

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

Presentado por:
YASMIN ALDANA VIVAS
DIANA CATHERINE PACHÓN PORRAS

Directora:
NUBIA MORENO LACHE
Codirectora:
MARÍA DEL PILAR MARÍN RIVAS

EL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA A PARTIR DE LA APROPIACIÓN DEL ESPACIO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA IED ANDRÉS BELLO

Bogotá DC.

2018

Resumen

Se presenta la reflexión derivada de la intervención pedagógica con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Distrital (IED) Andrés Bello, en la ciudad de Bogotá, que corresponde al ejercicio de sistematización del Proyecto de Innovación Pedagógica (PIP) que surgió en el marco de la asignatura Ciclo de Innovación e Investigación y proyecto Pedagógico Dinámicas Contemporáneas del Espacio Urbano II, en el proceso de formación como Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se buscó reconocer la apropiación del espacio como una herramienta para el fortalecimiento de la formación ciudadana y en su espacio cercano. Se toman conceptos básicos de geografía (ubicación, localización, emplazamiento, uso de suelo y territorio) y la relación de estos con el espacio, para la interpretación de su entorno.

Palabras clave: Apropiación del espacio, formación ciudadana, educación, usos de suelo, territorio.

Abstract

The purpose of this project is to present the reflection resulting from the pedagogical intervention on tenth grade students of the Andres Bello public Institute, in Bogota city, as part of the exercise of systematizing the Pedagogical Innovation Project (PIP). This in the process of formation as Graduate Students in Basic Education emphasized on Social Sciences of the District University Francisco José de Caldas. This investigation focuses on the recognition of spatial significance of students in order to understand the different manners of spatial appropriation

(emotional, cultural, social) through an educational strategy which strengthens the self-recognition of the subject in the space, the processes and phenomena that compose his/her social reality, to favor the personal development of an active citizen.

Key Words: Spatial appropriation, citizenship education, education, land use, territory.

Tabla de contenido

Introducción **6**

1. La formación ciudadana a partir de la apropiación del espacio **8**

1.1 Por qué apostar por la formación ciudadana **8**

1.2 Hacía donde se enfocó la apuesta **9**

1.3 ¿Cuál era la meta por lograr? **10**

1.4 ¿Quiénes? y ¿qué? establecieron el tema de estudio **11**

1.5 Orientar y establecer el desarrollo del trabajo. (*Enfoque investigativo cualitativo. Investigación acción-educativa) **17**

1.6 Los sujetos partícipes de la significación espacial **22**

2. La enseñanza de la ciudad como posibilidad para la apropiación del espacio **28**

2.1 Apropiación del espacio **29**

2.2 Enseñanza de la geografía de la ciudad **34**

2.3 Representación espacial **39**

2.4 Ciudadanía un reto para el desarrollo social de la ciudad **43**

3. El sujeto como constructor y transformador del espacio **48**

3.1 Relación sujeto - espacio **48**

3.2 Vida cotidiana y la significación del espacio **51**

3.3 Enseñanza de la ciudad y educación espacial **55**

3.4 De la representación simbólica a la representación espacial **61**

3.5 Ciudadanía y territorio **63**

3.6 Formación ciudadana y didáctica en el aula **66**

4. El sujeto como constructor y transformador del espacio **71**

4.1 Una aproximación a las construcciones previas de la significación del espacio **75**

4.2 Las representaciones gráficas como herramienta para el análisis de la relación entre el sujeto y el espacio 81

4.3 Estrategia didáctica con miras hacia la enseñanza de la geografía y la formación ciudadana 89

4.3.1 Fortalezas 92

4.3.2 Limitaciones 100

5. Retos para la enseñanza de la geografía y la ciudad 105

5.1 ¿Se logró la meta establecida? 105

5.2 Proceso de crecimiento en el quehacer docente 109

5.3 Aportes a la enseñanza de la geografía, la educación espacial y la formación ciudadana 110

5.4 La institución como mediadora de procesos de enseñanza de geografía 111

5.5 El enriquecimiento de la academia según la experiencia 112

6. Bibliografía 115

7. Gráficos 121

8. Tablas 122

9. Planos 123

10. Anexos 124

10.1 Malla pedagógica y curricular implementación 124

10.2 Malla pedagógica y curricular modificada 150

Introducción

Esta investigación pedagógica surgió en el marco de la asignatura Ciclo de Innovación Pedagógico, línea Dinámicas Contemporáneas del Espacio Urbano, en el proceso de formación como Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se llevó a cabo con estudiantes de grado décimo de la IED Andrés Bello, en Bogotá el año 2017.

Comprender la manera en que los sujetos entienden y cargan de sentido su espacio en la vida cotidiana es un tema de gran interés actualmente, puesto que permite entender la constitución y configuración social del espacio. El valor y sentido de pertenencia que le otorga el sujeto a los lugares, favorece interpretar como estos se identifican, transforman y organizan su entorno, ello no solo posibilita conocer las escalas de construcción ciudadana, sino como propicia la formación de un sujeto político y su vínculo con la sociedad. El interés en el reconocimiento de la apropiación espacial de los estudiantes de la IED Andrés Bello surge como una estrategia para entender cómo se constituye el entorno escolar cotidiano y las prácticas que lo componen para realizar aportes a la formación ciudadana.

Esta investigación pedagógica se enfocó en la comprensión de la relación sujeto-espacio para potenciar la organización de escenarios posibles en la construcción integral de los estudiantes, con condiciones éticas para incidir en sus contextos cercanos desde la educación geográfica. En un inicio se expresa el interrogante del por qué apostar por una formación ciudadana, tomando como punto de partida las formas de apropiación y significación espacial, las cuales favorecen el desarrollo de vínculos con el espacio. Se realiza la presentación del sustento teórico, pedagógico

y metodológico, que posibilitó la construcción de una estrategia didáctica que se basó en desarrollar los procesos de aprendizaje del estudiante y la reflexión del docente en el aula. Luego se realiza el análisis de la experiencia y el nivel de apropiación logrado. Por último, las conclusiones que suscitan en torno a la significación espacial y la formación ciudadana, como se relacionan y su vínculo con la escuela.

Reflexionar acerca del trabajo realizado en la investigación, la información recolectada y el ejercicio que se desarrolló con los estudiantes fue una fuente que permitió que se generarán retroalimentaciones al proceso y llevaron a comprender la relación que posee el sujeto con el espacio y las cargas simbólicas que los sujetos le asignan a los lugares.

1. El fortalecimiento de la formación ciudadana a partir de la apropiación del espacio en los estudiantes de grado décimo de la I.E.D Andrés Bello.

En este capítulo se realizará la exposición de la formulación del proyecto, esto favorece comprender el ¿qué? y el ¿por qué? se plantea, además definir un norte epistemológico y pedagógico que determina el trabajo a desarrollar y ayuda a enfocar la problemática específica que se quiere trabajar.

1.1 Por qué apostar por la formación ciudadana.

Esta investigación educativa buscaba comprender la apropiación del espacio cercano de los sujetos para así identificar cómo se reconocían dentro de este, se generó una estrategia pedagógica que pretendió fortalecer la formación ciudadanía.

Se esperaba fortalecer el pensamiento espacial, puesto que en el contexto escolar se observaron falencias conceptuales en geografía, para esto fue fundamental formular una estrategia pedagógica, la cual tomó algunos principios de la pedagogía dialogante y permitió realizar una construcción de los conceptos a partir de su entorno, vivencias y las relaciones entre el sujeto y la comunidad. Esta relación que propone esta pedagogía entre el estudiante, el saber y el profesor, resaltó a la apropiación del espacio como una herramienta para la comprensión del concepto de ciudadanía. El desarrollo de un sujeto a nivel cognitivo, práctico y emocional como fin último de la pedagogía dialogante, fue uno de los pilares fundamentales a desarrollar para que el estudiante fortaleciera el concepto de ciudadanía, y pudiera ver este conocimiento en su realidad y así poder relacionarlo con las necesidades de su entorno.

El análisis final de la totalidad del material utilizado permitió establecer la pertinencia del uso del espacio cercano de los sujetos para la aprehensión y comprensión de conceptos específicos. A

partir de la generación de relaciones entre el conocimiento y el espacio fue posible generar movilizaciones conceptuales que le permitió al estudiante identificar cómo eran visibles y comprender que era un actor de este espacio y como tal sus acciones poseía una carga simbólica en la construcción de este.

1.2. Hacía donde se enfocó la apuesta.

La ciudadanía como un enfoque en la realización del sujeto pedagógico, ha sido obviada por la escuela a través del tiempo, puesto que la geografía que ha prevalecido en la educación ha sido predominantemente descontextualizada y poco desarrollada. Además, no ha habido una apertura a nuevos enfoques geográficos en la escuela y se destaca una educación con saberes generales, lejanos del contexto de los estudiantes. Dado esto la formación ciudadana se establece como una necesidad en el proceso formativo que se hace evidente en la existencia de una individualidad "social" en la que no hay un reconocimiento del otro. Por ello es fundamental construir a partir de las prácticas cotidianas, una ciudadanía que permita la reflexión sobre las problemáticas del contexto y como generar un cambio respecto a ellas.

El presente proyecto investigativo pedagógico pretende dar posibles respuestas a la relación entre las prácticas de apropiación del espacio y la formación del ciudadano, teniendo en cuenta la importancia y la mediación del saber geográfico, específicamente en el grado décimo de la I.E.D Andrés Bello, para esto es necesario plantear una pregunta problema y preguntas orientadoras, que permitan establecer un horizonte que posibilite llegar a los resultados que se esperan obtener.

- ¿De qué manera las prácticas de apropiación del espacio de los jóvenes de grado décimo de la IED Andrés Bello permite fortalecer una formación ciudadana?

Esta pregunta problema se acompañó de las siguientes preguntas orientadoras

- ¿Cómo a partir del desarrollo de habilidades espaciales se puede fortalecer la apropiación del espacio?
- ¿De qué manera la enseñanza de la geografía con un enfoque urbano permite fortalecer la formación ciudadana?
- ¿Es posible generar a partir de la representación espacial del territorio escolar el reconocimiento del mismo en función de una formación ciudadana?

1.3. Cuál era la meta por lograr.

Los objetivos planteados permitieron establecer la meta a lograr y orientaron los procesos metodológicos desarrollados. Se buscó entender la importancia de la educación espacial en la comprensión y problematización del espacio, esto en función del fortalecimiento de la ciudadanía en el contexto escolar.

- Comprender de qué manera las prácticas de apropiación del espacio que poseen los estudiantes del grado décimo de la I.E.D Andrés Bello permite el fortalecimiento y la construcción de la ciudadanía.

Este objetivo se acompañó de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las nociones previas sobre prácticas de apropiación del espacio y su formación ciudadana, a partir de las representaciones gráficas de los estudiantes del grado décimo.
- Elaborar a partir de las prácticas de apropiación espacial de los estudiantes de la I.E.D Andrés Bello un plano en el que se reconozcan las formas de significación del espacio escolar con el fin de generar una reflexión sobre la relación sujeto-entorno.

- Desarrollar una estrategia didáctica que permita fortalecer en los estudiantes de grado décimo la educación espacial a partir de la enseñanza de contenidos básicos de geografía y la problematización del espacio en función de la significación de la ciudadanía.

1.4. Quiénes y qué establecieron el tema de estudio. [1]

- El **horizonte epistemológico** utilizado fue la geografía Humanística; esta ha tenido un proceso de desarrollo fuerte en la primera mitad del siglo XX y en gran medida en la década de los años 70. Este enfoque se ha centrado en el estudio del sujeto como principal fuente de conocimiento de la espacialidad, permitiendo entender la relación que posee con el espacio que habita, un espacio cargado de significados los cuales permiten comprender los procesos que en él se desarrollan, las profesoras Rodríguez y Moreno (2011) generan una reflexión que permite comprender cómo se entiende:

> […] la geografía humanística, la cual plantea una nueva manera de hacer y entender la geografía, así como diversos estudios que de ella se desprende, al considerar al individuo como parte integrante fundamental de la explicación de las ciencias sociales… en esta misma la acción y la conciencia humana desempeñan un papel activo y central. (2011, p. 57)

Además, tiene la facultad de visibilizar la organización del espacio a partir de intencionalidades y subjetividades. Entender el comportamiento y las prácticas de los sujetos en los diferentes espacios que habitan, son objetos de estudio determinantes para comprender la

[1] Cuadro metodológico. Tabla 1.

significación y las construcciones sociales que se dan en los escenarios que habitan. Tuan realiza un aporte al referirse (citado por Delgado, 2003):

En el espacio construido se expresa el orden social, se clasifican los roles y las relaciones sociales en él son más evidentes las demarcaciones de adentro y afuera, lo abierto y lo cerrado, lo privado y lo público, lo oscuro y lo iluminado; en él las personas tienen más claro quiénes son y cómo deberían ser. (2003, p. 114)

La geografía humanística parte del hombre desde una visión amplia en relación con su espacio, en el que interactúan sentimientos, pensamientos y percepciones que tiene el sujeto con el lugar, entendido este no solo como un contenedor físico, sino en el que intervienen lazos emotivos. Esta geografía busca interpretar las relaciones recíprocas y acciones que el sujeto ejerce en su espacio vivido, en donde juega un papel fundamental la experiencia y el sentido de pertenencia del lugar. Es por ello que: "una función de la geografía humanista será señalar las virtudes y defectos de una cultura y sugerir medios para lograr despertar en el hombre el sentido del lugar" (Estébanez, 1982, p. 119)

Se tomó uno de los campos emergentes de la geografía Humanística, las Geografías de la Vida Cotidiana (GVC), buscan comprender la vida cotidiana del sujeto dado que posee sus características propias. Parte del análisis de las acciones, rutinas y relaciones que construyen el actuar del sujeto en su espacio cercano y en los diferentes lugares a los que se desplace; es necesario tener en cuenta que la vida cotidiana, es rural como urbana y que en ello está atravesado lo cultural, lo político, el género, etc. Alicia Lindón (2006) en el texto de "Tratado de Geografía Humana" realiza un análisis de las GVC que permite evidenciar la cotidianidad a la luz de la espacialidad, es decir, posibilita analizar la relación entre el espacio y la sociedad a partir de

la interacción del sujeto con el medio, en el cual se le da sentido al espacio y al otro, generando procesos de interpretación (resignificación) y construcción de los espacios.

A partir de lo anterior, las GVC posibilitan un análisis geográfico profundo, ya que permiten interpretar las experiencias espaciales, es decir, las significaciones que construye el sujeto desde las subjetividades, los puntos de vista, las sensaciones y emociones. Los desplazamientos cotidianos de los sujetos y las representaciones cognitivas del espacio también juegan un papel importante.

Las GVC integran y analizan las prácticas, los sentidos y los significados cotidianos del ser humano, y los piensan espacialmente, en otras palabras, buscan comprender la interrelación entre las prácticas y la subjetividad en el espacio. Las prácticas, entendidas como actividades, acciones, rutinas, etc., a la luz de la subjetividad, pueden ser evidenciadas en los desplazamientos o en la permanencia de la práctica en el lugar. "De modo que la importancia del análisis de las prácticas de la vida cotidiana reconoce cuatro vertientes analíticas: los desplazamientos, las prácticas que permanecen en un lugar, los escenarios de comportamiento y los patrones/rutinas espaciales" (Lindón, 2006, p. 370).

El estudio de la vida cotidiana observa la movilidad espacial de las personas, lo que permite la generación de campos de información acerca de la subjetividad espacial, posibilitando comprender y analizar el sentido que forma el sujeto a partir del lugar. Por otro lado, en el análisis espacial de las prácticas, los escenarios cotidianos son fundamentales en el abordaje de la vida cotidiana, ya que es en los lugares donde las experiencias se fijan y donde suceden los encuentros y las interacciones entre los sujetos.

No obstante, en las GVC la vida cotidiana también posee temporalidad, ya que existe una "rutinización" de las prácticas cotidianas, en donde es necesario que el tiempo sea tomado en cuenta, no sólo la prolongación de una práctica, sino su repetición, posibilitando la identificación de los códigos que llevan consigo esas prácticas. Es fundamental tener en cuenta que el sujeto es un poseedor de información geográfica de las prácticas, las rutinas y la experiencia que lleva a cabo en el lugar; sin embargo, si existe una menor participación o conocimiento de ese escenario, posiblemente la información espacial de su entorno será limitada.

Las GVC contribuyen en el presente trabajo de investigación pedagógica en la búsqueda del reconocimiento y comprensión de los significados y sentidos otorgados al espacio, lo cual implica el reconocimiento del lugar como constructo social además que su intensidad y diversidad dependen de las experiencias con el mismo. Por consiguiente, esta construcción de identidad con el lugar permite interpretar el valor simbólico y el espacio vivido del individuo, el cual está cargado de valores, pertenencias y representaciones (imagen del espacio).

Por último, es importante resaltar la relación que hacen las GVC con la territorialidad, entendiendo la territorialidad como defensa del territorio, como apropiación del mismo y su relación con el otro (lugar o la comunidad), puesto que el análisis de esta facilita un acercamiento a la experiencia social del espacio, analizando las relaciones tejidas por el individuo, es decir, lo que une al sujeto con el lugar.

- El **horizonte pedagógico** utilizado fue la pedagogía dialogante, la cual se fundamenta en el diálogo entre estudiante-saber- mediador, que permite generar un desarrollo integral del estudiante, es decir, que el fin último no es únicamente el aprendizaje sino el desarrollo del sujeto a nivel cognitivo, emocional y práctico. Plantea la escuela como una institución fundamental en

el desarrollo de dichas dimensiones, puesto que debe favorecer e impulsar el desarrollo de un sujeto que piensa, siente y actúa, generando así un sistema interdependiente en el cual actúan y participan distintos medios, mediadores y contextos. Es importante reconocer la cultura como un factor determinante puesto que es la que incide y apropia el sujeto, dotándolo de herramientas y construyendo en pro de su contexto, por ello la pedagogía dialogante debe hacer que la relación sujeto-medio sea activa y recíproca, es decir que la educación sea un mediador cultural que transforme la conducta del sujeto en función del lugar que habita y las relaciones sociales que construye.

Es necesario enfatizar que en el modelo dialogante se debe diagnosticar el nivel de desarrollo conceptual de los estudiantes, detectando sus fortalezas y falencias, lo cual facilitará el quehacer pedagógico del docente y el aprendizaje del estudiante. Según De Zubiría (2006) "Detectar el talento, para apoyarlo, orientarlo y desarrollarlo, es tan importante como ubicar las debilidades. Hacer que la fortaleza de hoy se consolide mañana; por su propio beneficio y por el beneficio colectivo y social" (p. 220)

Se entiende que la pedagogía dialogante busca desarrollar las competencias: analíticas o cognitivas, socio afectivo, valorativas y práxicas en relación con su aprendizaje, entorno, etc., en donde las competencias valorativas están asociadas al desarrollo humano; no solo es el fortalecimiento de la parte cognitiva sino el desarrollo moral del estudiante tanto individual como colectivo. Kohlberg y otros (como es citado por Zubiría, 2002) "Para Kohlberg la escuela debería promover el desarrollo moral de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanecieran en el tiempo y nos condujeran a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa" (p. 221). Por ello es importante comprender el planteamiento De

Zubiría (2002) expone que “La formación valorativa implica una dimensión cognitiva, una socio afectiva y otra práxicas” (p. 222).

Estas tres dimensiones mencionadas por De Zubiría (2002) no pueden estar desligadas, deben estar interrelacionadas, además deben estar en función de la formación de un sujeto humano y un ciudadano activo: Una adecuada formación valorativa exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni sólo despertar sentimientos y actitudes, o solo modificar su actuar, para De Zubiría (2006) el planteamiento es el siguiente “Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales” (p. 222).

Con respecto a los contenidos cognitivos es fundamental desarrollar en el estudiante los *Procesos Psíquicos Superiores* que plantea Vygotsky (citado por De Zubiría, 2006) supone que se debe impulsar la comprensión lectora, la escritura, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación, la interpretación, entre otros (De Zubiría, 2006, p. 217), para realizar la problematización de su realidad, haciendo uso de sus redes conceptuales y el pensamiento abstracto. Es fundamental comprender lo anterior y para comenzar con este proceso se debe tener certeza de los conocimientos previos y su importancia, según De Zubiría (2006) “los conceptos previos cumplen un papel central en la representación mental” (p. 225), por ello los conceptos se establecen como un punto clave en el aprendizaje significativo, ya que le permiten al estudiante, modificar sus estructuras cognitivas, relacionar el conocimiento con los fenómenos y llegar a un pensamiento crítico; un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los niños y jóvenes

adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes. “Es necesario dotarlos de los conceptos, que son los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias” (De Zubiría, 2006, p. 2).

1.5. Orientar y establecer el desarrollo del trabajo. (*Enfoque investigativo cualitativo. Investigación acción-educativa).*

La investigación cualitativa como la que le da cabida a lo subjetivo dentro del proceso investigativo, busca la comprensión y le da sentido al sujeto, considerándolo como productor de conocimiento, el cual siente, piensa y actúa. A su vez busca entender las realidades en las que está inmerso el sujeto, de qué manera las viven y las transforman, desarrollando un trabajo interactivo entre el sujeto investigado y el investigador, generando un proceso intersubjetivo. No trata de explicar sino de comprender los fenómenos que atañen a las relaciones sociales. De otra manera:

> El paradigma cualitativo es de carácter subjetivo dado que piensa que la realidad es una combinación consensuada. Lo que verdaderamente caracteriza a los métodos cualitativos es su enfoque y finalidad. Con esta metodología se consigue un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva (Serrano, 2004, p. 25).

Este proyecto de investigación parte de los postulados de la investigación-acción participativa (IAP) en educación, en la medida en que favorece la transformación de problemáticas de la escuela y la práctica docente. Esta investigación es definida como:

> […] investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su

> autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (Latorre, 2007, p. 23).

En esta línea, esta metodología de investigación como transformadora de prácticas educativas y realidades sociales, se caracteriza por desarrollar estrategias para el mejoramiento o el fortalecimiento del sistema educativo, tomando en cuenta los puntos de vista de los sujetos participantes, la autorreflexión sobre la situación de los sujetos implicados y búsqueda de mejorar las condiciones de las diferentes realidades sociales. "La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director" (Elliot, 2000, p. 5).

Por otro lado, las particularidades que caracterizan a la investigación-acción se centran en generar procesos de observación desde las vivencias, ejercer una participación crítica y generar reflexiones que contribuyan a la generación de cambios, lo cual implica la acción en la escuela. Este actuar implica, como lo plantea Kemmis (1988) un proceso de "planificación (diagnostico), acción (generación de cambios), observación (recaudar y analizar información) y reflexión", en el cual están involucrados los investigadores, los sujetos objeto de la investigación y los propósitos a alcanzar. Es necesario generar un puente entre el conocimiento y la acción, para generar procesos auto-reflexivos que favorezcan la comprensión de diversas problemáticas. Antonio Latorre señala,

> […] la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos: a) Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación. b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas. c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones (2007, p. 28)

De modo que la investigación-acción permite desarrollar un plan de acción de mejora, desde los conocimientos y experiencias del docente, que puedan dar luces o elementos para la construcción de proyectos eficaces y duraderos en la escuela. En el cual es fundamental que el docente se asuma como un investigador constante y reflexivo de su práctica en el aula. Es decir, "los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica" (Kemmis y McTaggart, 1988).

Tabla 1. Diseño metodológico planteado.

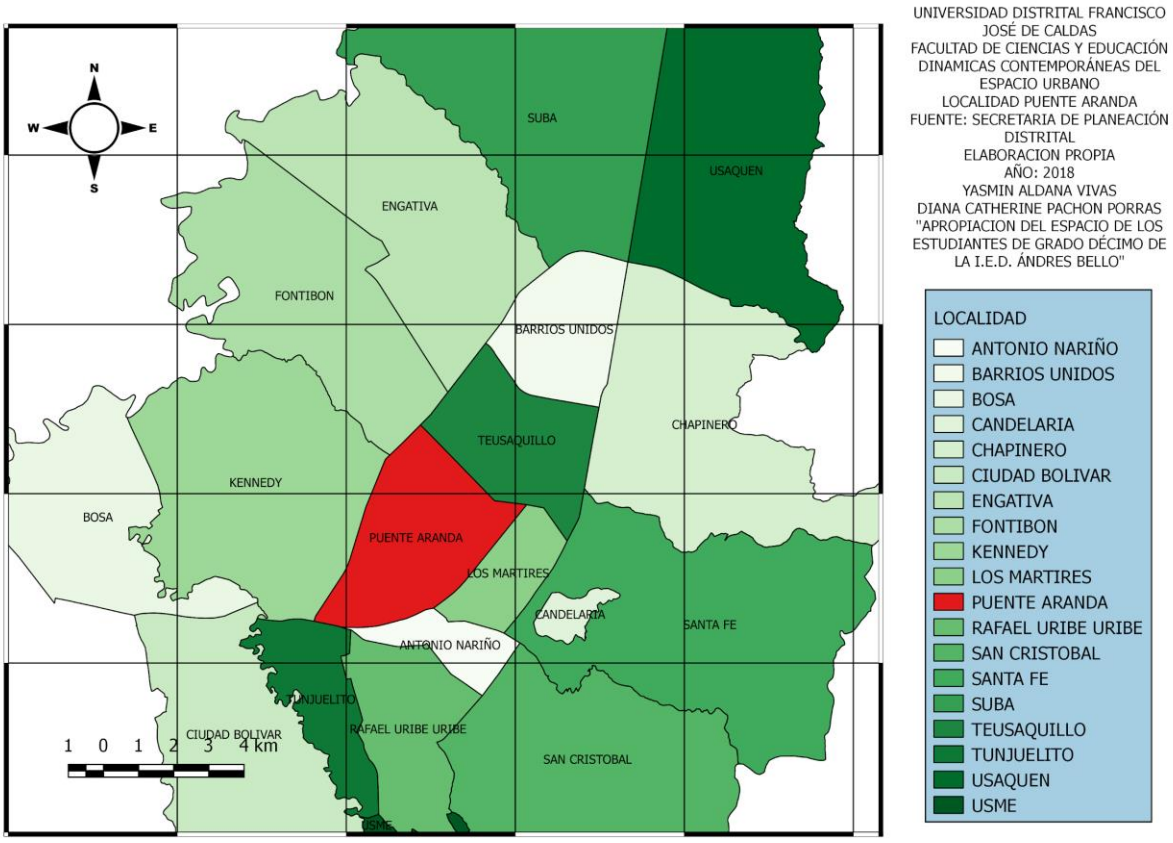
OBJETIVO GENERAL: Identificar de qué manera las dinámicas de apropiación del espacio que poseen los estudiantes del grado décimo de la I.E.D Andrés Bello permite la construcción y el fortalecimiento de la ciudadanía.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**TÉCNICA**	**INSTRUMENTO**	**PROPÓSITO/FINALIDAD**
• Identificar las nociones previas sobre prácticas de apropiación del espacio y su formación ciudadana, a partir de las representaciones gráficas de los estudiantes del grado décimo.	• Observación • Encuesta • Organizadores gráficos • Representación gráfica	• Diario de campo • Cuestionario (pregunta cerrada) • Mapas mentales • Taller de construcción del plano	• Reconocer las relaciones de apropiación del espacio que poseen los estudiantes con el colegio. • Identificar nociones previas que poseen los estudiantes de los conceptos a trabajar. (Ubicación, localización, uso de suelo y Territorio)
• Elaborar a partir de las prácticas de apropiación espacial que poseen los estudiantes de la I.E.D Andrés Bello un plano en el que se reconozcan las formas de significación del espacio escolar con el fin de generar una reflexión sobre la relación sujeto-entorno.	• Trabajo ind. / grupal • Representación gráfica • Grupos de discusión	• Taller corporal • Taller de construcción del plano • Guía de preguntas	• Desarrollar la conceptualización, representación espacial y relación concepto-contexto inmediato. • Fortalecer las nociones de ubicación y localización en los estudiantes, específicamente con sus entornos cercanos. • Analizar y evaluar cómo se da las dinámicas de apropiación espacial de los estudiantes a partir de las construcciones

			cartográficas como resultado de la implementación.
• Desarrollar una estrategia didáctica que permita fortalecer en los estudiantes de grado décimo la educación espacial a partir de la enseñanza de contenidos básicos de geografía y la problematización del espacio en función de la significación de la ciudadanía.	• Ejercicios prácticos • Situaciones orales de evaluación	• Mapa conceptual • Juegos de roles • Socialización plano • Exposición • Diálogo • Debate	• Determinar el proceso de conceptualización, representación espacial y relación concepto-contexto inmediato. • Analizar la experiencia docente, en cuanto a la práctica educativa, la aprehensión de categorías y conceptos geográficos por parte de los estudiantes. • Comprender la experiencia a partir del análisis del proceso, su aporte a la enseñanza y aprendizaje de la geografía en función de una formación ciudadana en el contexto escolar.

El diseño metodológico permitió comprender a partir de los objetivos específicos planteados que técnica, instrumento y propósito era de mayor utilidad para el desarrollo de la investigación educativa.

1.6 Los sujetos partícipes de la significación espacial.

Esta intervención pedagógica fue realizada en la IED Andrés Bello en 2017, en el barrio Ospina Pérez, en la UPZ Muzú, ubicado en la localidad de Puente Aranda de Bogotá.



Plano núm. I. Ubicación de la localidad con respecto a Bogotá. Fuente: Elaboración propia. Base cartográfica: Catastral, QGIS.

Esta localidad comenzó con la expansión a gran escala a comienzo del siglo XX con el desplazamiento generado por la Guerra de los Mil Días y los conflictos que marcaron ese periodo en Colombia. Esta expansión generó el crecimiento acelerado de la ciudad, lo que generó dinámicas de conurbación en diferentes terrenos aledaños; este fue el caso de la localidad de

Puente Aranda; esta se constituyó en 1944 como respuesta a la industrialización y la conexión de la ciudad con Fontibón por la calle 13; se destruyó el puente que dio nombre a la localidad para la construcción de la Avenida "Las Américas" y conectarla con la calle 13. En 1968 ya se había constituido la zona con mayor concentración industrial de la capital. En la Constitución de 1991 Bogotá pasó de ser Distrito Especial a Distrito Capital y en el Artículo 46 de la Ley 1 de 1992 del Congreso de Colombia, se estableció oficialmente Puente Aranda como una localidad bogotana. Allí se ubicó la industria de curtiembres, metalmecánica, confección, entre otros.

La localidad de Puente Aranda se encuentra ubicada en una centralidad; al norte limita con la localidad de Teusaquillo, al oriente limita con la localidad de los Mártires, al sur limita con las localidades de Tunjuelito, Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe y al occidente con las localidades de Kennedy y Fontibón. El barrio Ospina Pérez data de finales de 1940; se planteó un proyecto inmobiliario que constaba de tres etapas para la construcción total de 1216 casas. Su característica fue el bajo costo además de ser de interés social, el diseño de este proyecto estuvo en manos del arquitecto de la Universidad del Valle, León Darío Espinosa Restrepo. En 1949 se hizo entrega de la primera etapa del proyecto. Llegó a ser el último barrio por la Autopista Sur, ubicado frente a la Escuela General Santander.

La fundación del colegio fue en 1953 como un plan impulsado por la comunidad en respuesta a las necesidades de ampliación de la cobertura educativa; fue fundado con el nombre de Colegio Nacional de Bachillerato "Luis Pabón Núñez", y solo recibía población masculina. En 1957 cambió su nombre a Colegio Nacional "Sergio Arboleda". En 1960, por el crecimiento poblacional de la ciudad, se realizó una gran solicitud de cupos que dio apertura a "la jornada

paralela"; se creó el Instituto Nacional Andrés Bello para la jornada de la tarde. En 1973 se creó la jornada nocturna con el nombre "José María Obando". Llegó a encontrarse entre los colegios con mayor nivel académico y a tener proceso de admisión. En 1974 se integró población femenina al plantel educativo en la jornada de la mañana.

En 1990 se dio la unificación de las tres instituciones mediante el Colegio Nacional Andrés Bello. En 2002, por la Resolución 2101 del 18 de julio de 2002 de la Secretaría Distrital de Educación, cambió su figura de nacional a distrital; se constituyó como Institución Educativa Distrital Andrés Bello, en la cual se integró la primaria, básica y media del colegio José Joaquín Castro Martínez (PEI, 2006).

Los estudiantes con los que se llevó a cabo el ejercicio eran del grado décimo (2017) de la jornada de la tarde; el trabajo se desarrolló entre el febrero y octubre del año 2017. Se realizó una encuesta en un primer momento que permitió establecer la población con la que se desarrolló este proceso; la encuesta determinó que en total fueron 53 estudiantes, entre los 14 y 18 años (gráfico 1) con mayor población de 15 años. La tasa de género (gráfico 2) se representó con el 54,7% femenino, el 43,7% masculino y el 1,6% no respondió. Los estratos socioeconómicos de mayor predominancia eran 3, con un 62,3% de la población, y 2 con el 28.3%. Las localidades de donde provenían en mayor medida la población eran Puente Aranda con el 39,6% y Kennedy con el 18,8%; las encuestas también permitieron determinar que el 14,6% no sabía la localidad en la que se encontraba su barrio; se identificó además que ninguno de los estudiantes del grado décimo reconocía la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) en la que estaba ubicado su lugar de vivienda.

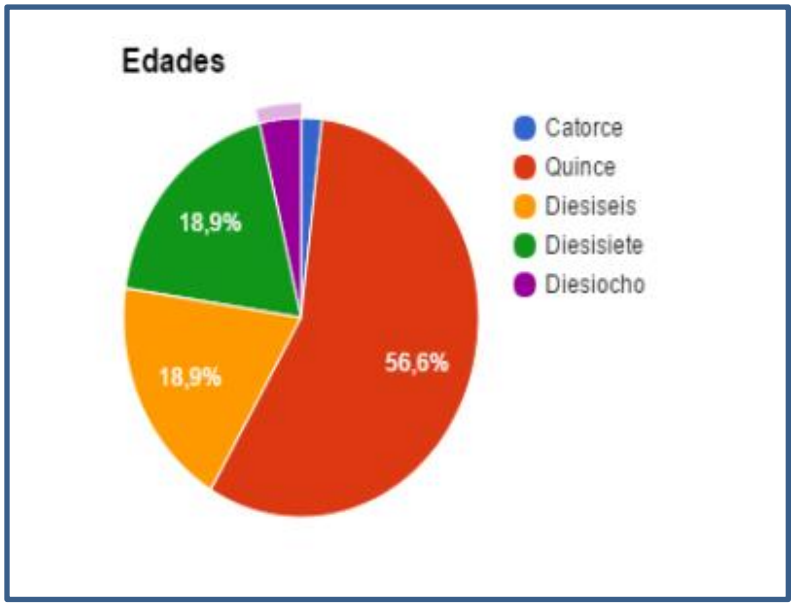


Gráfico 1. Total, población por edad.

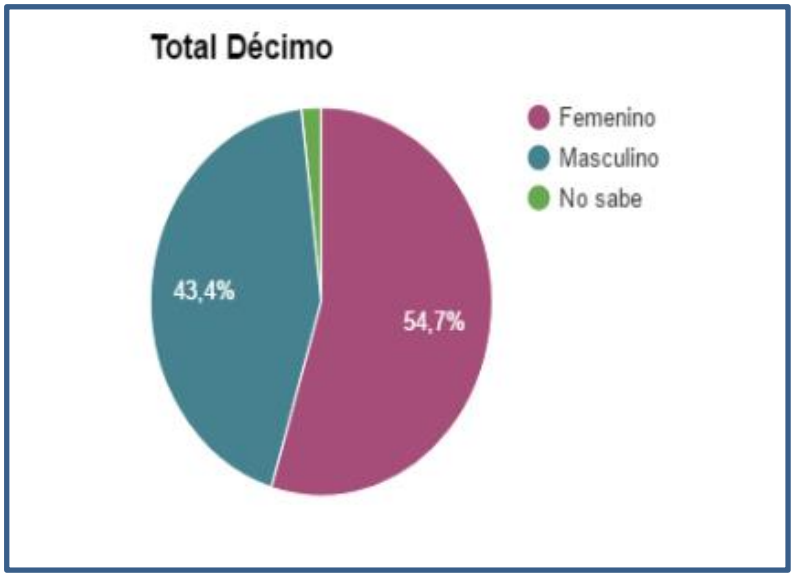


Gráfico 2. Total, población por género.

La institución tiene como misión en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) brindar una educación integral en la que se dé la formación a nivel ético, moral, investigativo y crítico, que reconozca la diversidad y se haga uso de la ciencia y la tecnología para el mejoramiento de la

calidad de vida del estudiante y de su entorno. La visión se basa en brindar una educación en valores, en la cual la responsabilidad, la honestidad y el respeto juegan un papel fundamental, buscando que el estudiante actúe de manera eficiente en su medio para el ejercicio de su libertad.

La institución plantea implementar la "Escuela ciudadana", que consiste en la renovación cultural en proyectos políticos y pedagógicos fundamentados en los principios de la democratización política, social, económica y cultural (PEI, 2006). Para ello es fundamental el desarrollo de un sujeto autónomo e integral. Para esto toma como base la pedagogía dialogante, la cual se basa en el desarrollo integral del sujeto, en el que actúan procesos de co-implicación, co-determinación y co-construcción. Según este enfoque, el docente debe tener una mirada pedagógica basada en el desarrollo humano, el cual involucra principios didácticos-metodológicos coherentes, que tengan en cuenta los gustos, los deseos y las expectativas del alumno, sus campos de desarrollo: biológico, simbólico y social; y, por último, sus fases y procesos de aprendizaje.

> Su proceso de evaluación parte de una concepción integradora, la cual tiene en cuenta el proceso del aprendizaje del estudiante. Este se orienta a partir de lo cognoscitivo (SABER PENSAR); y cubre lo procedimental (SABER HACER) así como lo axiológico (SABER SER) y lo relacional (SABER CONVIVIR). Se lleva a cabo mediante la **Autoevaluación:** La realiza el estudiante a partir de objetivos y metas acordados al inicio y por medio de las matrices de evaluación. **Coevaluación**: Ésta es realizada por la pluralidad de sujetos que participan dentro del proceso educativo y evaluativo, permite el desarrollo de la interacción social y la inmersión de la "Juventud Andresista" dentro de la **indagación y la experimentación** colectiva. Y la **Heteroevaluación**: Es la valoración que realiza el

> docente, desde los parámetros establecidos y el énfasis institucional, procurando que sea asumida por el estudiante como elemento constructivo para su desarrollo integral. (SEA, 2010, p. 3).

En cuanto al diagnóstico que se hizo de los estudiantes y su relación con saberes geográficos se identificaron dos obstáculos. El primero fue la dificultad en las representaciones espaciales que hicieron los estudiantes de su espacio, específicamente en conocimientos básicos de geografía. Se observó que no hay una apropiación de dichos conceptos, puesto que para ellos no era fundamental ubicar y localizar. A partir de esto también se pudo identificar la debilidad de los estudiantes para representar su espacio cercano y cuáles eran las dinámicas que allí se presentaban. El segundo fue la relación estudiante-aprendizaje, que se reflejó en la falta de participación e interés de la gran mayoría de estudiantes en las actividades y que influyó en los desarrollos realizados; su relación y aplicación en la cotidianidad de los estudiantes.

Con base en lo identificado se formuló e implementó un proyecto de intervención que tuvo como objetivo general: *"Identificar dinámicas de apropiación espacial para el aporte a la comprensión de la formación ciudadana de los estudiantes de grado décimo en la IED Andrés Bello"*. Para lograrlo se plantearon como objetivos específicos: 1. Identificar nociones de proximidad y lejanía a partir del espacio cercano de los estudiantes de grado décimo, en relación con la significación de su espacio y sus dinámicas espaciales; 2. Comprender significaciones y percepciones de los estudiantes frente a lo que representan o entienden sobre uso de suelo y territorio en sus dinámicas espaciales; por último, 3. Reconocer aportes del reconocimiento del espacio cercano a la formación ciudadana, a partir de estrategias didácticas dentro del aula.

2. La enseñanza de la ciudad como posibilidad para la apropiación del espacio.

Comprender la apropiación espacial como una posibilidad para la formación y fortalecimiento de la ciudadanía en el contexto educativo, supuso entender que existía una necesidad que suscita con el espacio urbano, dada la dificultad que representaba para el sujeto interpretar y relacionar los fenómenos que se desarrollan constantemente en la ciudad, en este caso concreto el estudiante. El contexto urbano requiere de un cambio de actitud frente a la significación de este y la escuela se convierte en el agente que permite desarrollar y potenciar esta actitud, esta se genera de manera progresiva, lo que le permite reconocer y percibir al estudiante diferentes escalas en el aprendizaje de su entorno.

Desde los estudios, artículos e investigaciones realizadas con respecto al tema de interés en la presente investigación pedagógica, se establecen distintos enfoques con respecto al análisis de la relación apropiación espacial y ciudadanía.

Los artículos e investigaciones reseñados en el presente trabajo demuestran el interés que se presenta en la actualidad por comprender cómo los espacios que habitan los sujetos determinan características y patrones para la apropiación de su entorno cercano. Además del interés que se desarrolla en torno a la enseñanza de la geografía alterno del método utilizado por la escuela tradicional. Permitió entender cómo las relaciones en el espacio determinan actividades culturales, económicas y sociales. Es así que se demuestra el interés en estudiar cómo se establecen patrones y normas de comportamientos en los individuos que habitan estos espacios, sin que éstas estén concretamente ligadas a modelos de comportamiento regulados.

En la enseñanza de la geografía se evidenció una preocupación con respecto al aprovechamiento de estos saberes (apropiación del espacio y ciudadanía) frente a las

problemáticas del mundo actual y cómo este conocimiento trasciende el plano social, proponiendo la utilización de nuevos enfoques como el de la geografía humanista. Es por esto que se consideró importante establecer diferentes niveles para la definición y utilización de conceptos específicos, ¿que se ha investigado?, ¿en dónde? y ¿cómo? Estos términos y sus construcciones conceptuales permitieron ver el desarrollo a nivel internacional, nacional y local, para comprender los avances que se han logrado establecer acerca de la educación espacial, centrada en la apropiación del espacio y la ciudadanía; estos conceptos fueron los siguientes: apropiación del espacio, enseñanza de la geografía de la ciudad, representación espacial y ciudadanía.

2.1. Apropiación del Espacio

El artículo *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares* de Tomeu Vidal Moranta, Eric Pol Urrutia (2005) establecen que la apropiación simbólica del espacio se entiende como la identificación simbólica del sujeto en un espacio determinado por medio de procesos cognitivos e interactivos; mediante la apropiación, las personas se hacen así mismas mediante sus propias acciones, en un contexto cultural e histórico. La acción sobre el territorio es la que permite la incorporación del sujeto en el entorno, es esta acción la que no solo dota de significado el espacio tanto social como individual, sino que lo transforma dejando huellas.

En este sentido, la apropiación espacial se constituye como los vínculos que establecen los sujetos con los lugares, es decir esas relaciones entre el ser humano y los entornos, en donde la actuación sobre el territorio ejerce una transformación que carga de significados el espacio, y que posibilita el desarrollo de responsabilidades sobre el mismo. Por consiguiente, el sujeto apropia e

interioriza prácticas que se dan en dicho espacio y lo llevan a relacionarse con los principios y dinámicas que dominan al mismo.

> Entendido de esta forma, el entorno "apropiado" deviene y desarrolla un papel fundamental en los procesos cognitivos (conocimiento, categorización, orientación, etc.), afectivos (atracción del lugar, autoestima, etc.), de identidad y relacionales (implicación y corresponsabilización). Es decir, el entorno explica dimensiones del comportamiento más allá de lo que es meramente funcional. (Vidal y Pol, 2005, p. 284)

Es por lo que la identificación, el desarrollo de vínculos y relaciones entre los sujetos y los entornos cercanos, no solo posibilita la apropiación del espacio urbano, sino que permite comprender y problematizar el mismo en cuanto a su funcionamiento y configuración social, económica, cultural y política, ya que existe en los contextos escolares una irrelevancia por el contexto local y su estudio.

En este orden de ideas Vidal y Pol señalan la importancia de entender la apropiación del espacio como el proceso que se constituye a través de la identificación simbólica del sujeto en su contexto, en esta medida la identificación tanto individual como social, el apego y la acción sobre el espacio dota de significado y transforman el mismo. Por ello, es fundamental generar procesos de significación espacial, en donde el apego como aspecto fundamental en este proceso, permite evidenciar que el sujeto tiene una implicación y una participación en el espacio, y por lo tanto, un compromiso sobre el mismo, posibilitando así una ciudadanía activa.

Por otro lado, la apropiación espacial es también entendida, como un proceso asociado a los sentimientos de pertenencia a los lugares que habitan los sujetos. El reconocer estos espacios que hacen parte de la cotidianidad, se relaciona con el disfrute o con el uso común y hace parte de la

manifestación de esta apropiación, además de las descripciones que se poseen de dichos lugares, la ubicación de estos y las características generales son las representaciones más visibles que poseen los individuos de esta apropiación. Estos procesos son los que permitirán entender las relaciones que se presentan en cada uno de los espacios y la manera en que el sujeto las vive y las significa, como Tuan (2007) señala "Las personas prestan atención a aquellos aspectos del entorno que suscitan admiración o prometen sostén y realización en el contexto de sus objetivos de vida" (p. 164).

Es así como identificar una población específica de la I.E.D Andrés Bello permite entender las relaciones que estos poseen los lugares o espacios que convergen en sus experiencias, pero también identificar cómo otros lugares (casa o barrio) pueden transformar las prácticas cotidianas dentro de estos espacios de convergencia, es decir:

> Así ubicadas las prácticas cotidianas como el centro de la experiencia espacial, el desafío es identificar esos comportamientos, acciones, gestos, a veces minúsculos, otras veces no tanto, y en muchas ocasiones repetitivos, con los cuales las personas hacen sus lugares, los transforman material y/o simbólicamente, se apropian de ellos, les otorgan ciertas funciones, los eluden, los abandonan o los hacen suyos. (Lindón, 2006, p. 428)

Es por esta razón que la apropiación del espacio, la identidad de lugar, la identidad social urbana o el espacio simbólico urbano, no puede olvidar la importancia que tiene el «lugar» en su desarrollo, entendido este como ese espacio en el que se desarrolla la experiencia del sujeto y los procesos de identidad, los cuales se dan a partir de una continuidad temporal que permite la construcción y reconstrucción de significados compartidos; el lugar como experiencia vivida,

permite las interacciones espaciales tanto individuales como colectivas y cambio de actitudes frente al espacio que se habita, por consiguiente:

> […] los espacios donde se mueven los individuos pueden ser plenamente reconocibles por unos a la vez que ignorados por otros. Determinan y construyen actitudes. Forman parte de la construcción social comunitaria e individual. Son referentes obligados en el proceso de socialización de los individuos de una cultura determinada. Los hay públicos y privados, naturales y artificiales, humanos y divinos, tangibles o imaginarios. (Alcérreca, Burgueño y Rodríguez, 2009, p. 10)

La interacción de los individuos en los diferentes espacios que habitan y transitan generan relaciones totalmente diferentes en la medida en que lo apropian y lo entienden, esto depende de los acontecimientos y cercanías que se establecen en el lugar, pero también está permeado por las relaciones y aprendizajes que se generan en el espacio, estos momentos pueden determinar las relaciones comportamentales en él mismo. Las prácticas que se desarrollan y normalizan en un espacio son el resultado de estas significaciones que posee el individuo del lugar, la información y los acontecimientos que lo significan. Para los estudiantes un mismo lugar puede representar varias cosas a la vez, como puede ser un lugar de agrado y cercanía, a su vez puede ser un lugar que genere temor y que no quiera habitarse, son estas relaciones las que la apropiación del espacio permite evidenciar, es por lo que:

> […] nos interesa el movimiento de las prácticas en términos espaciales, es decir, si una práctica se realiza en un lugar y luego en otro. Y por último, incluimos otra forma de movimiento relacionada con las prácticas, menos estudiada: El "desplazamiento de los sentidos" asociados a las prácticas. (Lindón, 2006, p. 427)

La temporalidad en el reconocimiento del lugar puede dar a notar muchas condiciones básicas de la apropiación del lugar, puesto que el tiempo y el recorrido de este lugar no hace que el individuo lo apropie, muchas de las rutas de desplazamiento que son utilizadas por los individuos carecen de sentidos que le permiten significar de alguna manera este espacio. El que una persona transite una vía todos los días en los desplazamientos a diferentes lugares, no implica que conoce estos lugares y los ha significado, simplemente los percibe y observa sin llegar a generar una relación de apropiación con el lugar.

Por último, el caso de la ciudad de Bogotá es importante retomar la monografía realizada en el año 2012 para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Martínez Aguirre y Camargo Cáceres, *Apropiación del espacio cotidiano por parte de los estudiantes de segundo grado de primaria del Instituto Pedagógico Nacional*, está como una experiencia que nutre en gran sentido las aplicaciones del concepto en el contexto de la ciudad, Martínez y Camargo (2012) aportan que:

> Tenía como intención presentar, desde la cotidianidad de los estudiantes, alternativas para la apropiación del espacio; esto constituyó un factor importante para construir con los estudiantes nuevas maneras de enseñanza de conceptos, tendientes a reconocer su entorno a partir de sus experiencias y estas como se extrapolan para la enseñanza de la geografía". (p. 5)

Este enunciado de lo que se realizó durante el trabajo es una fuente importante para destacar el objetivo de la apropiación del espacio y es que a partir de la cotidianidad del sujeto se pueda construir un entramado conceptual que pueda relacionar con su entorno cercano y así apropiarse de este.

Con respecto al trabajo de la apropiación del espacio es muy importante el reconocimiento de los conocimientos previos y como lo resaltan Martínez y Camargo "[…] el valorar las experiencias previas de los estudiantes fue de gran relevancia, ya que sin estas no se hubiera podido llegar a denotar las fortalezas y dificultades que se tenían respecto a los conceptos trabajados" (p. 6), es así como se pueden generar los enlaces con los conocimientos y aprendizajes que ya poseen los estudiantes de estos espacios, para así lograr una verdadera relación conceptual entre la definición y la experiencia de esta.

2.2. Enseñanza de la geografía de la ciudad

La enseñanza de una "geografía urbana" en la escuela tradicional se ha convertido en un gran desafío, ya que la formación de los docentes y de la misma escuela dificulta cambiar las bases epistemológicas de los saberes que en ellos se imparten, ello no solo ha determinado que se mida el conocimiento, sino que el estudiante sufra un desencantamiento por el mismo, es decir:

> […] la enseñanza de la geografía se ha convertido en reto, que no se basa en transmitir saberes o hacer que los estudiantes sepan hacer un mapa, el verdadero reto es vivir la geografía, desde nuestros contextos; realiza con la unión entre el saber científico y el saber empírico, mediado por aportes pedagógicos y didácticos que realmente generen el gusto por el conocimiento y apropiación del espacio. (Romero, 2006, p. 6)

El texto de *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (2008) una recopilación de varias reflexiones y debates sobre el tema es un insumo esencial en la comprensión de la enseñanza de la geografía y de la ciudad, estas compilaciones tienen como eje central el espacio geográfico. De este texto se referencia específicamente el capítulo Geografía y literatura (p. 58). *Una alternativa para la enseñanza y la comprensión del espacio geográfico* realizado por Alexander Cely y Nubia

Moreno. La literatura es explorada como una opción para la enseñanza del espacio geográfico referente específicamente a la ciudad y su enseñanza-aprendizaje, este capítulo realiza aportes a la investigación que se realiza con respecto a la relación del hombre con el espacio y cómo lo significan, construyen y modifican. Ellos lo interpretan de la siguiente manera:

> El hombre es el factor esencial de intervención en el espacio: modifica y complementa un espacio percibiendo de acuerdo con sus expectativas (geografía de la percepción) y la apropiación y la organización del territorio es una resultante de la actuación de los grupos humanos a través del tiempo para cumplir con los objetivos propuestos (geografía humanística). (Cely y Moreno, 2008, p. 59)

Para el caso específico de este capítulo citado anteriormente, el comprender y conocer las realidades que los individuos pueden poseer de su espacio, en este caso su territorio, permite que los sujetos tengan "conocimientos acordes y pertinentes con las demandas socioculturales de los sujetos y las subjetividades" (Cely y Moreno, 2008, p. 60), para el conocimiento y la comprensión de los conceptos es importante la relación cognitiva que se debe desarrollar en su aprendizaje con el entorno, con los imaginarios y las construcciones que posibilita el abordaje teórico de este espacio, en el caso específico de esta investigación la relación con su espacio cercano.

Siguiendo en esta línea, otra de las propuestas que se plantea es tomada del trabajo monográfico realizado en 2010 para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Camargo, Olaya y Ortiz, *La enseñanza de la Geografía en contextos Rurales: Una experiencia didáctica en la escuela rural el Chilcal* propone que, para el desarrollo de las habilidades espaciales, la vida cotidiana puede ser objeto de estudio para

aprender geografía, Herin (como se citó en Camargo, Olaya y Ortiz, 2006) afirma "Estamos proponiendo la enseñanza de una geografía social que aporte al conocimiento de las sociedades reconociendo los saberes espaciales de los diferentes sujetos" (p. 45) en este sentido, la búsqueda de la comprensión de la ciudad y las implicaciones que tiene el sujeto en ella debe involucrar las experiencias, los conocimientos, los desplazamientos, las costumbres, entre otros, del sujeto, entender que esas prácticas se desarrollan en un contexto sociocultural determinado y que este es productor de su mismo espacio.

En este sentido, la investigación citada anteriormente, también contribuye desde su enfoque pedagógico a la comprensión de la implicación de la geografía en la interpretación del contexto urbano, ya que la enseñanza problémica se constituye como un enfoque que no solo permite involucrar al estudiante sino generar un convenio entre la escuela y el contexto; Camargo, Olaya y Ortiz (2010) señalan que: "[…] esto implica un cambio de las metodologías y de la activación del aprendizaje de los estudiantes comprometiendo a la escuela con la comunidad" (p. 39) constituyéndose la enseñanza problémica, no como una repetición de contenidos sin relaciones, sino como una articulación entre las concepciones previas, los conceptos y los ejes problematizadores, que en relación con urbano, aboguen por la construcción de un conocimiento geográfico crítico y reflexivo de la ciudad.

Retomando el trabajo investigativo anterior, y el trabajo monográfico realizado en 2013 para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia de María Elvira Antolínez Rodríguez, "*La compresión del territorio como producción histórico social. Formas de apropiación espacial*", con respecto a los instrumentos metodológicos, de los elementos más llamativos de los dos proyectos fue el uso de la cartografía,

establecida como una estrategia para la representación gráfica y simbólica del espacio cercano de los estudiantes. Permitiendo el reconocimiento del espacio y el desarrollo de las habilidades geográficas, donde se realizaron procesos de ubicación y orientación, y se entendió el espacio como una construcción histórica, y un contenedor de recursos (naturales, simbólicos, humanos) y de relaciones sociales, que modifican y reorganizan el espacio. Contribuyendo así a la apropiación del espacio por parte de los estudiantes, a través de la construcción social del espacio, la formación ciudadana y la sostenibilidad, es así que es posible entender que:

> La interpretación mediante las concepciones, percepciones y emociones (en muchos casos), permitió reconocer los espacios desde lo histórico y social partiendo desde lo propio y cotidiano como parte de entender la ciudad, abordando las problemáticas que allí surgen desde la práctica, en una interrelación del estudiante con sus espacios más cercanos, donde la academia permite procesos de apropiación del territorio partiendo de sus experiencias personales […]. (Rodríguez, 2013, p. 92)

En relación con la educación geográfica y la formación ciudadana, Xosé Manuel Souto González, en su artículo *Educación Geográfica y Ciudadanía*, expone que la geografía permite entender el territorio y las dinámicas sociales, y que el análisis de estos aspectos, se convierten en un reto para la enseñanza geográfica en la escuela. Por ello es necesario comprender las dinámicas y las contradicciones de lo urbano, partiendo de lo local a lo global, y teniendo en cuenta cómo se desarrollan las escalas de construcción ciudadana del sujeto, partiendo de su entorno familiar, pasando al comunitario y por último al macro (regional y lo nacional). Souto lo interpreta de la siguiente manera:

> […] aquí reside otro de los ámbitos de trabajo de una educación geográfica para la ciudadanía: definir los criterios que permitan analizar críticamente los problemas de la población, relacionando el medio local con el contexto global. Y dotando de sentido, emociones y actitudes a los números que describen las desigualdades. (Souto, 2007, p. 16)

En esta misma línea, Xosé Souto González, plantea que la enseñanza de la geografía con un enfoque de ciudadanía no puede solo ligarse a la enseñanza de los derechos y deberes que tienen los sujetos en sus contextos, sino que la formación ciudadana a través de la enseñanza de la geografía, debe buscar la formación de un sujeto (estudiante) crítico y un ciudadano activo, en donde se problematice en función de su cotidianidad, su espacio académico y social, el autor lo entiende así:

> […] la educación geográfica permite construir una ciudadanía crítica. Al menos en dos ámbitos fundamentales: en el estudio de las percepciones sociales y espaciales, analizando los filtros de las emociones e imposiciones culturales; así como en el análisis preciso de la cultura escolar, en especial a través del estudio de los controles del comportamiento y del aprendizaje que se propone por medio de actividades didácticas, en especial por medio de los exámenes. (Souto, 2007, p. 23)

Partiendo de lo anterior, en la presente investigación fue fundamental comprender que la formación ciudadana fortalecida desde el espacio escolar se da por medio del intercambio de opiniones, deseos y emociones de los estudiantes, en donde tal intercambio debe ir encausado hacia la participación política del estudiante y la democratización de los espacios. En el cual la didáctica en función de esta formación ciudadana debe ser diseñada con el fin de cambiar las rutinas tradicionales de la escuela y formular un proyecto alternativo de aula, en el que los

contenidos y actitudes del currículo evalúen y cuestionen las problemáticas socioculturales de la vida cotidiana.

Por consiguiente, tal formulación de un programa alternativo en el aula no solo permitirá cambiar la actitud frente al saber, sino que permitirá la emancipación del saber escolar, en función de las preocupaciones cotidianas y sociales. Por eso recuperar la posición pedagógica de los problemas cotidianos permite una educación ciudadana, dado que involucra las acciones del sujeto en la comprensión y resolución de estos.

2.3. Representación espacial

La representación espacial, se entiende como el uso de estructuras cognitivas que permiten visualizar la correlación que tiene el sujeto con el entorno, su conocimiento y significación, en el cual interactúan identidades, emociones, sentimientos y actitudes, García (2002) lo define como "una relación completa y efectiva con el espacio, el desarrollo de planes de acción, y el acceso a información espacial que facilite nuestra orientación en el entorno y el desplazamiento" (p. 42), es decir que, el sujeto puede hacer evidente esta relación de complejidad en una representación gráfica que le permita expresar su relación con el espacio.

Es primordial tener en cuenta que en las representaciones espaciales la importancia de la experiencia (actividades e interacciones) y las redes conceptuales que construyen los sujetos es fundamental, y cómo ello influye en el comportamiento social. Por consiguiente, las representaciones espaciales se construyen según García (2002) a partir de la "Acción, percepción multisensorial e interpretación que se integran en un proceso dinámico de construcción espacial cuyo resultado lo constituye un circuito complejo hecho de actuaciones, sensaciones y significados que transitan lo social" (p. 44).

Desde un punto de vista perceptivo existen dos modalidades para experimentar una estructura espacial, según Lumbreras, (1998) estas pueden ser: egocéntrica (el ambiente es percibido como una experiencia en primera persona, como si la persona estuviera «inmersa en») y exocéntrica (el ambiente es visto desde fuera, como si la persona estuviera «mirando a»), lo cual permite evidenciar que el sujeto tiene un percepción a través de su experiencia con el entorno y que ello posibilita evidenciar sus gustos, vivencias, y cómo se siente dentro del mismo, pero por otro lado, el sujeto ve desde su posición externa el entorno que lo rodea, posibilitando caracterizarlo, identificarlo, establecer problemáticas, etc.

Se entiende la representación espacial como uno de los pilares fundamentales para comprender y construir el espacio, la representación espacial como el desarrollo de estructuras cognitivas, da cuenta de la relación completa y afectiva que tiene el sujeto con el espacio; estas construcciones se forman a partir de la experiencia del sujeto dada su vivencia en el mismo, donde los elementos visuales (acción, percepción e interpretación) son centrales a la hora de moverse, orientarse y desplazarse. Estos determinan e influyen en el comportamiento social, las actividades diarias, los desplazamientos, las rutas, los lugares de referencia, etc., permiten evidenciar que el sujeto está inmerso y desarrolla su vida en el espacio, y que tiene una responsabilidad en la construcción y modificación del mismo, es decir:

> […] la representación que creamos sobre una ciudad resulta de la manera como experimentamos un conjunto de lugares, trátese de centros comerciales, calles, plazas, los cuales hacen parte de vecindarios o de una ciudad y de las personas con los que hemos interactuado en dichos lugares. (Cuervo, 2006, pp. 98-99)

Por tal razón la representación espacial, como eje conceptual (macro), no solo permite fortalecer debilidades a nivel geográfico en el estudiante sino que, a partir de estas representaciones, el estudiante tiene la capacidad de representar gráfica y simbólicamente su espacio, estableciendo allí cómo entiende, percibe y problematiza él mismo. El poder representar el espacio permite comprender que este está determinado y configurado no solo por unas condiciones geográficas sino por unas prácticas socioculturales, en las cuales el sujeto como productor de ese espacio está inmerso, en donde a partir de la percepción e interpretación espacial que hace el sujeto en su cotidianidad, permite abordar y problematizar la misma, en función de una transformación de las prácticas y la relación del sujeto con el espacio, constituyendo así un ciudadano responsable.

Retomando el trabajo para candidato magister de la Universidad Nacional de Colombia Alexander Garzón Valle (2012), en su trabajo *Imaginarios urbanos y apropiación del espacio público por parte de estudiantes de la IED Castilla,* hace referencia a dos autores en el uso de la cartografía en proyectos de enseñanza de geografía en la apropiación de conceptos básicos.

> Al respecto Diego Barragán y Fernando Amador profesores-investigadores de la Universidad de la Salle y Distrital Francisco José de Caldas respectivamente, proponen utilizar la cartografía social como un elemento pedagógico para profundizar en el conocimiento espacial y las subjetividades de sus habitantes; la cartografía social pedagógica (CSP) es considerada por los autores, un elemento propio de la didáctica de las ciencias sociales críticas, que posibilita que los sujetos reflexionen sobre sus realidades y busquen la manera de entenderlas y transformarlas.” (Garzón, 2012, p. 30)

Lo citado anterior es relevante en la medida que permite mostrar la relevancia del uso de la cartografía, puesto que esta ayuda a definir las representaciones sociales que se desarrollan en el espacio. Sin embargo, el abordaje realizado en el documento citado anteriormente se basa en la representación del espacio exclusivamente, sin la utilización de dicha cartografía construida en la aprehensión de conocimientos, puesto que esta investigación se centra específicamente en la comprensión de dichas representaciones a partir de la manera en que los estudiantes apropian su espacio y que escalas pueden ser vistas en estas. Entender las representaciones que realizan los sujetos permite analizar sus escalas de relación y apropiación espacial. El texto *"La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación"* de Barragán y Amador (2014) establece la importancia del desarrollo de la cartografía y esta cómo puede ayudar a interpretar tales escalas, señala que:

> Lo más importante es garantizar las condiciones necesarias para que los participantes cuenten con elementos que les permitan reflexionar sobre su propia realidad, poner en escena sus concepciones y representaciones (a través de la construcción de mapas) y explicitar sus interpretaciones para crear opciones de futuro. (Barragán, D. y Amador, J, 2014, p. 133)

Las construcciones que se evidencian en estas representaciones de su espacio cercano serán herramientas para entender cómo los conceptos trabajados anteriormente serán apropiados y desarrollados. Se busca que en estas representaciones se puedan establecer niveles, pero también que entre los participantes del ejercicio se expresen esas opiniones y vivencias tan diferentes que tienen frente a un mismo espacio, generando un diálogo colectivo en donde el trabajo se nutra con diferentes perspectivas de un solo lugar basado en los reconocimientos que hacen los

participantes de este. Estas representaciones serán el reflejo de cómo los estudiantes pueden conocerse y reconocerse como agentes en un espacio en él que interactúan, poseen y transforman.

Entender las relaciones que puedan tener los individuos a partir de las representaciones y las escalas que se generen a partir de la elaboración en cada una de las sesiones, será la herramienta para comprender cómo este espacio es construido por cada individuo con características particulares, pero que aun así hacen parte de su colectividad, dado que:

> […] el mapa es un esquema de la realidad, constituido de signos, símbolos y/o palabras, su construcción debe obedecer a acuerdos y prácticas colectivas, conducentes a la producción de convenciones, las cuales hacen posible la producción de significados compartidos y proyecciones colectivas. (Barragán, D. y Amador, J, 2014, p. 134)

Estas representaciones se entienden como posibles instrumentos que permiten identificar los niveles de apropiación que los estudiantes puedan tener de ese espacio educativo (colegio) y es aquí no solo donde entra la importancia de los niveles conceptuales que se desarrollan, sino los vínculos que se generan en la misma escuela, en donde el espacio representado por los estudiantes dará cuenta de las emociones, las actitudes, la visión que tienen del espacio que habitan y todas aquellas características que hacen que se identifiquen en los diferentes entornos de la escuela.

2.4. Ciudadanía un reto para el desarrollo social de la ciudad

Ya se han enunciado las diferentes implicaciones de la enseñanza de geografía de la ciudad, la apropiación espacial y las representaciones espaciales en la formación ciudadana. En consecuencia, haciendo énfasis en la ciudadanía, esta se ha entendido desde diferentes perspectivas, dado que no solo se establece como el ejercicio de derechos y deberes, sino donde se manifiestan relaciones de identidad individual y social (colectiva), en el cual también se

manifiestan conjuntos de valores socialmente aceptados, los cuales tienen una incidencia en las relaciones espaciales, tales como el respeto, la tolerancia, etc.

La formación de un ciudadano debe estar en función de la comprensión de las dinámicas sociales y que esto lo lleve a imaginar escenarios futuros. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía debe buscar la revitalización de la vida democrática y que el estudiante se reconozca como un sujeto que tiene posee una responsabilidad como ciudadano en sus relaciones sociales cotidianas. El saber geográfico ligado a la comprensión del territorio debe abogar por una formación cívica que permita llegar a una ciudadanía responsable. Para ello debe existir una reflexión y participación crítica sobre el espacio para esto debe existir un docente que comprenda y posea competencias ciudadanas, que sea reflexivo y crítico, abogue por la participación, la tolerancia y el respeto a las diferencias.

En cuanto a la formación de un ciudadano crítico, retomando el artículo de *La ciudad como privación y la reapropiación de lo urbano (2014), como ejercicio de la ciudadanía*, de Ana Fani Alessandri Carlos, es necesario comprender que en la sociedad urbana actual se manifiestan diferentes fenómenos que impiden el ejercicio de la ciudadanía, en donde la planificación del espacio hace que haya una fragmentación de este y, a su vez, un acceso restringido. La nueva urbanidad enfocada en los ámbitos de consumo simula la participación de los ciudadanos en los diferentes contextos y hace que el sujeto consumidor viva el espacio en fragmentos, reduciendo el poder de la acción que tiene el individuo sobre su espacio, y llevando en términos de la autora a un desalojo y deterioro del espacio público, ella lo interpreta de la siguiente manera:

> La ciudadanía tiende a reducirse a la objetivación de la "calidad de vida" –la posesión y acceso a bienes y servicios marcados por la mediación de la mercancía como nuevo

> termómetro de status social. En este proceso somos miembros participantes de una comunidad hedonista. (Alessandri, 2014, p. 3)

En este sentido, la formación de un ciudadano crítico está en función de entender la ciudad como un espacio apropiable, en el cual se desenvuelve la vida cotidiana y en donde se desarrollan procesos de identidad, los cuales posibilitan reconocerse en función del otro, haciendo uso de la participación y una constante práctica reflexiva de su relación con el mundo.

En cuanto al ciudadano, queda por decir que es aquel poseedor de derechos políticos y deberes (en el ideal), sabiendo que aquellos serán actores responsables de la vivencia de los sujetos en la sociedad, que pueda llevar a cabo tareas para su bien y también para el desarrollo de la comunidad en la que vive, realizando acciones que causen cambios que conduzcan a evolucionar y fortalecerse, participando en la comunidad y en políticas sociales activamente.

Según se ha trabajado conceptualmente, la enseñanza de la geografía se desarrolla bajo la tendencia epistemológica de la geografía humanista, que busca comprender los fenómenos geográficos que se presentan en el entorno desde las concepciones humanas que lo transforman. Es por esto que el desarrollo conceptual debe ser claro y tener una fundamentación estructurada que permita el desarrollo de una investigación con determinados lentes que ayudarán a comprender los procesos que se desarrollen en la realización, estos lentes deben estar enfocados en encontrar e identificar el desarrollo de escalas que les permitan a los estudiantes comprender la relación que tiene su espacio cercano y su apropiación con la construcción de la ciudadanía, que así como lo enuncian varios autores en las posturas que presentan en la elaboración de sus análisis conceptuales son fundamentales en la relación que se plantea con su entorno.

Retomando una de las conclusiones finales del siguiente trabajo monográfico para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil por parte de Paola Andrea Ferro Ávila y Luisa Fernanda Zea Sánchez *Representaciones acerca del barrio y la Ciudad construidas por los estudiantes de grado tercero del colegio Altamira sur oriental sede ''Nueva Gloria''*, pretende entender cómo las representaciones de los individuos permite construir e identificar las nociones espaciales que tienen y cómo estas se relacionan con los espacios cercanos que habitan. Las autoras plantean esta relación de la siguiente manera:

> Reflejar el barrio y la ciudad desde una noción de espacialidad, que les permitirá a los niños y niñas encontrar saberes de tipo social, histórico y cultural, desde allí empezar la construcción desde su subjetividad enriquecida con nuevos saberes, logrando identificarse como parte de estos lugares, con el fin de motivar a niños y niñas hacer un cambio desde sus propuestas. (Ferro y Zea, 2015, p. 67)

A partir de estos análisis realizados y como Ferro y Zea citadas anteriormente lo expresan, la importancia que posee que los estudiantes adquieran sus saberes a partir de la relación con su espacio cercano, les permita adquirir nuevos niveles de relación e interpretación con los conceptos. Puesto que una de las conclusiones que proporciona la propuesta, está en crear la relación con sus espacios cercanos para que a partir de la significación de estos se pueda tener una conciencia acerca del rol que desempeña en la construcción de este, puesto que al hacerlo partícipe al estudiante de la composición de su espacio su perspectiva acerca de lo que se realiza tendrá un enfoque hacia la responsabilidad.

La apropiación del espacio es una categoría que en este trabajo es fundamental en la construcción de ciudadanía, ya que, gracias a él podemos identificar los vínculos existentes entre

el espacio y el sujeto. Es por esto que se espera relacionar las categorías específicas con su entorno cercano, que el estudiante sea capaz de identificarlas y pueda encontrar un factor inexplorado en la comunidad a trabajar, puesto que la representación de este espacio va a permitir identificar los diferentes niveles de apropiación y como se presentan en estos.

El aporte que realizó esta investigación se encuentra en la interpretación a partir de representaciones espaciales de los estudiantes, como insumo para identificar el nivel y las escalas de apropiación espacial que poseen, además de comprender cómo estas representaciones van cambiando y transformándose a partir de las sesiones destinadas para el trabajo en el aula. Este será el insumo que permitirá identificar los aprendizajes y el nivel de los temas que se pretenden trabajar, además de que en la IED Andrés Bello será la primera vez que se realiza una investigación con un enfoque geográfico y se trabajará específicamente con los estudiantes de grado décimo, grupo con el cual se realizará el proceso.

A partir de lo expuesto anteriormente se pretende comprender cómo la aprehensión de conceptos básicos de geografía y la representación gráfica tanto física como simbólica del espacio cercano (colegio), se visibiliza y desarrolla la apropiación y la comprensión del espacio permitiendo así la formación de un ciudadano crítico.

3. El sujeto como constructor y transformador del espacio.

Entender y comprender las relaciones que poseen los sujetos con los diferentes espacios que habitan es una necesidad que ha surgido para el análisis de la composición del espacio más allá de su forma física, es importante conocer la relación que poseen los sujetos con este entorno, cómo lo viven, interpretan, significan y transforman. Para esto fue importante definir las categorías centrales de esta investigación pedagógica, las cuales brindaron el sustento teórico fundamental para realizar un análisis de estas perspectivas. También fue muy importante relacionar la enseñanza de la ciudad y la ciudadanía en este proceso de análisis, puesto que permite comprender la manera en que el sujeto apropia su espacio y cómo el conocimiento de este es visible en su entorno.

Para entender la relación que se genera entre el sujeto y el espacio es importante llevar a cabo una reivindicación de esta relación en primera medida, puesto que no ha sido tomada en cuenta por el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos para el área de Ciencias Sociales ni en sus planes de estudio. La construcción de esta relación sujeto-espacio debe ser analizada desde la vivencia y la relación del sujeto con su medio. Autores como Alicia Lindón, Manuel Castells, Yi Fu Tuan, entre otros han desarrollado y generado grandes aportes en la comprensión de esta relación. Estos aportes realizados permitieron orientar este ejercicio hacia la construcción de las subjetividades a partir de las perspectivas del sujeto y las prácticas en términos espaciales.

3.1. Relación sujeto - espacio

El entender el espacio como un lugar cargado de significados es lo primero a desarrollar, puesto que permite comprender como este genera diferentes perspectivas en la construcción del

sujeto. Manuel Castells es un primer referente que tomar, puesto que plantea esta relación con la acción social, lo hace de la siguiente manera:

> El espacio está cargado de sentido. Sus formas y su trazado se remiten y se articulan en una estructura simbólica, cuya eficacia sobre las prácticas sociales pone de manifiesto todo análisis concreto. Pero esta estructura simbólica no es el equivalente de un contexto urbano organizado por la cristalización formal de la acción social. (Castells, 1976, p. 256)

A partir de lo citado es pertinente señalar que estas significaciones que los sujetos realizan de los espacios son propias y por lo tanto pueden ser móviles, puesto que el cúmulo de estas puede describir la acción social de los sujetos en los espacios que habitan. Lindón (2006) lo describe así: "[...] por último, incluimos otra forma de movimiento relacionada con las prácticas, menos estudiada: El 'desplazamiento de los sentidos' asociados a las prácticas" (p. 427), según esto es posible entender que las relaciones que se presentan en el espacio del sujeto están permeadas por diferentes subjetividades construidas en otros espacios, que permiten entender las relaciones que allí pueden ser formadas sin que la morfología del lugar la afecte directamente. Es decir, las prácticas sociales provenientes de su entorno más cercano ayudarán a significar nuevos espacios.

Los lugares que habitan los sujetos (cercano o lejano) van a permitir entender su manera de comprender y relacionarse con su entorno en general. Es por lo que Hagestrand (citado por Lindón, 2006) aporta: "La espacialidad la concibe en términos del dónde se realizan las prácticas, aun cuando se trate de un sendero de desplazamiento y no de un punto fijo. La temporalidad es estudiada a través del tiempo consumido en cada práctica. Se trata del tiempo y el espacio, que se miden" (p. 357). Por lo tanto, las prácticas espaciales constituyen un eje transversal para comprender las relaciones que posee el sujeto en el espacio y cómo este es construido a nivel

subjetivo desde las experiencias (sensación y pensamiento) con los lugares vividos. Según Tuan (2006), también se puede entender que hay algunas relaciones en el espacio asociados a emociones como la "felicidad", en la medida en que son construcciones realizadas a partir del estado de ánimo del sujeto y que potencia las visiones sobre el espacio. Estas relaciones son complejas y permitirán en el futuro significar nuevos lugares basados en emociones pasadas, teniendo en cuenta que la experiencia humana involucra todos los sentidos y los actos de simbolización.

Esto puede ser visible en las transformaciones que los sujetos realizan a su medio, no solo su entorno más cercano, su hogar, sino cómo estos también afectan diversos espacios de la vida cotidiana, como su vecindario, su lugar de trabajo o donde estudia. Esto puede ser expresado a través de la transformación de una práctica cotidiana propia, la cual está determinada por las prácticas o subjetividades que están "institucionalizadas" en el lugar.

> Ubicadas las prácticas cotidianas como el centro de la experiencia espacial, el desafío es identificar esos comportamientos, acciones, gestos a veces minúsculos, otras veces no tanto, y en muchas ocasiones repetitivos, con los cuales las personas hacen sus lugares, los transforman material y/o simbólicamente, se apropian de ellos, les otorgan ciertas funciones, los eluden, los abandonan o los hacen suyos. (Lindón, 2006, p. 428).

El análisis del entorno del sujeto no se realiza bajo la premisa de un espacio teorizado a partir de leyes y reglas que han construido este espacio, sino, como Castells referencia, se toma como un constructo que partir de unas ideologías que racionalizan el espacio y construido a partir de jerarquías más, sin embargo:

> [...] el espacio urbano no es un texto ya escrito, sino una pantalla reestructurada permanentemente por una simbólica que cambia a medida de la producción de un contenido ideológico por las prácticas sociales que actúan en y sobre la vida urbana (1957, p. 259)

Comprender la relación que construye el sujeto con su espacio cercano a partir de su actuar y su apropiación, permite comprender la relación que puede construir con otros espacios que hagan parte de su cotidianidad.

3.2. Vida cotidiana y la significación del espacio.

Como hace referencia Lindón (2006) no se puede hablar de una geografía de la vida cotidiana sin tomar en cuenta su espacialidad, puesto que la construcción de la vida cotidiana permite entender en mediano y largo plazo la transformación de los espacios y de los procesos que allí median, teniendo en cuenta las cargas simbólicas que transportan los sujetos a cada uno de los lugares a los que se desplazan. La interpretación de estos desplazamientos, cómo los sujetos se apropian de ellas y las transforman, debe ser el objetivo principal del estudio de la vida cotidiana. Debe incluir un análisis que no sesgue y no deje por fuera ningún aspecto de estas construcciones (percepciones y experiencias) del cotidiano, teniendo en cuenta que están en constante proceso de interpretación y significación, es decir "Asumir que las prácticas pueden ser materia de estudio geográfico- para una particular mirada que quiera transitar rumbos poco reconocidos disciplinariamente- supone preguntarnos por la espacialidad- en todas sus formas- de dichas prácticas cotidianas". (Lindón, 2006, p. 427)

Las construcciones socio-simbólicas que hacen los sujetos de los lugares son múltiples, pero a la vez son singulares, para entender esto se debe tomar el lugar como una construcción constante de singularidades de los sujetos que lo habitan. Están constituidas desde las imágenes que los

individuos tienen de dichos espacios y serán directamente relacionadas con las prácticas que los sujetos desarrollan allí. Por ello "En el nivel del conocimiento específico se encuentran las intensas imágenes y las actitudes que una persona adquiere de su entorno inmediato en el curso de la vida cotidiana" (Tuan, 2007, p. 259) y estas construcciones singulares se basan en la experiencia que posee el sujeto de otros lugares y que, por tanto, permea la concepción de este lugar y determina la forma de vivir esos espacios.

La referencia a un lugar particular puede ser una simple forma de indicar la localización de un acontecimiento, estas localizaciones tienen una importancia en la concepción que el sujeto posee del lugar, puesto que a partir de descripciones del lugar se puede determinar cercanía o lejanía con el mismo. Esto se explica con "El término topofilia funde los conceptos de "sentimiento" y "lugar" […] Podemos considerar el papel que tiene el lugar o el entorno en lo que respecta a ofrecernos imágenes que hagan de la topofilia algo más que un sentir difuso y desvinculado" (Tuan, 2007, p. 155). Es por esto que se podrán determinar las relaciones y el nivel de estas en la vida del sujeto, además de la identificación de la experiencia grata y placentera con el lugar, es decir, el apego que tienen los sujetos con el mismo.

La trama de la vida cotidiana tiene un gran significado en el reconocimiento de espacios localizables. A partir de la descripción de estos espacios y del relato o experiencia que el sujeto quiera narrar de dicho espacio, será más fácil para el investigador determinar el nivel de cercanía que posee el sujeto con este, puesto que podrá determinar prácticas y lógicas específicas de este espacio y el conocimiento del mismo "Si se trata de lugares públicos, el narrador asume que no son solo puntos localizados y localizables para quien escucha, sino que también están cargados de

significados sociales, relacionados con ciertos sujetos que los habitan y con prácticas espaciales asociadas con el lugar.". (Lindón, 2011, p. 24)

Por otro lado, es necesario comprender el espacio desde su temporalidad, donde las dinámicas de permanencia o de "quietud" del espacio en la vida cotidiana están determinadas por las significaciones que hace el sujeto del lugar. En el cual juegan un papel fundamental las percepciones y las experiencias de este, suponiendo las prácticas fijas en un lugar, y donde se ejerce la experiencia cotidiana, considerando a aquellos fuera de la experiencia como lugares alejados "Las personas prestan atención a aquellos aspectos del entorno que suscitan admiración o prometen sostén y realización en el contexto de sus objetivos de vida" (Tuan, 2007, p. 164).

Esta manera de relación con el espacio se basa en el sentimiento de identidad y con un propósito en específico. A partir de esto el vínculo con el lugar es diferente, sin importar lo inclemente que pueda llegar a ser o las pérdidas materiales que allí se presenten, el reto siempre estará en habitarlo. Su mundo debe tener un valor o sino el sujeto no podrá habitar en este.

La significación del espacio está también ligada con las costumbres sociales, estas se configuran en el espacio por medio de la adaptación y asimilación del sujeto, lo cual determina las maneras de sentir y de pensar, contribuyendo a que las prácticas definan la organización del espacio, estableciendo una cultura y una forma de vida común. Para Tuan la organización del espacio por medio del tiempo se ha constituido a partir de la construcción de murallas que definen el espacio. Así mismo el sujeto tuvo que sufrir una adaptación al territorio, lo cual generó en muchos casos una incompatibilidad cultural, siendo algo que se reproduce en la actualidad, dadas las constantes movilizaciones o migraciones que hacen los sujetos en su territorio, para el sujeto "Dejar el hogar acarrea casi siempre un sentimiento de pérdida" (Tuan, 2005, p. 94).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar el papel que tiene lo cultural en la significación del espacio, ya que "La cultura establece límites; cada cultura establece los suyos propios. ¿Qué se limita? la experiencia, las sensaciones e impresiones desconcertantes, incluso aunque estas, de forma aislada o en pequeñas dosis, sean benignas y bien recibidas" (Tuan, 2005, p.164), esto permite comprender que el modo en el que los sujetos apropian el espacio es distinto, puesto que los procesos culturales-sociales influyen en las acciones cotidianas que se generan en el territorio. Por ello, "Generalmente, la cultura se entiende como una costumbre, es decir, como una práctica habitual, como la forma rutinaria de actuar en una circunstancia dada." (Tuan, 2005, p. 166).

Para la comprensión de la apropiación espacial, es fundamental tener en cuenta las acciones del sujeto sobre las transformaciones y usos del espacio, ya que están cargadas de intencionalidades que no solo han cambiado el paisaje natural, sino que han constituido el paisaje urbano y su organización. Por tal motivo, "Los geógrafos al igual que muchos ecologistas y ciudadanos bien informados, son conscientes de las limitaciones a escala global, pero también a la escala de la miríada de paisajes terrestres que resultan de la combinación de fuerzas humanas y otras fuerzas de la naturaleza" (Tuan, 2005, p. 207). Por consiguiente, las acciones o intencionalidades sobre el espacio responden no solo a las prácticas dadas en el mismo, sino a un proceso identitario que se construye sobre el espacio cercano y vivido.

En este proceso de identidad, en el que el sujeto se reconoce en un lugar y es partícipe en la transformación y representación cultural del mismo, puede que el individuo sea consciente o no de esto, dado que muchas veces no relaciona su accionar con la construcción del territorio

No hay que olvidar la importancia que tiene el lugar en las formas en que el individuo apropia el espacio, ya que este se encuentra cargado de sentidos y significados construidos a partir de las acciones cotidianas sobre el espacio, en el que se van desarrollando topofilias y topofobias, es decir, emociones, gustos, apego o disgusto, miedo, etc. Por ello, "El entorno puede no ser la causa directa de la topofilia, pero ofrece los estímulos sensoriales que, en cuanto a imágenes percibidas, moldean nuestras alegrías e ideales" (Tuan, 2007, p. 155). Y ello contribuye a la construcción del sentido de pertenencia e identidad con el lugar, estableciendo unos vínculos y relaciones, no solo con el espacio que habita, sino con los individuos que interactúan en él.

3.3 Enseñanza de la ciudad y educación espacial

El objetivo de la enseñanza de la ciudad y la educación espacial es permitirles a los sujetos entender los diferentes fenómenos que confluyen en los espacios que habita, no solamente desde estos sino desde la manera en que él mismo observa, significa y habita. Generalmente estas relaciones en la escuela no son fortalecidas y el acercamiento a lo geográfico está relacionado con lo físico, reduciendo en la mayoría de los casos el espacio a mapas y divisiones políticas, sin comprender a profundidad las relaciones y dinámicas que en este se pueden presentar. Más aún se posee un desprecio total por el espacio natural y se aleja al sujeto de este, "En la vida moderna, el contacto físico con nuestro entorno natural es cada vez más indirecto y a la vez más limitado a ocasiones especiales: Dejando a un lado la decreciente población rural, la relación del hombre tecnológico con la naturaleza es recreativa más que vocacional." (Tuan, 2007, p. 133), el espacio natural se convierte en un recurso explotable, para tener una aproximación a él hay que pagar y se convierte en un privilegio.

Sobre la enseñanza de la ciudad existen diversos trabajos que buscan estructurar las diversas investigaciones teniendo como eje de estudio la aplicación del espacio geográfico, propuestas sobre enseñanza de la geografía, encaminados a orientar actitudes y compromisos ciudadanos, desde el aprendizaje significativo de entornos urbanos (Romero, como se citó en Torres Rosa y otros) dice que:

> […] con ello se entiende que existe una preocupación constante por cambiar la forma tradicionalista de enseñar la geografía y los contenidos que en ella se abordan, cambiando de ser un saber general y no contextualizado, a un saber que parta de lo cercano como "el espacio urbano" que permita la contextualización del saber con la realidad del estudiante para una transformación en su praxis. (2004, p. 3)

Por consiguiente, es fundamental como docentes generar estrategias pedagógicas y didácticas que permitan un aprendizaje significativo de la ciudad, el cual no tenga como base la difusión de saberes descontextualizados, que además no tienen trascendencia escuela-sociedad, sino que busquen cambiar las prácticas del estudiante en su entorno. Por ello:

> […] las intervenciones educativas que asuman el tema de la ciudad... han de facilitar la posibilidad de dialectizar tres imágenes de la ciudad: la imagen subjetiva que cada cual se forma espontáneamente; una imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera imagen que es la de la ciudad a construir. (Trilla, 1993, p.190).

Desde Alderoqui (2002), la enseñanza de la ciudad en el ámbito escolar debe ir orientado al diseño de situaciones de enseñanza que permitan construir nubes conceptuales o ideas previas del alumno, conocimientos más pertinentes, con el fin de generar un pensamiento crítico de la

realidad, en función de las necesidades del contexto de sujeto. Es de suma importancia comprender que la enseñanza de la ciudad tiene en sí misma unas finalidades, que permiten situar al individuo, generar responsabilidades y construir un proyecto de ciudad mejor.

En cuanto a las finalidades, una es la de contribuir a la formación ciudadana, con el fin de que el sujeto se sienta identificado en el colectivo y pueda pensarse una ciudad viable. Por ello debe plantearse la ciudad como un escenario en el que interactúan diversos individuos los cuales tienen responsabilidades, deben propender por la participación, la gestión y el respeto por el otro; otra finalidad, se basa en la capacidad del estudiante de comprender las dinámicas sociales y espaciales que se dan en la ciudad, con el fin de dejar atrás las visiones fragmentadas de las problemáticas urbanas, es decir:

> Se podrá abordar la ciudad como una construcción de las sociedades a través del tiempo mediante la cual se transforma la naturaleza y se valoriza y protegen o destruyen ciertos recursos; una ciudad que funciona a la vez como […] un objeto social de competencia y conflicto de intereses entre diversos agentes urbanos.
>
> (Alderoqui, 2002, p. 46)

Es necesario entender la ciudad como un espacio físico y simbólico, de pertenencia e identidad, en el que se desarrolla la ciudadanía, presentado como un desafío para la ciudad, un reto social. La formación ciudadana busca desarrollar métodos que fortalezcan la identidad individual y colectiva y es allí donde los planes educativos tienen un papel fundamental, ya que permiten el desarrollo de habilidades críticas frente al análisis de la ciudad y la vida cotidiana desde distintas edades y en diferentes niveles. Lo anterior es expresado de la siguiente manera:

> Aprender la ciudad, no es solamente atiborrarse de información sobre ella, sino buscar también la posibilidad de que se afronten nuevas situaciones, se identifiquen problemas y se sugieren posibles soluciones interesantes. El aprender significativamente la ciudad lleva a indagar, explorar y observar actitudes, valores básicos que el estudiante realiza; conlleva a proponer condiciones significativas cuantas veces sea necesario. (Cely y Zambrano, 2011, p. 117)

La enseñanza de una "geografía urbana" en la escuela tradicional se ha convertido en un desafío, ya que la geografía como asignatura ha sufrido una desvalorización en la escuela para el caso de Colombia, dado que es enseñada solamente en ciclos primarios y no se proyecta su potencial formativo en ciclos superiores. Además, sus contenidos no han tenido un procedimiento didáctico que involucren de manera significativa al estudiante y que relacione su saber con el contexto. Ello no solo ha determinado que se mida el conocimiento, sino que el estudiante sufra un desencantamiento por el mismo, ahora bien, el verdadero reto de la enseñanza de la geografía, no se basa en transmitir saberes o hacer que los estudiantes sepan hacer un mapa, por el contrario, es vivir la geografía con sus diferentes características y en primer momento desde sus contextos, se busca que "[…]con la unión entre el saber científico y el saber empírico, mediado por aportes pedagógicos y didácticos que realmente generen el gusto por el conocimiento y apropiación del espacio" (Romero, 2006, p. 6).

La enseñanza de la geografía se manifiesta como la posibilidad de reinterpretar lo que se entiende por geografía y la diferencia en cómo ha sido referenciada hasta el momento en el contexto escolar, permitiendo comprender que el espacio geográfico es histórico y no está desligado del sujeto, sino que él es quien lo transforma y lo apropia. La geografía como ciencia

social de excelencia en el contexto escolar, debe generar estrategias y contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que vayan de la mano con otros marcos de referencia para la escuela y los alumnos, que permitan, a su vez, desarrollar una mirada crítica hacia el saber geográfico, en especial el urbano.

Su enseñanza en la escuela, 1. Permite la construcción de habilidades espaciales, con el fin de hacer uso de las mismas frente a lo cotidiano y las necesidades del contexto, 2. Permite crear cartografía del entorno del sujeto, para así visibilizar las relaciones espaciales que allí se dan ya que muchas veces el sujeto no es consciente de ello, 3. Se presenta como un alternativa para la educación, con el fin de fomentar aprendizajes geográficos más significativos para el fortalecimiento de la ciudadanía activa, 4. Considera la ciudad y el territorio como espacios geográficos que permiten la formación ciudadana, lo cual implica una reflexión sobre lo físico, simbólicos, político, etc. Lo cual aporte a las necesidades contemporáneas del entorno, y por último 5. Debe encaminarse hacia el cambio de comportamientos de los sujetos que habitan el espacio, entendiendo que es un espacio individual y colectivo (Moreno y Cely, 2011)

Para la enseñanza de la geografía en la escuela es necesario tener en cuenta el análisis del crecimiento territorial de las ciudades, las territorialidades que se prestan en el mismo, las transformaciones del espacio, etc., que se dan como el resultado de las relaciones entre los individuos desarrollando diferentes problemáticas que se evidencian en el espacio urbano contemporáneo, como lo son exclusión social, desigualdad, segregación socio- espacial , etc., generando contradicciones que no escapan a la cotidianidad del sujeto y la experiencia con su entorno. Por ello es fundamental que la geografía fortalezca la postura crítica del individuo y genere alternativas a la necesidades del contexto, en donde deben jugar un papel importante, los

conceptos geográficos y los recursos teóricos en la conformación de un pensamiento abstracto, que faciliten generar habilidades en cuanto al pensar espacialmente y comprender la realidad circundante, entendido como:

> […] una de las finalidades educativas de nuestra disciplina es las formación ciudadana de nuestros alumnos y alumnas, una transmisión significativa de contenidos curriculares referidos a los espacios urbanos no puede eludir el trabajo con las nociones de ciudadanía, participación, democracia, la discusión acerca de lo público y lo privado, la preocupación por la creciente pobreza y los procesos de exclusión social, tampoco el análisis de los diversos imaginarios urbanos, que van construyendo al calor de las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que tienen lugar en la ciudades latinoamericanas. (Gurevich y Fernández, 2005, p. 75)

Por último, la enseñanza geográfica en el contexto educativo debe tener en cuenta un modelo pedagógico que responda a sus objetivos. Para el caso de esta investigación pedagógica la pedagogía interestructurante responde al desarrollo de competencias integrales, con una enseñanza geográfica contextualizada, fundamentada en un diálogo entre estudiante-saber-mediador que permite generar el desarrollo integral del estudiante, es decir, que el fin último no sea únicamente el aprendizaje conceptual, sino que se fomente el desarrollo del sujeto a nivel cognitivo, emocional y práctico. Así mismo, plantea la escuela como una institución fundamental en el desarrollo de dichas dimensiones puesto que debe favorecer e impulsar el desarrollo de un sujeto que piensa, siente y actúa, generando así un sistema interdependiente en el cual actúan y participan distintos medios, mediadores y contextos.

Es importante reconocer la cultura como un factor determinante puesto que incide en la apropiación del sujeto, dotándolo de herramientas y construyendo en pro de su contexto. Por ello la pedagogía interestructurante debe hacer que la relación sujeto-medio sea activa y recíproca, es decir que la educación sea un mediador cultural que transforma la conducta en beneficio del lugar que habita y las relaciones sociales que construye. Es necesario enfatizar que en este modelo se debe diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes, detectando sus fortalezas y falencias, lo cual facilitará el quehacer pedagógico del docente y el aprendizaje del estudiante.

3.4. De la representación simbólica a la representación espacial.

Los sujetos que habitan un espacio en específico tienen una relación específica al significar y apropiar este, surge de una conducta arraigada con el sentimiento de pertenencia que posee el sujeto hacia su entorno, "Para vivir, el hombre debe darle algún valor a su mundo" (Tuan, 2007, p. 136). El valor que generan estas relaciones de arraigo son identificadas como la necesidad de crear una identidad, muchas veces esta no está denotada por un lugar en específico, sino también con los procesos que allí se desarrollan, las relaciones que se fortalecen y los niveles de cercanía que se genere con el hogar, el vecindario. "A lo largo del tiempo una persona invierte fragmentos de vida emocional en su hogar, y más allá de este, en su vecindario.". (Tuan, 2007, p. 138)

Estos fragmentos emocionales que los sujetos invierten en sus comunidades generan una relación de pertenencia y seguridad. Es aquí importante esta significación puesto que va a permitir identificar las perspectivas del sujeto con respecto a su localización en el lugar, este es uno de los lugares que los individuos sin la necesidad de conocer a través de plano o mapas pueden identificar y recorrer de manera clara. Es esta perspectiva la que lo ayudará a recorrer la ciudad, entender cómo está constituida, así no posea un gran parecido con su lugar de cercanía,

este le va a permitir tener unas nociones básicas de donde se encuentra, es decir: "El habitante de la ciudad parece tener la necesidad psicológica de poseer una imagen del entorno total para poder ubicar allí su propio vecindario. (Tuan, 2007, p. 259)

Estas representaciones serán simbólicas para el sujeto y para identificarlas hay tener en cuenta que estas son innatas a él, son una construcción que se ha realizado lenta y detallada con su entorno más cercano y que de ello surge la necesidad de "expresar lo vivido y lo previsto, lo esperado y lo temido, y al mismo tiempo el deseo de conservar y plasmar" (Frutiger, 2002, p. 78). Las representaciones simbólicas de los sujetos expresan la experiencia directa que tiene el sujeto con su entorno y la imagen que se construye respecto a él mismo. En la actualidad, según Frutiger, las imágenes no solo se forman con la comunicación inmediata con el contexto, sino que está permeada con la información iconográfica que circula en los medios.

La representación simbólica de la imagen se materializa, describe y aprecia a través del esquema (mapas, planos, etc.), es de suma importancia, esto permite evidenciar de alguna manera la representación tácita de la realidad que le es significativa al sujeto, en el cual juega la memoria del observador y la cercanía con el objeto a representar, es así que:

> […] la imagen global es estilizada, subdividida o descompuesta para que la construcción, el mecanismo o la función puedan ser ejemplificados. Además de la representación del objeto en cuestión, otros esquemas pueden referirse a tablas, etc., que recojan conceptos abstractos útiles para la ilustración (p. 171). El plano urbano se ha convertido aquí en signo simbólico que todo habitante guarda en su memoria y con el que puede identificarse fácilmente. (Frutiger, 2002, p. 173)

La representación simbólica del espacio es necesaria y evidencia el énfasis en la experiencia que tiene el sujeto con su entorno, ya que este está cargado de significados y sentidos, que son reconstruidos, a través de imágenes, esquemas mentales o ideas. Representado así, los vínculos que tiene el sujeto con el lugar y los procesos de apropiación o significación que se dan en su espacio, lo cual permite realizar una interpretación de las prácticas socio-espaciales con el fin de establecer o construir imagen que se tiene de ciudad, es así que:

> La elaboración de la imagen en torno a un punto de vista concreto, es decir, el sistema perceptivo basado en puntos de fuga implica las pertinentes derivadas fantásticas asociadas a una construcción del espacio. Esto es, la forma y manera en que un hipotético observador perciba este objeto, en donde la mirada subjetiva asociada a esta construcción espacial permite considerar, desde la distorsión de la visión a través de grandes angulares u ojos de pez, la presentación «objetiva» de la descripción sistemática como parte de su discurso. (Araujo, 2011. p. 66)

Por último, la cartografía como uno de los instrumentos que permite la representación simbólica del espacio, genera una ruptura con las formas tradicionales de pensar el espacio urbano, permitiendo así evidenciar, relaciones, redes, estructuras, etc., del entorno. Los mapas mentales o cognitivos posibilitan identificar y comprender los comportamientos y las subjetividades espaciales de los sujetos. La cartografía es entendida como una forma de comunicación humana y también como el medio en el cual se plasman imágenes y saberes sobre el territorio.

3.5. Ciudadanía y Territorio

Se considera la construcción de la ciudadanía de vital importancia tanto para el contexto escolar, como local, nacional y global. La ciudadanía desde su dimensión sociopolítica se materializa en un contexto social determinado o un territorio específico; muchas veces se habla de construir un ciudadano para la ciudad o para el país en general, pero no se parte de las pequeñas escalas que interfieren en su construcción, es decir la fragmentación territorial que se dan en los territorios, que son construidos socialmente, disolviendo así las divisiones geográficas que ejercen una falsa idea de homogeneidad. Por ello, es necesario partir desde abajo, como lo plantea Santos, dado que es necesario partir de los contextos o entornos próximos de los individuos para la formación de una ciudadanía, el autor lo plantea de la siguiente manera: "sin desconsiderar la utopía de la construcción de ciudadanos del mundo o de ciudadanos nacionales, es evidente que la opción más amplia está abajo, en cada espacio habitado, donde se concentra la fuerza para recrear ese ciudadano" (Santos, 2002, p. 141).

Es fundamental resaltar la importancia de la territorialidad en la construcción y formación del ciudadano, ya que a partir de esta se ejercen las dinámicas de poder y dominación del espacio y a su vez construye los procesos armónicos y conflictivos de reproducción social, Es en esta territorialidad donde se generan los procesos de identidad, pertenencia y emoción, los cuales permiten la apropiación y significación del espacio que se habita, aunque muchas veces el sujeto no esté consciente de tales procesos. Por consiguiente, es necesario aprovechar estas dinámicas "apropiación y significación espacial" para generar, valga la redundancia, una apropiación de las problemáticas, necesidades y soluciones que se despiertan del entorno, en el cual se busque:

> Promover capacidades o revelarlas, despertar del letargo <el poder> de las interacciones humanas, en espacios y territorios político-administrativos, requiere de la identificación de

> problemas, necesidades y alternativas de respuestas, que contemplen deberes y derechos, y aseguren negociaciones éticas en la definición de prioridades de acción. (Iñiguez, 2010, p. 149)

Hay que tener en cuenta que el fortalecimiento de la ciudadanía en el contexto contemporáneo es un proceso lento y complejo y existe una carencia frente a procesos que permitan el fortalecimiento de la identidad y la pertenencia al lugar, lo cual impide al individuo sentirse a la vez ciudadano y partícipe de su espacio. Por lo tanto, hay que partir de que la ciudadanía implica la acción del sujeto sobre el territorio, entendido como un espacio geográfico de poder y de dominio, por ello, se debe articular la acción ciudadana con el Estado y la sociedad, a fin de generar una negociación que permita la solución de problemáticas y necesidades sociales.

Es necesario llevar más a allá el ejercicio de la ciudadanía, el cual propenda por la participación del sujeto y el análisis crítico de su territorio, "para ello, insisto en el conocimiento de la realidad, mediante el tratamiento analítico del territorio, interrogándolo permanentemente, sobre su constitución y funcionamiento" (Santos, 1996, p. 207).

La construcción de la ciudadanía activa se da desde los procesos de identidad con el espacio y el territorio, a través de las relaciones y los vínculos que se establecen allí. La construcción de una identidad territorial es de vital importancia, puesto que esta le atribuye al sujeto sentido de pertenencia o arraigo con el lugar, favoreciendo el compromiso y la participación con la comunidad y el espacio habitado. Pero también propiciando la apropiación de derechos y deberes, tanto individuales como colectivos, posibilitando la tolerancia y el respeto por la pluralidad.

En el ámbito escolar se debe apostar por una ciudadanía activa, ya que se evidencia nuevas problemáticas sociales en el contexto urbano actual, entre ellos, segregación, desigualdades,

exclusión, etc. Esto no solo responde a las falencias en gestión e intervención administrativa del Estado, sino también a la falta de formación ciudadana, lo cual frena el ejercicio de una ciudadanía activa, implicando la ausencia de influencia del ciudadano sobre las decisiones políticas, limitando el ejercicio y el derecho a la ciudad. Por ello, el reto se encuentra en la educación, en especial en el área de las Ciencias Sociales, donde se apueste por generar en los estudiantes estrategias de movilización y participación, como el análisis de las problemáticas presentes en su entorno y formular posibles soluciones genera un cambio en su actuar; que permita además el análisis crítico de las cuestiones urbanas.

> Dentro del desafío social se ubica la formación ciudadana que se vincula a finalidades formativas en la identidad individual y colectiva. Desde esta óptica se pueden elaborar planes de educación y conciencia urbana diseñada y ejecutada en forma conjunta por distintas instancias del poder local, que funcionen como instrumentos críticos de análisis de la vida en la ciudad (Alderoqui, 2002, p. 232).

Es necesario que el ciudadano actual se proyecte como un habitante que problematiza su realidad, en cuanto a las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas del contexto en el que se encuentra inmerso, contribuir a la formulación de soluciones y a la generación de actitudes que favorezcan al bien colectivo. Kahne (como se citó en Bolívar, 2004) en su texto "*Educación para la ciudadanía*", distingue tres tipos de ciudadano que, normalmente, están subyaciendo en los programas educativos: *un ciudadano responsable* personalmente, que cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad; *un ciudadano participativo*, implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad; y *un ciudadano orientado a la justicia*, que además juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación.

3.6. Formación ciudadana y didáctica en el aula

La noción de ciudadanía es fundamental para comprender el que hacer y las estrategias dentro del aula, como se ha entendido desde diferentes perspectivas. Se parte de la formación en normas, valores religiosos, sociales, etc. Puede verse desde la formación de un sujeto político, en función de un proceso identitario, en el que juegan virtudes ciudadanas, un compromiso político y unos requisitos sociales, es decir, es un modo de vida.

El ejercicio de la ciudadanía no es un proceso pasivo, es práctica, activa y responde a una cultura y sociedad específica, provee de capacidades para la lectura crítica de su contexto próximo y del actuar frente al otro, y frente al espacio. Las actuaciones tanto positivas como negativas de los sujetos en el espacio urbano implican una significación o apropiación del mismo, en la medida en que el individuo se siente identificado con los entornos que habita y con la comunidad en la que pertenece. Por ello, la formación ciudadana es fundamental, en la medida en que presenta la alternativa para la formación crítica de los sujetos que transforman y apropian la ciudad.

La formación ciudadana se da en los diferentes espacios en los que interactúa el sujeto, pero es la escuela considerada como uno de los primeros educadores del ciudadano, en función de la formación de valores y actitudes que deben estar ligados a la vida política y social del sujeto. No debe estar en función solamente del cumplimiento de normas o pautas de convivencia, sino que debe trascender y reivindicar los escenarios de participación a partir de la práctica y el contexto de propio sujeto.

Tomando a Carlos Valderrama (2007) las tendencias en la formación del ciudadano han cambiado durante el transcurrir histórico, planteando diferentes perspectivas, pasando por la

búsqueda de la adaptación del individuo a las normas morales, la construcción de un pensamiento moral autónomo, a la formación de un juicio moral autónomo, en el que exista una deliberación argumentativa y una interacción social, y que a su vez haya una interpretación del contexto en su práctica cotidiana. De modo que la formación de un ciudadano debe ir encaminado a buscar formar y fortalecer el pensamiento crítico, para que haya una razonabilidad pública.

La formación ciudadana en el contexto escolar se ha enfocado mayormente hacia las prácticas normalizadoras, es decir, el uso de la norma y en muchas ocasiones ni siquiera trabajado. Por ello la formación de un ciudadano en la escuela tiene que llevar a que el estudiante se asuma como un sujeto político, el cual se dote de competencias argumentativas que lleven a la construcción de capacidades críticas, donde se comprenda y haga un análisis de lo que el otro dice, con el fin de construir un proyecto común. El reconocer al estudiante como un sujeto inmerso en una cultura, un contexto y con características particulares, permite involucrarlo de manera participativa en su espacio cotidiano, a partir del diálogo de conocimientos, experiencias y la resignificación de participación, los cuales permitan asumir posturas reflexivas que lleven a la reflexión crítica. Es por ello que:

> Desde el punto de vista del conocimiento, ser reflexivos implica reconocer, en primer término, que todos somos tanto sujetos como objetos de conocimiento. Es decir, debemos ser capaces de conocer el lugar, la postura, el punto de vista desde el cual estamos conociendo, desde el cual estamos haciendo la descripción del mundo y, por ende, el lugar desde el cual estamos actuando... Una postura reflexiva no sólo debe permitir pensar sobre nosotros mismos y sobre los contextos sino pensarnos inscritos en ese contexto. (Valderrama, 2007, p. 193)

En favor de la formación ciudadana, la enseñanza de la geografía se proyecta como una alternativa a la construcción de sujetos críticos en la medida en que permite la reflexión del espacio, ya que es el sujeto quien interactúa y construye el mismo. El aprendizaje de la ciudad en función de la ciudadanía debe ir encaminado a que el sujeto pueda convivir en la diferencia, que vea alternativas en las problemáticas o conflictos urbanos y genere modos de participación y de gestión para construir nuevas realidades y prácticas. Esto solo es posible a través del replanteamiento de los conceptos, saberes, temáticas, métodos y enfoques para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, que permitan orientar y afrontar las transformaciones, las problemáticas y los retos de la ciudad actual. Es por ello que la formación ciudadana:

> Se asume como el proceso complejo que demanda en primer lugar la construcción de la idea mental de ciudad, seguido por la construcción social de lo que implica estar en ella, no sólo en tanto dimensión corporal sino también a través de las obras y estructuras físicas que constituyen el espacio, ser escenario y no escena, es decir no ser solo un ocupante de ciudad, sino habitar en ella. (Moreno, 2011, p. 90)

Para generar estos procesos es necesario tener herramientas que faciliten el proceso y para esto la didáctica, como la ciencia que aborda los métodos y técnicas de la enseñanza, es una herramienta de gran valor en la formación ciudadana. Es por esto que la didáctica de la geografía será de gran importancia para comprender en primera instancia cómo los sujetos se relacionan con su espacio físico y en segunda medida cómo pueden llegar a significarlo. Esta didáctica no se define específicamente por los contenidos a trabajar sino por los métodos utilizados para la explicación de estos, es así que la cartografía es instrumento de vital importancia para comprender las relaciones que traza el sujeto con su espacio. Según Le Roux (citado en Gilbert

Vargas, 2008) en el artículo *Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de costa rica Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica* es importante reconocer y entender la triada que se produce entre el conocimiento, el estudiante y el maestro en función de la comprensión, es así que plantea estos procesos de vital importancia en la construcción de conocimiento:

> El primero es el proceso de enseñanza que establece la relación entre el docente y el saber disciplinar; el segundo es el proceso de aprendizaje que se establece entre el alumno y saber disciplinar y el tercero es el proceso de comunicación entre el docente y el alumno. (Vargas, 2008, p. 79)

Es a partir de esta relación que se propone se puede generar un conocimiento contextualizado en los sujetos, partiendo de su experiencia con el entorno y su conceptualización, hasta la comprensión de contenidos complejos basados en experiencias y explicaciones previas. Todo esto en función de poder pensar y comprender el espacio en las diferentes escalas que lo componen, lo que permite que ese saber pueda ser aplicado en los diferentes espacios en los que puede encontrarse el sujeto. Esto es fundamental en la comprensión de las relaciones que se presentan en el espacio y cómo el sujeto y la interacción de éste con otros también lo componen y significa.

Es la relación y experiencia del sujeto con su entorno y los otros sujetos lo que le permite comprender los contenidos planteados a lo largo de su proceso de aprendizaje para así poder observar y generar una relación entre el concepto y el mundo. Esto beneficiara en gran medida el análisis y comprensión de su entorno, desde lo concreto a lo abstracto, de lo general a lo

particular. Es por esta razón que los docentes deben ser innovadores y nutrir los procesos metodológicos de los entornos y experiencias cercanas de los individuos para poder realizar una escalada conceptual y generar un conocimiento cada vez en mayor medida abstracta. Es así importante el uso de cartografía en el aula, puesto que permite espacializar los fenómenos y conceptos que se trabajan, comprender cómo se desarrollan y visibilizar estos en los espacios que son cercanos para los sujetos. Estos ejercicios de espacialización le permitirán al sujeto crear puentes entre sus pensamientos concretos en camino a la formación de un razonamiento abstracto que posibilite identificar en su espacio cercano los conocimientos, que trascienden a otras áreas de sus vidas y que favorezcan el desarrollo de un pensamiento complejo. Para esto es importante tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y la madurez intelectual del sujeto, además de sus espacios y roles que cumple en estos, en la búsqueda constante de la reflexión del espacio que habita.

Es de esta manera que las propuestas curriculares deben ser creadas de manera contextualizada y que permitan a los sujetos comprender de mejor manera los contenidos y conceptos en la enseñanza de su espacio relacionado siempre con su función y construcción de este.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea unos lineamientos curriculares que giran en torno a la construcción de un ciudadano con capacidades y habilidades para la cotidianidad, en su relación con los otros y sí mismo. Están específicamente enfocados hacia el respeto y la defensa y promoción de los derechos humanos con un énfasis en la acción y la reflexión. Lo que se busca es crear habilidades de convivencia en los espacios donde habitan además de una participación democrática y la valoración del pluralismo. Para esto plantea unos estándares basados en criterios claros y públicos que poseen diferentes tipos de competencias, estas son

cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras enfocadas en grupos de competencias tales como: 1. convivencia y paz, 2. participación y responsabilidad democrática y 3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, todo esto consignado en la Ley 115 de 1994. Esta ley posee un fuerte énfasis en el análisis y comprensión de la Constitución Política de Colombia de 1991 sobre todo en el reconocimiento de la dignidad y de los derechos humanos, se espera que gran parte de estos éste reflejado en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en sus planes de estudio y mallas curriculares.

4. El sujeto como constructor de significados en la vida cotidiana.

Fue de gran interés para este proyecto de formulación investigativa y pedagógica, comprender de qué manera la apropiación del espacio puede ser una valiosa herramienta en la creación y fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela. Como lo referencio Santos (1996) a partir del espacio habitado se pueden generar y potenciar las habilidades de un ciudadano que percibe su espacio cercano como una fuente de conocimientos y significados, que le permiten entender y comprender las relaciones sociales y políticas que se desarrollan en diferentes escalas en un espacio determinado. Es a partir de la escala de lo cercano que se puede desarrollar una apropiación del espacio, la cual es entendida como la capacidad que desarrolla el sujeto al "adueñarse" de un lugar con el que interactúa constantemente.

Se buscó reflexionar acerca de una propuesta curricular que tomara en cuenta la educación geográfica y el espacio cercano como herramientas de aprendizaje (Tabla 2), esto en miras de permitirle a los sujetos comprender las diferentes categorías que componen su espacio cercano y su visibilidad en el mismo, Santos (1996) lo expresa como el tratamiento analítico del "territorio", interrogando constantemente su conformación y funcionamiento, a partir de estas relaciones se puede analizar otros espacios en diferentes escalas de cercanía y lejanía.

Para este caso concreto como se hizo referencia en el capítulo uno "*La formación ciudadana a partir de la apropiación del espacio"*, la población con la que se realizó el trabajo fue el grado décimo de la Institución Educativa Distrital Andrés Bello. Los sujetos fueron estudiantes en edades promedio de 14 a 17 años. El proceso que se analiza es en función de dar respuesta a la pregunta problema y objetivos planteados en el capítulo mencionado anteriormente; para esto se

elaboró un Propuesta de Innovación Pedagógica PIP con matrices metodológicas y pedagógicas que guiaron el proceso de implementación en el aula, que permitieron determinar cuáles de las categorías que se plantearon en la formulación fueron potenciadas y a qué nivel.

Los referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales utilizados para realizar el análisis de la información recolectada están consignados en el capítulo dos y tres "*La enseñanza de la ciudad como posibilidad de apropiación del espacio"* y *"El sujeto como constructor y transformador del Espacio"*, estos señalan cuáles son los aportes que realizan en la comprensión de esta relación entre apropiación del espacio y formación ciudadana.

La formulación del PIP surge como una estrategia para visibilizar las relaciones que se plantearon en el capítulo tres *El sujeto como constructor y transformador del espacio,* esto como una ruta que permitiera hacer evidente si era posible lograr ese puente entre lo teórico y lo práctico. Está constituido por un objetivo general y cuatro objetivos específicos, estos buscan definir un norte específico para el trabajo a realizar. Posee una malla pedagógica y seis mallas curriculares, las cuales fueron diseñadas para responder estos interrogantes.

La malla pedagógica se planteó con herramienta que permitió definir los ejes temáticos y lo que se buscaba evidenciar con cada uno de ellos, además se plantearon unos conceptos que permitieran escalonar los contenidos que se trabajaron en torno a las sesiones de implementación que se plantearon en las mallas curriculares. Estas fueron diseñadas sesión por sesión, tomaron en cuenta los tiempos para la realización de actividades determinadas con una función en específico, para esta propuesta se formularon seis sesiones y los instrumentos que se plantearon como

herramienta de construcción y fortalecimiento de conceptos fueron: elaboración de plano, uso de organizadores gráficos (mapa conceptual), juego de roles y cine foro.

Las representaciones gráficas (planos) fueron usadas como un instrumento que permitiera a los sujetos espacializar y comprender cómo los conceptos planteados son visibles en su espacio, estas elaboraciones propias permitieron además comprender y analizar de qué manera los estudiantes perciben este espacio y su nivel de elaboración de representaciones gráficas.

Para la sistematización de estos instrumentos mencionados anteriormente y para realizar el análisis se propone una matriz, la cual toma unos ejes en función de los objetivos planteados para el PIP y lo relacionan con conceptos específicos que han sido expuestos anteriormente en el capítulo tres "*El sujeto como constructor y transformador del espacio"* y permitió identificar el nivel de construcción de estos.

Tabla 2. Matriz de análisis

Instrumento				
Eje	Categorías	Primer Momento	Segundo momento	Tercer momento
Identificar nociones frente a la escala, proximidad y lejanía del espacio cercano de los estudiantes de grado décimo en relación con la significación de su espacio y sus dinámicas espaciales.	Relación proximidad y Lejanía.			
	Construcciones socio simbólicas del espacio.			
	Patrones rutinas espaciales y			

	comprensión de conceptos.			
Comprender significaciones y percepciones de los estudiantes frente a lo que representan o entienden sobre uso de suelo y territorio frente a sus dinámicas espaciales.	Roles y construcciones sociales.			
	Comportamientos dentro del espacio, dinámicas de poder y dominación.			
Aproximar de qué manera el reconocimiento del espacio cercano permite la formación ciudadana, a partir de procesos o estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas.	Conocimientos previos.			
	Relación estudiante – conocimiento.			
	Relación docente (mediador) estudiante y conocimiento.			
	Estrategias metodológicas dentro del aula.			

La matriz de análisis se utilizó para el análisis de resultados de cada uno de los instrumentos, tuvo en cuenta cada uno de los resultados por momento de aplicación. Fuente: realización propia.

Esta matriz de análisis, como la mostrada anteriormente, fue utilizada con cada uno de los instrumentos. Se tuvo en cuenta cada momento en el que se usó, el trabajo realizado en cada uno de estos y los diferentes conceptos que pudieron ser visibles. Los tres ejes planteados fueron transversales, esto permitió evidenciar diferentes niveles que se desarrollaron en la sistematización basada en los diferentes hallazgos.

4.1. Una aproximación a las construcciones previas de la significación del espacio.

Tener en cuenta los conocimientos previos de los sujetos es importante para comprender el nivel de construcción conceptual en el que se encuentran, además se distancia de la percepción de estudiante como tabula rasa y favorece el aprendizaje significativo; es determinante para este proyecto el análisis de estos conocimientos y determinar el punto de partida para generar las relaciones con los conceptos, a fin de generar un nuevo nivel conceptual para reflexionar acerca del fortalecimiento y construcción de los que fueron abordados.

A partir del análisis de los instrumentos previamente nombrados en función del primer objetivo, se identifica que los estudiantes le asignan una carga simbólica al espacio que habitan cotidianamente (colegio). Es decir, generan sentimientos de arraigo y pertenencia en los lugares donde desarrollan sus prácticas cotidianas, esto posee una gran importancia en el análisis de cercanía y lejanía puesto que, como lo señala Tuan (2007) es importante para el sujeto dotar su espacio de sentido para la realización de sus prácticas y hacerlas repetitivas y cotidianas. No obstante, en la totalidad de las representaciones que se realizan en el momento inicial (previo a la implementación), no se evidencian coordenadas geográficas o elemento alguno que permita evidenciar la posición geográfica en la representación. Este factor indica que hay poco desarrollo de las habilidades geográficas y esto podría ser el resultado de no lograr a profundidad un aprendizaje significativo de conceptos básicos geográficos o de su contextualización con sus entornos cercanos. Lo cual hace visible que existe una dificultad en el estudiante al hacer legible

su ubicación personal y cartográfica en el espacio.

Según Tuan (2007) estas descripciones de los lugares pueden determinar las relaciones de lejanía y cercanía que poseen los sujetos. Tienen una importancia en la concepción que construyen los sujetos acerca del lugar y su carga simbólica que determinan el actuar de este y el papel que desarrolla. Esta afirmación permite determinar que si bien los estudiantes realizan las representaciones en diferentes niveles de elaboración, las descripción con mayor detalle de diversos lugares del colegio, como las canchas, las zonas verdes, la tarima, representan un mayor nivel de cercanía y apropiación, que con aquellos lugares de poca descripción o visibilidad.

Las representaciones gráficas que se plantearon como una herramienta para la espacialización, dieron como resultado doce elaboraciones, seis por cada curso (1001-1002). El uso de estas representaciones con ubicaciones de convenciones específicas buscó identificar la relación que poseen los estudiantes con su espacio. A partir de esto se hacen evidentes que los lugares pueden poseer una significación simple o mixta con respecto a lo que los estudiantes establecen como cercano y lejano según su experiencia. Puesto que como lo señala Lindón (2007) se le otorgan funciones específicas a un lugar según la experiencia con la que se relacione o la que se desarrolle allí, la forma en que estas pueden influir en las perspectivas de otros sujetos y los sentimientos, lo que precisamente genera esa dualidad en la significación de sus espacios.

Se analiza a partir de las representaciones de qué modo los estímulos externos que poseen los lugares son fundamentales en la construcción de los sentidos y sentimientos de los sujetos, puesto que hay dos variables que los estudiantes referencian: la socialización y la tranquilidad,

estos dos aspectos son nombrados y relacionados con la experiencia del lugar y son determinantes en las cercanías y lejanías de los sujetos. Lo cercano puede ser visible desde la capacidad de representar con mayor detalle y mayor escala el lugar, en comparación con los lugares lejanos que poseen menor nivel de detalle y menor escala de representación, esto relacionado directamente con el nivel de experiencia con el lugar. Estas relaciones con los diferentes espacios posibilitan comprenden de qué manera el lugar puede tener una relación para los sujetos de carácter mixto, o sea para un grupo determinado de estudiantes puede ser un lugar lejano y para otros cercano, esta es una de las formas de hacer visible su apropiación del espacio en un momento inicial.

Esta relación está influenciada por el gusto, el placer, el miedo o las rutinas que se establecen en los lugares, los espacios siempre van a estar cargados de estos sentidos y no simplemente por una construcción del sujeto sino por una construcción social que se ha hecho del lugar. Para los estudiantes, esta relación es muy clara, y es revelada a partir de las significaciones que se construyen alrededor de lugares como: las salas de informática y la enfermería, estos lugares son lejanos por que se ha desarrollado un misticismo que ha generado temor e hizo que el 90% de los estudiantes lo referenciarán en sus representaciones.

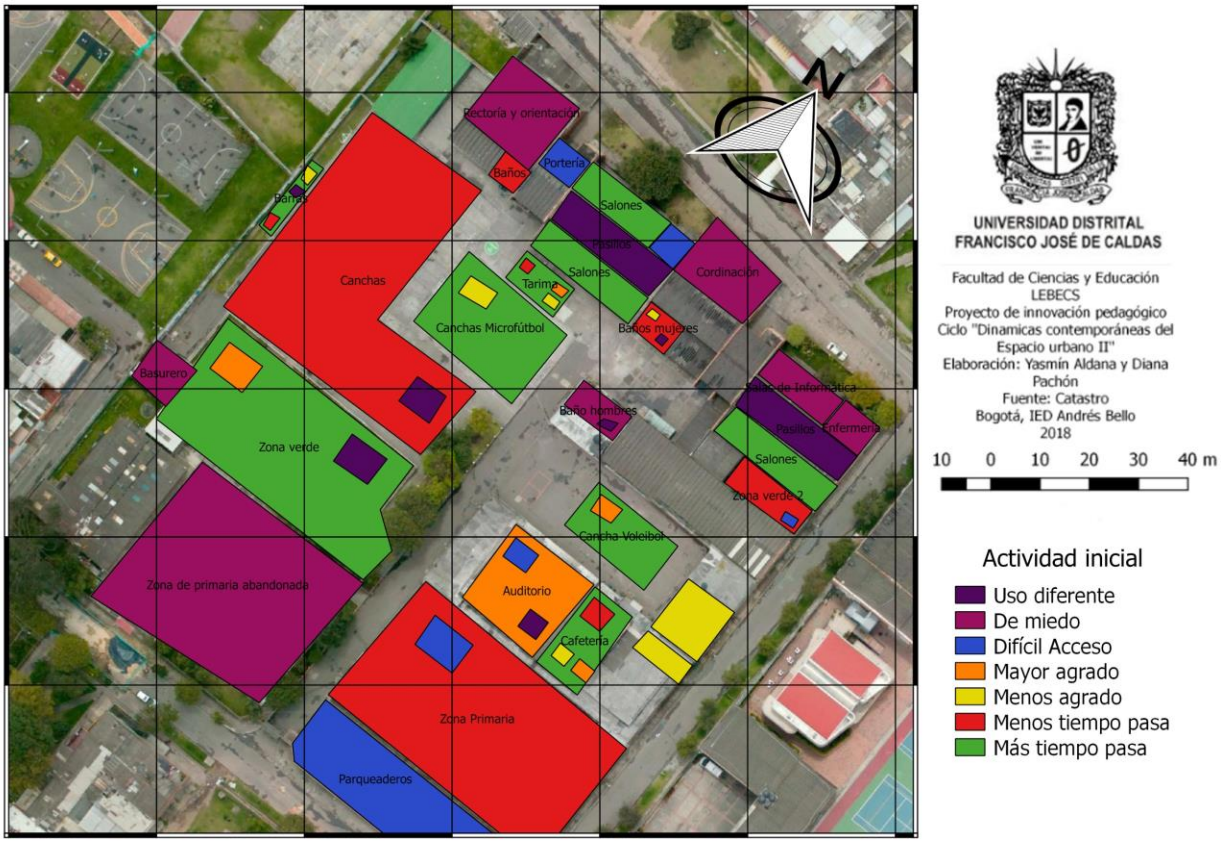
Gráfico 3. Relación cercano y lejano con el espacio.



Otra relación visible esta vez mixta, es la que se muestra en la tarima, puesto que para tres grupos es un lugar cercano, en el cual se desarrollan sus actividades de interés y expresan el nivel de cercanía que les genera “porque podemos ver los partidos, porque es un sitio relajante y se puede observar todo el colegio”. En cambio, para dos grupos es un lugar lejano porque no desarrolla una afinidad con ese espacio, "es un lugar en el cual se concentran la mayoría de las personas, entonces se crea un ambiente algo pesado". Comprender la apropiación que poseen los sujetos de estos espacios tiene que ver con las diferentes relaciones que estos generan allí, las cuales determinan las actividades sociales en el espacio. Esto posibilita comprender que cual sea la situación ellos reconocen los sentimientos y apropiaciones en la cotidianidad de los lugares que habitan, el uso común o la relación de disfrute es una perspectiva que les permite reconocer su espacio y dotar de significaciones sus lugares habituales.

Por otra parte, en estas representaciones cartográficas se hacen visibles diferentes construcciones simbólicas del espacio, a partir de las maneras en que los sujetos apropian y han generado procesos de identidad con en este. Según nos plantea Tuan (2007) las topofobias y las topofilias son las relaciones que construyen los sujetos de desagrado o agrado con el lugar respectivamente. Los estudiantes asocian las figuras de autoridad, el abandono de espacio y la prohibición del paso como una topofobia, evitan pasar tiempo en estos lugares y en sus representaciones poseen poco nivel de detalle y elaboración. Esto además es visible en el desapego y desagrado de lugares como las áreas administrativas, el basurero y la zona de primaria como lo ubican en las representaciones. Las relaciones de apego y agrado también fueron evidentes en los argumentos dados por los estudiantes, estos relacionados específicamente con gustos, tranquilidad, condiciones ambientales y de bienestar; la zona verde es un lugar que para los estudiantes posee una significación en particular, puesto que en todas las representaciones esta es señalada y se elabora en niveles más detallados, referencian sus límites, emplazamiento y usos que le dan los estudiantes, y suele ser parte central. Lo cual evidencia que los sentimientos de arraigo espacial están determinados por las experiencias fijas en el lugar, permeando las concepciones y percepciones que desarrollan los estudiantes de su entorno escolar.

“Momento inicial: Significación del espacio”



Plano núm. II. Especialización de las significaciones (formas de apropiación espacial) de los estudiantes de décimo de la I.E.D. Andrés Bello. Fuente: Elaboración propia. Base cartográfica: Catastral, QGIS.

En el plano dos se puede ver las topofilias y topofobias que identifican los estudiantes, conforme lo plantea Tuan (2007), son las que están constituidas a partir de la experiencia constante con el lugar, el cual está lleno de vivencias y favorecen la construcción de un afecto simbólico con el espacio, que puede ser negativo o positivo como ya se ha hecho referencia. El vínculo o la familiaridad con los espacios permiten generar una clase de pertenencia con el lugar, en la medida en que para algunos unos espacios constituyen bienestar y para otros de desarraigo e intranquilidad. Estas relaciones están basadas según lo que argumentan los estudiantes con experiencias de cómo se viven los espacios y las prácticas que allí se realizan.

Otra de las herramientas que hicieron posible la visibilización de los conceptos previos fueron los mapas mentales o cognitivos, puesto que ayudaron a identificar y comprender los comportamientos y las subjetividades espaciales de los estudiantes. Es decir que a partir de la construcción de estos organizadores gráficos se logró vislumbrar gran parte de las consideraciones que poseían los estudiantes frente los conceptos a trabajar durante el proceso de implementación, además de comprender la profundidad y las relaciones que se generaban del espacio cercano. Estas representaciones cognitivas y el uso de la cartografía fueron posibles de entender no sólo como una forma de comunicación humana, sino también como el medio en el cual se plasman imágenes y saberes sobre el territorio. Los estudiantes al realizar sus representaciones cartográficas identifican lugares específicos dentro de su espacio que les permiten sentirse cómodos y otros que les parecen incómodos y a su vez están relacionados con las actividades que allí se desarrollan y que actores las desarrollan.

En el proceso inicial de elaboración del plano, los sujetos no ubican a otros en el espacio, ubican los lugares que se relacionan con sus prácticas, se hace visible en dos de los grupos de trabajo que buscan lugares tranquilos, silenciosos y evaden lugares que se salgan de estas características, mientras que cuatro grupos de trabajo buscan lugares con gran flujo de personas y con gran capacidad de visibilidad o desarrollo de actividades deportivas. Permitió evidenciar la forma en que se simboliza o significa el espacio, pero también, de qué manera se puede aproximar a la forma de entender qué tipo de ciudadano está allí, en el que se identifica la existencia de un ciudadano pasivo pero consciente de unos fenómenos o problemáticas que se generan a partir de la relación sujeto-entorno.

El poder representar el espacio facilitó comprender que este está determinado y configurado no solo por unas condiciones geográficas sino por unas prácticas socioculturales, como actividades, interacciones, formas de comportarse, rutinas, etc. en las cuales el sujeto como productor de ese espacio está inmerso, en donde a partir de la percepción e interpretación espacial que hace el sujeto en su cotidianidad, propicia abordar y problematizar la misma.

4.2. Las representaciones gráficas como herramienta para el análisis de la relación entre el sujeto y el espacio.

Realizar representaciones gráficas de su colegio surge como estrategia para comprender cómo los estudiantes apropian, interpretan y utilizan el espacio escolar, por medio de estas es posible visibilizar las relaciones de cercanía y lejanía, las construcciones simbólicas que desarrollan con diferentes espacios y la relación entre el estudiante-conocimiento.

Las representaciones como un signo en el cual los estudiantes expresan su relación con el espacio y su reconocimiento en el mismo, evidencio que existe una diversidad de vínculos (sociales, emocionales, personales, etc.) con el espacio escolar. Uno relacionado con lo próximo y lo lejano, ello evidenciado en el desarrollo de topofilias y topofobias como ha sido abordado con anterioridad. Pero también en la medida en que diferentes lugares dentro del contexto escolar se observan desde una relación de relevancia-irrelevancia, de acuerdo al valor con que los diferentes estudiantes dotan los espacios.

Esta dualidad es observada a partir de las manifestaciones gráficas de los estudiantes, en donde la importancia de ciertos espacios están determinadas por el desarrollo del sujeto en un

lugar, la comunicación, la interacción, la socialización y la participación, referenciando las canchas o las zonas verdes como aquellos espacios de relevancia. Por otro lado, los espacios que son de desinterés para los estudiantes se identifican a partir del no uso, abandono y difícil acceso, un ejemplo de estos fueron las huertas o los "espacios administrativos". Ello reflejo que las experiencias de los estudiantes dentro de su espacio escolar permean la concepción de lugar y la forma de vivir en ellos.

Las relaciones de poder representadas en el lugar también referencian de qué manera se da la relación entre el sujeto y el espacio además de sus prácticas de apropiación, puesto que existe una relación entre los comportamientos que se presentan en los espacios y las territorialidades, donde ciertas prácticas de prohibición o acceso a lugares específicos son aceptadas. Esto a su vez perjudica la visión que posee el estudiante del entorno, tanto de manera positiva como negativa, ya que se evidencian dinámicas de poder "vertical-institucional" (estudiantes- coordinador - rector), en el cual la autoridad de los directivos determinan que el estudiante genere una visión negativa de lugares específicos y las personas que lo conforman, lo cual desarrolla en los estudiantes un sentimiento de miedo o desconfianza y relacionan estos espacios principalmente con problemas o con malas noticias, el grupo tres del curso 1002 señala que: "[…] no queremos tener problemas por ir ahí", esto es evidente en la falta de detalle y tamaño representados. Como lo plantea Graciela Batallan, "en torno al significado del poder en el ámbito cotidiano escolar no logra apartarse de su connotación represiva o de imposición (de arriba hacia abajo)" (2003, p. 693).

Pero a su vez, son visibles relaciones de poder horizontales entre pares (estudiantes-estudiantes), en la medida en que generan procesos armónicos y conflictivos entre los espacios que habitan. Es en esta territorialidad donde se generan los procesos de identidad, pertenencia y emoción, los cuales favorecen la apropiación y significación de los lugares. Los estudiantes resaltan que existe un acceso restringido o dominación de ciertos espacios del colegio. Esta está ligada a estudiantes o grupos que ejercen el poder dentro de este. Expresan que hay lugares como la tarima que les genera temor, el grupo cinco del curso 1001 expresa: "porque son lugares donde no podemos y no nos gusta estar". Estas relaciones con el espacio son las que permiten identificar territorialidades que se desarrollan en los diferentes espacios del colegio y las que posibilitan que ellos tengan diferentes percepciones espaciales. Ello contribuye a comprender que los roles sociales son determinantes en la organización y construcción del espacio, en función de las relaciones sociales que allí se dan, puesto que ejercen influencia y dominio sobre los espacios significados.

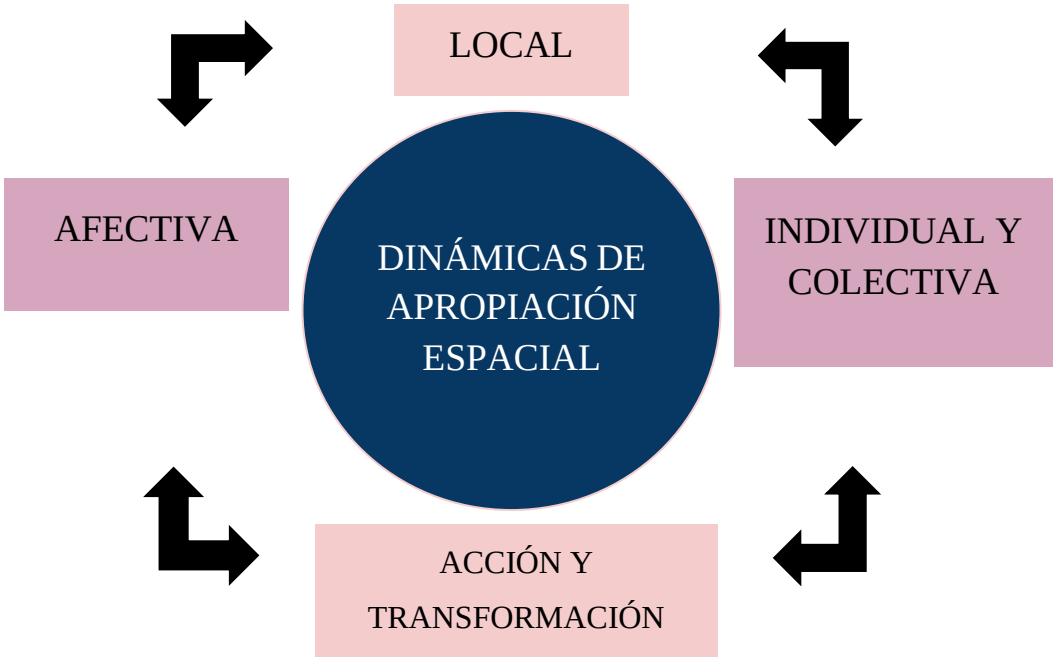
Las categorías que surgen de la interpretación de las representaciones del entorno de los estudiantes permiten visibilizar los procesos identitarios, de abstracción y análisis del espacio que poseen los sujetos, revelan que existen diferentes dinámicas de apropiación del espacio por parte de los estudiantes. Se identifican prácticas de significación de orden individual y colectivo, en el que parten de las percepciones e intereses del primero y son negociados al generar relaciones sociales en el espacio. Los estudiantes referencian las significaciones de los lugares desde el disfrute, el uso y la afectación colectiva, que la individual.

Otra dinámica que se identifica es la de una apropiación de carácter **local o interior** del espacio, dado que el proceso de significación está mucho más vinculado a los lugares o entornos a los que habita, pertenece e interactúa el sujeto. Esto es claramente evidenciado en las representaciones espaciales que construyeron los estudiantes tanto del colegio, como de sus respectivos barrios, dado que el reconocimiento de la organización, particularidades, hitos, prácticas, relaciones sociales, etc. reflejan un alto grado de significación o pertenencia a ese espacio, en contraposición de lo externo a estos espacios, como es el caso del barrio en el que se ubica la institución.

Se identifica una práctica de apropiación **afectiva** del espacio, en el que las experiencias y las relaciones con el otro dotan de sentido y son significativas. En el que se generan relaciones de gusto o de disgusto por el lugar que permite que el estudiante dote de emociones este y sea quien empiece a significar las prácticas que allí se realizan, en contribución a la construcción de este espacio.

Finalmente, la última dinámica de apropiación que se identifica hace referencia a la **acción y transformación** del espacio, está claramente evidenciada a través del acceso, en el uso y el control del espacio. Puesto que el poder o no acceder a ciertos lugares o el dotar de diferentes usos ciertos espacios determinados por diferentes actores que controlan o dominan el espacio, inciden de manera considerable en el apego o la identidad que construyen los estudiantes frente al territorio escolar.

Gráfico 4. Relación en el significado que otorga el sujeto al espacio.

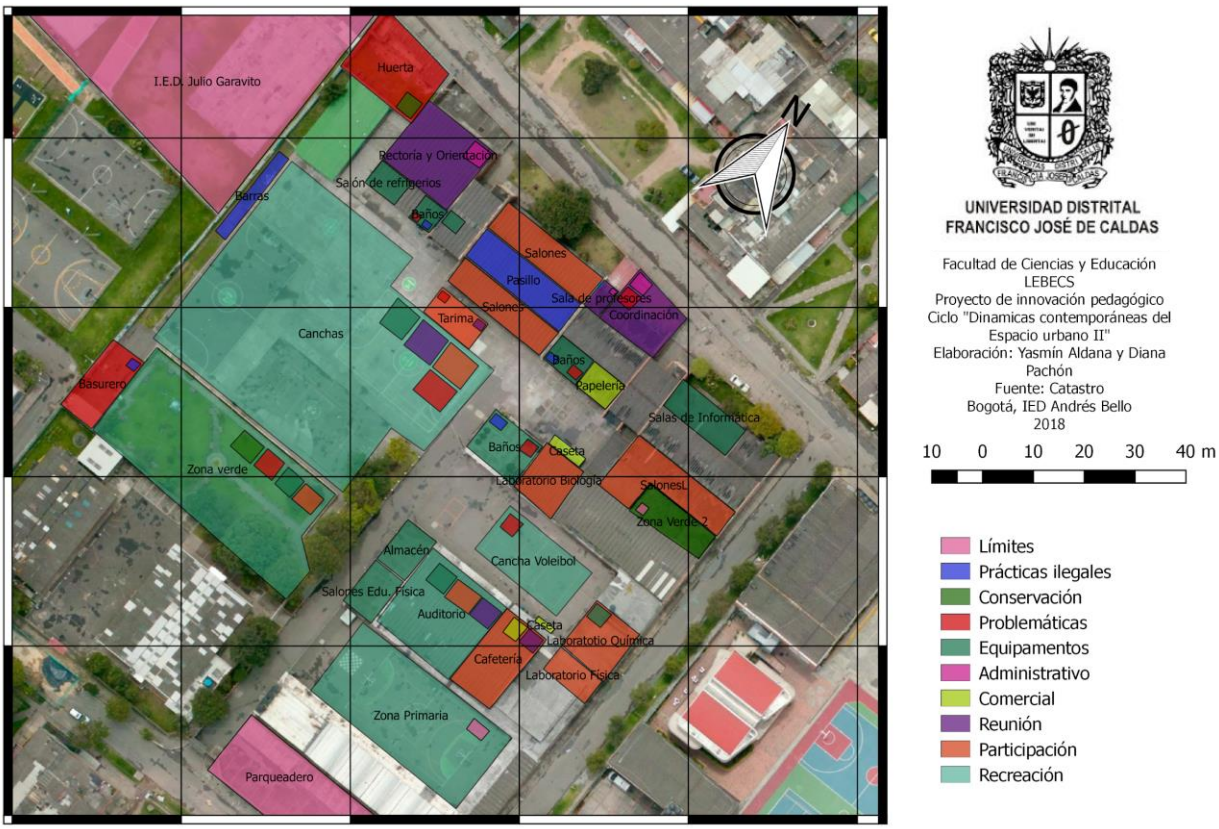


Generar relaciones entre el conocimiento y el espacio del estudiante se planteó como una alternativa para fortalecer los niveles conceptuales, el reconocimiento del sujeto en el espacio y su implicación en el mismo. La relación entre usos de suelo y territorio con su espacio visibilizó la organización y el aprovechamiento de este en función de las acciones, costumbres y hábitos de los estudiantes. Ello contribuyó a la problematización del espacio escolar desde las prácticas de los sujetos, lo que posibilitó identificar un ciudadano pasivo que es consciente de las problemáticas de los espacios que habita, pero que no ejerce una acción al respecto o propende por proponer un cambio de actitudes.

La relación entre los usos de suelo vinculado a los usos sociales del espacio, este último entendido como aquello que comprende las acciones, costumbres y hábitos que intervienen los

sujetos en determinados espacios; permitieron no solo ver el vínculo conceptual, sino la forma en que los estudiantes significan y apropian su entorno escolar. Ello es evidenciado a través de la organización y el aprovechamiento de diferentes lugares, tanto de forma individual como colectiva.

“Apropiación del espacio de los estudiantes”



Plano núm. III. Espacialización de las significaciones de los estudiantes de décimo de la I.E.D. Andrés Bello.

Esta transformación, organización y aprovechamiento del espacio, es reflejada a través de la tipología de usos del espacio escolar (Plano núm. 3) que enuncian diferentes funcionalidades del entorno. En los procesos de transformación espacial, encontramos el desarrollo de prácticas comerciales, relacionadas con la venta informal y formal de productos, lo cual evidencia una apropiación del espacio diferente a las prácticas normalizadas. También el desarrollo de prácticas ilegales relacionada con espacios específicos genera una reconstrucción de los espacios desde la vida cotidiana de manera positiva o negativa.

El espacio donde se realiza la práctica deportiva del voleibol fue uno de los lugares más representados, ya que presenta un mayor nivel de enunciación respecto a los lugares de agrado. En este los estudiantes del grado décimo en especial, generan significaciones, sentidos de identidad, y territorialidades, puesto que hacen uso exclusivo de este espacio, para su entretenimiento. Ello refleja que los comportamientos en relación con dinámicas de poder en el espacio manifiestan dinámicas de segregación y control territorial del espacio.

No tener claridad en la ubicación de los puntos cardinales con respecto a su colegio fue un obstáculo en un primer momento para comprender dónde y cómo se construyen determinados lugares. La utilización de estos hitos en la implementación del PIP posibilitó comprender las relaciones de la ubicación y localización con el espacio, además facilitó la explicación de puntos de referencia que marcan el emplazamiento de un lugar, haciéndose visibles los vestigios o huellas que han quedado del accionar del sujeto. Por ello las construcciones conceptuales permiten al estudiante comprender la carga simbólica, histórica y cultural que poseen los lugares y las conexiones que tiene con el desarrollo y crecimiento de la ciudad.

A partir de la ubicación y localización de su espacio se pretendió crear una relación que permitiera visibilizar los usos de suelo en el espacio circundante al colegio, y así poder relacionar las diferentes percepciones que ellos poseían de estos lugares. Explicar cómo y dónde son visibles los usos de suelo en su entorno, hizo posible evidenciar las problemáticas que ellos reconocían con respecto a estos, como la contaminación ambiental, el deterioro del espacio público y las prácticas ilegales. Los estudiantes expresaron que no conocían de qué manera se organizaba el espacio, en relación con lo comercial, residencial, industrial, público, etc. que se

asigna en función del uso de suelo, a su vez identificaron diferentes prácticas sociales relacionadas con estas distribuciones, por ejemplo, relacionan el uso residencial como aquella que propicia el diálogo y la interacción entre los ciudadanos. Ello posibilitó reflexionar de qué manera está organizado el espacio y que está atravesado por costumbres y hábitos, que son visibles en la cotidianidad.

Comprender las incidencias del uso del espacio se usó como estrategia que facilitara la comprensión de la organización del territorio y su visibilidad en el espacio. Las definiciones que tenían de territorio estaban relacionadas en un primer momento con lo político, identificaron que el ejemplo más visible que poseen es el Estado. Para relacionarlo con la organización de la ciudad se realizó el ejercicio del cine-foro[2], el objetivo de esta actividad era que pudieran visualizar dentro de un espacio delimitado como se podían ver territorios con fronteras invisibles.

Fue posible evidenciar que reconocen que poseen la capacidad de construir y transformar el espacio que habitan y su efecto al actuar en estos espacios, es decir, se referenciaron como actores que poseen una incidencia en el territorio. Identificaron que la construcción de estos territorios está relacionada con afinidades culturales y sociales, como sus gustos o actividades específicas (deporte, socialización, recreación, participación, etc.). Una de las afirmaciones que

[2] El material utilizado se llama "Hemos perdido a Lisa" de la serie Los Simpson, es el capítulo 29 de la novena temporada. En este se muestra el recorrido que tiene que realizar Lisa Simpson para llegar a ver el último día de la exposición de Tesoros de Isis. Al no poder ir con ninguno de sus padres toma una ruta de transporte público que la lleva a un lugar diferente y tiene que regresar hasta el museo donde se realiza la exposición. En el camino puede observar cuales son las diferencias culturales presentes en Springfield.

muestra ese reconocimiento de su actuar es la planteada por el grupo tres del grado 1002: "[…] todos tienen culturas diferentes e ideas, en donde la organización social, política, cultural y económicamente varían con respecto al lugar y los límites tanto simbólicos como físicos de donde nos encontramos". Ello permea la construcción de subjetividades que se presentan en el espacio, puesto que hacen visibles los arraigos, problemáticas y sentidos de pertenencia que los sujetos pueden identificar en el lugar.

Es necesario resaltar que las representaciones gráficas del espacio posibilitaron movilizaciones en la comprensión del espacio, como este se organiza y las dinámicas que allí se presentan, la importancia de parámetros básicos en la elaboración de planos, además identificaron algunas problemáticas específicas que se dan a partir de la organización social del espacio. A su vez mejoraron su ubicación y localización con respecto a su posición geográfica en relación con el colegio y otros lugares cercanos como su lugar de residencia.

4.3. Estrategia didáctica con miras hacia la enseñanza de la geografía y la formación ciudadana.

Para el desarrollo de una propuesta didáctica es necesario realizar el análisis e interpretación de las categorías e instrumentos que surgieron de la implementación del PIP en la institución. Dada la intervención, se establece que hay una necesidad de conocimientos geográficos que permitan involucrar o relacionar a los estudiantes con su entorno, además, que los dotes de habilidades espaciales y críticas para ejercer sus funciones de ciudadano. Por ello se hace indispensable el análisis de los resultados a partir de fortalezas y limitaciones de la implementación en la I.E.D Andrés Bello, para mejorar así la propuesta que se ejecutó.

Desde Alderoqui (2002), se establece que la consulta de conocimientos previos para identificar el nivel de comprensión de conceptos de los estudiantes es importante, como base para el fortalecimiento de un aprendizaje significativo y la creación de nubes conceptuales por medio de la realización de mapas mentales y conceptuales, además diseñar situaciones de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Esto permitió mediar entre el conocimiento previo y el concepto nuevo, para que el estudiante tuviera una relación activa con la construcción de sus conocimientos y pudiera conceptualizar de manera más articulada. Se plantearon ejercicios donde el estudiante fuera consciente de la relación entre el conocimiento y su entorno, esta forma de abordar los preconceptos de los estudiantes propició evidenciar que existe una dificultad a la hora de ubicar y orientar lugares determinados en los planos, no hay distribución clara del espacio, aunque los referentes más amplios fueron los de localidad y barrio, con un desconocimiento total de la UPZ. Reconocer lo previo posibilitó comprender la experiencia del sujeto con el conocimiento y buscar articularlo desde lo concreto hacia lo abstracto; para comprender las dinámicas y problemáticas presentes en los diferentes espacios que habita en su vida cotidiana.

La realización de los mapas mentales favoreció comprender la ciudadanía en relación con lo cercano y lo lejano planteado anteriormente, en función de que existe un reconocimiento de las problemáticas que se presentan según el uso de suelo del que se referencie, se presenta una comprensión de quiénes y por qué asignan usos de suelo. Aunque existe una dificultad frente a relacionar las problemáticas a temas ambientales y de estratificación en el espacio.

Para la identificación de los usos de suelo en relación con las prácticas sociales, los estudiantes parten de la existencia de vínculos de los usos de suelo y sus problemáticas, comprenden que en este intervienen los sujetos y que son quienes fomentan estas tensiones. Los estudiantes manifiestan como algunas de las contradicciones: la falta de zonas verdes, el deterioro del espacio público, la segregación-socio espacial, la inseguridad y la extinción de las especies, son consecuencia de una crisis en la organización del espacio.

Aunque la relación contexto y concepto permite llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía, en la medida en que permite la implicación y corresponsabilización con el espacio, es también importante resaltar como plantea Santos (1996) que, esta relación permite la participación y el análisis crítico del territorio, para cuestionar su constitución y funcionamiento. Por consiguiente, el territorio como un concepto fundamental trabajado en el aula desde las concepciones previas de los estudiantes, se manifiesta de diferentes aspectos: uno de ellos es comprender el territorio como aquel espacio en el que se ubican o se encuentra determinado número de personas; otro aspecto se basa en que el territorio pertenece al Estado y que ello se materializa a partir de delimitaciones y divisiones políticas; también se entiende como el espacio en el cual se desarrollan diferentes actividades confundiéndose con la categoría de usos de suelo. Los estudiantes hacen evidente esta confusión y el grupo dos del curso 1002 lo visibiliza de la siguiente forma al describir el concepto así: "[…] es un espacio de tierra, en el cual se desarrollan diferentes actividades o varios usos, un ejemplo de ello: "territorio de bienes y servicios, Territorio institucional, Uso comercial, etc."; también se relaciona territorio con lo público y lo privado, en el que se entiende tales como una relación entre libre acceso y

prohibición. Por último, los estudiantes manifiestan que el territorio es aquel que tiene o se le asigna un dueño o propietario.

Identificar los conocimientos previos como estrategia para un aprendizaje significativo, por medio de la relación entre el concepto y el accionar del sujeto, ayudó a que el estudiante modificara la concepción previa que tenía sobre territorio y pudiera posteriormente atribuirle características propias que identificó en su espacio cercano. Por ello es relevante tomar como punto de partida a través el uso de lo previo para conocer las diferentes construcciones que poseen los estudiantes con el espacio y el proceso de apropiación conceptual.

Previamente el grupo cinco del curso 1001 estableció que territorio era "un área de tierra que delimita un Estado o es una división política"; posteriormente a la realización del ejercicio de conceptualización y relacionándolo con su espacio cercano (colegio), lo definieron así: “está delimitado físicamente, hay un dominio que es el Estado, para el colegio los coordinadores, hay vigilancia y se presentan dinámicas sociales". Ello evidencia que la contextualización del saber favorece la construcción de redes conceptuales y el reconocimiento del sujeto en el espacio. Además, se busca generar una trascendencia del concepto al mundo de lo social y que ayude a constituir el lugar que habitan.

Fue visible el nivel de conciencia que ejerce una acción sobre los lugares y que tal acción determina la construcción de las relaciones sociales en el territorio. Es decir, “la acción sobre el territorio es la que permite la incorporación del sujeto en el entorno, es esta acción la que no solo dota de significado el espacio tanto social como individual, sino que lo transforma dejando huellas” (Vidal y Pol, 2005, p. 284)

4.3.1. Fortalezas.

Se entiende que el cambio de las formas tradicionales de enseñar el conocimiento geográfico y sus contenidos, como lo plantean Torres Rosa y otros (2004) como se citó en Romero (2006), permite generar un saber más cercano con su espacio próximo y con ello la posible transformación de sus prácticas. Dado esto, durante la experiencia se pudo comprender que el análisis de las prácticas o rutinas cotidianas en relación con el abordaje de conceptos posibilita una mayor aprehensión de las temáticas. Es decir, la ubicación y la localización de los lugares en el que se desarrollan las actividades cotidianas de los sujetos generan una relación diferente con el espacio, ya que permite que el sujeto se reconozca en el mismo, lo cual contribuye a que sus prácticas cotidianas cambien y así movilizar sus estructuras conceptuales y reflexivas en relación con el espacio.

Lo anterior es evidenciado, en que se da una relación entre territorio y espacio cercano, en el cual los estudiantes reconocen que el concepto de territorio está en y relacionado con sus prácticas cotidianas, ya que establecen que el colegio se considera un territorio, que está dotado de diversidad cultural y grupos sociales, está delimitado física y simbólicamente, posee un soberano, en el caso del colegio representado por el rector o coordinador, el grupo uno del curso 1002 reflexiona que “ en este territorio hay un soberano que sería el rector", al ser visibles las dinámicas de poder los sujetos reconocen la conformación de un entramado social que contiene actores con roles y patrones de comportamiento determinados culturalmente, lo que les permite relacionarse en comunidad con los diferentes espacios que habita.

Para el caso de la rectoría los estudiantes señalan difícil acceso, lugar de menor agrado y que produce temor. Por ello, al generar relaciones entre el concepto y su entorno, el territorio se establece como una construcción de sí mismo y la de sus pares, lo que le permite avanzar en la comprensión de su rol como ciudadano. En la medida en que relaciona el conocimiento con los fenómenos y problemáticas espaciales, posibilitando la implicación y la generación de responsabilidades en el estudiante, y comprendiendo que los actores designados para desempeñar diferentes roles dentro de una comunidad tienen un papel importante que ayudan a establecer y velar por un orden cultural, donde se busca la tolerancia y el respeto para lograr un constructo social.

Esta comprensión del concepto territorio hace constatar que los estudiantes se identifican como actores en la construcción de este, comprenden que su organización basada en gustos o semejanzas contribuye a la conformación de su espacio, el grupo cuatro del curso 1001 reconoce que: "sí, porque sin individuos (estudiantes) no sería un colegio". A su vez, reconocen las dinámicas en su entorno y poder verlas relacionadas con categorías centrales en un esquema gráfico les permitió generar relaciones de cercanía con los conceptos y cómo estos se expresan en estos espacios en lo que ellos están en constante interacción.

Como plantea Iñiguez (2010), la promoción de las capacidades que tienen las interacciones humanas, los espacios y los territorios para el ejercicio del poder, requieren del reconocimiento de las problemáticas, necesidades y propuestas, en donde hay que tener en cuenta los deberes y derechos, y la definición de prioridades sociales. Por este motivo, el abordaje del concepto de territorio se entiende como una posible estrategia para la formación ciudadana, puesto que

posibilita poner en tensión las formas y las prácticas que poseen los sujetos y comprender la manera en que apropian y dominan el territorio, sin dejar de lado las repercusiones que poseen las acciones de este frente al espacio y al otro. Sin olvidar que este es construido y significado por el sujeto, en el cual se gestan y se desarrollan procesos identitarios con el lugar y el desarrollo de la dimensión valorativa del estudiante.

La estrategia educativa fue pertinente en la medida en que permite evidenciar cómo se da la observación y análisis de problemáticas y prácticas ciudadanas. La intervención del sujeto y la comunidad en la conformación de un territorio y en sus problemáticas es transversal, ya que las prácticas dentro del mismo contribuyen de manera positiva o negativa a su significación. *Con ello, se establece que el objetivo de la enseñanza de la ciudad y la educación espacial es permitirles a los sujetos entender los diferentes fenómenos que confluyen en los espacios que habita, no solamente desde estos sino desde la manera en que él mismo lo observa, lo significa y lo habita.*

En consecuencia, al cuestionar el papel que tienen como sujetos y su accionar frente al territorio, los estudiantes manifiestan que contribuyen de diferentes maneras a las problemáticas, los relacionan con malos hábitos y usos que realizan, entienden que esto afecta el colegio y que contribuye principalmente a la generación de problemáticas ambientales. Las relaciones de poder juegan también un rol importante ya que determinan la organización social y el pertenecer al lugar, el grupo seis del curso 1001 realiza un aporte muy importante: "[…] todos tienen culturas diferentes e ideas en donde la organización social, política, cultural y económicamente varían con respecto al lugar y los límites tanto simbólicos como físicos de donde nos encontramos".

De tal forma se establece que, desde Rodríguez (2013), la interpretación del territorio, mediante las concepciones, percepciones y emociones, en una interrelación del estudiante con sus espacios más cercanos, favorece procesos de apropiación del territorio en el cual se parte de sus experiencias personales, lo cual posibilita dilucidar las dinámicas y las prácticas de los sujetos que afectan el territorio, y que ello repercute en las percepciones y apropiaciones de este.

Los estudiantes manifiestan que su actuación incide en el territorio escolar, en la medida en que una acción negativa o positiva dentro del mismo afecta las dinámicas sociales, culturales y los usos que se le da al espacio, esto es evidente al interrogar si sus prácticas afectan el territorio, en donde el 90% de los estudiantes responden que efectivamente sí lo alteran o modifican. Ello da indicios de la apropiación conceptual y la construcción de saberes que le permiten al estudiante identificarse con los espacios que habita, y a su vez manifiesta que existe un desarrollo de la conciencia del papel que desempeñan como ciudadanos, al manifestar que tienen una responsabilidad sobre los fenómenos que afectan el territorio.

A su vez el grupo 5 del curso 1002 hace referencia a ello de la siguiente manera: “al cometer una mala acción dentro del colegio afectamos el territorio social, cultural” además “porque hay actividades que pueden dañar el territorio”, como el mal uso de las zonas verdes y mal tratamiento de los desechos, lo que demuestra que el estudiante comprende las problemáticas y las vincula con sus prácticas. También relacionan que ciertas actitudes impiden el acceso del otro al territorio o contribuyen al deterioro del ambiente, una de las actitudes referenciadas es el consumo de SPA en los baños, lo que perturba el uso común de estos espacios que los hacen lejanos y que además no quieran ser visitados o permanecer mucho tiempo allí.

Por otro lado, establecen que las diferencias de género y las edades, trascienden en el territorio en la medida en la que se conforman grupos y estos ocupan lugares específicos dentro del colegio, por ejemplo: “ejercemos dominio y poder sobre los espacios”, “porque cada uno pertenece a una organización y un lugar en específico”. Ello evidencia algunas manifestaciones de identidad colectiva e individual, lo que favorece la corresponsabilización de los estudiantes en sus prácticas territoriales y ciudadanas, a partir de la significación o apropiación de los lugares.

En relación con lo anterior, *para la construcción de una identidad territorial es de vital importancia los vínculos sociales, ya que la construcción de la ciudadanía activa se da desde los procesos identitarios con los espacios y los territorios, a través de las relaciones y los vínculos que se establecen allí, lo cual implica comportamientos y en su ideal, cohesión social.* De modo que la existencia de relaciones de identidad que el sujeto construye en su actuar con la institución, sus pares y la cercanía que posee en el espacio, posibilita reconocerse como transformador y constructor de su entorno, en la medida en que se apropia de sus problemáticas y reconoce que sus prácticas, como lo son estar cotidianamente en ciertos lugares, hacer diferentes actividades en los espacios o comunicarse con diversos sujetos, lo cual contribuye a la modificación de su medio. Es así como el 95% de estudiantes acepta que las acciones negativas afectan el territorio, pero el 5% no considera que su actuar posea una carga en la construcción de este y responden a la pregunta ¿Creen que sus dinámicas y prácticas afectan el territorio?, "no, porque no afecta ni lo social ni lo cultural de la escuela".

En el ejercicio complementario que se plantea fuera de la implementación de este PIP se formula un conversatorio con una temática en específico, la participación era voluntaria[3], el objetivo de este ejercicio fue comprender si se generaron movilizaciones en la comprensión de problemáticas en el espacio con el uso de categorías específicas. Se presentaron ocho estudiantes, siete hombres y una mujer, la temática escogida fue: la crisis de la recolección de basuras en la ciudad de Bogotá y el vertedero de desechos Doña Juana. Se buscó comprender cómo los estudiantes entienden la ciudadanía activa. Las respuestas que surgieron fueron: "Técnicamente como somos menores de edad no somos ciudadanos, no estamos identificados." y "Empiezo a volverme activo cuando ya me veo directamente afectado, no es estar pendiente de los otros, porque es de alguien más no mío." Durante el debate realizado acerca de la temática en específico los estudiantes a los que su barrio no afectó la problemática no tenían idea de esta ni cómo se había resuelto. Con ello se puede inferir que, al tomar en cuenta las tipologías de ciudadano que plantea Kahne (como se citó en Bolívar, 2004), el tipo de ciudadano que se visibiliza en los estudiantes es de tipo responsable, entendido como aquel que "cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad", pero que no participa activamente y tampoco analiza críticamente su actuar y el del otro frente al espacio que habita.

El reconocimiento del sujeto en el espacio, para este caso concreto el estudiante, favorece no solo la movilización de este en aspectos cognitivos, sino valorativos y práxicos. Por ello, *la enseñanza problémica se constituye como un enfoque que no solo permite involucrar al estudiante sino generar un convenio entre la escuela y el contexto, en la medida en que, como*

[3] Se invitó a los estudiantes para realizar el ejercicio planteado, se contó con permiso de la coordinación académica y se otorgó permiso académico para asistir.

Camargo, y Ortiz (2010) señalan, la enseñanza a partir de una problemática supone un cambio en las metodologías y en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, responsabilizado la escuela con la comunidad.

Por ende el juego de roles como una de las estrategias metodológicas implementadas, permitió la problematización de los conceptos en un caso de la vida cotidiana y también propició que los estudiantes asumieran diferentes roles sociales que a su vez les facilitarán comprender y argumentar desde estos mismos para la resolución de una problemática, favoreció no sólo la participación de la mayoría de los estudiantes, en especial aquellos que permanecieron ocultos durante el proceso de intervención, sino que propició que los estudiantes utilizarán la categoría de uso de suelo, para argumentar su posición frente a la problemática visible.

Aunque fueron evidentes serias dificultades frente a la noción de cómo se debe proceder y manejo de los recursos públicos. Durante la sesión se proponen soluciones, unas con grandes aportes a la resolución de la problemática, pero otras enfocadas en la "indemnización" y el manejo de recursos tanto financieros como públicos. Por ello, lo urbano, es visto desde los estudiantes, como ¨una ciudad que funciona a la vez como… un objeto social de competencia y conflicto de intereses entre diversos agentes urbanos" (Alderoqui, 2002, p. 46).

Por otro lado, la importancia del juego de roles en la identificación de los usos de suelo en relación con las prácticas sociales permite que los estudiantes tomen como punto de partida la existencia de vínculos de los usos de suelo y sus problemáticas, comprenden que en el uso de suelo intervienen los sujetos y que son quienes fomentan estas tensiones. Finalmente, el ejercicio complementario a la intervención del PIP posibilita evidenciar los niveles de apropiación

conceptual y el desarrollo de habilidades cartográficas en los estudiantes. La construcción espacial de un lugar cercano como lo es el “barrio”, permite inferir que los estudiantes en su mayoría pueden localizar su barrio, es decir ubican las coordenadas, unos por medio de la rosa de los vientos y otros de manera particular. Es pertinente aclarar que, aunque son representadas en la mayoría de los planos (4), adolece de coherencia con respecto a la orientación de la ciudad. Lo que indica que si bien se logró generar que reconocieran los puntos cardinales, no fue posible que lo relacionarán con su espacio de vivienda, lo que muestra que se debe trabajar con mayor intensidad. También se identificaron representaciones (3) en las que el uso de la orientación estaba acorde con su ubicación real. Los usos de convenciones para la lectura del plano están presentes en todas las producciones cartográficas, en contraposición de la nomenclatura (calles, carreras, avenidas principales) de sus respectivos barrios.

Lo anterior, junto con la espacialización de hitos, usos de suelo (no explícitos) y características particulares de cada lugar. Posibilita deducir que los estudiantes poseen un conocimiento amplio y una significación fuerte de sus barrios: a su vez el nivel de interpretación conceptual y representación gráfica es mayor, ya que las categorías son usadas y relacionadas, tanto en las representaciones como en las discusiones, pero se reconoce que los sesgos, las interpretaciones confusas y las equivocaciones frente al reconocimiento de conceptos en su espacio, se presentan.

4.3.2. *Limitaciones*.

Aunque previamente se enunciaron las fortalezas de la relación entre el concepto y el contexto, existe una dificultad en los estudiantes frente a la comprensión de conceptos con

respecto a sus rutinas espaciales, puesto que no pueden identificar y describir de manera clara los diferentes conceptos en relación con un lugar determinado, por ejemplo: en la exposición de sus planos, no tienen gran elaboración de la representación del lugar. La falta de relación con los conocimientos y su entorno cercano evidencia una barrera en la construcción de conocimientos contextualizados, se presentan problemas para reconocer lugares cercanos a su colegio y poder describirlos con claridad.

La relación que se presenta con los lugares escogidos para la actividad final es bajo-media, los estudiantes no evidencian en sus representaciones o planos mayor interés en los lugares a describir. Se presenta una relación de lejanía con los lugares que no les permite hacer visibles los ítems propuestos. Con respecto a la relación estudiante conocimiento, las exposiciones que se realizaron tuvieron un bajo nivel de preparación, poseen la información clara de lo que se debía realizar y no se realiza, la elaboración de planos es muy baja o ausente, el trabajo en grupo no es evidente y se reconoce la finalización de plano en el aula mientras otros compañeros exponen. Esto posibilita inferir que para los estudiantes la realización de la actividad no poseía importancia y que el único objetivo para ellos era conseguir la calificación y a partir de la necesidad de esta se mostró interés en la actividad. Es así como es visible que el condicionamiento a una valoración cuantitativa se presenta como una fuerte barrera en la realización de este tipo de actividades.

Dado lo anterior, el condicionamiento en el aula se presentó como una barrera para el desarrollo del PIP y el aprendizaje significativo de los conceptos trabajados. Es evidente que el conductismo sigue presente en los procesos de aprendizaje, ya que se usa el método de estímulo-

respuesta como forma de "generar" procesos cognitivos en los estudiantes, hace más significativos los resultados que los procesos de aprendizaje. Ello es interpretado por Hernández (2008) que establece que el conductismo en la escuela, se basa "en los productos de aprendizaje y no en los procesos, es decir, lo que interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado, sin intentar ir más allá en búsqueda de los procesos (cognitivos, afectivos, etc.) que intervinieron durante el aprendizaje", ello reforzado a través de la nota o valoración cuantitativa.

Por esta razón, plantearse alternativas para desaprender este tipo de prácticas, como lo es el condicionamiento o el reforzamiento a través de la nota, implica generar procesos de autonomía en el estudiante, suprimir la competitividad y desarrollar el gusto por el conocimiento, en donde es importante establecer relaciones entre el saber y el contexto. Una de las prácticas que podría ser utilizada para generar esta relación y específicamente con su espacio cercano puede ser la salida de campo. Esta como una estrategia didáctica que permita fortalecer el puente entre concepto y realidad. Poder visibilizar las diferentes redes conceptuales que se construyen fuera del salón de clase y que tome diferentes espacios como aula, puede generar esta movilización. Además, fomentar una apropiación de estos lugares basados en la construcción de un ciudadano que reconoce su barrio, sabe las problemáticas que en él existen y busca mediar en la generación de soluciones.

> […] la salida de campo el estudiante comprende cómo funciona el espacio, mediante el contacto directo con las formas organizativas del mismo, para poder diferenciar los usos,

> los costos y las funciones que los usuarios delegan en este. (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006 p.231)

Con respecto a los debates en los que se relacionan conceptos y prácticas, los estudiantes no poseen conocimientos de las acciones que realizan las diferentes entidades gubernamentales o de organización local asignadas en la construcción de su espacio, esto es evidenciado en la construcción de los argumentos presentados en el juego de roles. Es claro el poco conocimiento del proceder en las actuaciones comunitarias y específicamente en situaciones problemáticas que pueden presentarse muy cerca de ellos. El desconocimiento total de las organizaciones de gestión y participación, por parte de los estudiantes como la JAC, Alcaldía local o secretaria de salud, dificulta la resolución adecuada del conflicto y a su vez la participación democrática dentro de las entidades, de modo que dificulta el ejercicio de la ciudadanía.

Por esta razón, el ejercicio de una ciudadanía activa, parte de que los estudiantes reconozcan las instancias de gestión y participación, puesto que posibilita la toma de decisiones en los espacios públicos, y dota de capacidades a la comunidad para la resolución de conflictos. Sin minimizar la importancia que tienen otras instancias como lo es la familia, el barrio o las organizaciones sociales. Es necesario comprender que debe impulsarse el reconocimiento de estas entidades y su funcionamiento, para entender que existen otras formas de participación democrática, es así como:

> Reconoce la necesidad de contar con instancias de participación directa, más allá de los procesos periódicos de elecciones de las autoridades democráticas, y también los derechos

> y facultades de los ciudadanos y de sus organizaciones para fiscalizar y pedir cuentas al gobierno respecto de sus compromisos y resultados. (Segovia y Dascal, 2000, p.22)

Por consiguiente, durante el debate y la discusión el carácter reflexivo de las intervenciones es de nivel medio-bajo, no poseen una fuerte capacidad de argumentación y están muy enfocados en su punto de vista, no asumen fácilmente roles de participación. No se plantea el problema a profundidad y la capacidad de generar soluciones es baja, esta se presenta en mayor medida de manera individual, en especial cuando se empiezan a construir las propuestas y todos aportan, se somete a votación las soluciones planteadas por ellos frente a las problemáticas. Los estudiantes no realizan un aporte importante, simplemente identifican las prácticas que se deben realizar en lo público y lo privado. Las relaciones que se generan con el uso del espacio no son fuertes y se muestra una falta de interés por este.

El poco desarrollo de las capacidades argumentativas en los estudiantes hace visible la importancia que tienen estas en el desarrollo del aprendizaje del estudiante en la escuela. Puesto que favorece la formación de una postura crítica y reflexiva, en la cual se defiende una postura y se generan procesos de interacción y diálogo abiertos, en el que se dejan de lado las perspectivas únicas, los prejuicios, la imparcialidad y la irracionalidad. Esto es muy recurrente en las intervenciones de los estudiantes. *Por ello la formación de un ciudadano en la escuela tiene que llevar a que el estudiante se asuma como un sujeto político, el cual se dote de competencias argumentativas que lleven a la construcción de capacidades críticas, en donde se comprenda y haga un análisis de lo que el otro dice*

El uso de debates surge como una posible herramienta que permita que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad argumentativa, puesto que una de las debilidades que se señaló fue el poco desarrollo de esta. En el proceso de realización de la actividad de juego de roles su capacidad de identificar el problema fue mejor y permitió que al final salieran unas posibles soluciones. En la actividad que se realizó de manera complementaria para reconocer el nivel de conceptualización al que se llegó, los estudiantes mostraron mayor manejo del lenguaje y eran un poco más conscientes de las implicaciones que tenían sus respuestas. Puesto que utilizan y generan relaciones entre los conceptos y la problemática, con el fin de argumentar sus posturas y concepciones; además hubo un desarrollo de habilidades espaciales en el uso de la cartografía, en el cual hicieron uso de la rosa de los vientos y las convenciones, las cuales mejoraron significativamente en su legibilidad del plano. También el empleo de hitos para georreferenciar sus lugares de residencia y la representación de los usos de suelo para generar relaciones con la problemática, indican que hubo un progreso en cuanto a la construcción y la generación de intercambios docente-estudiantes, encaminados no solo al desarrollo conceptual, sino a la formación ciudadana, puesto que buscó generar una conciencia en los estudiantes sobre el rol que desempeñan como ciudadanos en el contexto escolar y social.

5. Retos para la enseñanza de la geografía y de la ciudad

Realizar el análisis y reflexionar partir de la experiencia desarrollada en la institución educativa, de los aprendizajes que surgieron, los logros y debilidades que se evidenciaron frente a la enseñanza de la ciudad y la formación del docente, en cuanto a la planeación e intervención del proyecto investigativo y pedagógico es importante para comprender los aportes que lograron la experiencia en la búsqueda de una formación de sujetos, profesores y estudiantes mejores. Teniendo en cuenta el aprendizaje como forma de modificar la concepción y los comportamientos en el espacio, con el fin de cuestionar las problemáticas de la vida cotidiana, no solo desde la escuela, sino de la academia encargada de la formación docente. Es importante realizar este análisis a la luz de diferentes enfoques que permita comprender el aporte que se realiza a la escuela, la universidad, la práctica docente y al conocimiento, además de generar un trabajo de retroalimentación y reflexión acerca de los procesos que se llevaron a cabo y el crecimiento que se logra a partir de estos.

5.1. ¿Se logró la meta establecida?

Derivado del análisis del proceso desarrollado con los estudiantes se concluye que el reconocimiento de las diferentes prácticas de apropiación que se dan en los espacios cercanos, como lo es el colegio, se constituye como una posibilidad para la formación ciudadana. Puesto que permite identificar el desarrollo de dinámicas locales, individuales, colectivas, afectivas y transformadoras dentro del entorno cercano que da indicios de procesos identitarios y de significación del espacio por parte de los sujetos. De modo que el espacio cercano, como aquel en el que el sujeto se siente reconocido e identificado, permite entender cómo se desarrollan los

procesos de interacción y construcción social, favoreciendo la generación de actitudes con respecto al lugar que habita.

Es por esto que la formación ciudadana para el desarrollo de actitudes en el espacio debe partir del contexto escolar y que al reconocer éste como un espacio local en el que interactúan los sujetos, donde se desarrollan diferentes relaciones sociales y que intervienen procesos afectivos, determina la visión y la manera en que se constituye la percepción del lugar; y que adicionalmente se pueden ejercer procesos de acción y transformación. Esto posibilita involucrar al estudiante desde sus prácticas en el reconocimiento y la comprensión de las diversas problemáticas que surgen en su espacio, para favorecer procesos de cooperación y compromiso. Sin olvidar que para este propósito es fundamental la relación de los contenidos, temas y conceptos con el contexto del sujeto.

Tomar las diferentes formas en las que el sujeto apropia su espacio para el fortalecimiento del ciudadano, implica que la escuela busque formar un ciudadano activo, dado que el ciudadano que se identifica en la intervención es uno que posee conciencia de las problemáticas, pero es indiferente a las mismas. Por tal motivo es necesario contribuir a la generación de procesos de identidad a partir de lo local o cercano, para reflexionar sobre el territorio y las territorialidades que constituyen el espacio, para este caso en la institución, favoreciendo el tratamiento de conflictos y problemas sociales, que permitan cooperar al desarrollo de una ciudadanía regional, nacional y global.

En relación con lo anterior, para la construcción de una ciudadanía activa se deben tener en cuenta los procesos identitarios con el espacio y el territorio, a través de las relaciones y los

vínculos que se establecen allí, lo cual implica una introspección de su actuar. De modo que la existencia de relaciones de identidad que el sujeto construye en su actuar con la institución, sus pares y la cercanía que posee en el espacio, le permite reconocerse como transformador y constructor de su entorno, en la medida en que se apropia de sus problemáticas.

La fase de exploración de las nociones previas de apropiación espacial y formación ciudadana demostró que existen dificultades en el reconocimiento del espacio cercano por parte del sujeto, debido al poco desarrollo de habilidades geográficas, esto relacionado específicamente con la posición frente al espacio o a la georreferenciación de un lugar determinado, esto en función de comprender cómo se configura su espacio. Se pudo evidenciar además que contraponer los conocimientos previos con la experiencia cotidiana del espacio es fundamental para comprender las prácticas de apropiación, puesto que favorece identificar los niveles de significación espacial y la configuración de las identidades y territorialidades, demostrando la existencia de un proceso de arraigo con el lugar, el cual se establece como potencial para la formación ciudadana desde el espacio cercano.

Es fundamental para la formación ciudadana desde la escuela, cuestionar o poner en tensión las diferentes posturas que asumen los estudiantes como ciudadanos "individualista", "indiferente", "pasivo" y "participativo", y a su vez generar procesos reflexivos acerca de lo que implica socialmente cada postura, posibilitando generar una ruptura entre el sentido común y la acción, frente a las problemáticas que suscitan de lo cotidiano.

Para esto fue importante comprender cómo los sujetos entienden su espacio y esto se logró por medio de representaciones gráficas del lugar, esto permitió visibilizar el nivel de comprensión conceptual al que se llegó en los diferentes momentos en los que se trabajó; realizar relaciones

entre el concepto y el espacio se planteó como una posibilidad que facilitará y ayudará a los estudiantes a comprender los niveles conceptuales que pueden ser observables y referenciados. Esto también permitió realizar un análisis de las diferentes dinámicas que se desarrollan en el espacio y cómo estas presentan una relación con la manera en que apropian su espacio.

Realizar la espacialización de todas las prácticas, relaciones del espacio de los estudiantes y su análisis posibilitó visibilizar que los sujetos construyen y transforman sus espacios cercanos, lo cual determina las percepciones, visiones y actitudes frente al espacio. Los estudiantes reconocen que poseen la capacidad de construir y modificar el espacio que habitan, esto se hizo evidente en las percepciones que expresan de su actuar en espacios en específico; es decir, se identifican como actores que poseen una incidencia en esos espacios. Reconocen el valor que posee su actuar en el espacio de manera positiva o negativa y que la construcción de estos territorios está relacionada con afinidades culturales y sociales, esto también está atravesado por relaciones de semejanza y gustos.

El abordaje de las concepciones previas es sustancial, en la medida en que se reconoció al estudiante como un actor activo en el proceso de aprendizaje y establece el punto de partida para encaminar y relacionar los conceptos establecidos. Reconocer lo previo, favoreció que el estudiante movilizara sus concepciones a partir del desarrollo conceptual en el aula, en el cual se generó relaciones con el contexto y las acciones de los estudiantes.

En término de fortalezas, la relación que se establece entre el saber y el contexto ayudó a movilizar en el estudiante estructuras reflexivas, puesto que la relación de características de los conceptos con la organización social y espacial de su contexto implicó que el estudiante pudiera relacionar y comprender los fenómenos que se dan en sus entornos, generando un

proceso de vinculación entre el concepto y el contexto, por ejemplo a través del uso de conceptos como uso de suelo y territorio.

El uso de estrategias metodológicas (cuadro metodológico) que fomentarán el diálogo, la interacción y la participación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fueron esenciales en el reconocimiento del estudiante como un actor activo del escenario escolar y a su vez favoreció la formulación de un diagnóstico que permitiera identificar la postura del estudiante, las competencias argumentativas que adquirió, su relación con el conocimiento, la capacidad de escuchar y construir a partir del otro. Poniendo en tensión los intereses particulares y colectivos.

El análisis también permitió visibilizar la existencia de la debilidad que tienen los estudiantes para reconocer un concepto en su espacio cercano, se mostró como una barrera en la medida en que ello interfirió en el aspecto participativo y emocional. Se observó que la motivación en el proceso de aprendizaje en su mayoría no está orientada por un interés, autonomía o gusto por el saber, sino que se movilizó por una valoración cuantitativa, la calificación, lo que obstaculizo el aprendizaje significativo. Al igual que el poco desarrollo de competencias argumentativas en el aula, limitando el desarrollo de un pensamiento crítico, y a su vez favoreciendo el aumento de perspectivas individuales, llevando a la poca elaboración de construcciones cooperativas en función de un bien común.

Fue necesario dentro del proceso de análisis entender que las ambiciones o expectativas al realizar la intervención fueron muy amplias, dado que se tenía como ideal la transformación de algún tipo de práctica educativa, pero estas se distanciaron de la realidad del entorno escolar. Que llevó a comprender el arduo y constante trabajo como docentes que

se debe realizar en función de una formación ciudadana que tenga como meta el desarrollo de un sujeto integral a nivel cognitivo, práxico y valorativo, este un proceso continuo y de largo plazo, que implica el compromiso del docente y de la escuela.[4]

5.2. Proceso de crecimiento en el quehacer docente.

Cuestionar las estrategias que fueron utilizadas en el aula para esta experiencia es de vital importancia, puesto que si bien en un momento inicial se definió el uso de determinados postulados del modelo pedagógico dialogante cuando se realizó el proceso de implementación, se tuvo que acudir en diferentes momentos al modelo tradicional para captar la atención de los estudiantes, esto por una recomendación realizada por el docente a cargo, puesto que los sujetos estaban condicionados al uso de este. No se planteó desde un comienzo este posible obstáculo y al ingresar al espacio se quedó un poco corto en la formulación de una estrategia diferente en el aula.

Es necesario visibilizar que las prácticas de la escuela tradicional, como el condicionar con la asistencia o la nota para fomentar la participación y el trabajo en clase, se mantienen fuertemente arraigadas en la escuela actual, dado que se evidencio la ausencia del estudiante en el proceso dialógico en el aula. Esto no solo dificulto los alcances que tenía la intervención, sino que obstaculizo generar relaciones recíprocas entre docente y estudiante.

También es esencial que el docente asuma una postura reflexiva y crítica de su práctica, frente a las costumbres o hábitos heredados de la pedagogía tradicional, que reproduce en el proceso de

[4] A partir del análisis realizado se realiza un planteamiento complementario al trabajo ya planteado con las con las mallas curricular y pedagógica. Anexo 2.

enseñanza-aprendizaje actualmente en el aula, con el fin de realizar cambios dentro de la misma, fomentando el relacionar lo conceptual con lo contextual, teniendo en cuenta al estudiante como poseedor de conocimientos y percepciones que deben ser tenidas en cuenta en el proceso dialéctico entre maestro y docentes, y a su vez buscando situar y generar responsabilidades en el estudiante. Esto es fundamental en la medida en que se analice e interrogue los alcances y limitaciones de esta. Entendiendo que este es un proceso que se da paulatinamente y que posee muchas aristas.

5.3. Aportes a la enseñanza de la geografía, la educación espacial y la formación ciudadana

A partir de la intervención pedagógica realizada en el aula, la geografía se establece como un potencial formativo, ya que posibilitó interrelacionar la cotidianidad con los conocimientos, para la apropiación conceptual y su articulación con fenómenos espaciales. El desarrollo de habilidades espaciales (ubicación y localización) contribuyó a que el estudiante se reconociera en el entorno y fuera consciente de su trascendencia en el mismo, frente a su actuar y su relación con los demás. La utilización de la cartografía evidenció los conocimientos y relaciones construidas a través de la experiencia cotidiana del estudiante, favoreciendo la reflexión de sus realidades sociales. Es así que la enseñanza de la geografía debe ser reivindicada en la escuela dado que es la disciplina que le permite al sujeto visibilizarse en su espacio, fortalecer los procesos de cercanía e identidad.

La enseñanza del espacio en la escuela es una gran herramienta que posibilita que el estudiante comprenda como su entorno está cargado de sentidos y significaciones, al observar el mundo que lo rodea, las problemáticas y la constitución de este. Este proceso debe ser desarrollado gradualmente, tomando en cuenta el aporte de los estudiantes.

Las construcciones que posee y realiza el estudiante deben ser comprendidas y respetadas por el docente y por esto es importante siempre pedir al estudiante un fruto del trabajo realizado que permita identificar su nivel de comprensión y debe valorar las capacidades de los sujetos para generar cercanías con determinadas actividades. Esta es una de las conclusiones generales que surge del proceso que se desarrolló con el estudiante, cuando se posibilita que el sujeto sea el que exprese las emociones y sentimientos con el espacio, es cuando se puede generar una apropiación de este. Es por esto que la comprensión de conceptos por parte del sujeto no debe estar relacionada solamente con lo exterior, sino con lo interior, que se genere esta relación conceptual a partir de la experiencia con esta, no solo espacial sino es los diferentes campos que la componen.

La comunidad en general hace parte de este proceso de construcción de relaciones, no debe olvidarse que el sujeto está inmerso en otros espacios, además del colegio, que construye con diferentes sujetos y que allí se establecen relaciones, el docente debe procurar no caer en una postura de "salvador" creyendo que el desarrollo conceptual que se le está brindado al estudiante va a hacer que se desplacen estas estructuras reflexivas inmediatamente y se genere una formación ciudadana inmediata, puesto que no solo es la escuela la que forma y moldea el ciudadano, sino que también actúan factores como la familia, lo cotidiano donde los sujetos reproducen prácticas que han visto en los otros espacio fuera de la escuela. Puesto que como se refirió anteriormente los sujetos transportan las prácticas consigo.

5.4 La Institución como mediadora de procesos de enseñanza de Geografía.

La pedagogía dialogante como la que se establece en el PEI de la institución y la que fundamenta este proyecto investigativo y pedagógico, permite comprender que generar procesos

cognitivos, valorativos y práxicos en el sujeto posibilita la formación de un ciudadano activo, puesto que permite vincular al sujeto y el conocimiento en el entorno que habita. Desarrollar y fortalecer esto es un proceso constante y de compromiso del docente, dado que generar cambios en las actitudes y en las redes conceptuales del estudiante, requiere no solo un andamiaje conceptual sino la capacidad del docente en generar movilizaciones e involucrar al estudiante durante todo el proceso de aprendizaje.

Se valora en gran medida la oportunidad que brindaron las directivas de la I.E.D. Andrés Bello, desde el momento inicial que se realizó la presentación y se especificó el énfasis que tendría la propuesta a la que se mostraron muy abiertos en la realización. Para la institución cobró importancia poder establecer cuál era su nivel conceptual y plantearon que una propuesta de esta índole era muy interesante desarrollar. El docente a cargo también mostró toda la disposición para realizar la observación e implementación del ejercicio, estuvo presto a ceder el espacio que tenía asignado para su clase y presentó acompañamiento continuó mostrando un respaldo con la actividad, aunque las temáticas desarrolladas no correspondían con el plan de estudios que él tenía planteado para el grado, de igual manera se mostró siempre en una actitud receptiva y de apoyo a la implementación de la unidad didáctica. Los estudiantes se mostraron interesados en realizar la actividad y el nivel de participación fue aumentando con las sesiones. Estuvieron dispuestos a realizar las actividades propuestas en cada una de las sesiones y una última sesión que se planteó como complementaria

Por consiguiente, se presenta a modo de recomendación la importancia de generar situaciones en el aula, que pongan en tensión o favorezcan cuestionar el conocimiento, puesto que al

involucrar al estudiante y contextualizar los saberes, se puede generar relaciones entre el concepto-contexto, que propicien la reflexión del individuo y el colectivo.

En el momento final se realizó la presentación del análisis del trabajo realizado en la Institución, la actitud receptiva que presentaron las directivas y el docente fue fundamental en la comprensión de los procesos que se desarrollaron dentro de la institución y se produjo un momento de retroalimentación bastante favorable para el trabajo realizado.

5.5. El enriquecimiento de la academia según la experiencia.

El primer inconveniente que se encontró en la realización del trabajo fue el débil andamiaje en cuanto a práctica en el aula que las docentes en formación tenían para ingresar al aula y desarrollar la estrategia didáctica, además de las herramientas que debían utilizarse para realizar este proceso de manera más efectiva. La academia se ha concentrado en gran medida en generar bases epistemológicas que respondan a determinados problemas que son visibles en la actualidad, pero se ve un desarraigo total de la escuela, no se proyecta para esta y no la toma en cuenta en los diferentes momentos de la formación. El entramado conceptual que desarrollan los docentes en su paso por la academia se presenta complejo y desarticulado del contexto escolar, por ello al ser visto de forma macro se presenta un obstáculo al desarrollarlo y poder hacerlo visible a los estudiantes.

Por esta razón se debe ser consciente del verdadero rol que tiene el docente en formación en cualquiera de los espacios a los que se le brinde la oportunidad de ir, si bien no puede asumir una postura pasiva con un nivel de contribución conceptual bajo, tampoco se debe ser un sujeto utópico que sólo hace visible las falencias de la escuela y que se plantea como fin último el cambio de los sujetos que en esta habitan porque están mal. Se debe partir de la concepción de

que el sujeto posee unas construcciones que determinan su actuar y pensar frente al mundo, se debe tomar en cuenta también que formar un sujeto crítico no es una forma de adoctrinamiento, sino que el sujeto sea capaz de comprender y argumentar según criterios que el mismo establezca. El docente en formación debe formular los planes y estrategias de intervención en función de las capacidades e intereses de los sujetos, sin caer en el reduccionismo del gusto. Se debe buscar potenciar a partir de las habilidades que los sujetos las conceptualizaciones y poder generar movilizaciones en las estructuras que estos poseen. Debe ser consciente que este proceso es lento y que en algunas ocasiones no sucede en la escala que se proyectó, pero que aun así es de gran valor.

Por lo descrito anteriormente es muy importante reconocer la falencia que se posee en la formulación del plan de estudios y es alejar la academia de la escuela. A lo largo del proceso de formación docente las experiencias que se realizan en aula son reducidas y se pretende que en estos acercamientos se puedan recoger resultados que determinen las movilizaciones a los que se llegaron, pero esta inexperiencia en el desarrollo de estrategias y planes para desarrollar temáticas no permite que los estudiantes tengan un buen nivel de efectividad al realizar el ejercicio de planeación. La experiencia que se presenta en esta oportunidad en aula permite tener más claro ese horizonte como docentes que enfrentan retos tales como la construcción de currículos que están enfocados principalmente a el desarrollo del sujeto y que permite establecer hasta cuales son los alcances de estos, que pretenden movilizar estructuras mentales de estos sin caer en el reduccionismo de que su aporte es mínimo.

6. Referencias bibliográficas.

Alcérreca, I., Burgueño P., y Rodríguez, A. (2009) *Apropiación del espacio por medio de actividades recreativas y de educación ambiental: el caso de Joya de Nieves, Sierra de Guadalupe en el Distrito Federal Quivera*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40113786001> [Fecha de consulta: 7 de septiembre de 2017]

Alderoqui, S., y Penchansky, P. (2002). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano.* España: Editorial Paidós Ibérica.

Alessandri, A. (2014, 1 de noviembre) La ciudad como privación y la reapropiación de lo urbano como ejercicio de la ciudadanía. *Scripta Nova.* Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14979/18347

Antolinez, M. (2013) *La compresión del territorio como producción histórico social, formas de apropiación espacial* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Aranguren, C. (2000) *La Ciudad como Objeto de Conocimiento y Enseñanza en las Ciencias Sociales.* Revista FERMENTUM, 10 (29), pp. 539-550.

Barragán, D. y Amador, J. (2014) *La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación.* Itinerario Educativo. Recuperado de revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1422/1215

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (19), pp. 679-704.

Bolívar, A. (2007) *Educación Para la Ciudadanía, Algo más que una asignatura.* España: Editorial GRÁO.

Caballero, A (2002) Desarrollo de la representación espacial. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 1*(1), pp. 41-67

Camargo, J., Olaya, S., y Ortiz, J. (2010) *La enseñanza de la geografía en contextos rurales: una experiencia didáctica en la escuela rural el Chilcal* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Castells, M. (1976) *La cuestión urbana.* México: Siglo Veintiuno Editores, SA.

Castillo, W. y Martínez, M. (2012) *Construir la ciudadanía a partir de la apropiación de la ciudad desde el espacio público en el año* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Cely, A. y Moreno, N. (2011) *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Colombia: Editorial Códice.

Cely, A. y Zambrano, Carlos. (2011). Percibir y aprender el espacio de la ciudad en la ciudad. En Moreno y Cely (Ed.), *Ciudades leídas, ciudades contada. La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. (p.117). Colombia: Editorial UD (Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Colombia: Editorial UN. Universidad Nacional de Colombia

De Zubiría, J. (2002). *Los modelos Pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Magisterio Editorial.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Segunda Edición. Cooperativa Editorial Magisterio.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Ediciones Morata, S. L.

Estébanez, J. (1982) *La Geografía Humanística.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid; Vol. 2.

Ferro, P., y Zea, L. (2015) *Representaciones acerca del barrio y la ciudad construidas por los estudiantes de grado tercero del colegio Altamira sur oriental sede ''nueva gloria''* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Frutiger, A. (1981). *Signos, símbolos, marcas y señales.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA

Garzón, A. (2012) *Imaginarios urbanos y apropiación del espacio público por parte de estudiantes de la IED Castilla* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/53074/1/72429188.2016.pdf

Gurevich, R., y Fernández, V. (2011). Buenos aires: itinerarios para su enseñanza. En Moreno y Cely (Ed.), *Ciudades leídas, ciudades contada. La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. (pg. 75). Bogotá: Editorial UD (Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Herin, R. (2006, 1 de agosto) Por una geografía social, crítica y comprometida. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.* Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-93.htm

Hernández, G. (2008) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.

IED Andrés Bello (2006) *Proyecto Educativo Institucional.* Recuperado de https://coleandresbello.webnode.es/pei/

Kemmis, S. (1988). *El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción*. España: Editorial Morata.

Kohlberg, L. (2002) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. España: Editorial Gedisa.

Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Graó.

Lindón, A (2006) *Tratado de Geografía Humana.* España: Editorial Anthropos.

Lindón, A (2008) Las narrativas de vida espaciales: una expresión del pensamiento geográfico humanista y constructivista. *Revista da ANPEGE*, *4,* pp. 7-26.

Lumbreras, M. (1998). *Hiperhistorias interactivas para niños no videntes* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile.

Martínez, J., y Camargo, D. (2012) *Apropiación del espacio cotidiano por parte de los estudiantes de segundo grado de primaria del Instituto Pedagógico Nacional* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

MEN. (2006) *Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Montañez, G., y Delgado, O. (1998) Espacio, territorio y región: conceptos básicos en un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, *7* (1-2), pp. 120-134.

Moreno, N., Y Cely, A. (2011) Bogotá *Ciudades leídas, ciudades contada. La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. Bogotá: Editorial UD (Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Moreno, N. (2011) Produção Do Conhecimento E Pesquisa No Ensino Da Geografia *"Re pensar la enseñanza de la ciudad. Alternativa para la formación ciudadana"*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Vol. 10, pp. 77 - 97.

Nates, B., y Londoño, F. (2011) *Memoria, espacio y sociedad.* Barcelona: Editorial Anthropos.

Páramo, P. (2009) *P*edagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. Colombia. *Revista Colombiana de Educación,* (57), pp. 1-27.

Pérez de Sánchez, A., y Rodríguez, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Revista venezolana de Geografía y su Enseñanza, Geoenseñanza*, Vol. 11 (2), pp. 229-234.

Rodríguez De Moreno, E. (2011). ¿Por qué una didáctica de la ciudad latinoamericana? En Moreno y Cely (Ed.), *Ciudades leídas, ciudades contada. La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. (p. 16). Colombia: Editorial UD (Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Rodríguez, L. y Moreno, N. (2011) Narrativa de ciudad a través de experiencias pedagógicas. En Moreno y Cely (comp.), *Ciudades leídas, ciudades contada. La ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía*. Colombia: Editorial UD (Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Romero, O. (2007). *La ciudad: un espacio local contextualizado. (Estudio de Caso: Estrategias Pedagógicas para el Aprendizaje y Enseñanza del Espacio Urbano).* Observatorio Geográfico de América Latina. Ponencia, México. Recuperado de. http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/34.pdf

Santos, M. (1996) *A naturaleza do espaço.* Brasil: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo

Santos, M. (2002) *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo: razón y emoción.* Brasil: Editorial Ariel.

Segovia, O., y Dascal, G. (2000) *Espacio público, participación y ciudadanía*. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 2000; 1ª edición.

SEA, Sistema de Evaluación Andresista. (2010).

Souto, X. (2007) Educación geográfica y ciudadanía. *Revista Didáctica Geográfica*, (9), pp. 11-32.

Tuan, Y. F (2005). *Cosmos y hogar. Un punto de vista cosmopolita.* España: Editorial: Melusina.

Tuan, Y. F (2007) T*opofilia.* España: Editorial Melusina.

Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación: saberes, opiniones y haceres escolares*. Colombia: Siglo del hombre Editores y Universidad central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.

Vargas, G. (2009) Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista de educación, Universidad de Costa rica*, *33* (1), pp. 75 - 112.

Vidal, T., y Pol, E. (2005*)* La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, *35*(3), pp. 281-297. Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61819/81003&a=bi&am

7. Gráficos

1. Total población por edad. …… 25

2. Total población por género. …… 25

3. Relación cercano y lejano con el espacio. …… 76

4. Relación en el significado que otorga el sujeto al espacio. …… 83

8. Tablas

1. Diseño metodológico planteado. …… 20

2. Matriz de análisis. ……... 72

9. Planos

1. Ubicación de la localidad con respecto a Bogotá. …… 22

2. Momento inicial: significación del espacio. …… 78

3. Apropiación del espacio de los estudiantes. …… 85

10. Anexos

10.1. Malla pedagógica y curricular implementación

Justificación:
Se entiende la representación espacial como uno de los pilares fundamentales que permite comprender y construir el espacio, la representación espacial como el desarrollo de estructuras cognitivas da cuenta de la relación completa y afectiva que tiene el sujeto con el espacio; estas construcciones no solo se forman a partir de la experiencia del sujeto, sino también del espacio vivido, en donde los elementos visuales (acción, percepción e interpretación) son centrales a la hora de moverse, orientarse y desplazarse, y determinan e influyen en el comportamiento social. Las actividades diarias, los desplazamientos, las rutas, los lugares de referencia, etc. Permiten evidenciar que el sujeto está inmerso y desarrolla su vida en el espacio, y que por consiguiente tiene una responsabilidad en la construcción y modificación del mismo.

Por tal razón, la representación espacial, como eje conceptual (macro) a fortalecer, no solo permite fortalecer las debilidades identificadas a nivel geográfico en el estudiante, sino que, a partir de estas representaciones, el estudiante tiene la capacidad de representar gráfica y simbólicamente su espacio, estableciendo allí como entiende, percibe y problematiza él mismo. El poder representar el espacio, permite comprender que ese espacio está determinado y configurado no solo por unas condiciones geográficas sino por unas prácticas socioculturales en las cuales él sujetó como productor de ese espacio está inmerso, en donde a partir de la percepción e interpretación espacial que hace el sujeto en su cotidianidad, permite abordar y problematizar la misma, en función de una transformación de las prácticas y la relación del sujeto con el espacio, entendiendo así que esto hace parte de la ciudadanía.
La selección del contenido conceptual de representación espacial, se fundamenta que se identifican diversas problemáticas pedagógicas en el aula.

Pregunta problema:

El primer problema pedagógico que se evidencia es la falencia en las representaciones espaciales que hacen los estudiantes de su espacio, específicamente en conocimientos básicos de geografía. Se observa que no hay una apropiación de dichos conceptos, puesto que para ellos no es fundamental ubicar, localizar y emplazar. A partir de esto también se puede identificar la debilidad de los estudiantes para representar su espacio cercano y cuáles son las dinámicas que allí se presentan, puesto que en las representaciones realizadas con ellos durante el proceso de observación se da cuenta de esta problemática.
La segunda problemática observada es la relación estudiante-aprendizaje, puesto que la participación y el interés que se evidencian en el trabajo realizado en las sesiones de observación da cuenta de la ruptura que allí se establece, se representa en la falta de participación e interés de la gran mayoría de estudiantes en las actividades y desarrollos conceptuales del docente, y como

resultado está la falta de comprensión de los conceptos, su relación y aplicación en el cotidiano de los estudiantes.

- ¿Cómo a través de la representación espacial de los estudiantes de la I.E.D Andrés Bello se pueden fortalecer la apropiación del espacio y la ciudadanía?

Objetivos

Contribuir al desarrollo de habilidades de representación espacial en estudiantes de grado décimo de la IED Andrés Bello para promover la apropiación de conceptos geográficos de territorio y uso del suelo, en relación con prácticas ciudadanas.

- Reconocer conocimientos previos de los estudiantes del grado décimo de la I.E.D Andrés Bello sobre representación espacial y la relación hombre-espacio.
- Identificar en las representaciones que los estudiantes hacen de su espacio los conceptos de ubicación, localización, emplazamiento, territorio y usos del suelo.
- Brindar a los estudiantes contenidos conceptuales, práxicos y actitudinales sobre representación espacial y la relación del hombre y el espacio.
- Elaborar una representación espacial donde se identifiquen los conceptos trabajados y su relación con el espacio que habitan (colegio) en función de una formación espacial y ciudadana.

Propuesta de Innovación Pedagógica
Representación espacial y uso de suelo

Malla pedagógica

EJE TEMÁTICO	SISTEMA DE CONTENIDOS			INDICADORES DE DESEMPEÑO
	CONCEPTUALES	PRAXICOS	ACTITUDINALES	
Representación espacial	• Ubicación • Localización • Orientación • Emplazamiento	En las actividades de representación espacial se visibilizan y apropian los conceptos geográficos trabajados. Se hace uso de la cartografía como instrumento fundamental para fortalecer los conceptos geográficos trabajados en su entorno cercano.	Los estudiantes toman conciencia sobre la importancia de la representación espacial en el reconocimiento de su espacio cotidiano. Los estudiantes cuentan con herramientas que les permiten reconocer sus espacios y asumirse como sujetos activos en los mismos.	Los estudiantes identifican nociones básicas de ubicación, localización, orientación y emplazamiento específicamente de sus entornos cercanos. Los estudiantes realizan esquemas gráficos donde se evidencian los conceptos en su entorno cercano. Los estudiantes evidencian los conceptos en sus retroalimentaciones y participaciones grupales.
Relación hombre y espacio	• Suelo y territorio • Tipología de los usos de suelo y ordenamiento territorial	Las actividades de representación espacial y juego de roles permiten fortalecer y apropiar los conceptos trabajados en las sesiones; los ejemplos a partir de su cotidianidad	Los estudiantes se acercan a la valoración de las normas en el ordenamiento territorial de sus entornos cotidianos y cercanos.	Los estudiantes emplean los conceptos de territorio y usos del suelo en problemáticas socio-espaciales que identifican en sus entornos cotidianos.

	• Normatividad sobre ordenamiento territorial	serán fundamentales para relacionar y problematizar estos procesos y los entornos cercanos.	Los estudiantes reconocen las tensiones y las contradicciones entre las normas que no se apropian socialmente y las dinámicas territoriales. Los estudiantes toman conciencia de la construcción y las prácticas del territorio a partir de su espacio cercano y su responsabilidad en la construcción ciudadana.	Los estudiantes hacen uso de sus habilidades cartográficas y conceptuales con el fin de resignificar y reflexionar sobre su papel como ciudadano que percibe y vive el territorio.

Mallas curriculares

Sesión 1

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes de grado décimo del IED Andrés Bello sobre la importancia de la orientación, la ubicación, la localización y el emplazamiento en la comprensión de sus entornos cercanos.

Competencia a desarrollar: Reconocimiento y conceptualización de los principios geográficos de localización, ubicación y emplazamiento.

Metodología:

- Actividad individual de indagación de conocimientos previos sobre orientación, ubicación, localización y emplazamiento.
- Actividad individual- corporal de orientación frente al espacio inmediato.

- Presentación de conceptos sobre orientación, ubicación, localización y emplazamiento.
- Reflexión sobre lo que implican tales conceptos en la vida espacial cotidiana.

Sesión 1.		
Actividad	**Desarrollo Pedagógico**	**intensidad horaria**
• Presentación la actividad a los estudiantes de décimo grado.	• Presentación por parte de los docentes a cargo	10 minutos
• Indagación de conocimientos previos	• Se realiza una lluvia de preguntas, con el fin de establecer conocimientos previos sobre ubicación, orientación, localización y emplazamiento. (Se desarrollan las preguntas planteadas en la guía de trabajo 1). Se construye un mapa mental en el tablero a partir de las respuestas de los estudiantes	30 minutos
• Relación conocimientos previos y conceptos.	• A partir del esquema de los conocimientos previos se genera la relación con los conceptos por medio de la elaboración de un mapa conceptual. • Luego se realiza ejemplo con la ubicación, orientación, localización y emplazamiento de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; para ello se llevará un plano del lugar. (Guía de trabajo 1)	20 minutos
• Relación de conceptos con el espacio corporal del estudiante	• Actividad individual: Cada estudiante, de acuerdo con el lugar del aula de clase en el que se encuentra, deberá enunciar cuál es su ubicación y localización.	25 minutos

• Discusión y reflexión, acerca de los conceptos vistos en clase	• Se problematiza a través de las preguntas planteadas en la guía de trabajo 1 • Por último, se ofrecen algunas conclusiones por parte de las docentes.	35 minutos
• Actividad para la próxima sesión	• Para la siguiente sesión los estudiantes deben realizar un escrito de una hoja en donde narren las historias que conocen acerca del colegio. Se aclara que pueden trabajar anécdotas o hechos destacables o relevantes en la historia del colegio.	

Sesión 2

Objetivo: Favorecer la aplicación de los conceptos trabajados en la sesión anterior en la comprensión de los espacios cercanos de los estudiantes, específicamente el colegio, y la representación espacial de los mismos.

Competencia a desarrollar: Reconocimiento, conceptualización y representación de los principios geográficos de localización, orientación, ubicación y emplazamiento en su colegio.

Metodología:

- Actividad de identificación de su ubicación y localización a partir del punto establecido para grupos de trabajo.
- Actividad de orientación a su grupo de trabajo con respecto a un lugar.
- Actividad cartográfica a partir de las representaciones ya realizadas anteriormente identificando los conceptos trabajados.
- Reflexión acerca de la utilización de los conceptos y la cartografía en la vida cotidiana.

Sesión 2		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Presentación de la actividad, organización de grupos de trabajo, conceptualización y desplazamiento.	• Se presenta la actividad y la metodología a realizar. • Se realiza la organización de los estudiantes por parejas de trabajo para realizar la actividad de ubicación. • Se realiza la conceptualización por parte de las docentes en formación de mapa y plano. • Se desplazan los grupos de trabajo hacia el patio central del colegio.	15 min
• Ubicación y localización de cada grupo de trabajo	• Se ubican los grupos en zonas específicas del patio central del colegio; deben identificar su ubicación, orientación y localización con respecto a sus compañeros e hitos del espacio. Desde allí se socializa esto con sus compañeros de curso. • A partir de esta ubicación, orientación y localización ya establecidas por el grupo, se vendarán los ojos a uno de los integrantes del grupo y el otro deberá guiar a su compañero a un punto específico en el patio, con el fin de favorecer el desarrollo de otros sentidos.	20 min
• Representación del colegio	• Los estudiantes deben realizar la actividad de representación a partir de las indicaciones dada en la guía de trabajo 2. Los estudiantes se organizan en los grupos de trabajo con los que se realizaron las representaciones (plano) del colegio en un momento anterior a la implementación.	30 min

• Reflexión sobre la actividad	• Cada grupo trabaja las preguntas planteadas en la guía de trabajo 2. • Los estudiantes por grupo compartirán cuáles fueron las respuestas a estas preguntas; se identifican puntos en común y diferencias. • Se recoge la actividad dejada la sesión anterior, se leerán algunas de estas historias y se realizará un pequeño conversatorio acerca de estas.	40 min
• Actividad siguiente sesión	• Se plantea que los estudiantes realicen de manera autónoma para la siguiente sesión búsqueda de información sobre: ¿Qué es el suelo? ¿Qué es el POT?, ¿Quién se encarga de crearlo?, ¿Para qué es creado?	

Sesión 3

Objetivo: Reconocer y diferenciar los diferentes usos que posee el suelo y relacionarlos con su entorno cercano.

Competencia A Desarrollar: Reconocimiento y problematización de los usos de suelo.

Metodología:

- Actividad conocimientos previos.
- Desarrollo conceptual uso de suelo.
- Actividad de identificación de la importancia de los usos de suelo.
- Problematización a partir del uso del suelo en su espacio cercano.

Sesión 3		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Indagación conocimientos previos	• Se da la bienvenida a los estudiantes y se les presenta el tema del día. • Se hará la socialización de las preguntas dejadas la anterior sesión. • De manera individual los estudiantes responden las preguntas planteadas en la guía de trabajo 3. • A partir de la resolución de estas preguntas se construyen ideas generales que permitan relacionar sus ideas y las de sus compañeros.	25 min
• Desarrollo conceptual de uso de suelo	• Teniendo como guía las definiciones dadas por Catastro y por el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) para el año 2009 se realiza la conceptualización de suelo, uso de suelo y la utilización de estos, en conexión con los conocimientos previos. • Se plantea una discusión con las siguientes preguntas centrales: ¿cómo nos afecta? ¿es importante? ¿qué nos permite saber sobre nuestro entorno cercano? ¿toda la ciudad posee un uso de suelo? ¿cuál es la importancia de saber esto?	25 min
• Identificación de los usos de suelo en su espacio cercano	• A partir de los conceptos trabajados se pretende que en grupo los estudiantes identifiquen las preguntas planteadas en la guía de trabajo 3.	35 min

• Problematización a partir del uso del suelo en su espacio cercano	• Los estudiantes compartirán las dudas que surgieron a partir de los conceptos y las preguntas que debían contestar. • Los estudiantes compartirán las dudas que surgieron a partir de los conceptos y las preguntas que debían contestar. • Se busca que entre compañeros puedan resolver estas dudas y se ayuden a • construir la definición más clara posible. • Se dejan las siguientes preguntas para la próxima clase: ¿En las relaciones con mi entorno cercano (casa) se presentan los conceptos que hemos trabajado? ¿por qué? ¿La definición de estos conceptos me ha generado una visión diferente de mi entorno? ¿por qué? ¿En las relaciones sociales de mi entorno es posible identificar estos conceptos?	25 min

Sesión **4**

Objetivo: Promover en los estudiantes la identificación y la comprensión del concepto geográfico de territorio en su espacio cercano.

Competencia a desarrollar: Reconocimiento y problematización del concepto de territorio

Metodología:

- Actividad concepciones previas.
- Actividad desarrollo de concepto territorio.
- Cartografía sobre dinámicas sociales en el territorio cercano.
- Reflexión sobre las implicaciones de estos conceptos en el aula y la actuación ciudadana.

Sesión 4		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Socialización de la actividad a realizar	• Se presenta la actividad y la metodología a realizar. • Se realiza la organización de los estudiantes en los grupos con los que se realizó la representación anterior para realizar la actividad de construcción conceptual.	5 minutos
• Indagación de conocimientos previos	• En un primero momento, los estudiantes reunidos en los grupos de trabajo realizarán un escrito de media página de lo que consideran ¿qué es territorio?, después de ello se procederá a la socialización de los escritos y se construirá un mapa conceptual en el tablero con las diferentes concepciones que tienen los estudiantes de territorio. • En seguida se hará la presentación de un fragmento del capítulo "Hemos perdido a Lisa" de los Simpson. • A partir del video, los estudiantes enuncian las diferentes características que se presentan en el video en cuanto a las dinámicas culturales, económicas, políticas y sociales en relación con el territorio, a partir de las preguntas de la guía de trabajo 4. • Las características enunciadas serán recogidas en el esquema previamente hecho sobre las concepciones sobre territorio.	35 minutos
• Construcción conceptual a partir de los conocimientos previos.	• Según el capítulo de los Simpson y la elaboración del esquema, se procede a la conceptualización del concepto geográfico de territorio, recogiendo las características que surgen del esquema, con el fin de identificarlo y relacionarlo con su espacio cercano.	15 minutos

	Para llegar a esta relación se preguntará a los estudiantes ¿consideran que el colegio es un territorio? ¿por qué?	
• Construcción cartográfica del territorio.	• A partir de los planos hechos en las anteriores sesiones, los estudiantes plasmarán los ítems establecidos en la guía de trabajo 4.	40 minutos
• Reflexión sobre las implicaciones sociales que tienen los conceptos vistos en el aula de clase.	• Por último, se lleva a un proceso de reflexión, en donde se discuta sobre: ¿ustedes se consideran actores principales en la construcción y transformación de ese territorio escolar?, ¿creen que sus prácticas o dinámicas dentro de la escuela, afectan el territorio?, ¿creen que ustedes contribuyen a las problemáticas ambientales y sociales que se dan dentro del territorio, no solo escolar sino dónde viven? • Conclusiones por parte de las docentes a cargo.	15 minutos

Sesión **5**

Objetivo: Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de la normatividad sobre usos del suelo y su incidencia en las relaciones sociales de su espacio cercano.

Competencia a desarrollar: Problematizar su espacio cercano entorno con respecto a los usos de suelo y su regulación y las relaciones sociales que allí se desarrollan.

Metodología:

- Actividad de retroalimentación.
- Actividad de juego de roles.
- Problematización del espacio.

Sesión 5		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Retroalimentación	• Se explica la actividad a realizar y cuáles serán los roles a interpretar.	15 min
• Juego de roles	• Se dividirán en grupos de 3 personas. Se les asignará a cada grupo un rol dentro de una situación a representar y según los conocimientos previos deberán realizar una dramatización. En la dramatización se deben evidenciar las categorías trabajadas. Personajes: • 1er grupo: La familia que posee el negocio industrial y se justifica diciendo que es su fuente de ingresos y el de otras familias. • 2do grupo: vecinos que se muestran inconforme e indignados ante la imagen de basura y degradación sobre el espacio público que genera tal industria. Además del ruido y la contaminación que genera verter los residuos líquidos a la calle. • 3er grupo: La junta de acción comunal interviene en la situación y trata de conciliar para que los dueños de la fábrica generen estrategias de protección al medio ambiente y respeto por sus vecinos. • 4to grupo: Alcaldía Local. • 5to grupo: Representantes Secretaria de Salud. • 6to grupo: trabajadores, que insisten en que no cierren la fábrica, porque es su fuente de empleo directo. Actividad:	60 min

	• Cada actor implicado, va a argumentar su posición frente a la problemática, desde lo social o lo normativo. • Unos debatirán por qué es viable mantener la empresa y otros por qué no. • Por último, se generará una solución, que permita el bien común. Cada uno de los grupos debe argumentar, según los conceptos desarrollados en los talleres anteriores y desde su rol, por qué lo que argumentan tiene una razón de peso para tramitar este conflicto.	
• Problematización	• Los estudiantes analizarán los argumentos que se dieron en los juegos de roles y podrán identificar la importancia de conocer conceptos para la resolución de conflictos sociales. Se deben identificar qué otras problemáticas han conocido o vivido que están atravesadas por estas categorías. • Se plantea una reflexión donde los estudiantes puedan expresar sus dudas y apreciaciones sobre lo trabajado y si esto ha tenido o no relevancia para su vida.	25 min
• Explicación trabajo final para la próxima clase.	• Actividad: En los mismos grupos se realizará la actividad final • Deben escoger un lugar cercano a el colegio, con respecto a este lugar deben tener para la siguiente sesión los siguientes ítems: • Ubicación • localización • Conformación histórica de este lugar • Usos del suelo del lugar y sus alrededores • Problemáticas del lugar o cercanas	10 min

Sesión 6

Objetivo: Identificar avances o dificultades en la apropiación de los conceptos trabajados en esta intervención pedagógica.

Competencia a desarrollar: Conceptualización, representación espacial y relación concepto-contexto inmediato

Metodología:

- Actividad de ubicación.
- Socialización y distribución de exposiciones.
- Exposición representación espacial: “Reconociendo y problematizando mi espacio”.
- Momento de reflexión.

Sesión 6		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Actividad de ubicación	• Se ubican los estudiantes en los grupos de trabajo. • Con la información recolectada que se pidió la sesión anterior deben realizar la actividad especificada en la guía de trabajo 6	45 min
• Actividad final. Exposición de sus planos “reconociendo y problematizando mi espacio”	Conceptos que deben ser evidenciados: • Ubicación • Orientación • Localización • Emplazamiento • Usos del suelo	60 min

• Momento de reflexión	• Se reflexiona sobre la realización de la actividad final y su intención • Se realiza la retroalimentación por parte de los estudiantes hacia el trabajo realizado en las sesiones por las docentes en formación. • Se realiza una evaluación general con los estudiantes sobre la intervención pedagógica.	20 minutos

GUIA DE TRABAJO 1

1. **Indagación de conocimientos previos:** En esta actividad se busca que los estudiantes identifiquen y relacionen sus nociones básicas de los conceptos de: Ubicación, Orientación, Localización y Emplazamiento.

- Se busca identificar los conocimientos previos de los estudiantes a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué entienden por ubicar?
- ¿Qué entienden por orientación?
- ¿Qué entienden por localizar?
- ¿Qué entienden por emplazar?
- A partir de esto se hará un esquema de mapa mental en el tablero con los conceptos que los estudiantes.

1. **Relación conocimientos previos y conceptos:** Se organizan dos grupos de trabajo liderado por cada una de las docentes en formación, donde explicará a través de la cartografía.

- Se ubica el plano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en cada uno de los grupos de trabajo
- Se localiza la Universidad
- Se realiza el emplazamiento de la Universidad

1. Discusión y reflexión, acerca de los conceptos vistos en clase: Se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Ustedes tenían nociones de cómo ubicarse? ¿Las habían utilizado de la manera que fueron utilizadas?
- ¿Consideran que los conceptos trabajados pueden ser utilizados en diferentes situaciones y lugares? ¿por qué?
- ¿Consideran que el saber ubicarse es relevante para su vida?
- ¿Estos conocimientos pueden ser visibles y utilizados en el colegio?

GUIA DE TRABAJO 2

1. Los estudiantes deben organizarse en los grupos de trabajo que organizaron en la elaboración del plano del colegio
2. **Representación del colegio.** Deben establecer en la representación y en una hoja los siguientes ítems:

- Puntos cardinales.
- Calles más cercanas al colegio con su nombre o nomenclatura.
- Cuáles son los colegios que se encuentran más cercano al colegio y su ubicación con respecto al colegio.
- Qué lugares son significativos del colegio y cuál su ubicación. ¿Por qué son los más significativos para el grupo?

1. **Reflexión sobre la actividad:** Los estudiantes deben responder en la misma hoja en que hicieron la actividad anterior las siguientes preguntas:

- ¿Nuestra representación de los espacios cambia con lo que realizamos anteriormente?
- ¿Lo hace más fácil de interpretar para otras personas?
- ¿La ubicación de estos ítems hace más fácil la interpretación de la representación?

- ¿Es más fácil indicarle a una persona que no conoce el colegio alguno de estos lugares significativos? ¿cómo lo harían?

GUIA DE TRABAJO 3

1. **Indagación conocimientos previos:** Contestar las siguientes preguntas

- ¿Qué es el suelo?
- ¿Existen clasificaciones del suelo?
- ¿Qué son los usos de suelo?
- ¿Quién se encarga de la denominación de estos usos?
- ¿Considera importante estos usos en su entorno?
- ¿Cree que estos pueden generar conflictos?

1. **Identificación de los usos de suelo en su espacio cercano:** En una hoja responder en grupo las siguientes preguntas

- ¿Qué uso de suelo posee el colegio?
- ¿Cuáles son los usos de suelo de las calles circundantes al colegio?
- ¿Son visibles estos tipos de suelo? ¿cuál predomina más y por qué?
- ¿Se generan diferentes relaciones sociales según la clasificación del uso de suelo?

GUIA DE TRABAJO 4

1. **Indagación de conocimientos previos:** Organizados en los grupos en los que se realizó la representación, responder las siguientes preguntas:

- ¿Es lo mismo suelo y territorio?
- ¿Existen varios tipos de territorio? ¿cuáles?
- ¿El colegio es un territorio? ¿por qué?

1. Indagación de conocimientos previos:

- **¿**Se identifican diferentes territorios en el capítulo?
- ¿Se identifican características culturales específicas?
- ¿Qué relaciones políticas se identifican?
- ¿Hay alguna diferencia en cómo se comportan las personas en los diferentes lugares que se muestran en el video?
- ¿Cambian las dinámicas económicas en los diferentes lugares que se ven video?
- ¿Se ven diferentes usos de los lugares que ven en el video?

1. **Construcción cartografía del territorio:** En la representación se deben ubicar los siguientes puntos, luego explicar por qué se seleccionan esos ítems en el plano:

- Los usos prácticas de recreación, participación, reunión, prácticas comerciales.
- La parte administrativa.
- La distribución de los equipamientos del colegio.

- Actividades que se desarrollen en lugares específico sí si existe una limitación (cercas, límites, "fronteras),
- Si identifican problemáticas (ambientales y sociales).
- Áreas de conservación y protección.
- Prácticas legales o ilegales

GUIA DE TRABAJO 5

Caso:

- Una familia que posee un negocio industrial de plásticos dentro de una zona residencial, utiliza una máquina "Aglutinadora" para moler el plástico, el cual además de ejercer un ruido molesto hacia sus vecinos, expulsa olores perjudiciales para la salud y medio ambiente. Por consiguiente, lavan el plástico que viene contaminado y sacan el agua por una tubería que da a la calle principal. Utilizando parte del andén y un parque principal para dejar los residuos "basura" que deja el proceso de producción del plástico. Pero hay que tener en cuenta que esta empresa fomenta el empleo en el barrio, teniendo aproximadamente 50 empleados, "mujeres cabeza de hogar". Los vecinos están demasiado inconformes con esta situación, y por ello acuden a las instancias como la JAC del barrio, la Secretaría de Salud y Planeación Local, los cuales manifiestan que colocarán una sanción millonaria, además del sellamiento de la empresa por daños y perjuicios. Para que haya una solución pronta se ha organizado una reunión en el salón del JAC del barrio.

Personajes:

- 1er grupo: La familia que posee el negocio industrial y se justifica diciendo que es su fuente de ingresos y el de otras familias.
- 2do grupo: vecinos que se muestran inconforme e indignados ante la imagen de basura y degradación sobre el espacio público que genera tal industria. Además del ruido y la contaminación que genera verter los residuos líquidos a la calle.
- 3er grupo: La junta de acción comunal interviene en la situación y trata de conciliar para que los dueños de la fábrica generen estrategias de protección al medio ambiente y respeto por sus vecinos.
- 4to grupo: Secretaría de Salud.
- 5to grupo: Planeación Distrital.
- 6to grupo: trabajadores, que insisten en que no cierren la fábrica, porque es su fuente de empleo directo.

GUIA DE TRABAJO 6

- Deben guiar, a partir de una representación espacial, a una persona que se encuentra ubicada en el colegio para llegar a ese lugar, deben dar puntos de referencia que la persona pueda identificar fácilmente, cuáles son las calles que deben utilizar para llegar; deben realizar la localización del lugar con las habilidades ya adquiridas en el transcurso de las sesiones.
- Cuando la persona llegue a dicho lugar que el grupo escogió debe contextualizarla, narrarle por qué escogieron este, cuál es la relación que tienen con el lugar, la historia que conocen del lugar, qué usos de suelo posee este lugar y por qué es importante saber estos, qué relaciones sociales se presentan allí, qué problemáticas se evidencian allí y por qué es importante que dicha persona conozca esa información.

10.2. Malla pedagógica y curricular modificada

Malla pedagógica

EJE TEMÁTICO	SISTEMA DE CONTENIDOS				INDICADORES DE DESEMPEÑO
	CONCEPTUALES	COGNITIVOS	PRAXICOS	ACTITUDINALES	
Representación espacial	- Ubicación - Localización - Orientación - Emplazamiento	- Visibiliza y establece relaciones entre los conceptos geográficos y su espacio cercano. - Reconoce la importancia del desarrollo de habilidades espaciales. - Conoce y argumenta de qué manera se han dado los procesos de emplazamiento que han constituido la ciudad de Bogotá y como ello se refleja en su espacio cercano.	- Utiliza la cartografía como instrumento fundamental para fortalecer los conceptos geográficos trabajados en su entorno cercano. - Hace uso de las diferentes bases de datos para la recopilación de información.	- Es consciente de la importancia de representar su espacio en el reconocimiento de su espacio cotidiano. - Cuenta con herramientas que les permiten reconocer sus espacios y asumirse como sujetos activos en los mismos.	- Identifican nociones básicas de ubicación, localización, orientación y emplazamiento específicamente de sus entornos cercanos. - Realizan esquemas gráficos donde se evidencian los conceptos en su entorno cercano. - Se evidencian los conceptos en sus retroalimentaciones y participaciones grupales.
Relación hombre y espacio.	- Suelo y territorio. - Territorio y territorialidad. - Normatividad sobre uso de suelo y	- Reconoce los diferentes usos de suelo (industrial, residencial, etc.) en el contexto urbano. - Establece relaciones y tensiones entre la	- Hace uso de las diferentes bases de datos para la recopilación de información. - Utiliza organizadores	- Reconoce la valoración de las normas en el ordenamiento territorial de sus entornos cotidianos y cercanos. - Reconoce las tensiones y las contradicciones entre	- Utiliza los conceptos de usos del suelo y territorio en las problemáticas socio-espaciales que identifican en sus entornos cotidianos.

	ordenamiento territorial. - Mecanismos de participación ciudadana	norma sobre ordenamiento territorial y la cotidianidad. - Identifica y describe las diferentes problemáticas que surgen de los usos de suelo en su espacio cercano. - Conoce y explica mecanismos y organizaciones de participación ciudadana, en función de la organización comunitaria. - Comprende y describe las características y dinámicas que conforman el territorio	gráficos como mapas mentales y conceptuales, para la estructuración de concepto. - Elabora representaciones gráficas como planos, para la identificación de dinámicas espaciales. - Compara y analiza noticias provenientes de los medios de comunicación para la generación de debates.	las normas que no se apropian socialmente y las dinámicas territoriales. - Toma conciencia de la construcción y prácticas del territorio a partir de su espacio cercano y su responsabilidad en la construcción ciudadana.	- Utiliza habilidades cartográficas y conceptuales con el fin de resignificar y reflexionar sobre su papel como ciudadano que percibe y vive el territorio.

Malla Curricular

Módulo I

Sesión 1

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la orientación, la ubicación y la localización en la comprensión de sus entornos cercanos.

Competencia a desarrollar: Reconocimiento y conceptualización de los principios geográficos de localización y ubicación

Metodología:

- Actividad individual de indagación de conocimientos previos sobre conceptos a trabajar.
- Actividad individual- corporal de orientación frente al espacio inmediato.
- Presentación de conceptos a trabajar.
- Reflexión sobre lo que implican tales conceptos en la vida espacial cotidiana.

Conceptos a trabajar:

- Orientación
- Ubicación
- Localización

Sesión 1		
Actividad	**Desarrollo Pedagógico**	**Tiempo**
• Presentación la actividad a los estudiantes de décimo grado.	• Presentación por parte de los docentes a cargo	
• Indagación de conocimientos previos	• Se realiza una lluvia de preguntas, con el fin de establecer conocimientos previos sobre ubicación, orientación, localización. (Se desarrollan las preguntas planteadas en la guía de trabajo 1). Se construye un mapa mental en el tablero a partir de las respuestas de los estudiantes	
• Relación conocimientos previos y conceptos.	• A partir del esquema de los conocimientos previos se genera la relación con los conceptos por medio de la elaboración de un mapa conceptual. • Se realiza ejemplo con la ubicación, orientación y localización del Centro histórico de la Ciudad; para ello se llevará un plano del lugar. (Guía de trabajo 1)	

• Relación de conceptos con el espacio corporal del estudiante	• Actividad individual: Cada estudiante, de acuerdo con el lugar del aula de clase en el que se encuentra, deberá enunciar cuál es su ubicación y localización.	
• Discusión y reflexión, acerca de los conceptos vistos en clase	• Se problematiza a través de las preguntas planteadas en la guía de trabajo 1 • Por último, se ofrecen algunas conclusiones por parte de las docentes.	
• Actividad para la próxima sesión	• Como actividad de trabajo individual para la siguiente sesión los estudiantes deben realizar una reseña histórica del crecimiento de la ciudad, respecto a la conformación de localidad y el barrio (en el que está ubicado el centro educativo). Debe involucrar aspectos culturales, económicos, políticos y sociales, que dieron origen a estos procesos.	

Sesión 2

Objetivo: Comprender cómo se desarrollan los procesos de emplazamiento en la ciudad y en los entornos cercanos.

Competencia a desarrollar: interpretar y comparar las causas de los procesos de emplazamiento para generar procesos de apropiación espacial.

Metodología:

- Actividad de socialización de indagación previa.
- Indagación conocimientos previos conceptos a trabajar.
- Conversatorio "crecimiento de la ciudad".
- Actividad de representación espacial del proceso de emplazamiento de la ciudad.
- Características y expectativas del entorno cercano (barrio).

Conceptos a trabajar:

- Emplazamiento

Sesión 2		
Actividad	Desarrollo Pedagógico.	Tiempo
• Actividad socialización indagación previa	• Se da inicio a la sesión con la recolección de las reseñas históricas indicadas la sesión anterior. • Se realiza la pregunta ¿Qué hecho histórico llamó en mayor medida su atención? y ¿por qué?	
• Indagación conocimientos previos	• Se presenta la actividad y la metodología a realizar. • Se realiza la organización de los estudiantes en mesa redonda • De manera individual se responde a la pregunta: ¿qué es emplazamiento? • De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes, las docentes harán un esquema gráfico que reúna todos los aportes de las intervenciones. • Se realiza la conceptualización por parte de las docentes en formación	

• Lectura y conversatorio sobre los procesos históricos de la ciudad y sus espacios cercanos	• Cada estudiante leerá sus producciones escritas
	• De manera individual se responderá a la pregunta:
	  • ¿Cuáles fueron las causas que permitieron la expansión de la ciudad?
	  • ¿Cuál es la historia de la localidad?
	  • ¿Cuál fue el proceso de emplazamiento del barrio?
	  • ¿Dónde está?
	  • ¿Para qué se usa mayormente?
	  • ¿De dónde proceden las personas que los conforman?
	  • ¿Qué características particulares tiene?	

• Creación de un mapa, para la espacialización de la ciudad y lugares cercanos	• Se organizan los estudiantes en seis grupos, cada grupo hará un croquis de la división políticas de la ciudad de Bogotá por localidades
	• A partir de esta actividad, los estudiantes representarán:
	  • el proceso de expansión de la ciudad.
	  • Ubicaran la localidad y el barrio respecto a la ciudad
	  • Lugares importantes históricamente Ciudad-Localidad-Barrio	

Sesión 3

Objetivo: Profundizar los conceptos del Módulo I para la comprensión de los espacios cercanos de los estudiantes, específicamente el colegio y la representación espacial de los mismos.

Competencia a desarrollar: Reconocimiento, conceptualización y representación de los principios geográficos de localización, orientación, ubicación y emplazamiento en su colegio.

Metodología:

- Actividad de identificación de su ubicación y localización a partir del punto establecido para grupos de trabajo.
- Actividad de orientación a su grupo de trabajo con respecto a un lugar.
- Actividad cartográfica a partir de las representaciones ya realizadas anteriormente identificando los conceptos trabajados.
- Reflexión acerca de la utilización de los conceptos y la cartografía en la vida cotidiana.

Conceptos a trabajar:

- Ubicación
- Orientación
- Localización

Sesión 3		
Actividad	Desarrollo pedagógico	Tiempo
• Presentación de la actividad, organización de grupos de trabajo, conceptualización y desplazamiento.	• Se presenta la actividad y la metodología a realizar. • Se realiza la organización de los estudiantes por parejas de trabajo para realizar la actividad de ubicación. • Se realiza la conceptualización por parte de las docentes en formación de mapa y plano. • Se desplazan los grupos de trabajo hacia el patio central del colegio.	
• Ubicación y localización de cada grupo de trabajo	• Se ubican los grupos en zonas específicas del patio central del colegio; deben identificar su ubicación, orientación y localización con respecto a sus compañeros e hitos del espacio. Desde allí se socializa esto con sus compañeros de curso. • A partir de esta ubicación, orientación y localización ya establecidas por el grupo, se vendará los ojos a uno de los integrantes del grupo y el grupo deberá guiarlo a un punto específico en el patio, con el fin de favorecer el desarrollo de otros sentidos.	
• Representación del colegio	• Los estudiantes deben realizar la actividad de representación a partir de las indicaciones dada en la guía de trabajo 2. Los estudiantes se organizan en los grupos de trabajo con los que se realizaron las representaciones (plano) del colegio en un momento anterior a la implementación.	

• Reflexión sobre la actividad	• Cada grupo trabaja las preguntas planteadas en la guía de trabajo 2. • Los estudiantes por grupo compartirán cuáles fueron las respuestas a estas preguntas; se identifican puntos en común y diferencias. • Se recoge la actividad dejada la sesión anterior, se leerán algunas de estas historias y se realizará un pequeño conversatorio acerca de estas.	
• Actividad siguiente sesión	• Se plantea que los estudiantes realicen de manera autónoma para la siguiente sesión búsqueda de información sobre: ¿Qué es el suelo? ¿Qué es el POT?, ¿Quién se encarga de crearlo?, ¿Para qué es creado?	

MÓDULO II

Sesión 4.

Objetivo: Reconocer y diferenciar los diferentes usos que posee el suelo y relacionarlos con su entorno cercano.

Competencia A Desarrollar: Reconocimiento y problematización de los usos de suelo.

Metodología:

- Actividad conocimientos previos.
- Desarrollo conceptual uso de suelo.
- Actividad de identificación de la importancia de los usos de suelo.
- Problematización a partir del uso del suelo en su espacio cercano.

Conceptos a trabajar:

- Suelo
- Uso de Suelo

Sesión 4

Actividad	Desarrollo Pedagógico	Tiempo
• Indagación conocimientos previos	• Se da inicio a la sesión con la recolección la actividad indicada la sesión anterior. Se hará la socialización de las preguntas. • De manera individual los estudiantes responden las preguntas planteadas en la guía de trabajo 3. • A partir de la resolución de estas preguntas se construyen ideas generales que permitan relacionar sus ideas y las de sus compañeros.	
• Desarrollo conceptual de uso de suelo	• Teniendo como guía las definiciones dadas por Catastro y por el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), se realiza la conceptualización de suelo, uso de suelo y la utilización de estos, en conexión con los conocimientos previos. • Se plantea una discusión con las siguientes preguntas centrales: ¿afecta el espacio cercano? ¿es importante? ¿qué nos permite saber sobre nuestro entorno cercano? ¿toda la ciudad posee un uso de suelo? ¿cuál es la importancia de saber esto?	
• Identificación de los usos de suelo en su espacio cercano	• A partir de los conceptos trabajados se pretende que en grupo los estudiantes identifiquen las preguntas planteadas en la guía de trabajo 3.	
• Problematización a partir del uso del suelo en su espacio cercano	• Los estudiantes compartirán las dudas que surgieron a partir de los conceptos y las preguntas que debían contestar. • Se busca que entre compañeros puedan resolver estas dudas y se ayuden a Construir la definición más clara posible.	
• Actividad siguiente sesión	• Por grupo se asigna un mecanismo de participación: Junta de Acción Comunal (JAC), Junta de Acción Local (JAL), Cabildo Abierto y Acción popular. Deben preparar una exposición que referencie los siguientes ítems sobre los mecanismos de participación: ¿Qué es?, ¿Para qué sirve?, ¿Cómo funciona? y ¿En qué casos específicos se recurre a esta?	

Sesión 5

Objetivo: Identificar y reconocer los diferentes mecanismos y organismos de participación ciudadana.
Competencia a desarrollar: Conocer y diferenciar las diferentes formas de participación ciudadana.
Metodología:

- Exposición grupal por asignación de temas.
- Debate sobre la viabilidad y capacidad de los mecanismos de participación.
- Desarrollar una propuesta alrededor de una problemática común.

Conceptos a trabajar

- Mecanismos de participación.

Sesión 5		
Actividad	Desarrollo pedagógico	Tiempo

• Socialización sobre los diferentes mecanismos de participación ciudadana	• Se realiza la presentación de los conceptos a trabajar y se organizan los estudiantes en mesa redonda.
	• Se procederá a la socialización de cada una de las exposiciones:
	  • Grupo 1: JAC
	  • Grupo 2: JAL
	  • Grupo 3: Cabildo Abierto
	  • Grupo 4: Acción popular
	• Cada grupo expositor debe enunciar:
	  • ¿Qué es?
	  • ¿Para qué sirve?
	  • ¿Cómo funciona?
	  • ¿En qué casos específicos se recurre a esta?	

• Debate sobre uso y la viabilidad de los mecanismos de participación	• Cada grupo trabaja y debate internamente las siguientes preguntas:
	  • ¿Sabían antes de la existencia de estos mecanismos de participación o acción ciudadana?
	  • ¿Ustedes han utilizado o han sido participes de alguna? ¿de qué manera?	

	• ¿Por qué creen que las personas no los utilizan? • ¿Qué sucede con las problemáticas cotidianas cuando los ciudadanos no participan de estos mecanismos? • ¿Ustedes participan del gobierno escolar? • ¿Cómo impulsar la participación de los jóvenes en asuntos comunitarios	
• Desarrollo de una propuesta, utilizando los mecanismos de participación	• Cada grupo deberá escoger una problemática común que afecte la comunidad de diferentes maneras, con ella elaborarán una propuesta para solucionar, utilizando los mecanismos y organización de participación ciudadana. Para la elaboración deberán enunciar y argumentar: • Problemática • ¿A qué población afecta? • ¿De qué manera se organizarían con la comunidad para solucionarla? • ¿Qué mecanismo u organización utilizarían?	

Sesión 6

Objetivo: Propiciar en los estudiantes el reconocimiento de la normatividad sobre usos del suelo y su incidencia en las relaciones sociales de su espacio cercano.

Competencia a desarrollar: Problematizar su espacio cercano entorno con respecto a los usos de suelo y su regulación y las relaciones sociales que allí se desarrollan.

Metodología:

- Actividad de retroalimentación.
- Actividad de juego de roles.
- Problematización del espacio.

Conceptos a trabajar:

- Usos de suelo.
- Normativa Uso de Suelo.
- Mecanismos de Participación.

Sesión 5		
Actividad	Desarrollo pedagógico	Tiempo
• Retroalimentación	• Se explica la actividad a realizar y cuáles serán los roles a interpretar por grupo.	
• Juego de roles	• Se les asignará a cada grupo un rol dentro de una situación a representar y según los conocimientos previos deberán realizar una dramatización. En la dramatización se deben evidenciar las categorías trabajadas. Personajes: • 1er grupo: La familia que posee el negocio industrial y se justifica diciendo que es su fuente de ingresos y el de otras familias. • 2do grupo: vecinos que se muestran inconforme e indignados ante la imagen de basura y degradación sobre el espacio público que genera tal industria. Además del ruido y la contaminación que genera verter los residuos líquidos a la calle. • 3er grupo: La junta de acción comunal interviene en la situación y trata de conciliar para que los dueños de la fábrica generen estrategias de protección al medio ambiente y respeto por sus vecinos. • 4to grupo: Alcaldía Local. • 5to grupo: Representantes Secretaría de Salud. • 6to grupo: trabajadores, que insisten en que no cierren la fábrica, porque es su fuente de empleo directo. Actividad:	

	• Cada actor implicado, va a argumentar su posición frente a la problemática, desde lo social o lo normativo. • Unos debatirán por qué es viable mantener la empresa y otros por qué no. • Por último, se generará una solución, que permita el bien común. Cada uno de los grupos debe argumentar, según los conceptos desarrollados en los talleres anteriores y desde su rol, por qué lo que argumentan tiene una razón de peso para tramitar este conflicto.	
• Problematización	• Los estudiantes analizarán los argumentos que se dieron en los juegos de roles y podrán identificar la importancia de conocer conceptos para la resolución de conflictos sociales. Se deben identificar qué otras problemáticas han conocido o vivido que están atravesadas por estas categorías. • Se plantea una reflexión donde los estudiantes puedan expresar sus dudas y apreciaciones sobre lo trabajado y si esto ha tenido o no relevancia para su vida.	
• Explicación trabajo final para la próxima clase.	• Actividad: En los mismos grupos se realizará la actividad final • Deben escoger un lugar cercano a el colegio, con respecto a este lugar deben tener para la siguiente sesión los siguientes ítems: • Ubicación • localización • Conformación histórica de este lugar • Usos del suelo del lugar y sus alrededores • Problemáticas del lugar o cercanas	10 min

Módulo III

Sesión 7

Objetivo: Desarrollar el concepto de territorio y su comprensión
Competencias a desarrollar: Identificar y describir las características del territorio.
Metodología:

- Actividad concepciones previas.
- Actividad desarrollo de concepto a trabajar.

Conceptos a trabajar:

- Territorio

Sesión 7		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Socialización de la actividad a realizar	• Se presenta la actividad y la metodología a realizar. • Se realiza la organización de los estudiantes en los grupos	
• Indagación de conocimientos previos	• En un primero momento, los estudiantes reunidos en los grupos de trabajo realizarán un escrito de media página de lo que consideran ¿Que es territorio? y ¿Qué es territorialidad? • Después de ello se procederá a la socialización de los escritos y se construirá un mapa conceptual en el tablero con las diferentes concepciones que tienen los estudiantes de territorio.	

• Fundamentación teórica territorio y territorialidad	• A partir de las concepciones previas del estudiantes, las docentes a cargo realizará un abordaje teórico sobre:
	  • Espacio
	  • Lugar
	  • Territorio
	  • Territorialidad
	  • Límites
	  • Hitos	

Sesión 8

Objetivo: Promover en los estudiantes la identificación y la comprensión del concepto geográfico de territorio en su espacio cercano.

Competencia a desarrollar: Reconocimiento y problematización del concepto de territorio

Metodología:

- Cartografía sobre dinámicas sociales en el territorio cercano.
- Reflexión sobre las implicaciones de estos conceptos en el aula y la actuación ciudadana.

Conceptos a trabajar:

- Territorio.
- Territorialidad.
- Normativa de Territorio.

Sesión 8		
Actividad	Desarrollo pedagógico	Tiempo
• Socialización de la actividad a realizar	• Se presenta la actividad y la metodología a realizar. • Se realiza la organización de los estudiantes en grupos	
• Reconocimiento de las características del territorio en lo cotidiano	• Se presenta el fragmento del capítulo “Hemos perdido a Lisa” de los Simpson. • A partir del video, los estudiantes enuncian las diferentes características que se presentan en el video a partir de las preguntas de la guía de trabajo 4.	

	• Las características enunciadas serán recogidas en el esquema previamente hecho sobre las concepciones sobre territorio.	
• Construcción conceptual a partir de los conocimientos previos.	• Según el capítulo de los Simpson y la elaboración del esquema, se procede a la conceptualización del concepto geográfico de territorio, recogiendo las características que surgen del esquema, con el fin de identificarlo y relacionarlo con su espacio cercano. Para llegar a esta relación se preguntará a los estudiantes ¿consideran que el colegio es un territorio? ¿por qué?	
• Construcción cartográfica del territorio.	• A partir de los planos hechos en las anteriores sesiones, los estudiantes plasmarán los ítems establecidos en la guía de trabajo 4. • Espacialización de lugares de participación, violencia, dinámicas género, vulneración de derechos.	
• Reflexión sobre las implicaciones sociales que tienen los conceptos vistos en el aula de clase.	• Reflexión sobre: ¿ustedes se consideran actores principales en la construcción y transformación de ese territorio escolar?, ¿creen que sus prácticas o dinámicas dentro de la escuela, afectan el territorio?, ¿creen que ustedes contribuyen a las problemáticas ambientales y sociales que se dan dentro del territorio, no solo escolar sino dónde viven? • Conclusiones por parte del docente a cargo.	

Sesión 9

Objetivos:

- Generar procesos de apropiación espacial, a través de la identificación y relación de conceptos desarrollados en el aula con el contexto próximo.
- Poner en práctica los contenidos planteados en el aula: Habilidades espaciales, usos de suelo y dinámicas territoriales.
- Propiciar la reflexión sobre la importancia de participar y apropiarse del espacio público.

Competencias a desarrollar:

- Manejo conceptual y su aplicación en contexto.
- Análisis de las dinámicas (culturales, sociales, económicas) de un lugar específico.

- Identificar en la ciudad las prácticas territoriales.
- Reconocimiento de problemáticas sociales en el espacio.

Metodología:

- Revisión material y la información solicitada.
- Uso de la Guía de Salida de Campo

Conceptos a trabajar:

- Uso de Suelo
- Territorio
- Territorialidad
- Normativa Uso de Suelo y Territorio.

Materiales:

- Guía salida de campo
- Agenda
- Cartulina
- Marcadores, regla, colores.

Sesión 9 Salida de campo		
Actividad	Desarrollo Pedagógico	Tiempo

Contextualización lugar en el que se realizará la salida de campo.	• Los estudiantes previamente realizarán una indagación sobre el lugar en el que se realizará el recorrido.
	• Los estudiantes procederán a exponer:
	  • La historia del lugar.
	  • En dónde se encuentra ubicado.
	  • Estrato socioeconómico.
	  • Características sociales, culturales, económicas y políticas.
	  • Organización territorial: Usos de suelo predominantes	

Inicio del recorrido	• Los estudiantes se dividirán en dos grupos
	• Cada grupo realizará el recorrido hacia diferentes direcciones, en donde observarán e identificarán:
	  • Calles principales
	  • Hitos
	  • Bordes
	  • Usos de suelo
	  • Actividades culturales, económicas, sociales.
	  • Problemáticas culturales, económicas, sociales.	

Espacialización de las dinámicas y prácticas observadas	• Después de realizar el recorrido espacial, en diferentes lugares, los estudiantes y las docentes procederán a encontrarse en un punto determinado.
	• Los dos grupos de trabajo formarán grupos de cuatro personas y en un pliego de cartulina, representaran espacialmente:
	  • Ubicación y localización
	  • Usos de suelo
	  • Dinámicas y problemáticas del lugar
	• Cada grupo expondrá sus representaciones y se guiarán las intervenciones alrededor de varias preguntas:
	  • ¿Qué usos de suelo son predominantes en este lugar?
	  • ¿Qué características o dinámicas culturales, políticas, económicas y sociales son más predominantes en un recorrido que en el otro?	

Segundo recorrido: Indagación de problemáticas e interacción con la comunidad	• Cada grupo organizado, buscará una habitante del lugar y le hará en una entrevista, en el que preguntará:
	  • ¿Cuántos años lleva viviendo en el lugar?
	  • ¿Qué problemáticas se presentan en el lugar?
	  • ¿Han tratado de solucionarlas? ¿sí o no? ¿De qué manera?
	  • ¿Todos los habitantes participan en la solución de las problemáticas?
	  • ¿Cómo cree que se puede impulsar la participación de los miembros de toda la comunidad?
	• Después de realizada la entrevista, todos irán al punto de encuentro para realizar un conversatorio alrededor de lo escuchado.
	• Cada grupo expondrá las problemáticas encontradas y las formas en la que la comunidad participa en su resolución.
	• Finalmente se realizará una ronda de preguntas, para culminar el ejercicio:
	  • ¿De qué manera se ve la apropiación del territorio por parte de los habitantes?
	  • ¿la forma en que se organiza el territorio contribuye a las problemáticas del sector?
	  • ¿Qué reflexiones deja las formas en que participan los ciudadanos al resolver sus problemáticas?	

Sesión 10

Objetivo: Identificar avances y dificultades en la apropiación de los conceptos trabajados en la intervención pedagógica.

Competencia a desarrollar:

- Reconocimiento del sujeto en el espacio.
- Uso de conceptos utilizados.

Metodología:

- Actividad de ubicación.
- Socialización y distribución de exposiciones.
- Exposición representación espacial: “Reconociendo y problematizando mi espacio”.
- Momento de reflexión.

Sesión 10		
ACTIVIDAD	DESARROLLO PEDAGÓGICO	INTENSIDAD HORARIA
• Actividad de indagación.	• Se ubican los estudiantes por grupos. • Responderán las siguientes preguntas: 1. ¿Qué conceptos trabajados en la intervención recuerdan con mayor claridad? 2. ¿Qué lugares relacionaron directamente al trabajar estos conceptos? 3. ¿Qué conceptos fueron complejos de trabajar? ¿Por qué?	
• Actividad final. Retroalimentación de la experiencia	• Cada uno de los grupos expondrá las respuestas dadas a cada una de las preguntas. • Según cada pregunta contestada por los estudiantes se realizará un ranking de temáticas que tuvieron mayor y menor claridad en el ejercicio de conceptualización.	
• Momento de reflexión	• Se reflexiona sobre la realización de la actividad y la importancia de identificar fortalezas y debilidades. • Se realiza la retroalimentación por parte de los estudiantes a la experiencia y al trabajo docente.	

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
PROYECTO CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES
ESPACIOS ACADÉMICOS
CICLO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN Y PROYECTO PEDAGÓGICO
DINÁMICAS CONTEMPORÁNEAS DEL ESPACIO URBANO
DINÁMICAS REGIONALES
IMPLEMENTACIÓN PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
SALIDA DE CAMPO

Profesoras
Diana Catherine Pachón Porras
Yasmin Aldana Vivas

JUSTIFICACIÓN

Entender y comprender las relaciones que poseen los sujetos con los diferentes espacios que habitan es una necesidad que ha surgido para el análisis de cómo se compone el espacio más allá de su forma física, es importante conocer la relación que poseen los sujetos con este entorno, cómo lo viven, interpretan, significan y transforman.
Entender el espacio como un lugar cargado de significados que permite comprender cómo este se generan diferentes perspectivas en la construcción del sujeto.

RECORRIDO

Este se establece a partir del entorno donde se realiza la implementación. Se tiene en cuenta un recorrido con paradas estratégicas, en cada una de estas se privilegia una categoría a trabajar y se formulan preguntas. Se debe realizar una indagación previa del recorrido a realizar y las categorías a trabajar por parte de los estudiantes.

DURACIÓN:
FECHA:
HORA DE SALIDA:
HORA DE LLEGADA:
OBJETIVO

- Reconocer conceptos trabajados en el recorrido a realizar.
- Identificar el nivel de apropiación conceptual que poseen los estudiantes y su relación con el entorno cercano.
- Realizar una representación cartográfica del lugar al que los estudiantes haya sido enviado. (Dos grupos)
- Analizar fortalezas y debilidades que posean los estudiantes con respecto al proceso conceptual y su reconocimiento en el espacio.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR

PREVIAS

Por grupo y por zona específica.

1. La historia del lugar.
2. En dónde se encuentra ubicado.
3. Estrato socioeconómico.
4. Características sociales, culturales, económicas y políticas.
5. Organización territorial: Usos de suelo predominantes

DURANTE

1. Los estudiantes se dividirán en dos grupos
2. Cada grupo realizará el recorrido hacia diferentes direcciones, en donde observarán e identificarán:
    - Calles principales
    - Hitos
    - Bordes
    - Usos de suelo
    - Actividades culturales, económicas, sociales.
    - Problemáticas culturales, económicas, sociales.

3. Después de realizar el recorrido espacial, en diferentes lugares, los estudiantes y las docentes procederán a encontrarse en un punto determinado.

4. Los dos grupos de trabajo formarán grupos de cuatro personas y en un pliego de cartulina, representaran espacialmente:
    - Ubicación y localización
    - Usos de suelo
    - Dinámicas y problemáticas del lugar

5. Cada grupo expondrá sus representaciones y se guiarán las intervenciones alrededor de varias preguntas:
    - ¿Qué usos de suelo son predominantes en este lugar?
    - ¿Qué características o dinámicas culturales, políticas, económicas y sociales son más predominantes en un recorrido que en el otro?

RECOMENDACIONES

1. Llevar la información solicitada según el grupo de trabajo.
2. Llevar los materiales solicitados para la realización de la actividad.
3. Utilizar ropa cómoda, que le permita realizar recorridos caminando
4. Hidratación.

RESULTADOS ESPERADOS Y EVALUACIÓN

1. Se espera identificar el nivel de desarrollo conceptual logrado en el aula y determinar las fortalezas y debilidades.
2. El uso de los tiempos estimados para la salida de campo, además del cumplimiento de las responsabilidades grupales en la exposición inicial de la salida de campo.

3. Compromiso con los diferentes momentos planteados para el desarrollo de la salida de campo y que cumpla con la actividad pedida como resultado de la salida de campo