el espacio es escenario)                                                              |           |           |            |                      |
| Predominio geocéntrico (el espacio organiza el análisis)                                                                                      |           |           |            |                      |
| Articulación equilibrada entre espacio y tiempo                                                                                               |           |           |            |                      |
| Hibridación, usa categorías como territorio-tiempo o memoria-lugar                                                                            |           |           |            |                      |
| Sin articulación explícita                                                                                                                    |           |           |            |                      |
| <b>Rúbrica analítica</b>                                                                                                                      |           |           |            |                      |
| <b>Dimensión/criterio</b>                                                                                                                     | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>N/A</b> | <b>Observaciones</b> |
| <b>Socioespacial</b>                                                                                                                          |           |           |            |                      |
| Reconoce un territorio concreto (barrio, ciudad, vereda o región)                                                                             |           |           |            |                      |
| Integra distintas escalas espaciales (local, regional, nacional, internacional)                                                               |           |           |            |                      |
| Visibiliza actores territoriales y sus relaciones de poder                                                                                    |           |           |            |                      |
| Aborda disputas por el territorio (tierra, recursos, uso del espacio)                                                                         |           |           |            |                      |

|                                                                                                 |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| Incorpora memoria del territorio y experiencias espaciales vividas                              |  |  |  |  |
| Analiza lógicas centro-periferia o desigualdad territorial                                      |  |  |  |  |
| Reconoce la agencia de los sujetos más allá de su condición de víctima                          |  |  |  |  |
| Entiende el espacio como construcción social (no solo como mapa o escenario)                    |  |  |  |  |
| <b>Pedagógica</b>                                                                               |  |  |  |  |
| Promueve preguntas abiertas y pensamiento crítico                                               |  |  |  |  |
| Genera experiencia (no solo transmisión de la información)                                      |  |  |  |  |
| Permite interpretaciones múltiples del contenido                                                |  |  |  |  |
| Articula saberes previos del estudiante o la comunidad                                          |  |  |  |  |
| Presenta una ruta clara y flexible (no es rígida ni normativa)                                  |  |  |  |  |
| Es adaptable a distintos contextos, territorios y regiones                                      |  |  |  |  |
| Propone actividades situadas en un contexto específico                                          |  |  |  |  |
| Incluye un trabajo de campo, entorno o comunidad                                                |  |  |  |  |
| Usa múltiples lenguajes (oral, visual, corporal, cartográfico, artístico)                       |  |  |  |  |
| Define con claridad qué entiende por pedagogía, enseñanza y aprendizaje                         |  |  |  |  |
| <b>Didáctica</b>                                                                                |  |  |  |  |
| Evalúa procesos y no solo resultados                                                            |  |  |  |  |
| Incluye auto, hetero y/o coevaluación                                                           |  |  |  |  |
| Integra lo cualitativo y evita reducción a lo cuantificable                                     |  |  |  |  |
| Articula lo conceptual con lo procedimental y actitudinal                                       |  |  |  |  |
| Propone progresión pedagógica (no solo el listado de actividades)                               |  |  |  |  |
| <b>Análisis crítico del discurso</b>                                                            |  |  |  |  |
| ¿Hay significantes nodales que organizan el relato? (p. ej. paz, verdad, territorio, conflicto) |  |  |  |  |
| ¿El documento naturaliza alguna relación de poder sin problematizarla?                          |  |  |  |  |
| ¿Hay tensión entre el discurso oficial del documento y los saberes territoriales que convoca?   |  |  |  |  |
| ¿El documento desplaza responsabilidades del Estado hacia el sujeto individual o la escuela?    |  |  |  |  |
| ¿Se usa 'pedagogía' como legitimador sin una reflexión disciplinar sobre ella?                  |  |  |  |  |

|                                                                                                |                 |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--|--|--|
| ¿Se nombra a los actores? (víctimas, comunidades, perpetradores, Estado, docente)              |                 |  |  |  |
| <b>Síntesis del documento analizado</b>                                                        |                 |  |  |  |
| <b>Pregunta generadora</b>                                                                     | <b>Análisis</b> |  |  |  |
| ¿Qué concepción de espacio predomina en el documento y qué implica eso para su uso en el aula? |                 |  |  |  |
| ¿Qué disciplina de las Ciencias Sociales predomina? ¿Qué queda invisibilizado?                 |                 |  |  |  |
| ¿Qué sujeto construye el documento?<br>¿Qué capacidad de acción le reconoce?                   |                 |  |  |  |
| ¿Qué relaciones de poder naturaliza o cuestiona el documento?                                  |                 |  |  |  |
| ¿Qué ajustes realizaría para usar este material en su contexto concreto?                       |                 |  |  |  |
| Valoración general del material (potencial formativo y limitaciones)                           |                 |  |  |  |

### *Del desarrollo de la guía orientadora bajo el análisis de discurso con enfoque socioespacial*

Posterior a presentar el diseño, se precisa hablar sobre el alcance de los campos u apartados que componen la Guía orientadora bajo el análisis de discurso con enfoque socioespacial para posicionar el saber disciplinar del maestro de Ciencias Sociales en aras de garantizar al lector los criterios con los que ha sido elaborada. El primer apartado versa sobre la información general del documento en donde se registran datos básicos como el título y el ciclo escolar al que se dirige el material susceptible de ser analizado; para efectos de este trabajo, la educación primaria comprende de primero a quinto grado, la básica secundaria de sexto a noveno, la educación media corresponde a décimo y undécimo, y la educación no formal refiere a procesos formativos desarrollados por fuera del sistema escolarizado, generalmente en escenarios comunitarios, institucionales o organizativos que no se rigen por una estructura curricular oficial.

En el campo correspondiente al tipo de material se establece una clasificación que va orientada a reconocer la naturaleza pedagógica y es necesario hacer algunas distinciones: el taller se comprende como un ejercicio centrado en el desarrollo de actividades específicas que configuran situaciones de aprendizaje asociadas con la creación y la participación, en las cuales se articulan saberes con experiencias de la vida cotidiana, lo que permite en el estudiante tanto el desarrollo de

habilidades como la producción e interpretación de información. Por su parte, la secuencia didáctica se entiende como aquel conjunto organizado, estructurado y articulado de actividades de enseñanza y aprendizaje, diseñado con un inicio y un cierre definidos, que responde a decisiones didácticas relacionadas con contenidos, recursos, tiempos, evaluación y organización del aula.

Los proyectos educativos, son entendidos como una estrategia metodológica que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la resolución de problemas o preguntas, integrando los saberes, las habilidades y las actitudes mediante experiencias significativas que promueven el trabajo autónomo, colaborativo y el desarrollo de competencias investigativas en relación con el contexto. En cambio, por estrategias de aprendizaje se entenderán el conjunto de decisiones y acciones pedagógicas orientadas a favorecer la apropiación del conocimiento, mediante el uso de recursos didácticos que permitan al estudiante organizar, elaborar, comprender y aplicar los conocimientos u saberes apprehendidos.

Ahora bien, el recurso didáctico puede ser definido como todo material o elemento susceptible a ser utilizado con la intención de facilitar el desarrollo de actividades formativas, favoreciendo la comprensión de conceptos y el acceso al conocimiento. Adicionalmente, el dossier pedagógico corresponde a una compilación organizada de documentos y materiales que permiten registrar, sistematizar y hacer seguimiento a un proceso, un contenido o a un tema específico, dentro de ese dossier pueden proponerse ejercicios como la bitácora la cual funge como instrumento de registro sistemático en el cual el estudiante organiza, describe y reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, permitiendo al estudiante que la elabora la autorregulación y el desarrollo de habilidades de escritura y análisis. Otro ejemplo de lo que podría incluir sería el portafolio como aquella recolección organizada de evidencias, en formato físico o digital, que documenta procesos, avances y reflexiones en torno al aprendizaje, constituyéndose en un dispositivo de seguimiento y evaluación para los docentes en ejercicio.

La planeación pedagógica es reflexionada como ese proceso cuidadoso de selección y organización anticipada de objetivos, contenidos, actividades, recursos y estrategias, en función de las necesidades del contexto educativo, la cual va orientando de manera articulada la acción pedagógica y administrativa al ser un requisito ineludible del docente, más aún la guía de

aprendizaje es resultado de esa planeación y se asume como un elemento de carácter instructivo dirigido a los estudiantes, en el cual el docente organiza una secuencia de actividades que orienta el desarrollo del aprendizaje de manera estructurada, y en ese orden de ideas las actividades se asumen como una acciones puntuales dentro del proceso formativo, diseñadas con un propósito específico y delimitado en el tiempo.

En coherencia la explicación de la guía orientadora, existe una sección que incorpora los niveles de comprensión como criterios a determinar; el nivel literal se asocia a la identificación y reproducción de información explícita, el nivel inferencial está dedicado la construcción de relaciones y sentidos no manifiestos de manera directa o explícita, el nivel argumentativo apunta a la formulación de posturas sustentadas dentro de la elaboración, y el último nivel que se denomina crítico busca la problematización de los contenidos en relación con sus implicaciones sociales, políticas y éticas. Por otra parte, la sección referida a la población a la que se dirige el material distingue tres posibilidades: estudiante, cuando el documento está orientado al sujeto en formación, docente, cuando se dirige a quien media el proceso pedagógico, y mixto, cuando articula ambos roles dentro de una misma propuesta.

En cuanto a los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, se tomarán en su última versión presentada este año, cuyos ejes orientadores fueron actualizados y pasaron a ser seis; se dará cuenta de cada uno a modo grosso en aras de dar cuenta de su función en la guía orientadora. El primer eje corresponde a identidades, diversidades y sujetos sociales, ahora bien, para que un documento se corresponda con este eje debe abordar la configuración social de los sujetos y a su vez, considerar que las identidades se producen en un entramado histórico, cultural y de ejercicios de poder. Aquí se incluyen el reconocimiento a comunidades indígenas, afrodescendientes, mujeres y víctimas, asimismo hace alusión a los procesos de diferenciación, exclusión, racialización o generalización. También podría tener cabida en este eje aquellos documentos que se pregunten o piensen las identidades territorializadas o la subjetividad que ha sido atravesada por el conflicto. Cabe hacer la salvación de que no solo sería suficiente con nombrar las diversidades sino que se hace menester apostar por cómo se producen, por como genera tensiones e incluso por las formas en las que aparece jerarquizada, es decir, podría estar en este eje si aparece como una categoría situada y, por ende, problematizada.

El segundo eje es denominado pensamiento crítico, comunicación y diálogo cotidiano, y si quisiese pensarse que un texto se comprende bajo este horizonte tendría que promover operaciones cognitivas y discursivas que apunten a ejercicios de problematización, interpretación, argumentación y de confrontación de sentidos o contrasentidos, por otra parte, tendrían que ser constitutivos de sí: el análisis de narrativas, la identificación de posiciones enunciativas y la construcción de espacios de diálogo donde circulan múltiples perspectivas. El tercer eje se titula pensar históricamente, y aquí conversa sobre las características propias del pensamiento histórico que son: temporalidad, multicausalidad, cambio, continuidad, multiperspectivismo, conciencia histórica, empatía, entre otras que implican la comprensión del tiempo como dimensión analítica y la construcción del pasado como proceso interpretativo. Serían inherentes a este eje los ejercicios que organizan o proponen secuencias temporales, que explican procesos y logran articular distintos momentos históricos.

El cuarto eje se nombra conflicto, memoria histórica y construcción de paz, que cabe resaltar que es nuevo en los lineamientos curriculares porque si bien el conflicto armado se orientaba desde cátedra de paz, no estaba reflejado en las normas técnicas curriculares colombianas. Son parte de este aquellos documentos que entiendan el abordaje del conflicto armado y otras formas de conflictividad, el uso de la memoria como dispositivo pedagógico y la construcción de la paz como proceso social inherente del campo disciplinar y de la enseñanza de las ciencias sociales escolares al que además se le incorpora algo fundamental como lo son los relatos, testimonios, experiencias de víctimas y reflexiones sobre el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición como mandatos de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.

El quinto eje obedece a la acción territorial, sostenibilidad y compromiso social, vinculada a las prácticas de intervención y transformación del medio natural y a los factores antrópicos que en dicha transformación influyen, son correspondientes con el eje aquellos documentos que trabajen sobre el análisis de espacialidades, la relación entre comunidades y entorno, y la incorporación de metodologías como cartografías, recorridos o diagnósticos territoriales que integran una preocupación y a su vez una responsabilidad con sostenibilidad entendida como forma

de acción situada. El sexto y último eje se identifica como democracia, ciudadanía activa y justicia social, el cual pretende abordar la formación de sujetos políticos capaces de participar en la vida social desde el ejercicio de sus derechos y, por consiguiente, de sus responsabilidades. Harían parte de este los ejercicios propuestos para el análisis de instituciones, normas, relaciones de poder y condiciones que producen desigualdad en el país, asimismo, comprendería a aquellos cuya intención tenga la promoción de la participación, la deliberación, la construcción de lo público y de lo privado.

Ahora bien, la parte que sigue en la guía orientadora se pregunta por los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBCS), los cuales internamente se encuentran organizados bajo tres grandes ejes articuladores de las acciones de pensamiento y de producción elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, en primer lugar se encuentra el eje denominado *me aproximo al conocimiento como científico(a) social*, en el cual podría agruparse aquellas acciones que están orientadas a la formulación de preguntas, a la indagación, a la problematización y al contraste de distintos puntos de vista, es decir, las formas mediante las cuales se construye conocimiento en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

En segundo lugar, aparece el eje titulado “*manejo conocimientos propios de las ciencias sociales*” el cual va a remitir al dominio de saberes propiamente disciplinares y se organiza a su vez en tres subcampos que se encargan de nuclear la producción del conocimiento social: las relaciones con la historia y la cultura, las relaciones espaciales y ambientales, y las relaciones ético-políticas.

El último eje titula “*desarrollo compromisos personales y sociales*” bajo el cual se integran las acciones dirigidas hacia la formación ética y política de los sujetos, es decir, de los estudiantes, en tanto promueve la reflexión sobre el conocimiento en la vida social, la toma de decisiones y la participación en contextos democráticos. En de precisar que este conjunto o triada de ejes se configuran como una apuesta desde el Ministerio de Educación Nacional por una formación integral en las Ciencias Sociales que logra articular la construcción de conocimiento, su dominio disciplinar y por ende la proyección social de ese saber.

En la guía orientadora también se agrupa los ejercicios y actividades propios del campo histórico y geográfico, clasificados según las preguntas que orientan cada una de las disciplinas. Por un lado, el campo histórico está organizado en torno a las preguntas sobre ¿cuándo ocurrió? ¿cómo ocurrió? y ¿qué conexiones temporales existen entre los hechos? Para este se asignan actividades tales como líneas de tiempo y cronologías, reconstrucción de hechos o acontecimientos locales y regionales, análisis de fuentes primarias entre las que se cuentan cartas, testimonios, archivos y prensa, narrativas o relatos históricos, análisis de causas y consecuencias, triangulación de fuentes, debates históricos sobre interpretaciones del pasado, y cronologías del conflicto que incluyen historia oral y memoria.

Por otra parte, el campo geográfico versa sobre las preguntas ¿dónde ocurre? ¿cómo se organiza el espacio? y ¿qué relaciones existen en el territorio? Se contempla la cartografía social y el mapeo interactivo, la elaboración de mapas físicos, políticos y simbólicos, mapeos o mapas de actores presentes en el territorio, elaboración de coremas y lectura de paisaje con atención al despojo y la transformación urbana, ubicación espacial de eventos, análisis del territorio en sus dimensiones de uso, conflicto, distribución, lógica centro-periferia, desigualdad, extractivismo y desplazamiento, identificación de lugares significativos, y el uso de Sistemas de Información Geográfica.

Internamente se fija una rúbrica de valoración organizada en cuatro subapartados, el primero es el socioespacial que indaga si el documento reconoce un territorio concreto como un barrio, ciudad, vereda o región; si integra distintas escalas espaciales desde lo local hasta lo internacional; si visibiliza actores territoriales y sus relaciones de poder; si aborda disputas por el territorio en términos de tierra, recursos y uso del espacio; si incorpora la memoria del territorio y experiencias espaciales vividas; si analiza lógicas centro-periferia o desigualdad territorial; si reconoce la agencia de los sujetos más allá de su condición de víctima; y si entiende el espacio como construcción social y no como simple mapa o escenario. El segundo es el pedagógico que evalúa si el documento promueve preguntas abiertas y pensamiento crítico, si genera experiencia de aprendizaje más allá de la transmisión de información, si permite interpretaciones múltiples del contenido, si articula saberes previos del estudiante o la comunidad, si presenta una ruta clara y flexible sin ser rígida ni normativa, si es adaptable a distintos contextos y ciclos vitales, si propone

actividades situadas en un contexto específico, si incluye trabajo de campo o vinculación con el entorno y la comunidad, si usa múltiples lenguajes entre los que se cuentan el oral, el visual, el corporal, el cartográfico y el artístico, y si define con claridad qué entiende por pedagogía, enseñanza y aprendizaje.

La tercera es la didáctica que internamente revisa si el documento evalúa procesos y no solo resultados, si incluye modalidades de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, si integra lo cualitativo evitando su reducción a lo cuantificable, si articula lo conceptual con lo procedimental y actitudinal, y si propone una progresión pedagógica que vaya más allá de un simple listado de actividades. Esta visión evaluativa responde a la pregunta del ¿cuándo? Incluida dentro de las preguntas del componente didáctico, también porque se intuye que las demás hacen aporte del componente que se ha denominado pedagógico.

Por último se halla el Análisis Crítico del Discurso, que interroga si hay significantes nodales que organizan el relato —como paz, verdad, territorio o conflicto—, si el documento naturaliza alguna relación de poder sin problematizarla, si existe tensión entre el discurso oficial del material y los saberes territoriales que convoca, si el documento desplaza responsabilidades del Estado hacia el sujeto individual o la escuela, si usa el término pedagogía como legitimador sin una reflexión disciplinar sobre él, y cómo nombra a los actores, diferenciando entre víctimas, comunidades, perpetradores, Estado y docente.

También se disponen una serie de preguntas problémicas que permiten un horizonte de análisis para el docente de Ciencias Sociales, fungen más como tentativas porque no son de carácter obligatorio sino más bien una apuesta por el análisis que habría de gestarse en la enseñanza propia del campo disciplinar: ¿Qué concepción de espacio predomina en el documento y qué implica eso para su uso en el aula? ¿Qué disciplina de las Ciencias Sociales predomina? ¿Qué queda invisibilizado? ¿Qué sujeto construye el documento? ¿Qué agencia le reconoce? ¿Qué relaciones de poder naturaliza o cuestiona el documento? ¿Qué ajustes realizaría para usar este material en su contexto concreto? ¿Qué valoración general del material sea de potencial formativo o limitaciones sugiere?

A modo de cierre de este último capítulo se debe mencionar que, su elaboración responde a la intención de reforzar el uso de esta guía como un dispositivo para que los y las maestras en CCSS funjan como agentes activos dentro de la selección no solo de contenidos sino también de herramientas y todo tipo de material susceptible a ser abordado en las aulas de clases, resaltar a su vez que no es una propuesta univoca, se busca que los docentes en ejercicio se acerquen a ella como un apoyo más que un documento para la ejecución y que a su vez, permita ampliar el panorama de construcción de elementos, recursos y apoyos educativos que permitan ampliar comprensiones, conceptos y teorías. Asimismo, esta guía orientadora refirma el compromiso ético y político que como docentes se tiene para con la educación y para con nuestro país, en el sentido de que reflexiona respecto a aquello que contribuya a la enseñanza del conflicto y la paz siendo esto no un esfuerzo perdido.

## Conclusiones

El desarrollo de esta investigación permitió dar cuenta que, la producción de aquello que se nombró como Herramientas Pedagógicas en el marco del legado de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad constituyen en sí mismas un dispositivo discursivo en tanto fueron susceptibles al ACD, además de pedagógico por la naturaleza misma de su composición, que merece el debido tratamiento para comprender cómo se configura, transmite y regula el conocimiento sobre el conflicto armado colombiano en escenarios educativos y comunitarios.

Uno de los hallazgos que deja la investigación es su inclinación al campo geográfico, en donde la categoría lugar es la que más se ve presentada dentro del mismo, teniendo en cuenta que son: lugar, territorio, espacio, región, paisaje, medio geográfico, demostrando poco reconocimiento de categorías geográficas que pueden ser incidentes para una mayor reflexión pedagógica en el aula, igualmente, cabe resaltar que la categoría lugar está sujeta a nombrar espacios puntuales, pero sin mencionar contextos históricos, sociales, o culturales, además que esta doblegada en las narrativas sectorizadas que presentan los documentos, lugar no se construye desde lo geográfico sino desde el discurso, lo cual no resta la importancia de lo narrativo pero limita su aprehensión en lo educativo.

Por otra parte, hace falta pensar el territorio como categoría analítica que produce y es producida por las relaciones sociales sin que se quede de forma restrictiva como escenario, posesión o locación donde los hechos ocurren, también se precisa entonces de un rigor histórico que dé cuenta de un ejercicio que piense características del pensamiento histórico como lo son: la temporalidad, la multicausalidad, el cambio, la continuidad, el multiperspectivismo, la conciencia histórica, la empatía, entre otras características que brinden una comprensión del tiempo como dimensión analítica y de la construcción del pasado como un proceso que apela a lo interpretativo.

El documento que generó mayor discusión teórica dentro de los términos planteados de interés en la investigación fue *Diez propuestas para la enseñanza de la historia reciente en Colombia con énfasis en el conflicto armado*, el cual es de autoría de profesores en ejercicio,

destaca por su componente de territorial y por propuestas que involucran distintos entes que no son únicamente la escuela, como la familia y la comunidad. Si se piensa en sus autores, nos arroja que fue un convenio entre la CEV y organizaciones internacionales que apoyaron durante el curso de su construcción a maestros, asunto que se resalta y que debió ser el camino de construcción de las HPP en tanto que los maestros disponen de su experiencia y conocimiento en diálogo con entes e instituciones encargadas de la verdad.

Por otro lado, el documento de menor interés bajo las líneas del trabajo fue *Conversas para la juntanza*, que es desarrollada por miembros del componente pedagógico de la CEV, este en específico, sirve de modelo para retratar los condicionamientos internos de la construcción de las HPP en las cuales se pone de manifiesto términos, comunidades y sujetos sociales que han surgido discursivamente pero su tratamiento reflexivo dista de comprenderse dentro del campo profesional de la pedagogía.

Las HPP que permitieron una mayor concentración discursiva para este trabajo fueron formadas por docentes y generalmente desligadas de la CEV como organización principal, estas fueron: *Diez y Para que no me olvides: Memoria histórica y educación para la paz en el aula*. Igualmente es importante retomar un punto que apareció en el tratamiento de los datos y en el capítulo del Análisis de Discurso, muchas de las HPP no toman la paz como sino el Conflicto Armado en sí, las apuestas formativas deberían tener presente respecto a los procesos de construcción de paz que estos no se tratan de un proceso perfecto, inacabado, ni como un lugar específico sino que desde sus orígenes funge como una promesa, un camino, un principio que orienta la acción, cualquiera que sea la apuesta por esa construcción es válida.

Si bien muchas de las HPP analizadas no estaban enfocadas en la escuela y lo que la CEV denominó *La enseñanza de la verdad en la escuela* es un apartado que solo cuenta con cinco documentos véase la (**Tabla 2**), dentro del conjunto completo de las HPP demuestra un desinterés por pensar el posconflicto desde las aulas de clase, en tanto que este subgrupo de herramientas solo contaba con cinco documentos al igual que en ellos no hay un acuerdo concreto sobre lo que se va entender por pedagogía, situación que devino en distintas apreciaciones sobre el campo disciplinar que en muchas de las ocasiones se encontraban intencionadas de manera operativa a la dinámica

de los ejercicios y en otras formuladas hacia la sanación con las víctimas, propósito propio de la CEV y de las formas de apropiación de legado de la misma, pero que repliega su uso a espacios formativos de organizaciones centradas en la reparación, es decir, las HPP están diseñadas para la memoria del país atravesadas por la formulación y centramiento hacia las víctimas no desde una posición académica, lo que involucra un compromiso de cada maestro para la escogencia, adaptación y operatividad que encuentre en su praxis educativa.

Dentro de los textos existe un tratamiento de lo socioespacial, ligado a la narrativa, los relatos y otras formas de abordar las historias que lo convierte en algunas instancias en un hecho vivencial, es decir, es una apuesta desde la memoria y el recuerdo que permite una comprensión del horizonte de producción del conflicto mismo, asimismo, la dialéctica espacial valida y valora esa experiencia del espacio vivido, pero requerirá de otros elementos que permita entender la producción del espacio en un antes, durante y un después pues el mismo hecho del *recordis* —pasar por el corazón— precisa de la elongación del tiempo que en palabras de San Agustín en su naturaleza del tiempo, involucra una *intentio* y *distentio animi* —extensión o distensión del alma— que escapa a la reflexión que solo se ocupa de los hechos en sí.

Es menester al finalizar este apartado de conclusiones reconocer que el informe final elaborado por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad y la No Repetición contiene una riqueza importante respecto a lo que se identifica como vacíos en las HPP, esto dado que estas están construidas y son parte de las formas en las cuales la ciudadanía puede apropiarse del legado de la CEV y en esa medida, exhortar a los maestros, educadores, pedagogos, licenciados a hacer un uso consciente y consecuente del Informe Final de la Comisión al momento de elaborar materiales pedagógicos y didácticos para la enseñanza del conflicto armado en las instituciones educativas del país o para hacer memoria sobre nuestro pasado reciente en las diferentes clases que orienten.

### Recomendaciones

Como recomendación para futuras investigaciones se debe tomar como objeto de interés la implementación de las HPP en el aula de clases, el trabajo de grado *Conversando con la verdad en la escuela: diálogos con los informes de la Comisión de la Verdad en la clase de Ciencias Sociales*, que sirvió como antecedente para esta tesis de pregrado abrió una línea investigativa para la praxis del docente en Ciencias Sociales, además de un objeto de constitución reciente en el plano de lo legal y de su implementación en lo educativo, la Educación para la Paz, en el desarrollo de este texto surgen preguntas que pueden azuzar nuevas investigaciones ¿cómo están transformando los docentes en ejercicio los documentos estatales? ¿cuál es el tratamiento de los términos y significantes como paz, convivencia, guerra, conflicto en el aula? ¿qué porcentaje de docentes comprenden como imperativo la enseñanza del Conflicto Armado? ¿puede constituirse una nueva didáctica centrada en el análisis de la paz como objeto de enseñanza? ¿a través de qué nuevos dispositivos, documentos, o herramientas se puede ampliar las visiones escolares sobre el Conflicto Armado? ¿cómo incide la formación del profesorado, el territorio en el que se desarrolla la praxis y el Estado en la enseñanza para la paz? En ese sentido es de anotar que el panorama investigativo en Educación para la paz empezará a arrojar nuevas líneas y dispositivos de interés en el objeto de la enseñanza, por ejemplo, aún no hay propuestas que hayan considerado la utilización de otros términos geográficos para la educación.

Adicionalmente, sería interesante que la presente investigación sirva como antecedente y permita a su vez ahondar en los documentos que no fueron seleccionados para este trabajo, incluyendo otros criterios de selección adaptados a los intereses de quienes potencialmente podrían darle continuidad a este tipo de reflexiones, labor que implicaría ahondar en otras perspectivas para poder estudiarlos, sin restricciones al campo pedagógico, o de las ciencias sociales dado que el material producido por la CEV es amplio.

Resaltar, que el uso de la metodología del análisis crítico del discurso posee varias competencias investigativas, que, facilitaría los procesos que quieran dar cuenta a cerca de la constitución relaciones de poder inscritas en narrativas o fuentes, es decir, sería útil incluso para investigaciones en el campo historiográfico. En este orden de ideas, se recomienda continuar

empleando el análisis crítico del discurso en estudios sobre memoria, educación y conflicto armado, debido a su potencial para identificar relaciones de poder, mecanismos de legitimación y formas de construcción de sentido presentes en materiales pedagógicos, documentos curriculares y narrativas institucionales

Cabe aludir que, desde una perspectiva integradora de la didáctica de las CCSS futuras investigaciones podrían examinar las HPP desde perspectivas históricas, políticas, culturales y estéticas, con el propósito de fortalecer sus posibilidades de uso pedagógico y contribuir a la construcción de marcos de interpretación interdisciplinarios para su implementación educativa. Como parte de esta misma recomendación, podría pensar aplicarse el mismo tratamiento a los EBCS y a los LCCS, puesto que son documentos curriculares que históricamente han disminuido el saber geográfico en cantidad y complejidad de contenidos seleccionados en comparación al saber histórico.

Como última recomendación, futuras investigaciones y propuestas pedagógicas orientadas a la enseñanza del conflicto armado y la paz podrían incorporar categorías geográficas distintas a las tradicionalmente empleadas, tales como paisaje, región, escala, espacialidad y medio geográfico. La exploración de estos conceptos permitiría diversificar las formas de comprensión de los fenómenos socioespaciales y ampliar las posibilidades didácticas para su enseñanza. En ese sentido, extender los conceptos geográficos en la escuela es necesario no sólo para la intencionalidad formativa sino porque muchos de ellos podrían desprender distinciones interesantes desde la enseñabilidad y aprendizaje para el tratamiento del conflicto armado y la paz como objetos de enseñanza, por ejemplo, el paisaje es uno de los conceptos más flexibles por las conexiones con las artes, el poder, la ilustración, la naturaleza y la genealogía que posee este, además de que es un concepto que permite articularse con otros significantes, asunto que ya han realizado instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica que ha publicado trabajos como *Narrativas de la Guerra a través del paisaje* o el podcast *Paisajes sonoros*. Elementos que dentro de una reflexión geográfica sobre el Conflicto Armado desprenden gran interés y aún no han sido considerados, al menos, en las presentes HPP.

### Bibliografía

- Acevedo, F. B. (2022). *Historia reciente de Colombia: Diez propuestas para el estudio de la con énfasis en el conflicto armado (2.ª ed.)*. Bogotá, Colombia: Somos editores.
- Arteaga, J. E. (2024). *Conversando la verdad en la escuela: Diálogos con los informes de la comisión de la verdad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arteta, M. (2016). La hermenéutica crítica de Habermas: una profundización de la Hermenéutica Gadameriana. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, XXI(2), 27-39.
- Baringo Ezguerra, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Revista Quid*, 3(16), 119-135.
- Brunner, J. (2018). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Ediciones Morata .
- Colom González, F. (2024). El giro espacial en Ciencias Sociales. En G. Leyva, E. De la Garza Toledo, Á. Cédres Pelaéz, A. Rivadulla, G. Guillaumin, E. J. Palti, . . . H. Korte, *Las Ciencias Sociales Revistadas* (págs. 1095-1112). Ciudad de México : Universidad Autonoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica .
- Colorado, C. (2010). Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso y sociedad*, 4, 579-596.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna* . Ediciones Akal.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, l. C. (2022). *Que La Verdad Sea Dicha. Colección de Herramientas Pedagógicas*. Bogotá: Fundación Publicaciones La Sorda.
- Delgado Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2904>
- Dijk, T. A. (2016). El análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*(30), 203-222. doi:<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales . *Revista latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism: A Theory of Uneven Geographical Development*. Londres : Verso.
- Heidegger, M. (2014). Construir, habitar, pensar. *Fotocopiotea - Lugar a Dudas*(43), 1-8.
- Hincapié García, A. (2018). Una introducción como manifiesto. En A. Hincapié García, A. K. Runge Peña, D. A. Muñoz Gaviria, & C. Ospina Cruz, *El campo disciplinar y profesional*

- de la pedagogía en Colombia* (págs. 15-39). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Hincapié García, A., Cossio Sepúlveda, D., & Giraldo Urrego, L. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Sabere*, 7-19. doi:<https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>
- Hincapié, A. G., & Runge, A. K. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la educación en Colombia*. Rionegro, Antioquia: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Kaulino, A. (2007). Más allá de la reconciliación: La hermenéutica crítica de Paul Ricoeur. *Trans/Form/Ação*, 1(20), 65-80.
- Lindon, A. (Diciembre de 2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1), 6-20.
- Martínez Boom, A., Orlando Castro, J., & Noguera, C. (Octubre de 1988). Crónica del desarraigo. *Educación y cultura*, 46-53.
- Mejía, J. J., Krisch, C., Muñoz, M. C., Escobar, S., & Márquez Restrepo, M. L. (2023). *Herramientas pedagógicas significativas para el cambio social, experiencias de la Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana en los territorios frontera*. Bogotá: DGP Editores S. A. S.
- Miguélez Martínez, M. (2002). Hermenéutica y Análisis del Discurso como método de Investigación Social. *Paradigma*, XXIII(1), 1-13.
- Ministerio de Educación Nacional. (27 de Agosto de 2024). *La enseñanza de la historia de Colombia incluirá las voces y vivencias de los territorios*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-421711.html>
- Muller, M. (2010). Realizando análisis del discurso en geopolítica crítica. *Revista en línea de geografía política y de geopolítica*, 1-21.
- Ojeda, D. (2016). Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 19-43.
- Ojeda, D. (2017). Los paisajes del despojo: propuestas para un análisis desde las reconfiguraciones sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 19-43.
- Piazzini Suárez, C. E. (2004). Los estudios socioespaciales: hacia una agenda de investigación transdisciplinaria. *RegionEs*, 151-172(2 (Primer semestre)), 151-172. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10495/7849>

- Pintos Raice, J. J. (2022). La dialéctica del espacio como soporte teórico y metodológico en los estudios socioespaciales. *Geografía y Sistemas de Información Geográfica*, 14, 79-98. doi:10.15446/gypsig.v14n20.9960586
- Reyes, L. C. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio.
- Ríos, E. A. (2016). La Teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante "la paz". 283-303.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Serreno Besil, J. E. (2023). Conflicto armado, desplazamiento forzado y transformaciones socioespaciales en Barrancabermeja. *Territorios*(48), 1-23.
- Simmel, G. (1986). Las grandes ciudades y la vida del espíritu. *Cuadernos Políticos*(45), 5-10.
- Soja, E. (2014). *En búsqueda de la Justicia Espacial*. Valencia: Tirant Humanidades .
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712156008>
- Urroz, R. (Diciembre de 2018). Yi-Fu Tuan. El arte de la geografía (Reseña). *Investigaciones Geográficas.*, 97, 1-3.
- Vargas Muñoz, R., & Narváez Leon, A. (2022). La producción social del espacio. Sobre la actualidad del Giro Espacial en Henri Lefebvre. En Ú. Sepulveda, F. Maturana Miranda, O. Muñoz Solari, & M. Palomino Schalscha, *Geografía Contemporánea Tomo I - Pensar y Hacer desde los territorios* (págs. 37-66). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo .