

**Propuesta Pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad”: Un rediseño a la  
Cátedra de la Paz para el reconocimiento territorial de un tejido social en el caso de  
Sumapaz, para estudiantes de grado 8 en el Colegio Rural El Destino.**

Iván Andrés Barrios García



UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia

Vigilada MINEDICACIÓN

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

**Propuesta Pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad”: Un rediseño a la Cátedra de la Paz para el reconocimiento territorial de un tejido social en el caso de Sumapaz, para estudiantes de grado 8 en el Colegio Rural El Destino**

**Iván Andrés Barrios García**

**Proyecto de grado para optar por el título de  
Licenciado en Ciencias Sociales**

**Directora del proyecto**

**MSc Karen Sofía Valencia Vargas**



**UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales**

**Universidad La Gran Colombia**

**Bogotá**

**2021**

### **Agradecimientos**

Al Colegio Rural el Destino por abrir las puertas a su institución y sus estrategias educativas permitiendo el objetivo de desarrollar este proyecto de investigación. Al docente Rodrigo Heredia por compartir su conocimiento acerca de la región de Sumapaz, las especialidades de la pedagogía rural y la práctica educativa. A los estudiantes de la institución educativa que nos brindaron su tiempo y cariño para la construcción de la propuesta, sus ideas fueron vitales para el cumplimiento de los fines de este trabajo.

A mi directora de tesis Karen Sofía Valencia Vargas por el constante esfuerzo, guía, dedicación y rigurosidad en el proceso de elaboración de este trabajo; gracias a su ánimo es que fue posible la terminación de esta investigación. A la docente Marcela Riveros por enseñarme a amar la Geografía; es innegable que ese aprendizaje estará siempre en mi vida académica.

A los docentes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales que con sus aportes intelectuales hicieron posible la creación de las bases necesarias para la construcción de este proyecto.

A mis padres que con su constante aliento no dejaron que este proyecto decayera frente a la adversidad; su fe en mi carrera de Licenciado en Ciencias Sociales ha sido la razón más importante para lograr todos mis objetivos académicos. A Julieth Angélica Barrera porque sus ideas, aliento y apoyo hicieron posible la terminación de este proyecto. Espero que algún día pueda devolverles todo lo que me brindaron.

A todos ellos mis más sinceros agradecimientos.

**Contenido**

<b>Resumen .....</b>	<b>8</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>10</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>12</b>
Objetivo General .....	12
Objetivos Específicos .....	12
<b>Capítulo I: El análisis teórico conceptual del territorio como factor importante en el rediseño de la cátedra de la paz.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Descripción y Formulación del Problema .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Justificación.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Antecedentes .....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Marco Teórico .....</b>	<b>25</b>
<b>1.4.1 Aproximación conceptual a la categoría de territorio.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4.2 Relación entre territorio y conflicto social.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4.3 Cátedra de la paz y sus vínculos con las acciones de paz.....</b>	<b>32</b>
<b>1.5 Metodología.....</b>	<b>36</b>
<b>Capítulo II: Pertinencia contextual-educativa de una propuesta pedagógica para la paz basada en perspectivas territoriales en el colegio el destino .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Contextualización de la Región del Sumapaz .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Contexto educativo: Colegio Rural El Destino .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 Análisis de la etapa diagnóstica: Colegio Rural El Destino, Zona rural de Usme, Región de Sumapaz.....</b>	<b>48</b>
<b>Capítulo III: “Camino de paz en territorio y la comunidad” un encuentro entre la pedagogía y análisis geográfico hacia la construcción de paz.....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Diseño de la propuesta Pedagógica “Camino de paz en territorio y la comunidad” .....</b>	<b>61</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>81</b>

**Referencias .....84**

**Anexos .....94**

**Lista de Figuras**

<b>Figura 1</b> Fases metodológicas del este proyecto de investigación .....	38
<b>Figura 2</b> Edades de los estudiantes que participaron de la fase de diagnóstico .....	49
<b>Figura 3</b> Localidades donde viven los estudiantes que participaron de la fase de diagnóstico. .....	51
<b>Figura 4</b> Porcentaje de estudiantes del grupo base que viven en áreas rurales o urbanas. .....	51
<b>Figura 5</b> Respuestas de los estudiantes a la pregunta número dos del cuestionario diagnóstico.....	53
<b>Figura 6</b> Respuestas de los estudiantes a la pregunta número tres del cuestionario diagnóstico.....	53

**Lista de Tablas**

<b>Tabla 1</b> Variables de investigación.....	39
<b>Tabla 2</b> Veredas y barrios donde viven los estudiantes que participaron de la fase de diagnóstico. .....	52
<b>Tabla 3</b> Nivel de importancia que los estudiantes creen tienen las categorías que involucra la cátedra para la paz, agregando la categoría de territorio.....	56
<b>Tabla 4</b> Jerarquización de la enseñanza y aprendizaje del territorio .....	65
<b>Tabla 5</b> Contenido de la unidad didáctica <i>Caminos de paz en territorio y la comunidad</i> . .....	74

## Resumen

Este documento expone los aportes de una investigación que tiene como objetivo la elaboración de una unidad didáctica que permite sustentar la categoría territorio, en la cual, sustenta la comprensión de los conflictos sociales que se generan por distintos motivos en el entorno de un espacio geográfico, a partir del rediseño de la Cátedra de la Paz para el Colegio Rural El Destino, como indicio del fortalecimiento pedagógico geográfico. El desarrollo y elaboración de dicha unidad didáctica se fundamenta en la pertinencia teórica y contextual. En el caso de lo teórico, sustenta y describen la categoría de territorio como factor importante en la comprensión de los conflictos y las acciones de paz, bajo las directrices pedagógicas de la educación para la paz y la cátedra de la paz en el marco de estándares de aprendizaje dispuestos por el MEN. Por tal motivo, es tomada Sumapaz como escenario contextual de transformaciones espaciales entrelazadas por el conflicto armado, pero que a su vez fue orientada como un espacio significativo para propiciar la Paz.

Bajo este contexto, a partir de un diagnóstico que se sustenta en el grado octavo del Colegio Rural El Destino, se logró percibir las falencias de conocimientos que se tenía sobre la categoría de territorio, permitiendo la construcción de *Caminos de paz en territorio y comunidad*, como un material lúdico para el análisis y reflexión geográfica en espacios educativos.

**Palabras Clave:** Territorio, Conflicto Social, Acciones de Paz, Cátedra de paz, Región de Sumapaz, Unidad didáctica.



### Abstract

This paper presents the contributions of a research that presented as an objective the design of a didactic unit that would make it possible to show how the spatial category territory contributes to the understanding of conflicts and the construction of peace the framework of a redesign of the Chair of Peace as a tool for peace education in an educational institution in the Sumapaz region. The text presents the development and elaboration of this unit from the union of diverse aspects that are based on the theoretical and contextual relevance. In the case of theory, from the concepts and proposals that describe the role of the key analysis of the category of territory as an important factor in the understanding of conflicts and peace actions; in addition, the guidelines and pedagogies of peace education and the chair of peace are involved in the framework of learning standards set by the MEN. In the case of the contextual, from the historical and spatial processes that have occurred in the Sumapaz region in terms of conflict, Appropriation and peace; in addition to the educational specialties of the Rural School El Destino and the phenomena evidenced in the diagnostic phase implemented in a group of the eighth grade of that institution. *Paths of peace in territory and community* was established as an archetypal material to be implemented that allows from the social and geographical analysis and reflection the construction of peace actions in educational spaces.

**Keywords:** Territory, Social Conflict, Peace Actions, Chair of Peace, Sumapaz region, Didactic Unit.

## Introducción

Dentro del marco de implementación del acuerdo de paz con las FARC se establecen diversas alternativas guiadas en aportar al objetivo del no retorno a las armas, una de ellas es la creación de espacios de reflexión desde la educación, que permita la consolidación de acciones de paz. Por tal motivo, Cátedra de la Paz su gran interés es orientar y postular temáticas de paz a las aulas, desde una filosofía de educación para la paz y la integración de perspectivas histórico-sociales (Salamanca et al, 2016). Sin embargo, se hace visible una problemática analítica evidente, la no incorporación de la óptica geográfica en el entendimiento de los dilemas del conflicto colombiano y su futura construcción de paz (Romero & Camargo 2015). Desde ese principio parte el objeto que dirige esta investigación: En qué forma la propuesta "Caminos de paz en territorio y la comunidad" fundamentada desde una perspectiva territorial, posibilita ampliar las temáticas de forma potencial y significativa en la Cátedra de la Paz.

En correlación a lo expuesto con anterioridad, la presente investigación es planteada bajo la construcción de tres capítulos: el primero, tiene como fin exponer el planteamiento del problema, sus justificantes, procesos metodológicos y teóricos, presentando las relaciones del territorio con la construcción de la paz y demás categorías que hacen posible el planteamiento concreto de este trabajo como lo es la Cátedra de la Paz. Además, en esta parte se expondrá las acciones que implican el hecho de hablar de paz en una etapa de pos-acuerdo en la región del Sumapaz, sus oportunidades y reflexiones.

En el segundo capítulo, presentará la contextualización geográfica del territorio donde se desarrolla la investigación -Región de Sumapaz-; después desarrollará el contexto educativo del cual hace parte la investigación: Colegio Rural El Destino, Vereda El Destino, Zona Rural de Usme, Región de Sumapaz; por último, se presentarán las evidencias del proceso diagnóstico, se

evidenciará los análisis de dicho material en pro de desarrollar y argumentar los objetivos planteados para el presente trabajo de investigación.

En el tercer y último capítulo se presentará el diseño de la propuesta pedagógica "Caminos de paz en territorio y la comunidad"; se expondrán los objetos teóricos- conceptuales, pedagógicos y metodológicos que llevaron a la construcción de la guía pedagógica, esta acción implicará la descripción de las actividades, sus objetivos y estándares. Por último, las conclusiones y recomendaciones.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Integrar a la cátedra de paz una propuesta lúdica -pedagógica orientada a un rediseño integral tomado en cuenta el reconocimiento del territorio como un tejido social en el caso de Sumapaz, para el colegio rural El Destino.

### **Objetivos Específicos**

- 1** Analizar el contexto geográfico, social e histórico de la Región de Sumapaz y sus dinámicas de transformación, permitiendo resaltar su contexto territorial para propiciar un escenario pedagógico para el colegio rural El Destino.
- 2** Diseño de la propuesta pedagógica "Caminos de paz en territorio y comunidad" desde una perspectiva territorial para la paz.

## **Capítulo I: El análisis teórico conceptual del territorio como factor importante en el rediseño de la Cátedra de la paz.**

La educación como vínculo entre sociedades fortalece valores, potencializa reflexiones y a su vez permite construir posibles soluciones entre dilemas sociales complejos. La cátedra para la paz, es orientada para establecer una paz consolidada en una sociedad golpeada por la violencia; a partir de la fomentación de valores. En ese sentido, entender las particularidades contextuales y las metodologías sugeridas para el desarrollo de la cátedra, invita a una constante reflexión hacia su puesta en práctica, apuntado a un constante espacio de construcción social en el marco educativo. Bajo este contexto, se relaciona el planteamiento del problema en donde se postula las falencias que se tiene sobre el reconocimiento de categoría del territorio, marcándolo sobre el espacio de Sumapaz; posteriormente se resalta un estado del arte que sustenta un marco teórico acompañado en un cuerpo de antecedentes; y por último una metodología que orienta el enfoque de la investigación.

### **1.1 Descripción y Formulación del Problema**

El conflicto social se podría considerar una emergencia que aflora bajo relaciones sociales, culturales e históricas y que implícitamente ha estado relacionado con los territorios. Para Piris (1996), el territorio se comporta como un causante primigenio del conflicto social bajo el afianzamiento del poder o la dilatación y prolongación del mismo bajo intereses disímiles sobre un espacio determinado. Además, Fajardo (2002) postula que en los territorios se generan prácticas particulares de poder, en el cual son propiciados por escenarios políticos y económicos de injusticia e inequidad que pueden conducir al hecho violento.

Tal razón el territorio tiene la connotación de ser eje transversal para desarrollarse un conflicto social, donde se ensancha su utilidad, organización, apropiación o reorganización del espacio, bajo la manipulación de los recursos y resignificación de relaciones sociales. Colombia no ha sido ajeno al fenómeno del conflicto social, en el cual se ha evidenciado en distintas etapas históricas que han hecho marcar diferencias bajo contextos geográficos, escenarios socio-políticos y económicos. Sin embargo, lo que concierne a la apropiación, el uso y la tenencia de la tierra han sido los motores que le han dado origen y prolongación al conflicto bajo grupos de poder, permitiendo derivar diferentes modalidades de apropiación de los recursos y control de la población (Fajardo, 2014). Bajo este escenario, el territorio colombiano ha marcado un detonante muy radical que ha sido el conflicto social armado logrando desajustes profundos de la estructura nacional agrícola, los afanes de la acumulación del capital y los mecanismos de apropiación, dominio y ejercicio de poder de la tierra por parte de individuos o colectividades (Fals Borda,2005).

Por consiguiente, este proceso ha sido una larga trayectoria en la historia, encontrándose atado en contextos internos como externos en lo socio-económico, político e ideológico. Por un lado, se desata la inamovilidad de la estructura de la propiedad agraria con la participación política y por segunda instancia las aceptaciones de la dirigencia colombiana a las directrices políticas norteamericanas en las condiciones económicas, políticas y militares (Fajardo, 2014).

Por tanto, el régimen agrario puede ser observado más allá de una confrontación intransigente que logro generar una gran parte de homicidios, destierros, destrucciones de patrimonio, desequilibrios poblacionales, empobrecimiento, crímenes entre otros, ocurridos a finales de los cuarenta del siglo pasado.

En general la magnitud del conflicto social armado se visualizó como una “guerra territorial espacial”, dando resultados nefastos a una gran población del país, haciendo de la vida una cruda y triste realidad a base de desaparecidos, heridos, mutilados, retenidos, secuestrados, entre otros actos inhumanos.

Según el Proceso Nacional de Verificación (2009), en primera instancia un 91.3% se dio un abandono de tierras, bienes de raíces no rurales, animales, elementos de hogar; en una segunda un 52.2% se demostró un despojo de tierras con un equivalente de 5 millones de hectáreas en superficie agropecuaria del país.

No obstante, este fenómeno espacial tuvo gran influencia bajo la región de Sumapaz, cual está constituida por los municipios de Pasca, Fusagasugá, Icononzo, Pandi, Cabrera, Granada, el oriente del Tolima y la parte suroccidental de Bogotá (la zona rural de la localidad, la de Usme y la localidad de Sumapaz), no se aleja de la realidad colombiana, dicho territorio a comienzos del siglo XX ha sido víctima de formas complejas del conflicto armado social expresadas en desplazamiento, intimidación, violación de derechos humanos, falta de atención administrativa y capturas ilegales, (Silva, 2014).

Además, Zambrano (2005) apunta que la región se funda en luchas históricas entre campesinos y latifundistas por la apropiación de la tierra, la adulteración de las fronteras de las haciendas y la inestabilidad de los trabajadores campesinos.

Estas condiciones de violencia en dicho territorio se inician en las primeras décadas del siglo pasado; se reivindican con la conformación de los primeros grupos subversivos entre los años 1946 y 1964 bajo el discurso de la lucha de la tierra y la reivindicación campesina; vivieron su desarrollo como territorio de ocupación de las FARC-EP en las décadas subsecuentes del siglo bajo las condiciones de violencia física, económica y social que son causales de un conflicto

permanente. Sin embargo, bajo esta dinámica conflictiva se logró visualizar un aparente fin, con las políticas de seguridad democrática que lograron desplazar dicha ocupación regional de las FARC-EP en otros lugares del país (Acosta, 2017).

Sin embargo, considerar este último escenario como el pleno fin del conflicto es inconcebible. Desde esa perspectiva, trabajos de investigación y práctica como los de Tinjacá (2014), lograron preocuparse por llevar los imaginarios del campo y la comprensión de los procesos de memoria histórica de la región.

Las particularidades de este fenómeno espacial que ha sido un tema de gran relevancia para distintas disciplinas en sus estudios. Dentro del contexto escolar es relevante colocar al frente estas realidades territoriales, permitiendo en las ciencias sociales imponer miradas sobre las practicas, imaginarios, democracia sobre el conflicto en el país colombiano y así mismo incluir sobre los contenidos las metamorfosis que ha sufrido los espacios regionales más golpeados por los diferentes tejidos históricos del conflicto.

La escuela debe considerarse como un ente de transformación cultural a partir de una buena dinámica curricular centrada en el tipo de persona que desea formar. Tal razón, el territorio colombiano no se debe desconocer en lo que concierne sus realidades conflictivas y sus marcos violentos para la construcción del currículo (Duque, 2017).

Como respuesta a tales condiciones de conflicto y violencia se han implementado diversas estrategias, dentro de las cuales está la educación para la paz. Para Fisas (2011), la educación para la paz y el conflicto, permite desenmascarar la violencia y el inconformismo; propende por el desarme, la disidencia y la responsabilidad; ayuda a movilizarse en pro de la transformación de los conflictos llevando a cabo un desarme cultural promoviendo la ética y las convicciones humanas integradoras.



De otra manera, Cabezudo (2012) afirma que la educación para la paz debe luchar por formar en la justicia, la solidaridad, el pensamiento crítico y la concientización de su realidad desde un espacio que no se limita a lo escolar, promoviendo la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica.

Para el contexto colombiano actual, la educación para la paz se estructura bajo los lineamientos de la Ley 1732 del 2014, en ella se establece el área "Cátedra de la Paz" como un espacio de formación escolar y universitario desde la educación para la paz; guiado a la reflexión y el diálogo sobre una cultura de paz, la práctica de valores ciudadanos y la resolución pacífica de conflictos; basado en el aprendizaje histórico, ético y ciudadano hacia la justicia, la convivencia, la democracia y la solidaridad con el objetivo de generar prácticas y acciones de reconciliación y perdón (Salamanca et al, 2016). No obstante, para Romero y Camargo (2015) dicha propuesta de educación no se orienta de manera integral a la comprensión de la violencia, el conflicto vivido y las posteriores acciones de paz pues debe ser complementada desde miradas guiadas por la memoria histórica reciente y el papel del territorio como constructor de paz. Esta preocupación se hace visible en la formulación de las directrices metodológicas de la cátedra donde el factor espacial y territorial no se hace presente; como se evidencia en las siguientes categorías:

- a. Justicia y Derechos Humanos.
- b. Uso sostenible de los recursos naturales.
- c. Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d. Resolución pacífica de conflictos.
- e. Prevención del acoso escolar.
- f. Diversidad pluralidad.
- g. Participación política.
- h. Memoria histórica.
- i. Dilemas morales.
- j. Proyectos de impacto social.
- k. Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales.
- l. Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Salamanca et al, 2016, p. 10-11).

Cabe resaltar que la educación para la paz debe priorizar la importancia de formar personas conscientes de la responsabilidad que se debe tener para la construcción social equitativa en los territorios colombianos. De tal forma, el sistema educativo tiene en principio ser un eje transversal en el compromiso de constituir una gran armonía dentro de la sociedad y la nación.

De lo anterior contextualizado se plantea el siguiente interrogante:

¿Cómo la propuesta "Caminos de Paz en Territorios y la Comunidad" puede integrarse a la cátedra de paz mediante el enfoque de la categoría de territorio en el escenario educativo Colegio Rural el Destino?

## 1.2 Justificación

El acuerdo de paz firmado el 24 de Noviembre del 2016 entre el Gobierno Nacional colombiano presidido por el entonces presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia [FARC], tenía como propósito la construcción de una Colombia en paz que garantizase la resolución pacífica de los conflictos, la justicia, la memoria, la participación y el reconocimiento de la diversidad a partir de distintos instrumentos y estrategias entre las que se encuentran la Justicia Especial para la Paz [JEP]; el Sistema de Verdad, Justicia, Reparación, No Repetición y la implementación de una Cátedra para la cultura política, la reconciliación y la paz, la cual se denominó como Cátedra de la Paz (Gobierno Nacional de Colombia & FARC-EP, 2016).

Para Salas (2017), la Cátedra de la Paz en particular se propone como una herramienta educativa que permite promover el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico hacia la tarea de construcción de paz en un momento histórico de posacuerdo que requiere atender diversos contextos y realidades. De igual forma, Chaux y Velásquez (2017) afirman que la Cátedra de la Paz representa una oportunidad para profundizar en los esfuerzos de consolidación de una cultura de paz en el posconflicto, da un impulso a temáticas cruciales de la realidad educativa y favorece nuevos escenarios de análisis y reflexión desde lo temporal y lo espacial.

En ese sentido, considerar la categoría de análisis espacial territorio en la cátedra de la paz posibilita generar sentidos de pertenencia, identidad, conciencia regional y ciudadana a partir de conjuntos de prácticas y expresiones espaciales- simbólicas guiadas por la apropiación territorial, la formación histórica y la reivindicación de las expresiones espaciales de poder y su relación entre el conflicto o la cooperación hacia la paz (Montañez & Delgado, 1998).

Por tal razón Montañez (2016), considera que los territorios son sistemas de relaciones complejas que se construyen desde lo histórico, lo social y lo espacial para posibilitar la formación de sujetos sociales, políticos y culturales que contribuyen a la construcción de la paz desde la apropiación de su espacio y el reconocimiento del pasado violento que ocurrió en el territorio del cual hace parte.

Un escenario en el cual se hace importante la incorporación de la cátedra de la paz desde una perspectiva territorial es la región del Sumapaz. Según Zambrano (2005), debido a la decadencia que a inicios del siglo XX sufrió el sistema hacendatario, la región de Sumapaz presenta una asociación profunda con el conflicto colombiano; se ha visto envuelta en diferentes y sucesivos enfrentamientos causados por el despojo de tierras por parte de latifundistas e inconformidades entre los colonos y los arrendatarios por el uso de la tierra. De igual forma, Hernández y Beltrán (2015) afirman que el papel histórico de la región en el conflicto social armado colombiano, debe pensarse en convertirse en un escenario de construcción de paz integral a partir de estrategias sociales y pedagógicas que involucren la comprensión del territorio. Por lo tanto, alternativas enmarcadas en la construcción de acciones de paz en vínculo con la categoría de análisis territorio se hacen oportunas de implementar en esta población.

En relación a este planteamiento, se toma al Colegio Rural El Destino como institución educativa para la implementación del proyecto considerando su pertinencia frente a la investigación; pues se encuentra ubicado en la Vereda el Destino, zona rural de la localidad de Usme que hace parte de la Región del Sumapaz, atiende a habitantes de la localidad de Sumapaz y Usme y orienta su horizonte institucional a promover el reconocimiento del entorno (Colegio El Destino, 2017).

Además, como se plantea en el desarrollo del numeral 2.3 la implementación de la cátedra en ese establecimiento educativo es poco trabajada, esta está guiada únicamente por temáticas transversales en algunos espacios de las clases de historia; las temáticas que se postulan son irreconocibles para los estudiantes; asimismo se presentan dificultad en reconocer la categoría territorio, considerando en sí poco importante en el análisis espacial para la construcción de paz; dentro de ese contexto, la presente investigación no solo tiene como objeto la consolidación de acciones de paz en los integrantes del grupo base por medio de la propuesta, sino que atiende la necesidad de brindar herramientas a docentes y demás participantes de las comunidades educativas del país que tenga como propósito la enseñanza y construcción de la paz

En relación a ello, esta propuesta investigativa permite establecer la importancia de incorporar la categoría de análisis territorio en la cátedra de la paz, con el propósito que la didáctica logre ser un material educativo significativo, aportando desde esta premisa una perspectiva holística que se hace característica desde la óptica de las Ciencias Sociales en la labor de ser sistemas reflexivos y propositivos en y para la sociedad.

### **1.3 Antecedentes**

La región de Sumapaz en su proceso histórico del conflicto social iniciado en el siglo XX, ha sido un espacio de gran interés para indagaciones investigativas bajo la mirada de muchas disciplinas. Este territorio ha tenido objetos categóricos de análisis: la lucha campesina por la tierra que trajo subsecuentemente el sistema hacendatario y la inestabilidad económica y social de los trabajadores campesinos. Debido a ello, según García (2016) se propicia una inestabilidad de la sociedad civil que propicia una fragmentación del sistema hacendatario, dando lugar a la violencia de dicho espacio y con ello la conformación de las FARC- EP como grupo contrahegemónico insurgente sustentado bajo el proyecto de la lucha contra el latifundio.

No obstante, Martínez (2019) postula que, debido a la progresiva degradación del conflicto social en la última década y la coyuntura sobre la firma del acuerdo de paz, la Región de Sumapaz se postula a convertirse en un escenario propicio para la transformación y recuperación del territorio, con el reto de presentar alternativas de desarrollo en los entornos divididos por la violencia y generar una transición a la paz. Con base a este contexto, se han presentado diversas propuestas que emanan de la preocupación de encontrar respuesta al posconflicto de la región de Sumapaz, a partir de las distintas miradas disciplinarias.

Galindo y Guavita (2018) por su parte, presentan una experiencia de orden social que permite integrar la memoria del conflicto que vivió la región del Sumapaz con la configuración de un tejido social que permita hacerle frente a la naciente etapa de posconflicto. Parafraseando a los autores antes mencionados, la recuperación histórica de los espacios de horror asociados a la guerra permite "el fortalecimiento de los procesos organizativos de las comunidades, posibilita la creación de dialogo que acerque a las realidades del territorio y direcciona la colectividad hacia nuevos desafíos"(p. 34). Dicho proceso, se orienta a la recuperación del empoderamiento mutuo de los individuos que hacen parte de este entorno conflictivo a su espacio.

Paralelo a este contexto Pulido (2018), expone una experiencia de carácter educativo que desde la concientización de los procesos ecológicos y la producción agrícola consciente permite pensar la construcción de la paz. La Escuela Agroecológica Guardines del Sumapaz, nombre de la iniciativa, se desarrolla como un proyecto en gestión que involucra la promoción de acciones pacíficas en las actividades de producción agrícola partiendo de una convocatoria en el mismo sentido que el escolar. Tal acción pedagógica permite evidenciar que el contexto de la paz y el posconflicto no garantiza en su totalidad el fin de la agresión violenta, sino que debe partir del

uso responsable de los recursos y la articulación de los mismos con el horizonte de la construcción de paz.

Así mismo Chauta, Díaz, Gonzales y Pacanchique (2018) plantean una experiencia que desarrolla las formas de movilización y acción de las mujeres de Sumapaz desde la construcción de grupos de discusión y acción para la construcción de paz en el marco del pos-acuerdo. Por lo tanto, el proceso se desarrolló por medio de experiencias humanas de los sumapaceños a partir de sus saberes populares que permitieron la construcción de nuevos conocimientos, con la finalidad de promover la organización del territorio, su resistencia y memoria histórica.

Paralelamente, Martínez (2019) por otra parte presenta una investigativa en relación al proceso de paz en la Región de Sumpaz partiendo de abordar la importancia de incluir estudios locales en clave de la aplicación de instrumentos que permitan comprender los contextos violentos y que propicien acciones de respeto, reconocimiento, consenso y armonía del espacio. Esta reflexión, permite comprender el complejo proceso conflictivo y orientar desde ese mismo análisis estrategias que desde diversos enfoques posibiliten la creación de una paz estable y duradera.

Para el autor Tinjacá (2014), llevó a cabo una propuesta pedagógica en el colegio El Destino ubicado en la vereda El Destino, zona rural de Usme, Región de Sumapaz. Esta propuesta educativa, parte de la implementación de las categorías de memoria colectiva e identidad bajo el establecimiento de los imaginarios del campo y la ciudad en los estudiantes; para la comprensión del papel del campesino en la memoria histórica de su espacio. Por lo tanto, el desarrollo de esta propuesta complementa los saberes en este espacio educativo, incentivando aún más en las investigaciones y las prácticas pedagógicas. Para el Profesor Rodrigo Heredia (Agosto 2019)" siempre se han adelantado procesos que conllevan la paz y el territorio. Por

ejemplo, el profesor de Sociales tiene un grupito de alumnos con los que trabaja la apropiación del territorio y la teoría de la decolonialidad".

En ese mismo horizonte investigativo, para Mosquera (2018) apunta que la educación para la paz con el objeto de mejorar los vínculos de la comunidad, incentiva a la no agresión. Dicho proceso se lleva a cabo desde la directriz de las siguientes fases metodológicas: Fase diagnóstica que indaga por los preconceptos que los estudiantes de la institución tienen frente a las categorías que presenta la cátedra de la paz; fase de observación de clase e implementación de las estrategias pedagógicas para la consolidación de un mejor espacio para la paz; por último fase de evaluación de los resultados de la propuesta en relación al impacto positivo y negativo de la misma en la comunidad educativa

Desde la perspectiva desarrollada con anterioridad, es evidente que el tema de la construcción de la paz no es ajeno al contexto de la región del Sumapaz. Se han desarrollado diversas experiencias desde diferentes frentes académicos, sociales y prácticos que se han preocupado por la etapa del posconflicto y la garantía de una construcción de una paz estable y duradera. No obstante, se hace importante continuar con dicho objetivo en referencia a la importancia estratégica, contextual e histórica en términos de conflicto y por ende en la construcción de la paz.



## **1.4 Marco Teórico**

La propuesta de investigación para el rediseño de la cátedra de paz se sustenta a partir de tres categorías de análisis que dan el soporte teórico necesario para su desarrollo: territorio, conflicto y cátedra de paz. Estas tres categorías se desarrollan en los subsecuentes apartados teniendo como objetivos; desarrollar la categoría de territorio en términos conceptuales; evidenciar las relaciones del territorio como categoría espacial y el conflicto; la cátedra de paz como herramienta pedagógica que permite generar acciones de paz.

### **1.4.1 Aproximación conceptual a la categoría de territorio.**

El hombre es un ser geográfico por naturaleza pues modifica la tierra con el objeto de convertirla en su hogar, pero al generar las acciones para cumplir dicho objetivo se transforman a ellos mismos debido a los efectos de sus actos y a los procesos de la tierra ya transformada; la visión geográfica por una parte, permite interpretar y comprender dichas prácticas a partir del estudio del espacio geográfico y sus categorías, esto con el fin de aportar al conocimiento de la dinámica humana (Sack, 1997).

Asimismo, Montañés y Viviescas (2001) sustenta que el entendimiento del espacio geográfico es de naturaleza relacional, compleja, funcional y sistémica por lo cual su comprensión requiere un esfuerzo académico de múltiples disciplinas, una de ellas las Ciencias Sociales que ha permitido consolidar un marco conceptual y teórico para la analizar las relaciones entre el ser humano y su espacialidad.

En efecto, Santos (2000) ha considerado el espacio geográfico como un conjunto solidario e indisoluble, que parte de las dinámicas que el ser humano realiza en él y que es sustentado bajo la esencia de la complejidad, la interacción y el cambio. Por lo tanto, argumenta

que es importante plantear su análisis desde diversas categorías: el espacio, el lugar, la región, el paisaje y el territorio.

En particular Montañés y Delgado (1998) las categorías geográficas no constituyen conceptos neutros, absolutos o sin contenido; se disponen por el contrario como las expresiones infinitas de la espacialidad, las relaciones de cooperación y para el caso de la categoría territorio en acciones de poder.

Por lo tanto, el territorio se ha marcado como un concepto teórico que ha venido describiendo y explicando el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales con base a los distintos ámbitos socio-culturales y políticos, representando una estructura propia del espacio geográfico.

El territorio ha sido una categoría que se ha venido estructurándose en un cuerpo teórico a partir de los distintos paradigmas del pensamiento geográfico, un concepto que ha contribuido a la interpretación y comprensión de las prácticas sociales en función a la dimensión espacial que asiste a partir de las interrelaciones de la sociedad con la naturaleza, dejando huellas marcadas a través de hechos históricos y una simbología de identidad.

Las dinámicas espaciales que se develan territorialmente no son estáticas en el tiempo y el espacio, son totalmente complejas frente a la realidad transformadora a causas de los grandes avances del mundo globalizado. Por tal motivo, analizar los distintos contextos en los territorios son discusiones complejas explicando los sistemas sociales como constructores de dichos espacios.

Según Reclus (1905) desde su ética anarquista se centró en reconocer el lazo íntimo que se tiene entre los hechos humanos y la acción de las fuerzas telúricas, siendo así, se abre una

discusión conceptual sobre el territorio reconociéndolo desde un sentido ontológico, apuntado la existencia materialista e idealista.

No obstante, la existencia humana y los procesos de la naturaleza representan una realidad tangible, sin embargo, la sociedad no solo ha venido actuando sobre un espacio con objetos de una realidad física sino también a base de una realidad social de formas de contenido con funciones valorizadas de las cuales se busca ofrecer o imponer otro valor (Santos, 2000).

Bajo este contexto, las relaciones de sociedad y naturaleza son procesos que se llevan a cabo constantemente en el cual se readecua, readaptan o transforman. Desde esta perspectiva la desnaturalización de la naturaleza, la cual da paso a marcar un carácter sujeto-sujeto, en donde el territorio es construido por un conjunto indisoluble y contradictorio de acciones – formas y contenidos que suceden en diferentes contextos históricos.

De igual forma, el territorio se ha considerado como la manifestación de una determinada configuración social, no segregada de complejas prácticas que generan conflictos por partes de actores sociales (Gómez y Hadad, 2007). Por lo tanto, esta percepción apunta que el territorio es un espacio construido que debe ser analizado, interpretado y reinterpretado, ya que es susceptible a diversos cambios.

Por consiguiente, se debe resaltar el carácter operacional del territorio, por una parte, el derecho que se le atribuye un grupo social sobre un conjunto determinado de formas y contenidos ideado en términos legales o simbólicos, y por otro, las acciones políticas y económicas que resultan sobre el control del usos del suelo, la conformación de las unidades productivas, la organización de grupos y la aplicación de diversas normas (Guizar, 2005)

Cabe resaltar, que la manera de apropiación del territorio se ha contextualizado como la acción de dominio o control de un espacio con la finalidad de usufructuar y aprovechar sus recursos, con la finalidad de definir las modalidades de organización de las actividades. Por lo que, la construcción de un territorio también ha sido enfocado a partir de un grupo social dándole un contenido específico y llevarlo a unos procesos de territorialización (Monroy, 2004).

Los procesos de control del territorio se pueden sujetar a tres dimensiones, en primer lugar la dimensión **subjetiva** la cual indica las representaciones que construye los grupos sociales, conformando su identidad, pertenencia y apego, es decir, se desarrolla una particularidad en los contenidos culturales; en una segunda dimensión, tenemos la **concreta** en la que alude a los usos que la población hace de los recursos naturales haciendo referencia a la organización del trabajo y un análisis del mecanismo de apropiación; por último, la dimensión **abstracta** establece normas que la colectividad proyecta para acceder a los recursos del territorio y su sistema de propiedad.

Cabe resaltar que las dimensiones de apropiación territorial por si solas no se pueden explicar, estas deben ser analizadas bajo un sistema complejo del funcionamiento de sus elementos, partes, nexos y sus entornos socioeconómicos.

De igual importancia, los aportes de Montañés y Delgado (1998) no desarticulan la concepción teórica sobre el territorio, ya que este permite la integración de poderes o posesión por parte de grupos sociales, en donde se derivan estrechas relaciones en ideas de dominio, histórico, simbólico, poder público y privado/estatal. Sin embargo, para su mejor comprensión se sustenta en 7 principios fundamentales que construyen el sentido del territorio y sus prácticas:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad.

El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial

que delimita el dominio soberano de un Estado. **2.** El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales. **3.** El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción. **4.** La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual. **5.** En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto. **6.** El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geo social es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial. **7.** El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades. (Montañés, 1998, pp. 122-123)

Cabe resaltar que para Montañés (2016), comprender el territorio desde una perspectiva socio cultural, simbólica y de apropiación constituye una oportunidad para avanzar en problemas complejos de la realidad estatal como lo son la interpretación y solución de los conflictos y la identidad. Así mismo, analizar el territorio como sistema de relaciones complejas construidas bajo principios históricos y sociales que vincula de manera diversa a los sujetos sociales y colectivos representa una posibilidad para avanzar en discusiones como el conflicto y la paz.

Para Gurevich (2005), el estudio del territorio se ha convertido en un eje vertebral en el estudio de las Ciencias Sociales, pues se muestra imperativo en la comprensión de las relaciones simbólicas, de dominio y apropiación entre la sociedad y el espacio, lo cual hace imposible pensar la sociedad sin territorio. Sin embargo, como afirma Gousent (1999) hablar de territorio implica ambigüedad, en primer lugar, porque las dimensiones culturales y espaciales son cambiantes y en segunda instancia porque el territorio es definido conceptualmente de distintas formas dependiendo de los procesos académicos, ideológicos y los contextos de quienes lo estudian.

#### **1.4.2 Relación entre territorio y conflicto social.**

El conflicto se manifiesta como un rasgo inevitable que propician las relaciones humanas (Romero, 2003). Según Galtung (2003) el conflicto se presenta como un enfrentamiento entre objetivos incompatibles y excluyentes que mutuamente proponen dos o más actores y que como consecuencia de las posibles frustraciones por alguna de las partes conduce a actos violentos. Además, Vinyamata (2005), sustenta que el estudio del conflicto debe ser conducido a las acciones y su desarrollo en los territorios, en miras de solución hacia la paz, conllevando así mismo a la complejidad de la reflexión.

Por lo tanto, se puede apreciar que el territorio es el espacio propicio para que se desarrollen las dinámicas del conflicto y así mismo se le apunta a los procesos de territorialización. En relación Pecaat (2005), plantea que el análisis de las dinámicas conflictivas requiere un análisis multidisciplinar que integre factores sociales, económicos y espaciales. Asimismo, Fals Borda (2005) argumenta que uno de los componentes sobre los cuales debe partir el análisis del conflicto es el territorio.

Para Piris (1996), el territorio se comporta como una causa primigenia de los conflictos sustentado bajo el discurso del afianzamiento del poder o de la prolongación y dilatación del mismo bajo intereses contrarios sobre el espacio. Montañez y Viviescas (2001), sustenta que la historia de la humanidad y sus conflictos se interpretan en relación a la apropiación y transformación de los espacios a través de las relaciones humanas; el estudio del conflicto social en clave del territorio puede ser una posibilidad para entender las dinámicas y estructuras de su funcionamiento.

El estudio del conflicto desde la categoría de territorio parte del análisis de los procesos que construyen la apropiación, poder, resistencia, memoria y lucha colectiva (Grupo de Memoria histórica [GMH], 2017). Así pues, Fajardo (2002) sustenta que las relaciones entre el conflicto y el territorio se sustentan bajo prácticas como la concesión a particulares y la implementación de los latifundios como formas de apropiación y dominación que propician medios económicos de injusticia que puede conducir a la violencia; por lo tanto, hablar del vínculo entre conflicto y territorio es hablar de la lucha por la tierra.

Para el contexto colombiano, Reyes (1989) afirma que son los conflictos por apropiación de la tierra y el uso para su producción agrícola las que propiciaron las luchas por el dominio del territorio de forma violenta. Del mismo modo, García (2016) argumenta que las desigualdades y violencia parten de la estructura agraria debido al largo enfrentamiento entre colonos y el Estado desde comienzos del siglo XX; crisis que propició una forma de organizar la sociedad civil a partir de los grupos de interés y las clases sociales privilegiadas que tenían tradición agraria. Igualmente, para Fals Borda (2005) el conflicto colombiano se sustenta en profundos desajustes de la estructura agrícola nacional, los afanes de la acumulación del capital y los mecanismos de apropiación y dominio de la tierra.

Por otra parte, García (2016) afirma que la hacienda como institución política privilegiada por el bloque hegemónico del siglo XX, propicia una fragmentación política y espacial que deja como resultado la inestabilidad de la sociedad civil y la creación de las FARC-EP sustentada bajo el proyecto de lucha contra el latifundio. Debido a ello como sustenta Machado (2009) la relación entre Tierra y conflicto parte de una reflexión biunívoca que funciona bajo el planteamiento que el conflicto por tierra es causa y al mismo tiempo efecto del conflicto interno.

Este proceso de reconstrucción conceptual entre las correlaciones que existen entre el territorio y el conflicto, no solo permite construir un escenario base acerca de las discusiones históricas del origen de la violencia, sino que permite propiciar profundas reflexiones hacia los aportes que estos análisis pueden generar en pro de la construcción de la paz. Esta idea, permite formar un piso argumental hacia la construcción de la propuesta, pues invita a realizar una lectura holística de dichas relaciones para poder ponerlo en práctica en un espacio escolar.

#### **1.4.3 Cátedra de la paz y sus vínculos con las acciones de paz.**

La paz se comporta como uno de los máximos valores de la humanidad, pues se presenta interconectada con todos los niveles y dimensiones de la vida: lo interpersonal, lo intergrupal, lo nacional y lo internacional (Arango, 2007). Por lo tanto, el estudio de la paz se dibuja como una labor compleja que exige un aporte de diversos campos sociales y áreas del saber, una de ellas es la educación.

Asimismo, Mejía (2004) direcciona que la paz se comportar como un objetivo demasiado importante para analizarlo desde una perspectiva netamente política, por ende la educación se convierte en uno de los eje a considerar hacia la reflexión de la paz pues permite desde la labor



pedagógica reconstruir el sentido solidario de la humanidad y su lugar de acción. Del mismo modo, Hernández, Luna y Cadena (2017) afirman que la educación se presenta como un instrumento de cambio social y una oportunidad para construir relaciones de respeto y dignidad; por consiguiente, la educación se erige como protagonista en el desarrollo de una cultura de paz.

Dentro de ese marco ideológico, es evaluado el papel de la educación en referencia al aporte que le brinda a la conformación de la paz, lo cual da lugar a la categoría denominada Educación para la Paz. Fisas (2011), define la Educación para la Paz como una educación en y para el conflicto que permite desvelar el inconformismo y la violencia; tiende por el desarme, la responsabilidad y la disidencia; apoya la movilización en pro de la transformación del conflicto teniendo como objetivo un desarme cultural que promueve la ética y las convicciones humanas integradoras.

Desde otra perspectiva, Cabezudo (2012) afirma que la Educación para la Paz lucha por la formación en justicia, solidaridad, pensamiento crítico y la conciencia de su realidad desde un escenario que no se limita al aula, promoviendo la investigación y la resolución de los conflictos por vía pacífica.

Por consiguiente, la Educación para la paz se perfila como una perspectiva pedagógica que posibilita pensar en un diálogo de saberes e intercambios culturales que propenden por el reconocimiento del otro, de sus saberes, su cultura y su historia a partir de procesos de memoria trabajados de manera pedagógica desde una perspectiva intergeneracional (Cendales, 2018).

Al mismo tiempo, Mejía (2004) manifiesta que la Educación para la Paz se presenta como una construcción compleja que no finaliza con la terminación de la guerra, sino que se desarrolla como un proceso que tiene como objetivo desactivar las formas culturales violentas a

partir de acciones pedagógicas que enseñen a manejar los conflictos desde una mirada contextual.

Para el caso colombiano, la Educación para la paz se plantea desde del desarrollo de una cátedra para la cultura política, la reconciliación y la paz, denominada Cátedra de la Paz. El Ministerio de Educación Nacional por medio de la ley 1732 dispone los elementos de la operatividad de la cátedra, siendo está definida como un área optativa orientada a ser un espacio educativo en el que confluyen distintas intensiones de formación que propicien la reflexión, el aprendizaje, el pensamiento crítico y el diálogo a partir de procesos pedagógicos que permiten que desde las aulas se incremente la cultura de paz, buscando generar prácticas y actitudes de reconciliación (Salamanca et.al, 2016).

De igual forma Chau y Velázquez (2017) afirman que esta cátedra parte con el objeto de propiciar reflexión y diálogo sobre el desarrollo sostenible, el mejoramiento de la calidad de vida y la cultura de paz.

Partiendo de esta perspectiva, Salamanca et al (2016) expone los elementos temáticos que la Cátedra de la paz busca desarrollar con su accionar curricular:

- a. Justicia y Derechos Humanos.
- b. Uso sostenible de los recursos naturales.
- c. Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.
- d. Resolución pacífica de conflictos.
- e. Prevención del acoso escolar.
- f. Diversidad pluralidad.
- g. Participación política.
- h. Memoria histórica.

- i. Dilemas morales.
- j. Proyectos de impacto social.
- k. Historia de los acuerdos de paz, nacionales e internacionales.
- l. Proyectos de vida y prevención de riesgos. (p. 10-11)

Desde de esta perspectiva, la Cátedra de la paz se presenta como un espacio de construcción preponderante de discusión, donde se reflexiona de forma compleja las causas y consecuencias de los conflictos colombianos; buscando con ello concientizar al estudiante sobre el nivel de importancia que tiene el conocimiento de dichos ejes en la construcción del país y la acción de proponer alternativas concretas de paz (Salamanca et.al, 2016).

De igual manera, Chau y Velázquez (2017) sustentan, la forma en que se plantea la Cátedra de la paz representa una oportunidad para profundizar en los esfuerzos de consolidación de la cultura de paz en un contexto de posconflicto, pues genera un impulso en ejes temáticos cruciales de la realidad educativa y propiciar nuevos espacios de análisis de reflexión que pueden promover la conformación de diversas acciones de paz.

Para Casas et al (2017) se entienden las acciones de paz como un conjunto de incentivos que presentan un grupo de individuos para organizarse en un colectivo con el objetivo de lograr un interés común que conduce al bien colectivo de la paz; dichas acciones se expresan en experiencias tangibles que propenden por alcanzar una paz estable y duradera. Las acciones de paz, se proyectan como uno de los horizontes de la implementación de la Cátedra de la Paz en el sentido que se vinculan a la parte práctica del desarrollo educativo y permiten llevar más allá del aula las reflexiones sobre la paz.

Entender la Cátedra de la paz como una herramienta que da la posibilidad de generar acciones de paz desde las aulas, invita propiciar una gran reflexión sobre sus contenidos. Los

argumentos anteriormente escritos, sustentan la metodología para el desarrollo de “Caminos de paz en territorio y la comunidad”; está en unión con los conceptos y teorías sobre el territorio permite tener una base firme hacia la construcción coherente de la propuesta.

### **1.5 Metodología**

En términos metodológicos, el presente proyecto realiza una investigación de carácter cualitativo, que permite interpretar fenómenos sociales desde una propuesta de investigación flexible, orientada a la construcción de conocimiento a partir del entendimiento de las prácticas (Sampieri, 2008). En ese sentido este trabajo se convierte en una propuesta de investigación flexible, orientada a la construcción de conocimiento a partir del entendimiento de las prácticas sociales con integración de evidencias tanto verbales como textuales, simbólicos, visuales u otras tipologías que permitan ayudar a comprender el fenómeno de estudio (Sampieri, 2008).

Por medio de dicho enfoque, se construyen los objetivos de investigación apoyados en la recolección y análisis de los datos, proceso que se llevó a cabo desde la contrastación y triangulación de la información<sup>1</sup> (Cerdea, 2011). En ese orden de idea, se espera generar una investigación de alcance descriptiva que permita especificar las propiedades y/ o características del grupo base en relación a las categorías de análisis, esto partiendo de la revisión literaria y el estudio de los resultados de los instrumentos de recolección de datos usados en el trabajo de campo (Sampieri, 2008).

Desde esa perspectiva, la presente investigación pretende analizar la pertinencia de vincular la categoría de análisis espacial territorio en la construcción de acciones de paz en los estudiantes de octavo grado. Dicho propósito, será evaluado desde la interpretación de los

---

<sup>1</sup> Cerda (2011) define a la triangulación de la información como una técnica que le permite al investigador analizar las diversas miradas que arrojan sus instrumentos con el fin de tener una visión desde diferentes ángulos y posiciones.

vínculos que puedan establecer las variables de carácter dependiente e independiente planteadas para este proyecto: La variable dependiente corresponderá a la enseñanza - aprendizaje de la Cátedra de la paz y la categoría de análisis territorio a partir del diseño de la propuesta pedagógica " Caminos de paz en territorio y comunidad"; La variable independiente responderá al potencial impacto que los evaluadores académicos visualicen frente al positivo o negativo efecto de la cátedra.

En relación al aspecto poblacional, se tomará como grupo base para la investigación a los estudiantes del grado 801 del colegio Rural el Destino, Vereda el Destino, zona rural de la localidad de Usme, Región de Sumapaz; para esta grupo no se espera tener unidades de muestreo probabilístico (subgrupos poblacionales en la que los sujetos tiene la misma posibilidad de ser elegidos en un grupo de base) ni muestras representativas de la población (población definida y delimitada desde criterios específico por parte del investigador) en el sentido que se analizará de manera particular a cada uno de los estudiantes pertenecientes al proceso de investigación (Sampieri, 2008).

Para la recopilación de los datos, se busca generar instrumentos que faciliten la sistematización, interpretación y comprensión del fenómeno a indagar. Para dar respuesta a tal propósito, se utilizarán técnicas de recolección como la observación, la encuesta, la entrevista y revisiones de documentos. Los instrumentos que de los que se harán uso para esta investigación son: entrevistas no estructuradas<sup>2</sup>, encuestas, diarios de campo e instrumentos para el análisis del discurso, además de un cuestionario evaluativo de la propuesta pedagógica " Caminos de paz en territorio y comunidad".

---

<sup>2</sup> Della Porta y Keating (2013) definen a la entrevista no estructurada como un proceso por el cual se recoge los datos testimoniales a partir de un formato de preguntas flexibles y abiertas que indagan por temas centrales y tienden a recopilar conceptos o cuestiones relacionadas con el objeto de investigación.

Por consiguiente, se propone desarrollar una etapa diagnóstica que permita indagar por los conocimientos que el grupo base tiene sobre las categorías territorio, cátedra de paz y construcción de paz, además de explorar posibles experiencias locales de paz fundamentadas desde la perspectiva territorial. Desde esa perspectiva, la información obtenida en la fase de diagnóstico será analizada y pasará a ser parte del planteamiento de la propuesta pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad” (Observar figura 1). Estas estrategias permitirán plantear el diseño de la propuesta que pretende ser el objeto final de esta investigación.

**Figura 1**

Fases metodológicas del este proyecto de investigación.



Elaboración propia

Partiendo de lo expuesto con anterioridad, la presente investigación es planteada bajo la construcción de tres capítulos: el primero, tiene como fin exponer el marco teórico que sustenta el desarrollo concreto de la investigación, manifestando para un primer momento los objetos teóricos que fundamenta la construcción de la categoría de territorio, su pertinencia en el proceso de producción académico en las Ciencias Sociales e importancia de los vínculos que se propician entre este y fenómenos sociales complejos como el conflicto y la paz; en un segundo momento para evidenciar las relaciones que se propician entre el territorio y los procesos de conflicto evidenciados enfatizando en contextos específicos como la región de Sumapaz; por tercer y último espacio, se desarrollan aspectos teórico de la cátedra de la paz, sus posibilidades en el

espacio educativo y su relación con la construcción de acciones de paz en el marco de la construcción de la propuesta (rediseño) “Caminos de paz en territorio y la comunidad”. Es de importancia acotar, que debido a las condiciones que los espacios educativos presentaron en relación a las medidas de confinamiento y aislamiento, la propuesta descrita en este tercer apartado no será aplicada con el grupo base. No obstante, el proceso de revisión de literatura y la fase diagnóstica presentan los fundamentos pertinentes para el sustento pedagógico y conceptual del material; tal como se evidencia en los capítulos 2 y 3. Por lo tanto, se expondrán en el apartado de recomendaciones y en el mismo material educativo las acciones sugeridas para la implementación pertinente en el escenario objeto de esta investigación y en demás espacios donde se pueda ejercer una replicabilidad.

**Tabla 1***Variables de investigación*

Objetivo	Variables
Identificar la pertinencia contextual-educativa de una propuesta pedagógica para la paz basada en perspectivas territoriales en el colegio El Destino Vereda el Destino, localidad de Usme.	Variables cualitativas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes</li> <li>- Conflicto</li> <li>- Aspecto social de la población</li> <li>- Espacio territorial</li> <li>- Contexto histórico</li> <li>- Aprendizaje de la cátedra</li>   <li>- Ciclo educativo</li> <li>- Contexto geográfico</li> <li>- Contexto socio económico</li> <li>- Importancia de la cátedra de la paz</li> </ul>
Diseñar la propuesta pedagógica "Caminos de paz en territorio y comunidad" desde una perspectiva territorial para la paz.	Resultados del proceso de diagnóstico Conceptos pedagógicos para la construcción de la propuesta Apreciación de los evaluadores de la propuesta

Elaboración propia.

## **Capítulo II: Pertinencia contextual-educativa de una propuesta pedagógica para la paz basada en perspectivas territoriales en el colegio El destino**

Las acciones territoriales y ejercicios de poder que se desarrollaron a través del conflicto armado colombiano, marcaron una constante violencia en diversos espacios a partir de los procesos de apropiación y territorialidad por parte de grupos sociales, que a su vez transformaron estilos de vida de poblaciones más vulnerables del país.

Un claro ejemplo es la región del Sumapaz, fue escenario de constantes procesos de ataque por parte del conflicto armado, sin embargo, actualmente se ha convertido en un espacio para la construcción de conocimientos acerca de la construcción de paz para los campos educativos y contribuir en los procesos de enseñanza- aprendizaje en las ciencias sociales.

Desde esa perspectiva, este capítulo expondrá los dilemas contextuales que implica el desarrollo de esta investigación; descripción de la región del Sumapaz, contextualización del Colegio Rural el Destino, análisis de la fase diagnóstica en clave de la construcción de la propuesta “Caminos de paz en territorio y la comunidad”.

### **2.1 Contextualización de la Región del Sumapaz.**

La Región de Sumapaz es constituida por los municipios de Pasca, Fusagasugá, Icononzo, Pandí, Cabrera, Granada, una fracción del departamento del Meta, parte del oriente del Tolima y la parte suroriental de Bogotá (la zona rural de la localidad de Usme y la localidad de Sumapaz). Dicha región presenta una extensión territorial de 1.808 Km<sup>2</sup>, dentro la cual se dibuja una multiplicidad sistemas en términos económicos, físicos y sociales (Cámara de Comercio de Bogotá [CCB], 2010). Varela y Romero (2006) afirman, que dicha región está compuesta por los municipios o localidades que integran las dinámicas del páramo del Sumapaz.



Desde esta perspectiva, la Región de Sumapaz es integrada por una variedad ecosistémica y bioclimática que se describen bajo los caracteres de Páramo, Sub páramo y bioclima Andino; se ubica entre la franja de los 2.800 msnm y los 3.500 msnm en caso de las áreas que hacen parte del piso bioclimático Andino - sub páramo y de 3.500 msnm a 4.100 msnm para las zonas que hacen parte del piso bioclimático de Páramo (Instituto Alexander Von Humboldt, 2015). Dentro de ese marco, dicha región presenta un vínculo característico montañoso, definida por un relieve que se conforma por sectores quebrados y amplios valles. (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2009).

La localización de dicha región es también caracterizada por la constitución de la línea divisoria de aguas entre la vertiente oriental de la cordillera occidental con los afluentes que se dirigen hacia los llanos orientales y la vertiente occidental que va hacia el valle del río Magdalena ( Instituto Alexander Von Humboldt, 2015). El régimen de lluvias que presenta la Región de Sumapaz es de tipo bimodal en términos generales, sin embargo en algunas partes del territorio tiende a ser una distribución de tipo monomodal, lo cual da lugar a diversidad de suelo (Instituto Alexander Von Humboldt, 2015).

El Instituto Alexander Von Humboldt (2015) afirma, que dicho espacio geográfico presenta una predominancia de suelos de orden Entisoles, Andisoles e Inceptisoles; para el caso de las zonas más secas del territorio se presentan suelos mayoritariamente superficiales que se encuentran bien drenados y de una fertilidad mediana/alta con bajo contenido de materia orgánica; para las zonas más húmedas los suelos son de mayor profundidad, ácidos, con alto porcentaje de materia orgánica y de baja fertilidad; en el caso de los asociados a las lagunas, vallecitos de ríos y depresiones se presentan suelos de drenaje pobre, baja fertilidad y cuya profundidad es superficial debido a su nivel freático.

Debido a la diversidad de suelos que se establecen en dicha región, las actividades que se presentan en este espacio se dan de forma diferente en cada uno de los contextos, lo cual ha llevado a la transformación misma del ecosistema de Páramo (Rodríguez, 2003). Según el Instituto Alexander Von Humboldt (2015) el grado de alteración de dicho complejo debido a actividades económicas supera el 15%, donde se encuentra procesos de cultivo de pastos, ganadería o vegetación secundaria; para el caso de las zonas de Usme, Pasca, y Sumapaz los cultivos de papa y la ganadería de leche se presentan como las principales actividades económicas de expansión.

La localidad de Sumapaz en específico, presenta una extensión total de 78.095 hectáreas, clasificadas todas ellas como suelo rural y de las cuales 46.811,5 son de suelo protegido (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2009). Dichas áreas protegidas, componen la estructura del páramo del Sumapaz (Carrizosa, 2014).

Por lo tanto, este gran espacio geográfico se define como la más extensa de Bogotá, ubicada sobre 3.500 msnm a 4.100 msnm se caracteriza por su fisionomía de tipo herbácea, arbustos y vegetación característica del páramo, en el cual presenta una división territorial que se compone de 3 corregimientos y 28 veredas con una población para el 2009 de 6.179 habitantes (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2009).

Además sus formas de vida rurales, actividades extractivas, agrícolas y pecuarias hacen parte de la preservación histórico - cultural del entorno. También se considerada como un punto fundamental en los procesos de subsistencia de la capital pues presenta producción de productos agrícolas y agua potable; además encarna el equilibrio ambiental de la capital como captador de CO<sub>2</sub> (Zarate, 2012).

La producción agrícola por una parte, se lleva a cabo en zonas de manejo sostenible que se extienden hasta los límites el Páramo del Sumapaz, el cual es definido como área de reserva (Instituto Alexander Von Humboldt, 2015). El cultivo mayoritario de la localidad es la papa con un 80 %, seguido de la arveja con un 11 % y las habas con un 10 % (Zarate, 2012). De igual forma, debido a que en términos poblacionales los habitantes se ubican hasta una altura de 3.500 msnm, se disponen los de más espacios económicos aprovechables para el desarrollo de la ganadería extensiva periódica (Instituto Alexander Von Humboldt, 2015).

Para Bermúdez, Arenas & Moreno (2017) el 17% de los predios que integran la región de Sumapaz se encuentran habitados por población campesina. No obstante, en relación a las mismas afirmaciones del autor, la localidad de Sumapaz se encuentra habitada casi en su totalidad por población campesina. Dicha condición, representa la producción que en sí emprende la localidad, las condiciones estructurales de su mercado y el modelo económico que en términos sectoriales se representa con los procesos agrarios, ganaderos, pecuarios y extractivos (Bermúdez, Arenas & Moreno, 2017).

Por otra parte, Silva (2014) afirma que dicha condición campesina ha reafirmado los valores sobre la tierra, que debido a las formas de reconocimiento colectivo que se presentan en la localidad conjugan un vínculo de apropiación territorial que le ha permitido a la población sumapaceña integrar procesos de resistencia y memoria frente a las condiciones históricas de su contexto.

La localidad de Usme por su parte, presenta una extensión total de 21.556,16 hectáreas, dentro de las cuales 2.063,84 están clasificadas como suelo urbano, 1.185, 65 como suelo en expansión y 18.306, 52 se clasifican como rural dentro de la cual hace parte de la región del Sumapaz. Dicha localidad se caracteriza por ser un territorio montañoso que ubicada dentro de la

cuenca alta del río Tunjuelo, se encuentra dentro de los pisos bioclimáticos sub páramo y Andino (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2009).

Dicha localidad, presenta como potencialidades ambientales el páramo de la zona rural que hace parte del Páramo del Sumapaz; el río Tunjuelo y sus vertientes, las cuales riegan los cultivos de la parte alta de la localidad; los cerros orientales que se dibujan como estructura ecológica principal del distrito del cual hacen parte y la oferta de productos agropecuarios que los espacio rurales de la Usme proveen a la capital (Langebeck & Beltran, 2016). Para el caso de la parte rural, la producción variada de hortalizas, papa, madera, frutas, trucha, cereales, servicios ambientales y el ganado con sus derivados son la fuente económica del desarrollo de dicha parte de la localidad (Pérez 2008). En términos poblacionales, Usme para el año 2012 presenta una población de 400,686 personas (Langebeck & Beltran, 2016).

Según la Universidad Nacional de Colombia (2008) las acciones económicas que se desarrollan en la localidad de Usme parten de la división misma en términos urbanos y rurales, dicha cuestión muestra 3 maneras de composición económica en la localidad: el sector servicios, la industria y las acciones agropecuarias; siendo los dos primeros los sectores a los que mayoritariamente se decanta la ocupación de la localidad. En el caso de las acciones agropecuarias que se llevan a cabo en la parte rural de la localidad, no solo suponen una oportunidad de producción, además interviene de manera transversal en otros procesos sociales de dicho espacio.

Para Tinjacá (2014) las Zonas de Reserva Campesina que se vincula a la parte rural de la localidad, han propiciado conflictos de carácter social que se han pasado hasta la configuración de violencia armada como fruto de un proceso histórico complejo de lucha por la tierra; además

de degradarse en los mismo tiempos históricos hasta problemáticas de no presencia Estatal como la salud, la vivienda, la educación o las vías de acceso.

## **2.2 Contexto educativo: Colegio Rural El Destino.**

El Colegio Rural El Destino se encuentra ubicado en la vereda El Destino, zona rural de la localidad de Usme kilómetro 8 vía San Juan de Sumapaz. Es una institución de carácter oficial que se orienta a atender las necesidades educativas de la población circundante al establecimiento y a 17 veredas pertenecientes a las localidades de Usme, Sumapaz y Ciudad Bolívar (Colegio El Destino, 2017).

Dicha ubicación geográfica y la posterior consolidación como centro educativo es dependiente de dos factores históricos. En un primer momento, debido al impulso comunitario local en el año 1945 hacia la construcción de una improvisada escuela orientada a la educación básica en un entorno rural, caracterizada por un modelo de escuela activa liderada por una sola docente (Colegio El Destino, 2017); cuestión que se vincula de manera directa a un proyecto político de educación rural nacional en el gobierno Alfonso López Pumarejo, el cual pretendía brindar y potenciar en estos territorios la educación basada en principios laicos como atenuante para la construcción de una economía estable para el campo colombiano.

En un segundo momento, debido al afán educativo de dar solución al conflicto frecuente que se vivía en este territorio presentando alternativas apartadas de la violencia a los proyectos de vida de los niños y jóvenes de la comunidad, tal como lo sustenta el profesor Rodrigo Heredia (Agosto 2019).

Este colegio aquí es producto de una iniciativa de un rector que hubo, esto era una escuela rural hasta quinto de primaria, y los niños salían de quinto de primaria y ahí no tenían opciones y una

de las opciones era precisamente que se veían abocados por los grupos insurgentes a vincularse a esos grupos. Entonces, de ahí surge la iniciativa de ampliar la formación académica de este colegio para pasarlo a bachillerato. Entonces el colegio como tal se convirtió en una excusa, por decirlo así, para evitar ese problema (Conversación personal con el docente Rodrigo Heredia en Agosto de 2019)

Estos dos procesos históricos de la comunidad educativa no solo explican la ubicación concreta del establecimiento, además posibilitan la guía básica de construcción del proyecto institucional que hasta el día de hoy se desarrolla (Colegio El Destino, 2017). En una primera perspectiva, la población educativa a la que da respuesta el colegio se compone mayoritariamente por estudiantes de estrato 1 y 2 que habitan en espacios rurales, lo que impulsa el arraigo cultural a las dinámicas del espacio que comparte (Colegio El Destino, 2017). Sin embargo, las labores económicas que se desarrollan en las familias de los educandos contribuyen en algunos casos a la deserción escolar, cuestión que se involucra de manera imperante en la configuración del proceso educativo desde el carácter teórico y práctico (Colegio El Destino, 2017).

No obstante, se hace relevante mencionar un reciente fenómeno poblacional que es importante en términos contextuales:

También tiene cobertura para estudiantes de la zona urbana, aquí eso se ha venido presentando paulatinamente porque mayoritariamente los estudiantes eran rurales, casi que se podría decir que era 95 % rural y 5 % urbano. Ahora podríamos decir 80 % rural y más o menos un 20 % urbano (Conversación personal con docente Rodrigo Heredia en Agosto de 2019).

Este proceso denota un constante cambio de la comunidad educativa que es válido acotar en términos de alcance pedagógico. Sin embargo, su proyecto y filosofía institucional parten del carácter histórico-territorial expuesto con anterioridad, el cual lo permeó desde su formación como institución educativa, fundamentado en clave de la apropiación cultural campesina y su desarrollo. A lo que respecta en su planteamiento filosófico, su base parte de la “EDUCACIÓN PARA LA VIDA” que va en relación al objeto principal de formar persona que integren valores comunitarios e identitarios dentro de sus proyectos de vida a partir de motivos éticos y ambientales enfocados a la población rural. Dicho propósito, parte de un acervo conceptual que depende de la parte práctica para ser ejecutado.

Desde esa perspectiva, el modelo pedagógico surge como una hoja de ruta hacia la práctica educativa partiendo como instrumento de organización, descripción, interpretación y representación de las relaciones sociales entre los pares de la comunidad educativa, permitiendo alcanzar los objetivos del proyecto educativo subyacente de la institución (Zubiría 2014). Para el caso del colegio El Destino, el arquetipo pedagógico que dirige las prácticas educativas es el modelo pedagógico constructivista, contextualmente caracterizado con los siguientes componentes: La construcción del aprendizaje a partir de la ejemplificación y la presentación de los temas de forma amplia demostrando su utilidad de forma práctica; El uso de la crítica como un factor de reflexión sobre el aprendizaje previo y construido; por último, potenciar las “Herramientas para la vida” desde la apropiación de conocimientos fundamentales para potenciar habilidades y desenvolverse en el mundo.

Partiendo de este marco guía propuesto en términos teóricos, la institución educativa propone de manera general estrategias didácticas que facilitan los procesos de enseñanza en clave del modelo pedagógico como lo es “el trabajo en equipo, exposiciones, interrogatorio,

mesa redonda, panel, discusión dirigida y torbellinos de ideas” (Colegio El Destino, 2017, p. 33).

Estas alternativas didácticas y con vínculo con los aspectos socio-culturales, pedagógicos, filosóficos, históricos y geográficos no solo dan el sustento para la configuración de los ciclos educativos sino que permite la articulación de diversos proyectos transversales que dan sentido al proyecto institucional en pleno.

Algunos de esos proyectos son: El Centro de Desarrollo Infantil y Familiar tiene como objetivo brindar a los grupos familiares de las veredas el apoyo profesional necesario para escolarización inicial y permanente de los niños y niñas de la zona rural de Usme. La vinculación técnicos agropecuarios dirigidos por el SENA, buscando ampliar el margen de alternativas de los estudiantes frente a la vinculación laboral y la continuidad de la identidad campesina de la zona (Colegio El Destino, 2017). La vinculación de los educandos a un semillero que piensa la decolonialidad como una forma de pensar en proyecto de vida y de paz.

### **2.3 Análisis de la etapa diagnóstica: Colegio Rural El Destino, Zona rural de Usme, Región de Sumapaz.**

La presente investigación dentro de su etapa metodológica y de intervención práctica desarrolló un proceso diagnóstico a partir de la implementación de una encuesta de tipo semi-estructurada dirigida a los estudiantes del grupo base y una entrevista de carácter abierto al docente titular de Ciencias Sociales del grupo de la institución que es sujeto de este proyecto. Dichas encuestas, aplicadas a 35 estudiantes del curso 802 del Colegio Rural El Destino tuvieron como objetivo indagar por 4 factores importantes: En un primer momento, se pretendía sondear los aspectos demográficos de los estudiante (edad, lugar donde vive y si dicho lugar es de



carácter urbano o rural), esto con el objetivo de fijar un rango de edades sobre las cuales puede ser objeto la propuesta educativa y establecer el carácter espacial (urbano, rural) que es importante rastrear frente al posible entendimiento de territorio que se puede propiciar, lo cual es crucial para el desarrollo de este proyecto.

En segundo lugar, la encuesta pretendía indagar por el conocimiento previo a manera diagnóstica de las categorías de análisis que hacen parte de esta investigación: Cátedra de paz y territorio. En un tercer instante, este instrumento buscó averiguar por la pertinencia que los estudiantes veían en la enseñanza de la cátedra de la paz y su papel en la construcción de acciones de paz. Por último, se aspiró a recoger información concerniente a los posibles ejes temáticos de la propuesta educativa, esta acción generada a partir de los aportes que los estudiantes hicieron visibles en la encuesta. (Anexo 2)

A lo que compete a la entrevista aplicada al docentes de Ciencias Sociales del Colegio Rural El Destino, estas pretendía recopilar información acerca de la pertinencia de implementación del territorio como una categoría de análisis importante para entender la paz en clave de la cátedra de la paz; además rastrear el proceso que lleva la cátedra de la paz en la institución, el papel del conflicto en el colegio y el rol potencial del mismo en términos de construcción de paz y reconciliación.

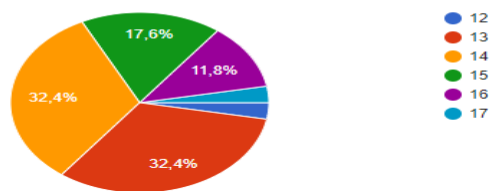
Desde el marco expuesto con anterioridad, ahora se desarrollará la exposición y análisis de los datos recolectados con los instrumentos explicados en los párrafos anteriores:

Las edades a las que pertenecen los encuestados del curso 802 del Cole Rural El destino se encuentra en un rango de 12 a 17 (Observar figura 2). Estos datos nos aporta dos condiciones pedagógicas que son válidas examinar: en un primer momento, que los estudiantes pertenecen al

ciclo 5 de educación establecido en el marco del Ministerio de educación y en un segundo momento nos hace visible las etapas de desarrollo cognitivo a la que hacen parte los estudiantes, que para el caso de este grupo se asocia a la denominada etapa de operaciones formales la cual tiene como característica la resolución de “problemas abstractos de forma lógica, su pensamiento se vuelve más científico y desarrolla preocupación acerca de temas sociales y su identidad” (Woolfolk, 2010, p.34). Este dato se hace pertinente para el diseño de la propuesta educativa pues posibilita reflexionar sobre las actividades concretas que se pueden destinar a este nicho de edades en términos psicológicos y pedagógicos.

**Figura 2**

*Edades de los estudiantes que participaron en el proceso diagnóstico*  
edad  
34 respuestas

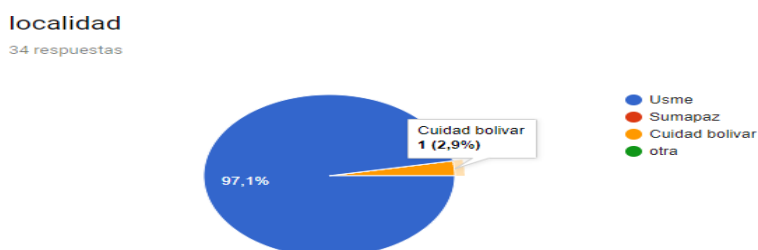


De esta población que integra el grupo base el 97, 1% vive en la localidad de Usme y el 2,9 en la localidad de Ciudad Bolívar (Observar figura 3). Para El profesor Rodrigo Heredia (Agosto 2019) la población que atiende la institución educativa

Hace caso a que la mayoría de los estudiantes de la parte rural de Usme encuentran cercanía con este colegio. Sin embargo se ha visto que en los últimos años niños de otras localidades como Ciudad Bolívar hacen parte del colegio debido a la poca oferta educativa del distrito (Conversación personal con docente Rodrigo Heredia en Agosto de 2019).

**Figura 3**

*Localidades donde viven los estudiantes que participaron de la fase de diagnóstico.*



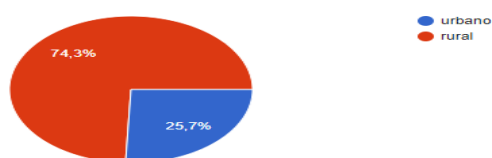
Elaboración propia.

Asimismo, se evidenció que ese porcentaje de población que habita en la localidad Usme es mayoritariamente parte de los espacios rurales de la localidad (Observar figura 4). Esta afirmación, sustentada bajo los datos recolectados en los instrumentos de investigación, es importante en relación a que las acciones realizadas en estos diferentes espacios pueden hacer que varíe la percepción conceptual y lo que se considere como apropiación territorial.

En asociación a esta idea, Pérez (2016) argumenta que debido a la aún debatible revisión de las relaciones urbanas y rurales es válido decir que como forma característica del conjunto de prácticas que se encuentran diferentes entre espacios urbanos y rurales se hace importante referenciar que dichas acciones constituyen una forma diferente de ver su espacialidad individual y colectiva. Por lo tanto, la identificación de este dato permite a la investigación formular una propuesta pedagógica que haga caso al contexto y a las acciones territoriales que se llevan a cabo en el espacio escolar y social de cada estudiante.

**Figura 4**

*Porcentaje de estudiantes del grupo base que viven en áreas rurales o urbanas.*



Elaboración propia.

A continuación, se presenta una tabla detallada de los espacios rurales de los que hacen parte los estudiantes del grupo base, esta evidencia apoya el argumento desarrollado anteriormente

(Observar tabla 2).

**Tabla 2**

*Veredas y barrios donde viven los estudiantes que participaron de la fase de diagnóstico.*

Nombre de barrio o vereda	Número de estudiantes	Porcentaje
El destino	7	21.3%
Las margaritas	4	15.3%
Unidad campo azul	1	3.1%
Vereda curubital	2	6.1%
Bosques de Bogotá	1	3.1%
El pedregal	1	3.1%
Las mercedes	1	3.1%
Lorenzo Alcanduz	1	3.1%
sucre	1	3.1%
Vereda Calderitas	2	6.1%
Vereda Chunguaza	1	3.1%
Vereda el ható	1	3.1%
Vereda Olarte	1	18.2%
Vereda Santa bárbara	1	3.1%
Sin respuesta	2	6.1%

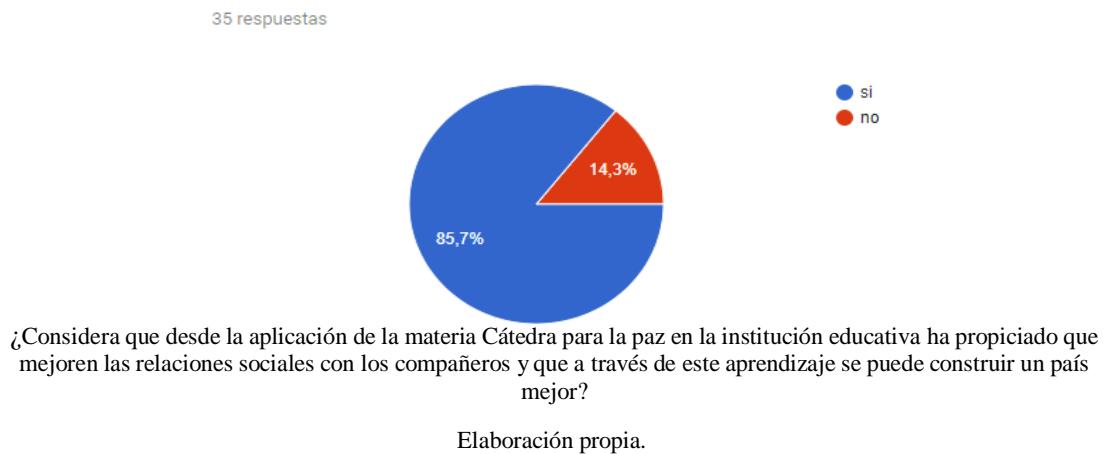
Elaboración propia.

Partiendo de esta proceso diagnóstico de carácter poblacional, se pretende ahora desarrollar de forma analítica el segundo objetivo del proceso diagnósticos; indagar sobre los saberes que los estudiantes del grupo base presentan frente a las categorías de análisis que involucra esta investigación, además de argumentar la pertinencia que para los estudiantes tiene la enseñanza de una cátedra de la paz en su contexto: En un primer momento, frente a la pregunta ¿Cree que a través de la cátedra de la paz se puede construir un mejor país? Los estudiantes del grupo base respondieron en un 85,7% sí (Observar figura 5); lo cual lleva a concluir que la mayoría de los integrantes del grupo ven en la implementación de la cátedra una oportunidad para pensar la paz. Esta afirmación de igual forma se sustenta con las respuestas al interrogante: ¿Considera que desde la aplicación de la materia Cátedra para la paz en la institución educativa ha propiciado que mejoren las relaciones sociales con los compañeros? El cual el 74,3% de los estudiantes respondieron de forma afirmativa (Observar figura 6); desde la

perspectiva de estas respuestas es posible argumentar que los estudiantes perciben a la cátedra como una herramienta que ha contribuido en las experiencias de paz de la institución.

**Figura 5**

*Respuestas de los estudiantes a la pregunta número dos del cuestionario diagnóstico:*

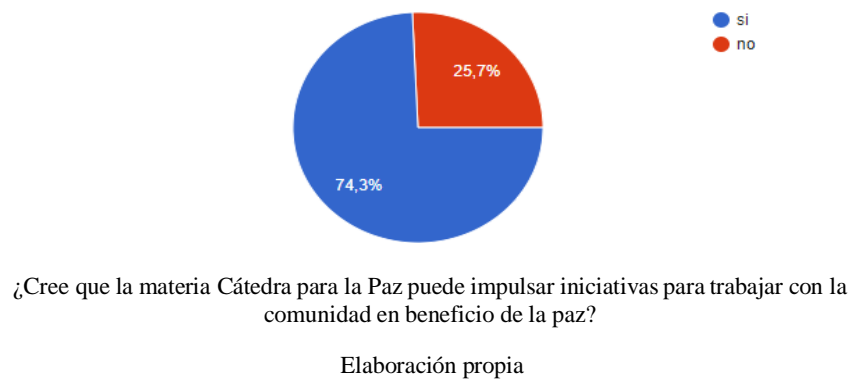


**Figura 6**

*Respuestas de los estudiantes a la pregunta número tres del cuestionario diagnóstico:*

pregunta 2

35 respuestas



No obstante, en procesos de diagnóstico posteriores se hace evidente que aunque los integrantes del grupo 802 del colegio perciben la importancia de la enseñanza de la cátedra, no tienen claridad de lo que en sí desarrolla la misma propuesta educativa. En relación a la pregunta ¿Qué entiende por cátedra de la paz? Los estudiantes presentaron respuesta en vínculo con 4

temáticas clave: por una parte, el 46% de los estudiantes definen a la Cátedra de la Paz como un estudio o materia donde se desarrolla el tema de la paz; en vínculo a esta postura se encuentran ideas como “es una materia nueva que habla sobre la paz”, “es una materia y es un estudio y el tema específico es la paz”, “yo entiendo que es una materia que estudia las formas de llegar a una paz duradera”. De otra forma, el 14% de los encuestados asocian la cátedra de la paz con un lugar, visto como una categoría espacial que permitiera generar acciones de paz; frente a esta relación temática se presentaron respuestas como “es un lugar donde nos explican y tratan de hacernos entender que la paz nos sirve para muchas cosas” o “es como un lugar donde se puede hablar para arreglar o llegar a un acuerdo de paz”.

Así mismo, el 23% de los estudiantes asociaron la cátedra de la paz con un grupo de personas que realizan talleres en pro de la paz, que propenden por la tolerancia y convivencia. Este grupo de estudiantes presentó respuestas del siguiente orden: “(es) como un grupo que se forma para que haya paz en todo el mundo o en alguna otra parte del mundo”, “un grupo de personas donde hacen talleres de paz” o “es donde uno puede vivir en paz o convivir con la religión con los compañeros acerca”. Como se hace evidente en lo expuesto con anterioridad, aunque los estudiantes muestran un acercamiento a lo que en sí se considera cátedra para la paz y sus alternativas para la construcción de paz, presentan confusión frente al verdadero desarrollo y objeto de la misma herramienta pedagógica.

De la misma manera, este planteamiento se puede deberse en el desarrollo de dos premisas posteriores, la primera el carácter optativo y transversal de la cátedra que puede afianzar la incomprensión concreta de su propósito y ejecución y la segunda, la práctica misma de la cátedra en la institución la cual parte de ejercicios económicos, el estudio de la historia de

los conflictos y la memoria que de forma transversal tiene ejecución, esto puede hacer difícil la identificación de la cátedra de la paz como área educativa:

Desde el área de Ciencias Sociales se enfoca al seguimiento de los procesos históricos que ha tenido el país y en ese sentido pues uno aborda desde los periodos históricos de la historia de Colombia y digamos que en grado noveno y en mi caso cuando dictó economía política en grado once hago mucho énfasis a lo que tiene que ver con la economía Colombiana enfocada a la historia de Colombia y ahí se abordan esos procesos de conflictos y digamos los intentos que se han hecho para adelantar procesos de paz (Conversación personal con el docente Rodrigo Heredia Agosto de 2019).

Siguiendo con el propósito de establecer el diagnóstico del grupo base frente a las categorías de análisis de la investigación y el objetivo de conformar un estado concreto que justifique la pertinencia de la propuesta educativa se decide indagar por el estatus de importancia que los estudiantes perciben frente a las temáticas que involucra la cátedra, agregando el territorio como una categoría adicional a la propuesta curricular de dicha herramienta educativa. El objeto sobre el que se pretende orientar la pregunta pasa por el definir la importancia que los estudiantes consideran tiene el territorio en la construcción de paz, frente a ello se pidió a los integrantes del grupo que organiza en las temáticas de la cátedra en nivel de importancia siendo 10 el número de mejor valoración.

Partiendo de este atenuante, se tiene a consideración que siendo 13 las variables las que se pretenden evaluar en este ejercicio deban repetirse algunas numeraciones del sistema de valoración. Sin embargo esta cuestión se considera poco relevante como para considerarse error en el tratamiento de los datos pues el objetivo de este ejercicios es rastrear la importancia práctica que lo estudiantes tiene sobre algunas temáticas de la cátedra.

Las respuestas arrojadas por esta pregunta - Asigne un número de 1 a 10 en relación al nivel de importancia que usted cree le aporta ese tema a la construcción de la cátedra de la paz (1 = sin importancia – 10= muy importante) - definen a los temas de justicia – derechos humanos y protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación como las que se visualizan con mayor importancia en la construcción de paz en clave de la cátedra de la paz para los estudiantes, este fenómeno puede estar asociado al contexto rural del cual hacen parte y al carácter histórico de lucha que se ha presentado en la región (Observar Tabla 3). Por el contrario, categorías como la memoria histórica, prevención de riesgo y territorio se posicionaron como las que el grupo base consideraron son menos trascendentes para la implementación de la cátedra y la configuración de acciones de paz (Observar Tabla 3) Estos datos, permiten evidenciar que la pertinencia de la enseñanza del territorio como categoría que construye paz es evidente en el contexto que se pretende dar respuesta con el material pedagógico; propiciando una nueva mirada de los procesos espaciales y su utilidad en la solución de dilemas u conflictos sociales.

**Tabla 3**

*Nivel de importancia que los estudiantes creen tienen las categorías que involucra la cátedra para la paz, agregando la categoría de territorio.*

Temática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nivel de importancia
justicia y derechos humanos	71,4%	3,8%	5,7%	5,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	2
uso sostenible de los recursos naturales	17,1%	25,7%	20 %	2,9%	17,1%	11,4%	0,0%	5,7%	0,0 %	0,0%	3
protección de las riquezas culturales y naturales de la nación	20 %	17,1%	20 %	22,9%	2,9 %	2,9 %	5,7 %	5,7 %	2,9 %	0,0 %	1
Resolución pacífica de conflictos	11,4%	11,4%	20 %	22,9%	2,9 %	17,1%	5,7 %	2,9 %	2,9 %	2,9 %	4
prevención del acoso escolar	11,4%	20 %	11,4%	8,6 %	17,1%	2,9 %	2,9 %	2,9 %	2,9 %	20 %	7



Diversidad y pluralidad	8,6 %	5,7 %	14,3%	8,6 %	17,1%	8,6 %	5,7 %	5,7 %	11,4%	14,3%	5
participación política	11,4%	2,9 %	11,4%	5,7 %	5,7 %	14,3%	8,6 %	5,7 %	14,3%	20 %	8
memoria histórica	12,1 %	6,1 %	3 %	3 %	6,1 %	9,1 %	24,2%	9,1%	6,1 %	21,2 %	11
dilemas morales	11,4%	11,4%	0,0 %	0,0 %	5,7 %	14,3%	11,4%	14,3%	5,7 %	25,7 %	9
proyectos de impacto social	8,6 %	14,3%	5,7 %	8,6 %	8,6 %	0,0 %	8,6 %	17,1%	17,1%	11,4%	6
proyectos de vida	11,8 %	8,8 %	5,9 %	5,9 %	8,8 %	2,9 %	5,9 %	5,9 %	17,6 %	26,5%	10
prevención de riesgos	11,4%	5,7 %	5,7 %	5,7 %	5,7 %	2,9 %	2,9 %	14,3 %	0,0 %	45,7 %	12
Territorio	2,9 %	11,4 %	5,7 %	5,7 %	2,9 %	8,6 %	2,9 %	5,7 %	8,6 %	45,7 %	13

Frente al fenómeno descrito anteriormente y al análisis específico de su asociación con la categoría de territorio, la cual es objeto de esta investigación, se argumenta que estas acciones que hacen visibles los estudiantes frente a su poca importancia en la construcción de paz están asociadas a la incompreensión misma del concepto de territorio para ellos. Esta idea se argumenta bajo las premisas que hacen evidentes los datos recolectados en relación a dos interrogantes: ¿qué es para usted el territorio de Sumapaz/Usme? y ¿qué acciones hace y comparte usted en el territorio de Sumapaz/Usme?

En relación a la primera pregunta, se muestra que los estudiantes no comprenden el significado concreto de territorio, pues presentan respuestas que se asocian a diferentes procesos y categorías espaciales como lugar, evidenciando que para ellos es un mismo símbolo. Estos resultados se evidencian en 5 temáticas que describen su definición de territorio: El 30% de los estudiantes, perciben el territorio como un lugar, es decir como una misma categoría que define el espacio y las acciones que se llevan a cabo en él, no obstante aunque como afirma Sánchez & Arango (2016) " hablar de territorio es hablar de lugar, un lugar cuyos apegos y significaciones

se manifiestan a través un espacio delimitado, puntual" (p. 08) parece que la definición de los estudiantes está centrada bajo el desconocimiento del significado de la categoría de territorio, sus implicaciones y diferencias en relación a las demás categorías espaciales; algunos ejemplos de respuestas que permiten defender esta afirmación " en Usme es un lugar lleno de ventas y restaurantes" " el lugar donde vivo" o un lugar donde se respira aire puro, es vida es territorio".

Por otra parte, otro 30 % de los integrantes del grupo base, perciben el territorio como un espacio caracterizado por contener naturaleza y recursos; se desarrollan respuestas como: "una localidad grande con una fuente grandísima de agua" "un territorio ambiental y de paz" o " el páramo más grande del mundo". Estos datos, aunque no se despegan de la interpretación del espacio, no obedecen al significado en sí del territorio. Desde otro marco, el 20 % los estudiantes consideran que el territorio es un espacio que adscribe valores sociales como la paz, la tranquilidad o la armonía, se presentaron respuestas del siguiente orden: "es esperar tranquilidad, paz o armonía" " es un territorio en paz" " un territorio donde se supone que es donde hay paz y tranquilidad"

Así mismo, el 6% presentó el territorio bajo un carácter de orden político desde una perspectiva organizacional, describiendolo como una localidad o un espacio delimitado: " que todos vivimos en esa localidad" "territorio donde los campesinos viven". El 12% desde otra posición definieron a esta categoría como un espacio de comunidad, libertad, que presenta similitudes con apegos que desarrollan en su hogar; se presentan respuestas como: " es una comunidad donde se cultivan muchos alimentos y hay mucha jente" "el territorio de Sumapaz es vida, cultura y tambien que es riqueza natural". Esta idea, presenta un desarrollo desde la

tipología práctica que les permitió asociar sus acciones en pro de su concepto de territorio. Por último, el 2 % decidió no responder a dicha pregunta<sup>3</sup>.

En relación a este argumento desarrollado en párrafos anteriores es válido afirmar que debido a los diversos términos con los cuales los integrantes del grupo base definen como territorio subyace su pensamiento de considerar poco importante dicha categoría en el estudio de la paz y la creación de acciones en favor de la misma. Sin embargo, las acciones que ellos consideran realizan en el territorio dan sentido a la importancia de implementar dicho análisis en el desarrollo de la paz, pues exponen que implementan actividades como " la siembra " " las acciones son las siembras y trabajos en la tierra " o "Cultivos de papa, leche, guías turísticas, pesca". Esta clase de pensamientos, posibilitan el trabajo del territorio en términos potenciales hacia un proceso educativo, permitiendo entablar un proceso de apropiación en sí de su contexto territorial. Dichas categorías a su vez fueron expuestas por parte de los estudiantes como posibles temáticas a integrar en la cátedra como aspectos a contribuir al cómo, para qué y por qué aportar a la construcción de paz.

Teniendo en consideración el desarrollo total de este apartado, es válido afirmar que debido a cada uno de los argumentos poblacionales, a los resultados que arrojó el proceso diagnóstico y a los análisis que suscitó la recolección de los datos se hace necesario la integración de una propuesta educativa que dé repuesta a estas necesidades de conocimiento, que fortalezca las nociones espaciales en clave del territorio y promueva desde esta perspectiva alternativas de construcción de paz. Por lo tanto la propuesta " Caminos de paz en territorio y comunidad " pretende dar respuesta a las necesidades de saber que se hicieron visibles, aportar a la

---

<sup>3</sup> Las afirmaciones expuestas en este apartado, están sacadas del instrumento realizado en la etapa diagnóstica. los siguientes nombres serán solo algunos seudónimos definidos para la claridad de este trabajo; podremos evidenciar de forma plena en los anexos de este trabajo: Laura (2009), Yuly (2019), Dayana (2019), Brandon (2019), Gilber (2019).

construcción de la cátedra de la paz e integrar de manera concreta las formas de ver el territorio en símbolo y práctica como alternativa para construir paz.

### **Capítulo III: “Caminos de paz en territorio y la comunidad” Un encuentro entre la pedagogía y análisis geográfico hacia la construcción de paz**

La construcción de una propuesta pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad”, permite integrarse y ampliar temáticas de la cátedra de la paz, con el objetivo de contribuir a la mejora en los procesos metodológicos y a la ampliación de un cuerpo teórico sobre categoría del territorio bajo en el caso de Sumapaz. Por lo tanto, desde esta perspectiva se le genera un valor agregado a los análisis y a los procesos de enseñanza- aprendizaje en los contextos escolares.

Por consiguiente, este capítulo presentará los detalles de unidad didáctica propuesta como objetivo final de esta investigación. Se evidenciarán pues, elementos teóricos, descripción de actividades y motivantes pedagógicos que se tuvieron en cuenta para cada uno de los ejercicios, lecturas y demás acciones que hacen parte de la misma.

#### **3.1 Diseño de la propuesta Pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad”**

Partiendo de los contextos teóricos, diagnósticos y analíticos expuestos en el desarrollo anterior de esta investigación, se propone como fin metodológico el diseño de una propuesta pedagógica que dé respuesta a las problemáticas evidenciadas en la fase diagnóstica, partiendo del hecho de considerar al territorio como una categoría de análisis que aporta a la construcción de la paz. Desde esta perspectiva, este apartado del texto tiene como objeto describir de forma concreta la construcción de dicha propuesta basándose en las preguntas pedagógicas del ¿Cómo? ¿Por qué? Y ¿Para qué?

La estructura que se pretende desarrollar en el presente sub capítulo está dividida en 7 apartados: Primero, definir qué es una propuesta pedagógica y cuál será la variante específica

que se opta por abordar para la presente investigación; segundo, la exposición de los principales dilemas problemáticos de la fase diagnóstica, los cuales serán los pilares hacia la construcción del material pedagógico; tercero, presentar los fundamentos teórico-pedagógico que guiarán el proceso de diseño de la propuesta en clave de los interrogantes ¿cómo enseñar el territorio? Y ¿cómo enseñar en un contexto de pedagogía para la paz? ; Cuarto, definir los métodos pedagógicos que harán parte de la propuesta; quinto, exponer los ejes pedagógicos que conforman y ordenan las actividades de la propuesta pedagógica; sexto, explicar la pertinencia pedagógica y científico social de dichas actividades con los instrumentos sugeridos en la conformación de cada una de ellas; por último, sugerencias y perspectivas hacia las posibilidades de implementación.

Se entiende por propuesta pedagógica un grupo de diversas herramientas pedagógicas que permiten hacer posibles dos objetivos educativos, el de brindar las posibilidades pedagógicas hacia el contexto dinámico y complejo de las instituciones educativas y el de dotar al maestro con los elementos necesarios para afrontar dicho panorama, empoderándolo y convirtiéndolo en participante intelectual directo del horizonte de aprendizaje (Ossa, Padilla y Urrego, 2012).

En marco de este desarrollo teórico, cada institución educativa no solo dispone una serie de elementos filosóficos y curriculares hacia la organización del plantel educativo, sino que además determina las herramientas pedagógicas sugeridas para llegar a tal finalidad; son pues entonces estos principios los que tendrá en cuenta la elección de la alternativa a usar para el caso de esta investigación, orientada en un término corolario con el pensamiento de la institución y el fin de un aprendizaje liderado por la crítica.

Las instituciones educativas en general parten del principio de considerar a la propuesta educativa como un conjunto organizado y metodológico de acciones pedagógicas y teóricas que

hacen posible el ejercicio de aprendizaje; sugiriendo y facilitando rutas didácticas que permitan alcanzar estos fines. El Colegio Rural el Destino, desde su modelo pedagógico de propuesta constructivista sugiere una serie de herramientas pedagógicas dentro la cual están “Trabajos en equipo, exposiciones didácticas, interrogatorios, mesa redonda, panel, discusión dirigida, torbellino de ideas, roley-playing, entrevista o consulta pública, diálogo y debate público, diálogos simultáneos, solución de problemas, estudios de caso y salidas pedagógicas” (Colegio El destino, 2017, p. 33).

Desde ese marco educativo y didáctico, esta investigación parte de este principio y en correlación con los matices que la pedagogía crítica puede aportar, para iniciar la construcción de una unidad didáctica <sup>4</sup> que dé uso de las herramientas anteriormente dichas con la integración de otros instrumentos y acciones que desde las Ciencias Sociales pueden aportar al fin de comprender la forma en que la categoría de territorio puede ayudar a la construcción de la paz, esta unidad tiene como objeto servir de ayuda a Docentes y estudiantes desde el planteamiento mismo de sus actividades.

Dicha propuesta lleva como nombre “Caminos de paz en territorio y comunidad”; nombre que nace de la articulación que pretendía el ejercicio diagnóstico como factor propositivo hacia el diseño de la misma. La construcción de “Caminos de paz en territorio y comunidad” parte de tres aspectos fundamentales: la consideración de las sugerencias de los estudiantes hacia las actividades; la posibilidad de aportar a la solución de los fenómenos problemáticos evidenciados en la parte diagnóstica; además de las consideraciones pedagógicas de cómo enseñar el territorio y cómo este posibilita la creación de acciones de paz.

---

<sup>4</sup> Se entiende como unidad didáctica a” la unidad básica operativa para el aprendizaje [... desarrollada a partir de] una guía, en la que se quede claramente expuestos los objetivos didácticos a conseguir, los contenidos sobre los que tiene que trabajar la metodología recomendada para el aprendizaje, un paquete de actividades y recursos orientados a la consecución de los objetivos de la UD (Ibar,2012, p. 226)

Dentro del proceso diagnóstico expuesto en el capítulo anterior, se pudo evidenciar tres fenómenos problemáticos en relación al objetivo concreto de esta investigación que se preocupa por integrar el territorio como una categoría de análisis espacial para la construcción de acciones de paz en la cátedra de la paz; a continuación se enunciarán dichos dilemas y se desarrollarán de forma concreta en clave del diseño de la guía pedagógica “Caminos de paz en territorio y comunidad “: Primero, la ambigüedad presente en los estudiantes frente al qué es la cátedra de la paz y sus objetivos; Segundo, confusión frecuente entre el concepto de territorio y sus demás categorías espaciales, propiciando incompreensión y obviando su importancia, este segundo problema da paso al siguiente y último fenómeno; Tercero, la poca relevancia que los estudiantes considera tiene la categoría de análisis territorio frente a cuestiones como la construcción de la paz, hecho que se explica de forma aparente por las confusiones que tienen con su significado.

Frente a lo que respecta el primer eje problemático encontrado en la etapa diagnóstica, este parte de un principio básico de confusa praxis en relación a lo optativo y transversal que se propone para la cátedra de la paz. Este fenómeno en un primer momento pretende ser solucionado desde la especificidad pedagógica de la primera de las tres partes de la guía pedagógica; se dispone pues en este momento, una contextualización a lo que es la cátedra de la paz en clave de ejercicios básicos que integren el territorio como categoría para el entendimiento de fenómenos complejos.

En relación a la segunda problemática, se evidencia que parte de una profunda confusión en la diferenciación de las categorías de análisis espacial en términos conceptuales. Estas acciones, no deben ser interpretadas como un profundo desconocimiento de su espacio, por el contrario como se apuntó en el apartado de análisis diagnóstico, los estudiantes comprenden de manera práctica en términos de apropiación dichas categorías espaciales, sin embargo su



conceptualidad no es clara lo que no les permite generar otras conexiones más complejas. Por lo tanto, el segundo apartado de la unidad didáctica presentará de forma conceptual el territorio y sus múltiples usos prácticos y teóricos partiendo de dos consideraciones: Primero, la enseñanza del territorio propuesta por Camacho (2016), la cual permite de forma estructural hacer un acercamiento a esta conceptualidad; segundo, la correlación directa de este concepto con la construcción de paz, apoyándose de relatos y momentos históricos que permitirán entender de forma dinámica la importancia de esta categoría en este tipo de acciones contextuales (Observar tabla 4).

**Tabla 4**

*Jerarquización de la enseñanza y aprendizaje del territorio: adaptado de el territorio como eje articulado para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en perspectiva socio-cítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza. Camacho, 2016, p 108).*

Ciclo Escolar	Énfasis de Escalas Territoriales
Ciclo I	Cuerpo- Aula - Hogar
Ciclo II	Cuerpo- Hogar- Escuela
Ciclo III	Cuerpo- Barrio- Localidad
Ciclo IV	Cuerpo – Barrio- Ciudad - País
Ciclo V	Cuerpo- Barrio- Ciudad – País- Región –Mundo

Esta tabla representa la forma escalar en que aborda el territorio la propuesta pedagógica de esta investigación. La división propuesta para su construcción parte de considerar en el primer momento al cuerpo como parte importante en el análisis territorial; en segundo instante el barrio/región como constructo de apropiación histórica y espacial; por último la visión espacial desde una perspectiva más que local como propuesta hacia la incorporación del territorio como un constructor de paz.

En términos del tercer y último eje problémico del ejercicio diagnóstico, se evidencia que el nivel de importancia que los estudiantes tienen sobre el territorio y sus aportes a la paz es el más bajo de todas las categorías dispuestas para la cátedra de la paz. Este hecho, como se argumentó con anterioridad, parte de la incompreensión de esta categoría en términos conceptuales y prácticos. Desde esa perspectiva, este fenómeno pretende ser solucionado desde la transversalidad de todos los ejercicios dispuestos en la unidad, además de ser el protagonista del tercero y último apartado de la propuesta. No obstante, esta problemática y las dos subsecuentes no pretenden tener una solución a priori en términos pedagógicos, por lo tanto se opta por exponer los procesos didácticos y teóricos que sustentarán las actividades e instrumentos que componen la unidad, esto en clave de cómo enseñar el territorio y cómo enseñarlo en un contexto de pedagogía para la paz

Partiendo del contexto anteriormente dispuesto, se hace necesario justificar de forma pedagógica y científico social el actuar metodológico- teórico por el cual se construye el diseño de la propuesta. Sin embargo, el sentido detallado de cada actividad será descrito posteriormente al igual que la estructura concreta de la guía. En marco de ese enunciado, a continuación se darán los principios pedagógicos que desde la pedagogía crítica considera en términos generales “camino de paz en territorio y comunidad” al igual que presentar de forma paralela la solución al interrogante ¿cómo enseñar el territorio en un contexto de educación para la paz? en clave de los fenómenos problemáticos anteriormente expuestos.

Entendiendo que en acuerdo con la institución educativa a la cual se presenta orientar esta unidad didáctica se dispuso un espacio pedagógico de 1 hora a la semana con la posibilidad de no hacer más de 9 encuentros, se decide dividir la propuesta en tres aspectos estructurales que en particular darán solución a cada uno de los fenómenos problemáticos que fueron expuestos en

párrafos anteriores; los nombres que llevaran cada uno de estos a apartados son: Espejos o edificios <sup>5</sup>, donde se abordará la primer problemática relacionada en sí con la cátedra de la paz; Territorio y paz, una apuesta; que presentará el concepto concreto del territorio como categoría de análisis en clave de la construcción de paz; por último Caminos en Paz, la cual se preocupara por evidenciar las relaciones que integra el territorio con los espacios personales y comunitarios de la paz. De igual forma, es importante enunciar que la evaluación es un mecanismo de reconstrucción de lo aprendido, por lo tanto cada actividad y apartado presentará una forma alternativa de evaluación.

Como fue expuesto en la etapa de análisis diagnóstico, el grupo base hace parte de una categoría de aprendizaje denominada por Piaget como de operaciones formales. Esta característica permite medir el tipo de actividades que se presentan bajo las posibilidades de acciones cognitivas que pueden realizar (Woolfolk, 2010). Tipos de ejercicios y conexiones que evidencian la capacidad de dar solución a “problemas abstractos de forma lógica, su pensamiento se vuelve más científico y desarrolla preocupación acerca de temas sociales y su identidad” (Woolfolk, 2010, p. 34). Este abanico de posibilidades hacen pertinente una alternativa de educación que parta de los principios de la pedagogía crítica, que propicie espacios de pensamiento que desde el afán de ser sujeto de liberación le permita “aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia” (Freire, 2005, p. 12),

En clave de una propuesta operativa de pedagogía crítica como la que se plantea para el desarrollo de la unidad, no solo es válido acotar esta como un prospecto netamente metodológico; por el contrario, parte de una experiencia filosófica que ve al mundo como un

---

<sup>5</sup> Categoría de análisis propuesta por Julieth Angélica Barrera Lozada, estudiante de la licenciatura en Ciencias Sociales.

libro abierto que guía el aprendizaje (Gadotti, 2005), En ese sentido, la pedagógica crítica no solo aporta una nueva perspectiva para entender el aprendizaje, sino que además posibilita el análisis de las relaciones y fenómenos problemáticos de la sociedad como lo es la construcción de la paz. En palabras de Freire (s.f)

Entre sociedad y educación existe una relación dialéctica y muchas veces la educación se convierte en un importante instrumento para conservar el orden social existente. Si la educación para la paz no se convierte en parte de un proceso de acción sociopolítica hacia un progresivo cambio social, no tendremos jamás una educación para la paz y la justicia, sino solamente palabras vacías y sin sentido. (Como se cita en Mejía, 2004, p. 70)

Las propuestas expuestas con anterioridad en relación a la pedagogía crítica, no solo permite plantear la forma en que entendemos y percibimos la construcción de la paz, sino que invita a orientar de forma analítica la complejidad que le implica, donde términos como memoria histórica o apropiación son objeto importante de praxis en esta línea pedagógica, brindando instrumentos y perspectivas que ayudan a la construcción de la guía pedagógica de esta investigación. Estas consideraciones parten de dos caracteres importantes: Primero, entender a los docentes como intelectuales transformativos, orientados a contemplar la experiencia de la enseñanza como un trabajo crítico potencialmente transformado, entendido este como un espacio para realizar pedagogías contra-hegemónicas que permitan educar en el conocimiento, las habilidades sociales y formar en la acción transformadora; como intelectuales se preocupan por la reflexión y la acción, tratado de potenciar desde ese momento investigativo la interpretación crítica del mundo (Girux, 2000).

Segundo, el análisis de estas cuestiones en relación al sentido de lo intelectual y lo práctico se transversalizan sobre el concepto de "memoria liberadora" que se define "como

reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva" (Girux, 2000, p. 37). Este tipo de perspectiva, propone la creación de una red pedagógica solidaria que se oriente a mantener vivo el acontecimiento histórico, geográfico y existencial del sufrimiento para descubrir las rutas del conflicto y generar una declaración de esperanza y paz.

No obstante, la construcción de la unidad didáctica no parte del uso exclusivo de la línea crítica como fundamento filosófico y metodológico, de igual forma se acuña las cuestiones operativas desde la administración educativa nacional que son de gran valía exponer. En relación a cada actividad, el planteamiento se genera a partir los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje; cada actividad tendrá una página de descripción donde se hará visible esta información y algunas sugerencias para cada aplicación. Sin embargo, es de enunciar que se presentan generalidades en relación a la construcción de la unidad, para el caso de las directrices distritales que atañen a esta institución educativa se presentan el documento de "educación para para ciudadanía" (Secretaría de Educación del Distrito, 2013), organizado en pro de la consolidación de un espacio de convivencia en las aulas.

Esta disposición metodológica sigue para el ciclo 5, la implementación de estrategias que partan del reconocimiento del entorno individual, la apropiación del pensamiento político y la resistencia además de la conformación de un sentido de lo comunitario (Secretaría de Educación del Distrito, 2013). Dichas características, se presentan acordes a los objetivos que se disponen para la unidad en correlación con la categoría de territorio y la paz. De igual forma, se parte de las indicaciones curriculares de operación que sugiere la cátedra de la paz en la propuesta de Salamanca et al (2016). Los cuales, aunque obvian las categorías espaciales de forma concreta o permiten rastrear de manera estructural una forma de intervención y

ejemplificación hacia la construcción de la unidad didáctica. Esta estructura parte de considerar el fenómeno de la construcción de la paz a partir de 7 aspectos fundamentales desde la enseñanza:

1. Asegurar que los conflictos inherentes a las relaciones humanas se resuelven sin violencia.
  2. Asumir que la paz y los derechos humanos son indivisibles y todo el mundo la preocupación.
  3. Emprender una tarea multidimensional que requiere la participación de las personas en Todos los niveles.
  4. Contribuir al fortalecimiento de los procesos democráticos.
  5. Garantizar que se desarrolle dentro de un proyecto de movilización completa de todos los Medios de la educación, tanto formal como no formal, y de la comunicación.
  6. Aprender y usar nuevas técnicas para la gestión pacífica y resolución de conflictos.
  7. Cooperar con el desarrollo sostenible, el desarrollo endógeno, humano equitativo; no Puede ser impuesta desde el exterior
- (Salamanca et al, 2016, p. 5)

Esta estructura pedagógica expuesta en los anteriores párrafos, sirve de entretejido pedagógico para el diseño de “caminos de paz en territorio y comunidad”. Los ítems del dos al tres hacen parte del desarrollo de las primeras actividades de Espejos o edificios, pues aportan desde el componente histórico acciones hacia este objetivo de análisis; las propuestas de la 4 a la 6 son tratadas en la segunda parte de la unidad y tienen como propósito motivar a buscar nuevas interacciones desde la perspectiva de la paz en pro del estudio de las interrelaciones territoriales; en la última parte de la unidad se desarrolla el componente número 7, pues se trata de comprender que el material no solo es una acción propositiva, en cambio debe invitar a la práctica de la paz.

Sin embargo, como es menester de las categorías y objetivos de esta investigación la integración del territorio como una categoría de análisis que permite construir paz. Desde esta perspectiva, se presentará a continuación el justificante teórico desde el estudio del territorio hacia la consolidación de este en la unidad didáctica previamente dicha. En ese orden de ideas, se planteará el cómo se hace parte esta categoría en las actividades, cuáles son sus desarrollos y justificantes, además de la estructura y peso que tiene en relación a la construcción de las actividades.

El desarrollo de la categoría de territorio en la construcción de la paz en forma específica dentro del trabajo de esta unidad didáctica parte de las condiciones analíticas y teóricas expuestas en los capítulos 1 y 2. Dentro de esas consideraciones están; primero, el carácter contextual geográfico, histórico, económico y poblacional de la región del Sumpaz; segundo, la incorporación del acervo conceptual que esta investigación asumió para la categoría territorio; por último, la consideración de cómo enseñar el territorio en correlación de la incorporación de relatos y otros instrumentos que desde las Ciencias Sociales permitan propiciar espacios de reflexión, memoria, apropiación y no repetición.

Entender el contexto geográfico en clave del desarrollo de la unidad didáctica, permite orientar la consolidación de la misma bajo el principio del desarrollo económico presente que parte de las actividades agrícolas, de la complejidad sistémica que implica vivir en las cercanías del páramo del Sumapaz, de la integración de los dilemas históricos frecuentes en la disputa por la tierra, de los principios de resistencia de una comunidad campesina que lucha por la apropiación de su territorio y por ser una parte poblacional encargada de las múltiples potencialidades en recursos que aporta esta región del país. Partiendo de esa prerrogativa, es posible afirmar que la unión misma de estas condiciones en la unidad didáctica se hace

simbiótica, desde las posibilidades que tienen estos ejercicios prácticos potenciales en el esperado objetivo de consolidar el territorio como una categoría de análisis importante; estas acciones descritas, serán usadas en corolario con la perspectiva de la paz hacer posible el objetivo general de este trabajo.

No obstante, también se debe considerar la forma en que entendemos para esta investigación como eje fundamental en la estructura de la unidad. Por lo tanto, desde las características conceptuales expuestas por Montañes y Delgado (1998) y Echavarría y Rincón (2000) en el primer capítulo se sugieren 7 caracteres importantes en la comprensión y estudio del territorio. Estas consideraciones serán desarrolladas individualmente en una actividad en términos transversales, lo cual permitirá no solo la comprensión en sí de la conceptualidad del territorio sino que presentará de forma evidente su práctica viva. Así mismo, la interpretación del territorio de Echavarría y Rincón (2000) justificará las dos últimas actividades de la última división de la unidad, esto justificado bajo el hecho de considerar al territorio no como un mejor objeto de análisis espacial, sino un sujeto de donde suceden interacciones culturales, sociales, políticas, económicas y el sustrato de las relaciones que se desarrollan en ese espacio determinado; tales condiciones permiten hacer reflexiones acerca de la importancia de esta categoría en el contexto de la construcción de la paz.

En cuanto a la urgencia que posibilita la creación de un escenario que permita la posibilidad de integrar el territorio y la educación para la paz dentro de una herramienta pedagógica que permita el diálogo, el reconocimiento del otro diferente, la integración de los procesos históricos y espaciales del conflicto y el ánimo de superar una sociedad indiferente al dolor (Quintero, 2009). Partiendo de ese enunciado, es importante reconocer algunas de las consideraciones de enseñanza del territorio que guiará en parte el desarrollo de las actividades.



Desde un primer momento la enseñanza del territorio parte de la postura de Rodríguez (2010) la cual afirma que la enseñanza de los procesos y acciones geográficas se ven vinculados desde el aprendizaje crítico social se definen desde el diálogo espontáneo entre los involucrados del aprendizaje, empoderándoles frente al interés del conocimiento del entorno y su papel en él en términos de identidad y pertenencia. Por otra parte, Calvo (2010) apoya la noción de ver la enseñanza-aprendizaje de las cuestiones geográficas no sólo desde una perspectiva de conocimiento de las categorías de análisis sino desde la interpretación, conveniencia e interpretación de los hechos y acontecimientos que se describen en el espacio geográfico.

En ese mismo Pulgarín (2011) sugiere una dirección acerca del sentido metodológico que desde la geografía escolar se usa para comprensión de los fenómenos espaciales y sus interacciones con los individuos y colectividades. Estas herramientas, sugiere el autor, deben pasar por aspectos observacionales, descriptivos, analíticos y sistémicos acerca de ese mundo geográfico; estas alternativas deben ser interrelacionales entre fenómenos históricos, sociales y antropológicos. Partiendo de esa reflexión, es viable la integración analítica del panorama pedagógico y problémico expuesto en relación con una geografía escolar que apoye la noción de integrar fenómenos como la paz a sus preocupaciones.

Como consecuencia de todo el marco expuesto con anterioridad, se pretende dar una perspectiva del uso de la categoría espacial territorio en clave de la construcción de la paz dentro de un marco de geografía escolar a partir de la consideración de esta como un elemento analítico que permite la apropiación, la memoria, el pensamiento crítico y la reconciliación desde las pasiones mismas que se tiende en el ejercicio de la territorialidad. Por lo tanto la presente unidad didáctica pretende ser consecuente con el propósito docente que propone Mejía (2015) que consiste en que los sujetos de la comunidad educativa construye su proceso de enseñanza en un

contexto territorial como alternativa cultural hacia la lucha, en concordancia con una política de aula donde su identidad sea importante en la consolidación de sus imaginarios en correlación con sus posibles acciones frente al mundo y su política.

Teniendo en cuenta todo el bosquejo pedagógico y teórico que se expuso acerca del diseño de la unidad didáctica “Caminos de paz en territorio y comunidad” se decide presentar de forma específica en las siguientes tablas cada una de las actividades, sus objetivos, instrumentos y disposiciones de posible aplicación. Esto con el objeto de justificar cada uno de los aspectos investigativos relacionados en el desarrollo de este texto, es válido acotar que cada una de las actividades consta de una serie de ejercicios que integran acciones de contextualización al tema o de comprobación de conocimiento previos:

**Tabla 5**

*Contenido de la unidad didáctica Caminos de paz en territorio y la comunidad.*

Capítulo de la unidad	Número de la actividad	Nombre de la actividad	Descripción	Concepto de territorio a desarrollar desde Montañés y Delgado (1998) y Echavarría & Rincon (200)
Espejos o edificios	1	Colombia y su destino en Guahioque	<p>El objetivo que se dispone para esta actividad es mostrar la perspectiva histórica del conflicto social en Colombia desde una perspectiva que partirá de lo general, para llegar a los acontecimientos regionales del Sumapaz. Esto partirá en un principio de un ejercicio de contextualización geográfica distrital. Este aspecto tendrá como instrumento de evaluación la ubicación geográfica de cada uno de los recursos, hitos geográficos e historias que se mostrarán en el desarrollo expositivo.</p> <p>Como siguiente aspecto pedagógico se hará asociación histórica de lo que era Guahioque para la comunidad muisca y lo que se ha convertido en un destino histórico violento para el territorio colombiano. El instrumento de evaluación se presentará de forma escrita en la construcción de relato que se dirija por el hecho</p>	<p>Montañés y Delgado (1998) “2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales” (pp. 122-123).</p>

			<p>de que pasaría si Guahioque estuviera de visita hoy y el estudiante fuera su guía. ¿Qué ha cambiado? ¿Qué sigue igual? ¿Qué ha empeorado?</p> <p>En el último aspecto de esta primera parte de la unidad se desarrollará bajo el hecho de presentar la historia del conflicto en la región del Sumapaz, sus implicaciones dadas en la lucha por la tierra y los múltiples actores que hicieron parte de ese conflicto desde las acciones de poder- apropiación que llevaron a cabo. Este ejercicio será construido bajo el estilo de una crónica, el cual será replicado por los estudiantes asumiendo que fueron actores de ese momento histórico.</p>	
2	La educación como herramienta para la paz.	<p>El objetivo de esta actividad será exponer la importancia de integrar la educación para la paz- cátedra de paz para la comprensión del conflicto y la construcción de una sociedad en paz. El primer apartado dará una contextualización de qué es la cátedra de la paz, cuáles son sus aportes que se enuncian para dar respuesta a los fenómenos problemáticos partiendo de la propuesta curricular propuesta por Salamaca et al (2016). La evaluación de este primer ejercicio consistirá en la lectura crítica de diversas fotografías del conflicto armado las cuales deberán ser ubicadas en relación al dilema problemático que ellos darán solución; además generan una reflexión en relación a cada una de ellas y sus evidentes fenómenos conflictivos</p> <p>La segunda actividad, consta de la exposición de diversas experiencias que desde la escuela se han presentado para solución de los conflictos y la construcción de la paz. Además expondrá la forma en que los establecimientos educativos y estudiantes se ven afectados por el conflicto armado en Colombia. El instrumento de evaluación será la creación de la portada de un libro en la cual se reflejen las relaciones que han tenido con sus vecinos, amigos y compañeros de colegio.</p> <p>En la última parte se enfocarán los esfuerzos pedagógicos en evidenciar las potencialidades de vivir en la región del Sumapaz, de estudiar en el colegio El Destino y hacer parte de una región permeada por el conflicto. Esto implica la exposición breve de la historia del colegio y</p>	Montañés y Delgado (1998) “1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado” (pp. 122-123).	

			<p>las implicaciones que tiene vivir cerca del páramo de Sumapaz. La actividad de evaluación será la creación de un mural con las portadas realizadas en el apartado anterior, esto servirá como símbolo de apropiación del espacio educativo del que hacen parte.</p>	
3	Espejos o edificios: Mi pasado impuesto, Mi futuro nuestra elección.	<p>El propósito que tiene esta actividad es generar una experiencia sensorial que los invite a reflexionar sobre el conflicto y las posibles alternativas para construir la paz. Esta perspectiva permitirá integrar de forma importante la categoría territorio, pues este no es solo el espacio físico que se aprecia si no las singularidades que le hacen único objeto de apropiación para algunos.</p> <p>La idea de hacer una experiencia sensorial que permita propiciar reflexiones acerca de la guerra y la paz, nace de una experiencia de investigación propuesta por Naranjo (2015) el cual realiza un ejercicio de investigación con niños de diversas edades bajo la dirección de los siguientes interrogantes.</p> <p>¿A qué huele la guerra?</p> <p>¿A qué sabe la guerra?</p> <p>¿Dónde vive la paz?</p> <p>¿A qué huele la paz?</p> <p>¿A qué sabe la paz?</p> <p>¿Dónde vive la paz?</p> <p>Esta perspectiva permite plantear un ejercicio que permita contar una historia de guerra y otra de construcción de paz que parta del hecho de tener los ojos cerrados y ser expuestos a sabores, aromas y texturas que hagan visible la importancia de comprender el espacio geográfico en todas sus dimensiones.</p> <p>Los elementos necesarios para esta actividad serán proporcionados dentro de la unidad didáctica misma y además serán referenciados dentro del ejercicio. El instrumento de evaluación de la misma partirá en un principio de describir de forma escrita todas las sensaciones que les reflejó cada parte del ejercicio y después una comparativa de si debemos ser espejos que solo se convierten en</p>	<p>Montañés y Delgado (1998) “<b>3.</b> El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción” (pp. 122-123).</p>	

			<p>simples imitadores de los acontecimientos o edificios construidos en valores y aportando a la sociedad.</p>	
Territorio y paz una apuesta	1	Territorio y apropiación un juego constante	<p>El objetivo de esta actividad será presentar el concepto de territorio en términos generales y por qué es importante entender esta categoría espacial para la comprensión de fenómenos problémicos como el conflicto armado. La primera parte de la actividad consiste en la exposición conceptual de las especialidades del concepto, esta primera parte permitirá ser el preludio necesario para la segunda parte de la actividad la cual será el mismo instrumento de evaluación; el ejercicio consistirá en un juego tipo monopoly que partirá de la adquisición de diversos espacios de la región del Sumapaz y su apropiación, acá se hará la ilustración de las muchas formas de apropiación y su conveniencia en relación al objetivo de la paz. Las reglas específicas del juego están dispuestas de forma concreta en la unidad didáctica.</p>	<p>Montañés y Delgado (1998) “5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto” (pp. 122-123).</p>
	2	El territorio como acción compleja	<p>El objetivo de esta actividad parte del principio de exponer las diversas formas de apropiación territorial que existen dentro de las cuales están culturales, sociales, políticas, militares, subversivas, violentas, entre otras. La primera parte de la actividad partirá del principio de incorporar el saber previo que tienen en relación de las formas de apropiación que hacen visibles en sus territorios, esto finalizará con la realización de un dibujo de cada estudiante en su casa. Esta representación gráfica será objeto de reflexión por parte del docente en vínculo con las instrucciones que se presentarán para dicho análisis, el cual dependerá del nivel de importancia en la composición del dibujo en relación al entorno que describe.</p> <p>La segunda y última parte de esta actividad, presentará una historia de algunas de las formas de apropiación del territorio en Colombia y sus múltiples territorialidades; el análisis de la construcción de este apartado pasará por el involucrar estas acciones de apropiación con la construcción del conflicto y la paz en la nación, dando sustento no solo a la importancia de este aspecto de la complejidad territorial sino a los procesos de memoria. El instrumento de</p>	<p>Montañés y Delgado (1998) “6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial” (pp. 122-123).</p>

			evaluación consistirá en la recreación de una de estas formas de apropiación en clave del contexto que integra a los estudiantes.	
	3	Conflicto, paz y territorio en nuestra región	<p>El objetivo de esta actividad es conocer el pasado conflictivo de la región del Sumapaz y el reflejo actual de esas historias en los espacios territoriales, como apropiarse, por qué no hay que olvidar y de qué sirve la memoria como atenuante en la construcción de las nuevas territorialidades de los estudiantes. El primer apartado de la actividad presentará los principios básicos para la elaboración de una cartografía social que le permitirá al grupo de estudiantes evidenciar los lugares donde se siente seguro o inseguro, feliz o infeliz; a partir de ello se expondrá de forma específica algunos de los espacios conflictivos que ha tenido la región y se plantea el ejercicio de interrelación entre esos hechos y la propuesta cartográfica</p> <p>El segundo y último apartado expondrá las formas que las muchas territorialidades confluyen en el espacio geográfico del colegio, lo cual llevará a presentar la reflexión de cómo esa apropiación de lo que involucra el territorio sirve para construir paz; esto a partir de la integración de una escala valorativa de importancia de nuestro territorio.</p>	Montañés y Delgado (1998) “4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual” (pp. 122-123).
Caminos en paz	1	Apropiación más allá de la violencia	El objetivo de esta actividad es identificar las formas en que se ha configurado el conflicto colombiano a partir de una perspectiva de análisis histórico – geográfico. Los ejercicios que se plantean en este ejercicio parten de las aplicaciones prácticas de los estudiantes y docentes; las temáticas expuestas en este apartado hacen énfasis en las diversas formas de apropiación cultural del territorio, historias de diversos lugares de Colombia que han sufrido el conflicto y el cómo han hecho sus pobladores y víctimas para afrontarlo. El instrumento de evaluación es la creación de un mural por parte de los integrantes del curso, el propósito de este la consolidación de un símbolo que permita generar apropiación de los espacios que comparten los integrantes del curso, con el objeto de que lo consideren como suyo y hagan lo posible por tener un espacio en paz.	Echavarría y Rincón (2000) el territorio se define como un espacio socializado, culturizado y significativo con diversas expresiones de defensa y apropiación cotidianas, sociales, políticas, culturales y económicas que lo componen; se construye este bajo el sustrato espacial y el conjunto de las relaciones que le aporta desde los valores socioculturales y las experiencias que se le contribuyen de forma interna y externa; por lo tanto, hablar de territorio es hablar de apegos y

				significados dentro de las formas de apropiación contextual
2	Me construyo como sujeto político y territorial	El objetivo de esta actividad es identificar las formas de apropiación individual y como se configuran para formar un sujeto político responsable de su territorio. Los ejercicios que se disponen con el objeto de que los estudiantes comprendan la importancia que tiene la construcción de un sujeto político en la construcción de la paz. El instrumento de evaluación parte de un momento reflexivo dividido en puntos; el primero parte de la pregunta de ¿cómo aportar a la construcción de paz desde su vida cotidiana?; la segunda consiste en la creación de un borrador de proyecto que tenga en cuenta el cómo ellos desde su colegio pueden ayudar a la consolidación de la paz en su vereda, barrio o región.		Echavarría y Rincón (2000) el territorio se define como un espacio socializado, culturizado y significativo con diversas expresiones de defensa y apropiación cotidianas, sociales, políticas, culturales y económicas que lo componen; se construye este bajo el sustrato espacial y el conjunto de las relaciones que le aporta desde los valores socioculturales y las experiencias que se le contribuyen de forma interna y externa; por lo tanto, hablar de territorio es hablar de apegos y significados dentro de las formas de apropiación contextual
3	El inicio de un camino de paz en territorio y comunidad	El objetivo de esta actividad es evaluar los conocimientos y temáticas desarrollados en la guía pedagógica. Los ejercicios dispuestos parten en un primero momento de un espacio de reflexión y discusión en el cual los estudiantes presentarán sus apreciaciones frente a la implementación del material; las preguntas de la charla guiada por el docente serán:  ¿De qué forma la implementación de las actividades contribuyó a pensar de una forma distinta la paz?  ¿Crees que la apropiación del territorio te ayudará a construir un escenario de paz?  ¿Cuáles de las actividades se hicieron más interesantes para la comprensión de los temas?  ¿Es importante llevar el tema de la paz a las escuelas?  ¿Cómo desde la escuela podemos construir un territorio en paz?		Echavarría y Rincón (2000) el territorio se define como un espacio socializado, culturizado y significativo con diversas expresiones de defensa y apropiación cotidianas, sociales, políticas, culturales y económicas que lo componen; se construye este bajo el sustrato espacial y el conjunto de las relaciones que le aporta desde los valores socioculturales y las experiencias que se le contribuyen de forma interna y externa; por lo tanto, hablar de territorio es hablar de apegos y significados dentro de las formas de apropiación

			Al final se implementará un instrumento de evaluación el cual servirá para visibilizar si los temas expuestos en la unidad han sido comprendidos por los estudiantes, evidenciando sí <i>Caminos de paz en territorio</i> y comunidad ayudó a solucionar alguna de las problemáticas identificadas en la etapa diagnóstica.	contextual
--	--	--	---	------------

Las actividades anteriormente planteadas como estructura de la unidad didáctica, tendrán su desarrollo pleno en el material que lleva como nombre “camino de paz en territorio y comunidad” cada uno de los ejercicios y partes de la secuencia se guiarán por los derechos básicos de aprendizaje y los estándares básicos de educación, los cuales ocupan una página de descripción al inicio de cada actividad. De igual forma, en este apartado se presentará las disposiciones que el docente tendrá como punto de partida para la implementación de cada uno de los ejercicios pedagógicos. Así mismo, cada hoja será rotulada en relación a si es un ejercicio que debe guiar el docente o es una actividad desarrollable por el estudiante; cada material que sea necesario para el desarrollo de cada actividad está adjunto en la unidad de forma física o digital y su uso se presentará en las instrucciones de práctica que estarán en cada uno de los apartados del material.

Es válido acotar, que “camino de paz en territorio y comunidad” es una unidad diseñada para ayudar a la solución de los fenómenos problemáticos encontrados en la fase diagnóstica implementada con los chicos del curso 802 del colegio rural El destino, esto implica que parte de un ejercicio contextual el diseño de la unidad y que por lo tanto, gran parte de los ejercicios son específicos con las condiciones educativas de esa comunidad. No obstante, la propuesta misma puede servir de ejemplo hacia su replicabilidad en otros espacios educativos, pues además de dar solución a los dilemas estrictos relacionados en este texto con anterioridad, este trabajo tiene



como objeto mostrar la posibilidad de integrar la categoría de análisis espacial territorio en la construcción de acciones de paz por medio de la cátedra de la paz; panorama que podría abrir un abanico de posibilidades dentro del panorama educativo para la paz en otras instituciones educativas.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación se concluye que el rastreo de los objetos conceptuales hacia las relaciones entre territorio, conflicto y construcción de paz permiten visualizar una pertinencia en términos de análisis hacia la posible construcción de un material que contribuya desde la educación a la comprensión de la violencia y la construcción de acciones de paz. Como se demostró en el capítulo número uno, la comprensión del territorio no puede ser definida por una mirada teórica, la praxis misma de esta categoría es la que le da importancia en la solución de fenómenos sociales complejos; la construcción de un material pedagógico es solo una de muchas herramientas que se pueden plantear a partir de categorías espaciales hacia la construcción de la paz.

En segundo lugar se puede concluir, que las directrices y metodologías de la cátedra de la paz, permite la integración transversal de esas ópticas distintas a las contempladas desde su direccionamiento originario, lo cual sirvió de gran manera hacia la planeación y diseño de la propuesta pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad”. No obstante, es necesario recordar que la no aparición de categorías espaciales en dicha cátedra supone una problemática de estudio y ejecución mucho más grande y compleja que la trabajada en esta investigación; una de las labores del presente trabajo fue evidenciar algunas de las confusas y sesgadas categorías propuestas hacia la construcción de la paz, visibilizar esta situación puede dar lugar a la creación

de nuevas miradas hacia el planteamiento de posibles alternativas que contribuyan a este objetivo. Sin embargo, las premisas expuestas con anterioridad y visibilizadas en el actual funcionamiento de la cátedra de la paz, sirvieron como justificante hacia la posibilidad de crear una guía pedagógica que desde el diálogo entre el espacio y lo social de resultados positivos hacia la creación de acciones de paz desde un contexto de educación para la paz.

Es necesario acotar que la construcción de la guía pedagógica “Caminos de paz en territorio y la comunidad” parte de las necesidades contextuales observadas en la comunidad educativa del grado 8 del colegio El Destino desde los instrumentos implementados en la fase de diagnóstico; la poca importancia que los estudiantes veían en el territorio como categoría que contribuye a la comprensión de la paz era evidente, justificando este fenómeno bajo el desconocimiento conceptual del mismo y el poco rastreo de los alcances prácticos de este desde la comprensión de los estudiantes; características contextuales históricas y geográficas de la región del Sumapaz fueron integradas como factor importante en el diseño de la guía, lo cual hace que el material presente algunas especialidades propias de dicho planteamiento.

Es pues así, que el fenómeno problemático que se intentó dar respuesta esta investigación se sustentó en el contexto descrito anteriormente y tenía como objetivo próximo la implementación de la propuesta pedagógica en el entorno del grupo base. Lastimosamente, las condiciones de salud pública (pandemia COVID-19) que han afectado al desarrollo de la labor educativa surgieron justo en los tiempos en que se pretendía llevar a cabo la aplicación con el grado 8 del Colegio Rural el Destino, lo cual llevó a replantear la finalidad del trabajo, dejando la posibilidad de hacer una propuesta educativa con miras a ser implementada en otro momento. Desde ese sentido, las siguientes líneas darán cuenta de las recomendaciones para la fase de implementación.

La construcción de la guía pedagógica pretende tener una replicabilidad en otros escenarios con el objeto de cumplir el propósito de una construcción de acciones de paz. Por lo tanto esta investigación pretende abrir un precedente de construcción metodológica hacia la integración de categorías que contribuyan a la consolidación de la paz en un escenario de pos acuerdo, entendiendo a la educación como una herramienta ineludible para alcanzar este fin. Cada una de las actividades propuestas en la unidad didáctica pretenden dar respuesta desde el análisis territorial a dilemas contextuales del lugar donde se desarrolló el proceso diagnóstico, es importante comprender que si se traslada a otros escenarios puede hacerse necesario transpolar algunas preguntas en relación a la comunidad educativa específica que se desarrolla.

Se hace necesario mencionar, que cada parte y actividad de la unidad tiene objetivos claros hacia el desarrollo de la misma, algunos exigen el compromiso total de docente para que se lleven a cabo y otros de la interpretación de los estudiantes en vinculo de sus contexto sociales y espaciales; leer las instrucciones de aplicación en los recuadros de cada sección es necesario para el cumplimiento óptimo de las actividades y la comprensión de las reflexiones que sucinta. Recordar, que este material es una herramienta propositiva hacia la construcción de espacios de paz y no una acción de coerción hacia la labor docente, por lo tanto el docente le podrá dar su tinte propio a la aplicación; se recomienda sin embargo que se haga un proceso diagnostico con el grupo que se pretende trabajar usando los instrumentos sugeridos en la parte de los Anexos.

### Referencias

- Acosta, C., (2017). *Arando el pasado para sembrar la paz cuadernos de la memoria: Relatos de las víctimas del conflicto armado en el Sumapaz (1990-2017)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Arango, V., (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá viejo. Ciudad de Panamá: Panamá.
- Bermudez, C., Arenas, N., & Moreno, V., (2017). Caracterización socio-económica y ambiental en pequeños y medianos predios ganaderos en la Región del Sumapaz. Colombia. *Revista U.D.C.A*, 20 (1), 199-208.
- Boisier, S., (1984). “Regiones Pivotales y Regiones Virtuales. Postmodernismo Territorial y Globalización” *Revista Foro*, 25(1), 16-27.
- Cabezudo, A., (2012). Educar para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia, desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, 48 (2), 139 - 145.
- Calvo, F., (2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 20(1), 269-282.
- Camacho, J., (2016). *El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55897>

Cámara de Comercio de Bogotá, (2010). *Plan de competitividad para la provincia de Sumapaz: Agenda de proyecto trasversales y sectoriales de impacto regional para la provincia de Sumapaz*. Bogotá: Colombia.

Capel, H., (2016). Las Ciencias Sociales y el estudio del territorio. *Revista Bibliográfica de Geografía*, 21(1.149), 1-38.

Carrizosa, J., (2014). *Colombia compleja*. Jardín Botánico José Celestino Mutis. Bogotá: Colombia.

Casas, A. Méndez, N., Castro, J., Gaviria, A., Manjarrez, M., Garzón, C., Pino, F., & Torres, J., (2017). *Tejiendo acciones de paz*. Corpovisionarios. Bogotá: Colombia.

Cendales, L., (2018). Educación Popular, investigación acción participativa, educación de adultos, sistematización de experiencias, formación de maestros, tecnología educativa, enseñanza personalizada. En Herrera, J., & Bayona, H., (2018). *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia* (1er ed., pp. 191-203). Universidad de los Andes. Bogotá Colombia.

Cerda, H., (2011). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Magisterio. Bogotá: Colombia.

Chauta, Y., Diaz, K., Gonzales, M., & Pancanchique, M., (2018). *Aportes de las mujeres de la localidad de Sumapaz a la construcción de paz desde sus formas de acción y movilización social*. Bogotá. [Trabajo de grado] Universidad de La Salle. Bogotá: Colombia. [https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo\\_social/223/](https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/223/)

Chaux, E., & Velásquez, A., (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Colombia.

Claval, P., (1982). *Espacio y poder*. Fondo de Cultura Económica. México DF: México.

Colegio El Destino, (2017). *Proyecto Educativo Institucional, PEI: Nuestro destino es convivir en Sumapaz*. Bogotá: Colombia.

Della Porta, D., & Keating, M., (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Akal. Madrid: España.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital, (2009). *Recorriendo Sumapaz: Diagnostico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá: Colombia.

Di Meo, G., (1993). "Los territorios de la localidad, el origen y las noticias" *Revista Geographical Space*, 22 (4), 306-317.

Duque, L., (2017). Conflicto Social Colombiano: Representación En Textos Escolares De Ciencias Sociales. *Revista internacional de investigación en educación*, 9 (19), 49-68.

Echavarría, M., & Rincón, A., (2000). *Ciudad de territorialidades, Polémicas de Medellín*. Universidad Nacional. Bogotá: Colombia.

Fajardo, D., (2002). Para sembrar la paz hay que aflojar la tierra. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.

Fajardo, D., (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá: Colombia.

Fals Borda, O., (2005). *Bases para un plan de retorno a la tierra y a la vida. En Red de Estudios de Espacio y Territorio (2005). Dimensiones Territoriales de la Guerra y la paz (1er ed., pp. 45-51)*. Universidad Nacional Colombia. Bogotá: Colombia.

Fisas, V., (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Revista Quaderns de Cosntrucció de Pau*, 20 (1), 1-10.

Freire, P., (2005). *Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores*. México D.F: México.

Gadotti, M., (2005). La escuela en la ciudad que educa. *Revista Educación y ciudadanía*, (8), 47-60.

Galindo, S., & Guativa, R., (2018). *Construcción de tejido social entre las víctimas del conflicto armado: Una experiencia de los campesinos de la localidad de Sumapaz*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de la Salle. Bogotá: Colombia.

[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1142&context=maest\\_gestion\\_desarrollo](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1142&context=maest_gestion_desarrollo)

Galtung, J., (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz. Bilbao: España.

García, C., (2016). *Lucha contrahegemónica de las FARC-EP (1998-2002)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.

- Girux, H., (2000). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Madrid: España.
- Guizar, F., (2005). Estrategias de apropiación territorial y de construcción de hegemonía en un contexto intergrupar: el caso de San Lucas de Jalpa, el Mezquital-Durango. *Revista Relaciones*. 101(1), 83-121.
- Gobierno Nacional de Colombia & FARC- EP., (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz*. Bogotá: Colombia.
- Goueset, V., (1999). El Territorio Colombiano y sus Márgenes: Territorios. *Revista de Estudios Regionales y Urbanos*, 1 (1), 77-93.
- Gomez, C., & Hadad, G., (2005). Territorio e identidad: reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos. IV jornada de jóvenes investigadores instituto Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Argentina
- Grupo de Memoria Histórica, (2017). *Memorias en Tiempos de Guerra*. Centro de memoria histórica. Bogotá: Colombia.
- Gurevich, R., (2005). *Sociedades y Territorios en Tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá: Colombia.
- Hernández, A., Luna, J., & Cadena, M., (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista historia educativa latinoamericana*, 19 (28), 143-172.
- Hernández, N., & Beltrán, L., (2015). *Seminario los procesos de paz en Colombia: Experiencias y propuestas desde las ciudades y regiones*. Fundación Cultura Democrática. Bogotá: Colombia.
- Ibar, M., (2002). *Manual general de evaluación*. Ediciones octaedro. Barcelona: España.



- Instituto Alexander Von Humboldt, (2015). *Estudios técnicos, económicos, sociales y ambientales complejos de Páramos Cruz Verde- Sumapaz*. Bogotá: Colombia.
- Langebeck, E., & Beltrán, J., (2016). Tipologías de percepción, bajo criterios de sustentabilidad territorial, del proceso de ocupación urbano-rural: localidad quinta de Bogotá. *Revista Luna Azul*, 43(1), 415-447.
- Machado, A., (2009). *La reforma rural, una deuda social y política*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Martínez, A., (2019). *El relato de los silenciados: Una propuesta de la localidad de Sumapaz para la construcción de un territorio en paz*. [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Colombia.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/42379>
- Mejía, M., (2004). En busca de una cultura para la paz. En Mockus, A., Cajiao, F., Mejía, M., Jaramillo, Rosario., Bermúdez, A., Zaritzky, G., Martínez, M., Álvarez, A., Plitt, V., Cadavid, J., Ocampo, E., Ruiz, A., Builes, L., Franco, G., Alvarado, S., & Ospina, H., (2004) *Educación para la paz: una pedagogía para consolidar la democracia social participativa*. Magisterio. Bogotá: Colombia.
- Mejía, R., (2015). *Educación(es) en la(s) Globalización(es) I: Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones desde abajo. Bogotá: Colombia.
- Monroy, F., (2004). La transformación del espacio en la era global. *Convergencia*, 11 (36), 131-158.
- Montañez, G., & Delgado, O., (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos Básicos Para un Proyecto Nacional. *Revista Cuadernos de Geografía*, 7 (1), 120-134.

- Montañez, G., & Viviescas, F., (2001) *Espacios y territorios: Razón, pasión e imaginarios*.  
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Montañez, G., (2016). Territorios para la paz en Colombia. *Revista Bitácora*, 26 (2), 11-26.
- Mosquera, F., (2018). *La catedra de la paz como herramienta para la construcción de convivencia en Yumbo*. [Tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana. Cali: Colombia. <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10303?locale-attribute=en>
- Naranjo, J., (2015). *Los niños piensan la paz*. Banco de la República. Bogotá: Colombia.
- Ossa, M., Padilla, J., & Urrego, A., (2012) *Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación?*. *Revista Uni-pluri/versidad*, 12 (1), 86-97.
- Pécaut, D., (2004). *Violencia y política en Colombia: elementos de reflexión*. Hombre nuevo editores. Cali: Colombia.
- Pérez, E., (2008). La adaptabilidad de pobladores y asentamientos rurales en áreas de conurbación: El caso de la ciudad de Bogotá. *Cuadernos de Desarrollo rural*, 5(60), 61-83.
- Pérez, M., (2016). Las territorialidades urbano rurales contemporáneas: un debate epistémico y metodológico para su abordaje. *Revista Bitácora*, 26 (2), 103-112.
- Piris, A., (1996). *Apuntes para una clasificación de los conflictos*, en Aguirre, M. (ed.) *Anuario del CIP 1995-1996. Raíces de los conflictos armados*. Barcelona: España
- Pulgarín, R., (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista geográfica de América Central*, 2 (1), 1-14.

- Proceso Nacional de Verificación, (2009). El reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado: Reparar de manera integral el despojo de tierras y bienes. Proceso Nacional de Verificación. Comisión De Seguimiento A La Política Pública Sobre Desplazamiento Forzado. Bogotá: Colombia.
- Pulido, L. (2018) Contribución a la paz en Colombia desde las prácticas y sentidos de paz desarrollados por la Ecoaldea Varsana en asociación con la red del pacto mundial consciente. *Revista Aletheia*, 10 (2), 214-237.
- Quintero, M., (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205-230.
- Reclus, E., (1905). El hombre y la tierra. Fondo de cultura económica. México D.F: México.
- Reyes, A., (1989). *Conflicto y Territorio en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Rodríguez, E., (2010) *Geografía Conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Geopaideia. Bogotá: Colombia.
- Rodríguez, M., (2003). *El páramo de Sumapaz un ecosistema estratégico para Bogotá*. Sociedad geográfica de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Romero, M., & Camargo, D., (Nov 2015). La enseñanza de los pasados presentes: El caso de la Cátedra de la paz en Colombia (Ley 1732 de 2014). *II Simposio Internacional de Formación de Educadores*. Universidad Antonio Nariño. Bogotá: Colombia.
- Romero, S., (2003). *Teoría del conflicto social*. ASOPDES. Lima: Perú.

- Sack, D., (1997). *Homo Geographicus*. The Johns Hopkins University. Londres: Inglaterra.
- Salamanca, M., Rodriguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M., & Molinos, A., (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de la paz*. Santillana. Bogotá: Colombia.
- Salas, A. (2017). *Cátedra de la paz: estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de la ciudad de Cali*. [Trabajo de Grado]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Colombia.
- <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8234?locale-attribute=en>
- Sampieri, R., (2008). *Metodología de la investigación: sexta edición*. Mc Graw Hill Education. México D.F: México.
- Sánchez, L., & Arango, C., (2016). *Geografías de la movilidad: perspectivas desde Colombia*. Universidad de los Andes. Bogotá: Colombia.
- Santos, M., (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel. Barcelona: España.
- Secretaria de Educación del Distrito, (2013). *Educación para la ciudadanía y la convivencia: jóvenes para el empoderamiento y la transformación*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá: Colombia.
- Secretaria de Planeación Distrital de Bogotá, (2008). *Caracterización Localidad de Usme*. Bogotá: Colombia.
- Silva, D., (2014). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia: una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz. *Revista Análisis político*, 27 (81), 19-31.

Tinjacá, I., (2014). *El Destino: Redescubrimiento el territorio: Memorias e identidades*. [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Colombia.

Varela, L., & Romero, Y., (2006) *Los avatares de la paz: Por los senderos de la vida de Juan de la Cruz Varela*. Universidad Antonio Nariño. Bogotá: Colombia.

Vinyamata, E., (2007). *La conflictología*. Editorial UOC. Barcelona: España.

Woolfolk, A., (2010) *Psicología educativa: 11ª edición*. Pearson Educación. México D.F: México.

Zambrano, F., (2005). *Pasado presente y futuro de la localidad de Usme: Urbanización y cambios en la vida urbana*. Cámara de comercio de Bogotá. Bogotá: Colombia.

Zarate, M., (2012). *Plan Loca Ambiental 2013-2016*. Alcaldía Local de Sumapaz. Bogotá: Colombia.

Zubiría, J., (2014). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio. Bogotá: Colombia.