

## 2. Aprender a pensar geográficamente: un aporte a la construcción de paz territorial en Colombia

Yuri Elena Jaramillo-Cadavid<sup>1</sup>  
Neus González-Monfort<sup>2</sup>  
Gustavo González-Valencia<sup>3</sup>

### Resumen

Este texto<sup>4</sup> se centra en la posibilidad que se abre en términos didácticos y pedagógicos al poner a dialogar el pensamiento geográfico y la construcción de paz con enfoque territorial, a propósito del contexto sociohistórico que viene atravesando Colombia luego de la firma del Acuerdo de Paz (o Acuerdo Final) en el año 2016 entre el Gobierno de ese entonces y la ahora exguerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) y de los múltiples desafíos sociales y educativos que se vienen reconfigurando a lo largo y ancho del país. Ante este panorama, la didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y la educación para la paz son campos que no deben permanecer inermes, antes bien, pueden en conjunción ayudar a trazar nuevos caminos para favorecer la comprensión de los orígenes, las particularidades y los efectos del conflicto armado interno en los distintos rincones del país y más aún, para potenciar las acciones de paz y la transformación social en los territorios locales, desde el trabajo fundamentado en el saber disciplinar, en la reflexión y la problematización desde la perspectiva geográfica, lo cual, además, implica repensar el currículo y las prácticas pedagógicas.

---

1 Doctoranda en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Correo: [YuriElena.Jaramillo@autonoma.cat](mailto:YuriElena.Jaramillo@autonoma.cat)

2 Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Correo: [neus.gonzalez@uab.cat](mailto:neus.gonzalez@uab.cat)

3 Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Correo:

[gustavo.gonzalez@uab.cat](mailto:gustavo.gonzalez@uab.cat)

4 Comparte una síntesis de la propuesta teórica de la investigación que se adelanta en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

**Palabras clave:** pensamiento geográfico, construcción de paz, paz territorial, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de la geografía, educación para la paz.

## **Learning to think geographically: a contribution to the construction of territorial peace in Colombia**

### **Abstract**

This text focuses on the didactic and pedagogical possibilities that arise from the dialogue between geographical thinking and the construction of territorial peace, considering the socio-historical context that Colombia has been navigating since the signing of the peace agreement (or final agreement) in 2016 between the government of that time and the now former FARC guerrilla group. Multiple social and educational challenges have been reshaping the country's landscape. In the face of this panorama, the didactics of social sciences, geography, and peace education are fields that should not remain inert; rather, they can collaboratively pave the way to enhance the understanding of the origins, nuances, and effects of the internal armed conflict in different corners of the country. Moreover, they can amplify peace initiatives and social transformation in local territories, grounded in disciplinary knowledge, reflection, and problematization from a geographical perspective. This, in turn, entails a reconsideration of the curriculum and pedagogical practices.

**Keywords:** geographical thinking, peacebuilding, territorial peace, teaching of social sciences, teaching of geography, peace education.

## **Aprender a pensar geograficamente: uma contribuição para a construção da paz territorial na Colômbia**

### **Resumo**

Este texto<sup>5</sup> foca nas possibilidades didáticas e pedagógicas que surgem do diálogo entre o pensamento geográfico e a construção da paz territorial, no contexto da paisagem sócio-histórica que a Colômbia vem percorrendo desde a assinatura do acordo de paz (ou acordo final) em 2016, entre o governo daquela época e o agora ex-grupo guerrilheiro FARC. Múltiplos desafios sociais e educacionais têm redesenhado o cenário do país. Diante desse panorama, a

---

5 Compartilha uma síntese da proposta teórica da pesquisa que está sendo conduzida no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Autônoma de Barcelona.

didática das ciências sociais, da geografia e da educação para a paz são campos que não devem permanecer inertes; ao contrário, podem colaborativamente pavimentar o caminho para melhorar a compreensão das origens, nuances e efeitos do conflito armado interno em diferentes cantos do país. Além disso, podem ampliar as iniciativas de paz e a transformação social em territórios locais, fundamentados no conhecimento disciplinar, reflexão e problematização a partir de uma perspectiva geográfica. Isso, por sua vez, implica em uma reconsideração do currículo e das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** pensamento geográfico, construção da paz, paz territorial, didática das ciências sociais, didática da geografia, educação para a paz.

## Introducción

En las últimas décadas la construcción de paz se ha venido constituyendo en una cuestión de gran valor para las sociedades, más aún para la sociedad colombiana que históricamente ha experimentado violencias sistémicas. Ahora bien, para avanzar en el proceso de consolidación de la paz se considera la educación como parte fundamental, ya que uno de sus principales encargos sociales es trabajar para lograr una convivencia pacífica en donde sea posible resolver las disputas a través del diálogo y la mediación.

El pensamiento geográfico, por su parte, al favorecer el procesamiento, la representación, el análisis y la contextualización de información geoespacial, se convierte en una herramienta potente en términos formativos para ayudar a comprender las complejas relaciones entre los seres humanos y los espacios que habitan. En este texto, se reflexiona acerca del papel que podría jugar el pensamiento geográfico en la construcción de la paz, específicamente para el caso colombiano, partiendo de la idea de que este puede brindar elementos para el análisis y la comprensión de los orígenes, las particularidades y los efectos del conflicto armado interno en los distintos rincones del país.

Enfocar el análisis en la espacialidad de las violencias y la desigualdad e incluso en las múltiples acciones de paz y resistencia posibilita ir más allá de la visión tradicional del espacio, entendido como contenedor o simple escenario de las acciones humanas, para alcanzar un nivel de comprensión más complejo, que se dirija hacia el proceso de producción social del espacio (Lefebvre, 2006; Harvey, 2007). De esta manera, favorecer el reconocimiento del carácter

espacial del conflicto social y político en Colombia —que hasta ahora es una tarea pendiente no solo de la escuela colombiana, sino también de la academia y muy especialmente de la geografía—, así como discutir la necesidad de adelantar en el país la construcción de paz con claro enfoque territorial, tal como quedó expuesto en el centro del Acuerdo de Paz firmado en el 2016 entre el Gobierno colombiano negociador y la ahora exguerrilla de las FARC-EP, es necesario si se pretende que esta sea estable y duradera.

## Aprender a pensar geográficamente

Como punto de partida, se considera valioso mencionar que la actividad de "pensar" ha sido objeto de múltiples debates y reflexiones académicas de todo tipo. No obstante, aquí se parte de algunas apreciaciones que buscan alentar la discusión, entendiendo esencialmente que, tal como plantea Heidegger (1972) en su texto *¿Qué significa pensar?*, este no es un hecho dado, sino que, por el contrario, es un cometido que no tiene caminos claros y unívocos para arribar a él; si así lo fuera, estaríamos negando la esencia misma de su existencia y su valor, es decir, la tarea de encontrar y dibujar la propia ruta. Por esto, el filósofo alemán plantea que no comenzamos a saber lo que es pensar sino hasta cuando nosotros mismos lo hacemos. En otras palabras, pensar no es un fin en sí mismo, sino un camino, un bien que debe ser conquistado, un movimiento que entraña asumir riesgos e incertidumbres, como toda actividad verdaderamente intelectual. Y aunque es claro que el autor habla de pensar filosóficamente, el enfoque epistemológico crítico de las ciencias sociales se halla en consonancia con el planteamiento anterior.

Ahora bien, al no haber caminos preestablecidos o fórmulas mágicas para pensar, e incluso para aprender a pensar, es necesario que las disciplinas sociales y muy particularmente las ciencias de la educación se ocupen con insistencia de proponer algunas ideas y estrategias situadas para acercar la actividad del pensamiento a las aulas, teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad, los contextos y problemáticas sociohistóricas, las características y necesidades de los sujetos cognoscentes, etc.

En efecto, la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía, campos que buscan propiciar la comprensión de la complejidad del mundo, se han preguntado acerca de la formación del pensamiento, ya sea social, histórico o geográfico, de modo tal que permita develar las condiciones que explican las

realidades y problemáticas sociales del tiempo presente, asunto esencial a la hora de gestionar su transformación.

El pensamiento geográfico, entendido como la principal finalidad de la enseñanza de la geografía —y como elemento necesario y transversal para la enseñanza de las ciencias sociales—, es una línea epistemológica sobre la apropiación del espacio que emerge en la tradición anglosajona como una síntesis de matrices teóricas y posicionamientos que dan cuenta de un modo específico de construcción del conocimiento geográfico (Lacoste, 1976; Mérenne-Shoumaker, 1999; Moreira, 2007).

Es así que se ha venido posicionando en las últimas décadas desde el ámbito anglosajón la línea de investigación *geographical thinking*, la cual estudia las diversas rutas posibles, modalidades y estrategias para desarrollar el pensamiento geográfico desde la perspectiva social, didáctica y curricular (Jackson, 2006; Gersmehl, 2008; Butt, 2011; Lee & Bednarz, 2012; Stuart, 2013).

Al respecto, Jackson (2006) destaca la necesidad de que los sujetos cognoscentes desarrollen un pensamiento crítico que les permita entender la complejidad del mundo en el que viven y para ello deben aprender más que simples hechos o datos geográficos, antes bien, implica entender cómo los procesos y fenómenos espaciales interactúan y afectan a las personas y al ambiente. También subraya la importancia de enseñar a pensar de manera interdisciplinaria y a considerar múltiples perspectivas en la resolución de problemas geográficos.

Adicionalmente, el autor apunta que el pensamiento geográfico implica la comprensión de la relación entre los fenómenos sociales y espaciales, así como la capacidad de analizar y evaluar los procesos y patrones en el espacio. También plantea la importancia de la visualización y la representación espacial como herramientas clave del pensamiento geográfico y presenta algunas estrategias y recursos para fomentar su formación en el aula, tales como el uso de estudios de casos, la realización de investigaciones en campo y el uso de tecnologías geoespaciales (Jackson, 2006).

Para este autor, la enseñanza de la geografía debe estar orientada hacia la resolución de problemas del mundo real, pues solo al permitir al estudiantado aplicar sus conocimientos y desarrollar sus habilidades geográficas con cuestiones de su entorno es posible que aprendan a pensar desde la perspectiva geográfica.

De manera muy similar, Stuart (2013) plantea un enfoque basado en la resolución de problemas, lo que implica utilizar los conocimientos geográficos para abordar problemas y desafíos reales del mundo. Destaca la importancia del aprendizaje basado en la experiencia y la conexión del aprendizaje con contextos y problemáticas concretas para los estudiantes. Además, menciona que para aprender a pensar geográficamente se debe contar con un repertorio de conceptos espaciales, herramientas de representación y procesos de razonamiento espacial, los cuales, trabajados conjuntamente, permitirían no solo la comprensión del espacio, sino también la proposición y la resolución de problemas espaciales.

Por su parte, Gersmehl (2008) dice que el pensamiento geográfico se puede desarrollar a través de tres dimensiones: la conceptual, la metodológica y la valorativa. La dimensión conceptual se refiere a la comprensión de los conceptos geográficos y su aplicación en el análisis de los fenómenos espaciales. La dimensión metodológica se centra en el conocimiento y la aplicación de las herramientas y técnicas geográficas para la recolección y análisis de datos. La dimensión valorativa se refiere a la capacidad del estudiantado para evaluar y tomar decisiones informadas sobre cuestiones geográficas.

Lee y Bednarz (2012) proponen una visión crítica y reflexiva del pensamiento geográfico que incluye la comprensión de las relaciones de poder y las desigualdades espaciales. Así mismo, destacan la importancia de la interdisciplinariedad y la integración de la teoría y la práctica en el desarrollo del pensamiento geográfico.

En el contexto de América Latina, De Souza Cavalcanti (2005; 2014; 2019; 2022) y Miranda (2016) afirman que pensar geográficamente representa un modo de procesamiento específico de la disciplina geográfica, es decir, es una forma de construcción de conocimiento geográfico que implica la apropiación de los hechos espaciales y que toma algunas tradiciones epistemológicas de la lógica formal, de la psicología cognitiva y de la psicología del aprendizaje, específicamente desde la perspectiva constructivista y de las tradiciones críticas en respuesta al neopositivismo en la geografía.

Al respecto, De Souza Cavalcanti (2014) plantea que aprender a pensar geográficamente favorece que el estudiantado se considere a sí mismo como ciudadano del mundo, pues al contextualizar espacialmente los fenómenos, al conocer el mundo en el que vive, desde la escala local, regional, nacional y

mundial, se puede involucrar y asumirse como individuo participante de la vida social. Además, la profesora señala que siempre hay un carácter de espacialidad en toda práctica social, así como un carácter social de la espacialidad (De Souza Cavalcanti, 2014, p. 11).

Asimismo, De Souza Cavalcanti (2019) añade que pensar geográficamente conlleva ejercicios formalizados de carácter cognitivo que se relacionan con el espacio (producto relacional para el caso del espacio geográfico), que tiene dos fuentes (razón y experiencia) y que está conectado como soporte cultural por medio de un lenguaje. Para la profesora, en la escuela tiene sentido contribuir al desarrollo de las funciones intelectuales superiores con los aportes de la geografía,

[...] destacando su concepto central el espacio geográfico; sus conceptos y sistemas conceptuales, su razonamiento, principios y su idioma. El objetivo es ayudar al estudiantado a pensar a través de la geografía e interiorizar formas de pensar el clima, la ciudad, las dinámicas intraurbanas, para que se conviertan en herramientas de reflexión y acción en la sociedad y en la vida diaria (De Souza Cavalcanti, 2022, p. 34).

Para ello, resulta significativo desistir de la explicación inicial del contenido, que es la práctica más convencional, e iniciar problematizándolo, lo cual ayuda a que el estudiantado se involucre con la temática propuesta e identifique la relevancia de su estudio y comprensión para la cotidianidad (De Souza Cavalcanti, 2022).

En fin, las distintas propuestas de formación del pensamiento geográfico señalan que hay que aprender a utilizar en contexto los conceptos y categorías propias de la geografía. Según Taylor (2008), citado por Uhlenwinkel (2017), "Lo que varía son sus significados y la selección que los autores hacen de los conceptos clave" (p. 45). Algunas de las categorías destacadas son: espacio, territorio, región, lugar, escala, interdependencia, diversidad, proximidad o distancia, distribución, etc. Todos estos constructos se constituyen en recursos para el análisis y la comprensión de los fenómenos o problemas del mundo desde la perspectiva geoespacial.

Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de trascender el uso de los conceptos geográficos, que si bien es una tarea imprescindible en la educación geográfica, no será suficiente para aprender a pensar geográficamente. Para lograrlo, se debe integrar en los procesos de aprendizaje el uso de estrategias de

procesamiento y análisis de datos geoespaciales (Lee & Bednarz, 2012). Que el estudiantado sea capaz de trabajar con los métodos y procedimientos propios de la geografía que le permitan aproximarse al estudio de las interacciones, las interdependencias, las distribuciones, las diferenciaciones, las localizaciones y los ordenamientos que se dan en el espacio, los cuales son principios básicos construidos desde la geografía clásica y que ayudan a entender cómo, entre otras cosas, los espacios son producto de las relaciones sociales y culturales, las cuales se van modificando a través del tiempo y obedecen a unas lógicas inteligibles y no al azar.

## **Acerca de la construcción de paz**

Cuando se recurre al concepto de construcción de paz, se adscribe principalmente a un enfoque que indica que la paz no es algo que exista o no, sino que es, al igual que el pensamiento, una conquista, un proceso que exige esfuerzos y una serie de acciones intencionadas que permiten la transformación de un contexto social y político marcado por la confrontación violenta entre dos o más partes a un contexto en donde sea posible resolver las diferencias y las disputas de manera razonada y en donde, por lo mismo, sea cada vez menor el riesgo de sufrir violencia en los conflictos sociales cotidianos.

De ahí que la construcción de paz se encuentre en estrecha relación con el conjunto de creencias, valores, modos de actuación, reglas y normas que definen la manera como las personas y los grupos sociales interactúan. Este conjunto de elementos deberán ser afines al propósito de la paz, pues cuanto más contribuyan al logro de acuerdos sociales incluyentes, a la gestión pacífica de conflictos, al rechazo de la violencia, al respeto por las diferencias, a la aceptación y al cumplimiento de unas normas de convivencia no violentas y al despliegue de esfuerzos conjuntos para asegurar el desarrollo y unas condiciones de vida digna para toda la ciudadanía, menor será el riesgo de experimentar violencia (Galtung, 1997; 1998; Fisas, 1998; Lederach, 2007; 2010).

No obstante, una revisión bibliográfica del campo permite afirmar que no existe una definición unívoca sobre la construcción de paz, antes bien, se encuentran múltiples perspectivas que evidencian cómo se consideran desde asuntos tan específicos como la desmovilización, el desarme y la reintegración de excombatientes hasta toda una agenda temática equiparable a las agendas de desarrollo (Smoker & Groff, 1996). Esto, siguiendo a Rettberg (2003), "es

solo una muestra de la dificultad para delimitar bajo una única sombrilla un concepto en esencia multidimensional y multitemporal" (p. 16).

Ciertamente, siguiendo con Rettberg (2003), se identifican tres grupos de aproximaciones teóricas sobre dicha noción: la minimalista, la maximalista y una "intermedia" que se mueve entre estas dos. Las visiones minimalistas asumen que la construcción de paz se refiere al conjunto de acciones orientadas a ponerle fin a las hostilidades o a la confrontación armada, y atender la reconstrucción de sus efectos visibles o directos. Por su parte, las visiones maximalistas fijan su atención en el conjunto de acciones necesarias para la plena realización de las personas. Por lo anterior,

[...] se enfoca en parar la guerra y generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social para superar las causas así llamadas "estructurales" de los conflictos, como, por ejemplo, la pobreza, la inequidad, y la exclusión que estas generan (Rettberg, 2003, pp. 16-21).

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

Así, por ejemplo, Galtung (1998) plantea que lograr la paz no es un asunto lineal ni estático, por el contrario, implica un arduo proceso de generación de un conjunto de dispositivos necesarios para asegurar que la opción por las vías pacíficas se convierta en el patrón permanente de interacción al interior de las sociedades, evitando al máximo las prácticas violentas. Para ello, se debe

favorecer la creación y el funcionamiento de estructuras afines a una distribución lo más equitativa posible de acceso a los recursos y el despliegue de prácticas culturales propensas a la paz. A este escenario el autor lo denomina *paz positiva* (Galtung, 1998, pp. 25-28).

Por su parte, Lederach (2000; 2007) subraya que para acercarse a la paz se debe trabajar por instituir un conjunto de infraestructuras orientadas a garantizar las condiciones necesarias para que en las relaciones sociales se privilegie la resolución pacífica de los conflictos, dando lugar a una cultura de paz y limitando al máximo el uso de las armas y el ejercicio de cualquier tipo de violencia. Es decir, para conseguirlo se debe trabajar en la (re)construcción de la confianza, el diálogo y la cooperación (2007, pp. 63-72).

En esta misma línea, pero desde el contexto colombiano, se encuentran los aportes de Valencia Londoño et al. (2015) sobre construcción de paz, quienes expresan que, lejos de ser un fin en sí mismo, es un proceso permanente. Por eso, para lograr sociedades en donde prevalezcan las acciones de paz es necesario reconocer las experiencias previas, ya sean propias o ajenas, en regulación pacífica de conflictos. Esto facilita trascender las habituales denuncias en contra de la violencia para aprender de los aciertos y desaciertos de otros y así disponer de los recursos y del talento humano que potencien la consecución de la paz. Sin embargo, de acuerdo con estos autores, "pudiera existir un serio problema de reconocimiento de la paz cuando se tiende a pensarla en un sentido global-cerrado (o totalizador), una paz perfecta incompatible con cualquier atisbo de violencia" (p. 19).

Resulta importante anotar que el anterior planteamiento tiene como punto de partida las contribuciones del profesor español Francisco A. Muñoz (2001) —miembro fundador e investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada—, específicamente en cuanto al concepto de *paz imperfecta*, entendida como un proceso inacabado, siempre en construcción, que incluso logra acciones pacíficas en medio del más intenso y crudo conflicto. Este concepto, a nuestro juicio, resulta crucial debido a que renuncia al propósito utópico de eliminar los conflictos en su totalidad y va unido a las ideas de convivencia pacífica, reconciliación y perdón ante una realidad social inevitablemente conflictiva pero no necesariamente violenta.

Al respecto, Valencia Londoño et al. (2015) afirman: "Dado que las diferentes regulaciones pacíficas de los conflictos están interaccionadas, no nos detenemos

solo y necesariamente en grandes paces (tratados, acuerdos, grandes momentos de la historia...) sino también en las que se producen a cualquier escala" (p. 19), pues se reconoce que todas ellas inciden, de una u otra manera, en la vida social. Ahora bien, al reconocer todas esas acciones de paz, desde las más grandes hasta las más cotidianas y "minúsculas", se hace posible mejorarlas, multiplicarlas y "empoderarlas" para seguir potenciando el cambio social.

Este giro en la mirada, que puede representar un auténtico giro epistemológico, busca visibilizar que las acciones de paz, así como la cooperación, la solidaridad y la generosidad a través del tiempo, han jugado un papel esencial en el éxito evolutivo de la especie al trascender la idea que sitúa a la guerra y a la violencia como motores de la historia. Sobre este nuevo enfoque, Valencia Londoño et al. (2015) manifiestan que

[...] no significa ignorar la violencia, que es nuestra mayor preocupación, sino saber su verdadero significado y alcance —en muchas ocasiones exagerado con la mejor intención, pero no por ello permisible— y, sobre todo, reconocer las posibilidades de la paz, aunque sea en medio del conflicto y la violencia (p. 31).

En este sentido, los esfuerzos didácticos y pedagógicos deberían ir encaminados a pensar las posibilidades de la paz, a reconocer y valorar las diversas formas de resistencia civil y de sobrevivencia en los territorios, en tanto Colombia cuenta con diversas iniciativas que demuestran que las comunidades no se han quedado inmóviles ante la violencia y, por el contrario, han sido capaces de organizarse y dar respuestas pacíficas en medio del más crudo terror propio del conflicto armado; es más, han sido capaces de rehacer sus vidas trascendiendo el dolor y constituyéndose en ejemplo y esperanza para las nuevas generaciones.

## **Construcción de paz con enfoque territorial en Colombia**

Situar el enfoque de construcción de paz en el caso colombiano remite casi inmediatamente al concepto de paz territorial, el cual fue usado por primera vez por Sergio Jaramillo Caro, alto comisionado para la paz del Gobierno colombiano en una conferencia en la Universidad de Harvard en 2014, en el marco del proceso de paz. Desde ese momento se ha venido utilizando y desarrollando ampliamente en el país por personalidades de la política, del periodismo y de la academia. No obstante, según Cairo y Ríos (2019), esto no significa que haya emergido de manera excepcional, puesto que mucho antes de que se acuñase

el término existía la certeza de que el conflicto armado era y es distinto de acuerdo con la región del país y de que las instituciones estatales también han operado de manera diferenciada según las redes de poder establecidas, entre otras singularidades de las dinámicas locales.

Para Jaramillo Caro (2014), la paz territorial es un enfoque decisivo que debe combinarse con el enfoque de derechos para toda la población. Lo que conlleva reconocer, tal como lo sugieren Cairo y Ríos (2019), que en Colombia, al no lograrse las garantías propias de la "paz liberal" o "paz democrática", las cuales en términos de conflictos internos asocia una paz estable a la consolidación de la democracia, se hace preciso hablar de "paz territorial" entendida como complementaria, es decir, si se desea construir paz territorial habrá que trabajar para consolidar la democracia liberal.

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

Ahora bien, estos mismos autores agregan que aunque en el acuerdo hay un enérgico componente territorial, "en ningún momento se hace referencia expresa a la 'paz territorial'" (Cairo & Ríos, 2019, p. 93). No obstante, se encuentran importantes trabajos académicos que tratan, por ejemplo, de dilucidar y debatir su significado, de indagar sobre las diferentes maneras de entender sus alcances y sentidos o de analizar mediante investigaciones de campo algunas experiencias de construcción de paz territorial en diversas regiones de Colombia (Cairo et al., 2018; Estupiñán, 2018; Ríos & Gago, 2018; Lederach, 2019; Idler et al., 2018; Courtheyn, 2018; Uribe, 2018; Cairo & Ríos, 2019).

En esta misma dirección se articula una importante investigación de Cairo y Ríos (2019) que demuestra que la idea de paz territorial se encuentra asociada a diversas narrativas que, a su vez, se insertan en distintos discursos geopolíticos. Cada interpretación se inscribe

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

Enmarcar cada interpretación de lo que es la paz territorial favorece comprender cómo se perciben, diagnostican, evalúan y describen las necesidades directamente relacionadas con la superación del conflicto armado en Colombia y, en particular, desde una mirada de "lo territorial" (Máiz, 2003), según el actor y su posicionamiento ideológico y político.

Ahora bien, los resultados de dicha investigación (Cairo & Ríos, 2019) muestran que las y los entrevistados, entre los que se encuentran importantes actores del proceso de paz, tienen enfoques discursivos muy diferentes sobre lo que es la paz territorial, con diversos alcances e incluso abiertamente enfrentados, lo cual, según los autores, puede dar cuenta de las dificultades que se han presentado en lo que va de la implementación del acuerdo.

De esta forma, para la oposición (del acuerdo) la paz territorial significa entregar o "vender" el país a las FARC-EP debido a que, según ellos, lejos de asegurar una paz estable y duradera, es un instrumento en manos de la guerrilla para perpetuar su accionar. Por su parte, para las Fuerzas Armadas y de seguridad del Estado, la paz territorial significa garantizar su presencia activa en el territorio. Para el Gobierno nacional, la paz territorial significa descentralizar, y, por último, para las FARC-EP la paz territorial es el *sumak kawsay* o buen vivir.

Adicionalmente, cabe añadir que para el profesor Gil Ramírez (2022) la paz territorial debe pasar necesariamente por *la paz urbana*, lo que destaca que efectivamente el concepto ha tenido un fuerte acento en las dinámicas del conflicto armado en la ruralidad y ha dejado en cierta medida de lado las estructuras de violencia en las grandes ciudades. Así, queda plasmado el reto de pensar las dinámicas del conflicto armado, los procesos de poblamiento y la construcción y reconstrucción de las urbes en Colombia con el fin de diseñar

propuestas participativas que cada vez acerquen más a *todas* las comunidades a la vida en paz.

Queda claro entonces que si bien la idea de paz territorial no es del todo precisa, que marca múltiples y complejos retos por resolver, que no contiene una prescripción jurídica clara en el marco del Acuerdo Final y que presenta importantes contradicciones, tensiones e inconsistencias con lo planteado entre el Acuerdo Final y lo que va de la implementación, sí que expresa el anhelo de muchos sectores de alcanzar una paz estable y duradera, de lograr un nuevo orden social que incluya a las regiones más olvidadas del país (pero también a las grandes ciudades) y que garantice el desarrollo, la justicia social y la participación política de toda la ciudadanía, en suma, expresa el anhelo de generar tejido social en una sociedad históricamente fracturada.

No obstante, problematizar esas incoherencias puede aportar a la consolidación del concepto y, más importante aún, al afianzamiento de la paz en los territorios debido a que permite reconocer, por ejemplo, cómo coexisten distintos modos de concebir y representar el territorio por parte de las comunidades locales, de las instituciones estatales, de los grupos armados ilegales, de las organizaciones de víctimas o del sector privado y cómo entran en disputa diferentes intereses económicos y políticos sobre sus usos y sus futuros posibles, lo cual debería discutirse y tenerse en cuenta en los procesos de participación ciudadana, entre otros, en la construcción de los planes de ordenamiento territorial (POT) y en la búsqueda colectiva y permanente de la paz, etc.

Y aunque se hallen muchas inconsistencias por reparar con respecto a lo que significa la paz territorial, queda claro que el punto de encuentro indiscutible en todas las narrativas y las perspectivas con respecto a la construcción de paz en Colombia es precisamente la "base territorial" que, según Cairo y Ríos (2019),

[...] refleja en buena medida el "giro territorial" de las reivindicaciones de los grupos subalternos en América Latina —y en muchas otras regiones del globo— por el que uno tras otro (indígenas, campesinos, comunidades negras, etc.) van adoptando como objetivo de sus luchas el dominio de un territorio que les permita realizar el conjunto de sus deseos (p. 107).

Lo que para esta propuesta no es un asunto menor, pues al reivindicarse el territorio desde todos los sectores como parte esencial para lograr la justicia social y la vida digna y en paz en el país, esto deberá igualmente reivindicarse en

las aulas, es decir, discutirse e integrarse en la reconfiguración de los currículos escolares, pero muy especialmente debe reflejarse en las prácticas pedagógicas de las ciencias sociales y la geografía.

## **Educación para la paz territorial**

La educación para la paz es un campo que se ha venido constituyendo gracias a los aportes de múltiples académicos, entre los cuales se destacan los aportes de Galtung (1997), para quien educar para la paz implica principalmente educar para el conflicto. Esto significa que hay que enseñarle a la ciudadanía a encarar de manera más creativa, menos violenta, las situaciones difíciles de la vida y proporcionarle los medios para hacerlo.

De este modo, mientras la ciudadanía esté más concienciada en dirección de la paz, mayor será la influencia que se ejerza en las sociedades, pues estarán educadas no solo para identificar la violencia estructural, abordada por Galtung (1984), que las termina convirtiendo en objetos de violencia y, más aún, en objetos pasivos, sino que estas ciudadanía se constituirán en agentes comprometidos con la transformación y el cambio social o, en otras palabras, contribuirán al tránsito de una cultura de violencia a una cultura de paz.

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

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

No obstante, queda por exponer un axioma clave en la educación para la paz: ni el contenido, ni la forma de la educación para la paz deben ser contradictorias o antitéticas al valor y al objetivo que representan. Esto nos plantea un doble deber, ambos referidos a la clasificación de valores. Por una parte, nos es preciso hacer una crítica de la enseñanza en general de hoy, reconociendo que trasmite ciertos valores, tanto por su contenido como por su forma y estructura de enseñar. Y por otra, hemos de afrontar y asumir la significación de una educación que se orienta por valores (p. 42).

De esta manera, quedan establecidos unos asuntos que el sistema educativo tradicional deberá superar de la mano de docentes, directivos docentes y demás agentes educativos, tales como el etnocentrismo, la competitividad, la justificación y aceptación sutil (y otras veces no tan sutil) de la violencia para lograr la victoria sobre los otros, la legitimidad de la fuerza, la agresividad y la superioridad, que enseñan que quien gana siempre tiene la razón u obtiene poder y gloria. Igualmente, Lederach (2000) expresa una cuestión fundamental para considerar muy especialmente por los docentes de ciencias sociales, en tanto habitualmente hace parte de los contenidos por enseñar en el área: la idea del Estado-nación, y con ella el fomento de la identidad y la lealtad nacional.

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

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

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

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

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

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

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

Cabe señalar que el núcleo esencial de la educación para la paz es la intersección de conocimientos, actitudes y destrezas, lo cual se puede trabajar

desde distintas áreas del currículo. En este sentido, Hicks (1999) señala que en una sociedad democrática resulta esencial que el alumnado desarrolle la destreza de la reflexión crítica para que sea capaz de sopesar los diversos argumentos con el objeto de adoptar decisiones meditadas, de forma que sea capaz de reconocer, por ejemplo, la propaganda, ya sea del Gobierno o de una organización económica o política, y se muestre alerta para detectar sesgos ideológicos o violencias simbólicas, tales como el racismo, el sexismo, el clasismo, los nacionalismos y el cientificismo, entre otros.

En este sentido, en el aula se podrán abordar múltiples casos que permitan identificar la violencia en cualquier tipo de relación social, que incluye la de docente/ alumno, pero también las violencias presentes en casa, en los territorios locales, en todo el entorno escolar, en el fútbol, en la televisión o en las redes sociales, entre otros. El punto de partida para deconstruir la violencia de la vida cotidiana o de la vida política del país es desarrollar en la ciudadanía la capacidad de reconocer la violencia en todas sus formas y expresiones, sin olvidar que el principal enfoque es visibilizar las acciones de paz con miras a multiplicarlas y empoderar a las comunidades. En consecuencia, para el profesor David Hicks (1999),

Enseñar para la paz y no simplemente acerca de la paz exige una relación estrecha entre fines y medios, contenido y forma. Si nos preocupamos por desarrollar la autoestima, la apreciación de los demás, los conceptos de justicia y de no violencia todos ellos deben constituir también parte del propio proceso de aprendizaje (p. 36).

Todo lo cual exige que el profesorado asuma su rol desde una posición que trascienda la mera figura de autoridad y se conecte desde el respeto, y en coherencia con los valores y actitudes de la educación para la paz. En tal sentido, favorecerá la creación de un ambiente de aprendizaje centrado en la persona en donde intervienen muchos más factores que el simple intelecto, estimulando la cooperación y la participación, lo que, en última instancia, "pondrá en acción la democracia a través del desarrollo de destrezas sociales y políticas en el aula" (p. 36).

Ciertamente, el desafío de construcción de paz (territorial) en el contexto del posacuerdo en Colombia repotencia viejos pendientes desde el punto de vista educativo entre los que se encuentra la formación permanente del profesorado, de manera que este pueda aportar en la transición hacia procesos pedagógicos

más reflexivos, participativos y emancipadores que ayuden a superar la cultura instaurada de violencia, presente también (en algunos casos) en la institución escolar luego de varias décadas de conflicto armado interno y de la presencia de la violencia armada urbana y la violencia criminal.

Sin embargo, pensar la educación para la paz con claro enfoque territorial implica un tejido conceptual que ya se venía sugiriendo, por ejemplo, por Pulgarín Silva (2020), quien afirma que la educación para la paz puede fortalecerse a partir de la educación geográfica, los estudios del territorio y la participación ciudadana. Al respecto, dice:

La propuesta de los estudios del territorio, en el marco de la educación para la paz, buscar volver a prácticas pedagógicas como las salidas de campo, los itinerarios urbanos o las excursiones escolares en el contexto de la enseñanza de la geografía y las demás áreas escolares, y con ello no solo contextualizar y renovar la enseñanza, sino promocionar el conocimiento consciente de la realidad del estudiante (p. 253).

De esta forma, mediante el conocimiento de las características, las dificultades y oportunidades de desarrollo de los espacios habitados se puede aportar a la superación de los conflictos y al fortalecimiento de la cultura de paz (Pulgarín Silva, 2020), e igualmente mediante la visualización de las múltiples y creativas acciones de paz y de las diversas formas de resistencia y sobrevivencia que las comunidades a lo largo y ancho del país han llevado a cabo para lidiar con las realidades sociales, económicas y políticas generadas en el marco del conflicto armado colombiano. Todo ello con el decidido propósito de favorecer la educación para la paz (territorial).

## Reflexiones a modo de cierre

Todas las anteriores ideas y consideraciones intentan favorecer un tejido teórico que busca potenciar el diálogo entre la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica de la geografía y la educación para la paz, con el propósito de seguir trazando algunos caminos que ayuden a dotar de sentido lo que se enseña y lo que se aprende, a comprender los espacios que se habitan, a *sentipensar* los territorios, así como a reconocer y multiplicar las acciones de paz en y desde las aulas del país.

Ahora bien, cabe precisar que la propuesta, al ubicarse desde el enfoque de problemas sociales relevantes, condujo a reconocer los desafíos y las

posibilidades de la paz en Colombia, pero al observar o leer desprevenidamente casi cualquier medio informativo del planeta nos indica que bien podría ajustarse a las realidades conflictivas (y en algunos casos violentas o con altos riesgos de padecerla) en otras latitudes del globo.

Al poner en diálogo el pensamiento geográfico, entendido como una intencionalidad pedagógica importante para la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, con la construcción de paz territorial, queda planteado que lo importante para el nuevo quehacer educativo es no seguir favoreciendo la enumeración o memorización de datos que conducen a la descripción (física) desprovista de cualquier significado, sino trabajar por la identificación y la comprensión de los sistemas socioespaciales, esto es, por el razonamiento del espacio y de las sociedades humanas en él, sus problemáticas más sentidas, sus diversas interacciones e interdependencias, sus retos y posibilidades para construir colaborativamente mejores formas de vida en y desde los territorios locales.

Por último, con el nuevo enfoque de construcción de paz que opta por pensar las violencias como procesos de paz imperfecta, con el claro propósito de *deconstruirlas* —especialmente aquellas violencias tan arraigadas y duraderas como las presentes en Colombia—, se debe seguir avanzando en la resignificación del currículo de las ciencias sociales, en el fortalecimiento de la educación geográfica, y, con ello, aportando al mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través del análisis crítico y la reorientación de los objetivos, los contenidos, los métodos, las formas y los medios de enseñanza.

## Referencias

- Butt, G. (Ed.). (2011). *Geography, Education and the Future*. Continuum International Publishing Group.
- Cairo, H. & Ríos, J. (2019). Las élites políticas y la paz territorial en Colombia: un análisis de discurso en torno al Acuerdo de Paz. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 91-113. <https://doi.org/10.21308/recp.50.04>
- Cairo, H., Oslender, U., Piazzini Suárez, C. E., Ríos, J., Koopman, S., Montoya Arango, V., Rodríguez Muñoz, F. B., & Zambrano Quintero, L. (2018). "Territorial Peace": The Emergence of a Concept in Colombia's Peace Negotiations. *Geopolitics*, 23(2), 464-488.
- Courtheyn, C. (2018). "Territories of peace: alter-territorialities in Colombia's San José de Apartadó Peace Community". *Journal of Peasant Studies*, 45(7), 1432-1459. <https://doi.org/10.1080/03066150.2017.1312353>

- De Souza Cavalcanti, L. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Caderno Cedes*, 25(66).
- De Souza Cavalcanti, L. (2014). *Geografía, escuela e construcción de conocimientos*. (18 ed.). Papirus.
- De Souza Cavalcanti, L. (2019). Ensino de geografia e cenários urbanos cotidianos: laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico. *Punto Sur*, 1, 122-143. doi: 10.34096/ps.n1.6916
- De Souza Cavalcanti, L. (2022). The relationship between teachers and students with geographical knowledge. Foundations of cultural-historical theory for the teaching and learning process. In L. de Sousa Cavalcanti & M. Marchesan Pires (orgs.), *School Geography: dialogues with Vigotski* (pp. 17-36). CyA Alfa Comunicação.
- Estupiñán, L. (2018). ¿Es posible la paz territorial en Colombia? A propósito del Acuerdo Final de Paz entre Gobierno y Grupo FARC. *Diritto Pubblico Comparato ed Europeo*, 20(1), 127-142.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Galtung, J. (1976). "Peace education: problems and conflicts". En: M. Haavelsrud (ed.) *Education for Peace: Reflection and Action*, Guilford: IPC Science & Technology Press.
- Galtung, J. (1984). *¡Hay alternativas! Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*. Tecnos.
- Galtung, J. (1997). La educación para la paz solo tiene sentido si desemboca en la acción. *El Correo de la Unesco*, febrero.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia*, 3R: Resolución, Reconstrucción, Reconciliación. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Gersmehl, P. J. (2008). *Teaching Geography*. (2<sup>nd</sup> Edition). The Guilford Press.
- Gil Ramírez, M. Y. (2022, octubre 26). *Paz territorial y paz urbana, una agenda pendiente por desarrollar*. <https://n9.cl/16stq>
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press, 2005 [ed. cast.: *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, 2013].
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Ed. Nova.
- Hicks, D. (Comp.). (1999). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura.
- Idler, A., Mouly, C., & Garrido, M. (2018). Between shadow citizenship and civil resistance: Shifting local orders in a Colombian war-torn community. In L. Hancock & C. Mitchell (eds.), *Local Peacebuilding and Legitimacy: Interactions between National and Local Levels*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315403182-3>
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91(3), 199-204.
- Jaramillo Caro, S. (2014). *La paz territorial*. [Cambridge, MA, USA: Lecture at Harvard University]. <http://www.interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf> .
- Lacoste, Y. (1976). *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Maspero. [Reediciones en 2012 y 2014 en Éditions La Découverte; trad. al castellano (1977), *La geografía: un arma para la guerra*. Anagrama].
- Lederach, A. (2019). "El campesino nació para el campo": un enfoque multiespecies hacia la paz territorial en Colombia. *Maguaré*, 33(2), 171-207. <https://doi.org/10.15446/mag.v33n2.86200>
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Educación para la paz. La Catarata.

- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>
- Lederach, J. P. (2010). Transformación de conflictos: Manual de uso. Barcelona: ICARIA/ICIP.
- Lee, J. & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111(1), 15-26.
- Lefebvre, H. (2006). *La producción del espacio*. Capitán Swing. [Edición original publicada en 1974].
- Máiz, R. (2003). La construcción mediática de la nación: marcos interpretativos identitarios en la prensa gallega. En V. Sampedro (ed.), *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad* (pp. 105-124). Icaria.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1999). Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 437-449. <https://doi.org/10.7202/022848ar>
- Miranda, P. (2016). *Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio*. [Tesis doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Moreira, R. (2007). Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e ensino de Geografia. Em *Pensar e ser em Geografia* (pp. 105-118). Editora Contexto.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Pulgarín Silva, M. R. (2020). *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica*. Sociedad Geográfica de Colombia.
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el posconflicto. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 15-28.
- Ríos, J. & Gago, E. (2018). Realidades y desafíos de la paz territorial en Colombia. *Papers*, 103(2), 281-302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2361>
- Smoker, P. & Groff, L. (1996). *Creating Global-Local Cultures of Peace*. <http://www.gmu.edu/programs/icar/pes/smoker.htm>
- Stuart, D. (2013). *The people's guide to spatial thinking*. National Council for Geographic Education.
- Uhlenwinkel, A. (2017). Geographical Thinking: Is It a Limitation or Powerful Thinking? In C. Brooks, G. Butt, & Fargher, M. (eds.), *The Power of Geographical Thinking* (pp. 41-53). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-49986-4\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-49986-4_4)
- Uribe, M. (2018). Infraestructuras de paz y estatalidad en Colombia. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 167-189. <https://doi.org/10.18504/pl2651-007-2018>
- Valencia Londoño, P. A., Jiménez Arenas, J. M., & Flórez López, C. (Coord.) (2015). *Conflictos y paces*. Universidad de Medellín; Universidad de Granada.