



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la Institución Educativa Distrital Villamar, Bogotá (2015)

JOHAN LIBARDO BETANCOURT BERNAL

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2017

Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la Institución Educativa Distrital Villamar, Bogotá (2015)

JOHAN LIBARDO BETANCOURT BERNAL

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director:

JEFFER CHAPARRO MENDIVELSO Ph.D.

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2017

*Para Natalia, Nicolás y Juan Martín, a la
familia de origen y a la nueva familia*

Agradecimientos

Al profesor Jeffer Chaparro, por los profundos, valiosos y permanentes aportes que contribuyeron en el camino de construcción de la investigación.

A los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Distrital Villamar por construir su territorio, reflexionar y proponer. Gracias por abrir las puertas de su mundo.

A Miguel Contreras, Érika Hernández, Damián Contreras y a las lideresas sociales de Ciudad Bolívar por su postura política valiente, el aporte voluntario a la educación comunitaria y por compartir su conocimiento profundo sobre el territorio.

Resumen

La reconstrucción geohistórica del lugar y del territorio en la escuela a través de la investigación en educación, particularmente desde las ciencias sociales escolares y la geografía escolar, permitió el análisis y la comprensión de diversos elementos del contexto socio–territorial que habitan y construyen los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Distrital Villamar de Bogotá. Para lograrlo, se acudió a la unidad entre comunidad y escuela, con el fin de hallar rupturas sobre la visión cerrada y aislada de la escuela con su contexto. Este vínculo parte del aula pero se relaciona con las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes en la casa y el barrio donde viven, además de las múltiples ideas provenientes de los procesos realizados durante las salidas pedagógicas.

Se retomaron algunos elementos metodológicos de la Investigación Acción Participativa, el Análisis Crítico del Discurso y la etnografía para la comprensión del espacio humano–híbrido, reconociendo la influencia de la idea de dispositivo pedagógico en la producción de la comunicación pedagógica, por medio del desarrollo de una unidad didáctica. La construcción colectiva del territorio en la escuela partió de diversas ideas de la geografía radical y de la geografía humanista.

La unidad didáctica, que vinculó escuela y contexto, permitió el desarrollo y articulación de talleres en aula, talleres en casa de los estudiantes y talleres en las salidas pedagógicas. Durante el desarrollo de las actividades se obtuvo información escrita, producto de la participación de estudiantes, lideresas sociales, organizaciones sociales y docente en los talleres, junto a los diarios de campo realizados por el docente investigador; información audiovisual, incluyendo videos y la emisión de un programa radial; icónica, vinculada a fotografías, dibujos, organizadores gráficos, un perfil de Facebook creado por los estudiantes y otras formas de representación.

La información obtenida permitió analizar tres variables de investigación: las concepciones de los estudiantes sobre las transformaciones del territorio, las relaciones de la comunidad con la escuela, además de la práctica docente y el dispositivo pedagógico. El análisis se hizo con una matriz en la que se registró cada una de las respuestas de los participantes para los diferentes momentos de los talleres, buscando elementos convergentes y divergentes en sus planteamientos.

Los elementos de investigación y los hallazgos del proceso se presentan en siete capítulos. Inicialmente se aclaran los elementos investigativos y metodológicos. En el segundo capítulo se abordan los aspectos teóricos vinculados con el lugar, el territorio y la memoria. El tercer capítulo trata la relación entre la reconstrucción geohistórica en la institución educativa y la normatividad en educación. En el cuarto se problematiza la construcción territorial en la escuela y su vínculo con otras investigaciones en América Latina. En el quinto se evidencia la experiencia pedagógica sobre lugar y territorio con las/os estudiantes de la IED Villamar. En el sexto capítulo se plantean las implicaciones éticas y políticas del trabajo investigativo desarrollado. Finalmente se desarrollan las conclusiones, recomendaciones y perspectivas de investigación resultantes del proceso.

La producción de conocimiento, los análisis, las reflexiones, emociones y sentimientos de las/os estudiantes sobre las relaciones escalares entre lo global y lo local, aspectos cruzados con la memoria territorial, se exponen desde las elaboraciones extraídas de la indagación desarrollada. Con base en estos planteamientos se sostiene la posibilidad de una escuela flexible que vincule el contexto socio-territorial desde el análisis colectivo de la realidad.

Palabras clave: lugar, territorio, geohistoria, escuela, unidad didáctica, investigación en educación.

Abstract

The geo-historical reconstruction of place and territory in school through education research - particularly from the school social sciences and school geography - allows the analysis and understanding of various elements of the social and territorial context that habit and build the students from ninth-grade in the Institucion Educativa Distrital Villamar of Bogota. To achieve this, it turned to the unity between community and school, in order to find breaks on the closed and isolated school vision with its context. This link starts from the classroom but is related to the research skills developed by students in the house and the neighborhood where they live, besides the multiples ideas from the processes performed during field trips.

It resumed some methodological elements of Participatory Action Research, of the Critical Discourse Analysis and ethnography, for the understanding of the space human - hybrid, recognizing the influence of the idea of pedagogic device in the production of educational communication, through the development of a teaching unit. The collective construction of the territory in the school began from several ideas of radical geography and humanist geography.

The didactic unit, which linked the school to the context, allowed the development and articulation of workshops in the classroom, workshops in the students' house and workshops in the educational outings. During the development of the activities, written information was obtained, as a result of the participation of students, social leaders, social organizations and teachers in the workshops, along with the field journals made by the researcher; audiovisual information, including videos and the broadcasting of a radio program; iconic, linked to photographs, drawings, graphic organizers, a Facebook profile created by students and other forms of representation.

The information obtained allowed to analyze three research variables: the students' conceptions about the transformations of the territory, the relations between the community and the school, besides the teaching practice and the pedagogical device. The analysis was done with a matrix in which each one of the answers of the participants was registered for the different moments of the workshops, looking for convergent and divergent elements in their approaches.

The research elements and process findings are presented in seven chapters. Initially, the research and methodological elements are clarified. In the second chapter the theoretical aspects related to the place, territory and memory are presented. The third chapter addresses the relationship between geo-historical reconstruction in the institution and the regulations in education. In the fourth, it is problematized the territorial construction in the school and its link with other research in Latin America. In the fifth section it emerged the pedagogical experience of place and territory with students of the IED Villamar. In the sixth chapter the ethical and political implications of the research work developed are set out. Finally, conclusions, recommendations and prospects of investigation resulting from the process are developed.

The production of knowledge, analysis, reflections, emotions and feelings of the students about escalating relations between the global and the local, crossed aspects with territorial memory are exposed from the elaborations drawn from the inquiry developed. Based on these approaches is held the possibility of a flexible school linking social - territorial context from the collective analysis of reality.

Key words: Place, territory, geo-history, school, didactic unit, education research.

Contenido

	<u>Pág.</u>
Resumen	V
Lista de imágenes y mapas	¡Error! Marcador no definido XIII
Lista de tablas	XIV
Presentación.....	1

Contenido

1. ELEMENTOS INVESTIGATIVOS Y METODOLÓGICOS PARA LA RECONSTRUCCIÓN GEOHISTÓRICA DEL LUGAR Y EL TERRITORIO EN LA ESCUELA.....	5
1.1 Articulación de la escuela y el contexto desde los conceptos de lugar y territorio como problema y reto de la geografía.....	5
1.2 Objetivos	7
1.2.1 Objetivo general.....	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.3 Preguntas de Investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.4 Contexto espacial y temporal	8
1.5 Hipótesis de investigación	12
1.6 Utilidad de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la escuela	13
1.7 Variables de análisis en la investigación	13
1.8 Limitaciones de la investigación	14
1.9 Aspectos metodológicos de la investigación.....	15
1.9.1 Enfoque	15
1.9.2 La metodología de investigación como vínculo entre estudiantes, docente y comunidad para analizar el lugar y el territorio	15
1.9.3 Diseño metodológico	18
1.10 Elementos de investigación y metodología para la construcción escolar alternativa de nuestros territorios	20
2. Lugar, territorio y memoria: conceptos clave para la comprensión del espacio desde la escuela.....	21
2.1 Espacio geográfico, territorio y lugar	22
2.1.1 La técnica	23
2.1.2 Sistema de objetos y sistema de acciones.....	24
2.1.3 Los períodos técnicos	26
2.1.4 Formas – contenido, totalidad y división del trabajo	26
2.1.5 Medio técnico científico informacional.....	29
2.1.6 Lugar, percepción y escala	33
2.1.7 Lugar y esperanza	38
2.2 La construcción de la memoria social en el territorio a través de la escuela	39
2.2.1 Memoria como construcción social	40
2.2.2 Memoria como marco para la experiencia territorial.....	41

2.2.3 Trabajo: creador del territorio y la memoria.....	42
2.3 La unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”	45
2.3.1 Fundamentos de la unidad didáctica.....	45
2.3.2 Unidad didáctica, dispositivo pedagógico y conocimiento de sí	47
2.3.3 Unidad didáctica y evaluación social.....	53
2.4 “Construyendo nuestro territorio” como unidad didáctica que articula teorías del espacio con la memoria territorial	56
3. Diálogos y debates entre la legislación educativa y la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la Institución Educativa Distrital Villamar ..	57
3.1 Ley General de Educación, Plan Nacional Decenal de Educación y decretos de evaluación: elementos para una investigación en educación geográfica con énfasis en el lugar y el territorio	57
3.2 Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Reorganización Curricular por Ciclos: planteamientos cruzados con la educación geográfica.....	63
3.3 Proyecto Educativo Institucional: encuentros, aportes y tensiones con la Reconstrucción Geohistórica del Lugar y el Territorio	67
3.4 ¿El marco legal de la educación limita las experiencias de educación geográfica?.....	68
4. De Latinoamérica a Ciudad Bolívar: una perspectiva sobre el lugar y el territorio en investigaciones y reflexiones desde la educación geográfica.....	69
4.1 Experiencias y reflexiones sobre la construcción de la geografía escolar en América Latina desde el lugar y el territorio	70
4.2 El concepto de lugar en la educación geográfica colombiana a partir de experiencias e investigación desde la escuela.....	74
4.3 La ciudad de Bogotá como texto abierto para lecturas profundas desde los conceptos de lugar y territorio.....	78
4.4 Investigaciones desde los lugares y territorios de Ciudad Bolívar	83
4.5 Los procesos, problemas y promesas de la inclusión de los conceptos de lugar y territorio en la escuela.....	86
5. Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio como experiencia pedagógica en la Institución Educativa Distrital “Villamar”	89
5.1 Las transformaciones del lugar y el territorio según los análisis de las/os estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Distrital “Villamar”	90
5.1.1 Las/os estudiantes frente a la estructura de los talleres en aula, casa-barrio y salidas pedagógicas.....	91
5.1.2 Ideas, conceptos, imágenes y concepciones sobre el lugar y el territorio por parte de las/os estudiantes.....	92
5.1.2.1 Talleres de aula	93
5.1.2.1 .1 Construyendo nuestro territorio (taller 1).....	94
5.1.2.1 .2 El trabajo humano materializa el tiempo (taller 2)	95
5.1.2.1 .3 Nuestro territorio: tejido de tiempos, formas y contenidos (taller 3)	96
5.1.2.1 .4 De la totalidad al lugar (taller 4)	96
5.1.2.1 .5 Experiencias en nuestro territorio (taller 5).....	97
5.1.2.1 .6 La comunidad en la escuela: diálogo de saberes para aprender sobre nosotros mismos (taller 6)	98
5.1.2.1 .7 Memorias territoriales alternativas (taller 7)	99
5.1.2.1 .8 Construyendo nuestro territorio: un proceso de unidad (taller 8).....	101

5.1.2.1	.9 Sobre los talleres en aula y las perspectivas de las/os jóvenes	103
5.1.2.2	Talleres en casa y barrio.....	104
5.1.2.2.1	Aprendiendo a organizar la información sobre nuestro territorio (Taller 1)	104
5.1.2.2.2	Con mi familia y mis vecinos, construimos y vivimos el lugar (Taller 2)....	104
5.1.2.2.3	El lugar donde habito: un rompecabezas del tiempo y el espacio (Taller 3)	105
5.1.2.2.4	En mi barrio puede estar el mundo (Taller 4).....	106
5.1.2.2.5	Experiencias en nuestro territorio (Taller 5)	106
5.1.2.2.6	Construyendo memorias territoriales (Taller 6)	106
5.1.2.2.7	Reflexiones desde el mapa y las escalas (Taller 7)	107
5.1.2.2.8	Sobre las perspectivas de las/os jóvenes en los talleres de casa y barrio	108
5.1.2.3	Talleres de las salidas pedagógicas	108
5.1.2.3.1	Estudiantes, organizaciones sociales y comunidad: claves para construir nuestro territorio (Taller 1)	110
5.1.2.3.2	Ciudad Bolívar: la montaña, la ruralidad y la urbe vistas desde Quiba (Taller 2)	111
5.1.2.3.3	La memoria, la resistencia y la transformación de mi territorio: el colegio ICES y el Palo del Ahorcado en Jerusalén (Taller 3)	112
5.1.2.3.4	Sobre las perspectivas de las/os estudiantes durante las salidas pedagógicas.....	112
5.1.3	Propuestas y alternativas de las/os estudiantes frente a las vivencias en el lugar y el territorio.....	113
5.1.3.1	Construyendo nuestro territorio... ¡Ahora en Facebook!	113
5.1.3.2	¡Nuestra voz se transmite en el globo a través de Mundo Vagabundo!. 118	
5.1.4	“Construyendo nuestro territorio” según las/os estudiantes	120
5.2	Relaciones de la comunidad y la escuela a partir de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio. El caso de las comunidades en la Localidad Ciudad Bolívar y las/os estudiantes de la Institución Educativa Distrital Villamar	121
5.3	El docente de ciencias sociales como investigador en educación: análisis de una experiencia pedagógica	124
5.3.1	Dispositivo pedagógico y construcción del territorio.....	125
5.3.2	¿Qué pretendía hacer el docente y qué consiguió ser?	127
5.3.3	De la teoría a la práctica	129
5.4	Transformaciones territoriales, relación comunidad - escuela y práctica docente	131
6.	Construcción territorial desde la escuela en clave política y ética	132
6.1	Fertilidad de la unidad entre teoría y acción	132
6.2	¿El marco legal en la educación es un vector hegemónico o es una alternativa para la flexibilización?	135
6.3	La docencia como trabajo político y ético	138
7.	Conclusiones y perspectivas a partir de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la escuela.....	140
7.1	Las/os estudiantes construyen el lugar y el territorio que habitan.....	140
7.2	Docente como investigador en educación geográfica.....	142
7.3	Comunidad y escuela.....	144
7.4	Institución Educativa Distrital Villamar como escenario de investigación y reflexión.....	145
7.5	Sobre la Dirección Local de Educación de Ciudad Bolívar y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá	145
7.6	Posibles líneas de investigación.....	146

Bibliografía

Anexos

Lista de Mapas

	<u>Pág.</u>
Mapa 1: Bogotá Distrito Capital.....	10
Mapa 2: Localidad Ciudad Bolívar.....	11
Mapa 3: Barrio Villa Gloria e Institución Educativa Distrital Villamar.....	12

Lista de Imágenes

	<u>Pág.</u>
Imagen 1: Taller de aula.....	108
Imagen 2: Desarrollo de actividades en aula.....	118
Imagen 3: Salida pedagógica a Mochelo Alto - cuenca media del río Tunjuelito.....	124
Imagen 4: Aportes de las/os estudiantes en el perfil de Facebook.....	131
Imagen 5: Elaboraciones de las/os estudiantes en el perfil de Facebook.....	132
Imagen 6: El impacto minero según las/os estudiantes.....	133
Imagen 7: Estudiantes y organizaciones soiales durante la emisión radial.....	135
Imagen 8: Comunidad y estudiantes en Quiba, zona rural de Ciudad Bolívar.....	140

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1: Definición conceptual y operacional de variables.....	¡Error! Marcador no definido. 15
Tabla 2: Diseño metodológico para cada objetivo.....	20

Presentación

La escuela, una institución cuyos cimientos se cruzan con la construcción de la modernidad occidental y los desarrollos del capitalismo, escenario para la socialización secundaria de niñas, niños y jóvenes, y sitio para la reproducción cultural, está en crisis. Está constituida por dispositivos que implican el conocimiento lineal de las disciplinas; la autoridad, un sujeto que enseña y otro que aprende; el espacio cerrado que separa los conceptos que se enseñan dentro de la institución de la realidad donde han surgido; el currículo; la distancia moderada con la familia pero su constante llamado para que respalde el proceso educativo; los presupuestos morales y éticos, y la legislación que la regula. Con dificultad estos dispositivos responden al reto impuesto por los avances de la ciencia, la tecnología, las técnicas y los profundos cambios que experimentan las sociedades, trátase de post-modernidad, conflictos armados y económicos, redes sociales, globalización y/o cambio climático.

En raras ocasiones la comprensión de los fenómenos sociales, en su cruce permanente con la naturaleza y la tecnología, parte de los aprendizajes y cuestionamientos que los sujetos hacen de la realidad desde la escuela. De hecho, en la Institución Educativa Distrital Villamar perteneciente a la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá, se observan las dificultades de los escenarios escolares formales para que los estudiantes y docentes hagan una lectura crítica de la realidad social, tanto a nivel local como global. En este sentido, ha sido importante generar una estrategia investigativa en educación que haga de la escuela un espacio en el que los sujetos reflexionen sobre sus experiencias, así mismo, analicen contextos sociales y territoriales amplios, vinculando a miembros de la comunidad, familiares, lideresas sociales y organizaciones sociales de base con la institución, esto busca promover a la escuela como un escenario flexible donde se conozca y problematice la realidad social.

Para las ciencias sociales escolares es importante considerar prácticas pedagógicas que eviten la separación entre la realidad contextual y lo que se estudia en las aulas: éstas

pueden ser un laboratorio donde el pensamiento y las experiencias de los sujetos que allí conviven se solapan con las abstracciones propias de la búsqueda del conocimiento profundo sobre el ser humano, las sociedades y el mundo, esto es, la búsqueda del saber. Las teorías geográficas y la geografía escolar tienen un lugar privilegiado de reflexión que puede canalizarse con estas apuestas pedagógicas de carácter investigativo; incluso desde ese punto diversificar y evidenciar las posturas de estudiantes, docentes, organizaciones sociales de base, lideresas sociales, familiares y miembros de la comunidad.

La investigación que aquí se presenta desarrolló una propuesta en educación desde la geografía escolar, que responde a las inquietudes planteadas sobre la escuela. En este sentido, articuló elementos conceptuales de la geografía radical y de la geografía humanista con principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) (especialmente el diálogo de saberes) y la memoria territorial, partiendo de la experiencia de los estudiantes en los lugares y territorios donde viven; considerándolos sujetos que pueden investigar sobre la realidad social. Las actividades de esta investigación hacen parte de la unidad didáctica titulada “Construyendo nuestro territorio” que vinculó tres escenarios: el aula de clase, la casa y el barrio donde habitan los estudiantes, y las salidas pedagógicas. En el proceso ha sido posible analizar las concepciones e ideas de los estudiantes sobre la realidad social, relacionar a los miembros de la comunidad con el escenario escolar, comprender las transformaciones espaciales del territorio que habitan los estudiantes y los miembros de la comunidad, y analizar las prácticas pedagógicas implementadas.

El Capítulo 1 aborda los principios investigativos y metodológicos que guían esta experiencia cualitativa en educación geográfica, incluyendo la Investigación Acción Participativa y el diálogo de saberes como esencia de la relación entre los seres humanos, la etnografía como perspectiva de la observación participante y el Análisis Crítico del Discurso para cuestionar las formas de dominación. En el Capítulo 2 se aclaran los aspectos teóricos que sustentan y fundamentan la investigación, es decir, elementos de la geografía radical y humanista, la construcción de la memoria territorial y la conceptualización de la unidad didáctica. En el Capítulo 3 se plantea un diálogo y un debate entre la reconstrucción geohistórica del lugar en la escuela y el marco legal para la educación geográfica en Colombia. En el Capítulo 4 se presentan diversos elementos

de investigaciones en educación geográfica sobre la relación lugar – territorio – escuela, en permanente diálogo con la experiencia “Construyendo nuestro territorio”. Las elaboraciones logradas durante la investigación por parte de estudiantes, docente, comunidad y organizaciones de base sobre los fenómenos sociales de los lugares y territorios que habitan, se desarrollan en el Capítulo 5. A lo largo del Capítulo 6 se propone un acercamiento a algunas ideas en perspectiva ética y política sobre la relación entre teoría y práctica desde la construcción territorial en la escuela, la normatividad y la investigación realizada, y las posturas del docente. Finalmente, en el Capítulo 7 se esbozan conclusiones, recomendaciones y posibles líneas de investigación producto del trabajo desarrollado.

Como resultado de la investigación se logró vincular a estudiantes, comunidad y docente desde el aula, con esto alcanzó a permear la rígida estructura escolar, haciendo de la escuela un lugar más flexible, debido al análisis y a la implicación con el territorio que habitan los sujetos sociales, entendidos ahora como sujetos éticos y políticos, capaces de hacer lecturas de corte investigativo y comprensivo del contexto socio – territorial que habitan, desde las ideas y acciones derivadas del reconocimiento de las propias vivencias y diversos planteamientos de las ciencias sociales, en este caso, de la geografía escolar.

1. Elementos investigativos y metodológicos para la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la escuela

El desarrollo de esta investigación educativa tiene como eje teórico diversos planteamientos de las ciencias sociales, en particular de la geografía radical y humanista, para comprender diferentes prácticas discursivas particularmente en las ciencias sociales escolares, específicamente en el campo de la geografía escolar; además se aborda un enfoque cualitativo vinculado a algunos aspectos retomados de la Investigación Acción Participativa (IAP), la etnografía y el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Se incluye el reconocimiento de relaciones pedagógicas asimétricas desde la idea de dispositivo pedagógico, con el fin de indagar las transformaciones territoriales desde una relación de diálogo de saberes entre miembros de la comunidad, estudiantes y docente; por otra parte, la escuela con su contexto: el lugar y el territorio. Lo anterior atiende a una comprensión de los estudiantes y miembros de la comunidad como sujetos que investigan sobre la realidad social.

A continuación se presenta el problema, la hipótesis, las preguntas y los objetivos de investigación que guiaron la indagación, se aclara el contexto en el que se realizó el proceso, las variables de análisis (concepciones sobre las transformaciones territoriales, relación comunidad - escuela y práctica pedagógica) y los aspectos metodológicos de la investigación.

1.1 Articulación de la escuela y el contexto desde los conceptos de lugar y territorio como problema y reto de la geografía

En la escuela, como institución social moderna, se han separado los conceptos enseñados en ella de la realidad donde surgen y se pueden materializar, por lo que, en muchas ocasiones, estudiante y contexto están separados. En este sentido, vincular la realidad social contextual del estudiante con los conceptos que se estudian en la escuela,

es un reto para la educación formal actual. Así, se hace necesario generar estrategias pedagógicas que permitan relacionar escuela y contexto, a través de la lectura de la realidad social. En dicha lectura son esenciales conceptos y experiencias que provienen de los lugares y territorios que habitan los estudiantes, espacios que son construidos con familiares, amigos y comunidades. De tal manera, articular la escuela con el lugar y el territorio es un camino para generar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos procesos pedagógicos entienden a los estudiantes como sujetos con capacidades y habilidades para investigar la realidad socio-territorial. Además, se comprende la escuela como un escenario que permite unir diversos aspectos de la comunidad con las producciones cognitivas de los estudiantes, partiendo de la unidad entre territorio y sujetos, en palabras de Milton Santos (2000), entender el “espacio como espacio humano”.

Esta humanización implica el reconocimiento de varios principios: el diálogo de saberes propuesto por Orlando Fals Borda (1999), pues la producción de sentidos está construida en la relación entre miembros de las organizaciones sociales de base, lideresas sociales, vecinos, amigos, familiares, docente y estudiantes. También la concienciación sobre el lugar desde el que se desarrolla la investigación: la escuela, institución en la que, siguiendo los planteamientos de Basil Bernstein (2001), los sujetos se realizan en un “dispositivo pedagógico” que, a pesar de la asimetría en la relación pedagógica entre docente y estudiantes, comprende que la producción de la comunicación pedagógica está sujeta a diversos factores contextuales codificados. Además, se requiere un vehículo conceptual y práctico que permita a los sujetos participantes analizar y reflexionar desde su experiencia, en este caso, se trata del desarrollo de una unidad didáctica (Souto, 1991).

La unidad didáctica titulada “Construyendo nuestro territorio” considera los encuentros y desencuentros teóricos y prácticos entre diversos elementos de la geografía (radical y humanista) con las experiencias de los estudiantes en los lugares y territorios que viven. Entrelaza tres escenarios: el aula, la casa y el barrio donde viven los estudiantes y las salidas pedagógicas, cuyo vínculo permite articular, en las estructuras analítico - investigativas de los estudiantes, la relación entre escuela, territorio y realidad social (ver

anexos A - F). En este sentido, se trata de un aporte a la investigación en educación geográfica y en particular a la geografía escolar.

La experiencia, la palabra del estudiante en diálogo con las teorías, la inclusión de otros miembros de la comunidad, el permanente llamado a la memoria territorial, las emociones, los sentimientos, las imágenes mentales de los sujetos y los colectivos, son elementos sustanciales en la investigación.

1.2 Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son las transformaciones espaciales de los lugares y territorios que habitan los estudiantes?
- ¿Cuáles saberes construyen los estudiantes sobre el lugar y el territorio a partir de la reconstrucción geohistórica?
- ¿Cómo se relacionan los miembros de la comunidad con la escuela y el territorio?
- ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas asociadas a esta investigación en educación geográfica?

1.3 Objetivos

Para esta investigación en educación, particularmente desde los planteamientos geográficos y su producción escolar, ha sido fundamental tener en cuenta los siguientes objetivos que orientaron las prácticas pedagógicas.

1.3.1 Objetivo general

Reconstruir el lugar y el territorio con estudiantes de grado noveno desde una perspectiva geohistórica para comprender las transformaciones espaciales del contexto, promoviendo habilidades investigativas y el diálogo con diversos miembros de la comunidad.

1.3.2 Objetivos específicos

- Comprender las transformaciones espaciales de los lugares y territorios que habitan los estudiantes.

- Contribuir a que los estudiantes participen en un proceso propio de conocimiento y reconocimiento del espacio desde sus experiencias cotidianas y contextuales.
- Articular las experiencias de organizaciones sociales de base, vecinos, lideresas sociales y familiares con las prácticas pedagógicas escolares para comprender el lugar y el territorio.
- Analizar las prácticas pedagógicas asociadas a esta investigación en educación geográfica.

1.4 Contexto espacial y temporal

La Institución Educativa Distrital (I.E.D) Villamar pertenece a la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Esta localidad surge en el año 1983 como parte de un proyecto de la Alcaldía Mayor de la ciudad que buscaba invertir recursos económicos para el desarrollo de la población en condiciones de vulnerabilidad (García, 1997). Sin embargo, la corrupción deterioró los procesos de inversión y el “polo de desarrollo en la zona sur” cambió sus condiciones sociales hacia la construcción de barrios marginales situados en terrenos de ladera, inestables y áridos, debido a la invasión ilegal de lotes. Con base en la organización comunitaria, los habitantes recibirían servicios públicos, vías, escrituración de lotes, colegios y centros de atención médica en el marco de la lucha popular por la legalización de los terrenos. Esta forma de construcción territorial se suma a la urbanización legal en diferentes zonas de la localidad, a través de la autoconstrucción y la propiedad horizontal.

En Ciudad Bolívar se pueden distinguir tres zonas predominantes: la montañosa, la rural y la plana. Limita al oriente con las localidades de Usme y Tunjuelito, al occidente con el municipio de Soacha, al sur con las localidades de Sumapaz y Usme, y al norte con la Localidad de Bosa. Ciudad Bolívar cuenta con recursos hídricos que influyen en la organización territorial, especialmente el río Tunjuelito, uno de cuyos afluentes es la quebrada Limas, que hace parte de los lugares y territorios que habitan los estudiantes de la IED Villamar.

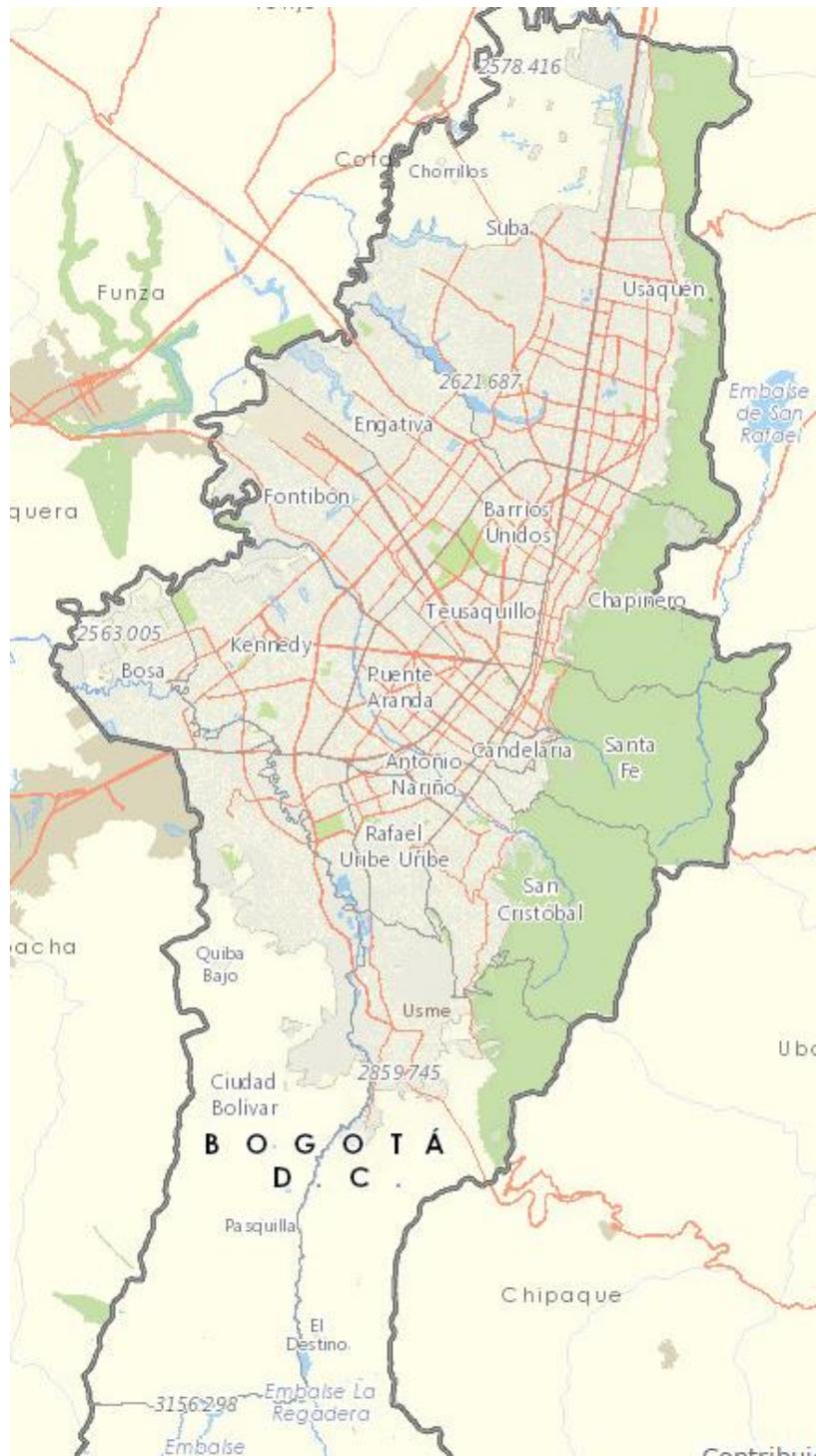
Este colegio hace parte del barrio Villa Gloria, los estudiantes y sus familias pertenecen, además, a los barrios Juan Pablo II, Manitas, Marandú, Compartir y San Francisco,

aunque se relacionan permanentemente con los sectores de Lucero, La Estrella y Capri, la población se ubica, mayoritariamente, entre los estratos socio-económicos 1 y 2. Se encuentran en la cuenca media y baja de la quebrada Limas que a su vez desemboca en el río Tunjuelito. Estas comunidades se ven afectadas por la explotación minera de canteras a una distancia aproximada de 800 m. y, tras treinta años de procesos barriales, el estigma de la violencia juvenil, el microtráfico de drogas, la pobreza y la marginalidad impactan a la población, en el marco de una Localidad que tiene el mayor número de personas en condición de pobreza de la ciudad.

Según la reseña histórica del Manual de Convivencia del colegio (2013), en el año 2002 se unifican el Centro Educativo Distrital Marandú y el Centro Educativo Distrital Villa Gloria, formando la Institución Educativa Distrital Villamar con dos sedes (A y B); en el año 2015 hay 870 estudiantes matriculados en básica primaria y secundaria, el colegio cuenta con pre-escolar hasta grado noveno (ciclos 1 al 4) y programas de inclusión, programa de jornada extendida 40 x 40; además, existen dos jornadas académicas: mañana y tarde. La implementación de la investigación se realizó durante el segundo semestre del año 2015.

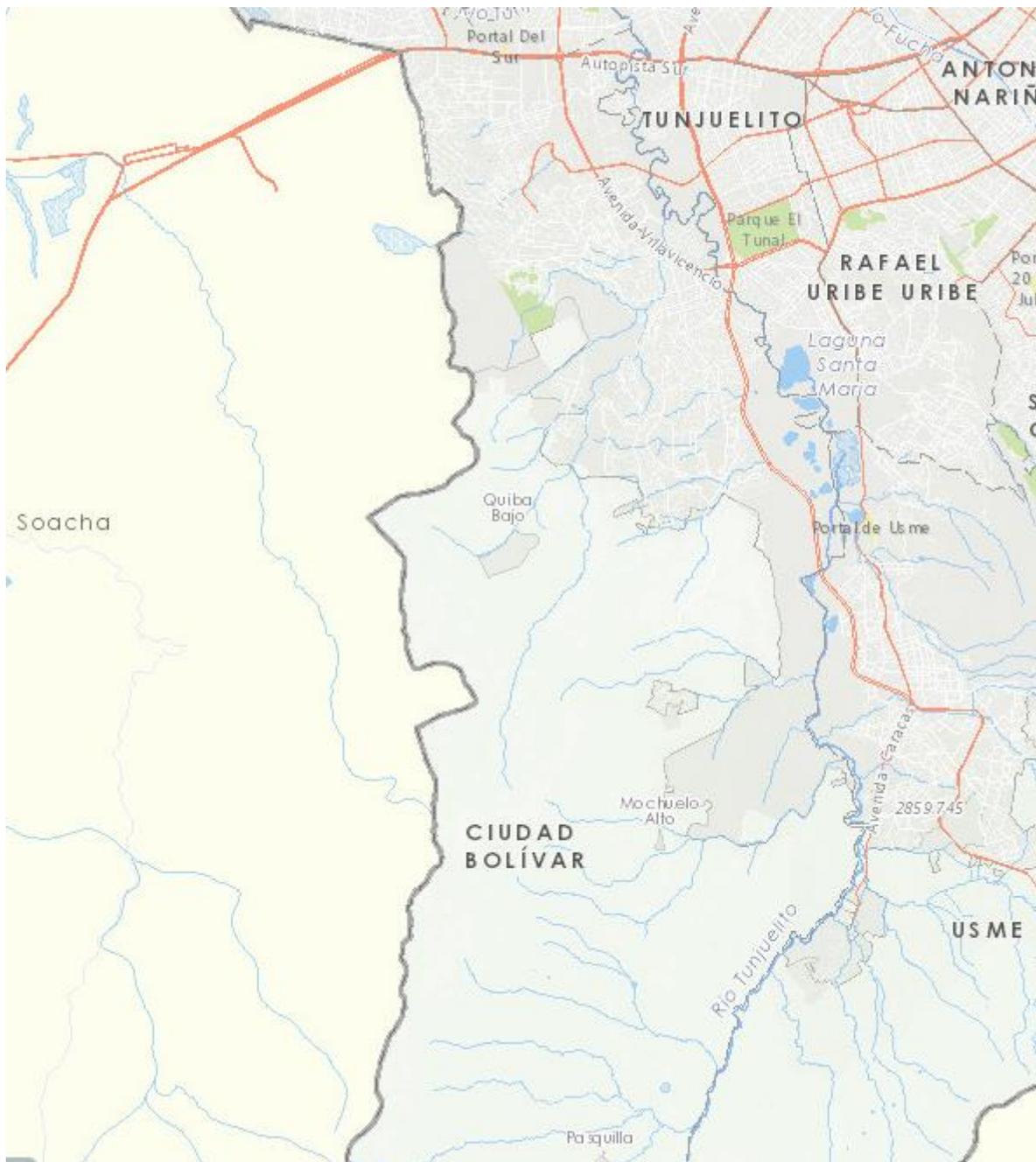
En los mapas 1, 2 y 3 que se presentan a continuación se encuentra la ubicación de la Institución Educativa Distrital Villamar, la localidad Ciudad Bolívar y Bogotá Distrito Capital.

Mapa 1: Bogotá Distrito Capital



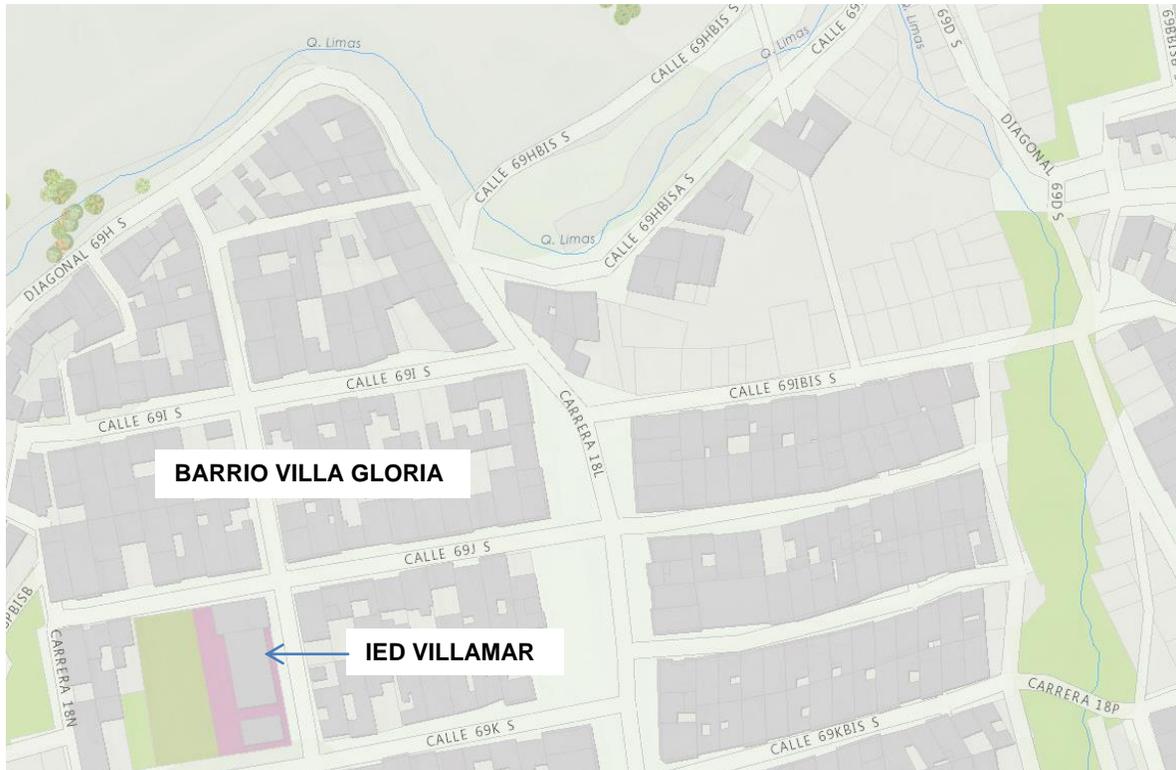
FUENTE: ALCALDÍA DE BOGOTÁ, 2016

Mapa 2: Localidad Ciudad Bolívar



FUENTE: ALCALDÍA DE BOGOTÁ, 2016

Mapa 3: Barrio Villa Gloria e Institución Educativa Distrital Villamar



ADAPTADO DE: ALCALDÍA DE BOGOTÁ, 2016

1.5 Hipótesis de investigación

Vincular la escuela con el contexto territorial, a través de la relación entre estudiantes, comunidad y docente, en una perspectiva global-local, permite, desde la geografía escolar, el conocimiento profundo de las dinámicas socio espaciales, colectivas y personales; puesto que se entiende a los participantes como investigadores y sujetos de saber en diálogo constructivo. Evidencia de este proceso son las elaboraciones que, durante el desarrollo de diversos talleres, los estudiantes recolectaron y construyeron de su aula, su casa y su barrio, así como de las salidas pedagógicas, organizados en las carpetas de trabajo personal de cada uno. Entre los productos hay diferentes imágenes y videos, la emisión de un programa radial y la creación de un perfil de Facebook, además de los diarios de campo del docente. Esta información fue analizada y problematizada teniendo en cuenta el enfoque de investigación.

1.6 Utilidad de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la escuela

La investigación fue útil para establecer diálogos y debates con diversas propuestas pedagógicas sobre los conceptos de lugar y territorio, además generó una postura en la que la escuela abre sus muros a la realidad contextual de los estudiantes en su diálogo con las comunidades, al comprender las dinámicas espaciales del lugar y del territorio. También generó discusiones relevantes sobre el lugar de las propuestas alternativas en educación, particularmente desde la geografía escolar, incluyendo una perspectiva de la normatividad y la idea de dispositivo pedagógico.

Se consideró que la investigación en educación potencia la práctica pedagógica como acción educativa, política y cultural dentro del ejercicio de una profesión docente dotada de autonomía y argumentación sobre educación, pues las implicaciones éticas del ejercicio profesional del maestro al vincularse con el contexto socio-territorial adquieren nuevas dimensiones al permitir el diálogo entre diferentes saberes.

Para los estudiantes se trató de una oportunidad para comprender, con otro enfoque, su dimensión como sujetos espaciales, otorgando nuevos sentidos a la geografía escolar. Se destaca la posibilidad de comprender el territorio desde una dinámica en la que el estudiante se entienden como investigadores de la realidad social contextual.

Para la Secretaría de Educación de Bogotá, ente al que pertenece la Institución Educativa Distrital Villamar, estas prácticas investigativas generan planteamientos pedagógicos que abren discusiones y perspectivas sobre diversas formas de potenciar los procesos educativos en los colegios oficiales de la ciudad.

1.7 Variables de análisis en la investigación

Para el desarrollo analítico de la investigación se tuvieron en cuenta diversas variables que permiten la comprensión geohistórica desde la Institución Educativa Distrital Villamar, en la tabla 1 se plantea cada variable, junto a su definición conceptual y operacional.

Tabla 1: Definición conceptual y operacional de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Concepciones de los estudiantes sobre las transformaciones del lugar y el territorio	Son ideas y planteamientos que se elaboran a partir de experiencias, vivencias y conceptos relacionados con el cambio espacial a través del tiempo.	Se indagó a través de los talleres que cada uno de los estudiantes realizaron y organizaron en su carpeta personal, su participación en la emisión de un programa radial, el perfil de Facebook creado durante el proceso, videos e imágenes de las actividades.
Relaciones de la comunidad con la escuela.	Son las relaciones y redes que se forman entre escuela y diferentes miembros de las comunidades durante el proceso investigativo.	La información se encontró en los videos de las actividades, los talleres de los estudiantes, la emisión del programa radial y los diarios de campo del docente.
Práctica docente y dispositivo pedagógico.	Son las acciones, ideas y planteamientos educativos generados durante la práctica docente en la investigación.	Se identificaron en los diarios de campo del docente y sus posturas durante la elaboración escrita de la investigación.

Fuente: elaboración propia (2016)

1.8 Limitaciones de la investigación

Dentro de las limitaciones de la investigación, que en parte explican varios de los procesos desarrollados, se encuentran las siguientes:

- La investigación se realizó desde la práctica específica del docente de ciencias sociales, sin contar con la valiosa multidisciplinariedad que podría encontrarse en el diálogo con otras asignaturas en el colegio.
- Durante las salidas pedagógicas hubo lugares a los que no se pudo acceder por motivos de seguridad, lo cual limitó la experiencia en algunos sitios de interés para el proceso; dos casos para ejemplificar: Quiba Alta por la presunta presencia de grupos armados y el Palo del Ahorcado en Jerusalén, propiedad privada de una empresa minera.
- La implementación de algunos talleres contó con poco tiempo, casos en los cuales la producción escrita de los estudiantes se vio afectada.

1.9 Aspectos metodológicos de la investigación

La “Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio con estudiantes de grado noveno en la IED Villamar” se sustenta en el enfoque cualitativo a través de la Investigación Acción Participativa. A continuación se aclaran los aspectos metodológicos que guiaron esta investigación educativa.

1.9.1 Enfoque

En la Institución Educativa Distrital Villamar se desarrolló un proceso de investigación desde la geografía escolar cuyo enfoque es cualitativo. Estudiantes, docente y miembros de la comunidad se vincularon a través de una secuencia de actividades planteada en una unidad didáctica que permitió indagar las transformaciones del territorio que habitan, las relaciones de la comunidad con la escuela y los cambios conceptuales que tuvieron, junto a las implicaciones de esta experiencia pedagógica.

1.9.2 La metodología de investigación como vínculo entre estudiantes, docente y comunidad para analizar el lugar y el territorio

En la propuesta pedagógica desarrollada, estudiantes, docente y comunidad, en una relación dialógica (Pérez, 1999), realizaron análisis sobre la realidad social a partir del reconocimiento de la unidad espacial entre ser humano y territorio. Para esto se deben cuestionar las relaciones de poder, control y autoridad entre profesor y alumnos, a través

de un trabajo en el que la asimetría pedagógica es reconocida e incluida en los análisis que parte de la idea de dispositivo pedagógico (Bernstein, 2001), lo que habilita el diálogo de saberes. En este sentido, estudiantes, docente y comunidad tienen conocimientos sobre la realidad que al ser compartidos de forma estructurada potencian en unos y otros los procesos de enseñanza y aprendizaje (Freire, 2005).

La estructura metodológica que permite este tipo de investigación educativa resulta del vínculo entre algunos elementos del constructivismo en educación, los principios de las unidades didácticas, planteamientos de la Investigación Acción Participativa, elementos de la etnografía (Castillo, 2004) y algunos aspectos que colindan con el Análisis Crítico del Discurso, junto a conceptos y teorías provenientes de las escuelas radical y humanista en geografía, además del análisis de las implicaciones del concepto de dispositivo pedagógico. Como parte de los procedimientos del diseño metodológico se desarrolló la unidad didáctica titulada "Construyendo nuestro territorio", que implica el análisis de diferentes problemas sociales de los territorios que habitan los estudiantes (Souto, 1998).

Entre otras, el enfoque constructivista en pedagogía plantea que se deben tener en cuenta las estructuras previas de pensamiento de los estudiantes (Ausubel, 1968), pues estas potencian los procesos educativos desde los intereses de quienes participan en las dinámicas de enseñanza - aprendizaje. Lo anterior se relaciona con el reconocimiento de la experiencia de los sujetos en la construcción del conocimiento, de hecho, la geografía humanista plantea que la percepción y el comportamiento de las personas influye en las imágenes sociales que definen sus acciones, sin olvidar que esta experiencia se inscribe en un contexto espacio temporal producido socialmente por las acciones y el pensamiento de los individuos, como lo plantea la geografía radical (Delgado, 2003).

Para que las ideas previas, la experiencia del sujeto y el contexto social se articulen en una unidad didáctica es imprescindible reconocer que el discurso pedagógico se inscribe en un dispositivo que regula la comunicación de los individuos en los escenarios de formación, donde los códigos particulares -restringidos de los individuos- y los códigos universales (Bernstein, 2000) se interceptan produciendo la comunicación pedagógica.

Dispositivo pedagógico, constructivismo (Jaimes, 1997), geografías humanista y radical permiten que la experiencia del sujeto se incluya en la unidad didáctica.

La inclusión de algunos aspectos de la Investigación Acción Participativa (IAP) buscó la articulación de la comunidad como parte del proceso de indagación, puesto que se consideraron diferentes problemas por analizar, concienciar y solucionar, teniendo en cuenta el principio de investigar de manera autónoma y colectiva sobre la realidad propia, aquella experiencia comunitaria vivida. En esta los sujetos de la investigación son protagonistas de su propio proceso de encuentro con la comprensión de las dimensiones espaciales como constructo de la realidad social. Además, se establece una relación renovada entre teoría y práctica, entendida como “acción hacia la transformación” (Hernández, 2010). Para adelantar el proceso se organizaron todas las acciones a través de ciclos (Iafrancesco, 2003).

La descripción e interpretación de las diversas actividades y planteamientos de los participantes en la investigación, pertenecientes a un sistema cultural, permiten plantear líneas de comprensión de corte etnográfico (Cerde, 2007), especialmente cuando se constata que el docente realizó una observación participante (Muñoz, 2001) durante el proceso. Además, como aclara Hernández (2010), el diseño crítico en etnografía se relaciona con la investigación en educación desarrollada, pues se “analizan categorías o conceptos vinculados con cuestiones sociales, como el poder, la injusticia (y) la hegemonía” (p. 502).

Teniendo en cuenta la definición conceptual y operacional de las variables de investigación (tabla 1), también se incluyeron algunos elementos del campo de investigación del Análisis Crítico del Discurso, a saber, la preocupación por desentrañar las acciones cotidianas de las personas y grupos sociales dentro de una perspectiva de interacción de los niveles macro, meso y micro en las relaciones entre grupos, acciones, procesos, estructuras sociales y representaciones socio-mentales. Lo anterior vinculado con el contexto, las estructuras de texto y habla, como formas que implican lenguajes dotados de significado en complejas tramas de poder, desigualdad e injusticia social, dominación y reproducción de la inequidad (Van Dijk, 1999).

La IAP, el diseño crítico etnográfico y el ACD generaron elementos investigativos clave para el proceso de reconstrucción geohistórica, además influyen en la posición ética y política que se promovió durante el desarrollo de las actividades, esto es, una preocupación fundamental por los problemas sociales de los territorios que habitan los participantes de la investigación, con interés en generar cambios tanto en las estructuras de pensamiento como en las estructuras de acción para desarrollar transformaciones en la realidad social.

Para esto se planteó un diseño metodológico cíclico que se presenta a continuación.

1.9.3 Diseño metodológico

Fase 1. Implementación de la unidad didáctica en tres escenarios: el aula y la Institución Educativa, el entorno (casa - barrio) en el que vive cada estudiante con el objetivo de reconstruir diversos aspectos de los lugares y los territorios en los que habitan, y las actividades desarrolladas durante las salidas de campo.

Fase 2. La investigación desarrollada incluye algunos elementos de la IAP, de la etnografía y del ACD, a través de la adaptación de las fases de la IAP (Hernández, 2010). La adaptación implica que la detección de los problemas, los cambios metodológicos sugeridos por las comunidades y estudiantes, y la retroalimentación de la experiencia para generar nuevos procesos, son transversales a las fases 1, 3 y 4, es decir, el desarrollo de la investigación, la participación y adaptación de talleres y actividades correspondió a las necesidades expresadas o inferidas durante las actividades, o a cambios que surgieron, por ejemplo, en las salidas pedagógicas, por las iniciativas e intereses de los participantes.

Fase 3. La siguiente tabla aclara los elementos de esta fase:

Tabla 2: Diseño metodológico para cada objetivo – Fase 3

OBJETIVO	INSUMOS	PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN – ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN
Comprender las transformaciones espaciales de los lugares y territorios que habitan los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de las carpetas. • 18 talleres (aula, casa, salidas). • Emisión radial. • Perfil de Facebook. • Videos. • Fotografías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de análisis (anexo O). • Análisis de la producción escrita, verbal y gráfica de cada uno de los talleres e insumos de cada estudiante. 	Lectura analítica horizontal de cada una de las partes de cada taller desde la producción textual, gráfica y verbal de cada estudiante.
Contribuir a que los estudiantes participen en un proceso propio de conocimiento y reconocimiento del espacio desde sus experiencias cotidianas y contextuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de las carpetas. • 18 talleres (aula, casa, salidas). • Emisión radial. • Perfil de Facebook. • Videos. • Fotografías. • Diarios de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de análisis (anexo O). • Análisis de la producción escrita, verbal y gráfica de cada uno de los talleres e insumos de cada estudiante. • Análisis de los diarios de campo cruzados con la categoría dispositivo pedagógico. 	Lectura analítica horizontal de cada una de las partes de cada taller desde la producción textual, gráfica y verbal de cada estudiante y el docente.
Articular las experiencias de organizaciones sociales de base, vecinos, lideresas sociales y familiares con las prácticas pedagógicas escolares para comprender el lugar y el territorio.	<ul style="list-style-type: none"> • 18 talleres (aula, casa, salidas). • Emisión radial. • Perfil de Facebook. • Videos. • Fotografías. • Diarios de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de análisis (anexo O). • Análisis de la producción escrita, verbal y gráfica de cada uno de los talleres e insumos de cada participante. 	Lectura analítica horizontal de cada una de las partes de cada taller y demás insumos desde la producción textual, gráfica y verbal de cada participante.

Fuente: elaboración propia (2016)

Fase 4. Presentación de la investigación “Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio con estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Distrital Villamar durante el año 2015”.

1.10 Elementos de investigación y metodología para la construcción escolar alternativa de nuestros territorios

Esta investigación considera diferentes problemas de la geografía escolar y las ciencias sociales escolares, dada la separación entre escuela y realidad contextual. La geografía tiene un lugar importante de acción al partir, en este caso, de las teorías y conceptualizaciones radicales y humanistas que ayudan en la comprensión de la propia trayectoria vital (personal y grupal) desde la construcción espacial de los lugares y territorios entendidos como “espacio humano” (Santos, 2000). Se reflexiona, además, desde la inclusión de la experiencia de los sujetos participantes en los procesos territoriales. El lugar y el territorio son conceptos excepcionales para vincular a la escuela con el contexto, con mayor razón si se consideran a los participantes como sujetos que investigan sobre la realidad social. Por tanto, la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio” se constituye como una alternativa o un complemento a la inercia de la disciplina en la escuela, pues en algunas ocasiones se observan prácticas pedagógicas relacionadas, solamente, con la geografía regional y económica básica.

Con base en los principios metodológicos e investigativos expuestos, esta experiencia pedagógica logró, como se argumentará en los siguientes capítulos, generar una reflexión sobre el espacio desde la escuela oficial, en particular desde la geografía escolar, planteamiento considerado como alternativo dadas las posturas frente a la teoría, la política, la práctica, la normatividad, la pedagogía y la escuela.

2. Lugar, territorio y memoria: conceptos clave para la comprensión del espacio desde la escuela

En esta investigación se articularon las siguientes categorías de análisis: espacio geográfico, lugar, territorio, memoria social y unidad didáctica. Para desarrollar los planteamientos teóricos se construyó una unidad didáctica que permitió la participación de los estudiantes en la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio que habitan, desde una perspectiva escalar entre lo local y lo global, incluyendo elementos multitemporales respecto a categorías como trabajo, palimpsesto, diacronía y sincronía, y escala. Se establecieron vínculos entre los talleres realizados en aula, los talleres desarrollados en los lugares que habita cada estudiante (casa-barrio) y los talleres practicados en las salidas pedagógicas.

Además se consideró que en la educación geográfica es importante el establecimiento de vínculos entre escuela y comunidad, articulando la escuela con el contexto, buscando nexos donde la separación entre la realidad escolar y realidad contextual se establece. La institución escolar, desde la educación formal, fue un lugar en el que se promovió la búsqueda y el fortalecimiento de relaciones entre organizaciones sociales de base, lideresas sociales, vecinos, familiares, estudiantes y docente. Por esto se acudió al diálogo de saberes para que los participantes se conocieran a sí mismos.

Vincular el territorio con la experiencia de la comunidad y la escuela, atiende a una postura según la cual espacio y ser humano funcionan como unidades en movimiento, mutuamente constituidos, inseparables. En el análisis y reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio, se consideró a los estudiantes como investigadores de su propia realidad.

En este capítulo se aclara qué significa cada categoría, abordando en un primer momento el concepto de espacio geográfico y su vínculo con las ideas de lugar y territorio, principalmente desde los planteamientos de la geografía radical y humanista, a través de geógrafos como Milton Santos, Yi Fu Tuan y David Harvey, entre otros. Posteriormente, se problematizan algunos elementos de los sistemas de acciones y objetos, la técnica, el medio técnico científico informacional, la percepción y la experiencia territorial, junto a la teoría de la renta en el uso del suelo. Luego, se abordan diversos elementos de la memoria social, entendida como memoria del territorio que habitan y construyen los sujetos, y que influye en el aparato perceptual y en la experiencia espacial. Finalmente, se plantean los elementos esenciales de la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”, partiendo de las ideas de dispositivo pedagógico, conocimiento de sí y evaluación social.

2.1 Espacio geográfico, territorio y lugar

Desde la geografía radical, las teorías del geógrafo brasileño Milton Santos son fundamentales para la investigación desarrollada, sus conceptos se constituyeron como eje de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio. Los planteamientos de Santos (1996a, 1996b, 2000) aportaron al reto de vincular la escuela con la realidad contextual, pues consideran las múltiples relaciones entre sistemas de objetos y sistemas de acciones a través de la técnica en el medio técnico científico informacional, medio en el que viven las sociedades actuales, donde se generan vínculos entre formas y acciones de manera permanente. Estos planteamientos contribuyeron a la comprensión de las interacciones entre las comunidades y el territorio, espacios en los que se encuentra la escuela, como parte de los procesos de totalización.

La perspectiva radical crítica y problematiza los usos del suelo, especialmente con la teoría de la renta de tendencia marxista, la cual apunta a la comprensión de las asimetrías sociales y de la injusticia social, como a los avances en formas democráticas de apropiación del territorio. En este sentido, los planteamientos teóricos del geógrafo británico David Harvey (1977) complementaron los de Santos. De este modo, en contextos educativos, la geografía radical propende por el análisis de la realidad y la búsqueda de transformaciones territoriales.

Además se incorporó la experiencia de los estudiantes, al considerarlos como sujetos activos que participaron como investigadores de su realidad, en una escuela abierta a la comunidad, donde se reconoció el saber previo y su relevancia. Para atender este aspecto se siguió al geógrafo chino Yi Fu Tuan, cuyos conceptos permiten la comprensión de los vínculos topofílicos de los participantes con los lugares.

También se coincidió con algunos principios de la geógrafa inglesa Doreen Massey, al observar que los espacios son políticos, marcados por luchas sociales en medio de las divergencias económicas y pluriculturales. Esto fue un aporte a la investigación que se planteó desde la escuela, evidenciando el trasfondo político de las reivindicaciones, contradicciones y construcciones territoriales.

A continuación se presentan los aportes conceptuales clave para la investigación.

2.1.1 La técnica

En la teoría de Milton Santos (1996a, 1996b, 2000), la técnica es fundamental y su comprensión es importante para analizar el espacio geográfico. La técnica permite el vínculo entre hombre y medio, es la condición para la realización del ser humano como ser histórico, productor y creador del espacio. En este concepto se unen espacio y tiempo a través del trabajo productivo humano que crea objetos técnicos insertos en el espacio, imbricados en una lógica histórica. Mediante el trabajo la sociedad artificializa la naturaleza y crea objetos. Entonces, el espacio producido se caracteriza por ser mixto, híbrido, un complejo de formas-contenido.

La técnica presenta una perspectiva unitaria entre historia y geografía. La geohistoria, desde este punto de vista, es aquel vínculo que se da a través del espacio desde el concepto de acontecimiento, donde se cruzan diversos vectores que conforman la realidad de los sujetos y las sociedades. Para las ciencias sociales escolares y desde la perspectiva espacial del acontecimiento, la geohistoria permite vincular las experiencias vitales y las investigaciones territoriales con los conceptos estudiados en la escuela, ahora valorados desde la trayectoria personal y grupal, como formas de la memoria territorial y la construcción de los lugares por parte de los sujetos.

2.1.2 Sistema de objetos y sistema de acciones

Los objetos surgen de la naturaleza (por lo menos en principio), luego, a través del trabajo y la técnica, se convierten en segunda naturaleza y con el progreso de las técnicas, el espacio se hace cada vez más artificial. Los objetos son formas que se reproducen, mantienen, imitan, cambian y articulan entre sí; como objetos técnicos generan las configuraciones espacial, territorial y geográfica. Así, los objetos funcionan como un sistema.

Se pueden considerar como acciones materializadas, aunque actualmente las acciones sociales dependen menos de los lugares en que se realizan así como de la corporeidad misma del objeto, y más de instituciones o sociedades diferentes y distantes a los lugares donde se concretan, son acciones impulsadas por empresas multinacionales, organismos internacionales, medios de comunicación y gobiernos, cuyo poder hegemónico busca establecerse en localidades que favorezcan sus intereses; en este sentido, la razón técnica se impone, el orden pragmático se establece y la razón instrumental hace parte de la vida cotidiana de los ciudadanos.

Santos (2000) afirma que en el lugar, en la vida común, se articulan tres órdenes: la forma técnica, la forma jurídica y el orden simbólico. Acciones, trabajo, técnica y objetos -en el lugar- forman los acontecimientos dotados de materialidad, en el acontecimiento se atribuyen valores tanto a las acciones como a los lugares, dicha valoración tiene como principio las diferencias entre valor de uso y valor de cambio. Así, las acciones funcionan como sistema.

Según Ovidio Delgado (2003), el geógrafo David Harvey, en su análisis de la teoría de la renta en el espacio, por tanto de los valores de uso y cambio en el territorio:

desnaturaliza el concepto de espacio geográfico, pues asume que este no es un ente natural, sino un subproducto social del modo de producción, y que su comprensión sólo es posible a partir de una geohistoria que implica el conocimiento de los procesos involucrados en su producción; de modo que la geografía es una especie de <<economía política>> de la producción del espacio en todas las escalas geográficas. Aquí la teoría de la renta se considera como el instrumento conceptual fundamental para confrontar el problema de la organización espacial, puesto que la tierra sirve como medio de producción y como base espacial de la producción humana, lo que hace necesario que se retomen los conceptos de valor de uso, valor de cambio y valor, y se analicen sus propiedades espaciales. De modo que poniendo en movimiento <<nuestra comprensión de las propiedades espaciales materiales de los valores>> (...), es posible <<descifrar el

significado de las propiedades espaciales de los valores de uso en su aspecto social>> (p. 86).

Para Santos (2000), acciones y objetos tienen intencionalidades. La intencionalidad de la acción se realiza, se concreta, en la medida en la que el objeto sea más adecuado para encarnar la acción, esto depende de la carga de ciencia, tecnología e información que albergue un territorio.

Un espacio con objetos técnicos viejos limita las acciones o hace que se adapten, por el contrario, una carga técnica nueva tiende a ser más productiva y se articula con fuerzas poderosas pertenecientes a la hegemonía del período histórico al que pertenezca el sistema técnico. En conjunto, sistemas de acciones, sistemas de objetos y técnica son un factor que implica la definición de un período histórico determinado. La materialidad forjada al interior de cada período histórico o a lo largo de ellos produce formas -cuyos contenidos cambian permanentemente; entonces, las materialidades así creadas se juxtaponen y generan palimpsestos en el paisaje. El espacio se convierte en la sociedad dando significado a la materialidad.

En este sentido, Delgado (2003), retomando a Yi Fu Tuan:

muestra que es imposible discutir la experiencia del espacio sin tener en cuenta los objetos y lugares que definen el espacio. El espacio abstracto se vuelve concreto en el lugar y se llena con significados. Su conocimiento se logra más por la experiencia que por la instrucción formal; para aprender sobre el espacio y el lugar es necesario vivirlos a plenitud, pero la <<conquista del espacio>> ha sido posible gracias a los productos del pensamiento analítico que han transformado nuestro ambiente físico y social. Si el sentido común y la vivencia nos permiten sentir la experiencia íntima del espacio y del lugar, los mapas, la brújula y otros artefactos técnicos desarrollados por la ciencia nos permiten saber mucho acerca del mundo. Pero la ciencia ha marginado la experiencia estética, y todo lo que no se puede expresar en su riguroso lenguaje tiende a ser negado o abandonado (p. 118).

El estudio de los sistemas de objetos y acciones con estudiantes de grado noveno fue un recurso analítico, entendiendo el trabajo como la capacidad creadora, destructora y cambiante de los lugares. Se consideraron, por ejemplo, los impactos de la economía hegemónica en los territorios de la Localidad Ciudad Bolívar, y, particularmente, las formas y contenidos de los lugares que habita cada estudiante. Se trató, además, del desciframiento comunitario de diversos elementos de los acontecimientos geohistóricos que buscan la comprensión de los lugares y territorios que habitan los estudiantes.

2.1.3 Los períodos técnicos

Un período técnico está conformado por sistemas técnicos, es decir, el conjunto de técnicas hegemónicas en una unidad espacio temporal. Los sistemas indican cómo una sociedad produce las formas y contenidos, esto es, cómo interactúan los sistemas de acciones y objetos.

Milton Santos (1996a, 1996b, 2000) considera que vivimos en un período técnico científico informacional, donde la información es fundamental para la revolución tecnológica a la que asistimos. La informatización es el modo dominante de organización del trabajo y regula la circulación de mercancías y los circuitos productivos. La información tiene una distribución desigual y concentrada en el espacio, su control es centralizado y obedece a una organización jerárquica; además, circula en circuitos restringidos controlando realmente la movilidad en el espacio, de hecho contiene poder. Actualmente, la globalización como dato que busca la hegemonía mundial, impacta los territorios de manera desigual y concentrada, fomenta el pensamiento calculador preocupado por lo útil (pragmático), promueve máquinas inteligentes que convierten el pensamiento en un pensamiento sumiso a la razón instrumental, busca la estandarización y la sistematización con fuertes vínculos de control.

Un sistema técnico se implanta en el espacio como un sistema integrado que puede ser no flexible o autónomo flexible. En el primer caso se trata de un sistema hegemónico que busca instalarse en todas partes, se caracteriza por técnicas productivas, competitivas y elitistas que cooptan las instituciones. En el segundo, hay heterogeneidad, son las técnicas construidas desde sectores populares impulsados por la curiosidad y la necesidad.

Para la comprensión de un territorio es importante el conocimiento de los sistemas técnicos; la sociedad en un momento dado corresponde al estado de las técnicas que construye.

2.1.4 Formas – contenido, totalidad y división del trabajo

Las formas y los contenidos, pertenecen a un movimiento permanente entre espacio y tiempo, entre lo universal y lo local. En este sentido, es importante comprender el vínculo

entre totalidad y localidad. La totalidad es un resultado, un momento particular de la historia espacial, producto de un proceso constante de creación y/o adaptación de objetos y acciones a través del tiempo y del espacio, la totalización; sin embargo, no son variables independientes, son unidad en movimiento. Lo que en la totalidad es realidad abstracta, esencia de la historia; en el lugar es realidad concreta, historia realizándose, existencia; el paso de abstracción a concreción se alcanza por el impacto selectivo de los vectores provenientes de la totalidad hacia los lugares: es un proceso de espacialización. La ideología se comporta de forma similar: es una realidad abstracta que se transforma en realidad concreta a través de los símbolos. Para comprender el movimiento en el que se construye y concreta la totalidad es necesario analizarla, dividirla, escindirla para captar los procesos de totalización.

Como elemento de la totalidad y posibilidad de análisis del proceso de totalización se encuentra la división del trabajo; como parte de una línea del tiempo corresponde al modo de producción y como sobreposición (palimpsesto) hace parte de la formación socio-espacial; su análisis implica una perspectiva escalar (internacional, nacional, regional y local). La división del trabajo como totalidad tiene vectores que se concretan en la división territorial del trabajo, adquiere existencia en el lugar, donde se depositan los acontecimientos naturales y sociales caracterizados por poseer duración, extensión y escala; como elemento del eje de las sucesiones el acontecimiento es diacrónico (abstracto) y como elemento de la vida cotidiana es sincrónico (concreto); en este sentido se elabora el medio ambiente construido y las formas heredadas.

Siguiendo la idea de sincronía en la obra de Milton Santos, la vida común, cotidiana, se conforma con la experiencia y subjetividad de los miembros de una comunidad; la cotidianidad no solo se define por la materialidad, los acontecimientos, la economía o el uso del suelo, de hecho, se entreteje con los símbolos, percepciones, actitudes y valores individuales y culturales en los lugares.

El espacio creado es parte integrante de un intrincado proceso de signos que proporciona una orientación y un significado a la vida cotidiana dentro de la cultura urbana. Los signos, símbolos y señales que nos rodean en el medio ambiente urbano son poderosas influencias (Harvey, 1977, p. 326).

Es importante comprender el movimiento productivo de la división internacional del trabajo, expresada actualmente en la globalización, sus ejes son la carga técnica

científica informacional, el lugar y la región, los últimos poseen formas de solidaridad, pues su contigüedad o funcionalidad implican tareas comunes aunque el proyecto no sea común, incluso sea ajeno; este acontecer homólogo es horizontal. Las relaciones entre puntos distantes hacen parte de un acontecer jerárquico - vertical. La trama de acontecimientos estructura el mundo, la totalidad.

Dentro de las relaciones verticales encontramos el mecanismo de mercado. David Harvey (1977), en su teoría de la utilización del suelo urbano, considera que el suelo es una mercancía sujeta a monopolios privados que generan injusticia social y desniveles en la producción del espacio, desnivel ejemplificado en la formación de guetos y, para nuestro contexto, en la construcción de cinturones urbanos periféricos empobrecidos. Como mercancía el suelo tiene valores de cambio y valores de uso, como valor de cambio depende de la renta, la escasez, la especulación y la búsqueda capitalista de plusvalor, este se materializa en la ciudad entendida como capital fijo acumulado.

El dato totalizador actual que busca imponerse es la globalización; busca su concreción a través de la existencia sistémica de grandes organizaciones que amplían y profundizan la mundialización. Se apoya en el sistema financiero creciente y autónomo que regula la economía internacional en contra de las fuerzas estatales, promoviendo la multinacionalización como penetración en todos los países a través del comercio, generan la transnacionalización con nuevos centros financieros en todos los continentes, el objetivo competitivo de la estructura económica es alcanzar el lucro proveniente de la plusvalía producida a nivel mundial, cuyo campo de acción es el mercado global.

Para Milton Santos (1996):

el territorio es un conjunto de formas, pero el territorio usado es un conjunto de objetos y acciones, sinónimo de espacio humano, espacio habitado. El análisis de la fluidez puesta al servicio de la competitividad, que hoy rige las relaciones económicas, todavía pasa por allí. De un lado tenemos una fluidez virtual, ofrecida por objetos creados para facilitar esa fluidez y que son, cada vez más, objetos técnicos. Pero los objetos no nos dan sino una fluidez virtual, porque la fluidez real viene de las acciones humanas, que son cada vez más acciones informadas, acciones normatizadas (p. 124).

En los lugares se concreta la división del trabajo, encarnando y movilizandolos modos de producción en determinados períodos técnicos. Aclarando los planteamientos radicales, Delgado (2003), retoma a Milton Santos quien plantea que:

la esencia del espacio es social, histórica y política, pero el espacio es en sí mismo un híbrido que participa igualmente de lo social y de lo físico. Este debe considerarse como una instancia constitutiva de la sociedad, en los mismos términos que las instancias económica y cultural-ideológica, y no como una simple superestructura o producto reflejo del modo de producción. El espacio no es apenas un conjunto de las cosas naturales y artificiales, sino todo eso junto con la sociedad. Los objetos geográficos distribuidos sobre un territorio constituyen su configuración geográfica o configuración espacial (p. 99).

Al evidenciar los impactos globales en la localidad Ciudad Bolívar, como en los lugares que habitan, los estudiantes reconocieron no solo los vectores hegemónicos y sus alcances en la localidad, sino las respuestas de los lugares y las posibilidades que ofrecen a los procesos de totalización actuales, en un proceso de elaboración de conocimiento, apropiación y saber territorial.

2.1.5 Medio técnico científico informacional

Actualmente los objetos existen en multiplicidad de lugares debido a la amplia división territorial del trabajo. Los objetos vinculan los niveles macro y micro estructural, las formas funcionan sistemáticamente según la intencionalidad tanto interior como exterior de los objetos, es decir, por la información que contienen las formas los objetos tienden a relacionarse con eficiencia dentro del sistema productivo, incluso sometiendo algunas relaciones humanas a la intencionalidad de objetos que hacen parte de una red mercantil en busca de la plusvalía global a través de lo local.

Los sistemas técnicos actuales poseen inteligencia artificial. Las tensiones entre lo nuevo y lo viejo son expresiones materiales de las disputas entre las acciones hegemónicas y las no hegemónicas, lo viejo se define por la doctrina de la competitividad, entonces no está dada por la calidad técnica sino por la política. Los actores e instituciones políticas en un marco hegemónico pueden tender a satisfacer los objetivos económicos y mercantiles de determinados sectores poderosos (empresas globales, instituciones financieras, bancos), sometiendo las actividades sociales a lógicas de consumo que determinarían la utilidad de un objeto.

En la actualidad es popular hablar sobre el posmodernismo, siguiendo a David Harvey (1990) podemos plantear que los individuos viven una ruptura con el pasado y el futuro,

en la que su presente es sentido de forma instantánea y con volatilidad, desde pocas creencias en la posibilidad de alternativas, careciendo de una memoria social que los ligue con el pasado, de allí que la identidad personal también sea fragmentada; del pasado apenas se toman algunos aspectos de forma indiscriminada para elaborar una trastocada experiencia personal y social en un presente perpetuo, además es una experiencia que carece de profundidad y se basa en lo superficial, en la apariencia, sin algún tipo de anclaje, de raíz que permita una noción de continuidad. Es un proceso que influye en la vida cotidiana de las personas en las urbes a través de la moda, la televisión, la publicidad y el consumismo, colocando la estética cerca de las masas poblacionales con un gran costo: someter el plano político a la lógica del mercado.

Hoy en día, según Santos (2000) los sistemas de acciones se caracterizan, principalmente, por cuatro aspectos: la acción codificada, la acción en tiempo real, las relaciones entre lo global y lo local, y la retórica.

- a. Las acciones codificadas portan información basada en la carga científica y técnica que la produce; son coordinadas pues indican el momento y lugar adecuado para desarrollar actividades, así como el ordenamiento temporal, territorial, colectivo e individual; tienen lenguajes propios y razón formalizada cercana al cálculo de las relaciones sociales. Las acciones racionales son generadas por actores ajenos al propio lugar, son actividades pragmáticas que no incluyen emotividad, sorpresa, meditación ni espontaneidad, esta inteligencia práctica limita el horizonte humano a lo inmediato, dado que desarrolla la incapacidad personal y colectiva para autoevaluarse y saber lo que se es. La acción racional se impone a la simbólica y se sostiene por la razón de los instrumentos: es una razón técnica no teleológica, acción precisa en busca de resultados.
- b. El tiempo real se alcanza por el tipo de información que circula, se produce y se consume de forma instantánea. Ahora las acciones se pueden realizar ajustando los propósitos de quien las controla a escala global hasta instalarse en el nivel local, la inmediatez de la información y la acción hacen posible la acción global. La teleacción se consigue a través de Estados, organizaciones internacionales e instituciones financieras.

- c. Con la inserción de los vectores globales en los niveles locales, los datos del lugar no se disuelven, puede que se desvaloricen, pero mutan por la nueva utilización que de ellos hace el capital, las personas, los órdenes y las acciones; sin embargo, es de vital importancia reconocer que, a nivel local, el cálculo es innecesario y la emoción es posible, deben entenderse como formas de vida territorializadas en contextos más amplios.
- d. Los objetos y las acciones tienen discursos de uso y seducción, prevaleciendo modos de uso particular que comprometen la comprensión histórica; la desinformación es permanente. El aprendizaje no es profundo, obedece a la novedad.

En el espacio dinámico la organización de las cosas es un dato fundamental que responde a normas en las relaciones sociales. Las normas internas y externas, su funcionamiento sistémico, junto a la mediación jurídica, técnica y política son interdependientes; a su vez se articulan con las empresas, el mercado y los territorios. El territorio posee cierta armonía realizada entre agentes y actores que lo construyen, sin embargo depende de los centros que impulsan la información y que con su organización impactan en los lugares. El mercado como generador de cálculo, regulación y control, normatiza el territorio.

La ciencia y la técnica son la base de la producción espacial y son condición para su utilización, esto bajo la dirección del mercado que, en su dimensión global, es creado por la ciencia y la tecnología. Hoy, no solo la ciudad es técnica, también el sector rural, mientras la naturaleza se ve disminuida y quizá afectada de diferentes maneras, en todo el planeta, por los sistemas técnicos. Además, el conocimiento asociado a las herramientas actuales permite el acompañamiento y la previsión de la naturaleza, por ejemplo con satélites, fotografías aéreas y meteorología, este conocimiento afecta las lógicas del capital, el trabajo y la producción.

Las multinacionales cuentan con información eficiente que optimiza, entre otras, la ingeniería del territorio en el que se instalan, de tal manera que penetran la soberanía, aprovechando la debilidad de los Estados (que aún son importantes). Así, los vectores

del mercado se desterritorializan según sea su lugar de origen y se re-territorializan en el lugar de impacto. El territorio, la región y el lugar continúan existiendo debido a la multiplicidad de acontecimientos, también son condición para el intercambio caracterizado como vinculante de lo global y lo local, aunque el contenido de dichas escalas cambia constantemente. Los lugares tienen diferentes formas de rentabilidad que son observadas por los actores hegemónicos, las localidades tienen diversos niveles de artificialidad técnica y de esta depende, en parte, la atracción de capital o el tipo de capital que concreten. Los lugares ofrecen ventajas comparativas para que se instalen distintos productos, entre tanto, los lugares menos articulados con las demandas hegemónicas pueden tender a envejecer más rápido. Ahora bien, en términos de las ventajas comparativas, los lugares se especializan según sus potencialidades naturales, la realidad técnica y el orden social. Las empresas con información buscan los mejores lugares para realizar la producción, mientras los lugares compiten entre sí para atraer empresas, especialmente atendiendo a la necesidad de generar empleo.

Santos (2000) muestra como la unicidad de las técnicas conduce a la unicidad del paisaje, a través de la estandarización y la banalización de los paisajes culturales. En el tercer mundo los cambios descritos son más recientes, aunque el proceso desestructurador de la tecnología es más violento y profundo. Mientras la técnica se expresa rígida y exclusiva, en los lugares hay nuevas formas de exclusión y segregación, cada lugar tiene valores específicos. Lo anterior evidencia la corporatización del territorio.

Los objetos actuales aceleran la relación depredadora entre hombre y medio. En la búsqueda de la plusvalía global, los datos hegemónicos son indiferentes a lo local y a lo ambiental, el poder de las instituciones globales escapa de las regulaciones locales. La inversión pública se destina a mejoras para que la plusvalía fluya con mayor solvencia, esto reduce el capital de la sociedad local y aumenta el capital fijo regional.

Santos plantea que asistimos a la unidad entre tecnoesfera y psicoesfera. La primera depende de la ciencia, la técnica, la producción, el intercambio y la distancia; en la segunda se encuentran las creencias, la imaginación, las ideas, las pasiones, los sentidos, las reglas de la racionalidad, especialmente en el plano local.

Como posibilidad metodológica, Santos (1996b) argumenta que:

La búsqueda de la explicación de las transformaciones, supone la comprensión de los grandes grupos de variables que componen el territorio, empezando por los indicadores más comunes que engloban este tipo de trabajo hasta los más complejos, reveladores de los grandes cambios ocurridos en el período técnico-científico (tipología de las tecnologías, de los capitales, de la producción, del producto, de las empresas, de las instituciones; intensidad, cualidad y naturaleza de los flujos; captación de los circuitos espaciales de producción; peso de los componentes técnicos modernos en la producción agrícola; expansión de la agroindustria; nuevas relaciones de trabajo en el campo; desmaterialización de la producción, etc.). Estas variables son interdependientes, unas son causa y/o consecuencia de otras, y por lo tanto no tienen valor real si no se analizan en conjunto (p. 48).

Siguiendo esta perspectiva metodológica, Jeffer Chaparro (2006) muestra la importancia del análisis morfológico del territorio y particularmente el análisis del plano. Afirma que:

también es pertinente tener presente en la morfología los componentes del plano, es decir, calles, manzanas, parcelas y la edificación misma en las parcelas. Aunque no existe una regla lineal sucesiva, frecuentemente las calles definen manzanas, las que a su vez delimitan parcelas o predios, en los cuales es posible edificar o construir; en ocasiones, sobre todo en zonas con dinámicas de urbanización no planificada, el proceso puede ser bien distinto, empezando por el loteo y la edificación, para definir luego manzanas y vías. Lo significativo es asumir que los componentes del plano son completamente relevantes para entender el territorio urbano, e incluso rural, y que el orden o la secuencia de las acciones –sistema de acciones- generan configuraciones territoriales diferenciales, pero que pueden leerse si prestamos atención. (...) Es posible leer el territorio e identificar su morfología si somos capaces de reconocer los componentes del plano y su significado en términos de la inserción temporal de las características técnicas que definen su morfología (p. 182).

El medio técnico científico informacional sirve de referencia para las prácticas pedagógicas, pero no solo a nivel teórico, sino como marco experiencial territorial, pues las vivencias de los participantes se realizan bajo estas condiciones.

2.1.6 Lugar, percepción y escala

La formación de la conciencia humana, el pensamiento simbólico y la comunicación se funden en la construcción del espacio y la manera en como este se interpreta y se vive; a su vez, el espacio como forma influye en las acciones de las comunidades, tanto en los contenidos mentales como en las acciones derivadas de este proceso, aclarando que los procesos también pueden ser de cambio, en esta dirección Milton Santos (2000) afirma que:

Existirían (...) paralelamente (...) tres órdenes: el orden de la forma técnica, el orden de la forma jurídica y el orden de lo simbólico. Lo cotidiano se realiza mediante esos tres

órdenes. Pero si, por un lado, el orden técnico y el orden de la norma se imponen como datos, por otro lado, la fuerza de transformación y cambio, la sorpresa y el rechazo del pasado, vienen del actuar simbólico, donde lo importante está en la afectividad, en los modelos de significación y representación. La importancia del lugar en la formación de la conciencia proviene del hecho de que esas formas de actuar son inseparables, aunque en cada circunstancia su importancia relativa no sea la misma (p. 47).

La obra de Yi Fu Tuan (2007) es una fuente importante para analizar las percepciones, actitudes, valores y cosmovisiones de los seres humanos sobre su entorno. En principio los sentidos (visión, tacto, olfato, oído), comunes al género humano, permiten, a través de la experiencia, el conocimiento del territorio. Además, la percepción individual depende en cierta medida de condiciones como salud, edad y sexo, esto significa que dependiendo del contexto socio-cultural los roles, géneros y generaciones influyen en las visiones del mundo y las concepciones del entorno.

Santos (1996b) afirma que el paisaje es el dominio de lo visible, en esa dirección la percepción y el conocimiento son importantes y dependen de la localización. El paisaje se aprehende a través de los sentidos que dependen del aparato cognitivo, la cognición es variable debido a los diferentes tipos de educación de los seres humanos, por tanto existen múltiples visiones. La percepción sería un proceso selectivo de aprehensión en la que la visión del hombre siempre es deformada. Lo importante es llegar al significado profundo de las formas-contenido.

En Tuan (2007) un factor diferencial resulta de los puntos de vista que asume el miembro de una comunidad según su posición interna, externa o ambas, al insertarse en un contexto, puede tratarse de un sujeto autóctono o un visitante. Ambos pueden construir las imágenes de un lugar. Sin embargo, la tendencia del habitante autóctono es no expresar verbalmente sus pensamientos y sentimientos sobre un territorio, más bien tiene clara su articulación con el espacio a través de leyendas, mitos, historias comunes, anécdotas, vivencias y la posibilidad de observar y actuar dentro de las mutaciones de una localidad; además comprende de diferentes formas las elaboraciones simbólicas de un sitio porque su carácter se ha formado en su entorno particular. Por su parte, el actor social visitante, aunque no tiene imágenes perceptivas elaboradas al estilo del miembro autóctono, posee una visión externa al lugar que puede producir nuevas ideas sobre determinado espacio.

El medio técnico creado desde el pasado hasta la actualidad hace que la “primera naturaleza” exista de forma minoritaria en nuestro planeta, de hecho los efectos técnico-económicos se comportan como una fuerza centrífuga (concepto retomado de Santos), cuyas consecuencias alcanzan el globo entero; las civilizaciones han creado nuevos medios artificiales que se nombran como segunda naturaleza, esta tiende a volverse hegemónica, el medio artificial se re-crea a sí mismo sobre las bases del medio técnico-científico- informacional. La naturaleza primigenia o artificial se comporta como un medio cuyos tiempos son “continuos” con independencia de las categorías que los seres humanos generan para entenderla; sin embargo, dentro de las percepciones del entorno el hombre a través de diversos procesos mentales y simbólicos transforma la continuidad en órdenes segmentados (entiéndase en ello el tiempo diacrónico expuesto por Santos). A su vez, el orden diacrónico tiene correspondencias sincrónicas en los lugares, esto es: la cosmología es vivida en la cotidianidad bajo un principio de contigüidad que vincula las ambiciones trascendentales del ser humano con su ordenamiento simbólico, ideológico y material (puede relacionarse con el orden vertical y horizontal de la topofilia propuesta por Tuan).

En este sentido, la experiencia como elemento significativo del aprendizaje, hace que lo cotidiano se estructure, como plantea el educador Felipe Castellanos (2013):

No solo como ámbito de la realidad sino como conjunto de fenómenos susceptibles de conocer, se vislumbra en su doble condición: camino teórico - metodológico y objeto de observación. Mientras la cotidianidad es la vida misma en su acontecer, el transcurrir en el tiempo y en el espacio de los sujetos, también es una ruta de aprendizaje de la especialidad humana en tanto que se han configurado reflexiones desde la geografía -en constante atención de los desarrollos de otras disciplinas- que la proponen como elemento transversal al conjunto de corrientes geográficas (p. 109).

Para alcanzar sentimientos de familiaridad hacia un lugar, se requiere el concepto de vecindad, esta (reciprocidad de Harvey) hace del lugar un escenario “conocido”, como punto intermedio entre la ciudad -ajena, extensa, muchas veces abstracta- y la casa -particularidad del mundo privado de las relaciones humanas bombardeada por vectores de otras escalas sociales (por ejemplo la información que circula en la Internet, televisión o radio)-; el vecindario ofrece bien el sentido comunitario que se presta para el apego y la afectividad, de un lugar cuya extensión es posible conocer; o bien el escenario

impersonal de las relaciones sociales deshumanizadas por los “valores mercantiles”, Tuan (2007) nos recuerda que muchas personas prefieren un lugar a otro dependiendo de la calidad de las relaciones sociales que tiene un vecindario.

Al interior de las relaciones vecinales, el contacto físico (para el campesino con la tierra, situación diferente para el hombre actual, hombre tecnológico) influye en las cualidades perceptivas que adquiere el ser humano, muchas veces, estas cualidades van de la mano de apreciaciones estéticas al denotar la emoción que produce un atardecer o una casa en la que yacen los recuerdos de infancia, sin embargo estas son duraderas si son dotadas de razones y elaboraciones conceptuales suficientes para continuar meditando sobre ellas. Para explorar los sentimientos hacia un lugar, es necesario valerse de la literatura, la arquitectura, la pintura y demás expresiones artísticas (con mayor razón si se quieren estudiar elementos pasados del lugar), aunque en las comunidades presentes es posible explorar diversas emociones y pensamientos sobre un espacio particular.

La ciudad, el campo, el yermo, el litoral, el valle, la cuenca, la isla, la montaña, la selva, las riberas y el desierto son formas del relieve que comúnmente llaman la atención e incitan las expresiones profundas del espíritu humano, sea porque simbolizan la trascendencia, la protección o la inseguridad; como símbolos de trascendencia encontramos las pirámides, las cúpulas o las torres; sin embargo, gran parte de los artefactos humanos construidos actualmente no tienen una correspondencia cosmológica por cuanto derivan de intereses económicos.

En la ciudad de Bogotá, y en la localidad Ciudad Bolívar, ¿cómo influye la montaña y el valle? ¿Qué significan la cuenca y el campo? ¿Cuál sería el centro y cuál la periferia? ¿Cuál es la importancia simbólica del “Puente del Indio”? ¿Qué significa la ladera, la zona plana, y el vecindario? ¿Cuáles son los sentimientos cotidianos en un lugar? ¿Cuáles los recuerdos? ¿Qué se evoca? ¿Cómo se vive? Este plano de la realidad social debe articularse con las teorías del uso del suelo, la desigualdad regional y el medio técnico-científico-informacional para vislumbrar las vicisitudes, acciones y esperanzas de los miembros de una comunidad. Para Tuan (2007) se trata de analizar la topofilia: “la palabra (...) es un neologismo, útil en la medida en que puede definirse con amplitud para incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material” (p. 130).

Articular el orden global y el orden local implica aclarar las escalas espaciales. En términos topofílicos las ideas de imperio y Estado son muy amplias como para generar genuinos sentimientos topofílicos; en cambio la idea de territorio (entendido como terruño, lugar, o localidad) sí generan topofilia, pues permite una experiencia personal, unidad con el espacio, historias comunes. En esta investigación, la localidad Ciudad Bolívar es el territorio analizado, por tanto, es pertinente retomar la división territorial del trabajo según Milton Santos, pues esta localidad presenta desde concreciones de vectores globales como el Parque Industrial y Minero con presencia de multinacionales, hasta las experiencias de construcción territorial de los barrios a través de la relación invasión-legalización. En este sentido la escala sería:

- a. Tiempo del mundo: constituido por empresas multinacionales e instituciones suprarregionales.
- b. Tiempo de los Estados–Nación: conformado por el Estado y grandes firmas nacionales.
- c. Subespacios nacionales, regiones y lugares: integrado por empresas medias y pequeñas, gobiernos provinciales y locales.

Los grupos a y b conformarían el tiempo regional con organizaciones regionales supranacionales, mercados comunes regionales, culturas continentales y subcontinentales.

Se aclara que en un subespacio determinado hay diversas escalas de tiempo simultáneas, además se debe verificar si la escala es interna o externa con respecto a otra escala. Estas escalas articulan el orden vertical y horizontal, estableciendo relaciones entre espacios rurales, regiones, industrias, ciudades y periferias, en tanto funcionan como parte del modo de integración económica dependiente del mecanismo de mercado. Como afirma Harvey (1977):

La creciente escala de la empresa capitalista (...) la creación de monopolios a gran escala (...) el mercado autorregulador (que) opera dentro un nuevo contexto institucional (tiene) consecuencias (...) evidentes en todas partes en el metropolitano contemporáneo, bien sea en la periferia de los países empobrecidos o en los guetos de las metrópolis capitalistas (p. 285).

La globalización abstracta cuenta con una serie de vectores que atraviesan la perspectiva escalar y fluyen a través de las redes técnicas que harán posible su existencia.

Es importante aclarar que una escala en términos de la producción social del espacio debe comprender las múltiples relaciones inter-escalares, la indefinición de sus límites, la hibridación que le corresponde por concretarse en dinámicas inacabadas entre lo local y lo global, por tanto, como aclara el geógrafo Jorge Blanco (2009):

La escala no es un patrón jerárquico preconcebido para ordenar el mundo -local, regional, nacional y global- sino que es el producto contingente de las tensiones existentes entre las fuerzas estructurales y las prácticas de los agentes humanos (...) en este sentido, la escala estaría definida por procesos sociales que se despliegan en diferentes ámbitos (o en distintos niveles) que se determinan mutuamente (...) de modo complementario, los diferentes ámbitos contribuyen a la definición de esos procesos (p. 49)

2.1.7 Lugar y esperanza

En el lugar estriba la esperanza de cambiar las tendencias actuales de la globalización, y aunque a primera vista resulte contradictorio, aquellos lugares publicitados como los más agobiados por no hacer parte del sistema hegemónico, los menos articulados con la racionalidad utilitaria del mercado, en donde la pobreza puede experimentarse es donde pueden nacer formas alternativas que pongan el acento en lo social y tengan una postura más adecuada sobre el sitio del interés económico, espacios donde el medio técnico científico informacional esté al servicio de la humanidad y no al contrario.

El lugar se puede entender y construir, entre otras, desde la reciprocidad, entendida como el modo de integración económica propio del urbanismo que actúa de forma relacional con el modo redistributivo y el modo de intercambio de mercado, en este sentido David Harvey (1977) propone que:

De la misma manera que la redistribución y la sociedad jerárquica han sido reconstituidas en la sociedad capitalista, ha surgido también la reciprocidad bajo una nueva forma para contrarrestar el proceso deshumanizador del mercado. La reciprocidad lleva a cabo su función tradicional de modo más efectivo en los vecindarios y en las comunidades locales. (...) La movilidad creciente y los rápidos cambios que se suceden en la estructura social han contribuido en una gran medida a aflojar estos vínculos. La primera ha significado también una disminución del enraizamiento en una determinada localidad. Sin duda,

existe una relación entre el parentesco, la inmovilidad geográfica y la reciprocidad comunitaria (p. 294).

Siguiendo a la geógrafa Doreen Massey (2012), las sociedades deben estar alerta frente a las trampas geográficas que resultan riesgosas porque pueden enemistar pueblos entre países; en estas el verdadero enemigo desaparece, se evidencian entonces disfraces que ocultan la realidad capitalista: los bancos, las élites, el poder financiero están contra la mayoría de la población de los países; estas trampas son maniobras geográficas que hacen de las fronteras económicas y de clase, fronteras entre países y pueblos; son un juego de manos geográfico en el que se moldean las identidades de forma espacial y no política, es decir, se habla de la responsabilidad de determinados territorios señalados y no de la responsabilidad del sistema productivo capitalista. Frente a esto es importante reivindicar la geografía en términos políticos para generar lazos entre los pueblos, esta geografía comprende que los procesos generales (globales) tienen sus bases en localidades específicas y se hacen globales por las relaciones globales de poder que los caracterizan, de allí la importancia política del lugar y su conceptualización, un lugar que es importante a toda escala.

En relación con estos planteamientos, la investigación social desde escenarios educativos es importante para la comprensión y el empoderamiento de la realidad, Milton Santos (1996) argumenta que:

por ahora, el Lugar –no importa su dimensión- es la sede de (la) resistencia de la sociedad civil, pero nada impide que aprendamos las formas de extender esa resistencia a escalas más altas. Para ello, es indispensable insistir en la necesidad del conocimiento sistemático de la realidad, mediante el tratamiento analítico de su aspecto fundamental que es el territorio (el territorio usado, el uso del territorio). Al contrario, es esencial revisar la realidad desde dentro, es decir, interrogar su propia constitución en este momento histórico (p. 129).

2.2 La construcción de la memoria social en el territorio a través de la escuela

La memoria de los participantes en la investigación hizo parte de los trabajos de reconstrucción geohistórica. Las experiencias personales se inscribieron en una elaboración social, de esta provienen y hacia ella se dirigen las memorias sobre las transformaciones territoriales. Los talleres realizados hicieron permanente referencia a la memoria como campo de construcción del conocimiento en forma de memoria territorial.

Allí se encontraron planteamientos sobre experiencia, percepción y topofilia. En las actividades realizadas, se hizo explícita la presencia de las luchas por la memoria, que atienden a las formas como se han construido las comunidades, sus tensiones, logros y esperanzas.

En este apartado se abordarán los planteamientos vinculados a la construcción de la memoria territorial desde la escuela, reconociendo la memoria como una construcción social que permite el vínculo con el diálogo de saberes, la permanente referencia a la memoria como marco para las experiencias de las comunidades y los estudiantes que a ellas pertenecen, y el trabajo como agente creador de las memoria.

2.2.1 Memoria como construcción social

En los lugares se concretan las experiencias vitales de cada ser humano, la vida cotidiana adquiere múltiples sentidos, las dimensiones psíquicas y espirituales forman imágenes mentales en los sujetos sociales: algunas son catalogadas como recuerdos y el recuerdo anidaría en la memoria.

Elizabeth Jelin (2002) profundiza en los problemas vinculados a la construcción de la memoria social, demostrando que esta implica diversos actores sociales con diferentes interpretaciones del pasado, el presente y el futuro. Cada persona tiene un plano subjetivo de la memoria cuyos recuerdos y olvidos permanecen o se modifican a través de intercambios permanentes con el grupo social al que pertenece, y en términos amplios en relación a la sociedad como contexto de su existencia (Soto, 2002). La memoria social tiene un carácter intersubjetivo que conforma la memoria individual. El hecho de que diferentes actores sociales tengan puntos de vista variados y variables, que deseen que su visión de los acontecimientos sea legítima ante los demás miembros de la sociedad, convierte a la memoria en un escenario de conflicto, de lucha por establecer los contenidos, límites, sentidos y significados de múltiples acontecimientos. En términos de memoria, la acepción cronológica de tiempo es matizada por las dinámicas sociales, pues al combinar la cronología con el tiempo histórico encontramos a los sujetos viviendo acontecimientos particulares, configurando la experiencia y los sentidos del ser social.

La experiencia de los sujetos sociales en lugares constituidos por el cruce de múltiples vectores (económicos, políticos, culturales, nacionales, internacionales, pasados, presentes, futuros) se convierte en la base de la memoria histórica, colectiva e individual, pues según Darío Betancourt (2004) quien retoma a E. P. Thompson:

En los procesos de construcción de la conciencia representa un papel muy significativo la noción de experiencia, en sus dos momentos fundamentales: la experiencia vivida y la experiencia percibida. La primera involucra aquellos conocimientos históricos, sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida, elementos que se constituyen en los nutrientes de sus reacciones mentales y emociones frente al acontecimiento. De otra parte, la experiencia percibida comprende los elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del discurso religioso, político, filosófico, de los medios, de los textos, de los distintos mensajes culturales, en una palabra, del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado (p. 127).

2.2.2 Memoria como marco para la experiencia territorial

Los actores sociales tienen vivencias cuyas memorias generan sentimientos identitarios y promueven la sensación de mismicidad, es decir, de ser la misma persona a través del tiempo, un tiempo cambiante y convulsionado que podría hacer trizas las imágenes que de sí mismos tienen los sujetos. Ante el huracán de emociones, sentimientos, pensamientos y acciones el sujeto construye la memoria, a su vez, esta orienta y da sentido a su existencia temporal.

La memoria, como aclara Jelin (2002), involucra bastantes memorias individuales y sociales que se conjugan, niegan y tensan. Las vivencias pueden tornarse abrumadoras o dignificantes, si trauman a las personas crean silencios, huecos, vacíos como respuesta a las situaciones límite a las que pudieron ser expuestas las personas y que aún no consiguen un marco de referencia que les pueda dar sentido en el presente; también pueden yacer en el olvido pero reaparecer porque las coyunturas sociales generan condiciones para hilar de nuevo la imagen de sí y del mundo.

El historiador y docente Darío Betancourt y la socióloga Elizabeth Jelin comparten la teoría de los marcos sociales. Halbwachs explica que las memorias están enmarcadas en elaboraciones sociales cuyo sentido influye en las construcciones personales. Estos marcos tienen períodos de calma y crisis, siendo las crisis los momentos en que más se

pueden tensar, cambiar o redefinir los contenidos de la memoria. El marco permite que la memoria se encuadre y las experiencias tengan sentido.

Para Jelin (2002), el lugar se relaciona con las luchas políticas por la memoria pues en el espacio se busca inscribir territorialmente las memorias, materializarlas, por ejemplo con monumentos y placas conmemorativas; esta lucha por la materialidad de la memoria enfrenta a grupos sociales que buscan significar los lugares, con museos o recordatorios que permitan el reconocimiento de las acciones de las comunidades y personas. “Está también la lucha y la confrontación por el relato que se va a transmitir, por el contenido de la narrativa ligada al lugar” (Jelin, 2002, p. 55). Es pertinente aclarar que, cuando fuerzas sociales intentan borrar las memorias materializadas, estas tienden a perpetuarse en los pensamientos y sentimientos de las personas; además, aunque haya materialización surgen revisiones, otras narrativas, nuevos conflictos de acuerdo con el cambio en las estructuras políticas, históricas y culturales. En este sentido, el profesor Alexis Pinilla (2011) plantea que:

La memoria colectiva es un intento por dar sentido a las condiciones (sociales, políticas, culturales) de un grupo en el presente, por lo cual su construcción tiene lugar en la intersubjetividad, es decir, en las negociaciones que se establezcan entre los diferentes miembros del grupo al definir qué se olvida y qué se recuerda (p. 17).

En esta investigación educativa, la inclusión de la memoria territorial personal y comunitaria, y las referencias conceptuales que son memoria académica, generaron diversas posturas frente a las experiencias pedagógicas planteadas y ante todo, frente a las experiencias vitales de los actores sociales incluidos en el proceso.

2.2.3 Trabajo: creador del territorio y la memoria

La experiencia se vincula con la memoria habitual, la memoria narrativa y la memoria social. La lucha por la memoria implica que los actores sociales no se limiten a la inercia que los recuerdos ejercen sobre la subjetividad, requiere actitudes creativas, trabajo, que permita reconstruir la experiencia personal y grupal a través del tiempo. Retomando a Jelin, se trata de un trabajo que convoca a quienes comprenden a la memoria como un terreno de lucha y construcción colectiva e individual; es importante para los grupos y sujetos sociales tomar una distancia del pasado que permita elaborar los recuerdos, muchas veces fragmentarios que impiden acciones de justicia social. Para esto es

necesario que otro escuche y permita alcanzar la alteridad, pues de tal manera la narrativa de los sujetos encuentra un interlocutor con el que se puede dar sentido y enmarcar las experiencias, un interlocutor que no reafirme al individuo anclado en un pasado insuperable; resulta necesaria una actitud empática y dialógica por parte del receptor, que permita al narrador establecer un relato, un testimonio con sentido pero no anclado en el pasado, para que el pasado no defina el presente de forma abrumadora o traumática, sino que ese pasado sea comprendido a través de una distancia crítica que reconstituya de forma sana la subjetividad de los sujetos y de las colectividades.

Los trabajos de la memoria pueden ser desarrollados por los “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002), quienes a través de su comprensión de las necesidades de reivindicar la multiplicidad de experiencias sociales, pueden promover la inclusión con los testigos del acontecer social, relatando desde la pluralidad y no la exclusión que deviene de narraciones exclusivas de grupos específicos (Serrano, 1994).

Los emprendedores pueden ejercer distintas funciones que aportan a la creatividad en la reconstrucción de la memoria social. Darío Betancourt (2004), quien sigue a Phillipe Aries, muestra que como entrevistadores, es posible indagar la historia visible y la invisible, la primera referida al Estado, la política, el mercado y la ideología; la segunda relacionada con el inconsciente colectivo, la naturaleza, la cultura, el vínculo biológico y mental de los seres humanos, allí, en lo invisible, residen en secreto los recuerdos, a veces de forma confusa, otras con mayor claridad; las entrevistas y los relatos relacionan los recuerdos, las experiencias y la historia, en tanto evidencian la memoria individual y colectiva pueden considerarse como fuentes primarias con valor para la investigación social. El relato, en parte, funciona como una fuente oral, como plantea Darío Betancourt (2004):

(Como) elemento de la investigación histórica (el relato) es mucho más antigua de lo que se piensa (sumarios judiciales, casos policiales y otras declaraciones son consignadas a partir de los relatos de un testigo); en nuestro país, la historia social y los estudios sobre la violencia con frecuencia han hecho uso de estos recursos. Sin embargo, por la ideologización y sobrevaloración que comúnmente las acompañan, por el populismo que ha invadido a muchos de dichos estudios, por el enfrentamiento entre populismo y academia, que subyace en muchas investigaciones de este tipo, por el exagerado énfasis dado a la experiencia vivida y por la manera como se han obtenido, tratado, utilizado y archivado las fuentes orales, sin parámetros claros, se plantea a la investigación histórica una serie de nuevos retos (p. 131).

La tradición oral hace parte de narraciones alternativas, diferentes a los relatos oficiales, que pueden acentuar versiones hegemónicas. Hacen parte de la lucha política por la memoria. Y atendiendo a la salvedad hecha por Betancourt, se vinculan a los principios que un emprendedor de la memoria debería seguir y elaborar. Al respecto para el historiador Mauricio Archila (2008):

El historiador cumple una función política crucial en la sociedad al tratar de entender, desde procesos pasados, el presente y alimentar críticamente su memoria (...) (esto implica un ejercicio de escuchar las múltiples voces del pasado <<lejano e inmediato>>) especialmente de las tradicionalmente silenciadas.

El planteamiento de Archila debe extenderse a otros agentes sociales. En la investigación desarrollada los participantes se entendieron como emprendedores de la memoria, quienes reflexionaron sobre su experiencia vital en una perspectiva dialógica. También pueden asumir una distancia con los criterios escolares que restringen perspectivas de memoria diferentes a las tradicionales, quedando excluida la tradición oral y formas alternativas de historizar, de hecho, como plantea Sandra Rodríguez (2008):

En un contexto como el nuestro, que ha naturalizado la impunidad, la memoria es un espacio de lucha política en el cual el historiador debe involucrarse como actor social, asumir la construcción de memoria, de procesos y proyectos políticos que fueron silenciados y generar resultados que doten de herramientas a los grupos minoritarios y débiles para combatir la censura y el olvido.

La postura ética anterior también debe extenderse a maestros y estudiantes, para que tengan la posibilidad de re-crear y comprender lo que se moviliza y no se moviliza en su memoria. Comprendiendo los elementos intersubjetivos pueden surgir formas de solidaridad y pensamiento conjunto.

Los sujetos implican tanto la memoria social como la individual en la percepción de los lugares, esta actividad da coherencia a las experiencias inscritas en un territorio dinámico que a su vez enmarca las experiencias y elaboraciones personales, el lugar creado, destruido u olvidado es considerado un marco social de la memoria que actúa, muchas veces, de forma decisiva en las imágenes y actividades de la vida cotidiana, que articula elementos abstractos y concretos. Jelin (2002) señala que:

Para fijar ciertos parámetros de identidad (nacional, de género, política o de otro tipo) el sujeto selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en relación con otros. Estos parámetros, que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal

con algunos y de diferenciación con otros para definir los límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. Algunos de estos hitos se tornan, para el sujeto individual o colectivo, en elementos invariantes o fijos, alrededor de los cuales se organizan las memorias. Pollak (...) señala tres tipos de elementos que pueden cumplir esta función: acontecimientos, personas o personajes, y lugares. Pueden estar ligados a experiencias vividas por la persona o transmitidas por otros (...). Lo importante es que permiten mantener un mínimo de coherencia y continuidad, necesarios para el mantenimiento del sentimiento de identidad (p. 25).

Podemos considerar la memoria como un elemento constitutivo, en diferentes niveles e intencionalidades, de la materialidad, es decir, se puede establecer como un contenido de las formas, de modo que influye en la construcción espacial, en este sentido se puede plantear como memoria territorial.

2.3 La unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”

La reconstrucción geohistórica del lugar y del territorio se realizó a través de una unidad didáctica. En el desarrollo de las actividades pedagógicas el proceso recibió el nombre “Construyendo nuestro territorio”. La unidad permitió el análisis de conceptos propios de la geografía y el establecimiento de relaciones entre escuela y contexto. Se establecieron tres formas articuladas de trabajo a través de talleres en el aula, en el lugar que habitan los estudiantes y las salidas pedagógicas, atendiendo al diálogo de saberes y a la participación de familiares, organizaciones sociales de base y líderes sociales. Cada estudiante elaboró una carpeta donde registró de manera organizada los análisis de los talleres desarrollados.

A continuación se aclaran los fundamentos teóricos de este tipo de estrategia desde los planteamientos de Manuel Souto y Elsa Rodríguez. Además, se vincula la teoría de la unidad con las implicaciones de un dispositivo pedagógico retomando las elaboraciones de Basil Bernstein y Gabriel Restrepo. Finalmente, se plantea una postura frente a la evaluación social del conocimiento dentro de este tipo de estrategias didácticas.

2.3.1 Fundamentos de la unidad didáctica

Manuel Souto González (1998) señala la importancia de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía. Allí, la investigación educativa indaga la

didáctica, el pensamiento analítico y el aporte de la geografía a los fines de la educación. Se parte del reconocimiento de aquellas tendencias en la enseñanza de la geografía que se centran en posturas regionalistas y corográficas, que tienen poca relación con las dinámicas del espacio indicadas, entre otras, por el medio técnico científico informacional en el que vivimos (Santos, 2000). Frente a las visiones estáticas de los contenidos de la geografía, en medio de los cambios actuales, Souto propone una metodología didáctica que potencie los procesos pedagógicos de la geografía escolar.

Es importante entender que diferentes tendencias geográficas derivan en diferentes metodologías para la enseñanza (Souto) y para el aprendizaje; por lo que es necesario conocer los postulados conceptuales de cada escuela geográfica con el fin de identificar un método adecuado a desarrollar, dado que un conocimiento geográfico racional lleva a unos conceptos específicos y múltiples metodologías llevan a múltiples técnicas (de investigación). En esta unidad se considera fundamental la geografía de la percepción y el comportamiento para analizar el espacio cotidiano (Souto, 1998. Tuan, 2007 y Santos, 2000), además las investigaciones del territorio se deben relacionar con la percepción (Souto), también se debe incluir perspectivas del paradigma constructivista (Souto, 1998 y Restrepo, 2003). La didáctica de la geografía se convierte en un campo de acción comprometido con problemas sociales y del individuo. Para Souto el constructivismo y la geografía de la percepción se vinculan al considerar importantes las estructuras previas. Las ideas previas se pueden indagar a través de los problemas socio-escolares y se deben enfrentar a elaboraciones conceptuales de orden teórico, de allí provienen diferentes niveles de modificación dependiendo de la persona, de cada estudiante.

Es relevante evidenciar de forma diversa y desde problemas actuales cómo investiga y explica los hechos sociales un cuerpo teórico y un investigador. En términos del trabajo con los estudiantes se debe crear una expectativa concreta (actitudes), planificar un método (procedimientos), agrupar y relacionar las informaciones conceptuales (conceptos).

Según Souto, se parte de los métodos de investigación desde una tendencia geográfica y de éstos se llega a los contenidos, no es un simple análisis de resultados transpuestos al aula, se trata de procesos estructurantes. Aprender es construir, con base en un método.

Se busca elaborar un proceso propio con peso diferenciado de las vertientes teóricas, lo que se traduce en tomar algunos elementos de la geografía radical y humanista para trabajar con los participantes de la investigación. Para desarrollar la unidad, como docente es necesario responder qué, cómo, cuándo, para qué y por qué enseñar, en una perspectiva que articule- la teoría y el saber- hacer.

Es fundamental delimitar el problema escolar que se quiere analizar, pues, -según Souto, éste se convierte en el hilo conductor, además facilita que las actividades se relacionen entre sí sin perderse en un conjunto disperso de conceptos. Al reconocer en conjunto y de forma personal problemas sociales relevantes se encuentran caminos de estudio que conducen a la búsqueda de soluciones y a la participación, en este sentido, debe haber espacio para las preguntas, conjeturas e hipótesis de los estudiantes.

Siguiendo los planteamientos de la profesora y teórica de la educación geográfica Elsa Amanda Rodríguez (2010), la unidad didáctica, en términos formales, debe incluir:

- a. Tema.
- b. Justificación.
- c. Objetivos.
- d. Conceptos.
- e. Actividades.
- f. Criterios de evaluación.
- g. Bibliografía.

2.3.2 Unidad didáctica, dispositivo pedagógico y conocimiento de sí

Para Manuel Souto (1998) “Cuanto mayor es la síntesis conceptual más difícil es su aprendizaje por ausencia de referentes contextuales” (p. 57). La cita anterior se relaciona con el problema que resulta de trasponer las investigaciones a los textos, lo que genera

una densidad conceptual difícil de aprehender, se debe tener cuidado con esta confusión pues allí aparecen las vicisitudes entre la ciencia de origen de un concepto y lo que se enseña sobre dicho concepto en la escuela. Se debe considerar, como señala Bernstein (2000) la comunicación pedagógica y el dispositivo que la filtra como fundamentos para la comprensión adecuada y la realización objetivos en una estrategia didáctica.

El dispositivo pedagógico es el elemento sociológico mediador entre significados potenciales originados en diferentes contextos (científicos, sociales, culturales, económicos) y la comunicación pedagógica realizada en otros contextos (instituciones, lugares, territorios). Los vínculos entre contextos no son lineales, dependen de las reglas y condiciones de los movimientos de la producción y la reproducción de la cultura, dentro de las formas de control simbólico y control discursivo.

En este sentido, no se trata de un problema de “transposición didáctica”, sino de un problema sociológico que tiene relación con la forma como los diferentes contextos influyen y generan los códigos a través de los cuales se realiza la comunicación pedagógica. Frente a esto, en consonancia con Manuel Souto (1998), para Ovidio Delgado (1999):

Los contenidos que conforman el discurso geográfico escolar (...) se constituyen con conceptos erróneos, desactualizados, o con temáticas que hoy no son importantes para los alumnos ni relevantes para la geografía como disciplina científica. La didáctica alcanzará su importancia cuando se pueda aplicar al menos a contenidos que correspondan a la gramática básica de la disciplina (p. 14).

En la unidad didáctica realizada se propuso una correspondencia con la gramática de la geografía radical y humanista, esto no garantiza una vinculación directa con las teorías de dichas corrientes geográficas, más bien atiende a una serie de producciones por parte de los estudiantes que surgen, en parte, de los planteamientos tomados de estas escuelas geográficas pero recontextualizados según los códigos de los lugares en donde se desarrolló la investigación, las estrategias usadas y las condiciones del trabajo realizado.

Según Bernstein (2000) el discurso incluye funciones regulativas que tienen muchas formas de realización, este discurso no es formalizado, es invisible; por su parte, el discurso instruccional es formalizado, se puede observar pero contiene un discurso regulativo, es estable en el contexto donde ocurren las realizaciones. La realización de

un discurso depende de las clasificaciones y enmarcaciones (fuertes o débiles) que generan diversas modalidades de códigos que se encuentran en la estructura discursiva. Al seleccionar una teoría para recontextualizarla en el análisis de un territorio generará una forma de instrucción que hará parte de un discurso pedagógico.

Así, la comunicación pedagógica resultante de la investigación es producto del carácter híbrido de las formaciones socio-culturales y de los lenguajes desarrollados, por medio de los cuales interactúan los sujetos, esto en cierto modo es incontrolable, por ello se producen diversas interpretaciones y producciones en los miembros de la investigación, aunque dentro de ciertas reglas que en el contexto resultan estables, lo anterior es esclarecedor pues vincula la posibilidad de reconocer el diálogo de saberes como parte de la comunicación pedagógica y es afortunado al aparecer como una producción discursiva que no se puede controlar del todo pero puede dar lugar a diversas posturas.

En el contexto instruccional es importante comprender la distribución del poder, la distribución del conocimiento de diferentes grupos sociales y la construcción de diferentes formas de conciencia. Ahora, el campo de producción del discurso puede hacer énfasis en el campo de recontextualización oficial y/o en el campo de recontextualización pedagógica, este paso por el dispositivo pedagógico implica la construcción de textos imaginarios que van cambiando desde los signos de la imaginación original hasta los signos de la imaginación nueva. En este sentido “lo importante no es el discurso sino la relación con el discurso, lo importante no es necesariamente el lenguaje sino la relación con el lenguaje” (Bernstein, 2000).

Bernstein (2000) considera que hay dos productos del dispositivo pedagógico: el discurso horizontal y el discurso vertical. El primero se refiere al conocimiento cotidiano vinculado al sentido común, es experimental, a nivel local da cuenta de situaciones sociales y desde el contexto específico constituye y es constituido por las prácticas y objetivos compartidos de los participantes, además es segmentado, esto es, la cultura puntualiza contextos, especializa actividades y prácticas, considerando unos segmentos más importantes que otros. El discurso vertical es aquel que en la ciencia, por ejemplo, resulta coherente, explícito, sistemático y jerárquicamente organizado (de allí que la actitud de quien se acerca a él sea de aprendiz, de abajo hacia arriba). Los conocimientos especializados del discurso vertical pueden tener gramáticas fuertes y gramáticas débiles

(contraste entre economía y literatura); su discurso tiene un campo gramatical propio que le distingue o es conformado por diversas gramáticas (similar a lo que ocurre en el campo pedagógico), las gramáticas hacen parte de la estructura horizontal del conocimiento que incluye el discurso vertical, allí el interés es alcanzar y hegemonizar el discurso más completo para controlar la reproducción del conocimiento. Al ser recontextualizados, la gama de lenguajes tiene diferentes valoraciones, por tanto se lucha por establecer un lenguaje innovador, diferente, que sea más completo que los demás. Bernstein (2000) afirma que “podemos ver que dentro de la escuela hay más y más intentos para colonizar el discurso horizontal y apropiarse de segmentos adecuados” (p. 77). Aquí, como en los planteamientos de Souto (1998), la motivación del niño es importante para alcanzar otros lenguajes, especialmente apoyada en la familia. Esto se debe vincular, según el sociólogo inglés, a la investigación empírica de la realidad social del niño.

El conocimiento oficial se vincula con las identidades pedagógicas. Al realizar reformas que son el resultado de luchas, el Estado genera cuatro tipos de identidades relacionadas, a su vez, con recursos centralizados provenientes de la nación que se interesan por retomar el pasado y con recursos descentralizados que se expresan a nivel local y encarnan el presente. A continuación, se detallan estos tipos de identidades.

Las identidades pedagógicas retrospectivas son aquellas configuradas por grandes narrativas que al recontextualizarse unen pasado y futuro en una suerte de estabilización, allí se controlan los contenidos, no los resultados. Las identidades pedagógicas prospectivas realizan una recontextualización selectiva de rasgos del pasado y se relacionan con cambios culturales, económicos y tecnológicos. Ambos casos traen a colación la complejidad propuesta tanto por Milton Santos en el medio técnico científico informacional actual (2000), como los trabajos de la memoria propuestos por Elizabeth Jelin (2002). Las identidades pedagógicas descentradas hacen parte de instituciones con algo de autonomía, sin embargo lo que producen es costoso y el producto no es fácilmente mensurable, dado que hacen parte de grupos sociales con poco poder; ahora bien, si el producto de la educación se evalúa según el valor de cambio en el mercado, se hacen énfasis en los insumos de los cuales surgen aplicaciones vocacionales y no exploraciones del conocimiento, las resistencias en este tipo de identidad surgen de

compromisos particulares. Las identidades terapéuticas descentradas son aquellas que están en contra de las categorías especializadas- de discurso y contra la estratificación de los grupos, tienen límites débiles, regiones del conocimiento y áreas de experiencia; las jerarquías tiende a borrarse, el poder se diluye en redes de comunicación y en relaciones interpersonales, son estables con prácticas cooperativas adaptables. Sin duda en esta unidad didáctica la búsqueda reconoce las identidades como transversalmente constitutivas del sujeto, pero se orientan hacia la terapéutica descentrada.

En este camino terapéutico es básico, como anota Souto, el conocimiento de sí y la capacidad de comunicación, que en el sentido de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, según Souto, implica llegar a niveles de autonomía. Esto lleva a buscar:

La capacidad para gestionar la escuela como una membrana osmótica, capaz de deletrear el contexto, de realizar las mediaciones entre los saberes locales y universales, de efectuar las traducciones entre los saberes locales y universales, de efectuar las traducciones entre saberes inmediatos o cotidianos y saberes académicos y finalmente, de llevar a cabo las reconversiones de códigos restringidos y elaborados (Bernstein, 1983) partiendo de un aprecio crítico de la experiencia y de la historia de los estudiantes, ello demandaría (...) antes que nada, un maestro concebido como mediador y no como depositario de una verdad inmutable. Con esto, no se sugiere que los docentes no deban adquirir un saber específico, sino que deben apoyarse en una pedagogía con mayor conciencia etnográfica y autoconciencia psicagógica. Esto plantea una tarea sumamente relevante para las ciencias sociales en una nueva pedagogía, capaz de poner en diálogo crítico lo local y lo universal (Restrepo, 2003, p. 15).

Según Gabriel Restrepo (2003), es importante crear estrategias pedagógicas que vinculen el saber de las instituciones y el saber popular o cotidiano, el saber académico de manera adecuada a las “condiciones psicológicas, antropológicas y didácticas de la escuela” (P.24), es importante comprender la influencia del dispositivo pedagógico en la producción de discursos y por ese camino en la producción de relaciones sociales. Así, la investigación educativa posibilita esfuerzos para que la comunidad se piense a sí misma en función de los vínculos entre el lugar y lo global. Ahora bien, sin inscribir la presente investigación en una corriente constructivista, pero reconociendo la importancia de los aprendizajes significativos desde lo local, es interesante plantear, como lo hace Restrepo, el respeto y la inclusión de los saberes populares, callejeros, juveniles, virtuales, como vías para re-articular la escuela tanto con la comunidad local como con los sistemas productivos que se han separado de la escuela.

Esto se asemeja a la idea según la cual la escuela es un escenario encerrado en el que la realidad contextual está aparte de la vida escolar, como señala Bernstein (...) parece que el estudiante dejara su cultura en la puerta del colegio y una vez dentro se estableciera un mundo diferente. Por tanto “he aquí un sendero hacia una concepción terapéutica de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en pueblos y estratos lastrados por el olvido y los traumas” (Restrepo, 2003). Gabriel Restrepo argumenta la importancia de incluir un enfoque psicagógico, en el que se revela y trabaja la subjetividad por parte del maestro, quien a su vez apela la subjetividad del estudiante, a través de la pasión, el afecto y el amor. Se trata de una actitud ética que ve en los estudiantes seres dignos y capaces de aprender, el maestro se convierte en alguien que quiere y sabe aprender a aprender.

La unidad didáctica desarrollada dialoga con el siguiente planteamiento:

(una) consecuencia que entraña la valoración del contexto local como fuente de procesos de enseñanza y aprendizaje, radica en que el papel estratégico de las ciencias sociales en el conjunto de la enseñanza y de la educación integral, depende de la articulación y conjugación de sus distintos saberes y de su perspicacia a la hora de emplear el saber social universal en la indagación del significado del contexto vecinal y local de la comunidad educativa, haciendo del entorno un laboratorio que armonice la docencia, la investigación y la gestión y a la vez, un referente para la enseñanza significativa de todos los saberes (...) además, es importante que (se) empleen los procedimientos de la historia oral individual, familiar, barrial y vecinal (...) la investigación acción participativa; la fotografía, el video y los mapas culturales locales; los diarios de vida y el estudio de los dichos y hechos cotidianos (Restrepo. 2003, p. 37).

Según Restrepo, las competencias educativas en Colombia han dejado de lado el saber ser y el saber vivir, reduciéndose a la razón instrumental globalizada (también indicada por Milton Santos), debido a la preferencia por exámenes, pruebas masivas que buscan medir y exponer ciertos resultados, haciendo énfasis en las matemáticas y el lenguaje, esto no implica criticar superficialmente estos saberes, al contrario, significa reconocer su importancia, de la mano de una

escuela (que) estaría en la obligación de indagar y exponer a la sociedad con sentido crítico, creativo y propositivo, lo que significa en términos etnográficos esa hazaña y esa dificultad de la supervivencia por ejemplo, en las historias del rebusque o en lo que representa la incidencia de la pobreza absoluta y relativa en la existencia cotidiana, en el tejido de la vida diaria, en los dilemas de las familias, en los acomodos, en las resignaciones, en las esperanzas y desesperanzas y en la trama de violencias y frustraciones que ocurren en la familia y el vecindario (Restrepo, 2003, p.40).

Para Restrepo es fundamental el mundo de la vida, la experiencia, sabiendo conciliar con serenidad las contradicciones, muchas de ellas instauradas en el devenir, al tratarlo, *saber ser* se convierte en *trascender*. *Saber ser* implica la integración crítica del sujeto consigo mismo y con los demás, esto origina un empoderamiento de sí mismo que se desprende de la autocomprensión.

Esta investigación no ha pretendido hacer que los aspectos legales de las organizaciones curriculares aterricen en la Institución Educativa (como un vector del discurso pedagógico oficial de carácter vertical), aunque sean tenidos en cuenta como marco de referencia que influye y que entra, en ocasiones, en diálogo con los saberes que se encuentran en la práctica de la unidad didáctica. Se tienen en cuenta las dificultades de los estudiantes, pero ante todo, el saber que en ellos habita y expresan, se ha pretendido que los estudiantes se identifiquen a sí mismos en la condición híbrida del territorio donde viven, construyen y les construye, a la vez, al identificarse a sí mismos se intenta que crezcan junto al docente, quien es un sujeto inacabado que requiere crecer a través del diálogo de saberes. Aunque se busca la autonomía crítica, legal o no, también resulta adecuado aclarar que el marco legal de la educación permite, incluso genera, este tipo de posturas.

2.3.3 Unidad didáctica y evaluación social

En Colombia, la orientación hacia la evaluación externa producto de la implantación del Decreto 1290 de 2009 (Jurado, 2012) hace que las instituciones educativas se preocupen por mostrar resultados ante diferentes entes regionales, nacionales y extranjeros. A su vez, los Proyectos Educativos Institucionales generan procesos de evaluación acordados a nivel interno, bien sea practicado con escalas numéricas, o enunciando principios sobre heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, también se observan evaluaciones por procesos y/o por promedios.

Los Lineamientos en Competencias y los Estándares de cada área crean marcos para la elaboración de programas de estudio, aunque en varias ocasiones los programas y/o currículos se basan en organizaciones temáticas tradicionales siguiendo, incluso, temas secuenciales según libros de texto. De otra parte, se evalúa a los docentes para permanecer o ascender en sus cargos. A esto se pueden sumar las comisiones pedagógicas extranjeras y nacionales que han buscado la manera de influir en el

mejoramiento de los niveles de aprendizaje, cobertura y retención de la población escolar en el país, tanto en los sectores rurales como en los urbanos. El decreto 1860 de 1994 se mostró, en el papel, progresista, acudiendo a evaluaciones procesuales, cualitativas y en favor del mejoramiento de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, luego el decreto 230 de 2002 consideró la importancia de retener a la población escolar dentro del sistema educativa público. Grosso modo, estos procesos vistos en conjunto han influido en las prácticas evaluativas de las instituciones escolares en nuestro país.

Frente a la perspectiva anterior, esta investigación que involucra la educación geográfica, considera otros términos evaluativos que permitan el reconocimiento del otro como un sujeto cuyos saberes son considerados de la mayor importancia para articularse con otros saberes y otros conceptos. Según Souto, la didáctica y la evaluación en geografía se estructuran en tres modelos: tecnocrático, hermenéutico y crítico. En propuestas investigativas como la esta, las tres formas intervienen, aunque se debe precisar que la intención ha sido alcanzar niveles interpretativos profundos y argumentación crítica. En este sentido, se plantea la necesidad de promover y evaluar de forma procesual, autoevaluativa consciente y en perspectiva dialógica, pues:

Como vemos, los grupos más innovadores de didáctica han buscado cómo hacer compatible el saber hacer teórico con la práctica de la enseñanza (para) promover una acción educativa que conduzca a una justicia social, o sea a permitir que los alumnos puedan realmente ser competentes para el combate social, para pelear por sus oportunidades en el mundo laboral, de ocio, es decir como ciudadano (Souto, 1998).

Para contribuir a la formación del estudiante y hacer de la evaluación un componente continuo, transversal y dialógico también se debe incluir entre los dialogantes lenguajes geográficos que permitan estructurar ideas sobre el espacio, esto es, traer a la discusión los lenguajes cartográfico, estadístico, icónico y verbal.

En términos didácticos “debemos saber cómo graduar las actividades de aprendizaje de tal forma que los alumnos puedan aprender conceptos y teorías que les permitan explicar significativamente la realidad que les circunda, sea ésta próxima o lejana en las distancias territoriales” (Souto, 1998.), con el fin de generar reglas de juego claras que permitan un diálogo oportuno, pues en palabras de Bernstein (2000) toda relación pedagógica es intrínsecamente asimétrica.

Siguiendo a Souto (1998) y a Rodríguez (2010), las elaboraciones de los estudiantes organizadas en la carpeta “Construyendo nuestro territorio”, deben dar cuenta de la construcción de un vocabulario personal a través de la articulación de guiones de trabajo que muestran problemas espaciales analizados, planteamiento y verificación de hipótesis (a nivel de las competencias argumentativas y propositivas), haciendo uso de diversas fuentes, retomando diversos conceptos atendiendo el respeto por los saberes y elaborando conclusiones (perspectivas personales y en conjunto) sobre los aspectos trabajados.

En este sentido Fabio Jurado (2012), retomando planteamientos de Bajtin, propone que

El desempeño académico de un estudiante no es un desempeño meramente individual, es un acontecimiento social, en tanto deviene de una determinada experiencia o situación social. El estudiante no está separado nunca de un contexto regulativo.

Entonces, ubicados en la perspectiva social de la evaluación, es necesario distinguir entre el acto de evaluar y el acto de medir, o el acto de evaluar y el acto de examinar. De un lado, el acto de evaluar (valorar, juzgar) está mediado socialmente, mientras que, de otro lado, el acto de medir o de examinar, se orienta hacia cada individuo por separado o hacia cada grupo según sean los criterios. La distinción entre el <examen canónico> (el examen para seleccionar y clasificar) y la evaluación implica una defensa del acto de evaluar como rescate humanístico, en tanto reivindicación de las facultades comunicativas y de pensamiento que caracterizan a los seres humanos como productores de cultura (p. 11).

Desde este planteamiento, es indispensable acudir a la autoevaluación como un proceso reflexivo que implique aspectos del proceso de conocimiento de sí, con una actitud por parte de los participantes que favorezcan la introspección sobre los elementos de las propuestas realizadas, buscando alcanzar niveles de autonomía a través de dicha evaluación. Este tipo de evaluación se articula de forma adecuada con la investigación realizada pues implica una actitud docente, así:

Más allá de un docente que no traspasa las fronteras de la escuela, nos encontramos con el maestro o maestra que se integra a las comunidades para integrar la escuela a ellas. Las actualizaciones formativas de los docentes son un medio para fortalecer y dinamizar procesos al interior de las instituciones y establecer los vínculos con los grupos sociales. En escenarios como el actual, se requiere de la elaboración de propuestas para desarrollar transformaciones de fondo en la escuela, desde la pregunta por la evaluación, su sentido y su impacto: es la evaluación como autoevaluación y, en consecuencia, como proceso (Jurado, 2012).

2.4 “Construyendo nuestro territorio” como unidad didáctica que articula teorías del espacio con la memoria territorial

“Construyendo nuestro territorio” se entiende como un vehículo pedagógico, metodológico y teórico que lleva a indagar la realidad territorial. Se considera que el dispositivo pedagógico que incluye esta investigación, articula diversos niveles contextuales en medio de una producción de conocimiento sobre el lugar y el territorio, aunque dicho conocimiento en su estructura discursiva no esté sujeto completamente a los planteamientos de la unidad, que se constituye como referente, horizonte de reflexión y acción, de allí que los participantes gocen de la posibilidad de plantear sus propias ideas, pasando por un constructo teórico, desde el diálogo de saberes. Allí, la evaluación social es fundamental, pues de hecho, parte de escenarios de diálogo y reconocimiento de la propia actividad, en el marco conjunto de las relaciones sociales tejidas a través de la práctica de los talleres de la unidad didáctica.

La escuela se convierte en un escenario donde se estudia y analiza el territorio teniendo en cuenta diversos marcos teóricos provenientes de la geografía, además del vínculo con las comunidades, entendiéndose como parte de un espacio híbrido, cambiante, construido por los seres humanos, por los habitantes de los múltiples lugares y territorios de la localidad Ciudad Bolívar. Se trata de entender los territorios en términos conceptuales contando con diversas experiencias, relaciones, intersecciones, dinámicas, movimientos y cambios, aportando a lecturas y análisis vinculados a la multiplicidad, la diferencia y la pluralidad (Gurevich, 2009).

La unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”, hace parte de una forma institucional, la Institución Educativa Distrital Villamar, por lo cual debe reconocer, debatir y dialogar con diversos códigos que constituyen el dispositivo pedagógico, entre estos, los que parten del contexto legal, en el siguiente capítulo se abordará esta temática.

3. Diálogos y debates entre la legislación educativa y la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la Institución Educativa Distrital Villamar

El marco normativo y legal influye en las prácticas pedagógicas e investigativas, se trata de un contexto en el que se inscribe la investigación en educación geográfica desarrollada. Se establecen diálogos y debates entre los planteamientos de la indagación y la normatividad, como factor que regula, influye y entra en tensión con los argumentos y procesos realizados.

En este capítulo se aborda, en primer lugar, la Ley General de Educación, el Plan Nacional Decenal de Educación y los Decretos de Evaluación (1860 de 1994, 230 de 2002 y 1290 de 2009); luego se tratarán los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, y la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos; por último se establecen análisis del Proyecto Educativo Institucional y el Sistema Institucional de Evaluación de la IED Villamar. De esta manera, los tres apartados se articulan con los aspectos teóricos de la investigación y la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”, además incluye elementos de las discusiones sobre el campo del currículo (Martínez, 1994), entendido como contexto político y económico de algunos planteamientos sobre educación.

3.1 Ley General de Educación, Plan Nacional Decenal de Educación y decretos de evaluación: elementos para una investigación en educación geográfica con énfasis en el lugar y el territorio

El derecho a la educación, consagrado en la Constitución Política de Colombia, se convierte en un servicio que puede ser ofrecido, según la Ley General de Educación, por el Estado, los particulares y/o la comunidad. La educación puede ser formal (realizada por instituciones oficiales o privadas, dividida en niveles y cuya finalización otorga títulos),

informal (por ejemplo, estudios técnicos con certificado de formación) y no formal (el caso de los medios masivos de comunicación y otras formas de socialización).

Esta investigación se realizó con estudiantes de grado noveno de una institución oficial-formal, sin embargo, sigue los principios de integralidad y complementariedad con la educación informal, pues dialoga con organizaciones sociales de base, líderes comunitarios, familias y vecinos de los lugares donde habitan los estudiantes, esta postura confronta la definición de educación informal según el artículo 43 de la Ley 115: “se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”.

La tensión se da porque los conocimientos “informales” dentro del diálogo de saberes y de la IAP, adquieren una nueva dimensión al integrarlos al esquema desarrollado, esto implica reconocer las estructuras de saber propias de los territorios y las comunidades que contextualizan las experiencias vividas por los estudiantes y demás participantes de la investigación, como nuevas formas de aprendizaje, en todo caso, estructuradas. Este planteamiento sigue el principio de Ley, según el cual el Estado, la sociedad y la familia deben y tienen el derecho de aportar a la formación de los estudiantes.

Ahora, en la Sección Tercera de la Ley, artículo 19, se hace referencia al currículo común, sin embargo, la unidad didáctica desarrollada en esta investigación no se articuló con un eje temático específico del currículo institucional, al contrario, se distanció de dichos planteamientos prefiriendo propuestas alternativas (más cercanas a los Estándares Básicos en Ciencias Sociales y a los Lineamientos Curriculares), que podrían ser articuladas en un currículo diferente al actual.

Por otra parte, con respecto a los objetivos de la Educación Básica (artículo 22) en la Ley General de Educación, la investigación tiene importantes conexiones, pues se busca:

La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas, (...) el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social (además de) la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con (el) propio esfuerzo (de los/as estudiantes).

Los anteriores objetivos se articulan con una pesquisa que busca potenciar diferentes capacidades en los estudiantes, entre las que podemos citar, según el artículo 92 de la Ley 115: “la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, (...) la asunción de responsabilidades (...) y la participación”. La dimensión práctica del conocimiento teórico se expresa en el reconocimiento del vínculo entre estudiantes y territorio, que es una oportunidad para integrar la escuela con el contexto, y desde ahí, los referentes teóricos con elementos de la realidad social.

En los Fines de la Educación en la Ley General de Educación, se establece el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo en estos la capacidad para participar en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación. Allí se deben resaltar la adquisición y generación de conocimientos, como el geográfico, propender por la soberanía nacional y la integración internacional, el desarrollo de la capacidad crítica como camino para el mejoramiento cultural y la calidad de vida, y la conciencia del uso racional de los recursos naturales. En este sentido, tomar como texto de aprendizaje el análisis de los lugares en donde se desarrollan las experiencias vitales de los participantes, permite el fortalecimiento y visibilización de posturas que provienen de las percepciones, ideas, imágenes mentales y memorias territoriales, esto genera conocimientos sobre las condiciones de vida de diversos habitantes de la localidad desde una perspectiva escalar, por ejemplo, a través de las experiencias de análisis y diálogo de saberes sobre la minería, las condiciones de trabajo, la construcción de las viviendas y los barrios, entre otras estrategias.

Con respecto al proceso docente, en el artículo 4 de la Ley General se expresan tanto la importancia de la cualificación, promoción y mejoramiento docente, como la relevancia de la innovación y la investigación. Este aspecto se alcanza con propuestas pedagógicas como la realizada, que en diferentes niveles aporta al debate pedagógico y a las prácticas pedagógicas del docente investigador, especialmente en lo referido al artículo 109 sobre “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador (y) fortalecer (...) el campo pedagógico y (...) el saber específico”.

En el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 se considera que la educación es un proceso “articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional”, esta perspectiva escalar también se establece en la investigación

desarrollada, como parte del análisis de la dinámica espacial considerada desde el nivel local hasta el global. También se tienen encuentros con algunos propósitos del PNDE, por ejemplo, se considera relevante “reconocer a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos, (...) la educación debe contribuir a la transformación de la realidad social, (...) la superación de la pobreza y la exclusión, (como) a la reconstrucción del tejido social”. La investigación legitima las vivencias y conocimientos de los sujetos, haciendo de sus experiencias oportunidades de aprendizaje.

Aquí, como en la Ley General de Educación, existe un llamado al docente, que se entiende como un sujeto que potencia la investigación, de hecho:

se visiona con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación. (...) Otra prioridad (...) es desarrollar y fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador y el desarrollo humano sostenible, de acuerdo a las necesidades de cada contexto y como aporte a la transformación socio cultural (Plan Nacional de Educación, p. 20).

Con esto se quiere recordar que hay una postura ética y política frente a la realidad social, que considera la transformación de las realidades y el empoderamiento de los sujetos como pilar de las actividades propuestas.

En la reconstrucción se observa la articulación entre referentes teóricos y el dispositivo pedagógico, cuya realización, retomando al sociólogo Basil Bernstein (2000), corresponde a la comunicación pedagógica establecida entre los participantes de la investigación. Sin embargo, frente a la concepción de desarrollo humano propuesta por el PNDE, cuyo objetivo es “potenciar las dimensiones del ser, la autonomía, (y) la satisfacción de las necesidades básicas”, la cuestión es cómo alcanzar dicho enunciado: allí es posible una educación en contexto, generando variables que profundizan aspectos como el conocimiento de sí y de la comunidad, reconociendo elementos que hacen parte de la vida en sociedad como el conflicto, las tensiones y las divergencias.

En la renovación pedagógica propuesta en el PNDE es importante “fortalecer los planes de estudio que respondan a las necesidades específicas de las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes” (p. 26). Aunque la investigación desarrollada no partió exclusivamente del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (como propone el PDNE), sí problematizó el medio técnico científico informacional propuesto por Milton Santos (1996a, 1996b, 2000) y respondió, como se afirmó frente a la Ley 115,

a un diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad, haciendo que la escuela llegue a la cotidianidad (Arias, 2005) a través de los estudiantes y sus análisis. Esto se vincula con el hecho que la comunidad llega a la escuela porque se desarrollan actividades que dejan oír su voz en el aula.

En los macro y micro objetivos del PNDE, también se encuentran correspondencias con la investigación aquí planteada, esto es, el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores, que además del trato de dichos procesos de lenguaje a través de los talleres implica una lectura de la realidad social (Restrepo, 2003); también se promueve la innovación pedagógica y la interacción de los actores educativos, dicha innovación, según el PNDE, parte de los estudiantes, sin embargo se debe aclarar que no solo parte de ellos, sino que parte de los saberes territoriales, es decir, los demás miembros de la comunidad.

En concordancia con el PNDE “se plantea fortalecer la educación en y desde los espacios culturales, sociales, políticos y naturales” (P. 49), integrando “diferentes actores sociales que utilizan los escenarios de las ciudades y las regiones en proyectos de formación de los individuos, incidiendo en el mejoramiento de la calidad de vida” (P. 51), la propuesta anterior se basa en el aprovechamiento de la “red educadora” dispuesta por el Estado, sin embargo, la Red Educadora tejida en esta investigación ha sido elaborada también por participantes diferentes a la institución, desde su esfuerzo voluntario.

En las instituciones educativas, un mecanismo para acercar los planteamientos de Ley, son los Decretos de evaluación, en este caso se retoman los Decretos 1860 (del año 1994), 230 (2002) y 1290 (2009) que muestran una preocupación por la calidad de la educación que implica una concepción de la evaluación como valoración y proceso. A continuación se presentan aspectos relevantes de cada Decreto, con base en los planteamientos de Fabio Jurado Valencia (2012):

- Decreto 1860: La evaluación debe ser contextual; los proyectos pedagógicos son importantes para relacionar lo local y lo global, lo particular y lo general, lo teórico y lo práctico. Los informes académicos son descriptivos y cualitativos. A pesar de ser visionario y pertinente, este Decreto no incidió significativamente en la transformación de prácticas educativas, aunque implicaba un sentido progresista: la evaluación era

integral, tenía pruebas de comprensión, análisis, discusión, crítica, apropiación de conceptos, organización de conocimiento y producción de formas alternativas de solución de problemas. Observaba que las pruebas memorísticas no debían ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar; así mismo recomienda hacer retroalimentación de la evaluación.

- Decreto 230: representa una ruptura con la visión horizontal de la evaluación insinuada en el decreto 1860. Impulsa la promoción automática y reglamenta el 5% como máximo para estudiantes repitentes de grado, como consecuencia se masificaron las aulas y disminuyó el poder de los maestros. Para unificar las regiones a nivel nacional, se establecieron cuatro períodos académicos. De otra parte, la escala de valoración resultó menos clara (excelente, sobresaliente, aceptable, deficiente, insuficiente) en comparación al Decreto 1860 (excelente, bien, insuficiente).
- Decreto 1290: otorga un lugar central a las pruebas externas para medir la calidad; enuncia que el resultado en dichas pruebas posibilita el ingreso a la educación superior; sin embargo, en la práctica las oportunidades son muy pocas. Este decreto fue el resultado de los foros del año 2008 en los que se criticó la promoción automática; desglosa las intenciones de la Constitución Política de 1991 (Artículo 189), la Ley General de Educación (Artículo 148) y la Ley 715 (Artículo 5). Además, se entrega autonomía a las instituciones para construir los sistemas de evaluación acordes con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se considera que los “Padres y estudiantes son sujetos activos en el proceso educativo”, en este sentido busca en la evaluación un proceso que permita cualificar el desempeño integral del estudiante desde la autonomía institucional en el marco de la flexibilidad; no obstante, reduce la calidad de la educación a los resultados de las pruebas externas. El Ministerio de Educación Nacional debe informar sobre los resultados de las pruebas externas nacionales e internacionales, brindar asesorías a las Secretarías de Educación para implementar el Decreto y evaluar la efectividad de los SIE. Mientras tanto, la escala evaluativa que puede desarrollar una institución educativa debe ser homologada a la escala nacional, pero debe aclararse que se trata de una aproximación porque “no es posible una relación de equivalencia exacta entre la

representación convencional y la realidad (la realidad de lo aprendido por los estudiantes)”.

Es importante complementar el Decreto 1290 con los principios filosóficos y pedagógicos del 1860, puesto que se retoma la idea de procesos al interior de la evaluación frente a las iniciativas taxativas y unilaterales, preocupadas por los resultados. Es decir, en la unidad didáctica, la evaluación social tiene encuentros con los elementos presentados en el Decreto 1860, pero en el marco legal del Decreto 1290, de tal manera, la preocupación de la unidad no son las pruebas externas (aunque los procesos desarrollados puedan influir en estas), sino el diálogo entre miembros de la investigación alrededor de los procesos realizados, y de acuerdo al Plan Decenal se trataría de una evaluación que busca, entre otras, la transformación social.

3.2 Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Reorganización Curricular por Ciclos: planteamientos cruzados con la educación geográfica

Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2002), buscan la “apropiación social de viejos y nuevos saberes, (la formación de) ciudadanos críticos (que) afronten la problemática de la sociedad global, local y nacional” (p. 4); además, se cuestionan los meta-relatos fundacionales de las ciencias sociales y se muestra la necesidad de integrar nuevos análisis debido a los retos de la globalización (Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, p. 8), lo importante aquí es resaltar el valor y el aporte fundamental de la educación geográfica desde las corrientes tomadas en esta investigación pedagógica, que promueven el análisis de problemas sociales por parte de los sujetos. Entre los “nuevos retos (...)” (p. 9) se debe encontrar equilibrio entre la universalidad, los saberes, las culturas populares y locales, a través de la co-investigación para superar la tensión entre objetividad y subjetividad.

Otro reto planteado por los Lineamientos es la posibilidad de integrar las ciencias sociales escolares. La postura que implica la unidad didáctica desarrollada, es un diálogo de saberes entre los que se encuentran escuelas geográficas que sirven, también, como camino para analizar la realidad social, evitando no solo la separación entre disciplinas,

sino la separación entre escuela y realidad; por ello es posible encontrar vínculos argumentativos con otras disciplinas (por ejemplo la psicología, la sociología, la economía etc.), de allí que se evite la “disolución” de la disciplina, más bien, se toma la educación geográfica como un saber complejo en diálogo con otros saberes, dentro de sí y hacia fuera (inter y transdisciplinar). Según los Lineamientos, un aspecto importante sería la capacidad de relacionar las ciencias sociales con la vida de los estudiantes haciendo de los procesos de enseñanza y aprendizaje escenarios significativos, a partir de lo cotidiano, las experiencias, esto se vincula directamente con los planteamientos investigativos desarrollados. Con estas aclaraciones se puede afirmar que el dispositivo pedagógico que genera la comunicación pedagógica realizada permite la “promoción de ciudadanas y ciudadanos que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario que son los objetivos fundamentales del área de sociales en la Educación Básica” (Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, 2002).

Sobre las implicaciones didácticas de las propuestas de los Lineamientos, es posible retomar que la cultura, el lenguaje y el universo simbólico enriquecen la lectura del mundo social del estudiante, así como su capacidad para recrearlo y transformarlo; también, el principio de familiarización de los estudiantes con conceptos y enfoques teóricos significativos (Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, 2002, p. 27), además de su relación con métodos, técnicas y procedimientos investigativos. Lo que en los lineamientos se denominan preguntas problematizadoras, se relacionan con la postura sobre potenciar los procesos aplicando conceptos concretos seleccionados de las ciencias sociales, estos procesos se consideran “motores” de pensamiento y conocimiento, tal enfoque se puede observar en los diversos talleres realizados.

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2003) tienen un eje visible: la formación de estudiantes investigadores, esto ya se enunciaba en los Lineamientos, sin embargo, es posible afirmar que buscan concreción a través de algunos planteamientos de los Estándares. Si bien las competencias de los Lineamientos se observan en la investigación desarrollada, la postura abierta de los Estándares que entienden la escuela como el lugar privilegiado para motivar a los estudiantes como investigadores potencia las posibilidades de la relación entre normatividad y unidad

didáctica; además en dicho documento normativo se busca “explorar hechos y fenómenos, analizar problemas; observar, recoger y organizar información relevante (así como) utilizar diferentes métodos de análisis” (p. 6) (ver anexos J – K).

En los Estándares para los grados octavo y noveno, se pueden establecer relaciones con los conceptos de palimpsesto y memoria social, sin embargo, a pesar del importante reconocimiento de la interacción entre espacio geográfico y ser humano, es necesario promover una visión que supere esa dualidad y trascienda a ideas espaciales donde se cuente con la unidad en movimiento de los lugares. Los derechos se observan como un eje desde la Constitución Política hasta el Proyecto Educativo Institucional, considerando a los estudiantes en esta indagación como sujetos de derechos.

En la columna de las relaciones con la historia y las culturas de los Estándares, se puede retomar el siguiente aspecto, con adaptaciones: “Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad” (p. 36). Se trataría de reconocer el palimpsesto y el diálogo de saberes entre miembros de diversas comunidades. Con respecto a la columna sobre las relaciones espaciales y ambientales se pueden adecuar los siguientes planteamientos, también adaptados: “explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica, (también) comparo las maneras como distintas comunidades (...) se han relacionado económicamente con el medio ambiente, (además) explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país” (p. 37), lo anterior implica reconocer las transformaciones de la localidad Ciudad Bolívar, que ha sido construida, entre otras, por migraciones de ciudadanos provenientes de diferentes regiones del país y de Bogotá, lo que constituye un elemento de la memoria territorial. Aunque las relaciones ético-políticas son enunciadas en los Estándares, en términos de la investigación, es posible concertar que estos elementos se problematizan en los ejercicios que los estudiantes desarrollan, teniendo en el horizonte la posibilidad de “desarrollar compromisos personales y sociales” (p. 37).

La Reorganización Curricular por Ciclos (2015), propuesta por la Secretaría de Educación del Distrito, busca que los estudiantes aprendan en contexto, sintiéndose parte del sistema de tal manera que actúen de manera responsable con ellos y su

entorno, encontrando nuevas formas de interactuar y transformar la realidad en beneficio individual y social, lo anterior partiendo de problemas de la vida y no de contenidos, fomentando el pensamiento crítico y la socio-afectividad. En la propuesta de la SED, la inclusión de los intereses de los estudiantes es fundamental e involucra el aspecto socio-afectivo, físico-creativo y cognitivo, estos elementos se consideran en la unidad didáctica al implicar a los sujetos como sujetos de saber, los aspectos cotidianos y la construcción interpersonal e interdisciplinar. Lo anterior se consigue, según la Secretaría, teniendo en cuenta el contexto de desarrollo próximo (escuela, familia, comunidad, lugar y territorio) y la incorporación (entre otras) de los elementos de la Reflexión Acción Participativa, que en el contexto de esta investigación pedagógica, se vincula con los elementos de la IAP.

Desde la Reorganización Curricular (2015) se considera que “los intereses y necesidades que surgen en las relaciones sociales y culturales son los que movilizan nuevos procesos cerebrales (y) se orienta al desarrollo y la transformación”. La movilización de referentes comunitarios en la construcción social del conocimiento pueden potenciar las redes significativas, que según la SED “permiten construir una identidad personal en el marco de un contexto social determinado”, lo anterior implica:

un proceso pedagógico que se adapta a las necesidades y los contextos particulares y sociales de las y los estudiantes. En él se utilizan recursos didácticos para crear condiciones y espacios interactivos, creativos, intencionados y lúdicos, en los que los participantes desempeñan roles de acuerdo a las circunstancias y se generan sistemas de conocimiento que facilitan su vivencia práctica (Reorganización Curricular por Ciclos, 2015, p. 204).

Retomando los planteamientos de Basil Bernstein, Mario Díaz Villa (2000) permitiría argumentar que esta investigación se ubica en la tensión entre el campo de recontextualización oficial (CRO) y el campo de recontextualización pedagógica (CRP), así:

En la creación de lo que conocemos como autonomía de la educación, podemos distinguir (...) dos campos: el CRO creado y dominado por el Estado con sus respectivos agentes oficiales y el CRP en el cual se incluyen las escuelas, colegios, departamentos de educación, revistas especializadas, fundaciones privadas, etc. La autonomía o dependencia del CRP con respecto al CRO tiene consecuencias para la constitución del discurso y de las prácticas pedagógicas (p. 25).

3.3 Proyecto Educativo Institucional: encuentros, aportes y tensiones con la Reconstrucción Geohistórica del Lugar y el Territorio

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Distrital Villamar, reconoce la jerarquía de la que hace parte, encabezada por la Secretaría de Educación del Distrito, el colegio se encuentra ubicado al final del organigrama, o bien en la base del mismo. Esta contradicción permitiría observar la tensión de una Institución Educativa periférica y pequeña que busca mantenerse por diferentes medios dentro de la oferta del servicio educativo.

De los antecedentes formulados en el Manual de Convivencia (2013) se encuentra un vínculo inicial en la década de 1990 entre el colegio y la comunidad barrial, los habitantes apoyan y buscan el establecimiento educativo, incluso permitiendo que el Salón Comunal sirva como aula, es importante reconstruir este tejido social, esta relación que actualmente ha dejado a la comunidad aparte de los procesos pedagógicos.

La Visión Institucional del PEI enuncia adherirse a los principios humanistas que faciliten una relación sana con el entorno social, sin embargo, no se profundiza en dicha concepción y en las estrategias para alcanzar objetivos humanistas, aunque, de hecho, es una propuesta que permite la articulación de visiones que incluyan a diversos miembros de la comunidad entorno a la formación de los estudiantes como sujetos críticos y creativos, de hecho se afirma que

la IED Villamar a través del desarrollo de competencias se propone formar y preparar a los educandos para que asuman la vida con responsabilidad, sentido crítico, sujeto de derechos y deberes e individuo creativo, autogestor, honesto, maduro, participativo y con conciencia ciudadana para que conviva en su entorno con sentido de pertenencia. Como institución será un foco de cultura que logre a través de la formación de valores efectiva comunicación y avances en el conocimiento e irradiar a la comunidad del sector en forma positiva para mejorar su calidad de vida (Manual de Convivencia, 2013, p. 10).

La Visión Institucional abre puertas a la investigación realizada, re-orientando algunos elementos de la relación comunidad-escuela, articulando los valores que busca promover en los estudiantes, además dentro del Marco Filosófico (p. 13), también hay apertura por la investigación dentro de un contexto que busca mejorar aspectos convivenciales.

Los referentes teóricos de la Institución (p. 38) también se articulan con la indagación, pues se considera que “el/la estudiante adquiera la habilidad para utilizar el conocimiento (...) para pensar y actuar de forma creativa y competente en su contexto”, reconociendo la importancia de un “trabajo didáctico que parta de las necesidades los estudiantes, su estructura mental y sus conceptos previos”, de hecho, en los talleres se presenta una estructura que parte del aprendizaje significativo, esto siguiendo a Souto González (1998), además “la relación maestro-alumno es interestructural, es decir, el maestro interactúa en condiciones de igualdad con el estudiante; en términos de orientación y respeto mutuo”, el referente anterior, puede que no implique igualdad, pues se considera, como plantea Bernstein (2000) que toda relación pedagógica es intrínsecamente asimétrica, sin embargo, en un plano de diálogo se ha posibilitado una comunicación pedagógica con base en perspectivas de diversos miembros.

Por último, en el proceso pedagógico desarrollado, se considera que el campo de recontextualización oficial, en tensión con el campo de recontextualización pedagógica, tratados anteriormente, se cruzan con el contexto de las políticas económicas y las visiones sociales que de ellas se desprenden. En el caso colombiano, y particularmente para el proceso de esta investigación, se han tenido en cuenta las ideas de Alberto Martínez (1994) quien analiza la conformación del campo del currículo, campo en el que se encuentra contextualizada esta investigación. Siguiendo los planteamientos de este autor, la tecnología educativa, la evaluación y la calidad pueden considerarse paradigmas de la política y la práctica educativa desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, en una red de relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, a nivel internacional, nacional y local.

3.3 ¿El marco legal de la educación limita las experiencias de educación geográfica?

La investigación desarrollada no se desliga del contexto normativo que regula el sistema educativo colombiano, al considerar la escuela como una institución social enmarcada, entre otras, en la legislación. En este sentido, este tipo de investigaciones en educación geográfica dialogan y entran en tensión con el marco legal, aunque la normatividad tiene planteamientos que concuerdan y facilitan experiencias pedagógicas alternativas. De

hecho, si se toma como un debate, resulta productivo el encuentro entre el marco legal y la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”, pues genera planteamientos que sustentan y ubica la estrategia didáctica, todo dentro de la idea de dispositivo pedagógico.

4. De Latinoamérica a Ciudad Bolívar: una perspectiva sobre el lugar y el territorio en investigaciones y reflexiones desde la educación geográfica

Esta investigación no fue un trabajo aislado, hace parte de los esfuerzos de diversos sectores vinculados a la búsqueda de alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que potencien las habilidades de los sujetos, ciudadanos y ciudadanas. El objetivo es el empoderamiento, la comprensión de la realidad social, la formación de personas con amplias habilidades, en una búsqueda de la transformación de las dinámicas escolares y las dinámicas sociales, marcadas por las asimetrías económicas, culturales y políticas. El lugar y el territorio son conceptos fundamentales en estas investigaciones, y de ellos derivan los vínculos entre los trabajos realizados.

Es importante contar con una perspectiva multiescalar en la revisión de diferentes investigaciones y reflexiones sobre los conceptos de lugar y territorio en su vínculo con las propuestas de enseñanza-aprendizaje, pues permite plantear tensiones, diálogos y análisis con/desde la unidad didáctica realizada. Esto es relevante, pues se demuestra que las preocupaciones pedagógicas que motivan las reflexiones escolares desde los conceptos geográficos, son comunes a diversos contextos. Resulta interesante el diálogo entre diversas estrategias pedagógicas para vincular a los estudiantes con el contexto. En general, se muestra una tendencia política que se opone a una visión economicista de

la educación, el territorio y la sociedad. La visión multiescalar expuesta en este capítulo se considera un panorama de referencia.

A continuación, se analizan algunas investigaciones en educación geográfica escolar que parten de los conceptos de lugar y territorio. Para esto se exponen algunas experiencias latinoamericanas, desde México, Brasil, Argentina y Chile. Las investigaciones anteriores abren paso a las investigaciones colombianas, desde los casos vallecaucano y antioqueño que se articulan con las investigaciones bogotanas y que generan un contexto colombiano un poco más amplio, con experiencias en educación básica y universitaria. Además, se plantean referencias sobre el tema desde la localidad Ciudad Bolívar, partiendo de los barrios, las instituciones escolares y el entorno local. Cruzando este ejercicio, se establece un diálogo entre las investigaciones analizadas y la reconstrucción geohistórica abordada.

4.1 Experiencias y reflexiones sobre la construcción de la geografía escolar en América Latina desde el lugar y el territorio

Las experiencias investigativas en educación geográfica en América Latina muestran la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas, y en particular, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar. Se trata de una tarea que implica la comprensión de la educación en perspectiva política, que guía la transformación de las condiciones de vida de amplios sectores sociales. En este sentido se presentan algunas perspectivas teóricas y metodológicas de México, Argentina, Brasil y Chile. Esta preocupación educativa, muestra la necesidad de enfrentar las tendencias hegemónicas de la economía globalizada, que genera injusticias sociales, para esto se reconfigura el plano local como un escenario fundamental para comprender los movimientos y la complejidad de la realidad social. La escuela es un lugar trascendental para que los sujetos crezcan desde la comprensión y transformación del territorio que habitan, en relación híbrida con planos más amplios: regionales, nacionales e internacionales.

Las geógrafas mexicanas Liliana López Levi y Blanca Ramírez Velásquez (2012), en el artículo *Pensar el espacio: región, paisaje, territorio y lugar en las ciencias sociales*, plantean las principales discusiones y elaboraciones teóricas sobre estas categorías

geográficas y su vínculo con el conjunto de las ciencias sociales. Aunque el territorio y el lugar han sido abordados por las autoras desde una la geografía, sus planteamientos permiten generar diálogos con la investigación realizada en el colegio Villamar.

Para López y Ramírez, en América Latina, la categoría territorio, tiene una concepción particular, consiste en dimensionar las transformaciones particulares de un espacio determinado. El territorio estaría dado por sus usos, formas de apropiación y transformaciones. Además se caracteriza por el vínculo entre sujetos y espacio, los hitos cotidianos, la identidad y los sentimientos que se generan entre territorio y sociedades.

El lugar es una categoría proveniente de la geografía humanista, retomada, entre otros, por la geógrafa Doreen Massey y por el geógrafo Yi Fu Tuan. Resulta de las relaciones entre agentes sociales y procesos espaciales específicos, estos implican la apropiación simbólica, la identidad y las emociones.

Estas categorías en la geografía escolar, desde la investigación educativa, dinamizan procesos de comprensión e implicación de los estudiantes, y demás miembros de la comunidad educativa, con las ciencias sociales escolares y con el contexto entendido como texto privilegiado para la comprensión de sí y de la realidad.

En Argentina, el trabajo realizado por la licenciada Diana Durán (2004), titulado *El concepto de lugar en la enseñanza*, plantea la tensión entre los conceptos de lugar y no lugar. El no lugar es aquel que carece de contenidos humanos como el arraigo, son sitios que no cuentan con significados que permitan a los individuos experiencias profundas, ejemplo de lo anterior son los centros comerciales, los pueblos arrasados e inhabitados por catástrofes naturales o expulsiones de la población. Los no lugares corresponden al modelo económico hegemónico actual. Al contrario, los lugares son aquellos espacios en los que los seres humanos encuentran experiencias de arraigo, llenas de significado.

Los no lugares están vinculados a los impactos del modelo capitalista actual, están sujetos a las lógicas de producción, circulación y consumo. Siguiendo al geógrafo David Harvey (1977, 1990), el escenario anterior se materializa a través de diferentes formas de organización urbana que buscan las mejores condiciones para generar rentas. Además, en Harvey (1990) se encuentra la referencia a las condiciones posmodernas de vida en las que se desarrollan varias sociedades actuales, en esos espacios, el sistema

productivo coopta diversas formas de expresión e identidad de los individuos para favorecer las lógicas del mercado. La posmodernidad, más que una actitud hacia la vida, es la nueva forma que asume el capitalismo global. El efecto combinado de la búsqueda de rentas y la posmodernidad es la promoción de individuos desarraigados, atentos a los rápidos cambios en la oferta de bienes de consumo, sin anclaje en la memoria territorial.

Diana Durán (2004) vincula los conceptos de no lugar y posmodernidad. Indica que los no lugares entrañan peligrosas formas espaciales del modelo económico. Las experiencias vitales de las personas se restringen a la estructura de consumo, sin vínculos con los lugares, entonces -la circulación de mercancías y personas se opone y se impone al arraigo. Como ejemplo de esto en los talleres realizados en las salidas pedagógicas y en el aula, se observó un creciente interés por conocer y denunciar los problemas de los territorios de la localidad, asociados a la minería y al Relleno Sanitario Doña Juana. Lo anterior puede referirse al tránsito de la elaboración de una imagen correspondiente al no lugar, hacia la imagen de lugar.

El concepto de lugar, dentro de una “geografía sustantiva” (Durán, 2004), parte de planteamientos teóricos como los del geógrafo brasileño Milton Santos, quien afirma que los lugares también tienen valores afectivos para los seres humanos, donde las personas tienen sentido y experiencias. Un espacio sustantivo sería conformado, entre otras, con la identidad que las comunidades construyen.

Retomando las ideas de Santos, se puede afirmar que la globalización actual atenta contra la idea de lugar y de allí se desprende la necesidad de acudir a la “fuerza del lugar” (Santos, 1996) para hacer frente al capitalismo desigual que promueve la injusticia social. Es importante recordar que el medio técnico científico informacional actual tiende a establecer redes abstractas que, entre otras, tienen un carácter económico propio del sistema capitalista, sin embargo estas redes se comportan como un vector abstracto que se concreta de manera diferenciada en los lugares según su grado de artificialidad, las ventajas que pueda permitir un Estado débil o los recursos que tenga el sitio, ejemplo de esto es la oferta minera y el control poblacional que se tiene en la localidad Ciudad Bolívar.

Las ideas de Milton Santos (1996, 1996b y 2000) son transversales a diversas experiencias latinoamericanas en educación geográfica. La propuesta de Marcelo Garrido Pereira (2005) titulada *El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica*, realizada en Chile, articula planteamientos del geógrafo brasileño con elementos del geógrafo chino Yi Fu Tuan. Con los argumentos de Garrido Pereira se puede sostener que los conceptos de la geografía humanista y la geografía radical aportan a la valoración e inclusión de la experiencia desde la didáctica y la educación geográfica. Se establece un diálogo entre la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio, con la propuesta doctoral de Pereira. En ambos casos, la subjetividad y el saber cotidiano de los estudiantes es valorado e incluido dentro de un diálogo de saberes que permite un nuevo escenario para la geografía escolar, que se reconozca, en palabras de Pereira (2005) como una ciencia no solo experimental sino experiencial.

Las investigaciones analizadas tienden a considerar el diálogo entre sujetos como un acto fundamental. Desde Brasil, la profesora Hellena Copetti Callai (2011), en su texto *La construcción de un profesor investigador: el concepto de lugar en la formación del profesorado de geografía*, muestra que la reflexión en grupo y el trabajo cooperativo permiten el crecimiento argumentativo de los miembros de los procesos educativos. Pero Copetti va más allá, considera que se trata de un diálogo entre autores, que incluye en el caso del profesor el saber sobre el lugar que habita, el profesor puede ser autor de su propio trabajo llegando a ser un sujeto con voz, argumentación y capacidad de decisión, especialmente en la educación geográfica.

A la reconstrucción geohistórica del lugar se puede trasponer la idea de Copetti sobre el profesor como autor, pero se complementa con la consideración a los participantes como autores y sujetos de saber territorial. A los estudiantes, específicamente, se les ofreció talleres donde se entendieron como autores, investigadores de su contexto.

Para Garrido Pereira (2005) se trata de una reconstrucción de la experiencia espacial, esto incluye el crecimiento de los sujetos que forjan su saber a través de la intersubjetividad, estableciendo el reconocimiento de las asimetrías pedagógicas, el sentido común y el respeto por los saberes. Aquí se puede hacer referencia a la unidad didáctica, esta planteó el diálogo de saberes como posibilidad para conocer diversos aspectos de la realidad territorial de los estudiantes. La unidad se sostuvo en las ideas de

Bernstein (2000) sobre el dispositivo pedagógico, aunque en la inclusión de los saberes de los participantes se tendió a un discurso horizontal por cuanto se acudió al saber cotidiano, el saber comunitario y sus cruces con los saberes conceptuales.

Las experiencias latinoamericanas referidas entienden que el papel de la educación geográfica implica el reconocimiento del docente como un investigador y ponen atención a las ideas de transformación para hacer frente al proceso globalizador cuyo enfoque económico corroe las formaciones territoriales, fomentando la injusticia social.

4.2 El concepto de lugar en la educación geográfica colombiana a partir de experiencias e investigación desde la escuela

En Colombia se han desarrollado algunas experiencias de investigación sobre el concepto de lugar en la escuela. Los trabajos en este campo son objeto de análisis en este apartado. Se plantea un diálogo entre dichas experiencias y la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en el colegio Villamar. Las investigaciones analizadas provienen de los contextos antioqueño y vallecaucano. Un eje común en las investigaciones es el debate sobre la función que cumple la geografía escolar: ¿esta se dedica a cumplir con los contenidos curriculares y/o problematiza las teorías geográficas desde el lugar donde viven los estudiantes? En todos los casos el concepto de lugar es fundamental para hacer de los procesos pedagógicos experiencias significativa.

En Medellín, las licenciadas en ciencias sociales María José Gamarra y Caterín Juliana Barrientos (2015) realizaron la investigación titulada *La enseñanza del concepto de lugar a partir de las percepciones sobre los cambios espacio ambientales del barrio Moravia: como posibilidad de una geografía escolar alternativa*. La geografía humana fue el enfoque teórico que sustentó este trabajo. Esta corriente es importante en las actividades realizadas, pues al considerar al ser humano como constructor y transformador del medio que habita puede incluir la experiencia, las percepciones y la subjetividad de los sujetos que construyen los territorios.

En el trabajo de Gamarra y Barrientos (2015), la geografía subjetiva y la geografía de la percepción aportan importantes conceptos para trabajar desde la educación geográfica,

por cuanto involucran la experiencia de los sujetos en la escuela. De hecho, desde el cuerpo, los sentidos y los sentimientos (entre otras), los estudiantes elaboran imágenes del entorno en el que viven, influidos por el contexto socio-cultural.

En el colegio Villamar, también fue importante incluir la experiencia de diversas personas; entendiendo en el diálogo de sus saberes la posibilidad de construir imágenes colectivas y personales de los lugares que habitan. Se debe aclarar que en la investigación realizada en el barrio Moravia de Medellín, en la Institución Educativa El Bosque, el entorno es asimilado a la idea de lugar. Esto denota que tanto en el colegio Villamar como en El Bosque, el lugar es teorizado (entre otras fuentes) desde la obra del geógrafo chino Yi Fu Tuan (2007), para este autor la relación entre ser humano y lugar crea topofilias, topofobias, topolatrías y toponegligencias.

Los conceptos de topofilia y toponegligencia son abordados por los docentes Flor María Vargas Henao y Ever Yony Sánchez Pérez (2010), en el trabajo *Escuela: topofilias y desarraigos*. La investigación fue desarrollada en el Colegio Colombo Francés del municipio La Estrella, en el departamento de Antioquia. Siguiendo los planteamientos de Yi Fu Tuan (2007) y del arquitecto Carlos Mario Yory García (1999), los lugares dotados de -significado, identidad y empoderamiento por parte de las personas, combinados con sus emociones y sentidos, forman topofilias. En los lugares carentes de unidad entre los sujetos y espacio, donde los sitios son objetos de consumo y las experiencias son superficiales, el lugar toma la forma de la toponegligencia. Se pueden establecer similitudes entre el concepto de toponegligencia y la idea de no lugar expuesta por la licenciada Diana Durán. En ambos trabajos hay preocupación por un mundo globalizado que genera crisis económicas y ambientales expresadas en los espacios locales.

Vargas Henao y Sánchez Pérez (2010) consideran que “la instrucción formal se ha quedado corta” (p. 4), de ahí que encuentren una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje aprovechando el entorno escolar. Parten de la idea, según la cual, los seres humanos son sujetos espaciales, por tanto, los sujetos se relacionan con el contexto. La experiencia del espacio es esencial e influye en los procesos de aprendizaje. El enfoque fenomenológico de la investigación permitiría incluir los sentidos de pertenencia, identidad y cooperación entre sujeto y entorno. *Escuela: topofilias y*

desarraigos fue una investigación descriptiva basada en un enfoque fenomenológico de la geografía; se usaron cuestionarios, cartografía social y observación.

La observación es una estrategia investigativa común en algunas investigaciones sobre escuela y lugar. En la experiencia “Construyendo nuestro territorio” el docente escribió diarios de campo que le permitieron registrar elementos de las actividades escolares, esto permitió el análisis de su práctica pedagógica y aspectos del dispositivo pedagógico (ver anexo G). La observación participante y la observación externa también fueron metodologías de la investigación realizada por las licenciadas Ana María Castaño Vernaza y Yesenia Nagles Fajardo (2015), titulada *Espacio geográfico y espacio cotidiano: enseñanza de la geografía por medio del juego en el grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei*. Este trabajo se desarrolló en Cali, capital del departamento Valle del Cauca.

Las autoras diseñaron una unidad didáctica, siguiendo los aportes de la investigación cualitativa. Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta los ejes pedagógico, geográfico y didáctico, también discusiones curriculares. Las autoras critican el enfoque de la integración curricular de las ciencias sociales y reivindican la autonomía que allí debería tener la geografía; sin embargo, consideran la importancia de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales en procesos alternativos de enseñanza.

En el eje pedagógico se analizan las regulaciones del Ministerio de Educación Nacional en la Ley General de Educación de 1994. Se observa la confluencia de las ideas sobre contenidos, evaluación, competencias y calidad en el sistema educativo actual, inferencia que puede relacionarse con los planteamientos de Alberto Martínez Boom y Javier Sáenz Obregón (1994) en su libro *Currículo y modernización*.

Para Castaño y Nagles (2015), el modelo de evaluación basado en competencias permite la realización de su propuesta pedagógica, lo cual coincide con la unidad “Construyendo nuestro territorio”, en la cual se establecieron diálogos y tensiones con el marco normativo en Colombia. En términos de evaluación, las autoras exponen la tendencia jerárquica que prevalece en las aulas, de allí sugieren que se debe dar paso al enfoque intersubjetivo y/o “auténtico” (p.39). Se pueden encontrar elementos co-relativos entre las

ideas de evaluación auténtica y evaluación social planteada en la reconstrucción geohistórica del lugar.

Entre los autores que sustentan el eje de los conceptos geográficos de la investigación de Castaño y Nagles (2015), y coincidiendo con los aspectos teóricos de la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”; se encuentran el geógrafo inglés David Harvey y el geógrafo brasileño Milton Santos. Las autoras retoman de Harvey la idea, según la cual, cada sociedad tiene una concepción del espacio, con este argumento sostienen que en la escuela (espacio particular) hay una separación entre el tiempo escolar (regulado por el maestro) y el tiempo de ocio (regulado por el estudiante), esta distancia implica la exclusión de las experiencias de los estudiantes en el aula, por tanto, actividades como el juego tienden a estar fuera de los contenidos de aula.

Dentro de los planteamientos de los geógrafos radicales, la postura de Milton Santos (1996a, 1996b, 2000) es de gran trascendencia. Su concepción del espacio humano como un espacio producido a través de la técnica, los sistemas de objetos y los sistemas de acciones, es retomada en la investigación de Castaño y Nagles (2015) y en la unidad didáctica presentada. Esta postura permite incluir al sujeto en las actividades pedagógicas, como un sujeto que explica, interactúa y da sentido a los lugares.

Además, las autoras (2015) consideran que “una premisa fundamental en el desarrollo de la experiencia fue la de construir conocimiento geográfico en los estudiantes a partir de la discriminación de los conceptos en y desde sus características” (p. 48). En la investigación realizada en el colegio Villamar, el paso de los conceptos desde la disciplina hasta el aula está condicionado por reglas y códigos contextuales, obteniendo una comunicación pedagógica particular. Esto implica que desde los conceptos analizados de la geografía a través de los talleres, se generaron diversos textos y elaboraciones conceptuales, propias del contexto en el que se realizó la unidad didáctica.

En el trabajo de Castaño y Nagles (2015) también es importante entender al docente como investigador (como ocurre en las demás experiencias), en el eje sobre el juego como método de enseñanza en la educación geográfica, observaron la necesidad de prácticas pedagógicas planificadas y sustentadas, en las que el espacio vivido, las

experiencias y el aprendizaje significativo sean tenidos en cuenta por maestros que re-aprendan desde investigaciones que partan de prácticas propias y creativas.

Como hemos visto, en Colombia se han realizado diversas investigaciones con base en la relación escuela, lugar y territorio. En los trabajos analizados la educación geográfica aporta a la formación de docentes y estudiantes, por cuanto parten de incluir la experiencia y las prácticas cotidianas de los sujetos que participan en las investigaciones, de este modo alcanzan diversos niveles de significación para los participantes. Los principios de la geografía radical y humanística fundan las tendencias teóricas, axiológicas y prácticas de los trabajos analizados. Sin embargo, el aporte particular de la unidad didáctica “Construyendo nuestros territorios” radicaría en la inclusión del diálogo de saberes propio de IAP, además del reconocimiento del concepto de memorias territoriales y de dispositivo pedagógico, que permiten la comprensión de la práctica pedagógica desde una comunicación tendiente a la construcción comunitaria de sentidos.

4.3 La ciudad de Bogotá como texto abierto para lecturas profundas desde los conceptos de lugar y territorio

En Bogotá D.C, se han realizado investigaciones sobre diferentes problemas que involucran diversas perspectivas de la educación geográfica. Lugar y territorio fueron los conceptos centrales que guiaron la búsqueda y el análisis de estas investigaciones. En este apartado se establecen diálogos entre las investigaciones realizadas en las localidades de Bosa y Antonio Nariño; los elementos territoriales de la propuesta de educación para la ciudadanía y la convivencia del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y la Secretaría de Educación Distrital (SED); elaboraciones desde la Universidad Pedagógica Nacional y la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en el colegio Villamar de la localidad Ciudad Bolívar.

En el Colegio CAFAM Los Naranjos (Institución Educativa Distrital) de la localidad de Bosa, el licenciado César Augusto Durán Ramírez (2011) realizó el trabajo *Aprendizaje del concepto geográfico de lugar, posibilidad de una geografía escolar distinta*. Durán Ramírez considera que al partir del concepto de lugar, desde el enfoque humanista de la geografía, es posible hacer frente a las tendencias “memorísticas” de la geografía tradicional en la escuela. El lugar se teoriza desde la fenomenología, el existencialismo y

la subjetividad, estos elementos permiten incluir la experiencia de los sujetos dentro de las actividades escolares. El reconocimiento de ciertos lugares, hitos históricos, identidades y memorias colectivas son vehículos para realizar acciones que permitan la comprensión de la unidad espacio –tiempo, generando vínculos enriquecedores entre el contexto y la escuela.

El componente pedagógico se basa en los planteamientos de Julián de Zubiría y Miguel de Zubiría. En la pedagogía conceptual el individuo está vinculado al medio socio-cultural a través de los aparatos cognitivo, valorativo y psicomotriz. El desarrollo de los sujetos se da a partir del proceso de aprendizaje de la realidad. El reto de los procesos de enseñanza-aprendizaje sería construir, desde el pensamiento nocional, -el pensamiento conceptual. En el pensamiento nocional, el individuo tienen sus primeros acercamientos a la realidad, constituyéndose en entramados de significados de las propiedades-perceptivas de los elementos del medio, de allí surge la necesidad de profundizar y elaborar diversas construcciones mentales a través de conceptos. Se trata de planteamientos similares a los principios del aprendizaje significativo, en donde se busca transformar los esquemas mentales (previos) del sujeto (nociones). Las fases de este proceso fueron la exploración, la introducción de conceptos y la aplicación de conceptos.

“Construyendo nuestro territorio” establece relaciones con las estrategias propuestas por Durán Ramírez. Primero, se trata de contextos urbanos similares, pues algunas lógicas de poblamiento y construcción de los territorios en las localidades de Bosa y Ciudad Bolívar se asemejan. Segundo, se establecen vínculos entre el entorno y la escuela a través del concepto de lugar, como posibilidad para la elaboración de estrategias de educación alternativas. Tercero, el aprendizaje significativo es un enfoque pedagógico asumido, de hecho, en los talleres para la reconstrucción geohistórica se siguió una estructura que tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, el trabajo conceptual y conceptos propios de la geografía.

El vínculo con el entorno es clave para la comprensión de procesos y conceptos desde la educación geográfica, como plantea Alexander Cely Rodríguez (2010), profesor del departamento de ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional:

(la) multiplicación de referencias está inmersa en la idea de la construcción de universos simbólicos que elaboran los individuos en sus contextos sociales, políticos, culturales y

económicos. Entonces es posible observar un complejo entramado de relaciones que conllevan a que cada individuo interactúe con su entorno, tanto inmediato como lejano, y le permita elaborar imágenes que serán usadas para el conocimiento y el reconocimiento de espacios y lugares (p, 167).

El planteamiento de Cely, busca articular la realidad contextual con los conceptos escolares, esto se considera fundamental en la elaboración de conceptos geográficos y la inclusión del contexto como universo simbólico y de sentido para los sujetos.

Laura Galindo (1999), en el marco de la investigación “Enseñanza de la geografía en la educación básica y media”, del programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, desarrollado en el Colegio Distrital Atanasio Girardot de la localidad Antonio Nariño, buscó, junto a los estudiantes, un “estudio del barrio conceptualizado como un lugar. (De hecho) la docente asumió un rol de investigadora acerca de sus alumnos, de sí misma y del saber del barrio; se convirtió en guía e interlocutora de los alumnos, que exploraron, describieron, representaron y analizaron el espacio local y la gente que vive en él” (Delgado, 1999, p.17). En talleres los participantes del proceso observaron, registraron, analizaron y reflexionaron sobre la construcción espacial del barrio en el que viven. En este trabajo la memoria es un elemento importante.

En la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”, la memoria territorial fue fundamental para establecer vínculos entre los participantes de la investigación. La memoria se incluyó en el diálogo de saberes, a través del encuentro de diversos miembros de la investigación. De este modo, el trabajo de Galindo y la reconstrucción geohistórica del lugar se relacionan. En los dos trabajos docente y estudiantes se entienden como investigadores de la realidad social, además se buscó incluir a los sujetos de forma activa, participativa y reflexiva.

El problema de la construcción social del conocimiento, es abordado por el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) en alianza con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED), a través de la investigación y propuesta de trabajo sobre *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (2014). El CINEP y la SED analizan una de las características de las brechas educativas en nuestras sociedades: la distancia entre el amplio espectro informacional que generan los medios de comunicación y una sociedad del conocimiento restringida y limitada. Una de las concepciones sobre la

información que sustentan el trabajo citado, es el análisis del impacto y las oportunidades que generan en las comunidades las nuevas dinámicas de comunicación.

Se pueden establecer nexos, tensiones y perspectivas de trabajo común, entre las concepciones de las propuestas del CINEP y la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”, ya que desde las elaboraciones teóricas de Milton Santos (1996a, 1996b, 2000), la información hace parte de un medio más complejo que implica una concepción geográfica del espacio y los territorios. Allí la información hace parte de los objetos técnicos que se vinculan a través de la unidad entre sistemas de objetos y sistemas de acciones. Los objetos estarían dotados de información que artificializa las relaciones entre sistemas, aproximándose a ideas como las de razón instrumental. Las lógicas de los objetos, como parte de la trama de la razón instrumental, se ven agudizadas por las dinámicas del Capitalismo en su forma actual: la globalización.

Aunque en la propuesta de la SED y el CINEP, el sustento teórico para abordar los problemas espaciales proviene de fuentes diferentes a los enfoques geográficos apropiados en el colegio Villamar, existe una referencia común en la concepción que se tiene sobre el lugar y el territorio, pues el CINEP y la SED (2014) argumentan que:

Los territorios se crean, recrean y construyen por medio de sus habitantes, en la medida en que son ellos quienes los utilizan, los interpretan, se apropian de estos territorios y los transforman. Por esto, un lugar cuenta con diferentes significados, gentes u ocupaciones, según la apropiación que se haya hecho de éste (lugares de venta, tránsito, vivienda, deporte, sacralización y un largo etcétera). Este fenómeno permite que los territorios sean construcciones sociales en los que las agrupaciones humanas interactúan, conviven e intentan perdurar en el tiempo (p. 28).

Se sugiere, como en las investigaciones analizadas a nivel nacional, que el espacio es una construcción social, por tanto, los territorios influyen en las dinámicas de las sociedades pero las sociedades, a su vez, influyen en las dinámicas territoriales. Esta dinámica híbrida, unitaria, en permanente cambio, permite pensar en las transformaciones que los actores sociales pueden realizar en los territorios que habitan, partiendo de ideas como sujeto y ciudadanía.

En la propuesta del CINEP, la globalización es estudiada (entre otras concepciones) a través de la tensión entre lo global y lo local. Producto de las tensiones entre el modelo económico-neoliberal de la globalización actual y los lugares en que se concreta, resultan asimetrías sociales. Por esto se analizan las propuestas “altermundistas” como opciones

que se basan en la solidaridad y usos alternativos de las tecnologías, para hacer frente a las tendencias de los sistemas técnicos que favorecen los intereses económicos y políticos de actores hegemónicos globales.

En la unidad “Construyendo nuestro territorio” se problematizaron este tipo de perspectivas globalizadoras que impactan en la localidad Ciudad Bolívar, por ejemplo con la minería y la presencia de multinacionales en el territorio local. Como respuesta a estas problemáticas, varios estudiantes mostraron su preocupación y crearon un perfil y un grupo en Facebook, además de participar en una emisión de radio comunitaria *online*, donde debatieron sobre los elementos territoriales que conocieron, esto demuestra los usos alternativos de los medios de comunicación, exacerbados y aprovechados desde el modelo económico, pero apropiados de formas diferentes por los estudiantes.

Es posible plantear el diálogo con algunos elementos teóricos de las propuestas del geógrafo Ovidio Delgado, pues en la unidad didáctica se observa una estructura cruzada por la consideración del área local como un sistema espacial, los sistemas rurales y urbanos, y el sistema económico (Delgado, 1989). En el desarrollo de los talleres se evidenciaron, entre otras, las concepciones de los estudiantes sobre la imbricación entre las zonas urbanas y rurales en la localidad, el impacto minero y la memoria territorial.

En Bogotá se han realizado investigaciones en educación geográfica que adquieren sentido desde los conceptos de lugar y territorio. En estos trabajos se acudió a las experiencias de los participantes, como camino para conocer la realidad social. Desde ejercicios “nucleares”, primordiales, que parten del análisis de los lugares que habitan los sujetos, pero teniendo cuidado en no caer en un “esencialismo” del lugar, una defensa teórica inoperante de lo local. Lo local es entendido como un plano cruzado por los vectores globales en diversas escalas, de ahí que sea sumamente interesante para la geografía escolar en particular y para las ciencias sociales escolares en general (sea desde una perspectiva intradisciplinar, interdisciplinar o de integración curricular). En estas investigaciones los ejercicios conceptuales-teóricos, son fundamentales para avanzar en la formación de ciudadanos.

4.4 Investigaciones desde los lugares y territorios de Ciudad Bolívar

En Ciudad Bolívar, localidad 19 de Bogotá D.C., las historias barriales, los trabajos sobre memoria territorial y la construcción de redes entre actores sociales de la localidad, hacen parte de las líneas conceptuales seguidas en las investigaciones. Las experiencias citadas en este apartado muestran el saber construido desde y sobre la localidad, en éstas se reconoce a las comunidades como agentes activos del cambio espacial.

Se analizan los hallazgos de los trabajos realizados en el barrio Juan Pablo II, sector que limita con el barrio Villa Gloria, en el que se encuentra la Institución Educativa Distrital Villamar. También se indagan algunos planteamientos investigativos que recogen una perspectiva más amplia del conjunto de territorios de la localidad. Además, se muestran los argumentos de investigación que potencian el trabajo articulado entre organizaciones sociales, comunidad y escuela, de hecho, en esa propuesta participaron estudiantes y docentes de la IED Villamar. En este apartado las investigaciones locales se abordarán desde el debate y diálogo que sostienen con la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”.

Los ganadores del concurso de historias barriales y veredales, Olga García y Carlos Moreno (1997), en el trabajo *Juan Pablo II: espacio de encuentros y desencuentros*, narran la historia barrial a través de la memoria colectiva de sus habitantes, buscando las formas como se ha construido el territorio por parte de la comunidad. Es importante recordar que del barrio Juan Pablo II proceden varios estudiantes de la IED Villamar, dada la cercanía entre este lugar y el barrio Villa Gloria donde se encuentra el colegio, es comprensible que ambos barrios compartan memorias territoriales, cuestiones en común, de hecho, diversas indagaciones de los estudiantes coinciden con las elaboraciones de García y Moreno. Esta investigación barrial expresa la riqueza simbólica del lugar a través del conocimiento de los espacios, la arquitectura y la cotidianidad.

Hacia el año 1983, la localidad era considerada dentro de los planes de inversión social como parte del polo de desarrollo de la zona sur, sin embargo, la corrupción impidió que los recursos llegaran a las comunidades, acentuando asimetrías sociales. La pobreza y la estigmatización encontraron un nicho en la localidad. Los primeros asentamientos se

construyeron en las riberas del río Tunjuelito, luego, por necesidad, se colonizaron las montañas. En Juan Pablo II, la adquisición de los terrenos de la comunidad se hizo a partir del loteo de antiguas fincas por parte de urbanizadores piratas, quienes se las vendieron a familias necesitadas de vivienda. Estas familias se consideran invasoras por lo que luchan por consolidar el derecho de posesión de los terrenos.

La tensión entre los urbanizadores pirata y las familias invasoras radica en el principio económico de los primeros, y las necesidades que motivan a los segundos, además de las consecuentes organizaciones que asumen los invasores para acceder al derecho de vivienda y a la consolidación del barrio expresada (entre otras) en las vías de acceso, infraestructura y servicios públicos.

Según el investigador Nemias Gómez Pérez (2015), en el trabajo *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas*, la piratería y la invasión (tendencia del uso del suelo en las partes altas) son dos de las seis dinámicas de poblamiento de la localidad. También se encuentra la parcelación de las zonas planas y la venta legal de lotes, junto al proceso industrializador de la zona. Otra forma de apropiación territorial es la compra colectiva de terrenos y la división de los mismos entre socios. Además, se encuentran programas urbanísticos como los financiados por la Caja Popular de Vivienda y las recientes firmas constructoras que alzan torres bajo la idea de propiedad horizontal en las zonas planas. En la unidad didáctica se hace referencia a las tres formas predominantes de uso del suelo en la localidad: rural, poblamiento de las montañas y urbanización en las zonas planas.

Tanto en el texto de García (1997) como en el de Gómez (2015), se observan las situaciones que viven los jóvenes de la localidad. Por una parte son señalados y estigmatizados como individuos que promueven la inseguridad, el tráfico de drogas y la violencia. Por otra, son quienes generacionalmente han recibido y potenciado las banderas de la lucha por el territorio y la transformación de las condiciones de vida, a través del arte, la cultura y las organizaciones sociales. También se resalta el hecho que han sido víctimas, se les han vulnerado sus derechos a la vida y a una vivienda digna. Se resalta que luchan con dignidad y creatividad por cambiar imaginarios sociales.

En este sentido, el profesor José Alfonso Prieto (2013), en la investigación *Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes*, promueve la formación y consolidación de redes de apoyo entre jóvenes provenientes de instituciones escolares, barrios, organizaciones sociales de base y otras instancias. Se encuentra una postura de defensa de los derechos humanos desde las comunidades, particularmente desde el ejercicio del conocimiento y apropiación territorial por parte de los jóvenes. La cartografía social es un vehículo para la acción colectiva de resignificación de los territorios. La construcción territorial implica la subjetividad, las experiencias y el sentido de pertenencia de los sujetos participantes. El territorio es un texto que puede ser interpretado por los sujetos sociales. La pedagogía crítica y la Investigación Acción Participativa permiten una postura ético-política y metodológica.

En la investigación de Prieto participaron estudiantes de la IED Villamar, haciendo parte de los recorridos propuestos en dicho trabajo, además se establecieron contactos con el colegio a través del docente que desarrolló la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio”. Como consecuencia de este encuentro se desarrollan dos trabajos: la propuesta de una Iniciativa Ciudadana para la Transformación de Realidades titulada “Recorriendo nuestros territorios reconstruimos la memoria social y política”, y el establecimiento de vínculos con las organizaciones sociales de base, fundamentales para el desarrollo de la unidad didáctica.

“Construyendo nuestro territorio” también dialoga con los argumentos de Nemias Gómez (2015), en el sentido de las perspectivas teóricas que utiliza para comprender las dinámicas espaciales, pues se basa (entre otros) en los planteamientos de los geógrafos Milton Santos (1996a, 1996b y 2000) y Ovidio Delgado; además, en elementos que se pueden asociar a la geografía de la percepción, que en la unidad didáctica parte de las teorías del geógrafo Yi Fu Tuan. Otro elemento de diálogo entre las dos investigaciones es la postura frente al vínculo entre lo local y lo global, como plantea Gómez (2015):

las expresiones organizativas que se han dado en la localidad responden a un contexto específico de tiempo y lugar, pero que no se pueden desprender del influjo contemporáneo, de la globalización, tanto por las consecuencias directas en lo local de las políticas internacionales y nacionales, como por las alianzas de procesos similares en otras realidades geográficas, pero también de las dinámicas de los sectores vecinos, no puede ser una organización aislada, pretendiendo que los conflictos y problemas tienen causas endógenas exclusivas del territorio (p. 115).

Tanto en la historia barrial de Juan Pablo II (1997), como en “Partir de lo que somos” (2015), existen vínculos con las teorías de la renta en el uso del suelo, pues las dinámicas de poblamiento y la segregación por renta pueden ser interpretadas desde las construcciones espaciales propuestas por David Harvey (1977).

Los esfuerzos por reconstruir la memoria territorial desde la investigación social, reconociendo los lugares y actores sociales en una simbiosis política, económica y cultural, ha sido un renglón importante en las búsquedas por reivindicar los derechos humanos desde el plano local. A pesar de la estigmatización y las formas de control territorial (violentas y económicas), los movimientos sociales, la unión comunitaria y las organizaciones sociales, han buscado transformar los imaginarios individuales, colectivos y sociales que se tienen de la comunidad, a través de constantes e intergeneracionales trabajos que permiten pensar las lógicas de la desigualdad y la inequidad social desde prácticas alternativas que surgen de las comunidades, los jóvenes, las mujeres, los líderes sociales, las organizaciones sociales de base y la academia. La apropiación del lugar se alcanza a través del conocimiento y el saber sobre los territorios, en un diálogo de saberes que permite el reconocimiento y quizá, las transformaciones del territorio.

4.5 Los procesos, problemas y promesas de la inclusión de los conceptos de lugar y territorio en la escuela

Este breve recorrido por algunas experiencias latinoamericanas relacionadas con la educación geográfica, demuestra la importancia que han adquirido los conceptos de territorio y lugar en la geografía escolar. Se puede observar que sobre estos conceptos se han realizado diversos procesos que cuentan con grandes avances investigativos, metodológicos y teóricos. También se puede inferir que al vincular estos elementos en la educación geográfica, se obtienen varias promesas que hacen pensar en formas alternativas de educación. Además se pueden identificar algunos problemas en las propuestas.

El lugar y el territorio, como categorías de la geografía, han permitido vincular diversas discusiones propias del campo geográfico, con discusiones propias del campo escolar, en diferentes escalas se observa que existen diversas maneras de entender, apropiar, tratar y desarrollar los conceptos geográficos, bien al interior de la escuela, incluyendo

elementos externos, o llevando la escuela hacia su contexto. Esto demuestra que la postura de Bernstein (2000) sobre el dispositivo pedagógico puede ayudar a comprender la lógica escolar.

En los trabajos referenciados, el espacio es un texto privilegiado, abierto a la lectura profunda de los sujetos sociales, que permite diversos niveles de comprensión y el desarrollo de diferentes habilidades del pensamiento. La forma de llegar a dicho texto varía de acuerdo a las posturas éticas, políticas y pedagógicas, sin embargo existe una tendencia crítica que considera el modelo económico hegemónico como un riesgo para el crecimiento equitativo de distintas sociedades, de allí el llamado común al lugar como posibilidad para la transformación de la escuela y de la realidad social.

Un problema es el peligro de caer en la defensa a priori del lugar y del territorio como las claves de la transformación social, pues dentro del lugar existe la contradicción entre la posibilidad del inmovilismo, la apatía, el desencanto, el conformismo y la creatividad, el cambio, la esperanza, el pensamiento crítico. Tampoco se puede hundir tan productiva carrera teórico-práctica en argumentos que no incluyan de manera articulada, profunda y creativa las contradicciones del lugar y el territorio. Otra cuestión es la de la integración. Integración entre las ciencias sociales, integración entre campos del pensamiento. Integración de la escuela con la realidad que le rodea. Integrar lo local con lo global. Ante una escuela que, a veces, parece guiada por un movimiento inercial, es necesario incluir elaborados debates que potencien a la comunidad académica y fomenten diversas posturas frente a la pedagogía y el lugar que ocupan los/as estudiantes, docentes, familias, comunidad, líderes y organizaciones sociales en la educación.

Sin duda, las investigaciones citadas muestran que el lugar y el territorio se constituyen como alternativas para alcanzar nuevas formas de educación y empoderamiento social. La cuestión es cómo generar propuestas educativas que partan de la investigación social, el diálogo de saberes y el reconocimiento de una escuela que debe abrir las puertas al contexto en el que está inserta, para no condenarse al aislamiento de la realidad social. En cambio, puede elegir el camino fértil del reconocimiento de diversas posturas y saberes que la nutran y la hagan llegar, ahora sí, a un conocimiento más universal, por permitir el acercamiento profundo a los sujetos que la constituyen. Sujetos que hacen parte de un espacio híbrido, en permanente movimiento

5.Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio como experiencia pedagógica en la Institución Educativa Distrital “Villamar”

En la Institución Educativa Distrital Villamar, colegio oficial ubicado en la localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, se desarrolló el trabajo de investigación titulado “Reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio con estudiantes de noveno grado”, a través de la unidad didáctica denominada “Construyendo nuestro territorio”. Entre otras, se buscó un vínculo entre escuela y contexto para que los estudiantes reflexionaran desde la geografía escolar sobre la realidad social, partiendo del reconocimiento de algunas rupturas que se presentan entre la escuela y su realidad contextual.

La unidad planteada para este proceso contó con la realización de talleres en tres escenarios: el aula, la casa y el barrio donde viven los estudiantes y las salidas pedagógicas. La estructura de cada uno de los dieciocho talleres realizados se basó en los principios del aprendizaje significativo. Los estudiantes desarrollaron los talleres y anexaron los resultados escritos de su proceso en una carpeta que lleva el nombre de la unidad didáctica, esta información es útil para conocer los análisis que los estudiantes hicieron sobre su experiencia en el territorio. En el apartado 5.1 se busca analizar con mayor profundidad estos elementos.

Durante el proceso, las organizaciones sociales de base, lideresas sociales, familiares y vecinos, aportaron acompañamiento, conocimientos y recursos para el desarrollo de diversas actividades vinculadas a los talleres. Esta relación entre escuela y comunidad, con base en los principios del diálogo de saberes y la inclusión de la memoria territorial es analizada en el numeral 5.2.

Durante el proceso el docente de ciencias sociales se consideró como un investigador en educación geográfica, planteando procesos formativos que influyen en la unidad didáctica en particular y en la investigación en general. El análisis de su experiencia pedagógica se considera fundamental para comprender algunas implicaciones de la reconstrucción geohistórica en la escuela. Este aspecto será tratado en el apartado 5.3.

“Construyendo nuestro territorio” implicó diversas apuestas metodológicas, conceptuales, investigativas y pedagógicas que tienen ejes comunes, diferencias y tensiones. El planteamiento de dichas apuestas genera perspectivas que permiten el desarrollo de algunos conceptos y cuestionamientos sobre procesos vinculados a la investigación en educación geográfica. Dichos planteamientos se exponen al final de este capítulo.

5.1 Las transformaciones del lugar y el territorio según los análisis de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Distrital Villamar

Producto de los talleres, los estudiantes analizaron diversas perspectivas de las teorías geográficas, durante las actividades se incluyeron vivencias, experiencias, sentimientos, ideas y conceptos sobre los temas tratados, buscando reflexiones y análisis sobre los lugares y territorios que habitan. En los términos teóricos de la unidad didáctica, éstos son espacios considerados como un producto social que, una vez producido, influye en las experiencias de los estudiantes, en movimientos espacio temporales inacabados.

Como parte del dispositivo pedagógico, entre los contextos que influyeron en el planteamiento de la unidad, se encuentran diversos elementos que imbricados generan diferentes perspectivas sobre el lugar y el territorio en los estudiantes, en principio estos elementos son: la estructura de los talleres siguiendo los planteamientos del aprendizaje significativo, junto a las ideas, conceptos, imágenes y concepciones que sobre el lugar y el territorio elaboran los estudiantes y son retomados, analizados y expresados en las actividades, además de los cuestionamientos, vacíos, propuestas y alternativas que surgen de las vivencias de los estudiantes durante el trabajo realizado. Los planteamientos anteriores son analizados en este apartado que a su vez concluye con

una perspectiva de lo que significó para los estudiantes el proceso en educación geográfica denominado “Construyendo nuestro territorio”.

La participación de estudiantes en los talleres de aula alcanzó en promedio el 69%, en los talleres para casa y barrio el 55%, mientras que en los talleres de las salidas pedagógicas el 48%.

5.1.1 Los estudiantes frente a la estructura de los talleres en aula, casa-barrio y salidas pedagógicas

La unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio” se realizó a través de talleres en tres escenarios: aula, casa y barrio, y salidas pedagógicas. Cada uno de los talleres, especialmente los de aula, contienen tres momentos. Inicialmente las indagaciones sobre los saberes previos de los estudiantes, luego el análisis conceptual y finalmente los nuevos conceptos. En el momento de estudio de los saberes previos, se consideran aquellas ideas, imágenes, nociones o conceptos que los estudiantes tienen sobre un tema o un concepto. Durante el análisis conceptual se estudian y problematizan diversos planteamientos de diferentes corrientes geográficas, particularmente la radical y la humanista. Por último, se analizan conceptos y/o referentes teóricos de las corrientes geográficas tratadas y de la sociología, entre otras.

Cada taller cuenta con una estructura estándar caracterizada por: los membretes del colegio y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, el título del taller, su “ubicación” (aula, casa-barrio, salida pedagógica), letra *cómic* y los tres momentos descritos antes. Dependiendo el enfoque teórico que se trató en cada taller, para cada momento del mismo la información y las actividades se presentaron de forma dialógica, así: una foto, imagen o caricatura del geógrafo, sociólogo o teórico del que provienen los aspectos teóricos estudiados, el cual presenta a través de viñetas, como en una historieta, los conceptos que plantea; además los textos fueron redactados para establecer un diálogo en primera persona entre el “personaje” (geógrafo, sociólogo, etc.) y el estudiante; junto a esto se plantearon preguntas en cada momento de los talleres para que los estudiantes reflexionaran de forma escrita, con dibujos, imágenes u organizadores gráficos (Campos, 2007) sobre las temáticas desarrolladas. También se hizo uso de imágenes de diversos

lugares de la localidad Ciudad Bolívar, organizadores gráficos como diagramas de flujo, mapas mentales y conceptuales.

Los talleres desarrollados en la casa y el barrio, tenían un dibujo de un investigador o científico, el título del taller y una serie de indicaciones numeradas sugiriendo los pasos a seguir en la actividad, buscando que los estudiantes trabajaran como investigadores de la realidad social que construyen. Los talleres de las salidas pedagógicas variaban según los territorios recorridos y analizados, aunque también se consideraban los elementos del aprendizaje significativo y los planteamientos teóricos de cada personaje de la guía (geógrafo, sociólogo, etc.). La producción de cada estudiante se anexó de forma ordenada en una carpeta que llevaba el título “Construyendo nuestro territorio”, esta debía ser decorada por cada estudiante según su conocimiento del territorio y diversos elementos identitarios.

5.1.2 Ideas, conceptos, imágenes y concepciones sobre el lugar y el territorio por parte de los estudiantes

En este apartado se presentan las ideas, conceptos, imágenes y concepciones que los estudiantes tienen sobre los lugares y territorios que habitan. El vehículo para indagar estos elementos son los talleres desarrollados. Además, se cuenta con los comentarios e imágenes que hicieron los estudiantes en un perfil de Facebook que ellos crearon con el objetivo de hacer eco de las situaciones problemáticas que se viven en Ciudad Bolívar. También se cuenta con el programa radial que realizaron los estudiantes en la emisora *online* Mundo Vagabundo.

Del paroi¹ al cemento y el bloque, de la solidaridad comunitaria y la lucha al escepticismo, del recuerdo de las quebradas limpias a la explotación minera, de la ruralidad a la contaminación del Relleno Sanitario Doña Juana. Entre alegría y tristeza, familias, amigos y vecinos. Así transcurren relatos y esfuerzos por comprender la propia

¹ Es el nombre con el que se designa a las viviendas construidas con materiales no convencionales como tela asfáltica, madera y materiales reutilizados. Durante la invasión de lotes las casas construidas con estos materiales eran conocidas como viviendas para el día a día, “para hoy”, la contracción de esta frase es la palabra “paroi”.

realidad, la realidad vivida de sí mismo y en comunidad, en un imbricado tejido de cotidianidad y teoría social desde la geografía.

Primero se tratan los talleres de aula, luego los talleres en casa y barrio, para finalizar con los talleres de las salidas pedagógicas. La secuencia corresponde al orden en que fueron desarrollados, pero es necesario aclarar que los tres escenarios se cruzan, pues en diversos momentos el tema tratado en un taller se ampliaba o complementaba en otro, junto a las permanentes salidas que se hicieron. El título de cada taller es el que se usó durante la actividad expuesta.

5.1.2.1 Talleres de aula

Los geógrafos Milton Santos, David Harvey y Doreen Massey, la socióloga argentina Elizabeth Jelin y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, entre otros importantes teóricos de las ciencias sociales, convertidos en personajes de las guías, acompañaron con sus conceptos e ideas las búsquedas de los estudiantes. Se contó con el apoyo de organizaciones sociales de base de la localidad, especialmente de la Corporación Mundos Diversos, también con las lideresas sociales y miembros de la comunidad, que incluso asistieron al colegio para desarrollar un taller, junto a su acompañamiento en las salidas pedagógicas. En adelante se evidenciarán los planteamientos de los estudiantes.

Imagen 1: Taller de aula



Fuente: Johan Betancourt (archivo del autor) (2015)

5.1.2.1.1 Construyendo nuestro territorio (taller 1)

Inicialmente, al pensar sobre el concepto de lugar, los estudiantes expresan dualidades entre una distancia emocional representada por aquellos sitios distantes a sus experiencias de vida y los espacios con los que se identifican sentimentalmente, esto es, vivencias personales como grupales relacionadas con la familiaridad, la amistad y la pertenencia. El concepto de territorio se entrelaza con el de lugar, no se definen por oposición, diferencias o semejanzas, sus significados se funden. En el territorio aparecen menciones sobre la extensión de los terrenos, junto a la colaboración entre habitantes. Los lugares y territorios que habitan son relacionados con sentimientos como la tranquilidad y se observan diferenciaciones entre espacios naturales y artificiales.

Al referirse a los espacios de los habitantes de la localidad se presenta la dualidad urbano-rural, se enfatiza en las formas de vida de algunos sectores de la población, marcados por el tipo de trabajador asalariado y agricultor, evidenciando tiempos de descanso y distensión en las noches y en las tardes, así como referencias a ciclos de vida (nacimiento-enfermedad-muerte) vinculados, entre otras, a la infraestructura del Hospital de Meissen a través de recuerdos de vivencias en ese lugar. Se expresan sobre la cotidianidad, en la que se incluyen la escuela y las horas de comida. Las escalas espaciales que identifican pasan por Bogotá y Colombia.

Tras el trabajo conceptual los estudiantes relacionan el lugar con la vida diaria que se desarrolla en pequeñas partes del territorio, una cotidianidad dotada de sentido vinculada al entorno próximo (casa, vecindad, intimidad) y conformada por las acciones de los seres humanos. El conjunto de lugares -sería el territorio y, en algunos casos, este se identificó con formas, objetos e interacciones provenientes, probablemente, de las reflexiones sobre los conceptos de Milton Santos. En algunos casos se mantienen los conceptos previos, incluso se presentan elaboraciones menos precisas que en ese momento.

5.1.2.1.2 El trabajo humano materializa el tiempo (taller 2)

Con respecto a la construcción escrita del conocimiento, se observa la tendencia a usar inadecuadamente conectores, lo que hace ambiguo el sentido de sus frases, esto debe influir en la elaboración conceptual y en la expresión escrita del mismo.

Sobre el concepto de técnica se podrían encontrar las siguientes acepciones: capacidad para crear a partir de la práctica o experiencia en el ejercicio de una actividad. Agilidad, don que tiene una persona al realizar una actividad. Finalmente una forma de vincular objetos, ejecutar una idea, crear. Aunque de manera reducida la técnica se asocia al trabajo y el funcionamiento en conjunto del sistema de objetos y el sistema de acciones, no se muestra claridad conceptual, más allá de la noción de funcionamiento común y la posibilidad de utilización de objetos. La idea de forma-contenido tiene mayor sentido en tanto expresa el vínculo entre acciones y objetos. Frente a la relación entre el ser humano y algunos objetos, se tienen consideraciones sobre el control entre uno y otro, las tendencias son considerar que hay una influencia mutua, aunque también se menciona el fuerte control que los objetos pueden tener sobre los comportamientos humanos, sin llegar a influirlos de forma determinante, incluso se opina sobre la posibilidad de control que tiene el ser humano sobre el objeto.

Finalmente, la construcción conceptual sobre el sistema de acciones muestra incoherencias, confusiones y ambigüedades, sin embargo, se pueden destacar las relaciones que se establecen entre creación, poder y control mencionadas por los estudiantes, así como nociones de sincronía en las acciones que ocurren de manera simultánea y la realización humana en la cotidianidad. El término sistema de objetos presenta mayor claridad, es considerado en términos materiales y creación humana, también como posibilidad de vínculo con las acciones y la técnica, incluso siguiendo el concepto ofrecido en el taller, se permiten afirmar referencias a las relaciones pragmáticas. Cabe destacar que retoman la importancia de las relaciones entre lugares a través de las relaciones entre el sistema de acciones y el sistema de objetos.

5.1.2.1.3 Nuestro territorio: tejido de tiempos, formas y contenidos (taller 3)

Diacronía y sincronía se presentan con ejemplos de aquellos objetos cuyo uso y/o permanencia es visible en los lugares, encuentran una forma de expresarlos a través del planteamiento de organizadores gráficos como las líneas del tiempo, siendo evidente en algunos ejercicios la relación de lo sincrónico con lo que ocurre dentro de una fecha y lo diacrónico con la alineación de años y fechas, permitiendo la inclusión gráfica de la noción de sincrónico en lo diacrónico. Los elementos que persisten estarían dados por los servicios públicos adquiridos a través de los años, como las redes de teléfono, acueducto y energía, haciendo énfasis en el paso del tiempo y consecución de servicios, desde el contrabando hasta su legalización. Se incluye la noción de palimpsesto en la actualización del uso de los servicios públicos y los cambios en las tecnologías, pero ante todo, en la construcción de viviendas y vías de acceso a los barrios, cuyas formas se mantienen con diferentes usos, cambios en materiales y técnicas de construcción.

Se evidencia el vínculo entre la forma técnica, la construcción de los barrios, las luchas comunitarias y la vida cotidiana, también se observa la relación entre el orden de la forma jurídica y los paros de los habitantes de la localidad, las formas de organización comunitaria y la memoria de los jóvenes asesinados en el territorio, así como el trabajo informal y los “límites invisibles” en la localidad. Las luchas comunitarias también se vinculan con el orden simbólico, a través del rap, las técnicas del grafiti y el muralismo, los monumentos y el recuerdo indignante de la mal llamada “limpieza social”.

5.1.2.1.4 De la totalidad al lugar (taller 4)

Sobre las empresas multinacionales en los territorios de Ciudad Bolívar, se analiza el caso de CEMEX, caracterizan esta multinacional como una empresa interesada en la explotación inadecuada de los recursos mineros de la localidad, fenómeno favorecido por un Gobierno que podría considerarse permisivo en medio de un Estado débil, por lo que tienden a afirmar que los intereses económicos de la multinacional se imponen en los lugares, dañando las formas de vida “naturales” a través de la contaminación y

degradación del territorio, pasando por encima de los derechos de las comunidades pobres de la ciudad, quienes a su vez sufren cierto “inmovilismo”. Estas situaciones profundizan la desigualdad social. La problemática es preocupante porque puede ampliarse en Ciudad Bolívar, afectando lugares como Quiba en la zona rural, pues se observa el desplazamiento de la población debido a la minería y el aumento de las invasiones por familias que viven por debajo del nivel de pobreza. Estas condiciones muestran la fragilidad y vulnerabilidad del territorio frente a empresas poderosas que, incluso, usan como basurero estos lugares. Esto se cruza con el conflicto armado encarnado por actores paramilitares y militares, a través del reclutamiento de jóvenes, así como en las familias desplazadas de otras regiones del país hacia la Localidad.

Estas situaciones se ven acentuadas por fenómenos como la influencia de los medios masivos de comunicación en la actitud de las personas frente a las situaciones problemáticas, de hecho, los estudiantes consideran que medios como la televisión tienden a distraer a los miembros de las comunidades y a los habitantes de los barrios, quienes no son conscientes de las dificultades que traen las actividades mineras, esto se relaciona con conceptos que vinculan elementos globales (como los intereses de las multinacionales) con su concreción en los lugares (como la situación vivida en Mochuelo y Quiba). Se observan algunas tendencias a ubicar los conflictos económicos y armados fuera de los territorios locales, como si fuesen realidades ajenas.

Se considera la globalización desde una perspectiva económica en la que las empresas multinacionales se preocupan por las ganancias y dañan el territorio, contaminando, éstas harían parte de una red global que inter-relaciona diversos lugares en términos de asimetría de poder, se mencionan aspectos de la lógica de mercado en la que las grandes corporaciones aumentan sus ganancias y los territorios se ven perjudicados.

5.1.2.1.5 Experiencias en nuestro territorio (taller 5)

Las experiencias están mediadas por los sentidos y la percepción de los lugares en el marco de la vida cotidiana, esto se ejemplifica con las afirmaciones sobre las diferencias y características que toman lugares como el botadero Doña Juana, cuyo degradante

aspecto visual y hedor le identifican. El sistema perceptivo les permite diferenciar la zona urbana de la localidad con la zona rural y sus recursos naturales, especialmente el contacto que lograron con la cuenca media del río Tunjuelito, limpia y asequible. Siguiendo los planteamientos de Yi Fu Tuan, los estudiantes consideran que la edad, el estado de salud y el género influyen en las visiones que los seres humanos tienen de sus territorios; además coinciden en la diferenciación de experiencias entre un lugareño y un visitante, haciendo referencia a la tensión entre el hábito y las costumbres de quien habita un sector y las nuevas visiones que tiene un visitante.

Otro elemento que evidencian los estudiantes y que hace parte de su experiencia es la expresión espacial de las creencias, especialmente a través de las imágenes religiosas de origen católico, las iglesias y cementerios (como en Quiba), o nombres de lugares como la quebrada Brazo del Diablo, nombrada así para generar temor entre los habitantes, también se hace referencia a lugares cuya trascendencia simbólica identifican a la localidad como la Piedra del Niño y el Palo del Ahorcado.

La experiencia sentimental que relaciona a los estudiantes con el lugar que habitan, es el vínculo y el arraigo, debido a la generación de estrechas relaciones familiares y de amistad, en casa y barrio, junto a la referencia por los ciclos de vida que transcurren en los lugares que habitan. Las experiencias de vida están cruzadas por sentimientos de tranquilidad, alegría y solidaridad, especialmente cuando se recuerdan los lazos comunitarios que permiten construir el barrio. Se observan referencias menores a problemas de inseguridad y microtráfico. La percepción de los cambios del lugar se refieren a la relación destrucción-creación: destrucción de la naturaleza y la zona rural (entendidas como sinónimas) y creación de los barrios, con acento en el impacto de la minería, la contaminación de fuentes hídricas y manejo inadecuado de basuras.

5.1.2.1.6 La comunidad en la escuela: diálogo de saberes para aprender sobre nosotros mismos (taller 6)

Al comparar algunos sectores de las ciudades latinoamericanas con la localidad Ciudad Bolívar, los estudiantes encuentran elementos comunes como la construcción en ladera y

las formas de construcción en estos espacios (escaleras, viviendas en pendiente), también encuentran relaciones en las vivencias de las personas marcadas por formas de violencia, a la vez, formas de lucha comunitaria, expresadas entre otras con elaboraciones artísticas como el rap y el muralismo. También se encuentran elementos comunes como la “humildad” de los habitantes. Ahora bien, cuando expresan las imágenes mentales que tienen sobre América Latina, la influencia mediática es evidente, en tanto los campeonatos de fútbol y la elección del Papa Francisco son reiterados.

Consideran que en la localidad se viven escenarios de encuentro entre culturas a través de experiencias deportivas y artísticas (como el grafiti, la escultura y los monumentos), escenarios en los que se comparte y disfruta en comunidad resaltando la diversidad del territorio, aunque encuentran actitudes de indiferencia frente a la población y problemáticas del sector rural (Quiba y Mochuelo), en general se cree que la ciudadanía no muestra preocupación por las situaciones en estos sectores. Causa especial atención la actividad minera opuesta a la belleza paisajística de la zona rural, la contaminación de la quebrada Limas en oposición a los nacimientos de agua aprovechados por la comunidad, así como los accidentes que han sufrido personas del sector. Los sentimientos se presentan en forma dual, esencialmente entre alegría y tristeza, la alegría por el crecimiento de las relaciones interpersonales y las luchas comunitarias, y tristeza por el impacto minero en las montañas, la degradación territorial que genera el botadero de Doña Juana y los efectos del microtráfico en la salud pública del sector.

5.1.2.1.7 Memorias territoriales alternativas (taller 7)

Las dualidades en las concepciones de los estudiantes también se observan en los olvidos y recuerdos que analizan, esto se ejemplifica con las tensiones entre las formas de expresar elementos sobre la construcción de los barrios y las luchas comunitarias para conseguir tanto las viviendas, como la infraestructura y los servicios públicos y comunitarios para atender diferentes necesidades, así como las transformaciones en el entorno “natural” y las experiencias de tranquilidad y/o violencia en los barrios. Son destacables las menciones de unidad entre habitantes y territorio, con lo que se hace referencia a la destrucción del territorio y sus implicaciones en el olvido de la propia

historia, los sucesos y las anécdotas de la población. Además se identifican algunos intereses que influyen en los intentos por olvidar problemáticas y experiencias difíciles en los barrios, como el retiro de la placa conmemorativa del asesinato de jóvenes en el barrio Juan Pablo II.

Sobre los trabajos de la memoria, los estudiantes analizan el Paro Cívico de 1993 en la localidad, producto de las situaciones de injusticia social y la necesidad de conseguir diversos servicios públicos; observan diferencias entre las versiones de un medio de comunicación marcado por una visión distante del suceso y la versión de los habitantes y protagonistas del paro, marcada por la pertenencia al territorio, considerando las causas del problema y las formas de organización de las comunidades para participar en este, mencionando la legitimidad de la protesta dada la búsqueda de justicia y equidad desde las comunidades. Al indagar sobre los actores del suceso, presentan confusiones frente a la estructura del taller, confunden a los teóricos de la guía con los personajes del paro, sin embargo, alcanzan mayor claridad frente a los actores sociales en términos de diferenciar a los miembros del gobierno-medios con los líderes y la comunidad.

La memoria territorial y alternativa estaría dotada de los sentidos de quienes vivieron situaciones y emociones, se refiere a lo que ocurrió en el territorio y es retomado u olvidado por las personas y las comunidades, la memoria está atravesada por los intereses que algunos sectores sociales y personas tienen pues desean “adueñarse” del barrio, del lugar, lo cual muestra las tensiones por inscribir la memoria. Se tiende a olvidar lo que impacta el espacio, mientras se dota de importancia aspectos irrelevantes. Existen hechos difíciles de olvidar que, aun así, se olvidan; existen otros hechos en el territorio que son recordados, por ejemplo la comunidad que lucha. El recuerdo estaría atravesado por los sentimientos, como la tristeza. El territorio donde vivimos contiene recuerdos y/o imágenes de los lugares, estos pueden ser cambiados, en general pueden ser usados para cambiar el presente.

5.1.2.1.8 Construyendo nuestro territorio: un proceso de unidad (taller 8)

Se observan nuevas concepciones del lugar con respecto al primer taller, el lugar conecta a cada quien con los demás en la cotidianidad, su escala sería una parte más pequeña del territorio, aquel espacio que rodea la experiencia, está dotado de sentimientos, recuerdos y olvidos (bellos momentos), por tanto llega al “corazón” y al tiempo al pensamiento pues se considera que se conoce y se sabe sobre él, en el lugar está la familia, la amistad, el compañerismo, los vecinos. Sin embargo, el lugar también se considera como objeto de explotación. El territorio es aquel con el que los estudiantes se identifican, al cual pertenecen, donde persisten los sueños, está construido con esperanza. Por extensión sería un conjunto de lugares y en términos escalares iría desde el barrio, pasando por la localidad y la ciudad, hasta el país. En algunas ocasiones se identifica con las comunidades visitadas en Mochuelo, Quiba y Jerusalén. Se debe aclarar que para algunos estudiantes, según las respuestas escritas, la concepción de lugar y territorio fue levemente modificada, por ejemplo, en la consideración del territorio como una extensión temporal según la cantidad de tiempo de vida que se habita en él.

Los lugares que habitan se debaten entre la adquisición y no de servicios públicos, las calles pavimentadas y destapadas, el vector global internacional que daña el lugar (economía multinacional y minería), entre lo feo y lo bello (Doña Juana y el paisaje rural), entre la alegría de la vecindad y la injusticia social, la indiferencia por las problemáticas sociales y la concienciación de los participantes, entendidos como “gente pensante”.

El análisis de la propia realidad se entiende como un ejercicio interesante, divertido, productivo, que permite llegar a ciertos niveles de concienciación sobre los problemas y alternativas de solución de los fenómenos espaciales en la localidad, el contacto con la comunidad se considera importante y enriquecedor, romper los límites del aula hasta llegar a la investigación del propio territorio y los lugares que se habitan es un aporte sustancial a las formas de comprensión, incluyendo maneras de proyección de las situaciones problema con el objetivo de hacer eco y movilizar conciencias alrededor de los fenómenos sociales más sensibles de Ciudad Bolívar. Todo lo anterior para no olvidar de “dónde venimos” a través de una “nueva manera de ver la localidad y las zonas

rurales”, también las personas y comunidades del territorio, en una nueva perspectiva del mundo que a su vez cuenta con decepciones, preocupaciones e indignación. Existe un trato especial a la comunidad, las lideresas y las organizaciones sociales pues se comprende que su apoyo, además de fundamental, parte de la solidaridad y el compromiso con la localidad, se valoran sus aportes en forma de conocimiento profundo y construido con los años sobre los diversos territorios y las vivencias en Ciudad Bolívar.

La carpeta “Construyendo nuestro territorio”, elaborada por cada estudiante teniendo en cuenta algunas sugerencias al respecto, es entendida como una forma adecuada de organizar la información, en la que se expresan gustos e intereses de los estudiantes, que muestran las formas como se identifican con los lugares y territorios, en ellas se observan imágenes que van desde lo local, pasando por la ciudad hasta diversas regiones del país. El diseño de la carpeta parte de la creatividad e ideas de cada uno de los estudiantes. Los talleres de aula permitieron conocer el territorio desde una perspectiva en la que se comparte con otras personas y personajes (teóricos de la geografía y otras ciencias sociales), permitiendo diferentes reflexiones. Los talleres en casa y barrio permitieron el encuentro con vecinos y familiares a través del recuerdo, la historia, y la investigación, fomentando la capacidad de escucha y la sistematización de información. Los talleres de las salidas pedagógicas permitieron el encuentro con las comunidades y nuevas perspectivas sobre los fenómenos sociales de la localidad, promoviendo el aprendizaje, el gusto en las actividades, el compañerismo y el interés por las situaciones de diferentes sectores de Ciudad Bolívar.

Este proceso es entendido de forma asimétrica, también hay diferencias con la metodología, por ejemplo no hay homogeneidad en el número de estudiantes que realizaron las actividades en los distintos talleres, sea porque no asistieron a las salidas pedagógicas o no les entusiasmó la propuesta de investigar en casa, para algunos estudiantes las indicaciones no fueron claras, así como se hacen llamados al uso de más imágenes en lugar de textos.

Los estudiantes proponen que los demás cursos del colegio participen en el proceso para que comprendan las formas de destrucción del territorio y el planeta, se sugiere que se vinculen más profesores y personas a la investigación, así como potenciar el perfil de Facebook “Construyendo nuestro territorio” en el que se han expresado ideas y

denunciado situaciones, también se han presentado imágenes, todo sobre las problemáticas del territorio. Apuestan por continuar encontrándose y dialogando al respecto (los estudiantes de grado noveno no continúan en la Institución por ser el último grado) y proponen hacer “publicidad”, eco, de las situaciones territoriales.

5.1.2.1.9 Sobre los talleres en aula y las perspectivas de los jóvenes

Tras este recorrido por los talleres en aula, se evidencian diversas ideas sobre las transformaciones de los lugares y territorios que habitan las/os estudiantes, relacionadas con el campo de -la experiencia, una experiencia influida por la vida cotidiana, los sentimientos y emociones, la memoria territorial y diferentes perspectivas teóricas provenientes de la geografía. La preocupación por el impacto minero y del Relleno Sanitario Doña Juana, los recuerdos de las luchas comunitarias por alcanzar niveles dignos de vida, las contradicciones propias de los habitantes de los sectores que conforman el territorio-, y las propuestas para lograr cambios frente a situaciones problemáticas son visibilizados por los trabajos realizados por las/os estudiantes.

Imagen 2: Desarrollo de actividades en el aula



Fuente: Johan Betancourt (archivo personal del autor) (2015)

5.1.2.2 Talleres en casa y barrio

Considerar a los estudiantes como investigadores sociales requiere apostar por su ejercicio como científicos sociales. Los talleres que realizaron de forma autónoma en sus viviendas y barrios, siguiendo algunas sugerencias del docente, les permiten asumirse como parte de una realidad social y personal susceptible de ser estudiada por ellos mismos, comprendiendo que son actividades que parten de la escuela pero tienen sentido y van más allá de ésta. A continuación se exponen las elaboraciones que sobre el lugar y el territorio construyeron los jóvenes, a partir de los talleres en casa y barrio.

5.1.2.2.1 Aprendiendo a organizar la información sobre nuestro territorio (Taller 1)

En las decoraciones de las carpetas se observan perfiles urbanos y montañosos, cuya simbiosis hace parte del tejido de la localidad, enmarcada en una ciudad cuyas imágenes incluyen el sistema de transporte masivo Transmilenio, el cerro de Monserrate y la Casa del Florero. En ocasiones se observan imágenes externas, incluso, a nuestro país. También hay imágenes de Ciudad Bolívar, llamando la atención el uso recurrente de la imagen de los niños elevando cometa, acaso una imagen arquetípica en la comunidad (ver anexo H).

5.1.2.2.2 Con mi familia y mis vecinos, construimos y vivimos el lugar (Taller 2)

Las entrevistas diseñadas por los estudiantes indagan, en principio, aspectos como el nombre del entrevistado, su edad y el tiempo de estancia en los barrios. En los cuestionarios existe una tendencia a preguntar sobre los cambios del barrio desde hace 34 años (tiempo en el que se originó la localidad), en estos apartados cuestionan sobre el precio de los lotes y las formas de construcción en diferentes sectores. Muestran interés por los cambios en el medio ambiente, haciendo énfasis en las quebradas. Hacen

preguntas sobre las transformaciones de los sistemas de transporte, especialmente referido a las vías de acceso y comunicación vial entre los sectores locales. Junto a esto muestran interés por las formas de vida que establecieron los habitantes, buscando conocer los sentimientos, pensamientos, recuerdos y problemáticas de los pobladores.

Los resultados obtenidos abarcan las reflexiones de familiares y vecinos con un promedio de edad entre los 35 y los 50 años. Las personas indagadas pertenecen a los barrios: Villa Gloria, Juan José Rondón, Juan Pablo II, Manitas y San Francisco. Se destacan las elaboraciones sobre las tensiones que construyen el territorio, es decir, los cambios en el medio ambiente producto de la urbanización en zonas de ladera y alto riesgo, y la minería, con efectos visibles en el significado y uso de las quebradas, especialmente la quebrada Limas que atraviesa los barrios objeto de estudio. Sobre el levantamiento de viviendas se expresan sentimientos, recuerdos e ideas asociados a conflictos y vínculos entre actores sociales debido a la invasión de terrenos, desde luego ilegal en principio, pero basada en la necesidad, la solidaridad y las incertidumbres, para dar paso a las luchas por la legalización en medio del creciente número de familias pobladoras, además de formas de financiación para que algunas familias compraran sus viviendas desde una legal. Se hace uso de la línea del tiempo para expresar transformaciones territoriales.

5.1.2.2.3 El lugar donde habito: un rompecabezas del tiempo y el espacio (Taller 3)

Se identifica el tránsito de las viviendas en paroi (latas, tela asfáltica, madera) a las construcciones en bloque, ladrillo y cemento. La contaminación, la minería, las fuentes hídricas, iglesias, tiendas, las vías, el salón comunal y el colegio son formas que predominan en las descripciones. El contenido estaría compuesto por los sentimientos de familiaridad, amistad y solidaridad. Esto hace parte del orden simbólico, técnico y jurídico, en el que se incluyen recuerdos sobre velorios en las casas; los muertos, consecuencia de la inseguridad en algunos sectores. Además se plantean visiones generacionales sobre el pasado y el futuro, hacia recuerdos de experiencias infantiles y la intención de legar un mejor territorio a generaciones venideras.

5.1.2.2.4 En mi barrio puede estar el mundo (Taller 4)

En los trabajos realizados se observan formas de vínculo entre el comercio internacional, las lógicas de importación y exportación de productos, junto a la venta y compra de mercancías en puntos comerciales asequibles. Se refieren a la fabricación de productos en el ámbito urbano y nacional. Estos análisis se logran al observar objetos que existen a su alrededor y provienen del mercado global, especialmente la ropa, las zapatillas, los televisores, productos de aseo, comidas empacadas, gaseosas, relojes y computadores, provenientes, según sus planteamientos, de Ecuador, Japón, China y Estados Unidos. El uso de estos objetos obedece a la satisfacción de necesidades, el intercambio de dinero y diversión. Estas ideas se expresan a través del collage, frisos, textos y escritos.

5.1.2.2.5 Experiencias en nuestro territorio (Taller 5)

A través de planos de las viviendas y los barrios, los estudiantes mostraron algunos cambios, a través del tiempo, de dichas estructuras, realizando dibujos en los que se ven perfiles verticales y horizontales de las casas, también la morfología de las infraestructuras barriales en zonas de pendiente, evidenciando redes que articulan sectores de forma interna y externa. En los nodos de estas redes y los planos de las viviendas se observa la tendencia a expresar con “emoticones” diversos sentimientos que contienen los lugares, por ejemplo la alegría, la rabia, el temor; además de otras acciones como los chismes y la unión durante las novenas decembrinas (ver anexo N).

5.1.2.2.6 Construyendo memorias territoriales (Taller 6)

Los estudiantes identifican diversos lugares que para ellos representan elementos espaciales relevantes, allí se encuentran la biblioteca (seguramente refiriéndose a la biblioteca Semillas Creativas), el famoso Palo del Ahorcado (renombrado por la comunidad de Jerusalén como Árbol de la Vida) y la Iglesia de Quiba (estos fueron

lugares visitados durante las salidas pedagógicas). Además encuentran significados importantes en los grafitis, especialmente aquellos que recuerdan a los jóvenes que murieron por “querer ayudar al barrio”. El cementerio muisca ubicado en la zona rural de Ciudad Bolívar, el Divino Niño en la UPZ Lucero, cuya intención sería el bienestar pues busca recordar los accidentes del sector, la Regadera, la Piedra del Muerto con la leyenda que contiene para la localidad y los monumentos de Juan Pablo II que, entre otras, buscan rescatar la fauna que había antes de la construcción del barrio, son formas que constituyen parte de la memoria territorial. También mencionan una placa conmemorativa de las personas que gestionaron la construcción del colegio, esto se considera como un valioso aporte para hacer más productivo el tiempo de los jóvenes.

5.1.2.2.7 Reflexiones desde el mapa y las escalas (Taller 7)

Se identifican los lugares donde habitan y habitaron los estudiantes, incluyendo municipios cercanos como Soacha. Se establecen formas de identificación con la localidad, con el país y con el continente, por ejemplo Latinoamérica se considera en el contexto de un continente (región) “guerrero”, idea que se parece a la percepción de las comunidades de Ciudad Bolívar como “luchadoras”, sin embargo, es notoria la insistencia en mostrar la localidad como una “bomba de tiempo”, refiriéndose a la crisis socio-ambiental producto del impacto de la minería como consecuencia de las lógicas de mercado global que impactan en lo local. Con esto también se refieren al grave y agudo problema que representa el botadero de Doña Juana. La avaricia de las empresas que funcionan en el parque minero, la frustración por no lograr mecanismos de lucha más impactantes y la indignación, son emociones que se expresan en el ejercicio. También ubican los lugares de origen de los teóricos de las guías de trabajo en los talleres, especialmente los geógrafos Milton Santos y David Harvey (ver anexo I).

5.1.2.2.8 Sobre las perspectivas de las/os jóvenes en los talleres de casa y barrio

Aunque enriquecedor, valioso y estructurante del trabajo “Construyendo nuestro territorio”, el ejercicio de conocer el lugar y el territorio a través de un libro escrito por un “desconocido” y presentado en el aula, es complementario y diferente a la oportunidad de escribir, dibujar y crear una perspectiva personal sobre la vivienda, los barrios y sectores que constituyen el universo simbólico y de sentido de las/os estudiantes. Leer sobre el paroi, conversar con un familiar o un vecino que vivió en el paroi, y relatarlo de forma creativa, es un ejercicio, sin duda, enriquecedor. Los análisis y narrativas que lograron las/os jóvenes tiende a coincidir con las perspectivas históricas escritas sobre Ciudad Bolívar. ¡Qué mejor escenario para el aprendizaje que coincidir o debatir desde la elaboración de las propias ideas con otras ideas! Fruto de una perspectiva investigativa asumida por las/os estudiantes, se encuentran valiosos aportes al entendimiento de la configuración territorial en Ciudad Bolívar.

5.1.2.3 Talleres de las salidas pedagógicas

El encuentro con el lugar y el territorio es permanente. Somos uno con el espacio. Con el espacio humano. De tal manera, enriquecer las perspectivas de análisis y conocimiento desde la ampliación de las visiones sobre un extenso territorio como el de Ciudad Bolívar, hace parte del entendimiento de la unidad entre estudiantes y territorio. Para esto fue fundamental el apoyo de la organización social de base Corporación Mundos Diversos y las lideresas sociales de los sectores de Arabia, Quiba y Jerusalén. La experiencia de los estudiantes en estos lugares, que involucraron sentidos, sentimientos, memorias territoriales y algunos enfoques teóricos se entrelazan, de formas inacabadas, con las ideas que sobre el territorio tienen y continuarán construyendo los jóvenes. A continuación se plantean las perspectivas analíticas que destacan los estudiantes en estas experiencias pedagógicas.

Imagen 3: Salida pedagógica a Mochuelo Alto – Cuenca media del río Tunjuelito



Fuente: Johan Betancourt (archivo personal del autor) (2015)

5.1.2.3.1 Estudiantes, organizaciones sociales y comunidad: claves para construir nuestro territorio (Taller 1)

Sobre los territorios que conforman la zona sur oriental de la localidad, esto es, desde el barrio Arabia, pasando por el Parque Minero y el botadero de Doña Juana, hasta el sector rural de Mochuelo y la cuenca media del río Tunjuelito, que conforman una de las tres formaciones montañosas visibles en Ciudad Bolívar, y visitadas por los estudiantes durante el proceso, observan el impacto de las fábricas de recebo, ladrillos y cosméticos, debido a su apropiación “indebida” de los recursos como consecuencia de la presencia de estos en el sector, por ejemplo el contar con 18 tipos de arcilla. Se refieren a las enfermedades y hedores provenientes del botadero y que afectan la salud de las comunidades en Mochuelo y a la permanente entrada y salida de vehículos pesados. Se hace alusión a la contaminación de las quebradas Aguas Calientes y El Infierno, todo lo anterior con la permisividad del Estado y de las personas que habitan la localidad.

Se retoman algunos conceptos de Milton Santos para analizar los territorios visitados, se mencionan la técnica, el trabajo, la sincronía y la diacronía, el sistema de objetos y acciones, y el palimpsesto, estableciendo relaciones entre la vida cotidiana y algunas problemáticas, la construcción de los territorios, las épocas narradas por las lideresas del sector y los cambios en el uso de los suelos.

Siguiendo a Yi Fu Tuan, los estudiantes hacen énfasis en las afectaciones a la salud y las cosechas de las comunidades campesinas en Mochuelo, además de sus sentimientos de angustia, dolor y tristeza como consecuencia del desplazamiento hacia otras partes de la ciudad debido a las actividades empresariales, así como, el desplazamiento forzado hacia la localidad por el conflicto armado, también por la presencia de paramilitares y pobreza. Esto contrasta con las sensaciones positivas que experimentaron al disfrutar de las aguas limpias en la cuenca media del río Tunjuelito, al sentir el frío, la inmensidad y belleza del paisaje. La injusticia y la indiferencia son situaciones criticadas.

Surgen propuestas para visibilizar las injusticias y las luchas de la comunidad, por ejemplo crear una página en la Internet y hacer “publicidad” en las que los habitantes puedan expresar su opinión y desde allí ayudar, esto es: “sin darles la espalda”.

5.1.2.3.2 Ciudad Bolívar: la montaña, la ruralidad y la urbe vistas desde Quiba (Taller 2)

Los estudiantes visitaron el sector de Quiba, en la considerada segunda montaña de Ciudad Bolívar. Realizando los siguientes análisis: sí se le diferencia con Mochuelo hay un marcado acento en las quebradas secas de Quiba, pues generó un impacto importante el disfrutar la cuenca media del río Tunjuelito. Otro aspecto resaltado es el bosque de pino, considerado parte de un paisaje bello. La iglesia de Quiba y la escuela son tenidas en cuenta por los estudiantes. Causa en ellos diversas emociones el contacto con invasiones donde pueden observar apropiaciones de los territorios por parte de familias que se encuentran en condiciones económicas por debajo del nivel de pobreza, entre otras, recibiendo población desplazada, elemento similar a otras formas de construir el territorio a lo largo del tiempo en la localidad. Hay indignación por la extensión de basureros a estos territorios, promovidos por empresas que botan desechos allí, donde también se ve con preocupación la extensión de la minería. Además causa interés la percepción de una zona rural más grande que la de Mochuelo.

Lo anterior se vincula al descuido de habitantes y gobierno, además de la tendencia destructiva de las empresas. Sin embargo, también se generan formas de lucha de la comunidad. Los contenidos y formas que analizan se dirigen especialmente a la iglesia donde se reza; la paz y tranquilidad del bosque; las construcciones de las viviendas; la relación entre agricultura y comercio. En conjunto se aprecia la “historia” del sector. Sobre la carga técnica y científica del lugar, establecen dos relaciones principales, una con la agricultura y otra con la red de alcantarillado que se continúa construyendo.

Usan algunos conceptos de David Harvey, encontrando relaciones entre la redistribución y la tendencia jerárquica de poderosas e influyentes empresas, en una sociedad estratificada. Sobre la reciprocidad, se menciona la solidaridad y unidad de los habitantes del sector. Sobre el mecanismo de mercado se refieren a la influencia del Parque Minero, la distribución comercial de productos como la papa y las tiendas del sector.

Las características analizadas sobre la comunidad se dirigen a comprender el aumento de actividad durante los fines de semana, dada la apertura de restaurantes, la iglesia y el

ambiente de fiesta. También hay preocupación por la observación de viviendas no dignas para las familias, en un marco de corrupción. Se cree en la solidaridad de los habitantes.

5.1.2.3.3 La memoria, la resistencia y la transformación de mi territorio: el colegio ICES y el Palo del Ahorcado en Jerusalén (Taller 3)

Los estudiantes entrelazan ideas como cotidianidad e historia, una forma “antigua” que es lugar y territorio, escenarios con los que se tiene “conexión”, entre otras, a través del conocimiento. En el barrio Jerusalén, que hace parte de la tercera montaña que conforma las “lomas” de Ciudad Bolívar, ubicado en la zona sur occidental de la localidad, se observa la gravedad de la intervención minera y el deterioro del territorio que afecta el medio ambiente, además de la falta de agua y las calles sin pavimentar. Es indignante la situación del Palo del Ahorcado, un viejo eucalipto que ha fascinado las mentes de los habitantes de la localidad al punto de ser leyenda, pero que está ubicado en los terrenos privados de una empresa minera, por lo que está cercado y al borde de ser talado; sin embargo, la resistencia de la comunidad no ha permitido esta acción, y el sitio, con restricciones, sigue siendo lugar de peregrinación y romería durante la Semana Santa, los estudiantes tendieron a asumir el nombre dado por los habitantes: el Árbol de la Vida.

5.1.2.3.4 Sobre las perspectivas de los estudiantes durante las salidas pedagógicas

Indignación. La injusticia social y el impacto minero generan éste sentimiento. Alegría. Al vivir un territorio rico en recursos, paisajes y comunidades en “simbiosis”, fluctuante unidad espacial. Amor. Es lo que despierta el territorio y la posibilidad de compartir entre amigos, compañeros, lideresas, comunidad y organizaciones sociales, a través de ejercicios que unen a las personas en la perspectiva de construir conocimiento sobre

nosotros mismos a través del texto privilegiado que es la realidad social. El contacto permanente con los lugares y territorios genera diversas e interesantes posturas.

5.1.3 Propuestas y alternativas de los estudiantes frente a las vivencias en el lugar y el territorio

Algunos estudiantes plantearon alternativas para contribuir a la concienciación y transformación de situaciones problemáticas en la localidad. La opción más acogida fue difundir información sobre el tema. En este cruce de elementos surgen dos estrategias preminentes: la creación de un perfil en Facebook llamado “Construyendo nuestro territorio” y la participación en un programa en la emisora *online* Mundo Vagabundo, en estos dos escenarios el eje argumental fueron las elaboraciones conceptuales y nocionales logradas por los estudiantes, dentro y fuera de la unidad didáctica planteada. A continuación se exponen los principales elementos que los jóvenes sostienen a través del perfil en Facebook y en la emisión radial.

5.1.3.1 Construyendo nuestro territorio... ¡Ahora en Facebook!

Después de la participación en la salida pedagógica al Parque Minero, varios estudiantes sintieron inquietudes, plantearon críticas, cuestionaron la situación y expresaron indignación. Se preguntaron sobre las estrategias que podrían desarrollar para generar cambios en los territorios de Mochuelo Alto y Bajo, coincidiendo en la necesidad de difundir información sobre la situación como una manera de buscar justicia territorial.

En el perfil se establecen vínculos con organizaciones sociales de base, especialmente Mundos Diversos, las cuales, mediante Jazmín Hernández, hacen público el reconocimiento que realiza el gobierno Distrital a su labor como gestores de medios de comunicación comunitarios y alternativos, aunque hacen énfasis en que el reconocimiento es simbólico y no se traduce en otro tipo de recursos, situación similar al aspecto identificado por los estudiantes relacionado con la “despreocupación” del gobierno y el Estado por intervenir efectivamente en problemáticas locales como el

relleno sanitario, sin embargo, la organización social concuerda en la importancia del trabajo colectivo territorial.

En los álbumes del perfil y fotografías del muro, los estudiantes compartieron imágenes de gran interés y relevancia sobre las zonas vulneradas en Ciudad Bolívar, por ejemplo, se hace énfasis en impactantes fotografías de la minería en Quiba Baja, estas reflejan de forma aguda y sistema montañoso de la localidad. También se suben imágenes de la construcción en ladera característica de las “lomas” y que son los lugares que habitan los estudiantes. Se presentan fotografías de las zonas rurales de la localidad en las que se puede apreciar este patrimonio. También hay fotografías sobre los recursos hídricos en los barrios, especialmente las condiciones actuales de la Quebrada Limas, entendiendo que su curso es referente vital de los barrios.

En medio de las contradicciones territoriales los jóvenes hacen llamados a la protección, cuidado y lucha por un territorio que “poco a poco se acaba y con gritos nos pide ayuda”, cruzando estas experiencias con sentimientos hacia el grupo y los lugares, haciendo referencia a la unidad del curso, el amor por Ciudad Bolívar y la cercanía a sus amigos y compañeros. Se presentaron dibujos en el muro de este perfil que destacan las posibles mejoras que tendría el paisaje de contar con el apoyo y fuerza de voluntad de los habitantes, allí surgen relaciones con personas “desconocidas” para los participantes pero conocidas “virtualmente”, por ejemplo con el comentario de una docente sobre la situación en la localidad.

También se publicaron elementos periodísticos sobre algunos sectores de la localidad, visitados durante las salidas pedagógicas, por ejemplo se hace un llamado a ver en televisión un programa en el canal RCN sobre la situación del botadero y Mochuelo, además un artículo del periódico El Espectador sobre el proceso comunitario y juvenil “No le saque la piedra a la montaña” que responde a las graves consecuencias de la actividad minera en la localidad, de hecho, en la salida pedagógica al barrio Jerusalén, los estudiantes dialogaron con el joven profesor Andrey Téllez, miembro de esta reconocida iniciativa local. El perfil también sirvió para publicitar la participación de varios estudiantes en un programa radial en la emisora *online* Mundo Vagabundo, haciendo llamados desde la alegría de dicha participación para que los compañeros participaran en la actividad como radio escuchas.

Imagen 4: Aportes de los estudiantes en el perfil de Facebook



Fuente: Construyendo nuestro territorio – Perfil de Facebook (2015)

Imagen 5: Elaboraciones de los estudiantes en el perfil de Facebook

Lidia Maricsa Velandia Duarte ▸ **Construyendo Nuestro Territorio**
13 de noviembre de 2015 · 🌐

pues este es el territorio en el q vivimos dia a dia ...
el de antes era un poco mejor y a la ves peor ...
el territorio de antes era grave x q en las casas no habia serviciocios de nd ..
pero era muy bonito x q como cuentan las personas q llegaron en ese tiempo
nos cuentan q el agua de la quebrada era limpia y q con ese agua cocinaban
se bañaban y lavaban la ropa y tambien q habia un paisaje hermoso ...
como lo podemos ver en las fotos ahora el agua de la quebrada es sucia ya
no hay casi agua x el daño q le hemos causado al medio ambiente
poreso es q nuestro territorio hoy en dia es bn x los servicios q ahora
tenemos en nuestras casas pero a la ves es terrible x la contaminacion q hay
hoy en dia en nuestro pais



👍 Me gusta 💬 Comentar ➦ Compartir

👍 Tú, Construyendo Nuestro Territorio y una persona más

 Escribe un comentario...

Fuente: Construyendo nuestro territorio – Perfil de Facebook (2015)

Imagen 6: El impacto minero según los estudiantes



Fuente: Construyendo nuestro territorio – Perfil de Facebook (2015)

5.1.3.2 ¡Nuestra voz se transmite en el globo a través de Mundo Vagabundo!

De los vínculos generados entre organizaciones sociales de base y los estudiantes, se debe destacar la realización de un programa radial tipo *online*, en la emisora Mundo Vagabundo, gestionada por la Corporación Mundos Diversos. Esta actividad se entiende como parte del fortalecimiento de los vínculos entre los miembros de la comunidad preocupados por las agudas problemáticas de la localidad. Siguiendo con la idea de comunicar sobre los acontecimientos en Ciudad Bolívar, varios estudiantes participaron en un programa radial transmitido a través de la Internet. Esto fue recibido con bastante agrado por parte de los jóvenes, quienes disfrutaron de esta herramienta, transmitiendo, directamente, desde la localidad, desde el sector de Candelaria.

Durante el programa los estudiantes reflexionan sobre el impacto de la megaminería en la localidad, los daños del Relleno Sanitario Doña Juana y la indiferencia generalizada que deriva en la agudización de asimetrías sociales e injusticia social. Se debe resaltar que los estudiantes hacen uso de diversos conceptos para sostener que se deben cambiar las condiciones de explotación territorial actuales. Entre estos conceptos, se encuentran la valoración de la experiencia sensorial y mental que vincula al ser humano con el territorio, esto es, se incluyen diversos sentimientos y memorias que imbrica al sujeto con los lugares, lo que en el caso de los participantes, les permite una visión sobre el uso inadecuado de los suelos en la localidad y sus consecuencias para la población. Entre otros aspectos, los estudiantes destacan el sentido de pertenencia y capacidad de lucha de las lideresas y comunidades en zonas rurales y barriales de la localidad, a quienes definen como personas admirables que luchan, como deberían hacerlo todos, por sus derechos. Es notable la molestia con los sistemas gubernamentales corruptos que permiten la entrada de poderosos intereses económicos mientras abandonan a las personas afectadas en los lugares. El lugar, entonces, es definido a través de un vínculo emocional que trasciende a formas de objetivación de sus condiciones, por ejemplo, la calidad de los recursos locales y su aprovechamiento por parte de empresarios.

Es interesante el planteamiento sobre dar vida a la montaña, generando límites comunitarios y gubernamentales a la explotación minera, recuperando la montaña, entre

otras, para las generaciones venideras, conclusión a la que llegan los jóvenes. También se piensa en la necesidad de encontrar alternativas para los trabajadores del relleno sanitario. Critican la postura de los medios masivos de comunicación que no tienen la capacidad de narrar adecuadamente e informar objetivamente sobre las problemáticas locales. Se continúan planteando mecanismos alternativos para difundir la información, incluyendo charlas y protestas pacíficas. Se hacen referencias a la capacidad y necesidad de concienciación sobre la propia responsabilidad personal y grupal frente a la localidad, dirigiendo la mirada hacia sí mismos como agentes de cambio, a través de reciclaje, campañas informativas, e incluso, tejiendo redes desde los colegios a los que van a pertenecer pronto (en el colegio el máximo grado es noveno).

El programa radial de los estudiantes es consecuencia de su interés, preocupación y participación frente a diferentes procesos territoriales, en esta ocasión, fue notorio el vínculo y conocimiento del territorio, y el permanente deseo de realizar ejercicios alternativos que redunden en la apertura informativa y posibles cambios en los lugares.

Imagen 7: Estudiantes y organizaciones sociales durante la emisión radial



Fuente: Érika Hernández (2015)

5.1.4 “Construyendo nuestro territorio” según los estudiantes

Desde luego, con diferentes niveles, interpretaciones, creaciones y posturas frente al proceso, los estudiantes, en términos generales, tienden a valorar positivamente el desarrollo de la unidad didáctica. Se permitió un acercamiento más o menos profundo a las dinámicas territoriales partiendo del lugar.

Los estudiantes identifican elementos sincrónicos y diacrónicos en la construcción de los barrios que habitan, identificando las tensiones de las comunidades por alcanzar viviendas propias, desde la contradicción ilegal-legal, en la consecución de servicios públicos e infraestructura urbana, todo esto cruzado por la memoria territorial que se unifica con la memoria grupal entorno a la familia, los amigos y los vecinos. Lo anterior parte del reconocimiento de la trascendencia, importancia e influencia de los recuerdos, olvidos, sentimientos, emociones y sensaciones que dotan de sentido el mundo cotidiano, aunque ampliado a través de estas experiencias pedagógicas.

El vínculo con ideas como la técnica, el trabajo y el tiempo influyen en las percepciones, nociones, concepciones y elaboraciones que los estudiantes refieren sobre su territorio, al incluir un campo amplio y variado sobre las formas y contenidos de los lugares que habitan, es decir, lograron, en diferentes niveles, hacer de los conceptos un vehículo para comprender ciertos elementos que constituyen su territorio, y en ese sentido, que les constituye a sí mismos. El tratamiento de los sistemas de acciones y sistemas de objetos no se expresa como tal en sus argumentaciones, aunque, de acuerdo con la idea anterior, sí influye en la construcción mental de lo que para ellos significa, los asumen como lugar y territorio, especialmente, en los conflictos y encuentros personales y comunitarios por lograr “determinar” el uso del suelo durante las últimas tres décadas, uso del suelo que a su vez les “determina”, en un movimiento inacabado, permanente e híbrido, como bien lo expresaron en sus investigaciones y reflexiones.

En varios estudiantes se evidencian posturas políticas que surgen del análisis y apropiación de las formas de creación y destrucción del lugar, en especial, al referirse al impacto urbanístico de las familias y comunidades que han levantado los barrios, junto al Relleno Sanitario Doña Juana y la agudización de las asimetrías socio-económicas derivadas del impacto global en el escenario local a través del Parque Minero. Las

dualidades irresolubles son constantes, al afirmar sentimientos de alegría y tristeza debidos a los vínculos familiares que a su vez son espaciales, frente a los preocupantes cambios y degradantes problemas socio - espaciales producto de la minería.

Se puede afirmar que “Construyendo nuestro territorio”, para los estudiantes de grado noveno, fue una oportunidad para encontrar y visualizar diversos aspectos de su territorio, además de incluirse en él, mediante un ejercicio de memoria territorial, actualizada en su cotidianidad.

5.2 Relaciones de la comunidad y la escuela a partir de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio. El caso de las comunidades en la localidad Ciudad Bolívar y los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Villamar

En este apartado se hace referencia a los vínculos que se generaron entre miembros de la comunidad y estudiantes de la Institución, para dar cuenta de un aspecto particular de la relación comunidad-escuela y sus implicaciones formativas cuando se trata de “romper” la separación entre escuela y contexto.

La actitud abierta de los miembros de las organizaciones sociales es evidente, su aporte al proceso ha sido fundamental. La organización social de base Corporación Mundos Diversos, considera que este encuentro entre estudiantes y miembros de la comunidad hace parte de una red que ha crecido desde una experiencia investigativa anterior en la que participaron personas del colegio y de la Corporación. Especialmente durante las salidas pedagógicas, en las que el trabajo voluntario de las organizaciones y las lideresas sociales es impactante, se establecen vínculos con los estudiantes, elaborando posturas políticas frente al terrible impacto minero en la localidad, la presencia desastrosa del Relleno Doña Juana y las injusticias sociales en el territorio. Se comparten experiencias de goce del territorio, donde los sentidos y los sentimientos hacen que la fraternidad con los estudiantes y con el lugar se forje y tienda a crecer. Los miembros de la comunidad, en este sentido, han aportado saberes y conocimientos que han construido a partir de

sus experiencias teóricas y prácticas en defensa del territorio, ante todo, realizando y ejecutando propuestas que buscan el mejoramiento de la calidad de vida, desde una perspectiva crítica, alternativa y autónoma.

Estudiantes y comunidad convergen en la construcción colectiva de saberes. A partir del diálogo, fomentando la capacidad de escucha, la participación y el interés por los procesos políticos territoriales, se consigue una ampliación de la visión de los lugares, por contar con análisis que implican trabajos de la memoria, que buscan establecer nuevos elementos a la memoria territorial, a través de la expresión de los sentimientos, situaciones y emociones vinculadas a experiencias de vida sana en los lugares y/o afectaciones a la vida de las comunidades. Se debe resaltar el encuentro con diversas propuestas para mitigar y/o transformar las condiciones de explotación en el territorio, de forma organizada y propositiva.

Las protestas, las acciones legales, los llamados constantes a través de diversos medios de comunicación, la concienciación permanente, el trabajo comunitario, los procesos para hacer memoria, las propuestas de trabajo alternativo, son elementos importantes en la localidad, con los que los estudiantes estuvieron en contacto, en primera persona, al contar con el apoyo de los miembros de la comunidad. En los encuentros realizados se destacan el manejo de las aguas en la localidad, la minería, el relleno sanitario, los cambios en los usos del suelo rural, la preocupación por la pérdida de terrenos, el desplazamiento intra-urbano e inter-regional, los intereses industriales, las luchas comunitarias y la solidaridad vecinal para alcanzar mejores condiciones en infraestructura. Se observaron encuentros y tensiones por establecer la memoria de los lugares a los que se hacían referencia.

La comunidad expresó la construcción colectiva del conocimiento desde la década de 1970 hasta la actualidad, considerando que su presencia inicial y su identificación con el espacio, son argumentos para sustentar que los intereses económicos que pesan sobre la localidad no son suficientes para vulnerar los derechos de las comunidades.

En el vínculo con la escuela, las organizaciones sociales y las lideresas demuestran voluntad, esfuerzo, interés y responsabilidad al dialogar con los estudiantes, de forma estructurada y adecuada, pues tenían información precisa y amplia de las condiciones de

vida en la localidad, expresando conocimientos de orden político, económico y técnico que permitieron establecer relaciones con los conceptos tratados en la unidad. La estructura dialógica y formativa más usada es la narración, el encuentro a través de relatos sobre las transformaciones y condiciones de vida locales. Esto demuestra el grado de empoderamiento y acción política de las organizaciones sociales.

Como sucedió con la indignación que suscitó en los estudiantes diferentes situaciones problemáticas en la localidad, la comunidad también siente indignación, lo que es un motor para hacer propuestas y generar planteamientos alternativos para proteger el territorio, haciendo análisis sobre los mecanismos como opera la injusticia social, realizando denuncias, evidenciando tensiones con los representantes en la Junta de Administradora Local, haciendo propuestas de reciclaje, reutilización de materiales, plantas gasificadoras, publicaciones sobre restitución de derechos de la comunidad, creando mesas de participación, proyectos de comunicación, entre otros aspectos. Estudiantes y comunidad se relacionan: buscan medios alternativos para cambiar las condiciones de explotación local. Por ejemplo, en el barrio Jerusalén, estudiantes y organizaciones se reconocieron en las estrategias, porque las lideresas, desde la formación en el Instituto Cerros del Sur, también crearon un perfil en Facebook sobre las transformaciones del territorio a través del tiempo. Hubo diálogos espontáneos con líderes de la localidad, como sucedió con el encuentro con la iniciativa “No le saque la piedra a la montaña”, que busca denunciar y proteger el territorio de la explotación minera.

Durante la emisión del programa radial, se consideran varios puntos en común entre los participantes, entre ellos la alegría compartida por conocerse unos a otros durante los recorridos, y la posibilidad de encontrar estrategias de comunicación que permitan movilizar el pensamiento y las ideas, para evitar caer en una normalización de las situaciones problema en la localidad. Se reflexiona sobre la participación como mecanismo importante en una democracia, para complementar la responsabilidad que cada uno tiene en la construcción del territorio. En conclusión los estudiantes y miembros de la comunidad consideran que “caminando (se) apropian del territorio”.

Imagen 8: Comunidad y estudiantes en Quiba, zona rural de Ciudad Bolívar



Fuente: Johan Betancourt (archivo personal del autor) (2015)

5.3 El docente de ciencias sociales como investigador en educación: análisis de una experiencia pedagógica

El proceso permitió al docente de ciencias sociales plantear cuestiones de fondo sobre sus prácticas pedagógicas. Realizó diversos ejercicios educativos que le hacen reflexionar sobre el trabajo docente, las ciencias sociales escolares (en particular la geografía), la legislación educativa y la escuela en general. En este sentido, a través de este apartado, se analizan las implicaciones del dispositivo pedagógico, la unidad didáctica, la relación escuela–comunidad–estudiantes–contexto, y algunos enfoques teóricos relevantes en su práctica pedagógica. Para alcanzar la reflexión planteada, se cuenta, entre otros insumos, los diarios de campo escritos por el docente durante el desarrollo de la estrategia pedagógica.

5.3.1 Dispositivo pedagógico y construcción del territorio

Basil Bernstein planteó la idea de dispositivo pedagógico, se trata de un elemento importante que filtra la comunicación pedagógica, haciendo las veces de mediador entre diferentes contextos. Desde el contexto de “origen” de los significados, hasta que estos se insertan y movilizan en otros escenarios, los significados alcanzan formas variadas, propias del punto donde se están concretando, debido a su paso por el dispositivo. Este proceso tiene un carácter sociológico, por tanto, lo importante en este caso no es el lenguaje en sí, sino la relación que los sujetos establecen con el discurso.

El docente encuentra una comunicación pedagógica híbrida y un lenguaje, en cualquier caso, incontrolable. Aunque intente establecer las condiciones del diálogo y los contenidos del mismo, de manera afortunada encuentra la voz de los otros, tejida por las relaciones que estos establecen consigo mismos y con los demás, no solo con ellos, también con otros textos: icónicos, escritos, o con la realidad territorial que habitan, un texto cuyo contenido es trascendental al ser leído. El dispositivo pedagógico no es una entidad abstracta, más bien, es una realidad en busca permanente de concreción, que alcanza, de hecho, a través de las relaciones sociales que son una con el espacio.

Se llega a una idea relevante: el dispositivo hace parte del movimiento espacial y como tal, hace parte de los contenidos de las formas, de los sistemas de objetos y acciones, de la técnica. La escuela no es una institución separada y autónoma frente a la realidad de los lugares y los territorios, hace parte del carácter híbrido y cambiante del espacio. El dispositivo pedagógico es un contenido fundamental de la escuela entendida como forma. De esta manera, los conceptos de dispositivo, escuela, lugar y territorio están profundamente imbricados. Entonces, resulta artificial y forzosa la separación entre escuela y contexto, o lo que es lo mismo, entre escuela y realidad social, pues escuela y espacio hacen parte de la misma unidad en constante transformación.

Dado el escenario fundamental que ocupa el lugar y el territorio en la escuela, los participantes en la investigación se encontraron a través de dos formas discursivas inherentes al dispositivo pedagógico: el discurso horizontal y el discurso vertical. Se hizo evidente la inclusión y movilización de múltiples referentes experienciales de orden cotidiano, fragmentado, dispuesto socialmente, esto es, un discurso horizontal.

Se pueden observar reglas más o menos estables de dicho discurso a través de la relación que entre todos se estableció con algunas formas del lenguaje, al encontrar denominadores comunes, por ejemplo, en la idea persistente de la lucha como factor que identifica las comunidades de la localidad, en la construcción de un territorio que pasa por la lógica de la invasión a la legalización, por la contradicción urbano-rural, por la destrucción de algunas formas “naturales” en torno a la megaminería. El discurso vertical se observa en la inclusión de conceptos provenientes de teorías propias del campo geográfico, a través de un orden que desea controlar el desarrollo de actividades y temáticas de la unidad didáctica, expresado en diversos talleres bajo un modelo pedagógico estándar y paradigmático, concretado en una secuencia que busca ser coherente y materializado en una carpeta asignada a cada estudiante. Es más, los análisis de orden cualitativo en términos de la investigación desarrollada, obedecen a un orden que busca producir diferentes análisis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque existe una tendencia hacia el discurso horizontal que comparte la doble condición de abierta e implícita, indudablemente, el discurso vertical se entrelaza en la práctica docente, llevando al reconocimiento de la idea según la cual “toda relación pedagógica es intrínsecamente asimétrica”. Sin embargo, como elemento tensor de las relaciones humanas implicadas en la construcción de los significados del dispositivo pedagógico, se encuentra la idea de fomentar, incluir y respetar la experiencia de los sujetos como camino válido para investigar y crear desde el conocimiento de sí y del territorio, atendiendo a que el ser humano es uno con el territorio que habita. Por tanto y siguiendo a Gabriel Restrepo, aunque sin llegar a niveles de profundidad psicagógica, se vincularon ciertos niveles de autoconciencia que evidenciaron diversos vínculos de los estudiantes y demás participantes de la investigación, entre sí, hacia sí y con los lugares.

En el conocimiento oficial de la unidad didáctica se reconocen dos identidades pedagógicas: descentralizada y centralizada. Frente a la primera, es evidente la importancia que se le otorga a los análisis y apropiaciones de sentidos desde una perspectiva local que retoma el presente, esto se observa en la apuesta didáctica por partir del conocimiento de lo que somos como comunidad dentro de una memoria territorial. Con respecto a los recursos centralizados, dirigidos a reproducir la memoria inducida según los intereses nacionales, existe una problematización de los principios

económicos, sociales y políticos que influyen en una perspectiva global-local del territorio, lo que genera asimetrías socio-económicas, expresadas a través del espacio. De tal forma, el conocimiento oficial se presenta en tanto contradicción y tensión, entre otras, porque la unidad didáctica no se concilia con el plan de estudios de la Institución Educativa, al contrario, parecen ubicarse en polos diferentes, aunque desde ese punto sea posible establecer diálogos para comprender uno y otro escenario curricular.

Como complemento de la idea anterior, hubo intención de control de la reproducción del conocimiento, sin duda los planteamientos didácticos del docente parten de intereses que aunque considera relevantes y transformadores para el contexto escolar donde trabaja, son creados dentro de su experiencia laboral y pedagógica, de tal forma que la intención de control está presente, sin embargo, es notable la apropiación que tienen diferentes miembros de la investigación, con lo que el dispositivo pedagógico, afortunadamente, no queda en manos del docente (aunque de hecho esto no sea posible para uno y otro miembro).

5.3.2 ¿Qué pretendía hacer el docente y qué consiguió ser?

Una apuesta por el vínculo entre escuela y contexto, comunidad y estudiantes, guió la investigación.

El docente se encontró con diversas personas con quienes no había compartido desde una perspectiva de construcción territorial del conocimiento. Encontró seres humanos cuyos cargos administrativos al interior del colegio le permitieron gestionar recursos para alcanzar los “objetivos” de la investigación. La rectoría de la Institución, el pagador, la secretaria académica, aportaron trabajo y esfuerzo, incluyendo diferentes medios de comunicación para lograr permisos de la Dirección Local de Educación y servicios de transporte, además de una actitud abierta al proceso formativo.

Los docentes -compañeros laborales y trabajadores de la cultura-, cedieron valiosos tiempos de sus clases para realizar la unidad didáctica y, en no pocos momentos, acompañaron cursos a cargo del docente investigador para que pudiera realizar salidas pedagógicas y otros talleres. Además de una actitud flexible y comprensiva de los procesos en los que se inscribió la propuesta pedagógica e investigativa.

Hubo un escenario para resignificar documentación y mecanismos informativos, es el caso de las circulares sobre las salidas pedagógicas, los permisos de los acudientes, los formatos de seguridad de la Dirección Local de Educación, todo en un marco normativo que hace parte y debe ser reconocido como parte del dispositivo pedagógico.

“Construyendo nuestro territorio” permitió un vínculo enriquecedor entre docente y los estudiantes, partiendo de un esfuerzo común por comprender las lógicas del territorio que habitan, estableciendo relaciones en y sobre diversos aspectos conceptuales, experienciales e investigativos. Se modificaron diversas concepciones sobre el territorio, no solo en los jóvenes, sino especialmente en el docente, quien se sorprendió alegre, indignado, emotivo y paciente durante el trabajo. De este modo, el docente pasó de “gestionar” un proyecto, de forma externa a la comunidad, a vivir, como ellos, el territorio, comprendiendo en carne propia el planteamiento sobre la unidad en movimiento entre ser humano y espacio.

Otro vínculo, valioso y con el cual se siente agradecido, es aquel construido con las organizaciones sociales de base, lideresas sociales y miembros de la comunidad. El denominador común de la relación fue una clara intención por aportar elementos a los estudiantes para comprender el lugar y el territorio, cuyos significados están cifrados, pero pueden ser desentrañados a través del trabajo conjunto, basado en el diálogo de saberes, el cual, de hecho, se experimentó y alcanzó elaboraciones conceptuales y experienciales por parte de los jóvenes. Se considera que el vínculo entre comunidad y escuela ha sido posible, fructífero y promisorio. La relación también creció en términos de construcción de la memoria territorial y en términos políticos, al coincidir en llamados por la dignidad humana, la justicia social y la vivencia de los derechos y deberes humanos. Además, en la realización de los talleres, se reconoció la potencia de la comunidad y se siguieron sus sugerencias, estas determinaron diversos cambios metodológicos.

En términos didácticos, el uso de la carpeta como herramienta para la recolección y análisis de información, genera en el docente sentimientos de alegría al notar la producción académica de los estudiantes, junto a la consideración de este instrumento como una valiosa materialización escrita del diálogo de saberes y el esfuerzo de todos los participantes. En términos organizativos, las guías que componen los talleres foliados en las carpetas, parten de las construcciones teórico-prácticas que han construido el

inacabado carácter y personalidad pedagógica del docente a través de los diversos escenarios de su experiencia. Aunque su actitud en clase corresponde con la asimetría de la relación pedagógica, buscó mantener el orden, atención, concentración y capacidad de escucha de los estudiantes en diferentes lugares, creyendo que con esto puede aportar al mejoramiento de los procesos, sin embargo, es bien sabido que estas instrucciones de orden externo, ante todo, deberían crearse en un vínculo más humano, dialógico, que permita a los propios sujetos crecer desde su interior en el arte de formar la autonomía en diversas habilidades y capacidades humanas.

5.3.3 De la teoría a la práctica

La investigación ha permitido al docente establecer, a través del ejercicio práctico de la unidad didáctica, algunos elementos teóricos, en todo caso, contruidos con base en los principios expuestos en el marco teórico de este trabajo, y que de ninguna forma pretenden ser atribuidos al docente, sino reconocidos como una construcción que parte del diálogo con teorías y conceptos considerados durante la investigación.

En este sentido, el espacio dialoga con nosotros (sin considerarlo una entidad abstracta apartada del ser humano), como texto pedagógico, siempre y cuando lo indaguemos, lo cuestionemos y analicemos a través de un constructo teórico que implique la experiencia de los sujetos. Para esto, los conceptos del geógrafo Milton Santos, trabajo, técnica, sistema de objetos y acciones, palimpsesto, diacronía, sincronía y espacio híbrido (entre otros) permiten la comprensión de los procesos inacabados de transformación territorial. Estos se deben conjugar con la memoria territorial, el uso del suelo desde la teoría de la renta, expuesta por el geógrafo David Harvey, y el bello campo de la experiencia humana desde los planteamientos del geógrafo Yi Fu Tuan.

Siguiendo a Milton Santos, se ha tratado de plantear a través de la unidad didáctica que los vectores de la economía global hegemónica buscan lugares donde concretarse, dependiendo de lo que esos lugares tengan que ofrecer. En el caso de la localidad Ciudad Bolívar se “ofrecen” recursos mineros y humanos, corrupción y un Estado débil con un gobierno cuyos intereses, en muchas ocasiones, no se relacionan con las vivencias de las comunidades, lo cual implica situaciones de injusticia social. Es necesario aclarar que la esperanza reside en la búsqueda de las comunidades por

encontrar soluciones alternativas a los problemas expuestos, considerando la importancia de una postura ética y participativa.

En los territorios de Ciudad Bolívar se evidencia la relación entre conflicto (paramilitarismo), riquezas naturales (minería) y control de la población a través de la injusticia social y las tensiones por establecer los límites de la memoria territorial. Se considera que la estigmatización del territorio obedece a intereses económicos que permiten la explotación de los recursos de la localidad. En este sentido es necesario continuar apostando por la comprensión de los lugares, haciendo eco de los elementos que buscan la vida y la transformación, a través del reconocimiento de lo que se es.

En una perspectiva escalar, nos encontramos en un continente diverso y contradictorio, cuyos barrios periféricos en las grandes ciudades tienden a parecerse en las formas-contenido y el paisaje, también en aspectos como la injusticia social; pero, ante todo, se parecen en las construcciones y luchas por una vida digna que dotan de esperanza a los lugares frente a los procesos económicos hegemónicos actuales.

En términos generales, “Construyendo nuestro territorio” invita a detener las circunstancias que hacen que los colegios estén apartados de la realidad de las vidas de quienes lo constituyen, reconociendo la cotidianidad, con sus elementos globales y locales, como un camino fértil para los procesos educativos desde la geografía escolar. Es necesario abrir el colegio a la comunidad y la comunidad a los estudiantes. Este planteamiento es clave para el crecimiento de la escuela, pues considera que conocernos a nosotros mismos implica avanzar y transformar.

En el territorio y el lugar existimos, vivimos a través de la memoria territorial. Allí podemos definir el futuro aunque esté condicionado, pues es en el lugar donde tenemos la posibilidad de ser nosotros mismos, nos definimos al tejer lazos, al comprender la tensión y la unión de comunidad, sujeto y espacio. La apropiación territorial cuenta con la consideración de las/os estudiantes como investigadores y analistas de su propia realidad, esto genera posturas, en el caso de Ciudad Bolívar, frente a los intereses económicos, mineros y sobre el conflicto armado. Para esto también se ha hecho uso de forma alternativa de medios masivos como redes sociales y radio.

5.4 Transformaciones territoriales, relación comunidad - escuela y práctica docente

Desde aquellos lugares donde se construye el universo simbólico y el horizonte de sentido de los estudiantes como sujetos, junto a las diversas experiencias territoriales más amplias, en este caso de la localidad en su vínculo con la realidad global, se elaboran una serie de nociones, conceptos e imágenes mentales sobre la propia experiencia vital cruzada con la construcción del espacio. La escuela se convierte en un escenario donde es legítimo dialogar sobre la realidad contextual y buscar su nexo problemático con diversos conceptos. Los intereses y elaboraciones de cada sujeto son diversos y diferentes, tiene contenidos “propios” que en realidad han sido construidos con “otros” sujetos que comparten y constituyen el lugar, desde un vínculo permanentemente actualizado con el territorio, con los demás y con la memoria territorial. Las tensiones frente a las experiencias vitales comunitarias e individuales se realizan en un espectro político que se enfrenta a un dato económico global valorado desde la teoría geográfica, la relación con las comunidades y los lugares, y la tendencia pedagógica abordada.

La relación con la comunidad es fundamental para comprender las lógicas territoriales y dar sentido a diferentes conceptos de la geografía escolar, allí donde se teje la memoria territorial y las tensiones por inscribir en ella el significado de los lugares y las contradicciones que incluye, además, la comunidad en su relación con la escuela permite vislumbrar, desde las perspectivas de los estudiantes las posibilidades y la necesidad del cambio de las inequidades expresadas en el espacio, como la valoración de las relaciones humanas desde el centro de la persona, pasando por la familia y el vecindario, hasta escenarios comunitarios y organizativos más amplios. Los miembros de la comunidad incluyeron su saber en el diálogo con los miembros de la escuela. Desde la escolarización formal se permiten otro tipo de análisis y perspectivas tanto del territorio como de la geografía escolar.

Los participantes del proceso tendieron a considerarse investigadores sociales del territorio, mientras el saber, aunque mediado por relaciones asimétricas inherentes a la pedagogía, se reconoció como proveniente y construido desde los sentidos de diversos agentes sociales, incluidos desde la geografía escolar.

6. Construcción territorial desde la escuela en clave política y ética

En este capítulo se plantean algunas ideas sobre las implicaciones investigativas, éticas y políticas como resultado de una investigación en educación desde la geografía escolar. Se constata que en términos sustanciales la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio presenta importantes alternativas para los colegios oficiales de Bogotá. Se tienen en cuenta tres ejes de discusión, inicialmente los vínculos generados entre algunos campos teóricos con las acciones desarrolladas en la investigación, luego las tensiones y encuentros con el marco normativo educativo, y finalmente las perspectivas éticas y políticas desarrolladas durante el proceso. La reconstrucción geohistórica se plantea como una propuesta alternativa para las ciencias sociales escolares en general y la geografía escolar en particular.

6.1 Fertilidad de la unidad entre teoría y acción

Los conceptos del geógrafo Milton Santos (1996a, 1996b y 2000) son fundamentales en la geografía escolar, pues generan un marco interpretativo de las dinámicas espaciales en las que se puede analizar la unidad entre ser humano y espacio, o entre estudiantes y territorio. Las concepciones de cada estudiante varían según sus intereses, estructuras de pensamiento y experiencias. La técnica es un elemento de importancia para comprender la unidad espacial, la concreción del tiempo a través del trabajo y la idea de acontecimiento, abriendo perspectivas para la geohistoria como elaboración social. Los sistemas de objetos y acciones, las relaciones entre forma y contenido (Santos, 1996a) son estructuras analíticas que permiten profundizar en las implicaciones de la construcción y la destrucción territorial como parte del movimiento inacabado de la unidad y contradicciones espaciales (Harvey, 1990).

Entendiendo el espacio como abierto a la lectura de los sujetos sociales, los estudiantes se aproximaron analíticamente a las ideas de palimpsesto, diacronía y sincronía en los lugares donde se desarrolla su experiencia personal y colectiva. Se reconoció el impacto de los vectores económicos hegemónicos globales en la localidad, lo cual corroe los

tejidos socio espaciales. Esto apunta al planteamiento de la geógrafa argentina Raquel Gurevich (2009) quien considera que se debe “compartir una noción de lugar como conglomerado de pertenencias múltiples (lo local, lo nacional, lo global), acercándonos a una definición de identidades pensadas de modo relacional, histórico, contingente, no eternas ni absolutas, sino como constructos inacabados, no esenciales” (p. 319).

Se conocieron las heterogéneas respuestas de las comunidades en los lugares, lo que hace del proceso un escenario de conocimiento y apropiación territorial, que liga el saber académico con el saber comunitario (Van Dijk, 1999), en la elaboración del saber territorial. Sin duda, se trata de una postura política alternativa, en la que los sectores dominados y sometidos a situaciones de injusticia social restablecen sus saberes, valores y acciones en torno a la defensa del lugar y el territorio, asumidos como propios.

El espacio se convierte en un espacio vivo, producido por los esfuerzos generacionales de las comunidades en los lugares donde las formas y los contenidos se vinculan a través del tiempo, puesto que se admite la construcción de los barrios donde se habita como un esfuerzo colectivo dotado de solidaridad y lucha por la consecución de los servicios básicos; en un proceso contradictorio que se abre paso entre lo ilegal y lo legal, entre lo rural y lo urbano, entre la destrucción de un paisaje “natural” para dar paso a un paisaje urbano como paisaje artificial; lugares que se definen entre la calidez de la experiencia familiar y la frialdad de la inseguridad producto del territorio entendido como ajeno y desconocido. Allí, aportes de la geografía de la percepción (Tuan, 2007) son de gran trascendencia, pues implican la comprensión de la propia experiencia personal y colectiva del lugar que se habita.

La escuela también se transforma, el aula adquiere nuevos sentidos, dada la aceptación de los saberes de los estudiantes, su diálogo y debate con el saber académico, y la postura política asumida. Al entender a los estudiantes como investigadores sociales dentro de la experiencia pedagógica, sus saberes e indagaciones son reconocidos. Las experiencias, memorias territoriales, ideas y conceptos sobre los lugares que habitan se consideraron como principios de construcción del conocimiento, siempre inacabado y en permanente cambio, como el territorio mismo. Las percepciones de los estudiantes dialogaron con otras construcciones del pensamiento personal y social.

Es importante la comprensión de las dinámicas espaciales entre los lugares que habitan y donde se desarrolla la experiencia vital de los estudiantes y otras escalas espaciales a nivel urbano, regional, nacional o internacional. Este marco experiencial territorial, influye en las comunidades y en los estudiantes que a ellas pertenecen pues se concreta y realiza como contexto territorial y discursivo. Además, como respuesta de los lugares a los vectores hegemónicos del medio técnico científico informacional, los estudiantes y miembros de las organizaciones sociales de base aprovecharon las herramientas comunicacionales de una red social y una emisora comunitaria *online* para debatir desde lo aprendido en la lectura de la ciudad como texto abierto (Restrepo, 2003).

En ese mismo sentido, la geógrafa Glauca Deffune (2013) propone que

Uno de los papeles de la geografía en el análisis de la sociedad es ver exactamente la realidad observando la organización espacial. Las actividades prácticas fuera del ambiente escolar son fundamentales en la enseñanza de la geografía, pues permite al profesor proponer temas realistas y de importancia concreta para los estudiantes. El método de enseñanza se traduce en un conjunto de actividades que tienen lugar en el contexto de una situación-problema concreto. No se trata de la aplicación de un conocimiento en la solución teórica de un problema, sino de una situación o un problema del medio/contexto en el que vive el estudiante (p. 63).

Los lugares sometidos a situaciones de injusticia social, estigmatización y control poblacional, también se reconocen como lugares de esperanza (Santos, 1996) (Freire, 1970), perspectiva que surge de la inclusión de la comunidad, en los procesos de diálogo de saberes con los estudiantes, quienes ya habían recurrido como fuente de investigación a sus familiares, amigos y vecinos. Este diálogo de saberes (Fals, 1999) indignado y comprometido, matizado por algunas posturas de indiferencia, permitió a varios estudiantes generar posturas políticas argumentativas y propositivas. El cambio y la transformación socio-territorial, fueron entendidos como preocupación de fondo.

El conocimiento de sí, personal, grupal y territorial (Restrepo, 2003), se convierte en un camino fértil, aunque poco profundizado desde la escuela, para el empoderamiento y la formulación de alternativas a los impactos de los vectores hegemónicos globales, que en el caso del “tercer mundo” aparece bajo la forma de economías estatales presa de los intereses supranacionales y multinacionales (Hobsbawm, 1991).

En el proceso ha sido trascendental el trabajo sobre las memorias territoriales como construcciones sociales (Jelin, 2002), dado que las indagaciones realizadas hacen parte de un conjunto en tensión entre diferentes y diversas memorias territoriales provenientes de distintas personas y grupos sociales que producen imágenes mentales (Van Dijk, 1999), las cuales dotan de sentido y significados las prácticas socio-territoriales en los lugares. Esto influye en la apreciación, percepción y formas de comprender el espacio desde la experiencia, además guía las propuestas políticas y la construcción de memorias alternativas al modelo hegemónico actual.

Ya que los lugares se encuentran dotados de memoria social e individual e influyen en la construcción, destrucción e identificación con la materialidad que determina acciones de la vida social, podemos considerar la memoria como un elemento constitutivo, en diferentes niveles e intencionalidades, de la materialidad, es decir, se puede establecer como un contenido de las formas (Santos, 1996), así influye en la construcción espacial.

6.2 ¿El marco legal en la educación es un vector hegemónico o es una alternativa para la flexibilización?

La reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la escuela, tiene diálogos y diferencias con el marco legal colombiano para la educación, particularmente para las ciencias sociales escolares. El diálogo se puede constatar en el permanente llamado a incluir dos elementos fundamentales: el contexto y la investigación. Desde la Ley General de Educación, pasando por el Plan Nacional Decenal de Educación, los Estándares Básicos en Ciencias Sociales y la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos de la Secretaría de Educación de Bogotá, se convoca a la inclusión de elementos contextuales que generen mayor significado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Existe una tendencia latinoamericana respecto a entender al estudiante y al docente como investigadores, de hecho, en líneas generales, se plantea la posibilidad de hacer frente a la injusticia social del modelo hegemónico globalizado desde el lugar y el territorio como escenarios nutridos por experiencias y múltiples posibilidades que respeten lo local como espacio de estudio de diferentes relaciones espaciales de corte estructural. Un aporte fundamental de la investigación realizada, es la inclusión del

enfoque de diálogo de saberes, la observación participante del docente como educador en construcción política desde la etnografía, y el análisis crítico del discurso como forma de desentrañar las formas de poder y dominación en sectores populares.

Las diferencias del proceso de construcción territorial desde la escuela frente a la legislación se dan, especialmente, por el distanciamiento de la postura temática de los enfoques curriculares, sin embargo, en los Estándares Curriculares para Ciencias Sociales, los ejes sobre territorio y memoria pueden ser caminos abiertos para propuestas como la construcción territorial desde la escuela. La investigación no trató de “aplicar” principios normativos legales, los tuvo en cuenta, incluso dialogó con estos, pero los comprendió como un marco de posibilidad que en términos concretos, dentro de un colegio oficial, se distancia de la malla curricular.

Otro eje articulador en los Estándares en Ciencias Sociales es el concerniente a las posturas éticas y políticas, pues los estudiantes generaron diversas posturas que van de la indignación a la argumentación y proposición de alternativas para mejorar las condiciones de vida en el territorio. Esto complementa la visión de “competencia” propuesta en los lineamientos curriculares que hacen parte del marco normativo, pero aquí la competencia está dotada de sentidos críticos que no hacen parte de una tendencia desarrollista ni economicista en educación (Martínez, 2003).

En términos de evaluación, se mantuvo el espíritu cualitativo del Decreto 1860 de 1994 y las posibilidades de apertura en términos de autonomía frente a los proceso de evaluación que se encuentran en el Decreto 1290 de 2009 (Jurado, 2012), aunque en este último aspecto no se trató de una refrendación y consolidación de la comunidad del colegio sobre el enfoque de evaluación, sino de un ejercicio autónomo particular dentro de una institución oficial. La opción por la evaluación social se reafirmó con la participación de los estudiantes dentro de la construcción de los planteamientos sobre el territorio que sirvieron para generar una postura investigativa; aunque tuvo alcances parciales como mecanismo de autoevaluación y, quizá, autoconciencia, pues la relación asimétrica planteada por el docente en términos de la organización de actividades así como los resultados del análisis del dispositivo pedagógico, demuestran que hubo elementos de heteroevaluación en el proceso, matizando la autoevaluación realizada por

los estudiantes. Se trató de una suerte de mixtura evaluativa propia del dispositivo pedagógico contextual del colegio y la investigación (Bernstein, 2000).

Se planteó una flexibilización de la postura legal que diferencia la educación formal y la informal, esto es, a través de las prácticas que vincularon a los estudiantes con la comunidad, se encontró una conexión debido al diálogo de saberes, que permitió un nexo fértil para re-crear el lugar y el territorio en una perspectiva teórico - práctica.

Se pueden articular la formalidad y la informalidad, como camino para vincular la escuela con su amplio contexto territorial. En términos del educador Carlos Calvo (2008), quien considera las diferencias entre una democracia escolar de la respuesta, caracterizada por la inercia institucional, y una democracia de la pregunta dotada de los sentidos de otras formas de educación, se trataría de reflexionar sobre el siguiente principio:

La democracia de la pregunta es eminentemente axiológica: en ella se viven los procesos democráticos en su devenir histórico, casual, contradictorio, ambiguo e incierto, por lo que es proclive al cambio y permisiva ante la diversidad. Mas, así como es innovadora, también es conservadora; sin embargo, más que disfrazar la tensión entre ambas, las conjuga en la construcción de la historia personal y social de la existencia, rutinaria y cotidiana, de cada persona y de todas las personas (p. 253).

Es necesario volver la mirada a la escuela como membrana osmótica (Restrepo, 2003), capaz de incluir la cultura del estudiante y las comunidades en horizontes ampliados de sentido, cuya heterogeneidad vislumbren oportunidades de acción de lo local frente a lo global hegemónico. Esta es una tarea ética y política del educador.

Las articulaciones entre educación formal e informal propenden por encontrar niveles de autonomía y reconocimiento de sí por parte de los estudiantes, se busca:

configurar un sistema educativo que facilite al máximo el que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Para ello, el sistema ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos. Y sólo puede ser de tal guisa un sistema educativo que dé juego a lo no formal y que tenga presente y valore lo informal (Trilla, 1993).

Como análisis reflexivo de la propia experiencia en un marco teórico-práctico de orden escalar, se traza la posibilidad de potenciar la escuela en la educación contemporánea.

6.3 La docencia como trabajo político y ético

El docente, como investigador en educación, se vincula con las dinámicas territoriales que hacen parte del espacio humano (Santos, 2000). Este vínculo adquiere una connotación política y ética en favor de la supresión de diversos mecanismos de dominación, poder y desigualdad social que pasan justamente por su práctica como docente dentro de una institución, esto es, reflexiona críticamente y busca acciones que cambien o por lo menos atenúen la reproducción de discursos y prácticas que legitiman y perpetúan la dominación, partiendo de su reconocimiento como parte de un dispositivo pedagógico con relaciones asimétricas intrínsecas al campo pedagógico.

La apuesta por una escuela flexible, que abra sus muros a las culturas de los estudiantes como texto legítimo que potencia los procesos de aprendizaje desde la lectura de los lugares y los territorios, articulando a la comunidad con la escuela, es un ejercicio investigativo relevante dadas las condiciones críticas de injusticia social producto del modelo económico y territorial imperante; por lo que resulta de gran importancia las prácticas pedagógicas alternativas, que entran en diálogo con tendencias críticas sobre las posibilidades de la escuela actualmente, puesto que le hacen frente a la tendencia reproductiva que ha caracterizado a la escuela como parte de la modernidad occidental en el marco del capitalismo en expansión, transición y transformación.

La escuela se convierte en un puente (De Zubiría, 2009), en un escenario de vínculo que respeta los saberes populares y los hace debatir, confluir, transformarse con los saberes académicos, allí la comunidad, a través de la postura ético-política de las organizaciones sociales de base y las lideresas sociales, se convierte en un punto de inflexión y un camino fértil para que la escuela y, particularmente, la geografía escolar, aporten a una construcción pluralista y profunda del saber. Se trata de dotar de nuevos sentidos la relación entre familia, vecinos, organizaciones, líderes sociales y escuela. En el caso de Ciudad Bolívar, la reivindicación de las luchas populares por construir condiciones territoriales justas, son de gran trascendencia para la discusión sobre el aporte de la escuela a las comunidades más golpeadas en el continente. La búsqueda de condiciones territoriales justas se hace necesaria, como plantea el geógrafo Franz Gutiérrez (2013), dados los

desequilibrios territoriales (que) son desigualdades sociales, económicas, ambientales, políticas institucionales y espaciales, inaceptables que afectan las estructuras territoriales. El término está sujeto a la búsqueda y a la permanente concreción de la vida territorial en equilibrio (...) a través de los diferentes componentes del espacio o territorio (...) para el logro del desarrollo sostenible en procura de un buen vivir y convivir para la población (p. 261).

Sin embargo, la defensa a priori del lugar, de los saberes populares y de las reivindicaciones de determinados sectores sociales, debe matizarse con el análisis profundo y la problematización escalar de las condiciones de vida socio-territoriales, ya que dentro de dichos marcos conceptuales y de memoria, también se encuentran contradicciones que pueden legitimar la injusticia social. Por ello, la reconstrucción geohistórica desde la escuela es pertinente, porque permite una comprensión activa y profunda de las propias condiciones de vida en marcos teóricos y de saber ampliados a través del reconocimiento del diálogo de saberes en la escuela. En este sentido:

El espacio, como objeto de estudio de la geografía, se constituye en la principal fuente de recursos naturales y humanos, haciendo necesario el conocimiento espacial constante de los contextos socio-territoriales y socio-espaciales. Dicho conocimiento es relevante a nivel social, económico, político y cultural porque permite acceder al aprendizaje de una geografía que comprende lo regional, local, global, urbano y ciudadano, a partir de una reflexión del espacio, basada en la apropiación y en la percepción que posee el hombre sobre éste; siendo así viable la construcción de estrategias adecuadas para su conocimiento, interpretación, valoración y utilización (Lache y Cely, 2013).

Una escuela que tienda a flexibilizar sus posturas frente a los saberes, que incluya la construcción social del conocimiento, reconociendo una postura ético-política pluralista y diversa, desde un enfoque investigativo de corte cualitativo, dialógico, crítico y participativo, cuestionando las dinámicas pedagógicas (Martínez, 2008), en una reorientación honesta de sus principios y valores, puede influir en las perspectivas de vida los miembros de la organización escolar. Las escuelas pueden tender puentes en forma de redes colaborativas con organizaciones sociales de base, familias, vecinos y otras escuelas, para potenciar la solidaridad y el análisis comprometido de la realidad.

Este carácter comunitario reivindica a la escuela como productora de sentidos de los sujetos, reinventando la escolaridad como eje del análisis del contexto, en este sentido se debe comprender que la “educación nace y se reproduce en los lugares concretos de la vivencia de las comunidades territoriales (...) ella se pone a prueba en la pertinencia, como reflejo directo de sus discursos y sus prácticas sirven en él, o los territorios, donde se ofrece” (Espinosa, 2013).

7. Conclusiones y perspectivas a partir de la reconstrucción geohistórica del lugar y el territorio en la escuela

“Construyendo nuestro territorio”, permite plantear algunas perspectivas de trabajo desde la educación geográfica. En el proceso de establecer vínculos entre la escuela y el contexto social, a través de los conceptos de lugar y territorio desde la geografía radical y humanista, teniendo en cuenta el dispositivo pedagógico que las influye y concreta en las prácticas educativas, y con la realización de los talleres de la unidad didáctica, se elaboran algunas ideas que surgen de la consideración de los participantes (estudiantes, docente, comunidad) como sujetos en capacidad de investigar sobre la realidad territorial. Estos planteamientos se exponen en distintos niveles de influencia que expresan algunas conclusiones sobre los aportes y posibilidades que tienen los sujetos participantes en la experiencia. Los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, junto a entes como la Institución Educativa Distrital Villamar y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, se consideran parte de los aportes y posibilidades que surgen de la investigación.

A continuación se plantean algunas conclusiones, recomendaciones y posibles líneas de investigación que se pueden relacionar con cada uno de los actores y participantes de este tipo de investigaciones, estas complementan las ideas de los capítulos anteriores.

7.1 Los estudiantes construyen el lugar y el territorio que habitan

Sobre la comprensión de las transformaciones espaciales de los lugares y territorios que habitan los estudiantes, es posible plantear que la unidad didáctica, a través de la estructura de los talleres (desde el aprendizaje significativo) concreta aspectos de las teorías de la geografía radical y humanista en un entramado denominado dispositivo pedagógico –junto a las posibilidades de la evaluación social del conocimiento–, que permite el diálogo de los estudiantes con teorías geográficas, problematizando y analizando los lugares y territorios que habitan desde una perspectiva escalar.

Los conceptos de técnica, trabajo, sistemas de objetos y acciones, formas y contenidos, sincronía, diacronía y palimpsesto, totalidad, lugar y territorio, permiten a los estudiantes problematizar aspectos de los lugares que habitan, la producción escrita y oral de los estudiantes muestra diversas posturas, niveles de aprehensión y comprensión del tema, además de distancias con los planteamientos de los talleres, expresadas –entre otras- en la participación en las actividades.

La construcción histórica del territorio tiende a observarse a través de dualidades, especialmente entre lo urbano y lo rural, naturaleza y lugar artificial, solidaridad comunitaria e indiferencia, poder económico y resistencia comunitaria. Se destaca la visualización de la lógica de uso del suelo entre la invasión de lotes y el paso a la legalización -con la consiguiente adquisición de servicios públicos-, junto a la ruralidad entendida como “naturaleza” enfrentada al impacto minero –esto asociado a la influencia del relleno sanitario Doña Juana-.

La perspectiva de la memoria territorial se ancla en el concepto de topofilia, expresada, de forma principal en la matriz de sentimientos producto de la problematización de los lugares, esto es, solidaridad, preocupación, indignación, miedo, creatividad y amistad.

El conflicto atraviesa en algunos momentos el territorio, específicamente con el microtráfico, el pandillismo, la delincuencia común, el paramilitarismo, el servicio militar y la presencia de la policía nacional, actores armados variables en las concepciones de los estudiantes dependiendo del período al que se haga referencia.

El tiempo tratado de forma diacrónica abarca 30 años y un transcurso generacional que pasa por los abuelos, los padres, los hijos y los nietos, particularmente en la construcción de las viviendas y los barrios, transformados en lógicas de memoria que pasan de la unión y conocimiento del lugar al desinterés por lo local. En términos sincrónicos puede asociarse con una perspectiva escalar especialmente en las relaciones comerciales y económicas establecidos entre empresas multinacionales y mercancías producidas globalmente que impactan los barrios y territorios locales.

Algunos estudiantes realizan propuestas entorno a la visibilización de las problemáticas locales, acudiendo a las redes sociales de forma principal, y aprovechando la emisión radial vía Internet. En esta perspectiva se puede inferir una postura política desarrollada

por los estudiantes que se cruza con sentimientos como la indignación, identificándose como parte del territorio de la localidad.

“Construyendo nuestro territorio” es una forma de vincular la escuela y el contexto, desde el reconocimiento de los estudiantes como interlocutores válidos, cuyos saberes potencian la educación geográfica. Allí es importante relacionar a diversos miembros de la comunidad con los estudiantes, ejercicio que debe desarrollarse desde la escuela, dado que permite un nexo con la realidad desde perspectivas ampliadas por el campo de experiencia que construyen las comunidades. Esta práctica considera que es posible la investigación desde la escuela por parte de los estudiantes, dotando de sentido y complementando los conceptos tratados en las aulas.

La comunicación pedagógica adquiere una connotación política que parte de diversos niveles de apropiación e identificación con el territorio y los lugares que habitan los estudiantes, como oposición a situaciones de injusticia social y desarrollo desigual en la localidad Ciudad Bolívar. También, en las vivencias que dotan de sentido y unidad la experiencia de vida y la trayectoria personal de cada sujeto, ellos reconocen dimensiones de afecto, amor, alegría, familiaridad y memoria como constructos de la subjetividad en la unidad ser humano-lugar-territorio.

Se propone establecer una red de investigadores en el colegio y en varios colegios de la localidad, aprovechando que los estudiantes egresan de la Institución en grado noveno, por lo que deben ingresar a otros establecimientos educativos. Crear y fortalecer una red que analice las dinámicas espaciales desde la IED Villamar, en contacto con otros colegios, puede ser una importante estrategia formativa.

7.2 Investigación en educación geográfica y comunicación pedagógica

Se buscó contribuir a que los estudiantes participen en un proceso propio de conocimiento y reconocimiento del espacio desde sus experiencias cotidianas y contextuales. En este sentido, la unidad didáctica “Construyendo nuestro territorio” buscó aportar herramientas conceptuales y dinámicas de investigación en las que se involucraran directamente los saberes de los estudiantes en diálogo con las perspectivas

teóricas de aula y los conocimientos de los miembros de la comunidad. Los talleres realizados en tres escenarios (aula, casa-barrio, salidas pedagógicas) se consideran adecuados para dicho objetivo, logrando como efecto combinado -y considerando las diferencias en la participación en los talleres- el planteamiento por parte de los estudiantes de posturas políticas, la habilidad de recolectar y analizar información, además de la apropiación de elementos sobre la memoria territorial desde las familias y la propia trayectoria vital. En algunos casos la apropiación de saberes generó mecanismos propositivos por parte de los estudiantes, desde sus perspectivas, herramientas e intereses acerca de las problemáticas locales.

De este modo se potencia el estudio y análisis de diversos conceptos y prácticas territoriales desde una geografía escolar alternativa a la geografía regional y económica propia del currículo escolarizado.

Los procesos de aprendizaje y las relaciones pedagógicas son asimétricas y diferenciadas, sin embargo, el diálogo de saberes permite perfilar una relación de aprendizaje en la que la comunicación pedagógica generada permite vínculos más productivos con la teoría geográfica y con la comprensión de la experiencia territorial.

La investigación fue desarrollada desde la asignatura de ciencias sociales por el docente titular, sin embargo, se propone ampliar las asignaturas participantes en el trabajo, diversas áreas del conocimiento que, de forma inter disciplinaria, puedan aportar a la comprensión de las dinámicas espaciales, esto tiene implicaciones frente a la integración curricular y la reorganización curricular por ciclos en la IED Villamar.

El docente reconoce la idea de dispositivo pedagógico dentro de las prácticas educativas propuestas, generando diálogos en medio de las tensiones, con el currículo, la normatividad, la geografía escolar, la separación entre escuela y realidad contextual y la relación pedagógica con los estudiantes.

De forma alterna, considera que el vínculo con el territorio, entendido como unidad espacial en movimiento con los sujetos que participan de la realidad escolar y comunitaria, es una herramienta conceptual y práctica fundamental para comprender conceptos de la geografía escolar y de la realidad contextual, desde una perspectiva de diálogo de saberes, aunque la propuesta didáctica que estructura desde su práctica

condicione, incluso limite, el campo de referencia teórico y práctico de la experiencia pedagógica. Es importante dar mayor cabida a los intereses y planteamientos de los estudiantes y miembros de la comunidad sobre la forma como debería estructurarse la propuesta, coincidiendo, aún más, con los principios de la IAP. Dentro de las perspectivas que genera esta investigación, resulta importante realizar un trabajo continuo en la IED Villamar, partiendo del trabajo desarrollado, además de la promoción de esta experiencia a través de la participación en redes y grupos de investigación, junto a la publicación de un artículo sobre el proceso expuesto en la tesis. Dicha difusión y profundización del trabajo buscaría privilegiar los capítulos 5 y 6 de la investigación.

En definitiva, la escuela no puede continuar apartada de la realidad territorial que orienta su sentido, dado que los sujetos que la conforman y dan vida como forma–contenido, hacen parte de la unidad híbrida del espacio en movimiento y transformación. El llamado es claro, vincular a través de la investigación en educación la escuela y el contexto, considerando a las/os estudiantes como sujetos con saberes interestructurantes de los saberes escolares y comunitarios, como investigadores que potencian la construcción y la comprensión de la experiencia territorial.

7.3 Comunidad y escuela

Esta investigación articuló las experiencias de organizaciones sociales de base, vecinos, lideresas sociales y familiares con las prácticas pedagógicas escolares para comprender el lugar y el territorio.

La participación de la comunidad en los talleres realizados, permitió una lectura amplia del territorio en medio de una articulación dentro de los códigos del dispositivo pedagógico del contexto escolar, barrial y local. El trabajo voluntario, los aportes elaborados y profundos de la comunidad, permiten comprender que las instituciones escolares pueden flexibilizar sus orientaciones curriculares y potenciar la construcción del saber pedagógico desde la investigación en educación y el diálogo de saberes. La articulación de la experiencia y los saberes de la comunidad y la escuela potencian ambos escenarios, y los lanza como posibilidad de una formación científico-social alternativa para los estudiantes.

La comunidad aporta a la construcción de conocimiento y sensibilidad social, siempre y cuando se considere se le considere dentro del diálogo de saberes, no solo su llamado a responder legalmente por situaciones de convivencia y académicas que hacen parte de la inercia institucional de algunas escuelas. Es importante realizar encuentros donde se establezcan rutas de trabajo con la comunidad para potenciar procesos de investigación educativa desde la escuela.

La comunidad es un vehículo para religar la escuela y el contexto, esto es, la vida escolar y la realidad territorial.

7.4 Institución Educativa Distrital Villamar como escenario de investigación y reflexión

Los directivos, docentes y administrativos del colegio, permiten y gestionan adecuadamente recursos, horarios y lugares para desarrollar investigaciones en educación geográfica. Este dato es fundamental para continuar construyendo un Proyecto Educativo Institucional que tenga en cuenta las realidades territoriales que vinculan la escuela con el contexto, desde habilidades investigativas de los estudiantes.

Se debe proponer al Consejo Académico el desarrollo del proyecto “Construyendo nuestro territorio”, de forma ampliada con la participación de diferentes asignaturas, miembros de la comunidad y estudiantes, dando prioridad al proyecto en el marco del calendario escolar. Además, se deben gestionar recursos para adelantar el proyecto “Construyendo nuestro territorio” a nivel institucional e interinstitucional (haciendo extensiva la invitación a otros colegios).

7.5 Sobre la Dirección Local de Educación de Ciudad Bolívar y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá

La relación con la Dirección Local de Educación (DILE) ha sido, principalmente, normativa, en tanto los permisos y pólizas de seguro para los estudiantes durante las salidas pedagógicas, hacen parte de informes y autorizaciones desde y hacia dicha institución. Sin embargo, se propone a la Dirección Local de Educación de Ciudad Bolívar

la ejecución del proyecto interinstitucional “Construyendo nuestro territorio”, para establecer vínculos entre algunas instituciones educativas de la localidad, en torno al análisis de las dinámicas espaciales.

Es necesario gestionar recursos y adelantar actividades de enlace para potenciar el proyecto “Construyendo nuestro territorio” a nivel de la DILE de Ciudad Bolívar. En este sentido, también es posible proponer la unidad didáctica a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, como alternativa a ser tenida en cuenta dentro del proceso de reestructuración curricular por ciclos con base en la socio-afectividad.

7.6 Posibles líneas de investigación

Se plantean, como futuras investigaciones, las siguientes líneas de indagación:

- Establecimiento de redes inter-institucionales entre escuelas urbanas y rurales para la construcción colectiva de sentidos sobre el territorio de las localidades en Bogotá.
- Análisis del espacio híbrido rural desde la escuela siguiendo los ejes teórico-prácticos lugar y territorio.
- Interdisciplinariedad curricular en la escuela desde la construcción colectiva del territorio.
- Flexibilización escolar desde la articulación comunidad–escuela a través de la Investigación Acción Participativa.
- Investigación del lugar y el territorio como conceptos transversales al espacio desde la práctica de estudiantes desde los colegios oficiales y privados de la ciudad.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá & Centro de Investigación y Educación Popular (2014). *Módulo de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes*. Bogotá, Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Arias, D. (2005), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bernstein, B., (1983), La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En *Lenguaje y sociedad*, Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Bernstein, B., (2000), *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Fals, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 71-88.
- Betancourt, D., (2004). "Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo". En Jiménez, A. & Torres, A., (Compiladores), *La práctica investigativa en ciencias sociales (pp. 124-134)*, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Blanco, J., Espacio y territorio elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández M., & Gurevich R., (Coordinadoras) (2009), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

- Calvo, C., (2008), *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*, Santiago, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Campos, A. (2007), *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castaño, A., & Nagles, Y., (2015). Espacio geográfico y espacio cotidiano: enseñanza de la geografía por medio del juego en el grado cuarto de la Institución Educativa Galileo Galilei (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Castellanos, F., Lugares y encuentros del habitar, la vida cotidiana y el patrimonio en la ciudad de Bogotá. En Rodríguez D., (Compilador) (2013), *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI*, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Asociación Colombiana de Geógrafos.
- Castillo, M., (2004), *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cely, A., & Zambrano, C. El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía. En Moreno, N., & Hurtado, M., (Compiladores) (2010) *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad*. Bogotá, Colombia: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerda, H. (2007), *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Copetti, C., (2011). La construcción de un profesor investigador: el concepto de lugar en la formación del profesorado de Geografía. *Investigación en la escuela*. 75, 73 – 85.

- Chaparro, J., Construcción territorial del patrimonio en Bogotá: el Centro Histórico y el Humedal de Córdoba. En Parías A., & Palacio D., (Eds) (2006), *Construcción de lugares patrimonio: el Centro Histórico y el Humedal de Córdoba en Bogotá*, Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- De Zubiría, J., Andrade, G., Sarmiento, B., Marín, J., Vargas, V., & Sampedro, H., (2009), *Reestructurar el sistema educativo requiere una concepción innovadora de los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Deffune, G., A aula deve ter sempre como meta o aluno. En Deffune, G., & Gracias, M., (Organizadoras) (2013), *Da geografia que se faz Á geografia que se quer*, Maringá, Brasil: Universidade Estadual de Maringá.
- Delgado, O., (2003), *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Red de Estudios de Espacio y Territorio.
- Delgado, O. (1989). *La importancia de la enseñanza de la geografía* [archivo PDF]. Recuperado de: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_09pole.pdf
- Delgado, O., Murcia, D., Díaz, H., (1999), *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Durán, D. (24 de junio de 2004). El concepto de lugar en la enseñanza. Ecoportal.Net.
http://www.ecoportal.net/TemasEspeciales/EducacionAmbiental/El_Concepto_de_Lugar_en_la_Ensenanza
- Durán, C. Aprendizaje del concepto geográfico de lugar, posibilidad de una geografía escolar distinta. En Moreno, N., Rodríguez, L., & Sánchez, A., *La salida de campo... se hace escuela al andar*. Bogotá, Colombia: Grupo

Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional.

Espinosa, M., La geografía y la construcción de proyectos educativos territoriales. En Rodríguez D., (Compilador) (2013), *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI*, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Asociación Colombiana de Geógrafos.

Freire, P., (1971). *Conciencia crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Bogotá: Colombia: Ediciones Camilo.

Galeano, A., Sáenz, D., Sánchez, E., (2015), *Reorganización curricular por ciclos. Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia y la formación integral*, Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.

Galindo, K. Enseñanza de la geografía en la educación básica y media. En Delgado, O., Murcia, D., & Díaz, H. (1999) *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Gamarra, M., & Barrientos, C., (2015). La enseñanza del concepto de lugar a partir de las percepciones sobre los cambios espacio ambientales del barrio Moravia: como posibilidad de una geografía escolar alternativa (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

García, O., & Moreno, C. Juan Pablo II: espacio de encuentros y desencuentros. En Alcaldía Mayor de Bogotá (2007) *Ganadores II concurso de historias barriales y veredales*. Bogotá, Colombia.

Garrido, M., (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cedes, Vol. 25, N. 66*, 137 – 163.

- Gómez, N., (2015). *Partir de lo que somos. Ciudad Bolívar, tierra, agua y luchas*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Gurevich, R., La educación geográfica contemporánea: lo mismo y lo otro. En Delgado O., & Cristancho H., (Eds) (2009), *Globalización y territorio: reflexiones geográficas en América Latina*, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, F., Desarrollo sostenible o vida territorial sostenible: nuevas visiones. En Rodríguez D., (Compilador) (2013), *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI*, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Asociación Colombiana de Geógrafos..
- Harvey, D., (1977), *Urbanismo y desigualdad social*, Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Harvey, D., (1990), *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hobsbawm, E., (1995). *Historia del siglo XX: 1914 – 1991*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Lache, N., & Cely A., Imágenes urbanas. Una lectura pedagógica de la ciudad de Bogotá. En Rodríguez D., (Compilador) (2013), *La educación geográfica ante los retos del siglo XXI*, Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Asociación Colombiana de Geógrafos.
- Ley 115. Ley General de Educación. Bogotá, Colombia, 08 de febrero de 1994.
- López, L., Pensar el espacio: región, paisaje, territorio y lugar en las ciencias sociales. En López, L., & Ramírez, B., (Coordinadores) (2012) *Explorando*

territorios: una visión desde las ciencias sociales. México D.F, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Lozano, F., Mancera, A., Martínez, J., Moreno, D., Acosta, J., Bernal, J., Ortiz, O., Ibáñez, M., Berneth, L., Lozano, A., Rozo, A., Prieto, J. (2015). *Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes. Investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de derechos*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Jaimes, G. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En Bustamante, G. & Jurado, F. (Compiladores) (1997) *Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jelin, E., (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, España: Siglo XXI de España Editores S.A

Jurado, F., (2012), *Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J., (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Foro Nacional por Colombia – Corporación Tercer Milenio.

Martínez, M., (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Pacto social por la educación*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Formar en ciencias ¡el desafío!*. Bogotá, Colombia.

Muñoz, D., Quintero, J., & Munévar, R. (2001), *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Restrepo, G., (2003), *Ciencias sociales, saberes mediadores*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Revista Semana. *Para que no se repita*. Recuperado de <http://www.semana.com/>

Rodríguez, E., (2010), *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*, Bogotá, Colombia.

Román, P., García, A., (julio de 2008). Entrevista con Doreen Massey “Hay que traer el espacio a la vida”. *Signo y Pensamiento*, xxvii, (53), p. 327-343.

Santos, M., (2000), *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo; razón y emoción*, Barcelona, España: Editorial Ariel.

Santos, M., (1996), *De la totalidad al lugar*, Barcelona, España: Oikos-tau.

Santos, M., (1996), *Metamorfosis del espacio habitado*, Barcelona, España: Oikos-tau.

Serrano, E. De la narratología a la semiótica: escritura, lectura, enunciación y narración. En Bustamante, G., & Jurado, F. (Compiladores) (1994) *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Soto, C. (2002), *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Souto, X., (1998), *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona, España: Ediciones del Serbal.

Trilla, J., (1993), *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, España: Ariel Educación.

Tuan, Y., (2007), *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*, Barcelona, España: Melusina.

Van Dijk, T., (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23 – 36.

Vargas, F., & Sánchez, E. Escuela: topofilias y desarraigos [en línea]. "2010, Vol. 10, N. 3. Disponible en: file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/9588-27508-1-PB.pdf

(2012, junio 06). Espacio, lugar y política en el momento actual [Archivo de video]. Recuperado de [http:// www.vimeo.com/44665479](http://www.vimeo.com/44665479)

A. Anexo: Taller de aula N. 1 “Construyendo nuestro territorio”



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ
COLEGIO BOGOTÁN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL
Escuela Primaria - Primaria - Secundaria
Paseo de la Independencia 104 227 de 14 (Calle 227) y Pasadizo de la Esperanza
912 de 2 de Octubre de 2022
TEL: 2110010019 - 2110010022-01-01 - Correo:
secretariaedu19@bogota.gov.co
“LA COMUNICACIÓN ES EL DESARROLLO DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA”

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

TALLER DE AULA N. 1: “CONSTRUYENDO NUESTRO TERRITORIO”

¡HOLA QUERIDA AMIGA Y QUERIDO AMIGO!
TE INVITO A PENSAR SOBRE NUESTRO TERRITORIO Y NUESTRAS VIDAS, AMBOS SE CRUZAN, AMBOS SE FORJAN.
ES UN CAMINO MARAVILLOSO, CRÉEME. LO HICE TODA MI VIDA.

Por favor, responde por escrito las siguientes preguntas:
Para ti ¿qué es un lugar y qué es un territorio? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian? ¿Cómo es el lugar y el territorio en el que vives?
Recuerda anexar tus respuestas a la carpeta “Construyendo nuestro territorio”.



Milton Santos, geógrafo brasileño.
Por Saulo Nunes



Yi Fu Tsun, geógrafo chino.
Paradigm Magazine

ESTOY DE ACUERDO CON MILTON, ESTUDIAR LO QUE VIVIMOS ES TRASCENDENTAL. PUEDO DECIRTE QUE LAS MANERAS COMO HABITAMOS LOS LUGARES, LAS MANERAS DE HACERNOS UNO CON EL TERRITORIO A TRAVÉS DE LA MENTE Y EL CUERPO, SON TEMAS DE GRAN INTERÉS ¡CONSTRUYAMOS NUESTRO TERRITORIO!

Por favor, observa el cortometraje “Arsys” producido en nuestra Localidad Ciudad Bolívar. Luego responde por escrito las preguntas que estarán en el tablero.
Recuerda anexar tus respuestas a la carpeta “Construyendo nuestro territorio”.

¡HOLA, SOY EL PUENTE DEL INDIO! TAMBIÉN VIVO EN CIUDAD BOLÍVAR. SI QUIERES, PODEMOS HABLAR PORQUE A PESAR DE NO TENER BOCA TAMBIÉN TENGO MUCHO QUE COMUNICAR, ESTO DEPENDE DE TI, SI TE ACERCAS Y ME PREGUNTAS, COMO PODRÍAS HACERLO CON CUALQUIER ESPACIO, NOS PODEMOS CONOCER Y SER GRANDES COMPAÑEROS DE RUTA.

Por favor, lee atentamente los conceptos del día que te va a entregar el docente sobre lugar y territorio, luego sigue sus indicaciones.



SEDE “A”: Cra. 18 M N° 69 J - 25 Sur - TEL: 7662784
SEDE “B”: Calle 68 D N° 18 Z - 18 Sur - TEL: 7313223



BOGOTÁ
HUC7ANA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ
 COLEGIO IED VILLAMAR
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
 Educación Primaria, Primaria y Secundaria
 Resolución de Ingresos No. 007 de 14 de Septiembre de 2011 y Resolución de Liquidación No. 002 de 2 de Diciembre de 2012
 C.A.N.T. 01100102319 - 0017 0210002 001-0 - Cerezo
 www.iedvillamar.edu.co
 "LA CONVIVENCIA COMO DESARROLLO DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA"

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
 INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

TALLER DE AULA N. 1: "CONSTRUYENDO NUESTRO TERRITORIO"

PREGUNTAS SOBRE EL CORTOMETRAJE ARSYS

1. ¿Cuál es el tema del cortometraje ARSYS?
2. ¿Cuáles momentos del día se observan en el corto? ¿Cuáles son sus características?
3. ¿Conoces algún lugar que aparezca en el corto? ¿Cuáles recuerdos y/o sentimientos te trae?
4. ¿Cuáles lugares y/o territorios se observan en ARSYS?

CONCEPTOS DEL DÍA

"El territorio es un conjunto de formas, pero el territorio usado es un conjunto de objetos y acciones, sinónimo de espacio humano, espacio habitado" (De la totalidad al lugar. Milton Santos).

"El orden local funda la escala de lo cotidiano. Sus parámetros son la co-presencia, la vecindad, la intimidad, la emoción, la cooperación y la socialización con base en la contigüidad" (De la totalidad al lugar. Milton Santos).

En la última parte del taller se hará lectura conjunta y diálogo sobre los conceptos anteriores. Los/as estudiantes deben anexar a la carpeta "Construyendo nuestro territorio" las respuestas a las siguientes preguntas:

1. Para ti ¿qué es el lugar?
2. Para ti ¿qué es el territorio?

SEDE "A": Cra. 18 M N° 69 J - 25 Sur - TEL: 7662784
 SEDE "B": Calle 68 DN° 18 Z - 18 Sur - TEL: 7313223



BOGOTÁ
 HUGANA

B. Anexo: Taller de aula N. 2 “El trabajo humano materializa el tiempo”



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL DE BOGOTÁ
COLEGIO FED. VILLAMAR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL
Educación Primaria, Preescolar y Secundaria
Resolución de Intendencia No. 237 de 14 de junio 2011 y Resolución de Intendencia
232 de 24 de octubre de 2012
DANE 21100102239 - NIT 830.032.801-9 - Cívicas
www.educacion.gov.co
“LA COMUNITACIÓN DEL COLOMBIANO DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA”

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

TALLER DE AULA N. 2: “EL TRABAJO HUMANO MATERIALIZA EL TIEMPO”

**¡BIENVENIDA AMIGA Y BIENVENIDO AMIGO!
¡CONTINUEMOS NUESTRO RECORRIDO POR EL LUGAR Y EL TERRITORIO!**

¿Recuerdas que al finalizar el Taller N.1 hablamos sobre mis conceptos de lugar y territorio? Afirmamos que el territorio usado es un conjunto de objetos y acciones. Por favor, lee la definición de los “conceptos del día” anteriores (lugar y territorio) y lee tu definición de territorio y lugar que se encuentra en la carpeta. Ahora, realiza un dibujo sobre esos conceptos. En mi trabajo teórico, uno de los conceptos fundamentales es la técnica, para ti ¿qué es la técnica? Por favor, sustenta tu respuesta con un ejemplo.

Recuerda anexar tus respuestas a la carpeta “Construyendo nuestro territorio”.



Milton Santos, geógrafo brasileño.
Por Saulo Torres



Bien.. Pensemos en la técnica..

Completa el siguiente mapa mental

TÉCNICA

1. El tiempo utilizado durante el trabajo humano se materializa en objetos insertos en el espacio.

2. Entonces, el ser humano produce y crea el espacio.

3. Vincula al ser humano con el medio.

4. El mundo pasa de lo natural a lo artificial.

5. Espacio y tiempo cambian a través de la historia.

6. Entonces, realiza la historia humana en el espacio.

SEDE “A”: Cra. 18 M N° 69 J - 25 Sur - TEL: 7662784
SEDE “B”: Calle 68 D N° 18 Z - 18 Sur - TEL: 7313223





SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL DE BOGOTÁ
COLEGIO ISID VILLAMAR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEBENIR
Bogotá, Panamá, Pinar del Río y Santiago
Resolución de Inspección No. 2007 de 14 de junio 2007 y Resolución de Expediente 2102 de 2 de octubre de 2007
DANE 01100102239 - NIT 900.002.001-9 - Correo: secretaria@sedebogota.gov.co
"LA COMUNICACIÓN ES UNO DE LOS MEDIOS DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA"

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TALLER DE AULA N. 2: "EL TRABAJO HUMANO MATERIALIZA EL TIEMPO"

Resuelve el siguiente acertijo sobre el sistema de acciones y el sistema de objetos



Milton Santos
por Romeiro



CREA



O _ _ T _ _ S

R _ _ _ D _ _ E _ _ M _ _ T _ _ E _ _ N _ _
I _ _ T _ _ N _ _

SE CARACTERIZAN

F _ _ C _ _ N _ _ N _ _ C _ _ M _ _ U _ _ S _ _ S _ _ E _ _ A _ _



A _ _ I _ _ N _ _ S

ADQUIEREN FORMA EN

TAN PRONTO RESUELVAS
EL ACERTIJO RESPONDE
LAS PREGUNTAS QUE
ESTÁN EN EL TABLERO



¿CÓMO ESTÁ? SOY EL RELLENO SANITARIO "DOÑA JUANA" DE LA LOCALIDAD CIUDAD BOLÍVAR. TAMBIÉN SOY CREADO POR LA TÉCNICA EN LOS SISTEMAS DE OBJETOS Y ACCIONES HUMANAS. CUANDO USTED ASISTA A LA SALIDA DEL PARQUE MINERO NOS CONOCEREMOS, AUNQUE REALMENTE PREFERIRÍA, A PESAR DE MI TAMAÑO, ESTAR OCULTO. A VECES, ANTE LA SOCIEDAD, NO EXISTO, AUNQUE AFECTO EL TERRITORIO Y LAS COMUNIDADES QUE HABITAN LUGARES CERCANOS A MI. Lea los conceptos del día sobre sistema de acciones y objetos que le entregará el docente y siga sus instrucciones, así podrá comprenderme mejor.



PREGUNTAS SOBRE EL ACERTIJO

1. ¿Los sistemas de acciones y los sistemas de objetos funcionan en conjunto o por separado? Justifica tu respuesta.
2. ¿Qué significa que las acciones "tomen cuerpo" en los objetos?
3. ¿Las acciones de los seres humanos controlan los objetos o los objetos y sus acciones controlan a los seres humanos?

CONCEPTOS DEL DÍA

"La acción es lo propio del hombre. Sólo el hombre tiene acción, porque sólo él tiene objetivo, finalidad. (...) Las acciones humanas no se restringen a los individuos, sino que incluyen también las empresas, las instituciones.

(...) Las acciones resultan de necesidades, naturales o creadas. Esas necesidades: materiales, inmateriales, económicas, sociales, culturales, morales, afectivas, conducen a los hombres a actuar y llevan a funciones. Estas funciones, de una forma o de otra, van a desembocar en los objetos. Realizadas a través de formas sociales, ellas mismas conducen a la creación y al uso de objetos, formas geográficas" (La naturaleza del espacio. Milton Santos).

"A partir del reconocimiento de los objetos en el paisaje, y en el espacio, estamos preparados con respecto a las relaciones que existen entre los lugares. Estas relaciones son respuestas al proceso productivo en sentido amplio, incluyendo desde la producción de mercancías hasta la producción simbólica. En esa dirección (...) (nos referimos) a los «sistemas pragmáticos» de los objetos, es decir, sistemas de objetos que facilitan relaciones pragmáticas" (La naturaleza del espacio. Milton Santos).

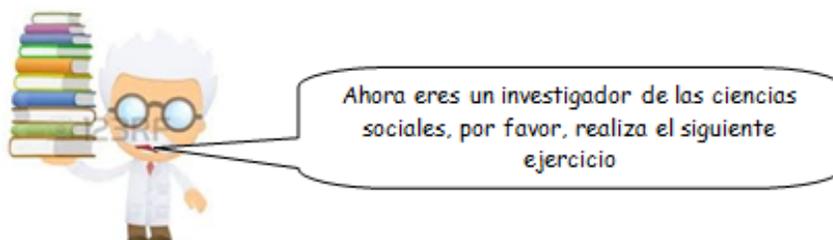
En la última parte del taller se hará lectura conjunta y diálogo sobre los conceptos anteriores. Los/as estudiantes deben anexas a la carpeta "Construyendo nuestro territorio" las respuestas a las siguientes preguntas:

1. Para ti ¿qué es un sistema de acciones?
2. Para ti ¿qué es un sistema de objetos?
3. Para ti ¿cómo se relacionan los sistemas de objetos y acciones?

c. Anexo: Taller en casa N. 2 “Con mi familia y mis vecinos, construimos y vivimos el lugar”



TALLER EN CASA N. 2: "CON MI FAMILIA Y MIS VECINOS, CONSTRUIMOS Y VIVIMOS EL LUGAR"



1. Debes hacer entrevistas a familiares y/o vecinos que conozcan la forma como se ha construido el barrio. Ten en cuenta las siguientes sugerencias:

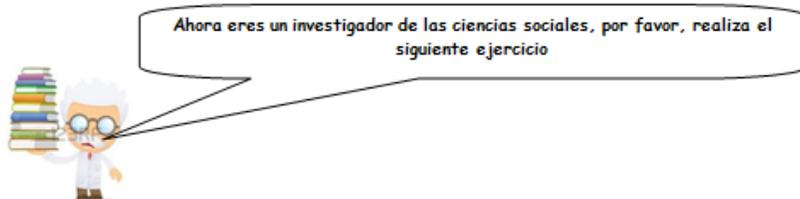
- Identifica familiares y/o vecinos que puedan aportar información importante por sus experiencias en el territorio.
- Diseña un cuestionario que indague aspectos importantes de la historia del sector donde vives.
- En el momento de realizar la entrevista recuerda tomar apuntes adecuados y/o grabar la entrevista.
- "Pasa a limpio" las respuestas dadas por la persona entrevistada.

2. Encuentra información gráfica relevante sobre la formación de la casa, barrio y/o territorio en que vives, por ejemplo, busca fotografías, videos, planos, dibujos en los que se muestren los cambios en los lugares que habitas, luego organiza esta información de manera creativa y coherente. Debes tener una secuencia en el tiempo y en el espacio, como si realizaras una línea del tiempo con imágenes y textos que las explican.

D. Anexo: Taller en casa N. 3 “El lugar donde habito: un rompecabezas del tiempo y el espacio”



TALLER EN CASA N. 3: "EL LUGAR DONDE HABITO: UN ROMPECABEZAS DEL TIEMPO Y EL ESPACIO"



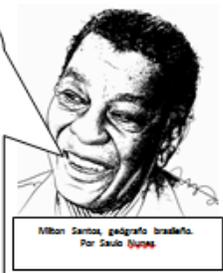
1. Observa detenidamente tu casa, el barrio, los lugares en que vives y trata de identificar las formas - contenido que los constituyen.
2. Indaga y/o lanza hipótesis sobre la época a la que pertenecen, cuáles funciones han cumplido, cómo han cambiado y para qué sirven.
 - Desde luego, habla con personas que puedan ayudarte en esta lectura de tu territorio.
 - Recuerda: el territorio que vivimos cotidianamente contiene: las formas técnicas (objetos, contenidos, trabajo), las formas jurídicas (normas, leyes, reglas) y el orden simbólico (recuerdos, sentimientos, ideas, pensamientos).
3. Presenta de forma creativa tus hallazgos.

E. Anexo: Taller salida pedagógica N. 1 “Estudiantes, organizaciones sociales y comunidad: claves para construir nuestro territorio”



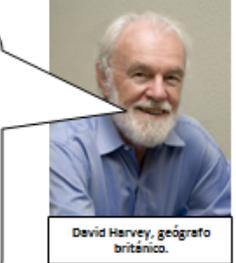
SALIDA PEDAGÓGICA N. 1: "ESTUDIANTES, ORGANIZACIONES SOCIALES Y COMUNIDAD: CLAVES PARA CONSTRUIR NUESTRO TERRITORIO"

¡BIENVENIDA QUERIDA AMIGA Y QUERIDO AMIGO!
¿RECUERDAS LOS CONCEPTOS QUE HEMOS ESTUDIADO? ...TÉCNICA, TRABAJO, SISTEMAS DE OBJETOS Y ACCIONES, FORMAS Y CONTENIDOS, DIACRONÍA, SINCRONÍA, PALIMPSESTO...
PUES ES IMPORTANTE ACLARAR QUE EL TERRITORIO QUE ESTAMOS RECORRIENDO, QUE TAMBIÉN ES TU TERRITORIO, SE PUEDE ENTENDER A TRAVÉS DE ESTOS CONCEPTOS... PARA ESTO ES INDISPENSABLE TU PENSAMIENTO Y CREATIVIDAD!
Por favor, escucha atentamente a la lideresa Rut, en el barrio Arabia, también a nuestros amigos de la Organización Social de Base "Mundos Diversos", al líder juvenil Fredy, a tus compañeras/os y a ti misma/o. En sus palabras, llenas de memoria, luchas y vida territorial encontrarán las claves para comprender cómo se relacionan los conceptos que hemos estudiado.
Al final de este recorrido te haré algunas preguntas, no olvides anexar tus respuestas a la carpeta "Construyendo nuestro territorio".



¡HOLA AMIGAS Y AMIGOS! EN OTRO MOMENTO LES COMENTÉ QUE ESTUDIAR LO QUE VIVIMOS EN LOS TERRITORIOS ES TRASCENDENTAL, ALLÍ ESTÁ LA CLAVE PARA COMPRENDERNOS, PARA CREAR Y TRANSFORMAR.
PARA ESTO DEBES SEGUIR LAS FAMOSAS FRASES SOCRÁTICAS: "CONÓCETE A TI MISMO Y SOLO SE QUE NADA SE", ELAS NOS LLEVAN AL DIÁLOGO DE SABERES Y A LA REFLEXIÓN PROFUNDA.
ADEMÁS, PUEDE DECIRTE QUE LAS MANERAS COMO HABITAMOS LOS LUGARES, LAS MANERAS DE HACER NOS UNO CON EL TERRITORIO A TRAVÉS DE LA MENTE Y EL CUERPO, SON TEMAS DE GRAN INTERÉS ¡CONSTRUYAMOS NUESTRO TERRITORIO!
Por favor, escucha atentamente a la lideresa Miriam Páez, en la zona rural de Mochuelo, también a nuestros amigos de la Organización Social de Base "Mundos Diversos", al líder juvenil Fredy, a tus compañeras/os y a ti misma/o. Además observa detenidamente los paisajes, los colores, las formas, siente los olores y las aromas, siente la temperatura, observa todo lo que estás recorriendo, pues hace parte de ti, como tú haces parte de él.
Al final de este recorrido te haré algunas preguntas, no olvides anexar tus respuestas a la carpeta "Construyendo nuestro territorio".

¡CUÁNTA INJUSTICIA: LOS VALORES ECONÓMICOS SE IMPONEN A LOS VALORES SOCIALES!... Y AL TIEMPO ¡CUÁNTA ESPERANZA!...
EN USTEDES, JÓVENES INVESTIGADORES SOCIALES, EN LAS ORGANIZACIONES SOCIALES DE BASE, EN LAS CONSTRUCCIONES Y RESISTENCIAS DE LAS COMUNIDADES.
PARA ANALIZAR ESTE DESBQUILIBRIO PODEMOS ESTUDIAR LAS TEORÍAS DEL USO DEL SUELO, UNA MERCANCÍA SUJETA A LOS VAIVENES DEL VALOR DE CAMBIO Y EL VALOR DE USO.
El insumo para hacerlo es, sin duda, escuchar a nuestras amigas y amigos, líderes y miembros de la comunidad de Ciudad Bolívar, dialoguemos con ellas y ellos sobre lo que nos sucede y sobre la esperanza, aquí, viviendo la zona rural de nuestra Localidad, aquí, donde también habitan las propuestas alternativas.
Al final de este recorrido te haré algunas preguntas, no olvides anexar tus respuestas a la carpeta "Construyendo nuestro territorio".



F. Anexo: Taller salida pedagógica N.2 “Ciudad Bolívar: la montaña, la ruralidad y la urbe vistas desde Quiba”



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ
COLEGIO IBO VILLAMAR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL
Bachillerato General, Ciencias y Artes
Resolución de Integración No. 207 de 10 de mayo 2007 y Resolución de Expediente 200
de 2 de octubre de 2007
CANE 21100102237 - 207 83002301-9 - Carrera
www.colibovillamar.edu.co
“LA COMUNICACIÓN ES UN BIEN QUE SE VALORA PARA LA CONVIVENCIA”

FACULTAD DE CIENCIAS
HUMANAS
INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



SALIDA PEDAGÓGICA N. 2: “CIUDAD BOLÍVAR: LA MONTAÑA, LA RURALIDAD Y LA URBE VISTAS DESDE QUIBA”

¡AMIGAS Y AMIGOS, BIENVENIDAS Y BIENVENIDOS A ESTE RECORRIDO!
¡CAMINAR JUNTOS POR NUESTRO TERRITORIO ES UN TRABAJO MUY PRODUCTIVO PARA EL PENSAMIENTO Y LAS ACCIONES!
POR UN MOMENTO RECORRER LAS EXPERIENCIAS Y LOS LUGARES QUE RECORRIMOS HACE UNOS DÍAS: BARRIO ARABÁ, PARQUE MANFRO, REFINO SANTARZO, DONA JUANA, MICHUÉLO, RASQUILA Y RAO TINTUFIPTO. RECORRER EL PAYSAT, LOS COLORES, AROMAS Y OLORES, TUS SENTIMIENTOS Y FUNCIONES. RECORRER LAS PERSONAS, SUS LOGROS, LUCHAS, VIDAS Y ESPERANZAS.
AHORA RECORRER OTRO LUGAR DEL MISMO TERRITORIO: QUIBA, HERMOSA ZONA RURAL, OCUPANDO LA CIMA DE LAS MONTAÑAS DE NUESTRA LOCALIDAD. QUIBA, HERMANA DE LA URBE. ¿EN PRESENTE ESTA ZONA: MONTAÑA, RURALIDAD Y URBE ESTÁN VINCULADAS POR EL “ABN” SOCIAL, CULTURAL, ECONÓMICO Y TERRITORIAL.
Por favor, escucha atentamente a las lideresas Ana Parada y Rubielá Hernández, también a nuestras amigas y amigos de la Organización Social de Base “Mundos Diversos”, a tus compañeras/os y a ti misma/o. En sus palabras, llenas de memoria, luchas y vida territorial encontrarás las claves para comprender cómo se relacionan montaña, ruralidad y urbe.
Al final de este recorrido te haré algunas preguntas. no olvides llevar tus respuestas a la carpeta “Construyendo nuestro territorio”.



Yi Fu Tuan, geógrafo chino.
Paradigm Magazine



Milton Santos, geógrafo brasileño.
Por Saulo Nunes

¡HOLA JÓVENES! ¡QUÉ BUENO ENCONTRARNOS DE NUEVO!
QUISIERA COMENTAR ESTO:
LA CIENCIA Y LA TÉCNICA SON LA BASE DE LA PRODUCCIÓN ESPACIAL Y SON CONDICIÓN PARA SU UTILIZACIÓN, ESTO BAJO LA DIRECCIÓN DEL MERCADO QUE EN SU DIMENSIÓN GLOBAL ES CREADO POR LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA. HOY, NO SOLO LA CIUDAD ES TÉCNICA, TAMBIÉN EL SECTOR RURAL, MIENTRAS LA NATURALEZA SE VE DISMINUIDA Y QUIZÁ AFECTADA DE DIFERENTES MANERAS, PERO EN TODO EL PLANETA, POR LOS SISTEMAS TÉCNICOS. ADEMÁS, EL CONOCIMIENTO ASOCIADO A LAS HERRAMIENTAS ACTUALES PERMITE EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA PREVISIÓN DE LA NATURALEZA, POR EJEMPLO CON SATÉLITES, FOTOGRAFÍAS AÉREAS Y METEOROLOGÍA, ESTE CONOCIMIENTO AFECTA LAS LÓGICAS DEL CAPITAL, EL TRABAJO Y LA PRODUCCIÓN.
Por favor, continúa escuchando atentamente a las lideresas Ana Parada y Rubielá Hernández, también a nuestras amigas y amigos de la Organización Social de Base “Mundos Diversos”, a tus compañeras/os y a ti misma/o.
Al final de este recorrido te haré algunas preguntas. no olvides llevar tus respuestas a la carpeta “Construyendo nuestro territorio”.

¡ES UN GUSTO ESTAR CON USTEDES!
AHORA QUE ESTÁN CONSTRUYENDO SU TERRITORIO QUISIERA HACER LA SIGUIENTE OBSERVACIÓN.
PARA COMPRENDER UN LUGAR PODEMOS UTILIZAR LOS SIGUIENTES CONCEPTOS:
A. RECIPROCIDAD: SE TRATA DE RELACIONES TERRITORIALES IGUALITARIAS, POR EJEMPLO EN AQUELLAS ORGANIZACIONES COMUNITARIAS Y VECINALES, ES COOPERATIVA Y VOLUNTARIA.
B. REDISTRIBUCIÓN: EXPRESAN LAS JERARQUÍAS EN LOS TERRITORIOS, TIENE CENTROS DE IMPORTANCIA Y GRUPOS CON CARGOS DIFERENCIADOS QUE LES DA DIVERSAS FUNCIONES Y PODER, PUEDE TENER UNA ORGANIZACIÓN ESTRATIFICADA.
C. INTERCAMBIO DE MERCADO: TIENE ESTRATOS SOCIALES VISIBLES EN EL TERRITORIO, SE BASA EN LA COMPETENCIA POR LOS LUGARES MÁS RENTABLES, UTILIZA EL MECANISMO DE MERCADO, EN LOS LUGARES DEBE ESCOGERSE ALGO PARA QUE SE JUSTIFIQUE PRODUCIRLO, ES PROPIO DEL SISTEMA ECONÓMICO CAPITALISTA.
Por favor, continúa escuchando atentamente a las lideresas Ana Parada y Rubielá Hernández, también a nuestras amigas y amigos de la Organización Social de Base “Mundos Diversos”, a tus compañeras/os y a ti misma/o.
Al final de este recorrido te haré algunas preguntas. no olvides llevar tus respuestas a la carpeta “Construyendo nuestro territorio”.



David Harvey, geógrafo británico.



BOGOTÁ
HUC?ANA

G. Anexo: Diario de campo

29 DE OCTUBRE DE 2015

SALIDA PEDAGÓGICA PUENTE DEL INDIO – ICES – PALO DEL AHORCADO

Docente Johan Libardo Betancourt Bernal

Participantes: Corporación Mundos Diversos, líderes sociales, estudiantes grado noveno,
rector colegio ICES, líder mesa ambiental “No le saque la piedra a la montaña”

En la tarde y noche de ayer me comuniqué con Érika y Miguel de Mundos Diversos, Érika visitó y concretó el acompañamiento de dos líderes sociales del sector de Jerusalén, recibí con alegría la noticia y continúa sorprendiéndome el empoderamiento y solidaridad que teje esta organización social de base, además del apoyo voluntario a la investigación y las actividades propuestas, he sentido profundo agradecimiento hacia ellos.

Hoy en la mañana, esperamos el bus hasta las 7:40 am, pues el conductor tuvo dificultades, dado el tamaño del vehículo que a veces no cabe por las cuadras de los barrios. Mientras el transporte llegaba al colegio estuvimos en el aula, leímos la guía del taller que desarrollaríamos con base en las experiencias de esta salida pero concertamos que era mejor leerlas, guardarlas y el día que vayamos a trabajar en la carpeta “Construyendo nuestros territorios”, devolverla, analizarla y legarla pues en varias ocasiones no hemos alcanzado a tratar la guía en las salidas, se pierden las hojas y después hacen falta, pues en las salidas dialogamos con las líderes y con miembros de la comunidad, hacemos recorridos, reflexiones, en fin, los procesos toman múltiples rumbos. En el aula les dije que debíamos asistir puntualmente a las salidas, pues hoy 6 estudiantes no fueron al colegio. También les comenté que sugería su participación en el perfil de Facebook que la estudiante Leidy Cristancho abrió y el grupo que creó y al cual pertenecen ya la mayoría de estudiantes del curso. Algunos estudiantes me entregaron su producto del taller en casa N. 4. Luego recogí las autorizaciones – permisos de cada estudiante para asistir a la salida pedagógica.

Decidimos esperar el bus fuera del colegio, y en vista que me comuniqué con el conductor y ya estaba cerca, lo esperamos cerca de la avenida principal del barrio Villa Gloria, ahora tuve la precaución de colocar y limitar el lugar donde estaban los/as estudiantes y la vía con una cinta de seguridad. Una vez en el bus, nos dirigimos a la Casa de la Cultura en el barrio Candelaria La Nueva, allí nos encontraríamos con Miguel, Érika y Damián, quienes viven cerca de allí, además recogeríamos a la líderesa (...), tan pronto llegaron nos enteramos que la líderesa no podría asistir, situación que lamentamos pues valoramos el diálogo de saberes, sin embargo, continuamos el recorrido yendo al Puente del Indio, emblemático lugar de la Localidad. Durante el recorrido conversamos con Mundos Diversos sobre las perspectivas que plantea el nuevo gobierno electo de la ciudad en cabeza de Enrique Peñalosa, llegando a conclusiones como que se debe continuar el trabajo y hacer frente a los retos que este tipo de administraciones promueven, pues sentimos que los procesos comunitarios no son valorados desde los perfiles políticos de dichas administraciones.

Una vez llegamos al Puente del Indio, por coincidencia, se acercó a nosotros la señora María (...) habitante del sector que conoce a Miguel y a Érika, entonces abrimos inmediatamente un espacio para que la señora nos enseñara lo que conoce sobre el territorio. Hablaba suave y Érika nos ayudó a transmitir lo que la señora nos decía, previamente nos comentó que habían trabajado juntos en una propuesta documental. María es una ciudadana ecuatoriana que hace más de dos décadas vive en Jerusalén, es comerciante y en su vestido se expresaba la herencia indígena, nos contó que el territorio ha cambiado bastante, cuando ella llegó no habían servicios ni viviendas

adecuadas y la estructura más antigua era el Puente del Indio, nos dijo que hubo muchos asesinatos y se refirió a la inseguridad de varios sectores, además comentó (luego de una pregunta de una estudiante) que también le gustaría regresar a Ecuador y que su hijo estaba prestando servicio militar. Pronto nos despedimos.

Para entonces, ya había llegado la señora Carmen (...) lideresa social de Jerusalén, nos presentamos e iniciamos el diálogo, sin embargo, antes de hacerlo, coloqué la cinta e invité a los/as estudiantes a agruparse sin exceder ese límite, además les dije que era importante escuchar, incluso le dije a varios estudiantes que no ponían atención que por mí no habría problema en que nos esperaran en el bus, pero que si querían continuar allí debían respetar la palabra de los/as demás, al final accedieron a quedarse y escuchar. La señora Carmen nos contó que vivía en el sector hace 28 años, que ella llegó joven y que la estructura más conocida era el Puente del Indio, indicando que no era técnicamente un puente, sino un acueducto construido por españoles en tiempos coloniales, buscaba llevar el agua desde Quiba hasta la parte baja de lo que hoy es Jerusalén, comentó que tras los procesos de urbanización acelerada desde la invasión de terrenos hasta la adquisición de servicios públicos, ese bien patrimonial sufrió la pérdida de varias rocas y partes, hasta que se protegió y adecuó hace pocos años. Comenzó a responder algunas preguntas y nos aclaró que por allí pasaba una quebrada que ha sido desviada y desecada en distintos tramos, de hecho, donde nos encontrábamos parados antes pasaba la quebrada San José, insistió en que como miembro de la comunidad consideraba importante luchar por proteger el territorio.

Entonces me dirigí a los/as estudiantes con preguntas, invitándolos a que opinaran sobre lo que hemos vivido en estos recorridos y hoy particularmente, William Flórez consideró que era importante cuidar y conocer el territorio, por ejemplo el Puente. Le pedí el favor a Miguel que nos comentará su concepto sobre las tres montañas recorridas, él, efectivamente, nos aclaró que en las salidas pedagógicas habíamos conocido las tres montañas que corresponde a Ciudad Bolívar, desde Mochuelo, pasando por Quiba hasta Jerusalén. Con base en lo que comentó Carmen y Miguel, le dije al grupo que el territorio estaba en movimiento y que integraba varias culturas en diferentes tiempos, y que eso continuaba, bastaba ver el acueducto español, que supuse era una técnica heredada de los acueductos romanos traída hasta nuestro territorio, que observáramos el aporte y la vida de la señora María, o que consideráramos los diálogos realizados con la comunidad hasta el momento.

En ese momento ya contábamos con la compañía de la lideresa Cecilia Zalamea, a quien me presenté e invité a participar, Érika nos compartió quien era esta gran persona y dimos paso a su intervención. Nos contó que participa y gestiona una fundación para adultos mayores pues considera que se debe luchar por su dignidad, derechos y memorias, aunque aclaró que no cuentan con recursos suficientes, y que ha participado en los procesos sociales para garantizar los derechos de la comunidad. Una vez la señora Cecilia nos cedió la palabra, le comenté al grupo que debíamos recordar las enseñanzas de Orlando Fals Borda, de quien en la mañana ya habíamos leído algo en la mañana, haciendo énfasis en la importancia del respeto por el saber de las comunidades, el diálogo de saberes, la acción participativa y el compromiso con la transformación de las realidades. Decidimos dirigirnos al bus para continuar el recorrido.

Desde la altura de la montaña el paisaje urbano se podía observar y se veía, de nuevo, la contaminación abrumadora de la urbe. La señora Cecilia nos guió hasta un punto en el que el bus podía estacionarse, desde allí caminamos hacia el colegio ICES, pues las condiciones de las calles

no permiten el paso de vehículos, aún están destapadas y algunos tramos, hasta ahora, se están pavimentando, las casas son pequeñas, de una y dos plantas en su mayoría. Caminamos hasta el Instituto Cerros del Sur (ICES), allí tuvimos la fortuna de encontrar al director, Mauricio Sanabria, las lideresas lo conocen y concertaron que dialogáramos un rato. Entonces entramos al colegio, que no tiene muros y subimos hasta un salón del segundo piso. Mauricio dijo a los/as estudiantes que le preguntaran qué querían saber, en el curso de las preguntas el profesor Mauricio nos contó que estaba en el colegio desde 1986, fue fundado por un sacerdote (...) hacia el año 1974 quien provenía de la Teología de la Liberación, consideran que la comunidad y la escuela son uno, y que la perspectiva humanista de ICES se articula con las necesidades del territorio propio de los/as estudiantes que viven en Jerusalén, teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire. Comentó estos principios y los relacionó con los fundadores, uno de ellos sería asesinado. Explicó por qué no tenían uniformes ni muros, diciendo que eso no era necesario, que simplemente importaba el pensamiento y la unión de la comunidad, de hecho, explicó que muchos profesores viven en el sector. Nos contó de Chepe, un joven que salió de un "parche" y de situaciones difíciles debido a la propuesta del sacerdote (...), Chepe estudió la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional y se convirtió en un líder social de Jerusalén que aportó a su comunidad y a la transformación de su vida y del territorio, lamentablemente falleció tras enfermar de cáncer. Nos habló sobre la minería en el lugar, que está deteriorando el territorio y privatizando un símbolo de la localidad: el Palo del Ahorcado. Recordó que en este árbol de eucalipto, acompañado de una gran cruz, nadie se ahorcó, que debía el nombre a que gran parte del territorio de Jerusalén era conocido como el ahorcado, incluso allí hubo un camino real, pero que existían narraciones sobre suicidios que no son ciertas, aunque la comunidad asegura que ven luces que se dirigen hacia el árbol. Los terrenos mineros pertenecieron a Víctor Carranza. Nos contó que varios/as estudiantes se han destacado como deportistas a nivel internacional y que muchos egresados continuaron carreras universitarias, incluso que actualmente hay un convenio con la Universidad Minuto de Dios, y los sábados y domingos el paisaje cambia, lleno de motos y vehículos de personas que asisten al colegio para realizar sus carreras universitarias.

De hecho, la señora Cecilia y la señora Carmen nos dijeron que allí estudiaron, y debido a esto tienen una página web (...) en la que continúan trabajando por la comunidad, allí también trabajan la memoria territorial y actualmente tienen una exposición virtual sobre las transformaciones del territorio en Jerusalén, con base en imágenes enviadas por la misma comunidad. Sus hijos también estudiaron en ICES y dicen sentir agradecimiento y respeto por la labor que realizan en el colegio, la señora Cecilia considera que gracias a su intervención lograron cambiar diversas maneras de pensar para seguir luchando y salir adelante en condiciones dignas. Érika también nos comentó que desde muy joven, participó en redes de colectivos juveniles, y que en ICES también tuvieron la oportunidad de realizar diversas actividades que recuerda y continúa con gran cariño y entusiasmo. Al finalizar opté por intervenir y dije que había una relación entre conflicto (paramilitarismo), riquezas naturales (minería), control de la población a través de la injusticia social, y la memoria territorial, que debíamos estar atentos a este tipo de datos, incluso que debíamos tener cuidado con la estigmatización interesada del territorio y que debíamos retomar los que nos decía la comunidad, por ejemplo, que no habláramos del Palo del Ahorcado, que muestra la muerte, sino del Árbol de la Vida, del presente y el futuro.

Nos despedimos de Mauricio y nos dirigimos hacia el Árbol, sin embargo éramos conscientes que posiblemente no nos dejarían acercar pues el terreno donde se encuentra ubicado, antes un espacio comunitario, ahora pertenece a una empresa minera y por tanto es un lugar privado, la comunidad ha luchado contra esta apropiación de la memoria territorial de Ciudad Bolívar. Antes

de salir Mauricio nos presentó al profesor Ékin, y acordamos que él nos podía contar sobre la situación minera y del Árbol, entonces caminamos aproximadamente 200 metros y nos ubicamos en un lugar donde se veía claramente la mina y el Árbol. Ékin es un joven profesor que pertenece a la Mesa Ambiental de la Localidad donde se promueve junto a otros jóvenes el proceso llamado "No le saque la piedra a la montaña", se trata de la realización de actividades de denuncia, resistencia y propuesta frente a los abusos de las empresas mineras en Jerusalén y en toda la Localidad. Conversó con los/as estudiantes sobre las multinacionales, la importancia de la apropiación del territorio, de la concienciación sobre las realidades de la localidad, las posibilidades de cambio, las amenazas y los grupos armados que impiden a la comunidad, muchas veces, acercarse al Palo del Ahorcado, lugar de romería durante Semana Santa, les explicó el tipo de suelo de la zona y el peligro que representa la minería para la vegetación y los cursos de agua, mostrando que en las minas se obtienen los materiales con los que se construye la ciudad, pero que la ciudad les devuelve la basura en Doña Juana, además previó que la administración de Peñalosa generará más luchas desde la comunidad en la medida que la perspectiva del alcalde electo prioriza los intereses económicos y el cemento en la ciudad. Intervine y les recordé que habíamos analizado las relaciones entre totalidad y lugar, entre globalización económica y Ciudad Bolívar, mostrando que las crisis ambientales vinculadas a los intereses mineros de las multinacionales y otras empresas se encontraban en muchos lugares del mundo, pero que de los lugares también dependía cómo se desarrollara este proceso.

Para finalizar las señoras Carmen y Cecilia realizaron, por una invitación mía, una reflexión. Nos dijeron que los/as jóvenes estaban llamados a continuar sus luchas, que ellas habían avanzado, pero que la juventud a través del estudio, la mesa ambiental, comprometiéndose con la búsqueda de las transformaciones podía y debía continuar el camino, observaron que debían preocuparse por el agua y los recursos, apropiándose de ellos y haciéndolos respetar.

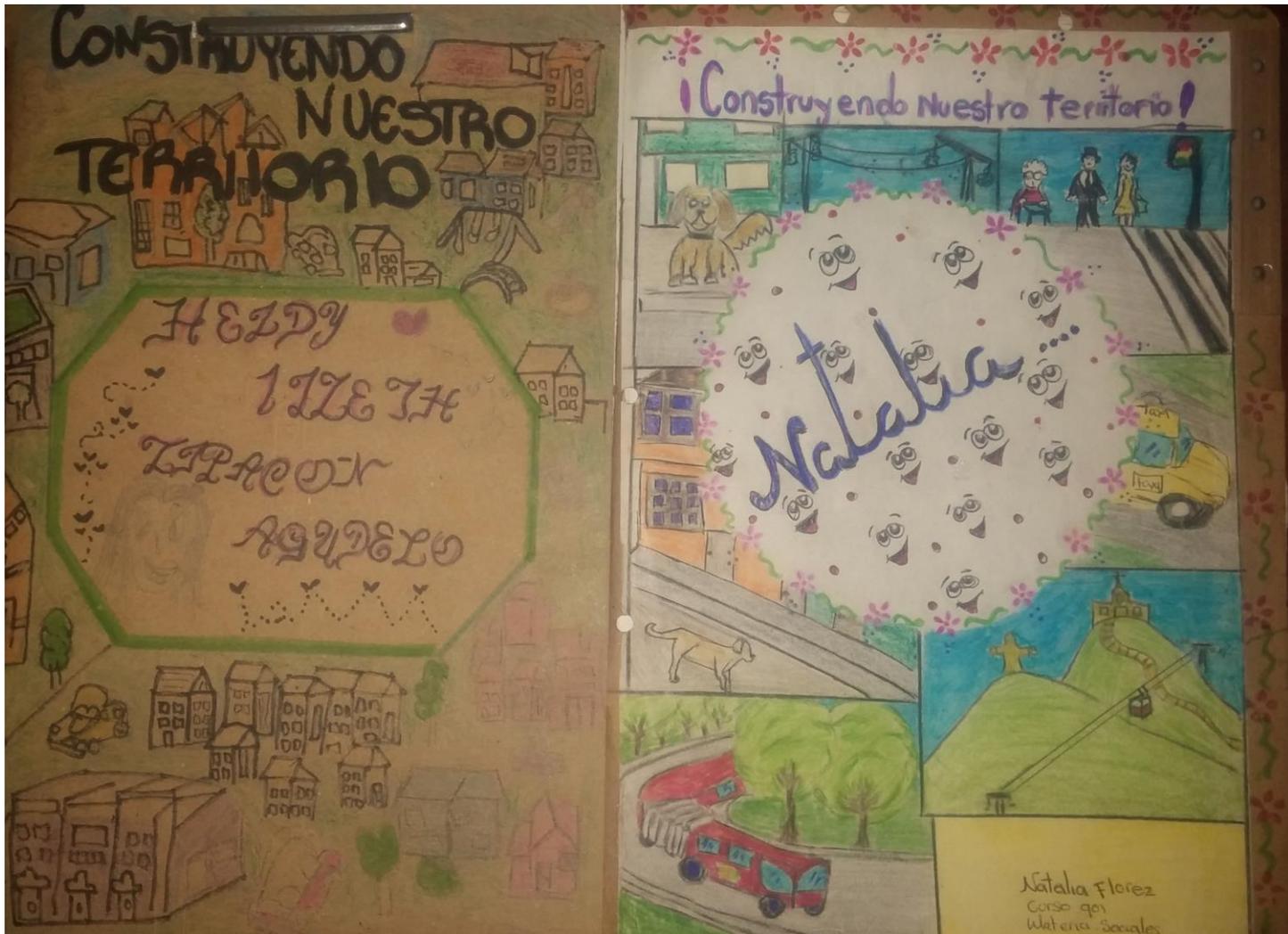
Nos despedimos de Ékin con quien intercambiamos datos para contactarnos por Facebook y por teléfono, lo invité al taller que desarrollaremos el día martes en el colegio, en el que se incluirá a la comunidad en la escuela, me dijo que él trabajaba ese día pero que a través del Perfil seguramente alguien de la mesa asistirá. Entonces nos reunimos para una foto grupal: de fondo el Árbol de la Vida.

En el recorrido del bus dejamos a la señora Carmen y a la señora Cecilia en su barrio, las invité al taller y la señora Cecilia me dijo que la llamara el domingo, pues le gustaría asistir y dicho día confirmaría, intercambiamos números telefónicos y cuentas de Facebook, junto a la página Web (...), con alegría nos despedimos.

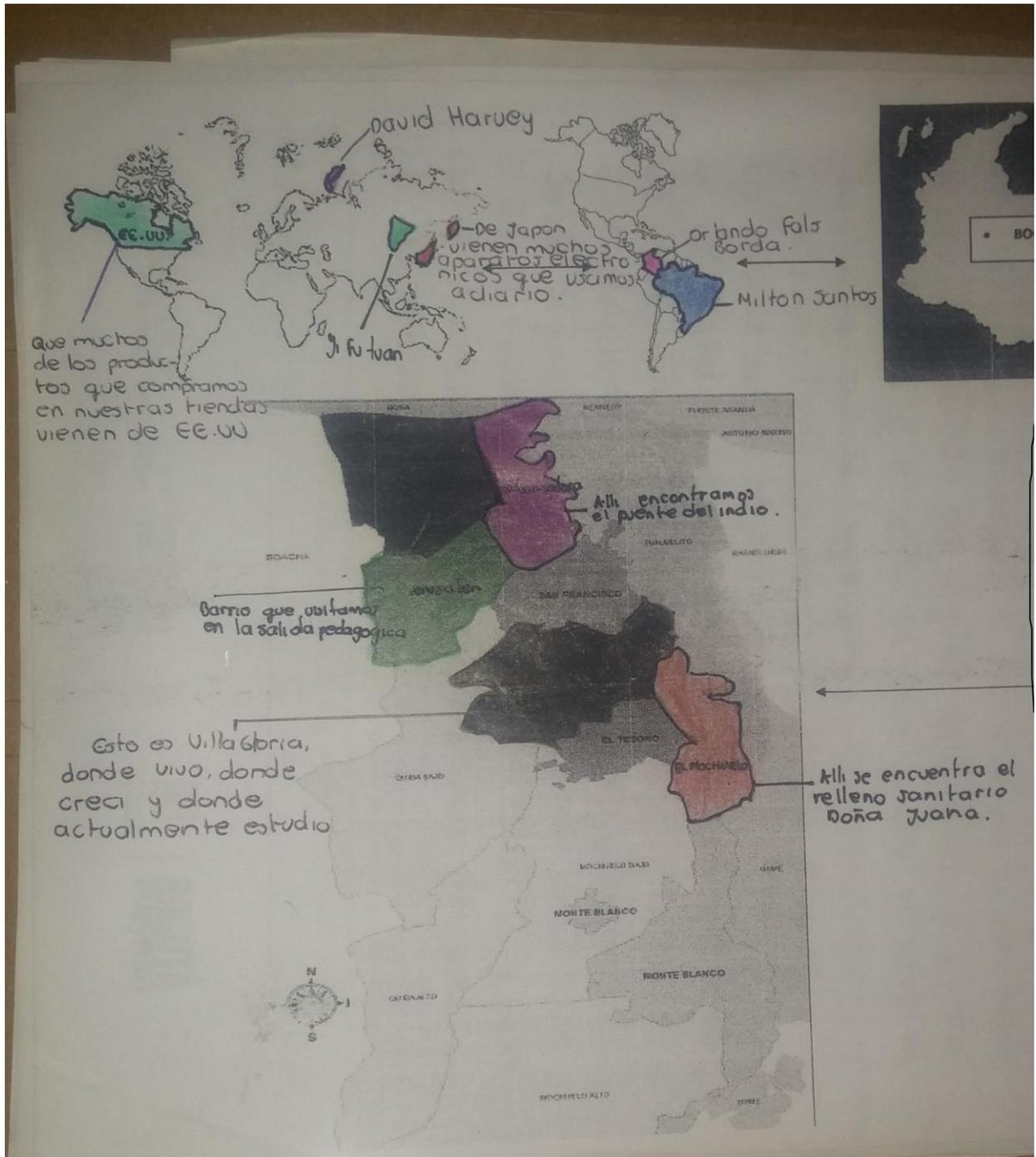
En el bus Érika me contó sobre la casa Humanarte, un proyecto en el que hace algunos años los colectivos juveniles participaron generando procesos sociales en la Localidad, sin embargo, hubo dificultades de gestión y actualmente la edificación pertenece a Compensar que tiene un jardín escolar. También Miguel me comentó cómo llegó a la Localidad desde los procesos sociales de Tunjuelito y su experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional. Miguel me entregó una cotización para continuar con los procesos de emisora escolar en el colegio, pues con Mundos Diversos hemos realizado varias actividades en la Institución, la cotización hace parte del proceso de licitación para re-adequar la emisora escolar, el punto interesante, diferente a los demás licitantes, es que Mundos quiere realizar talleres teórico – prácticos con los/as estudiantes de la emisora, dentro del mismo rubro por materiales y trabajo en la adecuación de la emisora.

Nos despedimos, y muy agradecido les comenté que por favor aceptaran, para la próxima semana una invitación a almorzar, junto a mi esposa. Al llegar al colegio, jugamos microfútbol con los/as estudiantes y entregamos el refrigerio.

H. Anexo: Portada carpetas “Construyendo nuestro territorio”



I. Anexo: Elaboración cartográfica



J. Anexo: Entrevista realizada por estudiante

Persona entrevistada: Vicente Caicedo Galindo.

CC. 79471151. Teléfono: 315 241 6777.

Lugar de residencia: Kra 22 # 64-90.

Barrio: San Francisco.

Profesión y/o oficio: Empleado.

1) ¿Qué es lo que más recuerda de los tiempos de la antigua Ciudad Bolívar?

R= Que yo me acuerde de pequeño, ver sus montañas con bastante vegetación, sus fuentes de aguas limpias y sin contaminación.

2) ¿Cómo era la convivencia en los años donde llegaban tantos desplazados por el conflicto armado cuando estaba activo?

R= Había bastante desconfianza porque unos con otros no se conocían y la falta de recursos para alimentarse, Pero fue pasando el tiempo y las personas tuvieron una mejor estabilidad laboral y se mejoró la convivencia a través de fundaciones gubernamentales (UNICEF).

los cuales ayudaban a las personas con educación y bienestar. Al pasar el tiempo la comunidad se unía para levantar sus viviendas.

3) ¿De qué sobrevivían mientras construían esas casas cuesta arriba?

R= se sobrevivía de ventas en semáforos, comercio informal, reciclaje y diversos empleos, pero como anteriormente comentaba, el estado colaboraba para un bien común.

4) ¿Cómo se siente ver en lo que se ha convertido nuestra Ciudad Bolívar?

R= La mayoría de personas se sienten satisfechas de un pasado que no tenía nada a el día de hoy que se ve desarrollo, como centros comerciales, buen transporte, un gran portal de Transmilenio y buenas vías de acceso.

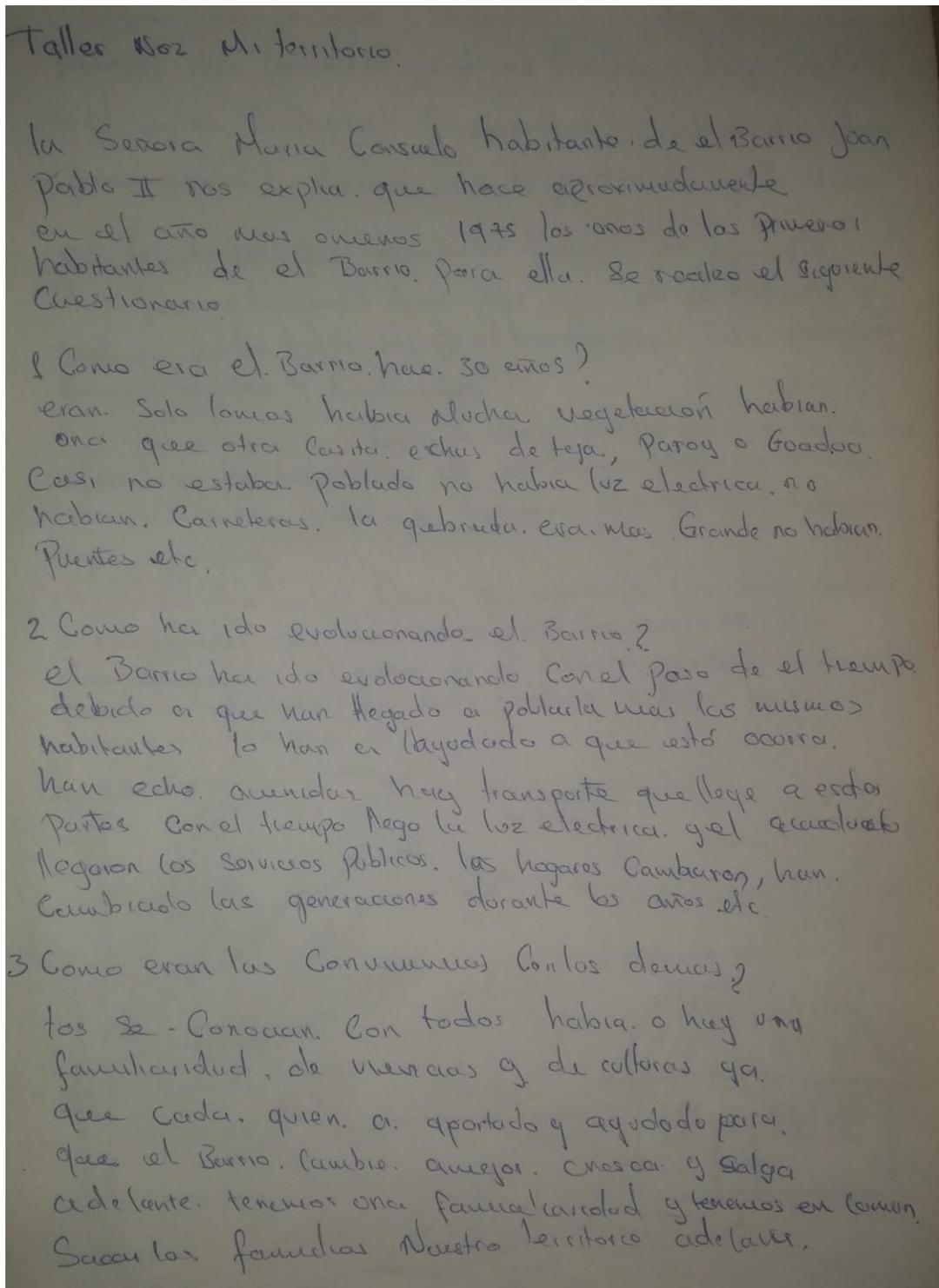
B) ¿Usted que piensa acerca de los avances hechos por la comunidad en la localidad?

R: Que todo ha sido para el mejor bienestar de todos ya que nos podemos dar cuenta que con la construcción de hospitales las personas tienen hoy en día una mejor calidad de vida.

G) ¿Al ver los jóvenes usted cree que ellos seguirán cuidando al barrio?

R: No, porque no son conscientes de las cosas que se han hecho en Ciudad Bolívar son duraderas y que son para el beneficio de todos, lo malo es que no tienen conciencia y cultura de cuidar nuestra localidad y puedo citar en ejemplo como el deterioro de las fachadas con grafitis mal intencionados y además el daño de la infraestructura de los parques y esto no genera adelantos sino atrasos en lo que trabajamos.

K. Anexo: Entrevista realizada por estudiante



L. Anexo: Imagen de apoyo elaborada por estudiante



M. Anexo: Elaboración de estudiante

Daily Jelenny Gomez Jandeca
Como se construyo mi territorio o lugar =

1. Casa era antes de tejas pero fue poco a poco cambiando y siendo mas estable ahora es de baldosin ladrillo y semento el barrio, las personas han tratado, de colaborar para mejorar el barrio de corando las carreteras o andenes en noviembre las personas pintan muñecos en el suelo y ponen muchas luces todos se esfuerzan en colaborar para evitar robos y peleas han creado un gran parque canchas y han sembrado muchas plantas racion y no botan la basura los dias que no corresponde.

Que sentimientos nostros =

antes el barrio y mi casa era pura tierra pero ya fue avanzando y siendo un poco mas avanzada a hora es de semento y lo han construido cada vez mas creado y la comunidad ayuda a limpiarla y barrerla como lusmila ella barre de la parte de la casa hacia mas abajo hasta donde se acata la graneria y el handen en mi barrio pasa la basura y si no la queman ellos recogen algunos perros las personas han tratado de no pelear antes nadie peleaba pero ahora todos pelean o el agua limpio.

N. Anexo: Elementos de cartografía social, elaboración de estudiante



O. Anexo: CD – Instrumento de análisis de la información

En el formato CD, adjunto a este documento, se anexa el instrumento de análisis de la información.