

ENSEÑAR, APRENDER Y COMPRENDER.

LO URBANO COMO RESPUESTA A LAS METAS DE LA ENSEÑANZA.

Presentado por:

Daniel Fernando Sanchez Navarro.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Licenciatura en Ciencias Sociales

Didáctica del Medio Urbano

Tutor: Alexander Cely Rodríguez.

Bogotá D.C. 2016

ENSEÑAR, APRENDER Y COMPRENDER.

LO URBANO COMO RESPUESTA A LAS METAS DE LA ENSEÑANZA.

Presentado por:

Daniel Fernando Sanchez Navarro.

2012160072.

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales.

Tutor: Alexander Cely Rodríguez

Doctor en Educación.


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales.

Línea Didáctica del Medio Urbano.

Bogotá D.C. 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad y Reflexión</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 145	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Enseñar, aprender y comprender. lo urbano como respuesta a las metas de la enseñanza
Autor(es)	Sanchez Navarro, Daniel Fernando
Director	Cely Rodríguez, Alexánder
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 138 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	URBANO, ENSEÑANZA, COMPRENSIÓN, NEO-CONSTRUCTIVISMO, INCLUSIÓN.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone diseñar una unidad didáctica para aprender y enseñar “Lo Urbano” bajo los principios de la Enseñanza para la Comprensión. La experiencia de la aplicación de la propuesta se da en un contexto de inclusión educativa en el Colegio República Bolivariana de Venezuela ubicado en la Localidad de los Mártires en Bogotá.</p> <p>Su desarrollo requirió una caracterización para hacer todas las modificaciones pertinentes, ya que la teoría, en materia pedagógica, es la que se debe ajustar a los sujetos y no al revés.</p> <p>De igual manera, requirió un desarrollo teórico de los tópicos que se abordarían en su desarrollo y una estructura reflexiva que permitiera captar los resultados.</p> <p>Por ultimo contiene una serie de conclusiones, aclaraciones, invitaciones y recomendaciones, fruto de las reflexiones alcanzadas.</p>

3. Fuentes

Se presentan a continuación las principales fuentes que fueron utilizadas para el desarrollo teórico del presente trabajo de grado:

- Acosta, A. (2007) Enseñanza para la comprensión. En De Zubiría, M. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani
- Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Blythe, Tina. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Una guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cardeño, F. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad Los Mártires)*. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/investigaciones/estadosArte/HistoriaBta_Martires.pdf
- Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela. (2013). *Proyecto Educativo Institucional “Un espacio para la Democracia, la Integración hacia la Inclusión, el Saber y la Vida”*. Bogotá: Secretaria de Educación.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica
- Gouëset, V. (1998). *Bogotá. Nacimiento de una metrópoli. La originalidad del procesado de concentración urbana en Colombia en el siglo XX*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Lefebvre, H. (1971). *De lo Rural a lo Urbano*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (1970). *La revolución urbana*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Lefebvre, H (2000). *Más allá del estructuralismo*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/294510683/Lefebvre-Henri-Mas-Alla-Del-Estructuralismo>

- Perkins, D. & Blythe, T. (2006). *La comprensión en el aula*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-171785.html>
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Romero, J. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Romero, J. (2009). *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI

4. Contenidos

El presente documento es el resultado de la propuesta de intervención pedagógica adscrita a la línea de investigación “Didáctica del medio urbano” de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. La aplicación de la propuesta se da en un contexto de inclusión educativa en el Colegio República Bolivariana de Venezuela ubicado en la Localidad de los Mártires en Bogotá.

El proyecto se enmarca en la aplicación de la EpC como propuesta pedagógica, que, a su vez, permite la reflexión e investigación sobre la enseñanza de Tópicos en Ciencias Sociales. Es un proyecto que asume una postura interdisciplinar entre la geografía urbana, la historia urbana y la Sociología urbana en aras de lograr la comprensión del fenómeno urbano.

El texto se encuentra compuesto por apartado preliminar y 5 capítulos que dan cuenta del desarrollo progresivo del proyecto. A continuación, se enuncia cada uno de ellos:

- Preliminares: Este capítulo es la puerta de entrada hacia los objetivos del proyecto.
- Capítulo 1. La labor docente: La educación, la pedagogía, la enseñanza: Explica la postura pedagógica que asume el proyecto y el marco con el cual se comprende y se actúa desde la inclusión educativa. Se escoge la Enseñanza para la Comprensión como la directriz principal de la experiencia
- Capítulo 2. Conociendo a los estudiantes: Contiene la caracterización, bajo un entendimiento multi escalar de la realidad, del lugar, la institución y los sujetos, en los

cuales tendrá impacto la realización del trabajo.

- Capítulo 3. Ruta deductiva hacia la comprensión de lo Urbano: Expone la construcción teórica sobre la que se apoyan los temas escogidos bajo los preceptos de la EpC. Sólo por enunciarlos: La Ciudad, La Ciudad Latinoamericana, Red Urbana Colombiana, Proyectos de Renovación Urbana y El Fenómeno Urbano.
- Capítulo 4. Abordando los objetivos: Contiene el desarrollo puntual de los objetivos específicos del proyecto.
- Capítulo 5. Conclusiones: Contiene las conclusiones a las cuales se llegó después de finalizar la experiencia educativa, así mismo, expone una serie de ideas a manera de recomendaciones abiertas con el fin de que estas puedan ser aprovechadas por la comunidad académica.

5. Metodología

La EpC no es sólo una postura pedagógica adscrita a los constructivismos contemporáneos, además de brindar una reflexión sobre la educación que requiere nuestro siglo, de reflexionar sobre los roles del docente, los del estudiante y de recoger aportes de múltiples disciplinas para entender mejor los procesos de enseñanza; la EpC, también, es en sí una estructura metodológica para la reflexión de los educadores. Su marco de acción es una estructura flexible que además de organizar el trabajo en aula permite reflexionar sobre los elementos puestos sobre la mesa al momento de enseñar, permite captar el nivel del aprendizaje y detectar errores para refinar el proceso. Es una estructura la investigación de la acción cotidiana de los docentes.

6. Conclusiones

Un cierre de un trabajo de esta naturaleza mira hacia al futuro. Después del punto final inicia la verdadera labor, el de usar este escrito de la manera que a bien convenga con el fin de mejorar futuras iniciativas educativas. Refinar la pregunta, el concepto, alterar los detalles o revolucionar todos los componentes. Sí, aquí hay errores, pero no, no es una tragedia, es la puerta hacia una

mejor enseñanza del Fenómeno Urbano.

Las conclusiones están orientadas a responder a los objetivos del proyecto y recoger las reflexiones finales frente los desafíos del desarrollo del trabajo, en total son 7, están tituladas de la siguiente manera: El colegio, La caracterización, Sistematización y evaluación, El marco teórico, la EpC, La pregunta problema y, por último, a un paso de la investigación didáctica.

Podría decirse que las conclusiones del trabajo tienen tres momentos: la valoración de sus elementos constitutivos, el cierre de las reflexiones asumidas y las proyecciones del autor sobre el trabajo realizado. De ahí que, como resultado, el punto final, más que obedecer a su naturaleza determinante, se torna en invitación.

Elaborado por:	Daniel Fernando Sanchez Navarro
Revisado por:	Alexánder Cely Rodríguez

Fecha de elaboración del Resumen:	24	10	2016
------------------------------------------	----	----	------

Nota de aceptación.

Firma del presidente del jurado.

Firma del jurado.

Firma del jurado.

Dedico este trabajo a las mujeres que han dado todo por mí.

A mi abuela, que es el cimiento y la base, el pilar de mi hogar, la mano que siempre esta tendida hacia nosotros; sus frágiles huesos soportan el peso de todos sus hijos y nietos, la palabra orgullo me remite a su espalda y la de sacrificio a su legado.

A mi tía Patricia, que siempre está ahí mirando en silencio, apoyándome. Tenga seguridad que sé más que nadie lo que ha hecho y que estoy profundamente agradecido por todo.

A mi madre, que empeño su vida en guiar la mía. Por todos los momentos que atravesó sola, porque nunca tiro la toalla, por haber sido más que el hambre, la soledad y las adversidades.

Por ser la responsable de que yo pueda forjarme un futuro; le prometo hacer de mi camino un reflejo de todo lo que me enseñó. Porque sea yo el que, de aquí en adelante, le permita descansar.

Las he visto enfrentarse a la vida y mirarle a la cara y romperle los dientes, sin doblar las rodillas ni agachar la frente. Gracias por su ejemplo.

Agradecimientos.

A la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es mi casa y la amo con cada centímetro de mi ser. La etapa más hermosa que he vivido tiene sus siglas impresas en mármol. De ella proviene la posibilidad de haber conocido a las personas que componen esta declaratoria.

A mi Maestro, Alexander Cely, que con su palabra me guio en esta etapa de mi vida.

A mis primos, Nicolás y Jonathan, la hermandad la llevamos en la piel.

A mis amigos, compañeros y camaradas. Codo a codo combatiendo por cambiar este país.

Al Colectivo Pensamiento Crítico, por el trabajo realizado y por el que nos espera. Eternamente inspiraran en mi la senda correcta.

A mis compañeros Cristian Parra, Leidy Cifuentes, Alexander Forero y Miguel Niño. Por enseñarme que nuestras acciones hablan por nosotros. Estoy orgulloso de haber trabajado en su compañía. Hemos crecido bastante juntos.

A todos.

Gracias.

Tabla de contenido.

1. Preliminares.....	16
1.1 Introducción.....	16
1.2 Justificación.....	18
1.3 Pregunta Problema.....	19
1.4 Objetivo General.....	19
1.5 Objetivos específicos.....	19
2. Capítulo 1.	
La labor docente: La educación, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.....	20
2.1 Iniciar por aprender a enseñar para enseñar a aprender.....	20
2.2. Una posición pedagógica: La Enseñanza para la comprensión o EpC.	
Neo-Constructivismo.....	20
2.2.1. Rol del Docente.....	22
2.2.2. Rol del Estudiante.....	22
2.2.3. ¿Qué es la comprensión?.....	23
2.2.4. Principios de la relación enseñanza-aprendizaje para la comprensión.....	27
2.2.5. Marco conceptual de la EpC.....	28
2.2.5.1. Tópicos Generativos.....	29
2.2.5.2. Metas de Comprensión.....	31

2.2.5.3. Desempeños de comprensión.....	32
2.2.5.4. Evaluación diagnóstica continua.....	34
2.2.6. Afrontar una estructura dinámica.....	35
2.3. Tres marcos afines y necesariamente complementarios.....	36
2.3.1 La Inclusión educativa. Una lucha por los derechos.....	36
2.3.2. El camino hacia la Inclusión educativa.....	37
2.3.3. La Inclusión educativa.....	40
2.3.4. El Diseño Universal de Aprendizaje, DUA.....	42
3. Capítulo 2. Conociendo a los estudiantes.....	46
3.1. Caracterización del contexto en tres escalas: Macro, meso y micro.....	46
3.2. Lo Macro: Localidad 14 Los Mártires.....	46
3.3. Lo Meso. El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela	
“Un espacio para la Democracia, la Integración hacia la Inclusión, el Saber y la Vida”	49
3.3.1. Respecto al PEI.....	57
3.3.2. Contexto de inclusión educativa.....	58
3.4. Lo Micro: los sujetos (901-jm).....	58
3.4.1. Entrevista a Psicólogos de la institución respecto al curso 901.....	60
3.4.2. Encuesta de aspectos socio económicos.....	62
3.4.2.1 Resultados.....	64

3.4.2.2. Análisis de los resultados.....	65
3.4.3. Sondeo de ideas previas.....	65
3.4.3.1. Conclusión general.....	65
3.4.3.2. Resultados.....	66
4. Capítulo 3. Ruta deductiva hacia la comprensión de lo Urbano.....	67
4.1. Del marco conceptual sobre los contenidos de la enseñanza.....	67
4.2. El Fenómeno Urbano.....	67
4.3. La ciudad.....	77
4.4. La ciudad Latinoamericana.....	80
4.5. La concentración urbana colombiana en el siglo XX: El giro de la cuadricefalia a la primacía Bogotana	87
4.6. Localidad 14 Los Mártires.....	93
4.7. Renovación urbana: Caso los Mártires.....	98
4.7.1. Los Proyectos de Renovación Urbana.....	100
4.8. Atando eslabones.....	104
5. Capítulo 4. Abordando los objetivos.....	105
5.1. Finales abiertos, el destino del trabajo en aula.....	105

5.2. El proyecto: Unidad didáctica para aprender, enseñar y comprender lo urbano en un contexto de inclusión educativa.....	106
5.3. Análisis. De la Renovación Urbana hacia lo “Urbano”	122
5.4. En retrospectiva: Evaluación del proyecto dentro de los parámetros estimados por la EpC y el Diseño Universal para el Aprendizaje.....	125
6. Capítulo 5. Conclusiones.....	130
7. Referencias Bibliográficas.....	135
Índice de mapas.	
Mapa 1: Localidad 14 Los mártires.....	50
Mapa 2: Proyectos de Renovación Urbana al interior de la Localidad 14 “Los Mártires”.	102
Mapa 3: Proyecto de Aula: Renovación Urbana. Caso Los Mártires.	
Fase 2: Recorrido Urbano.....	119
Índice de Tablas.	
Tabla 1 Aspectos Socio-económicos.	64
Tabla 2 Sondeo de Ideas previas.....	66
Tabla 3 Malla analítica del fenómeno urbano aplicada a proyectos de renovación urbana.....	122

Índice de Fotografías.

Fotografía 1. Tomada por Daniel Sanchez.....	111
Fotografía 2. Tomada por Daniel Sanchez.....	111
Fotografía 3. Tomada por Daniel Sanchez.....	111
Fotografía 4. Tomada por Daniel Sanchez.	111
Fotografía 5. Tomada por Daniel Sanchez.....	111
Fotografía 6. Tomada por Daniel Sanchez.....	113
Fotografía 7. Tomada por Daniel Sanchez.....	113
Fotografía 8. Tomada por Daniel Sanchez.....	120
Fotografía 9. Tomada por Daniel Sanchez.	120
Fotografía 10. Tomada por Daniel Sanchez.....	120
Fotografía 11. Tomada por Daniel Sanchez.....	121
Fotografía 12. Tomada por Daniel Sanchez	121
Fotografía 13. Tomada por Daniel Sanchez.....	121
Fotografía 14. Tomada por Daniel Sanchez.....	123

Preliminares.

Introducción.

“Enseñar, aprender y comprender. Lo urbano como respuesta a las metas de la enseñanza.”

De entrada, el título pone en escena 3 verbos clave, una triada que no es para nada simple, en sus intersecciones se esconden todas las dudas y, por ende, todos los progresos que la sociedad ha alcanzado en términos de formar a sus futuras generaciones.

El desafío no es menor, se complejiza en la medida de que se percate que tampoco tiene una sola solución; el objetivo es formar seres humanos, enseñarles algo, que ellos lo aprehendan y que actúen en consecuencia. Ese proceso enseñanza-aprendizaje puede, y debe, ser confrontado por interrogantes de todas formas, el ¿qué?, el ¿cómo?, el ¿cuándo?, el ¿dónde?, y el ¿por qué? Este texto es una apuesta que asume estos interrogantes; se apuesta por el Fenómeno Urbano como eje sobre el cual se puedan abordar estas preguntas y darle una respuesta que tenga validez por sus elementos generales, extraídos de la teoría, y sus elementos particulares, propios de los sujetos involucrados.

En lo concreto, el proyecto resulta de la aplicación de la EpC como propuesta pedagógica, que, a su vez, permite la reflexión e investigación sobre la enseñanza de Tópicos en Ciencias Sociales. Es un proyecto que asume una postura interdisciplinar entre la geografía urbana, la historia urbana y la Sociología urbana, en aras de lograr la comprensión del fenómeno urbano. La experiencia se da en un contexto de inclusión educativa, en el Colegio República Bolivariana de Venezuela ubicado en la Localidad de los Mártires en Bogotá, bajo la dirección de la Línea de Investigación “Didáctica del medio urbano” de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

El texto se encuentra compuesto por 5 capítulos que dan cuenta del desarrollo progresivo del proyecto. A continuación, se enuncia cada uno de ellos:

- Capítulo 1. La labor docente: La educación, la pedagogía, la enseñanza: Explica la postura pedagógica que asume el proyecto y el entendimiento con el cual se trabajara la inclusión educativa. Se escoge la Enseñanza para la Comprensión como la directriz principal de la experiencia.
- Capítulo 2. Conociendo a los estudiantes: Contiene la caracterización, bajo un entendimiento multi escalar de la realidad, del lugar, la institución y los sujetos, en los cuales tendrá impacto la realización del trabajo.
- Capítulo 3. Ruta deductiva hacia la comprensión de lo Urbano: Expone la construcción teórica sobre la que se apoyan los temas escogidos bajo los preceptos de la EpC. Sólo por enunciarlos: La Ciudad, La Ciudad Latinoamericana, Red Urbana Colombiana, Los Proyectos de Renovación Urbana y El Fenómeno Urbano.
- Capítulo 4. Abordando los objetivos: Contiene el desarrollo puntual de los objetivos específicos del proyecto.
- Capítulo 5. Conclusiones: Contiene las conclusiones a las cuales se llegó después de finalizar la experiencia educativa, así mismo, expone una serie de ideas a manera de recomendaciones abiertas con el fin de que estas puedan ser aprovechadas por la comunidad académica.

Justificación

¿Por qué pensar en enseñar y aprender lo urbano en un contexto de inclusión educativa?

Razones en tres niveles.

Personal: el interés personal frente a los asuntos de la ciudad ha crecido a lo largo de estos últimos años obedeciendo a varias circunstancias que han enlazado pasiones y afinidades teóricas con las que se ha aventurado a interpretar coyunturas y posibles escenarios futuros que despiertan en el autor la más sincera inquietud.

Contextual: después de los primeros acercamientos, que dieron como resultado la caracterización, se ha encontrado un puente entre las expectativas personales, las experiencias, saberes y preocupaciones de los estudiantes y las problemáticas concretas de la ciudad, que se evidencian en el espacio inmediato del Colegio donde se realiza el proyecto. Lo urbano es la respuesta que se le da a esa articulación y es la medula del presente trabajo.

Disciplinar: si observamos lo dicho sobre nuestra realidad, encontraremos situaciones tales como que el 80 % de población de América Latina vive en ciudades, que la producción agraria a un ritmo cada vez mayor asimila las lógicas urbanas al industrializarse, que el tejido urbano se expande sin cesar en todas las ciudades e invade el espacio rural, que el flujo de capital internacional infla cada vez más el sector inmobiliario ¿Estamos frente a la urbanización completa de la sociedad? Ante condiciones como estas ¿Cómo no estudiar lo urbano? Los estudios urbanos, la arquitectura, el urbanismo y la geografía urbana, han apuntado varias razones de porque sus campos de conocimiento son de vital importancia, no solo para las problemáticas actuales, si no para las venideras. Según las proyecciones del crecimiento de las ciudades en el corto y mediano plazo, es factible afirmar que existe una senda fructífera, en

términos de demandas teóricas y prácticas para que estas consigan saldar sus retos más profundos; claro, dentro de estas respuestas y preguntas ajustados a los nuevos retos de lo urbano está el ¿Cómo enseñar, aprender y comprender lo urbano?

Pregunta problema.

¿Cómo enseñar aprender, y comprender lo urbano en contextos de inclusión educativa?

Objetivos

General

Enseñar, aprender y comprender lo urbano en contextos de inclusión educativa.

Específicos:

1. Diseñar y ejecutar una unidad didáctica desde el marco teórico de la EpC para aprender, enseñar y comprender lo urbano en un contexto de inclusión educativa.
2. Analizar una problemática Urbana del contexto local de los estudiantes en aras de comprender lo Urbano.
3. Evaluar cada elemento que jugó un papel en el desarrollo del proyecto al interior del aula dentro de los parámetros estimados por la Enseñanza para la Comprensión, la Inclusión Educativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Capítulo 1. La labor docente: La educación, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje.

Iniciar por aprender a enseñar para enseñar a aprender.

En este primer capítulo explica la posición pedagógica que se asumió al momento de afrontar un escenario de enseñanza y aprendizaje, cuyos resultados componen el grueso del texto.

Permítase conducir al lector por los eslabones que, a juicio del autor, componen las respuestas sobre las cuales debe tener claridad cualquier persona que asuma la labor docente. Entre ellas están: la pedagogía y la dupla enseñanza-didáctica.

La primera brinda las reflexiones sobre el ¿por qué? de la educación, sus fundamentos filosóficos y políticos, un entendimiento de los actores que intervienen y un objetivo, que parte de asumir el rol de la educación en la sociedad y de las posibilidades que ella posee para cumplirlos.

La segunda está encaminada a detectar los elementos de los cuales depende el aprendizaje para poder trabajar sobre ellos y lograr un proceso de enseñanza efectivo. Debe aportarse una respuesta que comprenda a los sujetos, como aprenden y que aprenden, y como el docente, ahora si en clave didáctica, se dispone a cumplir su deber.

Una posición pedagógica: La Enseñanza para la comprensión o EpC.

Neo-Constructivismo.

Estamos frente a un tipo de constructivismo. En rigor, todas las propuestas pedagógicas actuales, o si bien la enorme mayoría, son de tendencia constructivista (Stone, 1999). El constructivismo responde 3 preguntas básicas con las cuales configuran sus postulados educativos ¿Quién construye?, ¿Qué construye? y ¿Cómo lo construye? (Rosas & Sebastián, 2008).

La EpC le daría un carácter especial a ese conocimiento que se construye y al como es construido, sobretodo en dos aspectos fundamentales. Primero, la ya mencionada directriz de optar por construir capacidades de desempeños en detrimento de las representaciones; segundo, que está abandona estratégicamente el camino del descubrimiento pautado por el desarrollo propio del estudiante y, opta por vincularlo de manera activa y reflexiva a una secuencia de complejidad gradual de desempeños de comprensión, en palabras de Perkins, sí se le tuviera poner un nombre, ese sería el de constructivismo del desempeño (Stone,1999).

Pero ¿qué del constructivismo es lo que mantiene?

Se continua sobre las mismas líneas en la definición del sujeto que aprehende. El sujeto del constructivismo, es aquel que desde sus condiciones psicológicas vincula el conocimiento. Según Piaget, lo hará desde sus etapas de desarrollo cognitivo, según Vygotsky lo hará usando mediaciones semióticas y según Maturana, es un observador que se convierte a sí mismo en un principio desde donde adopta la realidad (Rosas & Sebastián, 2008). Estas respuestas siguen presentes en la EpC y alimentan sus avances.

Respecto a lo que se construye, apegados a estas tres miradas paradigmáticas anteriores, en Piaget es un proceso genético que opera construyendo estructuras de conocimiento con base en estructuras previas (Perales, 1992). En Vygotsky, se parten de herramientas semióticas que permiten internalizar funciones psicológicas superiores y construir sentidos y para Maturana serán dominios consensuales dentro del lenguaje (Rosas & Sebastián, 2008). Con estas tres herramientas conceptuales sobre lo aprendido, la EpC se decanta sobre los desarrollos de comprensión como facilitadores del aprendizaje, reconociendo que está apoyada en esas tres concepciones de lo que es construido, sin embargo, la EpC construye comprensión.

Por su parte el “¿Cómo se construye?” si recibe fuertes cambios. Como ya se explicó desde Perkins, esto es a razón de la importancia superior que demuestra el abordaje de lo que se quiere enseñar y su contraparte, lo que se puede aprehender, es decir, el cuestionamiento anterior. No obstante, el desarrollo sobre el interrogante del “¿Cómo?” en la EpC es de los más notorios de los 3, pues no es otro que lo desarrollado por el marco conceptual con sus 4 poderos elementos.

Rol del Docente.

El docente es, a diferencia de los primeros postulados constructivistas, no solo un facilitador y un guía, su labor es más directiva, debe trazar la ruta hacia la comprensión de un tópico y vincular a los estudiantes, motivándolos en el proceso a acceder a rincones más profundos del tópico en cuestión por la vía de la retroalimentación (Acosta, 2007).

Sus disposiciones frente al conocimiento son amplias, una preferencia marcada y más que necesaria hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Entre tanto, no puede descuidar la parte afectiva de sus estudiantes, frente a ella debe mostrar liderazgo para hacer que todos coincidan dentro de las metas trazadas. En el mejor de los casos “El maestro en EpC debe estar enterado de su historia familiar, su pasado académico, su nivel de crecimiento psicológico, así como sus intereses, necesidades y habilidades. (...) en síntesis, los docentes son divergentes, conciliadores y cercanos a los estudiantes” (Acosta, 2007, pp. 235-236).

Rol del estudiante.

A los estudiantes dentro de la EpC se les distingue por la adquisición progresiva de un compromiso reflexivo, que produzca un sujeto crítico, capaz de resolver problemas y de salir airoso ante la complejidad de las situaciones concretas de la realidad. Si el sujeto no se involucra y no se empeña en alcanzar los objetivos de la clase, por más que el docente refine sus

mecanismos, métodos, contenidos y propuestas, el aprendizaje va a ser superficial y frágil sin aplicación significativa, por tanto, la EpC se enfoca en vincular a los sujetos en la supervisión de su propio proceso, es decir, promueve un aprendizaje metacognitivo (Acosta, 2007).

¿Qué es la comprensión?

La Enseñanza para la Comprensión o EpC no es algo novedoso, otrora, la comprensión era el fin de la educación en talleres y hogares. Actualmente, los miembros del Proyecto Zero, que a finales de la década de 1980 indagaron sobre la cognición humana preguntándose por el sentido verdadero de lo que se buscaba en aula, lo que en realidad significa aprendizaje y los dotes de esta habilidad especialmente desarrollada con la que nacen los humanos, han vuelto a ponerla en centro de los debates pedagógicos (Pogré ,2001).

De la mano de David Perkins, Víctor Perrone, Howard Gardner y otros, la comprensión fue contrastada con las necesidades educativas actuales y re significada para ponerla de nuevo en circulación de la mano de la revolución cognitiva que bien describen Pogré & Lombardi (2004).

La EpC, como aclara Acosta (2007), aborda las reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza, el aprendizaje, los cuerpos del conocimiento, los actores y las instituciones, poniendo el énfasis en la comprensión como objetivo ulterior de un proceso de reflexión cíclica que usa una estructura integradora. Su objetivo, en términos pedagógicos, es impulsar el pensamiento autónomo y de acción transformadora sobre cotidianidad (Patiño, 2012).

Stone (1999) afirmó que la comprensión, piedra angular del marco conceptual de la EpC, es un concepto que más allá de los objetivos regulares de otras propuestas pedagógicas, como lo son los conocimientos y las habilidades. Los conocimientos son solamente información disponible sobre cualquier tópico, mientras las habilidades son capacidades de desempeño a la mano.

Ambas son vitales en la cotidianidad y tienen un valor educativo muy alto, sin embargo, la comprensión es diferente y les aventaja en varios aspectos.

La comprensión es la capacidad de pensar y actuar de manera flexible a partir de lo que ya es conocido, es un desempeño flexible, no es una operación mecánica que se agota en su dominio, es un reto que obliga al estudiante ir más allá de sus conocimientos y habilidades actuales por el mejor medio posible, usándolas (Stone, 1999).

Esté enfoque de la comprensión no es una obviedad, es un vigoroso giro con fuertes cambios, pues, dista bastante de la apreciación tradicional de amplio manejo cotidiano. La comprensión que convive con el sentido común es aquella que está ligada a la representación, la posesión de y no la capacidad de, como si es en el caso de la EpC (Stone, 1999).

Las representaciones son apropiaciones mentales de un fenómeno, logradas en esquemas refinados que estructuran la mente a la par que moldean las ideas. Son de dos tipos, o modelos mentales, o esquemas de acción. Los modelos mentales son artificios que permiten manipular una idea. Los esquemas de acción son estructuras conceptuales que conducen y reglamentan (Stone, 1999).

Ambas consiguen cumplir con el objetivo de la comprensión como representación promoviendo una estructura mental que está en constante renovación y es cada vez más apta de poseer más representaciones. Sin embargo, no logra comprensión verdadera en términos de la EpC, es decir, el desempeño flexible; primero, porque su realización no desemboca en un uso de la representación, pasando por alto el hecho de que la representación no se puede dar por acertada; segundo, porque la representación busca la comprensión, pero la comprensión puede existir sin el uso o creación de representaciones (Stone, 1999).

En conclusión, la representación ni es garante de comprensión, ni es obligatoria para que esta se dé. Aunque nada evitaría que las representaciones le fueran útiles a la comprensión en cierto momento, al igual que las clases expositivas y los exámenes de rigor, con los cuales se vincula las prácticas tradicionales de enseñanza (Stone, 1999).

La EpC busca impulsar la capacidad, esta requiere de tiempo, por ende, solo puede optarse por propuestas curriculares con metas graduales que exigen al docente refinar, coordinar, y reflexionar sobre su práctica, para cumplir el objetivo, que en términos del aprendizaje sería dotar al estudiante de una amplia gama de desempeños complejos y flexibles para actuar con sentido crítico en el mundo (Stone, 1999).

De lo anterior, (Acosta, 2007; Jaramillo et al., 2004) infieren las dimensiones que componen a la comprensión. La primera sería las redes conceptuales que componen la teoría, en la EpC son herramientas para la creación de productos creativos. La segunda son los métodos propios de las ciencias que obligan a trascender el sentido común y la experiencia inmediata proporcionando criterios de validez y procedimientos de indagación. La tercera contiene los propósitos, por un lado, los que están presentes dentro de cualquier pregunta para hacer saber a los alumnos que el conocimiento es una construcción humana y está orientado por nuestros intereses, por otro lado, están los intereses consensuados para la clase que sirvan para motivar el desarrollo de los empeños de comprensión. Por último están las formas de comunicación o los formatos en que se demuestra la comprensión. Son creativas, originales, diversas y exigen al estudiante adaptarse a exponer sus ideas frente a otros.

Las dimensiones que componen la comprensión poseen a su vez 4 niveles de profundidad por las cuales debe pretender transitar el docente al momento de plantear los desempeños de

comprensión. Según Perkins los niveles de la comprensión de manera ascendente en complejidad son:

Contenido: conocimiento y practica referentes a los datos y a los procedimientos de rutina. Las actividades correspondientes no son de comprensión sino de rutina (...)

Resolución de problemas: Conocimiento y practica referentes a la solución de los problemas típicos de la asignatura. Las tareas correspondientes son un tipo de actividad de comprensión: la resolución de problemas en sentido clásico. (...)

Epistémico: Conocimiento y practica referentes a la justificación y la explicación en la asignatura. La actividad de comprensión es generar explicaciones y justificaciones. Por ejemplo, fundamentar una opinión crítica en literatura o explicar causas en historia. (...)

Investigación: Conocimiento y practica referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia. Las actividades correspondientes son plantear hipótesis nuevas (al menos para uno mismo), cuestionar supuestos, etc. (Perkins, 1995, pp. 89-90).

Debido a que la potencia de la comprensión está en el uso correcto de los conocimientos nuevos, es decir, en el desempeño flexible del estudiante, la estrategia para promover una relación enseñanza-aprendizaje dentro de esta perspectiva no puede ser otra que el diseño de desempeños de comprensión.

Es una actividad y es un conocimiento, sí, pero debe trascender, no abandonar, la memorización, la rutina y los finales cerrados, para darle cabida a la metáfora, la explicación, la justificación, la extrapolación, la vinculación, las redes complejas y las proyecciones como catalizadores de un saber más profundo dentro de experiencias de aprendizaje sensibles a las concepciones previas.

La comprensión sería el detonador de las capacidades de resolver problemas y de crear productos valiosos en su contexto cultural, esto es, la propia inteligencia, definida así por Gardner (1987).

Principios de la relación enseñanza-aprendizaje para la comprensión.

“La enseñanza es un campo específico de decisiones complejas, y que quienes enseñan conjugan – entre otros– el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico, no planteados como campos inconexos, sino en un diálogo contante entre ambos” (Pogré & Lombardi, 2004, p. 36).

El objetivo de la enseñanza es que se dé el aprendizaje, o sea, que se desarrollen nuevos conocimientos, destrezas, habilidades, y para el caso, desempeños flexibles que permiten la “apropiación instrumental de la realidad para transformarla” (Pogré, 2001, p. 3). El aprendizaje es relativo al sujeto que va a aprender y a la relación que ese sujeto establezca con lo que desea aprehender, implica resignificar la realidad a partir de una reconstrucción propia, tal como afirma la ciencia cognitiva contemporánea (Pogré, 2001).

La enseñanza no fue ajena a este cambio de perspectiva. Para su conceptualización Pogré (2001) advierte su carácter intencional, está enmarcada en contexto educativo con propósitos, que para ser cumplidos deben cumplir con criterios generales que están contemplados en el marco conceptual de la EpC.

Stone (1999) enuncia 6 principios que son implícitos a la relación enseñanza-aprendizaje contenidos en la EpC:

- 1) Debe vincular al sujeto, generar en él un compromiso reflexivo que le permita aferrarse y superar los retos de los desempeños para así dominarlos. La reflexión es la ventana hacia el verdadero progreso, por eso debe ser clara e informativa, debe estar vinculada al hacer personal y debe poder brindar no solo sobre el tema, sino también, sobre el propio

aprendizaje, aprender sobre los procesos propios de aprendizaje es una característica de los estudiantes vinculados a los desempeños de comprensión.

- 2) Para que un desempeño sea efectivamente aprendido debe apoyarse en comprensiones previas, no solo como referencia, deben ser controvertidas, trabajadas y retroalimentadas. Para que, tanto los desempeños ya adquiridos, como los desempeños a desarrollar se vinculen, debe existir un puente de doble vía entre ambas, una conexión didáctica.
- 3) Los desempeños de comprensión requieren una estructura que los enlace y organice de manera gradual en complejidad, que convierta el aprendizaje en un desafío constante.
- 4) El aprender bajo los principios de la comprensión exige superar los conflictos entre desempeños de comprensión anteriores, fuertemente arraigados, en ciertos casos dogmas, que obstaculizan el proceso hacia un nuevo aprendizaje.
- 5) Motivar a alumnos y a docentes a trabajar dentro de la perspectiva de la comprensión
- 6) Vincularse al cumplimiento de metas generales que encaden distintos desempeños de comprensión.

Marco conceptual de la EpC.

Perkins (1995), denuncia en su obra, cómo a los educadores los ha poseído un síndrome del salvador, buscando salidas rápidas a las preguntas más grandes dentro del campo educativo, en busca del método del santo grial, varias propuestas han pasado de ser el mesías a los anales ya los archivos. Sería lo más lógico afirmar que este carácter cíclico de aplicación de métodos de enseñanza denota un error de perspectiva, Perkins trata de demostrar con su ejemplo de la “Teoría del uno” que ya existen métodos suficientes, que en algunos casos incluso son mal aplicados, por tanto, no es el método sino el currículum a donde la comunidad educativa debe virar.

La EpC como propuesta pedagógica que resuelve 4 interrogantes principales respecto al currículum: ¿Qué tópico vale la pena comprender? ¿Qué aspectos del tópico comprender? ¿Cómo promover la comprensión? y ¿Cómo estimar lo que otro comprende? Para responder a estas incógnitas, formularon un andamiaje de 4 elementos que funcionan en relaciones dinámicas muy difíciles de establecer por separado dentro de contextos reales; son las bases del currículum, Baquero y Ruiz (2005) puntualizan este punto al afirmar que, además de marco conceptual, es “el marco operativo de naturaleza práctica que posibilita la planeación de un diseño didáctico para la enseñanza” (p.4).

Estos 4 elementos estructuran el trabajo en aula, la enseñanza, identifican y apoyan la comprensión (el aprendizaje), y por último y, tal vez más importante, brinda una estructura para la investigación permanente por parte de los docentes que, apoyados en una estructura móvil organizan una experiencia y de ella obtienen la materia prima para refinar una teoría, es una opción para la labor investigativa del docente en materia didáctica (Jaramillo et al., 2004).

Tópicos generativos.

Tras analizar las prácticas de los docentes involucrados, junto con sus apreciaciones de los aprendizajes de sus alumnos, se determinó que muchas temáticas no tenían relevancia al momento de afrontar la complejidad, ni de los problemas cotidianos, ni de los netamente académicos. Para desarrollar este vacío se propusieron los tópicos generativos (Acosta, 2007).

los tópicos generativos abordan la pregunta sobre ¿Qué vale la pena comprender? El contenido explícito del currículum. Básicamente está compuesto de una elección por parte del docente, que, atendiendo a las condiciones de los sujetos, reconoce una temática que favorezca la comprensión (Stone, 1999).

Existen dos tipos de criterios con los que debe contar el tópico, si es que este fuere a ser usado como ruta de comprensión. Los primeros son de orden contextual, es decir, la relación que puede establecer el docente entre el tópico y sus alumnos, el segundo es de orden interno, y establece los mínimos necesarios para que el tópico pueda funcionar como base de una comprensión cada vez más robusta (Stone, 1999).

De orden contextual son:

- 1) Debe haber conexión entre en el tema y las preocupaciones y experiencias cotidianas de los alumnos. No implica que deba ser conocido en extensión y profundidad, en cambio, lo que exige es que deba haber una intuición bien desarrollada, una experiencia cercana de la cual echar mano.
- 2) Debe ser accesible e interesante para los alumnos. Cuenta con varias entradas, permite fácilmente el trabajo de las múltiples inteligencias, cuenta con varias propuestas didácticas, tiene varios enfoques metodológicos y posee varios matices en lo referente a adaptaciones culturales, históricas y geográficas.
- 3) Los tópicos generativos tienen una conexión especial con el docente, encarna cierta pasión intelectual que despierta un interés que constantemente se renueva y termina por hacer del docente un experto. Dentro de la EpC se maneja un trabajo implícito sobre la parte emocional de los sujetos inmersos en la relación educativa, este ejemplo de compromiso y curiosidad debe poder ser emulado por los estudiantes bajo este principio.

De orden interno son:

- 1) Es central para el dominio de una o varias disciplinas, de ahí que Perkins (1993) lo denomine conocimiento generativo. Se ve reflejado en su reiterada presencia en trabajos realizados por expertos en aras de su conceptualización, implicaciones y

formas de uso. Se infiere que el desarrollo de un tópico con estas características favorece a la escala gradual de complejidad que requiere la comprensión con base en los desempeños.

- 2) Debe ofrecer una amplia gama de información que permita a los estudiantes la indagación cada vez más profunda. Invita al grupo a crear finales abiertos para convertirlos en nuevos comienzos de indagación.
- 3) Es rico en conexiones, tiene el potencial de reunir varias disciplinas o que varias disciplinas se reúnan en él, es un recurso inagotable y es la puerta a la multi-inter y transdisciplinariedad en el aula. Caminos por los cuales transitan muchas disciplinas actualmente y a los cuales no puede darles la espalda.

Metas de Comprensión.

Las metas de comprensión son el manifiesto explícito de lo que se presupone debe ser comprendido. Son los objetivos desde donde se valoran, diseñan y crean desempeños de comprensión, a la vez, permiten avanzar hacia la comprensión del tópico generativo y obtener criterios de evaluación pertinentes (Stone, 1999).

Son caminos sobre los cuales avanzar y permiten volver sobre ellos con sentido reflexivo. Pueden tomar forma de preguntas o enunciados que no pueden ser abordados a su totalidad con el uso de datos simples o respuestas cortas. Por el contrario, deben ser tan amplias como directivas. Para que cumplan con su objetivo suelen usarse ideas y procesos preliminares, objeto de unidades curriculares particulares (Stone, 1999).

Para que funcionen como guía deben ser:

- 1) Públicos y claros desde el inicio. Con eso se extraen del resto de pequeños objetivos que también son abordados en la clase, pero cuyo objetivo no es la comprensión. Se mantienen presentes en todo el proceso para no perder la atención del objetivo principal.
- 2) Estar dispuestos en una estructura compleja que desarrolle sistemas conceptuales: la conexión entre una tarea específica, por ejemplo, realizar una entrevista, debe estar claramente ligado a los objetivos macro de la unidad curricular (Perkins, 1993).
- 3) Manejar conceptos centrales para un área del conocimiento.

Desempeños de comprensión.

Volviendo sobre la descripción ya dada de la comprensión, ésta se define como una capacidad de actuar en el mundo basado en lo que se sabe y retomando su principal implicación pedagógica, la cual indica que la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica la propia comprensión, dirá Pogré (2001), permiten reconocer la comprensión porque son la comprensión misma. Se podría afirmar que este elemento es la parte más importante de este marco conceptual, pues es el que en esencia trabaja los desempeños flexibles de comprensión, dicho de otra manera y para cerrar la reflexión sobre la Teoría del uno, los desempeños flexibles son la respuesta a lo que queremos enseñar dentro de la pedagogía de la comprensión. (Perkins, 1995; Stone, 1999).

Los desempeños de comprensión por lo general toman forma de imperativos que demuestran que alguien realmente comprendió, McThige y Seif (2014) dan como ejemplo clave las siguientes: explique, analice, compare, generalice, extrapole, demuestre, establezca una analogía, aplique, demuestre perspectiva de y empatía con. Usando esos imperativos el estudiante se verá abocado

a extender, aplicar y sintetizar de forma creativa lo aprendido, vinculando todas las inteligencias. Lo anterior permite distanciarse de enunciados similares pero que no producen comprensión.

Al igual que las metas de comprensión, deben estar organizados en cadenas que enlacen temas hacia una complejidad mayor. Hilar desempeños preliminares, que acercan al estudiante al dominio del tópico generativo en múltiples niveles, para que estos puedan ser usados en desempeños finales de síntesis, ambos explotan las capacidades totales de un desempeño, es decir, son desafíos y generan puentes hacia desempeños más complejos, además, consiguen aprovechar experiencias cotidianas y los intereses individuales (Stone, 1999).

El ejemplo clásico de un desempeño de síntesis que, si bien no es por obligatoriedad el final, si debe estar en los puntos más álgidos hacia las metas de comprensión, es la investigación guiada. Es un lugar privilegiado de la unidad curricular en la cual se exploran metodologías de investigación, conceptos y teorías, que desarrollan y demuestran la comprensión (Stone, 1999).

Forjar esta pieza clave requiere unos lineamientos acertados, si se piensa desde una metáfora, estos lineamientos pueden ser la diferencia entre obtener un vulgar cuchillo o una filosa espada.

Diseñarlos implicaría entonces:

- 1) Tener en cuenta la meta de comprensión en todo momento para que cada esfuerzo alimente la comprensión esperada.
- 2) Desarrollan comprensión desde la práctica, ancladas a secuencias reiterativas que pulen habilidades y conocimientos iniciales con los nuevos.
- 3) Son accesibles desde múltiples estilos de aprendizaje y formas de enseñanza, por lo tanto, abre la posibilidad de interactuar con varias corrientes didácticas específicas.
- 4) Garantizan el compromiso reflexivo en armonía entre el desafío y las ideas previas.

- 5) Al finalizar demuestran la comprensión, en toda la extensión de la palabra, no solo con la experiencia privada, sino también, con la exposición y ampliación desde el alumno hacia formas para que otros puedan capturar su entendimiento.
- 6) Habría que aclarar que no solo son creaciones tangibles, por ejemplo, un dibujo o un ensayo, procesos mentales complejos también entran como desarrollos de comprensión óptimos.

Evaluación diagnóstica continua.

Cada palabra en esta etapa evoca una característica vital del proceso de enseñanza- aprendizaje de la EpC. La evaluación trata captar el avance en términos de los objetivos establecidos para dirigir el proceso hacia los puntos que le son necesarios. El diagnóstico es traído de la ciencia médica, y denota el estado en el cual se encuentra el proceso. La continuidad es el adjetivo que debe definir esta labor, porque la enseñanza y el aprendizaje son procesos, no estados cerrados y, por ende, requieren evaluación y diagnóstico a cada etapa (Stone, 1999).

Este eslabón del marco teórico es que él se ocupa del refuerzo y la demostración, recoge lo que se obtiene de manera automática al aplicar los desempeños de comprensión, los sujetos y a su proceso. Hecha mano de las metas de comprensión para controlar su desenvolvimiento para fijar horizontes comprometiendo a todos los actores involucrados, es decir, usa la hetero, la auto y la coevaluación según convenga, por consiguiente, es también un desempeño de comprensión aprovechable en el que se aprende a aprender a partir de la inspección del proceso desde estos tres enfoques, no solo brinda experticia al docente sobre enseñar sino también, al estudiante sobre aprender (Stone, 1999). Acompaña cada desempeño de comprensión y debe retroalimentarse en cada meta. Informa al docente sobre cómo responder a las individualidades del grupo y al grupo en sí.

Es la pieza clave de cara a las dificultades que presenta la comprensión, según Leymonié (2001), las más frecuentes y poderosas enemigas de la EpC, contando con una aplicación acertada de sus elementos teóricos, son las redes conceptuales fijadas en el pasado, ingenuas o intuitivas, son de difícil superación, de manera que son excelentes fuentes de tópicos generativos.

Sus conclusiones no solo versan sobre la aprehensión del tópico sino también, sobre los desempeños usados y da claves sobre su mejoramiento. Por todo lo anterior, es que más desafíos presenta y es el que arroja al docente a reflexionar permanentemente sobre su práctica (Stone, 1999).

Afrontar una estructura dinámica.

Los elementos del marco teórico de la EpC pueden usarse para el análisis de aspectos particulares de la práctica educativa, tanto para el desarrollo de unidades curriculares como del desarrollo profesional del docente, en otras palabras, la propuesta pedagógica de la EpC genera un marco conceptual apto para la investigación en aula (Baquero & Ruiz, 2005).

Las posibilidades que este marco abre son apoyadas en el juego dinámico que establecen sus elementos a ponerlos en juego en las aulas, cada cambio en uno implica alteraciones, en ciertos casos totales, sobre los otros componentes. La comprensión como desempeño creativo o flexible requiere de estos mínimos para garantizar sus metas. Este marco no abarca todas las situaciones que pueden llegar a alterar el proceso hacia la comprensión, están también todas las particularidades del aula, incluso la relación docente alumno, lo que el marco garantiza es poder mantener siempre puesta la vista en la comprensión como meta primordial, dejando que los demás asuntos sean atendidos sin que mermen en la calidad del proceso educativo (Blythe, 1999).

Tres marcos afines y necesariamente complementarios.

La Inclusión Educativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje aportan a la EpC un entendimiento de los sujetos más profunda, resultado de una crítica de vieja data sobre la educación como un derecho y responde desde postulados de la neurociencia y la psicología aplicada a la educación, puntos que se quedan por fuera de la mayor parte de corrientes pedagógicas existentes, también, brinda pautas de cómo abordar una dimensión omitida de las reflexiones sobre el aprendizaje, la que sería su cualidad más valiosa, su esencia, no es otro que su carácter diferencial.

La Inclusión educativa. Una lucha por los derechos.

La inclusión es un principio político, derivado de años de lucha por parte de sectores que simplemente no encajaban en la sociedad, eran omitidos, rechazados y silenciados.

En el marco del surgimiento del derecho internacional y los pactos internacionales, como La Declaración Internacional De Los Derechos Humanos de 1948, La Declaración Internacional De Los Derechos Del Niño en 1959, La Convención sobre los Derechos de la Infancia de 1989, se dio paso a la reflexión sobre este grupo marginado de la sociedad que componía un “otros” en los discursos de antaño. Básicamente es la llamada a los Estados para que hagan que los derechos sean cumplidos para la totalidad de los individuos sin discriminación alguna (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa de España, 2007; Parrilla, 2002).

Su derivada en el sector educativo es, valga la redundancia, la Educación inclusiva, y su llamada es hacer de la educación un derecho al que puedan acceder todos los individuos sin importar su condición social, su orientación sexual, su color de piel, ni ningún otro factor del cual pueda desprenderse la discriminación, especialmente los niños y jóvenes que poseen discapacidades,

pues este grupo de individuos ya tenían cierto avance en lo referente al como exigir su derecho a la educación, lo cual fue llamado Integración educativa, de la cual la inclusión tomaría muchos elementos para plantear la ruta hacia el cumplimiento de sus objetivos. Sí bien son diferentes, están históricamente entrelazadas (CNICEE, 2007).

El camino hacia la Inclusión Educativa.

La inclusión educativa es la última respuesta de nuestra sociedad a un problema de vieja data. Según Aguilar (2004), le anteceden dos ideas de discapacidad que a lo largo de la historia configuraron el trato que las personas con esa condición padecieron hasta hace, relativamente, muy poco tiempo.

La primera es la concepción tradicional. Las personas con discapacidades nacidas en el seno de las sociedades pre modernas fueron, simplemente, condenas a la muerte de una u otra manera. Es emblemático el caso de Esparta, en donde un nacimiento de un niño con una discapacidad evidente era condenado con la muerte del recién nacido (Aguilar, 2004).

La práctica perduro en Europa hasta que la Iglesia prohibió el infanticidio, sin embargo, el niño que ya no moría a las pocas horas, estaba destinado al exilio y a la reclusión, la iglesia había determinado su condición como un castigo y, por ende, prueba del pecado, incrementado los mitos que se tejían alrededor de este suceso. En el mejor de los casos eran atendidos en asilos o en hospitales (Aguilar, 2004).

Llegado el renacimiento y la posterior aparición del positivismo, la ciencia médica y a la psicología se vieron abocadas a fijarse en su desarrollo. Como sujetos del ensayo y error, victimas del método científico, abandonaron la superstición para ser definidos bajo la concepción patológica, de ahora en adelante ¡están enfermos! (Aguilar, 2004).

Fruto de los avances de la psicología nace la educación especial a mediados del siglo XX. Apartados de los demás, recibían clases usando métodos derivados de las interpretaciones sobre su condición particular en compañía de profesionales especializados y otros sujetos con condiciones iguales o totalmente diferentes a las que ellos poseían, aquí se da el alumbramiento del modelo rehabilitador (Aguilar, 2004).

Su preocupación consiste en tratar la condición individual del sujeto, la persona es atomizada y se trabaja solo bajo el fortalecimiento de los elementos que son directamente ocasionados por su condición. Su objetivo es hacer que la persona en cuestión supere su condición y pueda sumarse a la sociedad (Aguilar, 2004).

Hacia los años 60, las familias se quejan por el acceso a la educación de sus niños, ahora especiales, y los Estados implementan, con ayuda de la educación especial, la Integración educativa, donde los niños con discapacidad son adjuntados al aula regular bajo el principio de normalización (Aguilar, 2004). Esté reza que, los sujetos con discapacidad deben estar lo más próximos posible a una vida normal, para ello se usaran todos los medios sociales y culturales posibles, la familia, el trabajo, la vestimenta etc.

Si bien era un avance considerable, la integración logro hacer más profunda una concepción binaria de sociedad entre “ellos” y “nosotros” basada en un concepto de normal igual de excluyente que las practicas medievales.

Hacia el año 1978, en el Reino Unido, se postuló el concepto de Necesidades Educativas Especiales o NEE. Se tiene una discapacidad más no se es discapacitado. Se propone para la escuela el uso del término de: persona con NEE, en remplazo de discapacitado, retrasado y demás, no obstante, el cambio no es solo de denominación, le subyace un entendimiento más profundo sobre el objeto de trabajo de la educación especial, ya no es intervenir al sujeto para

adaptarlo, por el contrario, se asume las situaciones de aprendizaje como su campo de trabajo, que produce principalmente apoyos pedagógicos específicos. Este aspecto hace que esté ligado aún a las perspectivas del modelo rehabilitador (Aguilar, 2004).

Por último, está el modelo de la autonomía que se cristaliza en la Inclusión. Su vigorosa aparición se vio favorecida por el contexto en el que se encontraba los Estados Unidos, en plena lucha por los derechos civiles, entre grupos Afro y Feministas alentaron los debates sobre la aplicación de los derechos y la justicia social. Por su parte, cientos de soldados afectados tanto física como mentalmente por los sucesos de la guerra de Vietnam, exigieron dignidad para las personas con discapacidades (Aguilar, 2004; Parrilla, 2002). La suma de fuerzas fue tal, que llevó a la Inclusión a ser avalada por tratados y convenciones internacionales sobre derechos, entre los cuales se encuentran La Conferencia Mundial sobre Educación para todos en 1990 y La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, entre otras, como lo enuncia el CNICEE (2007) & Fernández (2003).

La inclusión educativa es más amplia que los debates sobre la discapacidad, sin embargo, no puede desconocer como su aparición está basada en los avances que se hicieron al respecto. Conllevó una evolución conceptual cuyo objetivo no es la normalización del sujeto respecto a la sociedad, lo que hay que reformar es a la sociedad en sí, debe asumir la diversidad como un factor constituyente de ella misma, teniendo en cuenta no solo a las personas con discapacidades, sino a todas las personas (Aguilar, 2004).

Su amplitud radica en que:

La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida. La inclusión

forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio (Parrilla, 2002, p.24).

A diferencia de sus predecesoras, no ataca a la deficiencia, primero, porque no la ve como tal, pues es solo diferente, en cambio, se dispone a erradicar la dependencia del modo de vivir de las personas, de donde sea que venga. Es una lucha, no solo por igualdad de oportunidades, es una bandera alzada hacia el derecho de la autodeterminación de las personas.

Según Arnáiz (1996) diferencia básicamente en 4 aspectos:

- 1) Es certera en aclarar que los niños deben ser incluidos en la sociedad en general y no solamente en la escuela.
- 2) Mientras la Integración se planta en vincular al excluido, la Inclusión tiene como meta no dejar a nadie por fuera, pues, somos un “Todos”.
- 3) Que la inclusión educativa se traduzca en Educación inclusiva efectiva requiere una reestructuración por parte del sistema educativo en general, para responder a las necesidades educativas de todos y cada uno de sus estudiantes.
- 4) Las NEE son solo una de las particularidades que deben ser atendidas, trabajar las necesidades educativas de todos es el propósito real.

La Inclusión Educativa.

Aprender juntos, quiere decir que, no debe importar el origen, la clase social, el universo cultural ni las condiciones personales, para que, la educación sea así, un verdadero derecho.

Sí fuera preciso partir de una definición, podría decirse que:

Primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...) se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las

necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito (Arnáiz, 1996, p.5-6).

Sus principios fundamentales están apoyados sobre la diversidad, es decir: respetar, valorar, aprovechar, reconocer, y por supuesto aprender en la diversidad. Por tal define a la escuela inclusiva como una comunidad de aprendizaje solidaria (Parrilla, 2002).

Avala el hecho de que todas las personas aprenden distinto, por ende, opera detectando dificultades de aprendizaje que presente cualquier estudiante debido a múltiples razones, entre ellas, las derivadas de poseer cierta discapacidad (Arnáiz, 1996).

¿Qué implica aprender todos juntos? Sus repercusiones son variadas, antes que, sobre cualquier aspecto dentro del aula, se debe responder a la inclusión desde el currículum amplio, criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción; se debe poder contar con un equipo interdisciplinar, provistos de estrategias didácticas robustas y diversas, en orden de responder a sus alumnos según sus necesidades, además, que dé abasto para las múltiples cuestiones que resultan de educar seres humanos; requiere la vinculación de los actores de la sociedad en su conjunto, en un sentido colaborativo y, con igualdad en la carga de responsabilidades (Unicef, 2001). Todo lo anterior, con el objetivo que sus estudiantes se apropien de su entorno socio cultural y desarrollen todas sus capacidades y habilidades según sus intereses, para ello deben aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser (Arnáiz, 1996; Arnáiz, 2002).

Pese a que su puesta en escena ya cuenta con unas cuantas décadas, ha sido problemático su implementación eficaz de manera universal. En aras de acercarse a sus objetivos habría que tener en cuenta que:

Dada la sociedad plural y desigual en la que estamos inmersos, se requiere que los sistemas de enseñanza consideren que cada ser humano, en tanto persona y miembro de la sociedad, reciba una educación válida en el plano cognitivo y práctico. Esto supone concebir la educación más allá de una visión puramente instrumental utilizada para conseguir determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, lo que supone la plena realización de la persona (Arnáiz, 2002, p.4).

El Diseño Universal de Aprendizaje, DUA.

Abordar de frente el hecho de que la diversidad nos constituye y trabajar con ella en aula para hacer que el aprendizaje esté al alcance de todos es el desafío de la educación inclusiva (Díez & Sanchez, 2013). Desafío que fue asumido por la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje.

En términos de la Inclusión, el sinónimo de igualdad es diversidad, para que esta definición contribuya a hacer de la escuela inclusiva una realidad, los docentes tienen la ardua labor de equilibrar la enseñanza individualizada y la grupal, para lo cual debe usar acciones plurales y diversas dentro del mismo ambiente escolar (Fernández, 2003). Podría decirse que la Inclusión es elemento supra pedagógico, y que el diseño universal de aprendizaje es un elemento supra didáctico.

Como aclaran Alba y Zubillaga (2008), el DUA proviene de la aplicación en el campo educativo de un principio que estaba siendo aplicado a la arquitectura, El Diseño Universal. Consiste en hacer accesible las edificaciones para cualquier persona, de ahí que, el DUA, se proponga hacer accesible para todas las personas el aprendizaje en todos sus aspectos.

The Center for Applied Special Technology (CAST, 2013) lo define como “un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa” (p.5). La idea fundamental es superar las limitaciones de la Integración educativa y hacer real la Inclusión ya que, después de más de 20 años de trabajo en el tema, se concluyó, que los que están discapacitados no son los alumnos, ¡los discapacitados son los currículos! Entendiendo estos como los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones.

El principal obstáculo, desde el punto de vista de los profesionales que avalan el DUA, es sin duda los currículos homogéneos que no permiten acceder al conocimiento a los estudiantes, no sólo a los que poseen NEE, sino que también, a los de rendimiento regular, e incluso, a los estudiantes dotados de capacidades excepcionales (Díez & Sanchez, 2013).

Los autores Rose, Meyer, & Hitchcock (2005) resaltan como el trabajo de la neurociencia y la psicología cognitiva, entre otras disciplinas afines, han desarrollado avances sin precedentes en entender la función del cerebro y la cognición que serían pilares para el DUA. Podría decirse, de manera sintética, que el cerebro de cada persona procesa la información de maneras distintas; dependiendo del nivel de experticia en el propio dominio de las habilidades cognitivas, el cerebro distribuye la información en 3 áreas interdependientes: “El área del reconocimiento, encargada de recibir y analizar la información; el área estratégica, que planea y ejecuta las acciones; y el área afectiva que coordina trabajo y aprendizaje” (Rose, Meyer, & Hitchcock, 2005, pp.21-22). Los precursores del DUA infirieron las implicaciones de aplicar estos avances a la reflexión sobre la educación y el aprendizaje y en correspondencia establecieron 3 principios desde los cuales proponer currículos que garanticen la igualdad de oportunidades.

Según CAST (2008), son estos 3 los pilares sobre los cuales descansa las reflexiones acerca de la enseñanza que el DUA desarrolla. A su vez, cada principio propone pautas para materializar en

el aula sus primicias y tener un currículo flexible acorde a las necesidades educativas de toda la comunidad. A saber:

- 1) Principio I. Proporcionar múltiples medios de Representación: Todas las personas difieren en su forma de comprender.

Proporcionar opciones para la percepción.

Proporcionar opciones para el lenguaje y el uso de símbolos.

Proporcionar opciones para la comprensión.

- 2) Principio II. Proporcionar Múltiples medios para la Acción y la Expresión: Todas las personas difieren en su forma de expresar lo que saben y de hacer con eso que saben.

Proporcionar opciones para la acción física.

Proporcionar opciones para las habilidades expresivas y para la fluidez.

Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

- 3) Principio II. Proporcionar Múltiples medios para la motivación e implicación en el Aprendizaje: Todas las personas tienen distintas formas de vincularse con lo deben hacer.

Proporcionar opciones para suscitar interés.

Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la constancia.

Proporcionar opciones para la autorregulación y autoevaluación.

Las pautas son una guía, no son un recetario. Según la caracterización de cada grupo de estudio se debe escoger sobre qué aspectos trabajar. El profundo conocimiento de los profesionales sobre su alumnado es necesario para detectar de donde provienen los obstáculos el aprendizaje para optar por fortalecer los ámbitos pertinentes. “Lo ideal sería que se utilizaran para evaluar y

planificar tanto objetivos, como métodos, materiales y evaluaciones, con el propósito final de crear un entorno de aprendizaje accesible para todos” (Díez & Sanchez, 2013, p.6).

El avance sobre esta materia por parte de las investigaciones desarrolladas en el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) desarrollo un modelo flexible denominado “Planeación para Todos los Aprendices” o PAL, por sus siglas en Ingles. Los 3 principios anteriores son la base del currículo inclusivo; los elementos que se exploraran a continuación son la base de la planeación y desarrollo del trabajo en aula, es decir, la enseñanza (Grace, 2008).

El PTA es un proceso cíclico reflexivo que inicia con establecer objetivos ligados al contexto pero que signifiquen un desafío; lo segundo es proceder a analizar el estado del currículo y el aula detectando las barreras particulares que obstaculizan el aprendizaje en todos los estudiantes; el tercer paso consiste en aplicar los principios del DUA a los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que se van a aponer a disposición de los estudiantes, escogidos en el paso anterior; el ultimo es enseñar, es decir usar todo lo anterior en el aula para una posterior evaluación. Fruto de la puesta en escena de la PTA reinicia el ciclo y se produce la reflexión empírica sobre la enseñanza, que responde a la pregunta permanente del docente de ¿Cómo puedo enseñar mejor todo a todos?

Capítulo 2. Conociendo a los estudiantes.

Caracterización del contexto en tres escalas: Macro, meso y micro.

En el presente apartado se desarrolla un marco referencial que maneja tres escalas. Lo macro remite a los elementos estructurales de la vida de los estudiantes, su delimitación espacial corresponde a la ciudad que habitan y la Localidad en donde todos estudian dentro del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Lo meso corresponde a una dimensión, si se quiere intermedia, entre la sociedad bogotana y los estudiantes. No sería otro que el Colegio mismo. En ese apartado se ubican los elementos fundamentales de su funcionamiento como institución encargada de brindar acceso al derecho de la educación y las particularidades que posee respecto al espacio académico de las Ciencias Sociales, en donde se llevó a cabo el presente proyecto. Por último, lo micro, con lo que se refiere a la caracterización del estudiantado, un grupo concreto, el curso 901 de la jornada mañana, con el cual se compartió un año y medio de intervenciones en aula desde abril del año 2015 hasta inicios de septiembre del año 2016.

Lo anterior con el fin de extraer los elementos clave, enmarcados en el capítulo anterior, para ser tenidos en cuenta como configuradores de las rutas hacia la comprensión que el grupo en particular requiere.

Lo Macro: Localidad 14 Los Mártires.

En aras de lo anterior debe adentrarse en el intento de conocer el entorno al que se va a dirigir. Se requiere la caracterización de un objeto urbano ubicado en la ciudad de Bogotá, capital de la República de Colombia, referido como la “Localidad de Los Mártires”.

En primera instancia ¿qué es una localidad? Las localidades son divisiones administrativas que componen Bogotá desde que está consagrado como distrito capital con la ley 1421 de 1993 que en su primer artículo enuncia:

ARTÍCULO. - 1º. Santafé de Bogotá, Distrito Capital. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 322 de la Constitución Política, la ciudad de Santafé de Bogotá, Capital de la República y del departamento de Cundinamarca, se organiza como Distrito Capital y goza de autonomía para la gestión de sus intereses, dentro de los límites de la Constitución y la ley (Ley 1421, 1993).

Esta especialidad, también contenida en el artículo 322 de la constitución, le confiere a Bogotá un funcionamiento único, dentro de las entidades territoriales de Colombia (Const., 1991, art. 322). En lo referente a división territorial, el Título V – Capitulo I de la misma ley, refiere a las localidades como los cuerpos de esa división territorial, que comparten cierta homogeneidad y cuyas funciones tanto administrativas como civiles, deben apuntar hacia el mejoramiento de la comunidad en términos de condición y calidad de vida (Ley 1421, 1993).

En este marco se inscriben las 20 localidades que componen la ciudad de Bogotá, que a su vez contienen 1958 barrios. Solo una de ellas, la localidad de Sumapaz, es completamente rural. Su componente territorial está dado por un POT o Plan de Ordenamiento Territorial que se define como define, según la Ley 388 de 1997, como el conjunto de objetivos, directrices, políticas, estrategias, metas, programas, actuaciones y normas adoptadas para orientar y administrar el desarrollo físico del territorio y la utilización del suelo y define dónde están las áreas protegidas, las zonas destinadas a vivienda, a actividades productivas, culturales y de esparcimiento de los ciudadanos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Actualmente rige el POT decretado en el año 2004 con las modificaciones que le introdujo el decreto 364 en 2013 basados en las proyecciones arrojadas por el censo de 2005, actualizaciones para la gestión del riesgo y el cambio climático, la reestructuración del sistema de transporte, la articulación territorial y la simplificación de la normativa (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

El decreto contempla como objetivos, los siguientes:

Planear el ordenamiento territorial del Distrito Capital en un horizonte de largo plazo. (...) 2. Pasar de un modelo cerrado a un modelo abierto de ordenamiento territorial. (...) 3. Vincular la planeación del Distrito Capital al Sistema de Planeación Regional. (...) 4. Controlar los procesos de expansión urbana en Bogotá y su periferia como soporte al proceso de desconcentración urbana y desarrollo sostenible del territorio rural. (...) 5. Avanzar a un modelo de ciudad región diversificado, con un centro especializado en servicios. (...) 6. Reconocimiento de la interdependencia del sistema urbano y el territorio rural regional y de la construcción de la noción de hábitat en la región. (...) 7. Desarrollo de instrumentos de planeación, gestión urbanística y de regulación del mercado del suelo para la región. (...) 8. Equilibrio y Equidad Territorial para el Beneficio Social. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, pp.37-40).

Cada localidad es un conjunto de particularidades, tanto en su historia, como en su función y problemáticas. La localidad de “Los Mártires” hereda su nombre del parque los Mártires, donde fueron asesinados numerosos miembros de la rebelión independentista. Junto con la localidad Santa fe y La Candelaria componen el centro de la ciudad. Dentro de ella se ubican 22 barrios, 23 parques, 3 fuentes hídricas: río Fucha, el canal Comuneros y el río San Agustín (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

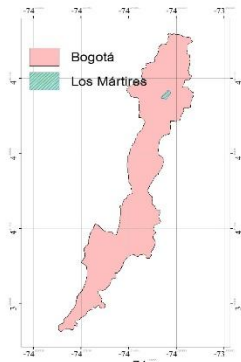
Se encuentra localizada $4^{\circ} 35'$ latitud norte y $74^{\circ} 04'$ longitud oeste. Limita al norte con la diagonal 22, Avenida el Dorado y con la localidad de Teusaquillo. Al sur con la calle 8va sur, con la Avenida Primera y la localidad Antonio Nariño. Al este con la Avenida Caracas y con la localidad de Santa Fe. Al oeste con la Avenida Norte Quito Sur y con la localidad de Puente Aranda (Secretaría Distrital de Planeación, 2011). *Mapa 1.*

La misma localidad tiene una organización interna. Dos unidades de planeación zonal o UPZ, referenciadas en el mapa, que se distinguen por su función. La UPZ Santa Isabel con 200.80 hectáreas, equivalentes al 31% del total del área del suelo, zona de vivienda; por otro lado, está la UPZ de La Sabana que tiene 453,78 hectáreas o el 69%, su función es más de tipo comercial y de servicios; aunque las funciones no son excluyentes, si son tendencias marcadas en las dinámicas espaciales. Cabe resaltar las 8 hectáreas protegidas en calidad de monumentos históricos (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

De la anterior lectura general se obtiene un guía de navegación para entender ahora, a sus habitantes, sus dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales, esperando se generen posturas y propuestas.

Lo Meso. El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela. “Un espacio para la Democracia, la Integración hacia la Inclusión, el Saber y la Vida”

Conocer el Colegio por dentro, por fuera y empaparse de su dinámica en todos los sentidos, es un requisito de todo docente e investigador de la educación, o alguien que pretenda serlo, debe cumplir. ¿Qué dice el Colegio de sí mismo? Como institución en el marco del sistema educativo colombiano, la institución debe tener su horizonte de sentido consignado en su P.E.I.



Localidad Los Mártires



Realizado por Daniel Sanchez Navarro

Mapa 1. Localidad de los Mártires. Autor: Daniel Sanchez Navarro, usando ArcGis 10.4

Los siguientes apartados se dedican a poner de manifiesto esta respuesta, estableciendo sus principales características, las que hacen del Colegio República Bolivariana de Venezuela lo que es hoy en día.

Las variables extraídas del documento en aras de definirse, contarse y presentarse como institución son: identificación, historia, marco legal, enfoque pedagógico, misión, visión.

Antes de seguir adelante vale el cuestionamiento ¿Qué es un P.E.I.? El P.E.I. es la carta de navegación de las escuelas y Colegios en donde se especifican entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para la comunidad educativa y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable (Ministerio de Educación, 1994).

Identificación: el Colegio está localizado en la localidad de Los Mártires. Cuenta con dos sedes: la Sede A: Calle 22 A No.18 B – 42. Barrió Santa Fe (proyecto arquitectónico de Karl Brunner), y la Sede B: Calle 22 A No.25 – 52. Barrió Samper Mendoza. Es un Colegio oficial, de carácter mixto, con funcionamiento en jornadas mañana y tarde. Ofrece educación en los niveles de: Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, Integración de niños, niñas y jóvenes con NEEP: (Autismo y Déficit Cognitivo), Aula Exclusiva de Autismo, en la modalidad de bachillerato académico.

Historia: Es una institución que se puede rastrear hacia los años 60, y que por ende ha sido testigo de la evolución de las problemáticas de la localidad (Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, 2013).

El Colegio del día de hoy es una quimera, resultado de varias fusiones institucionales. La primera se realizó en el 1999 entre el CED La Inmaculada y el CED República de Venezuela, el primero de estos era propiedad de la Fundación Cruzada Social, cedido a la secretaria de educación en 1996 por problemas de financiamiento. Así pasan a funcionar juntos conservando el nombre C.E.D. República de Venezuela. La segunda fusión se da en agosto del 2002 con el C.E.D. Samper Mendoza, que venía funcionando bajo una propuesta de integración para niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes en primaria y preescolar, este procedimiento se da a causa de las coyunturas políticas del 2002: la contrarreforma a la Ley General de Educación, el Plan de Desarrollo 2001-2004 “Bogotá, para vivir todos del mismo lado”, y el Plan sectorial de Educación. Se decretó en este punto, la integración de instituciones para que se dieran en todos los establecimientos educación los niveles desde preescolar hasta undécimo.

Esta disposición se concretó con la Resolución 2359 del 14 de agosto de 2002. La nueva institución adopta el nombre de Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela por Resolución 1535 del 28 de mayo de 2003. Así trabaja hasta el día de hoy. (Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, 2013).

El resultado de estas tres instituciones juntas desembocó en la construcción de un nuevo P.E.I. que inicia su construcción en el 2007 que soldará y afianzará las particularidades de las tres en una sola, funcional a sus retos venideros, contemporáneos a la adquisición de la planta física renovada en el marco de los proyectos de la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2008).

Varios fueron los pasos que se dieron hacia adelante para consolidar una propuesta acorde a las necesidades de los educandos que convergían en el Colegio, que presentaba dos campos problemáticos principales, los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas permanentes y/o con condiciones socio-económicas críticas, que serán abordados más adelante en el apartado correspondiente al modelo pedagógico. (C.D.R.B.V, 2013).

Marco legal: los artículos 23, 29, 44, 67, 68, 86, 87, de la Constitución Política de Colombia, que consagran en el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, el Colegio se propone la integración hacia la inclusión de todos aquellos que por su diversidad, o en muchos casos por su extrema vulnerabilidad, dadas sus condiciones, su contexto o por sus Necesidades Educativas Especiales Permanentes (N.E.E.P.) se encuentran excluidas de procesos educativos, culturales, recreativos, laborales y de participación social. (Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, 2013).

También el Colegio fundamenta su quehacer en la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual en sus artículos 46 al 49 plantea los principios, fines y objetivos de la educación y un marco referencial de la organización del sistema educativo a nivel de la educación preescolar, básica primaria y secundaria y media, la educación no formal e informal. Se destaca de esta norma la integración al Servicio Público Educativo de la educación para personas con necesidades especiales o talentos excepcionales (C.D.R.B.V, 2013).

En el mismo sentido retoma del Decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley General los fundamentos en lo que concierne a la construcción de la autonomía institucional y su comunidad para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI) buscando hacer una educación más pertinente (C.D.R.B.V, 2013).

Fundamenta el P.E.I. del Colegio el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, PNDE por cuanto plantea la ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio constituyéndose en referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social. También por su valor como pacto social por el derecho a la educación que busca el compromiso del Estado, la sociedad y la familia como responsables de la educación según lo consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991(C.D.R.B.V, 2013).

Para el cumplimiento de su misión, el P.E.I. retoma el Decreto 2082 de 1996 reglamentario de la Ley General de Educación, que contiene los fundamentos para la atención de personas con limitaciones o talentos excepcionales, del cual destacamos los siguientes aspectos:

1. La atención a personas con necesidades especiales o talentos excepcionales se ofrecerá en el sistema educativo colombiano tanto a nivel privado como oficial.
2. La atención en programas de integración pedagógica, cultural, recreativa, deportiva y laboral se canaliza a través de dos estrategias organizativas: la unidad de atención integral con servicios de profesionales de diferentes disciplinas y con el aula de apoyo liderada por el maestro de apoyo.
3. La atención a personas con necesidades especiales se requiere de apoyo en tres líneas: pedagógica, terapéutica y técnica.
4. Los Proyectos Educativos Institucionales y los planes de desarrollo municipal, zonal, departamental y nacional, deben considerar la atención a la población objeto del Decreto

2082, esto implica la reformulación de estos y generar el plan gradual de acción para este propósito (C.D.R.B.V, 2013).

Se hace necesario precisar que por la Ley 100 de 1993, en lo pertinente al Régimen de Seguridad Social, se plantean dos sistemas, Régimen Contributivo y el Régimen Subsidiado. Los apoyos terapéuticos a los que se refiere el Decreto 2082, deben ser brindados por las Empresas Prestadoras de Salud (EPS) para los beneficiarios del Régimen Contributivo a través del SISBEN, que parte de una encuesta socioeconómica, focalizando en poblaciones que requieren subsidios en temas como vivienda, salud y otros por su alta vulnerabilidad, se ofrece a la población de estratos socioeconómicos uno (1), dos (2) y tres (3) que no están afiliados al sistema de salud contributivo, para que puedan acceder al Régimen Subsidiado de Salud, como es el caso de las personas con necesidades especiales (C.D.R.B.V, 2013).

También entra Ley sobre Seguridad Social o Ley 100, la que establece la necesidad del acceso a los servicios de salud en el régimen contributivo o subsidiado para personas con limitaciones, especificando el grado de limitación moderada, severa o profunda, planteando, además, otro elemento fundamental que consiste en la necesidad de adecuaciones arquitectónicas como: mapas, pasamanos, puertas, entre otros, que faciliten el desplazamiento y el acceso a las personas con limitaciones (C.D.R.B.V, 2013).

El Acto Legislativo No. 2 de 2002 que establece el sistema de participaciones y las transferencias para Salud y Educación establece la competencia de los municipios, que reglamenta los artículos 151 y 288 de la Constitución Política de Colombia, tiene como propósitos básicos los de descentralización administrativa y la competencia para contratar servicios y recursos. La financiación a la que se refiere el Decreto 2082 para garantizar la atención a la población con necesidades especiales o talentos excepcionales, es responsabilidad de los municipios, en el caso

concreto del Distrito, en el aspecto de salud con servicios a este nivel, ya sea en forma directa con equipo profesional propio o a través de convenios y en el aspecto de educación con el nombramiento del Docente de Apoyo, para brindar atención pedagógica y en la dotación de las aulas de apoyo con materiales para la integración (C.D.R.B.V, 2013).

La Ley 361 de 1997, en sus artículos 5, 8,19 y el Capítulo II, sobre la accesibilidad promulgan la integración social para personas discapacitadas, lo cual tiene implicaciones a nivel cultural. Esta Ley da directrices claras para educación, salud, trabajo y universidades, y se articula con las antes mencionadas con respecto al tema (C.D.R.B.V, 2013).

Fundamenta nuestro PEI la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y adolescencia, la Ley 12 de 1991, Derechos de los niños, Ley 375 de 1997, Ley de la Juventud; la Ley 16 de 1972, Derechos humanos; la Ley 1295 de 2009, Primera Infancia; la Ley 1404 de 2010 Escuela para padres y madres; Decreto 1286 de 2005, participación de padres y madres; Decreto 1355 de 1970, Código de Policía, Acuerdo 04 de 2000 Comités de Convivencia (C.D.R.B.V, 2013).

Misión-Visión: La misión y la visión encarnan en resumen el objetivo general y el proyecto de la institución respectivamente. Al momento de reflexionar sobre su práctica, estos dos ítems son cruciales pues son las variables centrales de esta reflexión (C.D.R.B.V, 2013).

En el P.E.I. se afirma que la misión es propiciar ambientes pedagógicos democráticos, innovadores y flexibles que favorezcan aprendizajes significativos para la formación de personas integrales formando en pensamiento, afectividad, conciencia social y ética, habilidades sociales y comunicativas, respeto a la diferencia; capaces y dispuestas a mejorar sus condiciones de vida y las de la sociedad a la cual pertenecen. Misión que se refleja en aspectos más puntuales como los ejes del P.E.I. que son: vida, democracia, integración hacia la inclusión y saber. Por su parte, la visión es la proyección de esos objetivos trabajados en el futuro y las expectativas sobre los

resultados de dicho trabajo. La institución al respecto afirma que su meta es que la marcha sobre la ejecución del P.E.I. termine por generar innovación pedagógica para el mejoramiento de la calidad de la educación, reconocida por construir las condiciones necesarias para garantizar el acceso, permanencia y promoción de los escolares que por sus condiciones de contexto sociocultural y / o su situación de Necesidad Educativa Especial Permanente: autismo y déficit cognitivo leve; difícilmente ingresan o permanecen en otros Colegios encontrando el acompañamiento necesario para mejorar su calidad de vida (C.D.R.B.V, 2013).

Enfoque pedagógico: Un diagnóstico presentado en el documento, revela que las tendencias pedagógicas trabajadas, son: el enfoque constructivista, del aprendizaje significativo, la pedagogía crítica, aprendizajes cooperativos, escuela y la Integración educativa (C.D.R.B.V, 2013). Siendo esta una mixtura operativa para la práctica educativa del Colegio, aunque no refieren a como concilian las diferencias entre las distintas tendencias, ni hacen precisión en si se usan todas de manera simultánea, alternada o según cada docente etc.

Respecto al PEI

“Un espacio para la Democracia, la Integración hacia la Inclusión, el Saber y la Vida” es el lema del proyecto educativo institucional, su lectura en paralelo a la realidad de la institución se vincula sobre la base de los elementos que compone el nombre del proyecto. De manera personal anoto que, frente a mis capacidades y conocimientos, es el elemento de “la integración hacia la inclusión” el más discutible y fructífero en términos de debate educativo y al que la sistematización de estas experiencias debe aportar y aunque sea aún un campo abierto. Vale la pena aclarar la coherencia y cohesión que guarda con los demás ejes, pues como experiencia aporta a la construcción de valores acordes a las exigencias de una vida en democracia, atravesados transversalmente por un conjunto de saberes que aunque pasaron por alto en esta

primera revisión, son trabajados en el marco de esta propuesta incluyente, lo que implica traducirlos a múltiples formas que recojan a todos los sujetos implicados, convirtiendo el conocimiento en una extensión de la accesibilidad sin discriminación, virtud también de una sociedad más democrática y justa.

Contexto de inclusión educativa.

La institución es una abanderada distrital en materia de atención a población necesidades educativas especiales, ya sean transitorias o permanentes. La posición de la institución está distanciada de la perspectiva tradicional que trataba a la naturaleza diferencial con tratos homogéneos y con caracterizaciones patológicas. La bandera que ha alzado este proyecto es el de la inclusión e integración social y educativa de estos niños y niñas. Es una apuesta política dentro de la educación y la pedagogía, es la manera de darle el lugar que le corresponde a sujeto social opacado por siglos, que no tenía acceso a sus derechos ni oportunidad de luchar por ellos. El trabajo inacabado que he emprendido en el Colegio no trae finales, sino nuevos comienzos para cada estudiante que a través de su proceso puede moldear, a cuenta propia, su proyecto de vida.

Lo Micro: los sujetos (901-jm)

Entrevista a Psicólogos de la institución respecto al curso 901.

La entrevista es una técnica cualitativa de investigación, eso quiere decir, que se priorizan las descripciones, narraciones, la voz y la palabra junto a conductas observables, “es un modo de encarar el mundo empírico” (Tylor & Bogdan, 1987, p.20). Se distingue por ser inductiva, es decir, que se desarrollan conceptos a partir de la recolección de datos y su respectivo análisis, y no deductiva, que por el contrario prueba con datos los enunciados de teorías (Tylor & Bogdan, 1987).

La siguiente entrevista semiestructurada convoca al psicólogo encargado de la institución Colegio República Bolivariana de Venezuela, para que dé un balance del trabajo con los jóvenes con necesidades educativas especiales, con el fin de reconocer el camino ya abonado desde el modelo de Integración educativa hacia la Inclusión, y partir de ahí entender las dinámicas actuales, hacer reformulaciones y poner en juego nuevas propuestas para el trabajo en aula.

1) ¿Qué es la Inclusión?

La inclusión es darle lo que necesita a cada estudiante y exigirle según sus capacidades. En el Colegio, ha sido una lucha constante por mejorar las condiciones en que se brindaba el derecho a la educación, que era vulnerado tanto en las aulas, como de la política pública y todos los demás escenarios que garantizan este derecho a población con necesidades especiales. Es el cambio de la misericordia y la filantropía de unos, por el deber ser de una sociedad de todos.

2) ¿Cómo el Colegio entiende a los sujetos con necesidades educativas especiales inmersos en el salón 901?

Según valoración médica, el salón cuenta con población autista, son dos estudiantes, ambos son de alto rendimiento, es decir que son autónomos para las acciones básicas de la vida cotidiana, como comer, ir al baño, escribir etc. Con estas condiciones solo hay dos estudiantes, uno es netamente no verbal y el otro posee un vocabulario limitado que usa según la motivación de la situación; ambos tienen el desarrollo cognitivo de un niño entre los 5 años aproximadamente.

Por otro lado, están 10 estudiantes con déficit cognitivo, es decir que después aplicada una prueba de C.I. su puntuación estuvo por debajo de los 70 puntos. Estos se trabajan en dos bloques, uno el funcional y otro “menos” funcional. Esta clasificación se ve reflejada

en sus características y en cómo se trabaja con ellos, el primer grupo requiere atención y detalle, mientras que el otro grupo trabaja con material personalizado apto para sus capacidades y los retos que esto puedan asumir.

3) ¿Cómo es el trabajo que desarrollan con estos niños?

Es una combinación de varios elementos. Para el caso especial del autismo, existe el aula exclusiva de autismo, donde se da una inducción de tres años a niños y niñas autistas para que entren a formar parte de una institución educativa y puedan aprender en ella, esto sucede cuando el estudiante proviene de un lugar diferente, o es un infante que va a iniciar su vida escolar. Después de superada esta faceta. Todos los grupos de estudiantes son abordados bajo los principios del currículo flexible y se les brinda un plan educativo personalizado.

4) ¿Qué es Flexibilidad curricular y plan educativo personalizado?

La flexibilidad curricular es una disposición de la relación entre planeación y ejecución curricular con el estudiante, es decir, la disposición tradicional indica que el currículo se desarrolla conforme a pautas decretadas por el docente, que no admiten un margen de error significativo, mientras que la flexibilidad curricular aboga por que este sea lo suficientemente sensible como para cambiar su estructura si el estudiante lo requiere. Por su lado el plan educativo personalizado es una respuesta a las condiciones y necesidades individuales de los estudiantes. Estos dos principios orientan el diseño de sus cartillas individuales de trabajo.

5) ¿Qué son y cómo funcionan esas cartillas individuales de trabajo?

Son unos textos creados por nosotros, a partir de textos donados o dados de baja, más un número de artículos y algunas páginas de libro especializados, donde se les da los temas

acordes a su desarrollo cognitivo y son trabajados en clase al margen del resto de los estudiantes.

6) ¿Y los padres?

Los padres son elementales. Son la otra parte del trabajo y componen el mayor porcentaje de responsabilidad hacia el desarrollo integral.

Sus responsabilidades son el seguimiento de las actividades de la cartilla, la realización de terapias según sea el caso y el inculcar pautas de crianza, es decir los elementos comportamentales mínimos para la convivencia.

7) Ya que menciona el desarrollo integral ¿Cuál es el perfil del egresado?

Nuestra principal preocupación es el desarrollo al máximo de sus potencialidades, en todos los casos. En lo que respecta a los estudiantes autistas y con déficit cognitivo, nuestros egresados deben tener habilidades comunicativas funcionales a cualquier ámbito de socialización, deben tener habilidades lecto-escritoras completas, deben tener un manejo emocional que destaque por el balance. Esos son requisitos mínimos para el egresado del Colegio.

Conclusión: La entrevista lejos de orientar las perspectivas a abordar en la presente propuesta, brinda un balance del proceso en que estos jóvenes trabajan a lo largo de su vida escolar en el Colegio. En paralelo a la experiencia dentro de la dinámica de clase en el salón se concluye que los puntos claros de intervención en el aula de sociales son exclusivamente las cartillas de trabajo personalizado que, si bien son la respuesta a necesidades individuales, son la principal razón de que el discurso de la inclusión se difumine y disuelva, limitando sus posibilidades, puesto que se reduce a compartir un espacio con estudiantes en condiciones cognitivas diferentes. ¡La inclusión debe reflejarse en el trabajo en clase!

Encuestas de aspectos socio económicos.

La encuesta es una técnica de investigación, que persigue la búsqueda sistemática de información sobre una población en su totalidad o sobre una muestra significativa de dicha población. Está sumerge a los encuestados en un procedimiento estandarizado de interrogación que rastrea mediciones cuantitativas de un número bastante amplio de variables de interés a la par permite una aplicación masiva (Universidad Pública de Navarra, *s.f.*).

Podría definirse como una observación no directa, que por su estructuración permite análisis posteriores que surjan de la compilación de datos, que al ser estandarizados mantienen coherencia y concordancia (Universidad de Sonora, 2015).

Como metodología de investigación requiere en primera estancia un objetivo, que sería el argumento central para escoger de entre todas las modalidades de encuesta la más acertada y pertinente. Estas se dividen en exhaustivas (a toda la población) o parciales (muestra significativa). Pueden ser de hecho o de opinión, directa (todas las preguntas desde su planteamiento contribuyen a responder con mayor profundidad sobre un tema) o indirecta (a partir de preguntas que no guardan un mismo foco, obtiene datos diferenciados que responde en conjunto a un objetivo de indagación) (Universidad de Sonora, 2015).

Sus cuestionarios deben ser de preguntas excluyentes respetando solo al objeto de interés, exhaustivas respecto a la profundidad y poseer la capacidad de sistematizar todas la opciones de respuesta (manejar opciones como: todas, ninguna, otra y cual), pueden ser abiertas, cerradas o de escala socio métrica, con uno de dos esquemas, por un lado el individual, que no requiere la intervención directa del investigador y se desarrolla en la interacción del instrumento con el encuestado, por otro lado está el denominado cuestionario en lista, donde el encuestador en una

entrevista estructurada y totalmente coercitiva, diligencia las preguntas planteadas (Universidad de Sonora, 2015).

Las preguntas planteadas inicialmente deben estar en función de la identificación del encuestado (nombre, edad etc.), después orientarse a conseguir datos sobre hechos concretos, información desde el conocimiento del encuestado o conseguir datos de opinión respecto a alguna experiencia. Para esto deben aplicarse distintas modalidades de preguntas como lo son: de filtro, de control, de introducción, amortiguadoras, de embudo o deductiva y de batería o enlace. Tener en cuenta estas potencialidades de las preguntas ayuda de manera óptima al desarrollo del cuestionario (Universidad de Sonora, 2015).

Hipótesis: los miembros de la comunidad educativa del Colegio República Bolivariana de Venezuela son miembros de la sociedad colombiana, sujetos históricos y como tales poseen un conjunto de experiencias que los permean y conforman su realidad, que pueden ser conocidos a través de muchos métodos, entre ellos, la encuesta.

Objetivo: la aplicación de la encuesta tiene por objetivo desentrañar las características básicas de su vida en términos socioeconómicos, que permiten una caracterización que a grandes rasgos sirva para descifrar su contexto.

VARIABLES: rango de edad, estrato socio económico, habitantes por hogar, lugar de residencia (tipo, localización, ubicación), composición del núcleo familiar, accesibilidad a T.I.C, lugares visitados, actividades en tiempo libre, movilidad, entre otras.

Propuesta: realizar una encuesta exhaustiva, directa, de hecho, bajo la estructura individual, con un cuestionario de pregunta cerrada.

Resultados.

ENCUESTA DE ASPECTOS SOCIO ECONÓMICOS							
GENERO							
NÚMERO DE HOMBRES	10						
NÚMERO DE MUJERES	9						
EDADES POR GENERO							
MUJERES	13=3	14=3	15=2	17=1			
HOMBRES	13=3	14=1	15=1	16=2	17=1	18=1	19=1
CIUDADES DE NACIMIENTO							
BOGOTÁ- CUNDINAMARCA	12						
IBAGUÉ- TOLIMA	1						
SAN MARCOS- SUCRE	1						
ARMENIA-QUINDÍO	1						
GIRARDOT -CUNDINAMARCA	1						
SAN PEDRO-VALLE	1						
PIVIJAG-MAGDALENA	1						
BARRIO DE RESIDENCIA ACTUAL							
SANTAFE	9						
SAMPER MENDOZA	1						
VILLA LA LOMA	1						
RESTREPO	1						
NUEVO SAN ANDRES DE LOS ALTOS	1						
LA MERCED	1						
EL CONSUELO	1						
PRIMAVERAL	1						
FABORTA	1						
TIPO DE VIVIENDA							
PROPIA=8	ARRIENDO=9	FAMILIAR=2					
AÑOS DE PERMANENCIA EN LA VIVIENDA ACTUAL							
SIEMPRE=7	1 A 5=7	6 A 10=3	10 A 15=2				
HA VIVIDO FUERA DE BOGOTÁ							
SI=7	NO=12						
COMO SE MOVILIZA AL COLEGIO							
TRANSPORTE PÚBLICO=5	AUTO PROPIO=1	CAMINANDO=13					
TIEMPO QUE DEMORA E DESPLAZARSE AL COLEGIO							
1/2 HORA O MENOS=14	DE 1 A 2 HORAS= 2			MÁS DE 2 HORAS=1			
NÚMERO DE PERSONAS QUE COMPONEN EL NÚCLEO FAMILIAR							
DE 1 A 4=8	DE 5 A 10= 11						
POSEE INTERNET EN EL HOGAR							
SI=12	NO=7						
¿CUANTOS DÍAS A LA SEMANA LO USA?							
	DE 1 A 3 DÍAS=5			DE 4 A 7=12			
¿CUANTAS HORAS POR DÍA?							
	DE 1 A 3 HORAS=10			4 O MÁS= 9			
CONOCE Y DOMINA ALGUNA LENGUA EXTRANJERA							
INGLES	DOMINIO	25% O - =19					
FRANCÉS	DOMINIO	25% O - =2					
ACTIVIDADES EN EL TIEMPO LIBRE							
LEER	7						
VER TV	19						
VER PELÍCULAS	19						
PRACTICAR ALGÚN DEPORTE	FUTBOL=10	NATACIÓN=1					
PRACTICAR ALGÚN ARTE	PINTURA Y DIBUJO=7	GRAFITI=1				ACTUACIÓN=1	

Tabla 1 Encuesta de aspectos socio económicos. Elaborado por Daniel Sanchez, junio 2015.

Análisis de los resultados.

La entrevista de aspectos socio-económicos revela que el grupo está compuesto por adolescentes de entre 13 y 19 años de edad, que pertenecen a sectores populares de la sociedad, pertenecen a familias numerosas, con un amplio acceso a TICs y actividades recreativas y deportivas variadas. El grupo social al que pertenecen los estudiantes, su cercanía al Colegio y la familiaridad con las dinámicas de la localidad, dan paso a pensar la validez que tendría abordar como proyecto en aula cualquier tema que reflexione sobre su localidad de los mártires por la proximidad a sus experiencias y saberes.

Sondeo de ideas previas.

El sondeo de ideas previas, es una herramienta que da un balance de las experiencias y conocimientos, rescatando el bagaje cultural del estudiante, reconociéndolo como un sujeto histórico y social, haciendo que estas consideraciones entren en juego en el proceso educativo como lo propusieron en su tiempo los representantes del Aprendizaje Significativo. Los conocimientos ya adquiridos en clase y en la vida cotidiana, los intereses que nacen al participar en ese espacio educativo y las nociones que manejan respecto a aspectos en su localidad son claves para el desarrollo de la presente propuesta. A partir de allí se trazarán rutas metodológicas que, vinculando sus intereses, culminen en el cambio de estas nociones, por otras más cercanas al desarrollo de las disciplinas más refinadas y prácticas.

Conclusión general.

El grupo de preguntas tiene dos orientaciones, por un lado, reconocer su experiencia en clase de ciencias sociales y los conceptos clave que en ella se desarrollan y por el otro, sus nociones de ciudad y de la renovación urbana, como problemática urbana por excelencia de la localidad Los

Mártires. Respecto al primer cuestionamiento es de notar su tendencia a resaltar temas históricos y de diversidad nacional, sin puntualizar aspectos del espacio, es decir ausencia de la geografía y de otras ciencias sociales. Respecto al segundo tópico, salta a la vista las descripciones negativas de la ciudad y de la localidad y el voto a favor por la propuesta de intervención o renovación urbana, que son planes con los que se proyecta reestructurar en forma y función la localidad de Los Mártires. Por eso es escogida como el problema urbano por excelencia para este caso y por ende el vehículo de la iniciativa investigativa.

Resultados.

¿QUÉ SON LAS CIENCIAS SOCIALES?	son las ciencias que estudian el mundo y sus antepasados; enseñan sobre la humanidad e investigan el mundo. investigan los países, el relieve y el pasado, es un campo de conocimiento que explican los grupos sociales.						
¿QUÉ QUIEREN APRENDER?	historias antiguas, personalidades, arte, problemas actuales, culturas y formas de vida diversas, guerras mundiales y aspectos de los países del mundo.						
¿QUÉ LES GUSTA HACER EN CLASE?	escuchar historias, aprender, participar, dibujar mapas, ver videos, opinar y ver imágenes						
¿CÓMO CREES QUE APRENDES MEJOR?	comunicándome, haciendo lecturas, trabajando en grupo, escuchando atentamente, haciendo evaluaciones y viendo videos.						
¿LA CLASE DE C.S. TE HA AYUDADO A SABER MÁS SOBRE TI MISMO O EN TUS RELACIONES PERSONALES?	me ha enseñado a conocer mi territorio, saber de mi grupo religioso, a ubicarme y entender cómo funciona la vida cotidiana; me ha enseñado a trabajar en grupo y a entender a otros. nada y no.						
¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE QUE HAS APREHENDIDO?	cambios en la población y en la sociedad, escalas espaciales, revoluciones, formas de vida pasadas, demografía, movimiento de la humanidad, religiones y lenguas, historia de la ciencia, política y ubicación geográfica.						
¿QUÉ ES LA CIUDAD?	es un sitio, el lugar donde vivimos, un área social, una zona urbana de actividad industrial y comercial, algo diferente a lo rural, producción-organización, población.						
¿QUÉ ELEMENTOS TIENE UNA CIUDAD?	infraestructura, servicios, lugares comerciales, transporte público.						
¿CÓMO DESCRIBIRÍAS BOGOTÁ?	linda, desastrosa, avanzada, sobre poblada, contaminada, insegura, en movimiento, con trancones						
¿QUÉ ES LA RENOVACIÓN URBANA?	actualizar, algo nuevo, arreglar, es el mejoramiento de los servicios de la ciudad, e son mecanismo que devuelve espacios deteriorados.						
¿TU LOCALIDAD NECESITA SER RENOVADA?	sí, hay muchos problemas, el manejo de basura, los habitantes de calle, la prostitución, edificios deteriorados y mucho peligro.						

Tabla 2 Sondeo de Ideas Previas, Elaborado por Daniel Sanchez, junio 2015.

Capítulo 3 Ruta deductiva hacia la comprensión de lo Urbano.

Del marco conceptual sobre los contenidos de la enseñanza.

En el primer capítulo se asumió un marco conceptual desde la EpC que, estructura en pautas generales los caminos hacia la comprensión. En el segundo capítulo se caracterizó a los estudiantes y su entorno. Si cruzamos ambos elementos, se podría hacer valer por oro una obviedad ¡son sujetos urbanos! su campo de acción cotidiano es una ciudad, por ende, su entendimiento del modo de vivir está marcado por las particularidades del vivir urbano, del ser y estar en Bogotá. Hay que validar sus ideas previas, obtener un lugar de donde analizar problemáticas, poner acción sus conocimientos e ir adentrándose con mayor profundidad sobre un tema, por ende, se propone trabajar lo Urbano para explotar sus ventajas.

En este capítulo se explorarán a profundidad los temas que, a juicio del autor, son excelentes candidatos para desarrollar los 4 elementos del marco conceptual para la enseñanza desde la EpC. El resultado de la puesta en escena de los siguientes temas, como cuerpos de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales, y principalmente de la Historia y Geografía, así como su lugar dentro de los Tópicos generativos, las Metas de comprensión, los Desarrollos de Comprensión y la Evaluación Diagnostica Continua, son los objetos de los capítulos posteriores.

El Fenómeno Urbano.

Al tratar el tema de lo urbano, se partirá de una premisa radical que augura la urbanización total de la sociedad, su realidad y su tendencia, afirmó Lefebvre (1971) “una hipótesis y una posibilidad de hipótesis se imponen como punto de partida de la reflexión: la urbanización 100 por 100” (p. 227). La sociedad urbana sería un escenario posible, que viene manifestándose de

distintas maneras, lo que la convierte en un objeto virtual y a las reflexiones que sobre ella versen, en ejercicios de transducción (reflexión del objeto posible) y, por consiguiente, está en construcción dialéctica con la hipótesis que lo intenta definir, es decir, prospectiva. Lefebvre (1970).

Prácticas que sustenten esta sospecha existen muchas, por ejemplo, la vocación agroindustrial que se viene gestando en gran parte de las áreas rurales o el hecho que la sociedad, habitante de las ciudades, dejan de plantearse únicamente problemas propios de la industrialización, tales como la cuantificación y la planificación, para abrirse a otro tipo de problemáticas propias del carácter diferencial del espacio, donde los contrastes, las yuxtaposiciones y las superposiciones se dan entre los tres niveles del espacio, lo rural, lo industrial y lo urbano, interactuando y creando configuraciones particulares, rompiendo la isotopía positiva e imponiendo la heterotopía, donde todo tiene cabida. A lo anterior se le denominara la problemática urbana, muestra de que en este preciso instante la sociedad transita por otra fase crítica de ruptura, es decir una revolución hacia lo urbano Lefebvre (1970).

Para soportar esta proyección se deben hacer claridad en los elementos claves que entrarían conformar la sociedad urbana, que por definición seria la formación social creada en el seno del mundo urbanizado. En primera medida lo urbano. Este término se ha usado para definir en distintos momentos los tipos de ciudad, entre las polis griegas, la ciudad oriental, la medieval, la comercial y la industrial. Esta confusión subyace en el ¿cómo se analiza?, es decir el método, pues hace difusos los elementos de quiebre entre una y otra expresión de la ciudad, evadiendo el modelo social de producción que da forma a cada sucesión no lineal de lo urbano. Lefebvre (1970).

Para limpiar el término de impurezas y confusiones se llamara por urbano: la realidad global o total que se ha venido aculando hasta la industrialización, caracterizada por la asimilación de la formas socio espaciales precedentes (aldeas, polis, burgos), que terminan siendo despojadas de su desarrollo autónomo, imponiendo en ellas el tejido y la concentración urbana, a través de una serie discontinua de transformaciones, sin hacer desaparecer factores propios del desarrollo local, es decir permitiendo continuidades subyacentes, pero traduciéndolas en expresiones urbanas. En este momento estaría en una fase crítica de recreación de la realidad socio espacial. Lefebvre (1971).

La sucesión de quiebres a la que Lefebvre denominara revolución urbana, es la etapa crítica o en emergencia entre el modelo industrial en tensión con la creación del mundo urbano, allí conviven la estructura de pensamiento (ideología) del modelo industrializado de la sociedad que encabeza el urbanismo, que responde a las exigencias de la industrialización, y la arquitectura ,que las condensa en el espacio, con problemáticas que escapan a su razonar y pertenecen a las manifestaciones de lo urbano como objeto virtual. Lefebvre (1971).

Un eje espacio temporal de los hitos del trascurrir del fenómeno urbano en formación, según Lefebvre, iniciaría con las concentraciones humanas que dieron paso a la construcción de aldeas pobladas por recolectores, cazadores, arcaicos agricultores y pescadores. Pasaría a la polis, la ciudad política de los ciudadanos, ubicada en la Grecia antigua y su versión oriental en la ciudad propia del modo de producción asiático (urbano-agraria), ambas implican poder, ordenanza y administración del suelo. Un tercer momento, es la implosión de las polis, por la introducción violenta del mercado, estigmatizado por siglos, paso de ser una heteropía, a formar parte al núcleo de la denominada ciudad mercantil en la alta edad media, suplantando el ágora, es otra disputa más a la lista de las contiendas por lucha de clases en el siglo XIV. La ciudad anexa la

actividad comercial como función, alterando su forma y estructura. Este tránsito define su imagen y la contrapone al campo, que paso de ser contendor a alrededor. La ciudad nace como concepto, como idea, expresada en lenguaje de plano que refleja la óptica idealista sobre del espacio del siglo XVI.

El desarrollo del capital mercantil devino en la convulsión técnica que marcaría la pauta hacia la época industrial, que de igual manera tuvo que luchar su lugar dentro de la ciudad, buscando mano de obra, desplazando del centro al mercado y excluyendo en definitiva al campo, convirtiéndolo en una semi-colonia de la metrópoli, dominando y asimilando la producción agraria. La industrialización le dio paso al sostenimiento de las masas, es decir un crecimiento acelerado cuantitativo, aunque no en todos los casos cualitativo, es decir crecimiento sin desarrollo (Lefebvre, 1969). Aquí se sacrifica la totalidad orgánica, la coherencia y el paisaje e impulsa la ruptura, la segregación, el orden represivo, la demarcación, y asume una ideología positiva que agudiza las contradicciones sociales. El valor primordial de la industrialización es la razón homogenizadora, que impone propiedades globales en torno a un centro y una periferia resultante, es decir un modelo dual. Por su parte lo urbano sería por excelencia diferencial, es lugar y momento que carecen de existencia fuera del conjunto de relaciones que se establece entre ellos.

Los hitos son puntos de referencia, no son análisis, por ende, Lefebvre introduce la dialéctica como modo de desentrañar dichas contradicciones que se dan en el marco de la acumulación y centralización del todo social que caracteriza a la ciudad industrial como fase urbana. La dialéctica explicara una relación implosión-explosión, que serían el motor de su desarrollo como lógica socio espacial. Implosión: concentración-acumulación de riquezas, actores, actividades, objetos, medios, ideas y cultura. Explosión: proyección y transformación de esos elementos sobre

la triada de lo real: el espacio-tiempo-sociedad, que conformaran la realidad urbana, distribuyéndolos erráticamente y conformando periferias, consecuencia y razón de su deforme conurbación.

Revisar este eje espacio temporal de sucesión de trasformaciones revela ante nosotros un doble carácter del conocimiento, el primero es el carácter regresivo, aquí un sujeto con conciencia de sí, puede acercase de manera efectiva a su punto de partida; el segundo es el progresivo, es decir que parte de lo que hay, para develar lo nuevo. Valiéndose de estos supuestos, es posible intentar encontrarse con lo urbano, y que esté presente a sus antecesores. Sin embargo, el ejercicio implica superar una omisión que, aunque operativa para la formulación del eje, es improductiva para conocer a cabalidad el proceso en el que el autor propone que el mundo está inmerso.

El eje omite los quiebres, propios de un cambio de un momento a otro, es decir forma un campo ciego, que son los tiempos, espacios, imágenes, conceptos, lenguajes, racionalidades y principios sociales, que componen una época. La ceguera radica en una dualidad de males de óptica intelectual. Lo que ciega, es lo que se sabe, que es desde donde se lee lo nuevo en clave de explicaciones especializadas en lo actual, castrando lo emergente. Por otro lado, esta lo cegado o la ignorancia de lo que está por venir. Metafóricamente funciona como una caja negra china, maravilla el objeto que entra y el que sale, pero se ignora el funcionamiento interno de la caja que convierte uno en otro, así funciona la fase crítica que configura los campos ciegos dentro de la caja hipotética, que para el caso sería la ciudad.

Se distinguen tres campos: el rural, el industrial y el urbano. Entre el uno y el otro se producen conflictos, es decir, el campo ciego, lo que hace misterioso a la caja negra, que a su vez es creadora y creación, es decir la ciudad. Sin embargo, esto no es un elemento fatídico, por el

contrario, es una potencialidad, es lo que está por descubrirse. Las fases críticas entre los respectivos campos fueron: la fase agraria de producción agrícola y vida rural con formas espaciales simples, esta paso a ser subordinada por una realidad donde dominaba la ciudad como organización socio espacial, el comercio y la industria; la segunda fase crítica estaría aconteciendo en este preciso instante, en que lo urbano (lo cegado) se toma la realidad industrial imponiendo el habitar y lo diferencial sobre las ideologías (lo que ciega), opresoras que controlan y delimitan o eso pretenden, desde la fase industrial. El campo ciego de nuestra contemporaneidad son las ideologías y las instituciones científicas que condensadas por el urbanismo y la arquitectura leen la emergencia de lo urbano en clave del modelo industrial.

El campo urbano, sería la herramienta táctica que denunciaría el campo ciego de nuestra contemporaneidad: el urbanismo, que de manera caricaturesca se puede definir como el enemigo acérrimo del surgir vigoroso de lo urbano y que nos anticipa de nuevo un giro violento, una revolución, nacida en el seno de lo urbano que se abre paso.

El hecho de que podamos ver con tal claridad el campo industrial, implica, por el carácter dual del conocimiento, la existencia de un campo posterior, que por el momento es una virtualidad, en otras palabras, el hecho de que este análisis pudiera hacerse como se hizo, es la prueba reina de la existencia del campo urbano y del campo ciego que lo limita.

Seguir de cerca este proceso, con sus pliegues y matices a través de los procesos de transformación, permite ver en el espacio su naturaleza inmutable, o su verdadero carácter, en dos elementos: político o como ámbito y objeto de diversas estrategias y, por otro lado, que este es una proyección del tiempo, lo que implica la imposibilidad radical que desde aquí se siga con el eje espacio-temporal lineal para darle opciones reales a lo urbano de salir del campo ciego. El

abandono del modelo cartesiano de análisis, obliga a asumir la búsqueda de herramientas de análisis que acepten la complejidad del tema a tratar pues el fenómeno urbano se presenta como una totalidad que afecta el conjunto de las prácticas sociales.

La complejidad del mismo ubica el análisis del fenómeno de lado de las comprensiones holistas y en contra de comprensión parcializada promovida por las disciplinas. No solo es el espacio, también los símbolos y los signos, los mercados etc. La complejidad hace necesaria una convivencia que los saberes fragmentados. Esa cooperación tiene sus complicaciones desde cualquiera de las interacciones posibles, ya sea convergencia, integración, pragmatismo, operacionismo, jerarquización o experimentalismo, por ende, el autor propone una metodología funcional transitoria, pues espera que en tiempos posteriores exista una más apropiada, que surja de un meta lenguaje y una meta filosofía libre de las instituciones culturales burocráticas que cristalizaron en la producción del conocimiento las implicaciones de la división social del trabajo, constriñendo a su vez los intentos de la reunificación del conocimiento.

Forjar dicho camino transitorio para consolidar lo urbano requiere nociones metodológicas que brinden orden a los discursos contruidos sobre lo urbano y permiten leer los elementos urbanos sin omitir sus relaciones en yuxtaposición y simultaneidad, es decir, que permitan analizar el fenómeno urbano: lo urbano sucediendo. Estas nociones son niveles, dimensiones y propiedades topológicas del espacio.

Los niveles son: global, mixto y privado. En el nivel global se ubica el poder, el Estado como voluntad y representación. Como voluntad están los ejercicios del poder y como representación están las concepciones ideológicamente justificadas sobre el espacio. Ambas están orientadas por lógicas de clase imperante que en la contemporaneidad están dictadas por el neoliberalismo y el

neo dirigismo, dicho de otro modo, mercado de capital y política del espacio. Aquí se ubican las estructuras más abstractas, generales y esenciales. Es social, político y mental, sus alcances están en el espacio construido y no construido, es el nivel institucional de acciones sistemáticas pero contradictorias, como por ejemplo buscar la globalización del bienestar desde el desarrollo desigual. La etapa de la industrialización destaca por el repleto del valor de uso por el valor de cambio, es decir la dominación de la lógica del mercado sobre cualquier otra lógica, durante el proceso de urbanización muchos juzgaron a la ciudad de inherentemente capitalista y abandonaron la construcción de la megalópolis, aunque esto fuese cierto es un argumento que no va a las propiedades de la ciudad como espacio de poder, por ende este carácter capitalista no es más que transitorio según la voluntad y la representación que se den en el Estado.

El nivel mixto es el nivel de la ciudad propiamente dicha, tanto en el espacio construido como en sus relaciones abstractas, sus organizaciones, instituciones y actores; es la forma particular resultante de las dinámicas en relación con el lugar en su entorno inmediato y en el entramado global, la ciudad tiene una función en la ciudad y desde la ciudad.

Por último, está el nivel privado, es la dimensión de lo urbano por excelencia, se ubica en la relación del habitar, al transcurso de la vida, al disfrute de la misma y el hábitat o el lugar de habitación. Lo urbano como rasgo particular hace énfasis en el habitar, sacándolo del anonimato bajo el cual lo tenían los urbanistas que solo reflexionaban en el lugar de habitación y su función simplificadora de contener al sujeto y sus necesidades vitales. Este nivel es crucial, pues contiene las relaciones sociales primarias, su reivindicación trae a colación las maneras de vivir, las estructurales culturales, los valores y las modalidades que estas asumen en la vida cotidiana. El detrimento del habitar vino conforme se fortalecía la especulación sobre la tierra, es decir cuando

el mercado supero a la vida en jerarquía dentro de los valores sociales. Su rescate pone sobre la mesa de nuevo al hombre dentro del sistema de acciones y objetos, dotándolos de significado.

Se designa con el término de dimensiones, no al tamaño sino las propiedades esenciales de un fenómeno.

1) Dimensiones del fenómeno urbano:

- a) la proyección en el terreno de las relaciones sociales.
- b) el fenómeno y el espacio urbano no son solo proyección de las relaciones sociales si no lugar de tensión política, es decir de estrategias en disputa, para lo cual se convierten en medios y herramientas.
- c) El fenómeno y el espacio urbano tienen una vitalidad propia, son prácticas que no pueden ser reducidas, es una praxis.

Por su parte, las propiedades topológicas del espacio son un sistema de oposiciones pertinentes por ejemplo centro-periferia o adentro afuera.

Ambas, tanto niveles como dimensiones interactúan entre sí y según su configuración dan existencia a una manifestación particular del fenómeno urbano, creando una red del espacio urbano que compondría la analítica del caso. Con esto aportes el concepto de lo urbano se ampliaría al de: una realidad virtual “posible” que encaja lo global, lo local y lo privado en un espacio diferencial, que hace énfasis en el nivel personal donde el hombre vive y desde donde se dotan de significado a los demás niveles y dimensiones. Las fases críticas alteran el funcionamiento y la estructura de relaciones entre los niveles y dimensiones y en suma son

producto de las contradicciones que en ella se albergan, centro-periferia, movilidad-estabilidad, planificación y orden-caos.

En suma, esa es la esencia del fenómeno urbano, ahora es necesario caracterizarlo en su forma, en su función y en su estructura. Como se explicó anteriormente, las funciones se han venido agregando en las ciudades a través de la historia, la función política, administrativa, comercial, productiva y por último la de brindar servicios. Estas funciones cumplen con un doble carácter, exterior e interior, son dirigidas desde la dimensión global que administran la zona de influencia de la ciudad y la insertan en una red de intercambio y producción con otros puntos en la red urbana, mientras en simultáneo organizan la ciudad. Las estructuras también presentan un doble carácter, son morfológicas y sociológicas, las primeras hacen referencia a la figura de los objetos y el paisaje y la segunda a la población, su actividad, su distribución etc. Por último, la forma, la disposición espacial de los objetos, los procesos y las relaciones sociales.

Según Lefebvre la centralidad dentro del movimiento dialectico seria la esencia del fenómeno urbano, está la construye atiborrándola de contenido y a la vez que marca las pautas de su destrucción, por excelencia seria la concentración, la ciudad, el objeto urbano es por naturaleza acumulativo. Lo urbano es esto, la lógica de la forma y la dialéctica de los conocimientos, centralidad, simultaneidad y drama. No es un objeto (sustancia) o un sujeto (conciencia), es una forma que tiende a la centralidad desde las distintas relaciones de producción, y a la policulturalidad de sus elementos que se segregan durante la concentración y que eventualmente son complementarios.

Estamos en un momento en el que las contradicciones del capitalismo han convertido a las ciudades en su herramienta más potente, en la que el comerciante tiene más poder que el

productor, donde el Estado pasa a ser un organismo que asegura la explotación haciéndose ver más importante que la sociedad que lo fabrica, aquí la burocracia se apropió de fines propios y de medios para alcanzarlos, en la que el valor de cambio se impone sobre el valor de uso y de esa manera el medio se vuelve fin. Lo urbano es por ende no solo una herramienta analítica, es un proyecto político por rescatar la sociedad de la imposición y la dictadura del orden alterado de las estructuras y dimensiones heredadas del capitalismo industrial, hoy en manos del capital financiero.

La ciudad.

Antes de iniciar con el abordaje de la ciudad como tal, es preciso hacer una distinción que sirva como puente entre lo urbano y la ciudad, para ello Lefebvre (1969) aclara, “la ciudad, realidad presente, inmediata, dato práctico sensible, arquitectónico, y, por otra parte, lo urbano, realidad social compuesta por relaciones a concebir, a construir o reconstruir por el pensamiento.” (p. 67). Ante esta distinción práctica, se hace necesario aclarar que lo urbano no es una metafísica, que ambas, tanto la ciudad como lo urbano, no son excluyentes sino mutuamente constitutivas y que lo urbano es también una base práctica sensible y una morfología, es decir ocurre en un espacio tiempo y se da dentro del objeto al que denominamos ciudad.

En este sentido la ciudad se entenderá como un modo de organización socio-espacial que condensa las formas de vida, las ideas, las acciones y los objetos de una sociedad, produciendo una realidad urbana (Romero, 2009).

La ciudad como indica Lefebvre (1969) es un superobjeto, es la realidad urbana, por ende, no es igual a ningún otro de su misma clase, es amorfo, plástico, si ha de tener una forma, este debe ser la simultaneidad, sin embargo, como aclaran Nel-lo & Muñoz (2004), su totalidad denota una

característica indisoluble: la concentración. Es la concreción espacial de esta tendencia a la concentración la que origina a la ciudad.

La ciudad es un producto social, una construcción histórica que nace como una tendencia de concentración social. En algún momento del neolítico la agricultura permitió la división social del trabajo, lo que precipitó la concentración social, pasa a una concentración social de alta intensidad, produciendo un nuevo tipo de agrupamiento que implica mayor proporción de relaciones recíprocas entre individuos (Nel-lo & Muñoz, 2004). La creación de un grupo primario de vida urbana no tardó en homogenizar la función de la ciudad, elaborando a su paso sistemas de comunicación, asociación, control y poder (Romero, 2009).

Se crea una ciudad solo hasta el momento que la concentración social produce un nuevo estilo de vida es decir donde se crea una sociedad urbana. De este génesis provienen los demás factores de concentración que permitirían crear la estructura urbana, que dispondrá de los elementos que se dinamizan dentro de la ciudad, en ese sentido, la pérdida de coherencia, la creación de subgrupos y la yuxtaposición de guetos, son una tendencia que demuestra la concentración social y no al contrario (Romero, 2009).

Este grupo compacto, directo en sus relaciones, le da a la ciudad fuerza, es decir, la concentración social deviene en la concentración del poder. Esta tendencia se funciona de dos maneras, intrínseca y extrínsecamente. Ambas bajo la lógica del autogobierno, la primera refiere a lo administrativo y la segunda tanto a lo político como a los actos de fuerza, así la ciudad se convierte en un instrumento eficaz de centralización y disputa del poder. La relación entre poder y razón hace que esta se sume a las variables constituyentes de la ciudad, es un intento de

racionalización de la vida, que no solo niega la naturaleza, si no que entre las formas artificiales de vida escoge una y dinamiza sus fuerzas para dirigirse hacia ella (Romero, 2009).

Las fuerzas que encausa la ciudad no solo son políticas, también son económicas, ofreciendo la más vasta gama de posibilidades a todos los elementos del proceso económico. Las transacciones de bienes y servicios en simultaneidad y a tan alta escala hizo necesario la aparición del dinero y con él las oportunidades de consumo masivo. Este factor, sitúa a la ciudad como instrumento idóneo del mercado, es causa y producto de la concentración de la riqueza. La producción nace con el ambiente rural mientras el intercambio y la distribución son las insignias de la ciudad (Romero, 2009).

Por último, la concentración social produce el campo propicio para la concentración cultural, sus dinámicas económicas y sociales, permiten que, dependiendo de su situación histórica y geográfica, la ciudad se revista de un entretejido cultural diverso, que concentra las formas de crear y saber (Romero, 2009).

No es insólito que lo económico, lo político y lo cultural estén densamente entrelazados, al punto que si jaláramos de un hilo jamás llegaríamos solo a un punto entre los infinitos nodos que en ella se crean. Puede acontecer, que en un lugar el intercambio de mercancías traiga como consecuencia el incremento de la población extranjera, está a su vez traerá consigo otro estilo de vida, con el tiempo pueden constituir un gueto propio y disputarse el poder en términos de decisión, solo para citar un ejemplo.

La ciudad actual no existe como un objeto hermético, por un lado, está anclado en una relación ciudad-región en donde se ubican también las tensiones, mixturas y contrastes ente lo urbano y lo rural y, por otro lado, está vinculada a las relaciones internacionales y el mercado global que

reinventan su función. Está conformada por un núcleo(s), un área de suburbio y un área contra urbana, que se yuxtaponen para crear su forma (Romero, 2009).

La ciudad Latinoamericana.

La ciudad tiene sus respectivas expresiones en todas las civilizaciones que alcanzaron un nivel de complejidad muy alto respecto a su organización socio espacial, esto se cumple tanto como para el mundo occidental como para el oriental. Sin embargo, el punto de partida del siguiente ensayo no será la ciudad y sus expresiones en el grueso de la historia universal, en cambio, centrará los esfuerzos en poder entender la ciudad latinoamericana actual.

Existe un quiebre, un punto y aparte, del cual se debe dar inicio al comprender nuestras ciudades, esté no es otro que la colonización de América. Antes de la colonización, las civilizaciones americanas en sus expresiones imperiales (Maya, Azteca e Inca), tenían modelos de ciudad, que después de la ocupación europea pasaron a ser simples ruinas, así que la historia de las ciudades latinoamericanas hizo borrón y cuenta nueva, empezando a ceñirse al modelo occidental de mundo, capitalista, mercantil y de ascendentes burguesías. Romero (1976) afirma que esta es la historia de la relación dialéctica entre el desarrollo heterónimo y el desarrollo autónomo, de las ideologías y las estructuras reales que constituirán la ciudad y alterarán la relación urbano-rural marcando las pautas del mundo actual.

La ciudad “colonial” fue el elemento por excelencia que escogió España para hacer que el poderío se extendiera por el nuevo continente mientras Portugal estableció su prioridad en la modalidad de plantación manteniendo más tiempo la prioridad sobre lo rural en el espacio. Las ciudades sirvieron como los fortines que aseguraban el dominio europeo, su hegemonía cultural, su control económico y su imposición política, por ende, fue en objeto regulador de las regiones

que dispuso de los elementos rurales y los desplazó en términos de poder y relevancia imponiendo una relación de dependencia de la cual no se ha liberado (Romero, 1976).

Se tiene entonces una disputa de elementos rectores que serán el inicio de la constitución socio cultural de las ciudades. La ideología europea, desempolvo y trajo aquí desde el mundo antiguo a Aristóteles y a Alejandro Magno, que definieron a la ciudad como la cumbre del modo de vida, esta tenía la misión de configurar la realidad circundante, disponiendo de los elementos sociales y naturales, lo propios y los externos. Se movilizan en su discurso dos premisas, una refiere a la realidad no europea como inerte y vacía, objeto de dominio y la otra, la misión sagrada de ejercer dicho dominio evitando a toda costa la mixtura cultural acontecida en sus propias tierras con los musulmanes (Romero, 1976).

Dicha ciudad esta incrustada en la relación metrópoli-colonia, fue diseñada homogénea, monolítica y militante hacia el dominio monárquico. Al igual que la filosofía idealista, la ciudad debió aceptar sus bases materiales, el proyecto ideal de los europeos se desfiguró ante la acción de sus habitantes.

La intensificación del comercio dentro del rol periférico de las ciudades latinoamericanas sumado la diferenciación social estrictamente delimitada, produjo un incremento de autonomía por parte de las oligarquías criollas, se encargaron de constituir poderes locales que actuaban en simultáneo con las disposiciones de los bloques populares tradicionales, ya no eran un endeble centro administrativo de carácter genérico, la ciudad cumplió su rol ideológico y partiendo del modelo europeo empezó a procrear ideologías propias (es decir: visión del pasado y proyección del futuro) y por ende acciones autónomas, especializándose según las posibilidades del entorno social, sin perder su sensibilidad hacia el exterior demandada la metrópolis (Romero, 1976).

Su funcionamiento ya fuese militar, portuario, de centro mercantil o de explotación de materias primas, eran los que jalonaban los procesos regionales, sin embargo, esta misión instrumental heredada del modelo colonial fue sobrepasada rápidamente. Poco a poco aparecieron subgrupos, estilos de vida, elites en ascenso y disputas políticas, cada ciudad permitió la creación de una cultura urbana particular. (Romero, 1976).

Este encuadre de realidades e ideologías no era muestra de otra cosa que la aparición en escena de la sociedad urbana latinoamericana, marcada por la conciencia de sí y para sí entrando el siglo XVIII. Esta particularización de los cascos urbanos empieza a tener resistencias, no todas las ciudades siguieron por la senda del mercantilismo y la vocación internacional, las que no fueron quedando relegadas y las que si marcaron su ruta hacia el crecimiento que se evidenciaría tiempo después en sus alzas demográficas. La burguesía local ansiaba la independencia, ya tenían la infraestructura necesaria para participar en el mercado sin que sus intereses se vieses cooptados por las disposiciones de la metrópoli. Movilizando un nuevo proyecto político, las oligarquías proclamaron la aparición de la nación y crearon una nueva ciudad, la ciudad del patriciado. La independencia entonces, es resultado del desarrollo heterónimo y desarrollo autónomo de las ciudades y las sociedades urbanas Latinoamericanas (Romero, 1976).

Tanto como las ciudades estancadas, como las ancladas al comercio, asumieron este reto político, disputándose en la vida pública el devenir, por consecuencia más autónoma era cada región. El resultado de esa disputa fue la entrada de lleno en las lógicas capitalistas que ya hacia el siglo XIX tenían una fuerte orientación imperialista, que fueron lideradas por burguesías consolidadas y altamente experimentadas, fue el punto de no retorno para las ciudades estancadas y el mundo rural, que se distanciaban de la ideología progresista y de ascenso social que latía en los cascos urbanos que habían aceptado la modernización (Romero, 1976).

La ciudad burguesa de la década de 1880 fue el receptáculo que abrió a Latinoamérica a los cambios más significativos de su historia. La modernización implicó cambio morfológico, demográfico y en el total de su estructura social. Aunque la vasta zona rural se mantiene y con ellos muy celadas las costumbres y los estilos de vida rurales, nada evitó que el motor del progreso hiciera lo suyo perfilando la ciudad actual (Romero, 1976).

El cambio de las estructuras comerciales del mundo, refiriéndose al apogeo de la industrialización y las doctrinas imperialistas a finales del siglo XIX y umbrales del XX, exigieron particularmente a las ciudades capitales, los puertos y las zonas de explotación de recursos apetecidos por el comercio mundial, asumir los cambios que fuesen necesarios; está sin miramientos se despojó de su pasado colonial, acogió las solicitudes e impulsó los mercados solicitados, diversificando a su vez las formas de trabajo y modos de vida, por ejemplo aquí nace el turismo y se consolida la clase obrera. La complacencia de las burguesías locales ya era algo que se daba por sentado, desde los centros de poder extranjeros se decidían las vocaciones de las zonas periféricas, desde allí se promovió una fórmula empresarial con mano de obra autóctona y directivas foráneas, disociando el carácter nacional de lo económico, aunque esto despertase la resistencia los partidos conservadores tradicionales (Romero, 1976).

Mientras las ciudades que no estaban ancladas a la plataforma internacional mantuvieron estables sus dinámicas, las ciudades burguesas duplicaron e incluso triplicaron en 50 años su tamaño, esto llevó a los primeros esfuerzos masivos de renovación de la planta física, que reunió a industriales y oligarcas; la concentración político económica afectó más el destino de las regiones a las decisiones desde el casco urbano haciendo cada vez más significativa la brecha entre ellas.

El modo de vida urbano y su contraste con el modo de vida rural, originó los éxodos campesinos que desbordaron la ciudad a medida que lo contingentes humanos entraban en ella. La crisis económica del 29, el martes y el jueves negro en la bolsa de New York, precipito este fenómeno aún más, por un lado el éxodo rural modificando las clases populares tradicionales y por otro la inmigración intensificada modificando las clases altas y creo rutas de acenso social, poniendo a circular su dinero aquí, en vista de los problemas que las naciones, sobre todo europeas, enfrentaban después de terminada la guerra mundial y después afrontando el efecto bola de nieve de la caída de la bolsa (Romero, 1976).

La ciudad enfrenta el dislocamiento de su armazón social y se da la posibilidad de subvertir las capas sociales, así fue perdiendo toda posibilidad de control que si existía en la estructura social arquetípica de las ciudades patricias de inicios de la republica que aún se resguardaban en zonas cerradas al comercio mundial (Romero, 1976).

La ciudad brinda la oportunidad de navegar dentro la plasticidad social que ofrecía el mercado, nuevas burguesías se conformaron, ya no era únicamente el heredero de la familia bien posicionada, si no que personas sin linaje se vincularon, emprendedores en nuevos negocios encarnando los postulados del liberalismo; de igual modo la clase popular se diversifico, además del bloque tradicional estaban los marginales que venían de zonas rurales, que trataron de revivir estilos campesinos y desarrollaron procesos contra urbanos que no dieron mucho resultado; debieron aprender a leer la ciudad y vincularon en ella nuevos significados. También estaba el camino de retorno, es decir los que estando en el tope y descendían por no mover bien sus negocios. Todos fundidos en la metrópoli en lo que ahora se conocen como clase media que fungía como puente entre clases. La sociedad urbana y su movilidad vertiginosa tuvo

implicaciones políticas sin precedentes, en este punto del siglo XIX se multiplican los partidos políticos respondiendo claramente a esa diversificación social (Romero, 1976).

La morfología de la ciudad adquirió esa misma naturaleza, por ende, al centro tradicional entre patricio y colonial, se sumó el inmenso bloque de clase media, mientras los marginales se hacían en las capas periféricas. Sin un sistema de precios fijos, la especulación fue norma, por ende, los nuevos ciudadanos no podían hacerse a placer en una zona, sí el precio no lo permitía, por lo que optaron por la auto construcción en zonas periféricas, incluso fuera de la jurisdicción administrativa local, mientras la clase alta se acomodaba hacia lugares cada vez más lejos del neurótico vivir urbano, a la par que fundaban sus industrias y centros de mercado cerca de la mano de obra que serían a su vez objetivos que consumo. El crecimiento fue tanto que incluso lugares adyacentes, propiamente constituidos, fueron adjuntados sin más, pasaron de ser pequeñas ciudades satélites gravitando en torno a la ciudad a ser partes de la ciudad misma (Romero, 1976).

Retorno el impulso por imitar Europa y la fisionomía urbana latinoamericana trato de asemejarse al sueño de Napoleón Tercero, que materializo el Barón de Haussman en Paris. Grandes rutas de acceso que conectara las áreas dedicadas a la vivienda de la clase media y el sector marginal con focos de interés, el crecimiento llevo a la industria y al comercio a alejarse del centro tradicional que cae en deterioro, constituyendo núcleos de atracción por donde empezarían a fundarse nuevos barrios (Romero, 1976).

El barroco francés y el estilo gótico londinense en los monumentos, el arte moderno en la arquitectura, la creación de parques, avenidas, la dotación de servicios públicos, la campaña higienista, la recepción y asimilación de cada avance como el radio y la televisión, así se tomó la

modernidad la ciudad. De entrada, la modernidad se comportó hostilmente con los rezagos coloniales, no solo entro en decaída el centro tradicional, sino que cualquier obra en pie como quintas, haciendas, parcelas y demás, pasando a ser objeto de renovación ante la disposición de la nueva estructura para un uso del suelo en materia de lo público, lo habitacional, lo comercial o lo industrial (Romero, 1976).

La confluencia directa entre factores políticos y culturales creo en la ciudad un campo de tensiones, mientras las nuevas burguesías dialogaban con oligarquías tradicionales para acompañar al nuevo vencedor de la Gran guerra, las clases medias y bajas empezaron a politizarse y exigir como un nuevo bloque de vanguardia orientados hacia el pensamiento de izquierda incluyendo a la mujer en roles políticos junto con los estudiantes y los obreros que demandaban su lugar ante el desempleo generalizado que producía la sobre oferta de mano de mano de obra que ocasiona la explosión urbana y el proceso de metropolización (Romero, 1976).

Se desataron las alarmas y se presurizó el ascenso de la extrema derecha presentándose respuestas dictatoriales influenciadas por estados unidos y su política anticomunista. El liberalismo progresista arrasó con las ideas hidalgas católicas, la ciencia y la técnica tomo por asalto a la razón y la moral, vinculando a todas las posiciones políticas y vitalizando el proceso industrial, blindado con políticas proteccionistas como la de la sustitución de importaciones en respuesta a la crisis del convulsionado siglo XX (Romero, 1976).

Anomia, no hay mejor termino para la ciudad del siglo XX, una yuxtaposición ideológica y de guetos incomunicados, carentes de coherencia o continuidad, un todo dislocado. Esta es la ciudad masificada, una ciudad que paso de los cientos de miles en 1940 a tener entre 2 a 3 millones para los años 70, que se distinguió por la generalización de la miseria urbana que caracterizaba a los rancheríos, bordes urbanos o zonas sub urbanizadas. Dentro de sí albergaba una relación

dialéctica entre la metrópoli, la sociedad urbana normalizada, los rancheríos marginales y su la sociedad urbana anomica. Aunque es una zona de confrontación de fuerzas, nadie quiere renuncia a la ciudad, es un derecho y una revolución que poco a poco fue abriendo los ojos a fuerza de la confrontación entre el ascenso social y la justicia social, que son las dos tendencias actuales que jalonan la concentración cultural de las ciudades Latinoamericanas actuales (Romero, 1976).

La concentración urbana colombiana en el siglo XX: El giro de la cuadricefalia a la primacía Bogotana.

El proceso de urbanización latinoamericano es un fenómeno reciente y que ha demandado especial interés por todas las disparidades que presenta en paralelo a la experiencia europea y estadounidense, que iniciaron un siglo antes.

El caso colombiano en la trama urbana latinoamericana, que por sí sola es peculiar, lo es aún más, debido a que no siguió los patrones del resto de países, aunque compartía similitudes a nivel contextual a inicios de siglo xx, como lo son el éxodo rural, la explosión demográfica, la industrialización tardía y un lugar similar en la estructura geopolítica del comercio internacional como exportadores del sector primario. A pesar de estas constantes, está no se volcó a la primacía que caracterizo la concentración urbana de países como México, Argentina, Perú y Chile, que tenían un modelo de red urbana dominada exclusivamente por un casco urbano, es decir primacial, con ciudades como México D.F., Buenos Aires, Lima y Santiago, respectivamente.

Colombia, por su parte, presentó un modelo de concentración urbana apoyada no en uno, sino en 4 cascos urbanos, creando un tipo de red urbana inédita a la cual se le denomina cuadricefalica (Gouëset, 1998). Esta red urbana era más o menos equilibrada, con brechas no tan significativas.

Se solidificó entre los años 30 con los que inicia la urbanización acelerada y vino a desquebrajarse hacia la década de los 70, cuando Bogotá tomó el lugar que ahora le corresponde en el esquema primacial, el cual puede ser evidenciado no solo en la concentración demográfica, también lo es en actividad económica, fuerza política, relevancia internacional y magnitud física (Gouëset, 1998).

Comprender este fenómeno, dentro de la tendencia mundial de la urbanización referido anteriormente, es primordial para poder leer la Bogotá actual. ¿Qué factores presentes en Colombia incidieron como fuerzas centrifugas de la urbanización creando un esquema de red urbana cuadricefalica? Y ¿Qué ocurrió con dichos factores para que en un lapso tan corto de tiempo se halla girado hacia la primacía bogotana?

Respecto al primer interrogante: la cuadricefalia, un esquema que descansaba sobre las ciudades colombianas de Medellín, Cali, Barranquilla y Bogotá, no es el resultado de la continuidad histórica en la que venían desarrollándose las sociedades urbanas latinoamericanas, ya que estas eran una minoría ante el 70% de población rural a inicios del siglo XX que conservaban la vocación de su pasado colonial. Desde la década del 30 se da un flujo importante y casi ininterrumpido de migraciones en sentido rural-urbano, que darían inicio casi en simultaneo a nivel Latinoamérica a un proceso urbanización exageradamente rápido, en menos de un siglo la proporción se ha invertido y ahora tenemos un 80% de población residiendo en las ciudades (Gouëset, 1998).

La cuadricefalia entre el 30 y el 60, se debe a la conjugación varios factores que dieron fuerza al movimiento centrífugo de la urbanización. Cada uno se desarrollará por separado a continuación, más por practicidad, pero hay que clarificar que se dieron en simultaneo y eso le otorga un nivel de complejidad difícil de abordar de manera escrita.

- la especialización regional de la economía: cada ciudad tenía un dominio en un área diferencial del desarrollo económico del país, Barranquilla y su puerto, Medellín, el café, la minería y la primera ola de la industrialización, Bogotá era el centro político y la más dotada de fuerza de trabajo es decir población y Cali, que fue la última en sumarse al esquema, dominaba la salida al pacífico, después la exportación de café y actualmente la agroindustria. Se concluye que la economía nacional funcionaba con bases regionales. Esta fragmentación territorial de las actividades económicas sería una de las razones por la cual el esquema se dividió en 4 originalmente. (Gouëset, 1998).
- Limitaciones espaciales: entre ellas entra el relieve accidentado y la poca infraestructura vial. Ambas confluyen como explicaciones del primer numeral. A esto se le suma la dispersión de los grupos humanos, a raíz de su localización al momento de la conquista, en un territorio extremadamente amplio, 1,142.000 km² para aproximadamente 4 millones de habitantes a inicio de siglo, junto a la imposibilidad del desplazamiento fluido de personas y mercancías.

Las áreas más pobladas estaban hacia el oeste, mientras el sur estaba casi deshabitado, toda la población estaba dispersa y tenía pocas posibilidades de concentrarse, en parte por lo compartimentada orografía, aunque las zonas de fácil acceso tampoco fueron el lugar para que se construyera una ciudad acorde a las dinámicas latinoamericanas primaciales, por ejemplo. En su lugar las zonas más pobladas no eran las más favorables para desarrollar un proyecto urbano, sin embargo, fueron ocupadas masivamente junto con la avanzada del cultivo del café. A pesar de existir vías fluviales aprovechables como el Cauca y el Magdalena, carecían de infraestructura, aplica el mismo argumento a la presencia de los océanos pues, aunque son polos de atracción económica y de

posibilidades de transporte potencial, en esa época eran poco aprovechables. Además, existían dispersas en varias zonas, riquezas minerales o zonas propicias para un monocultivo particular que se convertían en razones de permanencia de los grupos humanos de enclave. En últimas, el territorio nacional estaba plenamente desintegrado y no es de extrañar que la red urbana resultante no fuera ajena a esta naturaleza (Gouëset, 1998).

Sin embargo, aunque los obstáculos físicos a la concentración no faltaron, no son razón suficiente, pues peso más la falta de capacidad de aprovechamiento del medio por parte de la sociedad que el medio en sí, como lo demuestra el ejemplo de México que se encontraba enfrentado a condiciones similares.

- La debilidad histórica del Estado: un estado pobre y débil, que no podía mantener su soberanía sobre la totalidad del terreno, además de la herencia de una constitución federalista y la configuración y accionar de las elites regionales, fueron un factor más que dividió la concentración económica hacia las regiones, en vez de hacia el Estado central (Gouëset, 1998).

Posterior a esta configuración entre la década de los 60 y los 70, varias fueron las reacomodaciones de estos factores por los cuales, el aparente equilibrio dejó de existir. Entre ellos están, para el caso de Barranquilla, la pérdida de importancia del Magdalena como ruta principal de comercio, pues las carreteras y el tren se alzaban en detrimento de la opción fluvial. El otro obstáculo de Barranquilla fue su cercanía a dos ciudades altamente competitivas, Santa Marta y Cartagena, estas dos ciudades acapararon para ellas el tren carbonífero, los oleoductos y las carreteras, haciendo que el esplendor de Barranquilla se perdiese en muy poco tiempo. Medellín por su parte obtuvo un desarrollo industrial precoz,

sin embargo, esa precocidad trajo consigo una obsolescencia temprana que lo dejaría incapaz de competir en la llamada segunda ola de la industrialización, además que su localización geográfica, sobre la depresión del Valle de Aburra, de difícil acceso. Poseía una cuenca demográfica bastante pobre y una red urbana regional poco densa, con economías de enclave basadas en el banano y el café, que no permitieron que se diversificara la industria basada únicamente en la fabricación de elementos de consumo, por ende, está no se fortaleció fuera su mercado local, que de entrada es poco demandante, por lo mismo en la crisis industrial fue la más afectada, haciendo que su concentración demográfica y económica se viera diezmada. El ejemplo de Cali es contrario, fue la última ciudad en sumarse al esquema cuadricefálico, sin embargo, cuando lo hizo, fue por la sumatoria de situaciones ventajosas, solo superadas por Bogotá, al contrario de Medellín tenía una red urbana regional bien dotada que servía de receptora. Buenaventura, que desarrollo una ruta de ferrocarril y acaparo la exportación nacional, a diferencia de lo que fue Cartagena para Barranquilla, se comportó de forma totalmente complementaria y fue Cali quien se quedó con las ventajas derivadas del puerto. Cali paso de acaparar el comercio del café, que fue atraído cada vez más hacia el sur por la llamada colonización antioqueña, a dominar varios sectores de la agroindustria, principalmente el azúcar y el papel. Mientras algunos adolecían la crisis de la industria, Cali diversifico la suya, dirigiéndose hacia el sector farmacéutico, petroquímico, químico y metalúrgico entre otros. Sin embargo, aunque en poco tiempo alcanzo a Medellín, su desarrollo coincide con la liberación de las fuerzas centrípetas de la concentración urbana que harían a Bogotá lo que es hoy.

Después de 1970 ya era palpable la primacía bogotana, no como una acomodación tardía hacia la norma latinoamericana, sino como la puesta en marcha de factores nuevos que

alterarían la concentración urbana y por la superación de los obstáculos que está padecía. Se desbloquearon las trabas espaciales con el avance del transporte y con ello la movilidad de personas actividades antes ancladas a una cuenca demográfica casi impermeable; el auge del transporte aéreo vinculo a la ciudad como nodo dentro de la red del mercado internacional monopolizada por los puertos, se fortaleció el estado central y Bogotá como capital y más como entidad territorial independiente, gozo de autonomía lejos de los intereses departamentales que ataban a las demás metrópolis. A diferencia de décadas pasadas, eran otros los factores de concentración a los de la explosión urbana de la década del 30 y el 40. La explosión demográfica cesó, los grupos humanos dispersos se encontraron y establecieron, se cambió el esquema de propiedad de la tierra y se renovaron las fuerzas de producción agrícolas; se agotó el éxodo rural, aunque es constante la movilización de personas hacia las ciudades; la acelerada industrialización se detuvo, incluso entro en depresión; el Estado se fortaleció así como los actores burocráticos y por ende pudo ejercer más fuerza centralizadora, materializada en la relevancia nacional de Bogotá y su correspondencia en la retención de impuestos; se amplió el mercado local y se abrió la puerta hacia la internacionalización de la economía que por efecto de inercia traería consigo la inversión extranjera en sectores claves como el inmobiliario; el terciario en general y el terciario superior en específico, ahora llamado sector cuaternario de la economía, se enclavaron en Bogotá, diversificando la clase trabajadora y haciendo más grande el imaginario atractivo de la ciudad, que sin hacer mucha gala pese a sus deficiencias, resaltaba por la calidad de sus servicios públicos en comparación con el mundo rural y con sus contendientes, a esto se sumó los resultados beneficiosos de la planeación urbana que desarrolló a raíz de ser una entidad territorial independiente.

Aunque los factores de concentración demográficos, económicos, políticos y culturales, no funcionaron en simultaneo, todos confluyeron en la creación de una red urbana primacial indiscutible y de lo cual da evidencia los más de 7'000.000 de habitantes, en comparación al millón de Barranquilla y los dos millones que tienen tanto Cali como Medellín.

Localidad 14 Los Mártires.

Entendiendo la conformación de Bogotá, es hora de hacerse camino hacia el lugar de interés del presente trabajo, la Localidad de Los Mártires.

¿Cómo fue que se llegó a constituir Los Mártires en el tiempo? El proceso de urbanización que lo llevó, de ser una altiplanicie de modelado fluvio-lacustre a una localidad del centro de una ciudad donde convergen actualmente vestigios de todas las formas urbanas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011)

Bogotá se funda en la primera mitad del siglo XVI y hasta el sol de hoy, la Localidad 14, es un reflejo de los procesos que esta misma ha atravesado. En 1580 se funda la Parroquia de San Victorino junto a unos predios residenciales que inaugurarían el primer proceso de urbanización, siendo fieles a la época, se denominaría el periodo colonial (Cardeño, 2007).

Este se caracteriza por la relación entre los barrios que serían más tarde Los Mártires, respecto a casco urbano central, debido a la distancia y a los modos de recorrerlas; una es la periferia de la otra. Un muy largo espectro de tiempo de cambios a un ritmo, que desde una perspectiva actual pasaría por lentos, se empieza a dar en la Bogotá colonial, y en los pueblos aledaños a esta (Cardeño, 2007).

Se empiezan a volver cada vez más críticas las problemáticas de hacinamiento, insalubridad, mortalidad y morbilidad, a causa de un aumento de población que no era equiparable al aumento

de espacio construido. Una tendencia que se mantuvo hasta bien entrado el siglo XIX caracterizado por una economía de consumo interno, un bajo intercambio mercantil marginalizado, sumado al éxodo de las familias acomodadas a lugares más apartados como Chapinero y los Mártires entre otras (Cardeño, 2007).

En el siglo XIX se construye un hito de la localidad en sus afueras, el hoy llamado cementerio central, que en 1853 se conocía como el Elíptico, que desde su fundación y hasta hoy tuvo implicaciones en oficios propios de la Localidad como la escultura, la floristería y otras manualidades que dependen del funcionamiento del cementerio más emblemático del centro de la capital (Cardeño, 2007).

Junto a este, más lugares representativos fueron sumándose al patrimonio histórico, como la plaza por la cual se le da el nombre, la plaza de los Mártires construida en 1850. La otra mitad del siglo estuvo marcada por una hegemonía conservadora, que se propuso hacer de la capital su baluarte, impulsado una regeneración espacial, que situara al catolicismo como el espíritu capitalino, reconstruyendo e inaugurando múltiples parroquias (Cardeño, 2007).

Como si una cosa trajera a la otra, se fueron construyendo plazas de mercado importantes para el conjunto de la ciudad, como la Plaza de las Maderas y la de Palo Quemao, que contrastaba con la degradación cada vez más palpable por una densificación que ahora procedía de un éxodo rural proveniente de la relación ciudad y campo, bien marcada, mientras que los asomes del inicio de la violencia empezaba a aportar su cuotas de desplazados, que si bien, o eran ladrones, prostitutas o simples mendigos, con lo que se daría inicio al proceso continuo de degradación urbana contemporánea (Cardeño, 2007).

Pero aun con todos estos elementos en consideración, no son estos los eventos más importantes del siglo XIX. Estos sin duda son los medios de transporte. Del ómnibus jalado con mula, al

tranvía y finalmente la estación de tren de La Sabana. Sus implicaciones volvieron más significativas a Bogotá en su área de influencia dentro de la región Sabana, que recibía y enviaba mercancías y personas, siendo el punto de llegada la localidad 14. Como toda ciudad tiende a centralizar los elementos de todo lo social, como afirma José Luis Romero en el extenso de su obra. En esa línea de ideas es de entender por qué alrededor de la estación se construyeron hoteles, mercados, barrios flotantes sin conexión alguna, que después se uniría en la amalgama de asfalto que término por cubrir la ciudad. En otras palabras, la estación del ferrocarril es la determinante de los usos del suelo de esta etapa que ya veía cercano su ocaso (Cardeño, 2007).

Como ya era constante cada vez más al norte se dirigían las familias acomodadas, dejando espacio construido inútil, por su distribución espacial de quintas lujosas, que serían derrumbadas para dar paso a manzanas y barrios. Este proceso no era solo de las clases pudientes, el bloque popular se encargó de expandir la ciudad al sur oriente, asentando ahí a obreros y sus familias que extraían material de construcción de los cerros (Cardeño, 2007).

La ciudad se abría a la era industrial que ya le había tomado casi un siglo de ventaja en Europa, y con ella a una división positiva del espacio, la implementación de servicios públicos domiciliarios, consecuencias de un avance igual de importante en las facultades de gobierno tristemente financiadas con la indemnización por la pérdida de Panamá.

El siglo XX es el punto de no retorno hacia la modernidad, también es clímax de la degradación urbana del centro. El bipartidismo radical y violento, paso de ser una disputa a una guerra civil. Lo que fue desocupado por los artistas y los acaudalados del anterior siglo, se ocupó por los que huían de la guerra (Cardeño, 2007).

No hace falta recordar el miércoles negro, en el que se derrumbó la economía estadounidense y como si se tratase de un embudo que se retira, la industria empezó a crecer apoyada por el capital

producido en las zonas cafeteras, con la que se compraba maquinaria de países en ruina. La ciudad fue objeto de inversiones cada vez más densas; incluso el capital estadounidense retenido por las condiciones de la depresión, vino a parar a las ciudades latinoamericanas como esta, en “la danza de los millones” (Cardeño, 2007).

La primera zona industrial se ubicó en amplios predios cerca de la avenida transversal a la estación del tren acaparando toda la mano de obra y generando barrios obreros, acentuando una fragmentación socio espacial, una distinción de clase. Según Cardeño (2007), tres fueron las líneas por donde la modernización se tomó Bogotá (Cardeño, 2007).

El discurso de los Higienitas, es decir la pulcritud como virtud espacial; la nomenclatura positiva y los avances tecnológicos. La ciudad empezó a crecer junto con estos elementos; a donde llegaba la malla vial, Bogotá imponía el orden, así se incluyeron pueblos cada vez más lejanos en todas direcciones; así adjunto Chapinero, Bosa y Suba entre otras. En este punto ya se puede observar a Los Mártires como una zona central y no una periferia (Cardeño, 2007).

El modo de vida urbano empieza a acelerarse, la diferenciación socio espacial, pasa de manos de la sangre y el linaje, a lo económico-cultural de clase, poder y riqueza. Las demandas de mano de obra fabril junto a los problemas anteriormente citados se mantienen en alza, el caldo de bruja para lo que ocurriría el 9 de abril de 1948.

El bogotazo, el asesinato del líder populista Jorge Eliecer Gaitán, desata lo que sería otro giro en el desarrollo urbano de Los Mártires y de la nación hasta sus cimientos. Como si se tratase de la política de tierra arrasada, el centro y toda Bogotá fue tomada con las manos abajo por una revuelta popular, que tomó el tranvía, propiedades de acaudalados e instituciones para entregárselas al fuego para ser devoradas (Cardeño, 2007).

La localidad en términos facticos fue desalojada, en unos casos a la fuerza, en otros por voluntad de distinción entre clases o de instinto de supervivencia. La violencia que se expande por todo el país vuelve a tomar su parte en los movimientos migratorios que circulan hacia la ciudad hasta más de la mitad de siglo. Lo que quedó fue un cambio drástico de funcionalidad, significado e imagen de la Localidad (Cardeño, 2007).

La industria abandonó paulatinamente la zona, el transporte era en automóvil y el ferrocarril perdió relevancia. Para la década de 1970 no quedaba si no los vestigios de los factores que alguna vez modelaron lo urbano; el comercio es el último baluarte que conserva de lo que en antaño le perteneció. En la década de los 80 el auge del narcotráfico tomo su lugar en la ciudad; la mal afamada calle del Bronx, cinco huecos, los hospedajes hechos prostíbulos, son prueba de ello. La degradación social, lleva a la pérdida de valor del suelo y otros usos toman vigorosamente la potestad del espacio; al derecho le precede el hecho, y a este hecho le prosiguió el decreto 187 de 2002 que declara la zona desde la calle 19 a la calle 24 y entre la avenida caracas a la carrera 17, como zona de tolerancia, es decir un vacío legal consensuado (Cardeño, 2007).

Señalo Marx (1856) está claro que, cuando una mercancía pierde valor de cambio, el capital acude a este revalorizándola en busca de plusvalía. Esto es lo que estaríamos observando entrando en siglo XXI, donde estos sitios son demolidos y dispuestos para que las firmas constructoras hagan lo suyo como lo que ocurrió con la zona del cartucho, a los que suma varios proyectos de intervención publico privada o de renovación urbana que serán alto impacto en los próximos años.

En ese sentido podría decirse que para el caso de la localidad Los Mártires se aplica la siguiente tesis:

La clase obrera sufre las consecuencias del estallido de las antiguas morfologías. Es víctima de una segregación, de la estrategia de clase que este estallido permite. Esta es la actual forma de la situación negativa del proletariado. La antigua miseria proletaria, en los grandes países industriales, se atenúa y tiende a desaparecer. una nueva miseria se extiende, que alcanza principalmente al proletariado sin perdonar otras capas y clases sociales: la miseria del hábitat, la del habitante sometido a una cotidianidad organizada (en y por la sociedad burocrática de consumo dirigida). A los que todavía duden de la existencia como clase de la clase obrera, bastará con designar sobre el terreno la segregación y la miseria de su habitar. (Lefebvre, 1969, pp. 166-167)

Renovación urbana: Caso los Mártires.

Existe un desfase temporal entre los cambios sociales y los cambios espaciales, aunque tanto sociedad y espacio son constructos humanos y en consecuencia están íntimamente ligados, los cambios sociales son convulsionados y volátiles y hacer mella en el espacio y en especial en el espacio construido toma más tiempo, por eso la localidad Los Mártires en el centro de la ciudad de Bogotá sufre los cambios de manera más traumática, debido a que ha acompañado a la ciudad desde su nacimiento, posee rasgos de todo el tránsito de la conformación de la sociedad urbana Bogotana. Contiene en ella dislocados varios fragmentos construidos en épocas distintas, que funcionan de manera poco óptima a las dinámicas de la ciudad actual, además, su carácter histórico particular concretó en el espacio problemáticas singulares, entre ellas la infrautilización de lugares abandonados, la descomposición arquitectónica de casi la totalidad de sus construcciones y el emplazamiento de problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, el narcotráfico y la indigencia, lo que denota reglas higiénicas como directrices de planeación del desarrollo urbano (Suárez, 2010)

Debido a que casi ha llegado a la totalidad del uso del suelo, la única opción que queda para vincular ciertas zonas “deprimidas” dentro de desarrollo cualitativo y cuantitativo que exigen las dinámicas neoliberales y capitalistas de la realidad colombiana del siglo XXI, es la reconstrucción, demolición, adaptación y demás procedimientos que caracterizaremos como nuevo proceso de urbanización o como proyectos de renovación urbana, que tienen como objetivo insertar espacio heredados en las nuevas lógicas de la ciudad post industrial, en escala global, regional y local (Troitiño, 2003).

La renovación urbana es un proceso de intervención en el espacio que data a los principios de la modernidad europea, como lo es el caso emblemático del proyecto del Barón Haussmann que adapta a París a las dinámicas del capital (Harvey, 2008). Ha tenido varias expresiones en Colombia. En Bogotá, por ejemplo, el último caso de extremada relevancia fue el proceso desarrollado en 1998 el cual intervino la calle del cartucho. Sus aspectos resultantes, de este caso y de la renovación en general, son múltiples y complejos. Son políticos, culturales y sociales, pues por lo general otra clase sociales ocupan los espacios renovados y son económicos pues alteran totalmente el uso del suelo, su renta y su valor de cambio, incrementando el coste de vida de sus habitantes (Franco, 2009).

la política de renovación urbana de Bogotá tiene 5 pilares:

Promover la densificación de áreas centrales y los medios de transporte masivos (Metro-Transmilenio-SIPT), reutilizar los edificios y proponer mezcla de usos para evitar largos desplazamientos, vincular a los propietarios en los proyectos de renovación y evitar que se tengan que ir a vivir a otras zonas, Generar suelo y subsidios para vivienda de interés prioritario y renovar las zonas centrales de la

ciudad a través de proyectos integrales formulados por el sector público y/o privado (Cámara de comercio Bogotá, 2014, p. 5).

Lo anterior le daría cumplimiento al quinto objetivo general del POT modificado con el decreto 364 que, usando múltiples estrategias y dentro de ellas la renovación urbana, apuntan a hacer competitiva la ciudad para que se acople a las demandas en infraestructura y equipamiento urbano que termine por posicionarla ante el mercado internacional (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

A la fecha de hoy, están agendados 21 proyectos de renovación urbana para Bogotá, tres lograrían intervenir en la localidad, que son los contemplados dentro del plan general de rehabilitación de centro ampliado. Los tres proyectos son: Estación Central, La Sabana y proyecto de San Victorino. *Revisar Mapa 2.*

Los Proyectos de Renovación Urbana.

El Proyecto Sabana está reglamentado por el decreto 073 del 2015, es netamente privado y afectará 3,51 hectáreas, equivalentes a 3 manzanas y 61 lotes, destinados a funciones comerciales y de servicios de alto impacto (Cámara de comercio de Bogotá, 2014).

según informa la alcaldía:

El proyecto propuesta de Renovación Urbana 'La Sabana' ubicado entre las calles 13 y 16 entre carreras 17 y 18, abarca cerca de tres hectáreas que incluye el desarrollo de más de 500 viviendas de interés prioritario, vivienda de interés social, hoteles, oficinas, espacios culturales, espacio público, mejores vías y comercio mixto. El proyecto se va a desarrollar por iniciativa privada, la ciudad

no va a tener que invertir recursos, por el contrario, la ciudad va a recibir recursos, se van a realizar unos aportes para temas patrimoniales, se va a generar 450 metros cuadrados para un espacio cultural, que será entregado a la ciudad (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014. párr. 5-6).

El Proyecto de Renovación Urbana de San Victorino, es quizás el más polémico, según Ecurbia (2012), empresa promotora de su desarrollo en compañía de la Alcaldía Distrital, estaría ubicado entre la Avenida Fernando Mazuerao Carrera 10ª, la Avenida Caracas o Carrera 14, la Avenida Jiménez de Quesada o Calle 13 y la Calle San Joaquín o Calle 10. *Revisar Mapa 2*. Su configuración histórica como un lugar destinado al comercio al por mayor de sustancias psicoactivas y la red de delincuencia que se ha tejido a su alrededor que crea un ambiente inseguro, rompe con los propósitos del sector de configurarse como una zona turística por su atractivo histórico, en consecuencia, un lugar apto para la intervención hacia la renovación urbana. Su continua intervención por las alcaldías de turno tuvo un tope con la intervención total por parte del Alcalde Enrique Peñalosa Londoño, en la madrugada del día 28 de mayo de 2016, despertando polémica por acelerado golpe al sector, una intervención militar total que dispersó a los habitantes de la mal llamada calle del “Bronx” o “La Ele” por todo el centro de la ciudad y posteriormente hacia el sur. al golpe militar le prosiguió la demolición de predios para dar paso a su intervención.



Realizado por Daniel Sanchez Navarro

Mapa 2. Proyectos de renovación urbana al interior de la Localidad 14 "Los Mártires". Autor:

Daniel Sanchez Navarro. Usando ArcGis 10.4

El proyecto Estación Central, talvez el más ambicioso, comprende 10.72 hectáreas equivalentes a 11 manzanas y 225 lotes, es de iniciativa pública y estará destinando a Comercio y Servicios Empresariales, Dotacionales (Educación Superior - Salud - Servicios Urbanos Básicos), Vivienda, Comercio y Servicios Personales (Cámara de comercio de Bogotá, 2014).

Es una iniciativa pública, que le abre espacio al sector privado, emplazada en un punto táctico de la movilidad del centro de la ciudad, en ella convergen 3 troncales del sistema TransMilenio, la Cr10, la Calle 26 y la Av. Caracas (El Espectador, 2015).

Tal como se le hizo público a la ciudadanía el proyecto está compuesto de

Una estación subterránea de TransMilenio, alrededor de 220 viviendas de interés prioritario y viviendas para diferentes estratos, oficinas, comercio, hoteles, equipamientos y estacionamientos. Estación Central apunta a ser un proyecto de revitalización de alto impacto urbanístico y social que, además de generar 17.000 metros cuadrados de espacio público y más de 18.000 metros cuadrados para cesiones de vías locales... La construcción de dicho proyecto consta de tres etapas. La primera que va de la carrera 13A a la Av. Caracas y las calles 24 y 26. Dicha etapa tendrá la estación de TransMilenio, oficinas, vivienda y comercio. La segunda etapa, comprendida entre carrera 13A y 13 y calles 24 y 26, contará con comercio, hotel, el edificio actual de Fonade y universidad. La tercera etapa, construida entre Av. Caracas y Transversal 17 y las calles 24 y 25, contará con vivienda de interés prioritario y social, clínica y comercio zonal asociado a la vivienda (El Espectador,2015. párr. 9-10-11).

El objetivo es convertir la zona central en un lugar atractivo para el desarrollo económico y el hábitat, con la idea de la ciudad compacta en mente, este proyecto generará un alza en la oferta y

la demanda de bienes y servicios (ERU, 2012). Dentro del plan parcial del proyecto, que se pretende integral, están como elementos de la planeación el contexto normativo, urbano, histórico socio económico, financiera y de la dinámica inmobiliaria, junto a los objetivos y una hipótesis del proyecto en marcha (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

Atando eslabones.

Con el apartado anterior se cierra un camino que se tejió de manera deductiva con el fin de tener a la mano un cuerpo teórico que contribuya al estudiantado a comprender lo urbano.

El método deductivo de razonamiento opera partiendo de elementos generales para definir los particulares, sin embargo, esta estructura sólo será mantenida con fines de redacción en el presente capítulo, pues, es útil para desarrollar un marco teórico que demuestre coherencia, no obstante, estos elementos no son para trasponerlos textuales en un aula, por el contrario, son y están, para ser manipulados a la conveniencia que requiera el desarrollo de marco conceptual de la EpC. Debido a la naturaleza cíclica que propugna por la reflexión del docente sobre las lecciones que imparte, este orden temático puede ir y volver entre la inducción y la deducción según lo disponga el desempeño de comprensión que se plantee, e incluso, dar un paso más allá hacia la transducción y aventurarse en presentir escenarios futuros.

Esta aclaración se hace necesaria, pues es menester recordar que los fines que se persiguen aquí versan únicamente sobre la enseñanza y el aprendizaje, a favor de la construcción de sujetos críticos, para ello los contenidos son solo herramientas dispuestas para ser usadas.

Capítulo 4. Abordando los objetivos.

Finales abiertos, el destino del trabajo en aula.

En esta sección se pretende condensar todo el trabajo realizado en aras de cumplir con los objetivos específicos del proyecto. Se ofrece una sistematización sencilla sobre cada aspecto desarrollado con base en el marco teórico establecido en aras de dar cuenta del cumplimiento de las metas trazadas y la garantía de que existió, durante este proyecto, una verdadera comprensión en clave inclusiva del fenómeno urbano. Se puede examinar la veracidad las aseveraciones que aquí se expresan al contrastarlas con las Unidades Didácticas simples que contienen la totalidad de la sistematización de la experiencia. Consta de 3 apartados, cada uno trabajo sobre cada uno de los objetivos específicos respectivamente.

1. Diseñar y ejecutar una unidad didáctica desde el marco teórico de la EpC para aprender, enseñar y comprender lo urbano en un contexto de inclusión educativa.
2. Analizar una problemática Urbana del contexto local de los estudiantes en aras de comprender lo Urbano.
3. Reflexionar sobre cada elemento que jugó un papel dentro del desarrollo del proyecto al interior del aula y evaluarlos dentro de los parámetros estimados por la Enseñanza para la Comprensión, la Inclusión Educativa y el Diseño Universal para el Aprendizaje.

El proyecto: Unidad didáctica para aprender, enseñar y comprender lo urbano en un contexto de inclusión educativa.

Tópico Generativo. El fenómeno urbano, genialmente definido por Lefebvre a lo largo de su obra y en especial en sus libros “la revolución urbana” y “el derecho a la ciudad”, es un concepto que apunta a entender las dinámicas actuales de la sociedad nacida en las ciudades. A partir de

allí, los docentes, se pueden aventurar a comprender aspectos propios de la vida del estudiante como un sujeto social.

Para asumir el fenómeno urbano como el tópico generativo del cual se desprendan todos los elementos teóricos que se requieren para la comprensión, es preciso depurar de, entre la teoría, las categorías que permiten analizarlo, para ponerlas al alcance de los estudiantes en calidad de herramientas que permitan diseñar y aplicar desempeños de comprensión pertinentes.

Esas piezas claves se ubican en el trabajo de Lefebvre bajo el nombre de niveles, dimensiones y propiedades topológicas del espacio, explicadas con anterioridad en capítulo 3.

Bajo este entendimiento, el propósito de esta unidad es usar el análisis el concepto de lo urbano, tanto en sus dimensiones como en sus niveles, para comprender lo urbano. El desarrollo de los desempeños estará, por ende, orientado a construir una concatenación de habilidades y conocimientos que terminen por garantizar los elementos necesarios para realizar el análisis y la comprensión.

Metas de comprensión. Las metas de comprensión son lo que debe ser comprendido. Están organizados de manera que, a cada paso se avanza hacia la comprensión del tópico generativo. Pueden tomar forma de preguntas, tan amplias como directivas.

Para el proyecto se optó por un acercamiento deductivo desde el concepto de lo urbano hasta una problemática urbana concreta. Es una espiral, partimos se parte del fenómeno urbano para volver a él, con otros elementos y un trabajo abonado en aras de su comprensión.

Son públicas, y necesariamente el prefacio y el cierre de cada unidad curricular.

Las metas de comprensión pertinentes hacia lo urbano:

- 1) ¿Qué es una ciudad y por qué vivimos en ellas?
- 2) ¿Por qué las ciudades latinoamericanas son diferentes del resto de ciudades del mundo?
- 3) ¿Cómo se desarrollaron las ciudades en nuestro país? ¿Cómo surge Bogotá y que la llevo a ser lo que es?
- 4) ¿Qué es la renovación urbana? ¿Qué implicaciones trae la ejecución de un proyecto de renovación urbana en mi entorno? ¿Qué de lo urbano cambia allí? es decir ¿Qué es lo que se renueva?

Desempeños de comprensión. Sobre cada meta trazada, se ubican desarrollos de comprensión que heredan sus intenciones hacia el tópico generativo. Al estar compuestos de imperativos, llaman al estudiante a extender, aplicar y sintetizar de forma creativa lo aprendido, vinculando todas las inteligencias.

Según cada meta de comprensión, los desarrollos propuestos fueron:

- 1) La ciudad.
 - a) Distinga los diferentes tipos de ciudad a través de la historia.
 - b) Utilizar el concepto de ciudad esbozado en clase y diseñar una propia. (plano ortogonal, plano concéntrico y plano lineal)
 - c) Utilizar la ciudad creada y a partir de ella diseñar un mapa conceptual donde se evidencien los elementos constitutivos de la ciudad.
 - d) Explique ¿Por qué las personas viven en ciudades?
- 2) Las ciudades latinoamericanas.
 - a) ¿Qué tipos de ciudades existen en América Latina? ¿Cuáles de esas aparecen yuxtapuestas o superpuestas en su ciudad?

- b) Establecer un cuadro comparativo de las funciones urbanas entre los tipos de ciudad que han existido en América Latina.
- c) Según su criterio, imagine cada uno de estos aspectos, en la expresión de ciudad que prefiera: Transporte, ocio y equipamiento urbano.
- d) Con lo expuesto en clase sobre el desarrollo de las ciudades latinoamericanas, caracteriza las problemáticas urbanas propias del desarrollo de estas.

3) La red urbana colombiana: el desarrollo y crecimiento de Bogotá.

Los factores que hicieron que inicialmente la configuración de la red urbana colombiana fuera una cuadricefalia fueron: el relieve accidentado, la especialización regional de la economía, la regionalización de las elites políticas, las coyunturas internacionales, los avances técnicos y tecnológicos, el éxodo rural, el conflicto armado y el entorno cultural. Posteriormente una reconfiguración de estos factores dirige la red urbana a la primacía bogotana.

- a) Haga un escrito en donde especule que hubiera pasado si alguno de esos aspectos hubiera funcionado distinto y explique por qué el resultado que usted crea tiene validez.
- b) Establecer las razones por las cuales se da el giro desde la cuadricefalia a la primacía Bogotá.

4) Renovación y fenómeno urbano: mi localidad.

- a) Existe un desfase de ritmo entre las dinámicas sociales, que son volátiles y altamente complejas, y los cambios que se dan en el espacio construido que demoran incluso años.

Los centros tradicionales, que están totalmente ocupados y construidos, por ende, con dinámicas fuertemente sedimentadas, son los que más sufren este desfase; reajustar sus dinámicas a las que se están desarrollando en lo social es una tarea ardua y altamente compleja.

* Desarrollar un proyecto de investigación en conjunto que determine las posibles consecuencias de la ejecución de un proyecto de renovación urbana en su barrio o localidad. Formular incógnitas/ buscar información/responder las preguntas/ hacer síntesis/ exponer los hallazgos.

Hipótesis: La renovación urbana altera drásticamente la estructura de lo urbano.

Pregunta problema: ¿Qué de los elementos de “Lo Urbano” se alterarían después de la realización de un proyecto de renovación urbana?

1 Etapa) Recolección de información de fuentes secundarias.

5 grupos: Historia de la localidad/ proyectos de renovación urbana vigentes/ antecedentes de proyectos de renovación urbana en Bogotá / Hitos de la localidad y recorrido/ Información socio económica: costo de vida, uso y valor del suelo.

2 Etapa) Salida de campo:

- a) Muestra fotográfica.
- b) Descripción de problemáticas sociales.
- c) Descripción de los usos del suelo
- d) Percepción del espacio recorrido
- e) Entrevistas sobre los proyectos de renovación urbana
- f) Exposiciones por puntos del recorrido
- g) Represente el recorrido en un mapa.

Recorrido: Punto1: Colegio República Bolivariana de Venezuela Calle 22 a #19a-46; recorrido por la carrera 19ª sentido sur-norte hacia la Calle 26.

Punto 2: Cementerio central calle 26 #18-71; recorrido por la Calle 26 sentido occidente-orientado hacia la Av. Caracas; recorrido sentido norte-sur por la Av. Caracas hasta la Calle 24ª.

Punto 3: Proyecto de Renovación Urbana Estación Central; recorrido sur-norte por la Av. Caracas hasta la Calle 25 con Cr 17ª; recorrido norte-sur por la Cr 17ª hasta la Calle 13; recorrido sentido orientado-occidente por la Calle 13 con Cr 17ª hasta la Calle 13 con Cr 18.

Punto 4: Proyecto de renovación Urbana La Sabana; recorrido sentido norte -sur por la Cr 18 con calle 13 hasta la Cr 18 con Calle 11, recorrido occidente-orientado por la Cr 11 Hasta la Av. Caracas

Punto 5: Proyecto San Bernardo y Plaza Los Mártires; recorrido sur-norte de regreso al colegio por la Carrera 17ª hasta la Calle 22, tomar rumbo orientado occidente por la calle 22 hasta la Carrera 19ª, por último, tomar rumbo sur-norte hasta la Calle 22a.

Evaluación diagnóstica continua. La evaluación diagnóstica permanente está compuesta de dos elementos principales: la creación de criterios de evaluación válidos para el tema, los sujetos y la comprensión en sí, y la retroalimentación con base en las metas de comprensión (Acosta, 2007). Los criterios que guían la evaluación son producto de una depuración sobre las metas de comprensión, están en bruto, se verifican, casi automáticamente, con los resultados de los desarrollos de comprensión.

Resultados, retroalimentación y autoevaluación de las Unidades Didácticas Simples. Todos los elementos son desarrollados a detalle a continuación en cada tabla que contiene la

sistematización de tres casos de cada una de las unidades didácticas simples que componen la experiencia educativa completa.

Unidad Didáctica 1.

		Meta de comprensión: ¿Qué es una ciudad? ¿por qué vivimos en ellas?				Reconstrucción gráfica: Vivimos en las ciudades porque a lo largo de ella existen se han creado variados lugares de concentración que han dado origen a las manildas en el desarrollo del espacio rural como resultado del ingreso de las personas sobre las oportunidades y la calidad de vida según la ciudad.	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN							
Casos	Después de leer que hace que un asentamiento humano sea una ciudad.	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA
Caso 1	el hecho que hace que una ciudad sea una ciudad es la concentración de todo lo cultural, la industria, la gente, conceptos sencillos de información vers y el poder político.	Met/Principale: Utiliza ideas previas para explicar con la cultura, la industria, la gente, conceptos sencillos de información vers y el poder político.	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información vers.	Met/Principale: Utiliza ideas previas para explicar con la cultura, la industria, la gente, conceptos sencillos de información vers y el poder político.	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información vers.	Met/Principale: Utiliza ideas previas para explicar con la cultura, la industria, la gente, conceptos sencillos de información vers y el poder político.	Se ofrece una opción de socialización. Se da la instrucción con la información vers.
Caso 2	la ciudad concentra el comercio, la industria, el trabajo, la economía, y hace que vivo sea uno al mismo tiempo.	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA
Caso 3	la ciudad es una organización sociopolítica que se básicamente la unión de la gente, la economía, la cultura, la industria, el comercio.	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA	Criterios de Evaluación	Aplicación del DUA

Meta de comprensión: ¿Por qué las ciudades latinoamericanas son diferentes del resto de ciudades del mundo?

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN


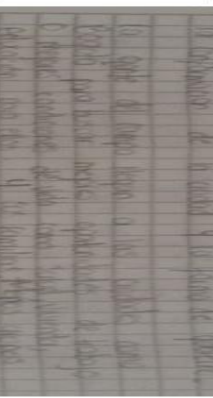
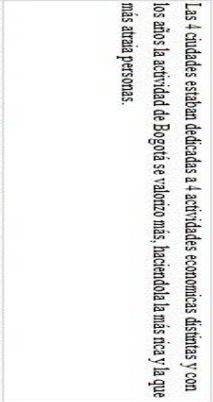
Reconstrucción: A lo largo de la unidad se utilizan dos premisas para entender el distanciamiento de la experiencia urbana latinoamericana del resto del mundo, en especial de Europa. Las razones tienen sus conexiones entre los cambios internos y los cambios externos. Los estudiantes no sacan todo el potencial de los conceptos y comprenden con sus intenciones. El concepto se trabaja con manipulativos, apoyo visual, exposición oral, sin embargo, sigue sin ser claro del todo para todos los estudiantes.

Caso 1	Actividad Grupal. Ciudades imperiales indígenas. Ciudades Coloniales. Ciudades Patrias Ciudad Burguesa. Ciudad Postindustrial. Lo Urbano.	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.	Tabla 3. Funciones Urbanas.	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Ciudad Colonial. Ciudad Burguesa (Ocio).	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.	Cobanal. Problemas de equipamiento público. Dando el terreno. Exclusión social.	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007). Teniendo en cuenta la caracterización de las funciones urbanas.	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Caso 2	En Bogotá encontramos vestigios de todas las formas de ciudad anteriores, salvo las de los imperios indígenas. En el centro histórico encontramos edificios fundados en la época colonial, muy cercanos a ellos están los edificios que marcaron el inicio de la república, hacia la calle 26, por el occidente encontramos edificios de la época industrial. En muchos barrios encontramos letrados por el espacio público, una señal de que el espacio ya trascendió las preocupaciones industriales, es la ciudad actual.	Utilice los distintos tipos de ciudad para definir distintos tipos de entornos dentro de su ciudad. Demuestre: Para los estudiantes que presentan déficit cognitivo y trastorno del aprendizaje cooperativo trabajar con jóvenes adultos y con déficit cognitivo.	Para los estudiantes que presentan déficit cognitivo y trastorno del aprendizaje cooperativo trabajar con jóvenes adultos y con déficit cognitivo.	Funciones administrativas POLÍTICA CULTURAL PRODUCTIVAS SERVICIOS COMERCIAL	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Ciudad Burguesa (Ocio).	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.	Problemas de transporte. Déficit habitacional.	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007). Teniendo en cuenta la caracterización de las funciones urbanas.	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.
Caso 3	edificios que marcaron el inicio de la república, hacia la calle 26, por el occidente encontramos edificios de la época industrial. En muchos barrios encontramos letrados por el espacio público, una señal de que el espacio ya trascendió las preocupaciones industriales, es la ciudad actual.	Utilice los distintos tipos de ciudad para definir distintos tipos de entornos dentro de su ciudad. Demuestre: Para los estudiantes que presentan déficit cognitivo y trastorno del aprendizaje cooperativo trabajar con jóvenes adultos y con déficit cognitivo.	Para los estudiantes que presentan déficit cognitivo y trastorno del aprendizaje cooperativo trabajar con jóvenes adultos y con déficit cognitivo.	Funciones administrativas POLÍTICA CULTURAL PRODUCTIVAS SERVICIOS COMERCIAL	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Ciudad Post industrial.	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007).	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.	Industria. Contaminación del medio ambiente, urbanización informal, densificación sin planeamiento, explosión demográfica.	Nivel: Principiante. Utiliza ideas previas mezcladas con conceptos extraídos de las disciplinas (Aosva, 2007). Teniendo en cuenta la caracterización de las funciones urbanas.	Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información variada. Se adapta el desempeño de comprensión a su nivel.

Unidad Didáctica 2.

Unidad Didáctica 3.

	<p>Meta de comprensión: ¿Cómo se desarrollaron las ciudades en nuestro país? ¿Cómo surge Bogotá y que la llevo a ser lo que es?</p> <p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>Retos: ¿cómo se desarrollaron las ciudades en nuestro país? ¿cómo surge Bogotá y qué la llevó a ser lo que es? Retos: ¿cómo se desarrollaron las ciudades en nuestro país? ¿cómo surge Bogotá y qué la llevó a ser lo que es?</p>
<p>Haga un escrito en donde espere que hubiera pasado si alguno de esos aspectos hubiera funcionado distinto y explique por qué el resultado que usted crea tiene validez.</p>	<p>Aplicación del DUA</p> <p>Organice la información dada y establezca las razones por las cuales se da el giro de la ciudad: cuáles a la primaria Bogotá y</p>	<p>Aplicación del DUA</p>
<p>Caso 1</p> <p>Foto 7. Escrito Tomado por Daniel Sánchez, Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2016.</p>	<p>Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información en varios formatos. Se adapta al desempeño de comprensión a su nivel de desarrollo cognitivo. Aprendizaje cooperativo como herramienta para trabajar con jóvenes artistas y con déficit cognitivo. Para los estudiantes que presentan dificultades para elaborar un texto, hacer déficit cognitivo y testimonio del aspecto antes, el criterio de evaluación toma a:</p> <p>Dibujar los factores de concentración urbana, evidencia poder reconocidos y diferenciados.</p>	<p>Se ofrecen opciones de socialización. Se da la instrucción con la información en varios formatos. Se adapta al desempeño de comprensión a su nivel de desarrollo cognitivo. Aprendizaje cooperativo como herramienta para trabajar con jóvenes artistas y con déficit cognitivo. Para los estudiantes que presentan dificultades para elaborar un texto, hacer déficit cognitivo y testimonio del aspecto antes, el criterio de evaluación toma a: con dos mapas demográficos de distintas épocas de la ciudad de Bogotá y explicar el cambio.</p>
<p>Caso 2</p> 	<p>Nivel Aprendizaje. Utiliza con preferencia conceptos provenientes de las disciplinas, los criterios, lo complementa y los valida (Acosta, 2007).</p> <p>Componga un texto en el cual haga una suposición de lo que ocurriría si los elementos que están en juego en la explicación se configuran de otra forma</p> <p>Demuestre. Uso de los conceptos, habilidades para elaborar un texto, hacer déficit cognitivo y testimonio del supuesto sobre escenarios posibles.</p>	<p>Nivel Aprendizaje. Utiliza con preferencia conceptos provenientes de las disciplinas, los criterios, lo complementa y los valida (Acosta, 2007). Realice inferencias al cruzar varios factores que interviene en la realidad. Demuestre. Capacidad de exponer sus ideas desarrollo de sus ideas y preferencia por el uso de conceptos. Criterio propio.</p>
<p>Caso 3</p> 	<p>Se da un giro hacia la primaria urbana por que se superan los obstáculos de la concentración urbana inicial y se mejora el transporte y se intensifican los vuelos.</p> <p>Bogotá se vuelve la ciudad más grande gracias a que aparecen nuevos factores de concentración urbana como lo son la educación y los bancos que estaban concentrados en Bogotá.</p> <p>Las 4 ciudades estaban dedicadas a 4 actividades económicas distintas y con los años la actividad de Bogotá se valora más, haciéndola la más rica y la que más atrae personas.</p>	<p>Foto 6. mapa conceptual 3 Tomado por Daniel Sánchez, Colegio República Bolivariana de Venezuela, 2016.</p> 

Unidad Didáctica 4.

La unidad didáctica se ejecutó a partir de un formato que permite captar los aportes del trabajo previo y, a la vez, recoger información usando la observación. Es un proyecto de investigación guiada.

Guía de trabajo: recorrido urbano Los Mártires. Consignar cada detalle que llame su atención durante el recorrido teniendo en cuenta los elementos urbanos, su función, su forma y la dinámica social que presenten, entendiendo por ella la actividad económica, cultural y política que se presente y sumarles su apreciación. Hacer énfasis en detectar los elementos que tengan relación directa con los procesos de renovación urbana, ya sea como factor que altere su realización o como elemento susceptible a ser transformado por ella en cualquiera de sus dimensiones.

PUNTO 1 Cementerio Central
Marmolerías, floristerías, porque están cerca al cementerio central en la cr 19ª con cll 26.
Barrio santa fe antes era de clase muy alta durante la Bogotá Patricia. 1836 se funda el cementerio. Exposición sobre Bogotá, el hito fundacional. Definición de proyecto de renovación urbana: Adaptaciones que se le hacen a un espacio deteriorado y/o subutilizado para hacerlo funcional al capital. En inicios del siglo XX la prostitución empieza a hacer presencia en la localidad, fue ejercido por las viudas de los muertos en la guerra de los mil días. Poco control de Basuras. Habitantes de calle y sitios de expendio y consumo de drogas.

PUNTO 2 Proyecto de renovación urbana Estación Central

El proyecto estación central está ubicado en un baldío donde antes existía una gran bolera, centro de reunión de clases altas en los 50, de la cual solo quedan las baldosas del baño del primer piso. Proyecto de gran envergadura, entre privados y el estado, por intermediación de la empresa de renovación urbana de Bogotá. Tiene varios usos planeados, entre ellos esta hacer un nodo del sistema de transporte que agilice y encubre todas las rutas cercanas. También, va a ser un centro para el comercio, oficinas y vivienda. Como antecedentes de proyectos de renovación urbana del barrio Bavaria, del barrio las aguas y el del cartucho o tercer milenio. Localizado en la intersección entre la av caracas y la calle 26.

PUNTO 3 Estación la sabana

Localizado en la Cra 17 con cll 24-19, hay muchos edificios dedicados al sector de los servicios y a actividades culturales, hay colegios, iglesias y hospitales, con una arquitectura muy bonita, al lado de garajes inmensos o baldíos que sirven de refugio a habitantes de calle. Iglesia de la sagrada pasión. La estación de la sabana se construyó en 1913 y marco la entrada de la industria a la ciudad. El tren dejo de usarse, el proyecto de ferrocarriles nacionales se detuvo y ahora es netamente turístico, salvo unas excepciones

PUNTO 4 Plaza España

Parque la plaza España, remodelado, antes era una plaza de mercado, conflictos con habitantes de calle por desalojo del “Bronx”. El uso del suelo según planeamiento distrital se divide en: residencial, comercial, publico, protegido y servicios. El suelo tiene un doble valor, como retenedor de valor, es decir que su valor no se pierde y el valor de uso que se le valla a dar. la zona está azotada por problemas muy graves, el ejercito la patrulla.

PUNTO 5 Plaza Los Mártires.

La plaza es un punto para observar el Bronx, recientemente intervenido, sitio sub utilizado, es un tugurio, lugar exento de ley, donde se consume y trafican estupefacientes. Se va a hacer un proyecto de renovación urbana para vivienda prioritario y normal, también para el comercio, para que la zona se revitalice. Muchos problemas de inseguridad. El aseo y la salubridad como tal están en muy mal situación. Los monumentos históricos están opacados por el desastre de la gente.

3). Entrevista

Nombre y oficio:	
¿Vive en el sector? De ser sí ¿hace cuánto?	<p>* solo 3 personas viven en el sector de los 25 entrevistados, entre estación la sabana, el Bronx y la plaza España.</p> <p>* todos de épocas recientes no superiores a 3 años</p>
¿Qué entiende por renovación urbana?	<p>* cambiar algo viejo por algo nuevo.</p> <p>* construir algo.</p> <p>* crear zonas de recreación.</p> <p>* mejorar la imagen de la zona.</p>
¿conoce el proyecto de renovación urbana que se realizara en esta zona o algún otro?	<p>* solo 3 personas afirmaron conocer algún proyecto de renovación, nadie conocía el proyecto de la sabana o el del Bronx.</p> <p>* alguna remodelación de alguna vía</p>
De ser sí: ¿Qué información posee del? ¿Cómo cree que resulte? ¿Qué propondría usted?	<p>Sería bueno que trajeran más vivienda, así habría más clientes y mejoraría el negocio.</p>
De ser no: sí usted fuera alcalde(sa) que cambios le haría a esté sector si fuera a renovarlo.	<p>* Acabar con los habitantes de calle.</p> <p>* mejorar la seguridad</p> <p>* Vías</p> <p>* Ayudar a los habitantes de calle</p>

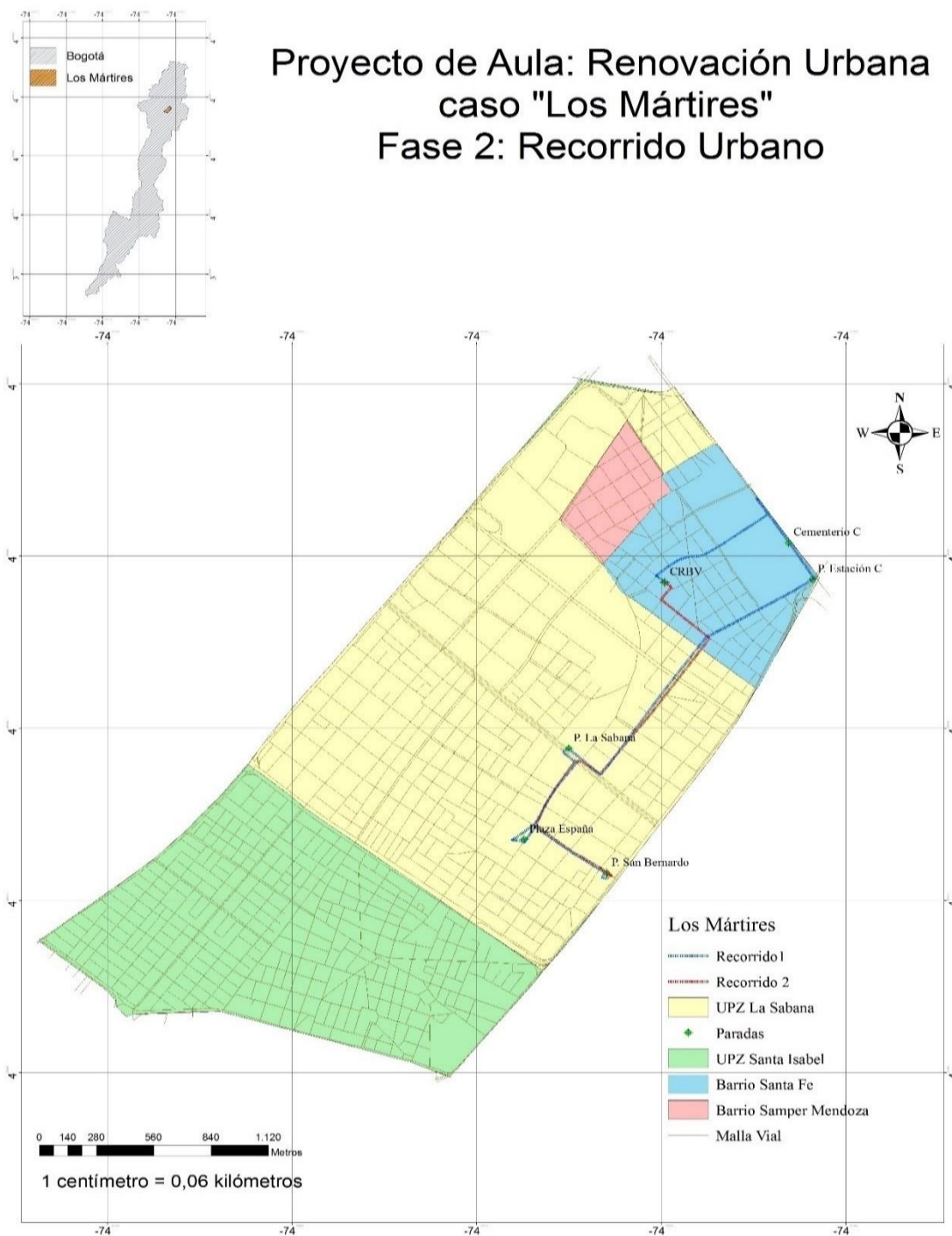
¿Cuánto estima que cuesta vivir un mes en este sector?	<p>Dos millones mensuales por cabeza, el arriendo aquí es muy caro.</p> <p>3000.000</p> <p>7 millones si se es dueño de un local.</p> <p>1000.000de pesos por persona</p> <p>500.000 si vive solo.</p>
Sí el precio del suelo, del arriendo y los servicios subieran ¿usted permanecería en este sector o buscaría ir a otro lugar? ¿a dónde?	Salvo dos casos, todos se irían.

El mapa. Espacializar el trabajo de aula.

Tomar conciencia de la dimensión espacial de la realidad llevando la experiencia fuera del aula a una representación cartográfica. El presente mapa es la recuperación de la información que fue consignada por los estudiantes en los mapas que ellos elaboraron a lo largo del recorrido, contiene el recorrido y los puntos de trabajo mencionados con anterioridad.

Retroalimentación sobre la Meta de comprensión:

La renovación urbana es una intervención, la mayoría de veces publico privada, que, renueva el fenómeno urbano en sí, es decir, a la sociedad de la ciudad y a la ciudad misma, desde la política y la economía, alteran el espacio construido proponiendo nuevas dinámicas sociales, económicas, y culturales.



Realizado por Daniel Sanchez Navarro

Mapa 3. Proyecto de Aula: Renovación Urbana. Caso Los Mártires. Fase 2: Recorrido Urbano.

Autor: Daniel Sanchez Navarro. Usando ArcGis 10.4

Muestra Fotográfica del recorrido.



Foto 8. Recorrido Urbano. Punto cementerio Central. Tomada por: Daniel Sanchez, Bogotá 2016.



Foto 9. Recorrido Urbano. Punto Estación Central. Tomada por: Daniel Sanchez, Bogotá 2016.



Foto 10. Recorrido Urbano. Mural de la localidad. Tomada por: Daniel Sanchez, Bogotá 2016.

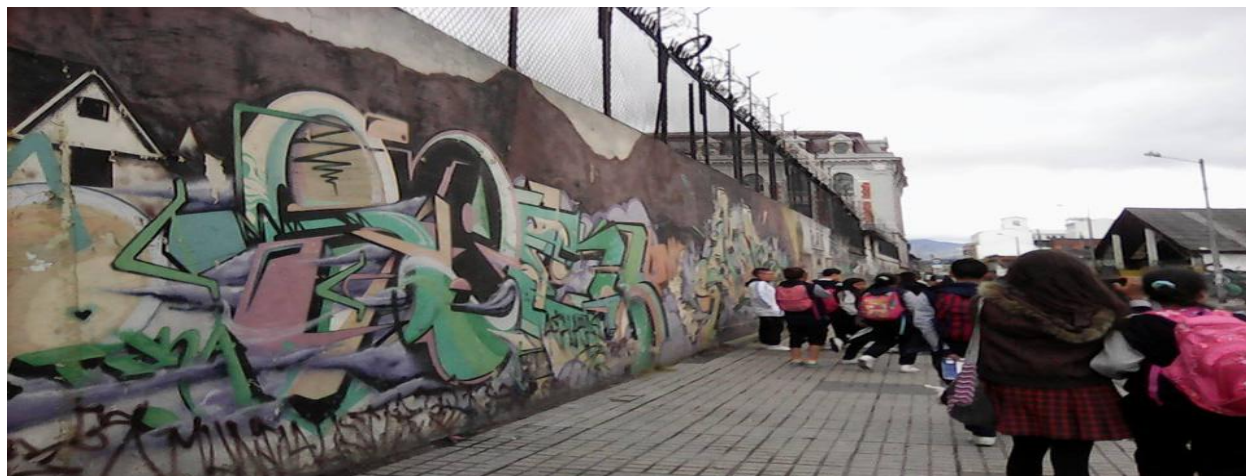


Foto 11. Recorrido Urbano. Punto Estación la Sabana. Tomada por: Daniel Sanchez, Bogotá 2016.



Foto 12. Recorrido Urbano. Punto Plaza España. Tomada por: Daniel Sanchez, Bogotá 2016.



Foto 13. Recorrido Urbano. Punto Plaza Los Mártires. Tomada por: Daniel Sanchez, Bogotá 2016.

Análisis. De la Renovación Urbana hacia lo “Urbano”

Global	Los proyectos de renovación en los mártires adaptan la infraestructura a las demandas del capital global.	las intensiones y necesidades del capital internacional hacen que unos lugares sean altamente apropiados y otros queden el olvido. (Intuyen el desarrollo desigual)	se posibilitan nuevas dinámicas económicas y se le aparta con infraestructura a nuevos mercados y se invierte en espacios con miras al contacto internacional, en espacial la estación central por su contacto directo con la avenida calle 26 que conecta al aeropuerto.
Mixto	La alcaldía (el Estado) y el sector privado. Se proponen readaptar un espacio que no produce dinero.	disputa entre propietarios y estado. Entre ciudadanos y empresarios. Alianza estatal-privada: empresas mixtas ERU.	desatención total por parte del estado, primero por falta de capacidad y visión y después como estrategia de desvalorización. Un terreno desvalorizado es mas fácil de intervenir.
Privado	Los usos del espacio cambian por que pasa a ser ocupado por capas sociales mas altas (intuyen la gentrificación)	Los usuarios del actuales del espacio con los actores de los niveles M y G. Expropiaciones, desalojos	terrenos baldíos, subutilizados, de vivienda para habitantes de la calle, pasan a ser viviendas, edificios , tienen un uso comercial, o serán espacio publico.
Niveles ///////// Dimensiones	Proyección espacial de las relaciones sociales	Tensión y disputa entre estrategias.	Practica

Tabla 4. Malla analítica del fenómeno urbano aplicada a proyectos de renovación urbana.

La unidad didáctica general culmina aquí, la investigación guiada debe dar paso al ejercicio de análisis síntesis y exposición. Para ello se realizó una malla analítica desde las categorías de análisis propuestas por Lefebvre.

Hipótesis: La renovación urbana altera drásticamente la estructura de lo urbano

Pregunta problema: ¿Qué de los elementos de “Lo Urbano” se alterarían después de la realización de un proyecto de renovación urbana?

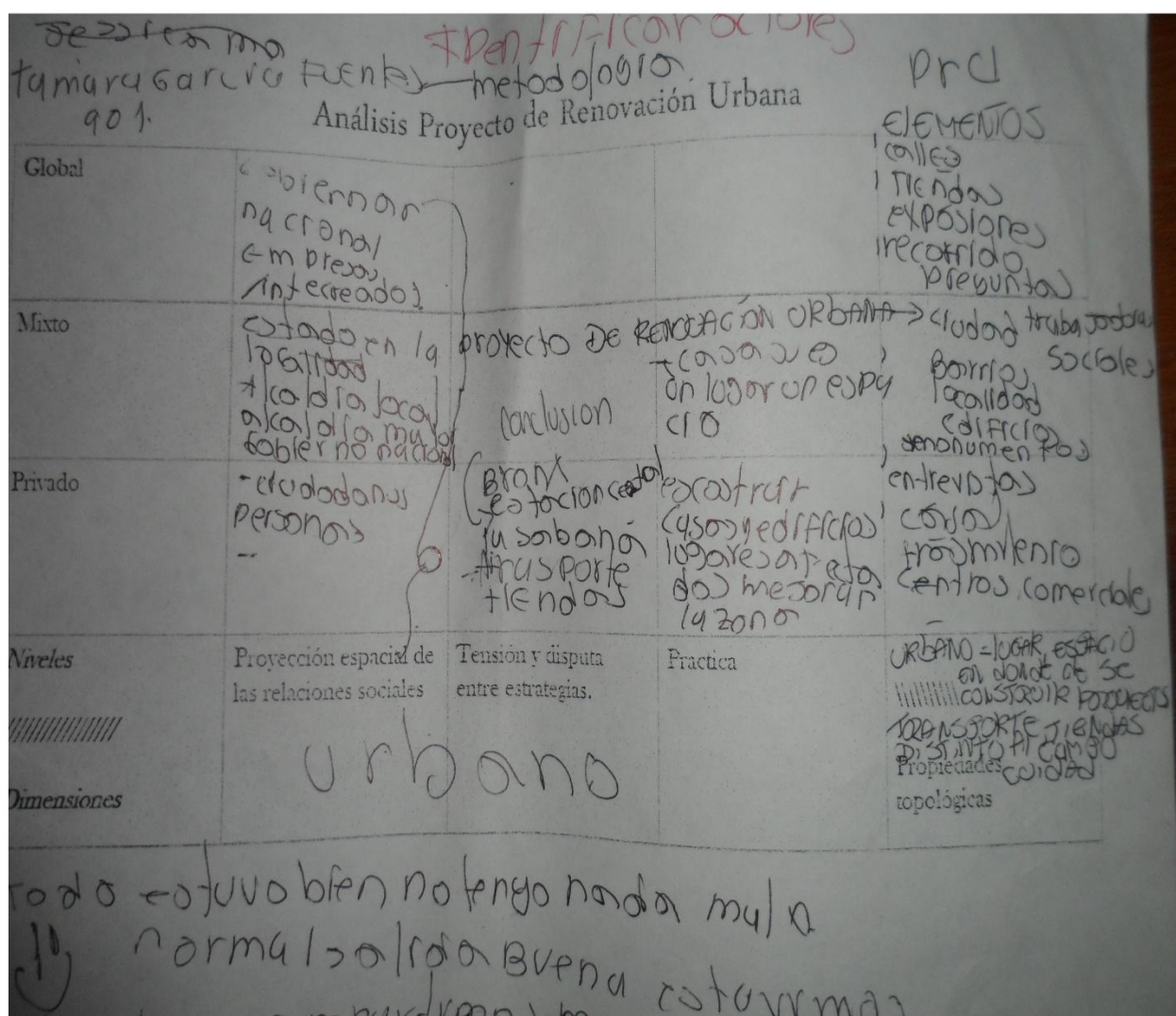


Foto 14. Malla analítica desarrollada por una estudiante con NEE. Tomada por Daniel Sanchez, Colegio República Bolivariana de Venezuela.

Análisis: volviendo sobre los postulados de Lefebvre, se encuentran las categorías de niveles y dimensiones, con lo cual se puede realizar una analítica del fenómeno urbano desde una problemática de la ciudad.

Nivel Global. Los estudiantes usando lo expuesto en la unidad 2 que trabaja la ciudad como fenómeno mundial, entienden como el Proyecto de Renovación Urbana es una respuesta de la ciudad como cuerpo de poder, a los requerimientos de las dinámicas de acumulación de capital, por ejemplo, la agilidad del transporte y su papel en el intercambio de mercancías; entienden que ello implica una tensión de entre proyectos de ciudad y, por tanto, un cambio drástico de la práctica social que se realiza en el espacio.

Nivel Mixto. En el nivel mixto se trabajan los temas recopilados en la preparación de la unidad 4, se pretende entender el papel del Estado y la empresa privada, como los agentes responsables del proyecto al interior del territorio. El impacto local que tendría en las dinámicas socio espaciales y como median los intereses entre el sector Público, la empresa privada y los ciudadanos. La práctica urbana sería alterada de manera drástica, y lo describen como habitantes del sector, desde su papel como ciudadanos, sin embargo, lo reciben como un cambio positivo al poder superar el deterioro evidente de su espacio vital, advirtiendo con sentido crítico, que esa sería una consecuencia residual, ya que la intención verdadera es pro de activar la economía en un sector de vital importancia como lo es centro de la ciudad de Bogotá.

Nivel privado, El usuario. Intuyen que el aprovechamiento del cambio venidero está previsto para capas sociales más altas, personas que no necesariamente eran habitantes tradicionales del sector. Comprenden que la realidad que los ciudadanos viven está atada a lógicas más allá de la presencia física en los territorios, como se evidencia en su conclusión al respecto de las tensiones que entran a afectar la dimensión de los sujetos y especulan los objetivos del proyecto, entre los

cuales está el aprovechamiento de nuevos espacios, también los vincule a ellos más allá de las promesas del proyecto que pretende mitigar la segregación y la gentrificación que históricamente acarrearán este tipo de intervenciones.

Por lo anterior, el grupo, incluido el docente, decide responder a la pregunta problema de la siguiente manera:

Todos los elementos de lo urbano se alteran con la realización de un proyecto de renovación urbana, además de la planta física, se altera la sociedad urbana misma. Por lo cual, en consenso, se valida la hipótesis inicial como verdadera y se propone como la conclusión del ejercicio de la investigación guiada.

En retrospectiva: Evaluación del proyecto dentro de los parámetros estimados por la EpC, y el Diseño Universal para el Aprendizaje.

El propósito de este apartado es recoger la aplicación concreta de los postulados asumidos por la EpC, la inclusión educativa y el DUA, a lo largo de la experiencia en aula, en miras de responder al tercer objetivo específico del proyecto. Bajo este entendido, se proponen trabajar como los elementos de esta valoración los siguientes: La instrucción, los criterios de evaluación, la retroalimentación y la aplicación de las pautas de la “PTA”, pues, teóricamente, son los sensores de los que disponen la EpC y el DUA, para determinar los grados de comprensión y la eficacia de la inclusión.

La instrucción: la Unidad Didáctica 1 y 2 se pensaron desde las sugerencias que trabaja Rodríguez (2010) cuando refiere como esenciales los conceptos localización, distribución, asociación, interacción, estructura y organización espacial al momento de trabajar la geografía en el aula. Al momento de referirse a la ciudad, esos conceptos fueron los que permitieron

estructurar el marco teórico en clave de mentefactos, además, que permiten hallar los ejemplos, crear las metáforas y establecer semejanzas que requería la exposición del tema.

Se apunta a iniciar desde el nivel principiante de la comprensión, es decir, demostrar la comprensión utilizando en igual medida los conceptos disciplinares como las nociones propias del estudiante.

La Unidad Didáctica 3, trabaja la Historia Comparada del desarrollo urbano de las ciudades de la Colombia Moderna, tal como lo detalla Pagès (2005), la tarea encierra varios desafíos, entre los cuales está el criterio de comparación y el seguimiento de esos criterios en el tiempo para sacar de ellos conclusiones y en últimas la comprensión de un proceso histórico, para el caso fue una tarea no tan compleja, pues se refiere a un proceso en el que los 4 elementos a comparar comparten un entorno cercano, con una serie de conexiones ampliamente documentadas. Esta unidad fue el conejillo de indias para proponer desempeños de comprensión en un nivel superior, que tienda a trabajar conceptos y habilidades más cercanas al desarrollo disciplinar, por ello fueron exigidos para dar explicaciones y hacer suposiciones sobre escenarios posibles.

La Unidad 4 está enmarcada en la didáctica de la investigación social que tuvo como objeto una problemática urbana local. Esto exige una transposición didáctica, discriminando de entre las metodologías de investigación los elementos que no contribuyeran de manera directa al desarrollo de una comprensión de nivel intermedio, se usó la entrevista, el trabajo documental y el análisis bajo una estructura que maneja dos variables compuestas de 3 elementos que permitieran extraer del entorno urbano local la comprensión sobre el fenómeno urbano en sí, y en últimas cumplir con los objetivos de enseñanza del proyecto (Sanchez, 2014).

El cruce de las categorías, por ejemplo, entre el nivel global y la dimensión práctica, da como resultado una categoría compuesta que es capaz de explicar un elemento de Lo Urbano que está

implícito en los proyectos de renovación. La síntesis y la exposición dan como resultado la Tabla 4 en ella están organizados los análisis por categoría a los que el grupo llegó.

Criterios de evaluación: los desempeños de comprensión se dirigen al uso del concepto en distintos momentos y de maneras distintas, mediados por la creatividad y las elecciones del estudiante. La metodología fue intermitente entre el trabajo grupal e individual para la ejecución de los desempeños.

Retroalimentación: la retroalimentación constó de usar el resultado de todos los desempeños para, de allí, arriesgarse a dar una respuesta a la meta de comprensión. de manera muy clara en el enunciado final se evidencia la mixtura entre el nuevo concepto y las intuiciones de los estudiantes, por lo que se concluye que la experiencia es punto de partida válido para desarrollar niveles más profundos de comprensión.

Aplicación de las pautas de la “Planeación para Todos los Aprendices”.

- 1) El primer paso es leer el contexto y establecer objetivos alcanzables pero que impliquen un desafío.

La lectura del contexto está desarrollada en extenso en capítulo 2 del presente texto. Los objetivos que deben ser un reto cognitivo, y esto es algo en lo que coinciden la EpC y el DUA, están consignados a manera de metas de comprensión.

Detectar barreras para el aprendizaje: la más evidente de todas y, tal vez, la más complicada de salvar, sea la presencia en el aula de estudiantes con NEE, específicamente trastorno del espectro autista y déficit cognitivo moderado y leve. Un solo docente enfrentando en simultáneo 3 estructuras cognitivas con diferencias marcadas se ve en serios aprietos, la respuesta, sugerida por el mismo Colegio, es el currículo flexible, adaptar los criterios evaluación y las explicaciones al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, para lo cual

servió de ejemplo el trabajo de Castellar (2007) al reflexionar sobre los aportes de la psicogenética en el campo de la didáctica de la geografía. La experiencia demostró que un mismo desempeño de comprensión puede expresarse de maneras distintas en términos de ser un desafío para los estudiantes cuyo estadio es el Típico acorde a su edad, que para el caso sería el operacional concreto y el pre operacional para el caso de los estudiantes que presentan NEE.

El caso más emblemático sería el de la unidad 4, en donde los estudiantes, aunque trabajan el mismo tópico, los que tienen un desarrollo típico realizan el ejercicio pleno de la malla analítica mientras los sujetos que poseen NEE caracterizan los elementos que componen a cada categoría y su manifestación a nivel local en la ciudad y en especial en los proyectos de renovación urbana que se abordaron, resultado del ejercicio está la *Fotografía 14* realizada por una estudiante con déficit cognitivo.

- 2) La otra barrera, casi igual de alta que la anterior, es la naturaleza de la intervención pedagógica. Como proyecto alternativo, actúa como un contra currículo, no está diseñado en la misma lógica del resto de las actividades académicas de la institución y establece brechas muy grandes con la cotidianidad de la enseñanza a la que los estudiantes están acostumbrados. Tratar de superar la repetición mecánica de conocimientos con la que es asumida el espacio académico de las ciencias sociales por los estudiantes fue difícil, lo es aún.

Por último, están los hábitos de estudio de los muchachos, la lectura prolongada y sostenida es evadida, de igual manera lo es el estudio por cuenta propia más allá del espacio de dos horas con los que cuenta la instrucción. Esta barrera fue transmitida con preocupación por los docentes de planta que recibieron la orientación de la iniciativa en la institución, hasta el día de hoy sigue siendo un verdadero desafío.

3) Aplicación del DUA al currículo y a la instrucción:

Múltiples medios de representación: Uso de diapositivas, Imágenes, Videos y TIC proveídas por el colegio para que la información transite en distintos formatos al cual cada estudiante se pueda acercar según su conveniencia y necesidades.

Múltiples medios de acción: Cada desempeño asumía una forma distinta: un texto, un argumento y un diseño, por tanto, permite el trabajo de distintas inteligencias, estas no pueden enunciarse por separado, pues, su misma existencia es complementaria y están siempre presentes en todas las actividades, aunque claro está, una con mayor influencia que otras según sea el desafío. También, cada desempeño implicaba un trabajo previo distinto: Echar mano de la instrucción dada

Distintos medios de motivación: Esta dimensión del DUA siempre se mostró esquivo. Debido a que la intervención era irregular en horarios, tenía interrupciones de múltiples naturalezas. No obstante, el docente intento mantener al máximo el interés de los estudiantes con su práctica cotidiana, en ello radica el valor de estar presto a repetir, a explicar, a acompañar cada incógnita y establecer un dialogo constante con los estudiantes.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones.

Un cierre de un trabajo de esta naturaleza mira hacia al futuro. Después del punto final inicia la verdadera labor, el de usar este escrito de la manera que a bien convenga, con el fin de mejorar futuras iniciativas educativas. Refinar la pregunta, el concepto, alterar los detalles o revolucionar todos los componentes. Sí, aquí hay errores, pero no, no es una tragedia, es la puerta hacia una mejor enseñanza. Con ese objetivo en la punta de los dedos, se disponen a continuación las conclusiones y las recomendaciones que de parte del autor quedan como resultado de la experiencia para que sirvan de peldaño hacia la formación de un mejor docente para una mejor educación.

- 1) El Colegio. Entre la Integración y la Inclusión: la Integración educativa tiene unos límites muy claros, llega hasta el acceso al derecho de la educación en un aula regular para estudiantes con NEE, mientras la Inclusión se ubica en el campo de la igualdad de oportunidades para todos en todas las esferas de la sociedad, una de ellas, la educación.

Las clases de Ciencias Sociales en el Colegio República Bolivariana de Venezuela se mantiene, en términos didácticos, en la Integración educativa. Las clases de las cuales se participó eran didácticamente dos propuestas separadas. Por un lado, los jóvenes con un desarrollo Típico están en pleno uso del espacio y la palabra, mientras los jóvenes que poseen NEE son islas que trabajan temas distintos, con tiempos distintos, con una metodología única de trabajo que usa una cartilla realizada por los profesionales de apoyo.

Un docente que deseara dar el paso hacia la enseñanza dentro de la inclusión educativa debería aplicar los principios del DUA y la metodología de la PTA, sin embargo, la docente acompañante manifestó no conocerlas y demostró no aplicarlas, su dinámica de

clase es propia de la integración educativa, salvo pocas actividades grupales, como los proyectos transversales del Colegio, no se evidenciaron muestras de la Inclusión en términos de enseñanza-aprendizaje. Ya que el colegio se concibe así mismo como un proyecto en tránsito ¿Dónde está la Inclusión? Hay una batalla que el Colegio República Bolivariana de Venezuela gana hace tiempo, se evidencia en su cotidianidad, los estudiantes de la institución se tratan como iguales en todos los sentidos, todos experimentan de igual manera cariño, afecto, amistad, rechazo, indiferencia, desagrados, conflicto y demás elementos de la vida cotidiana que en otros escenarios no se desarrollan porque hay una concepción de normalidad y otredad que no permite que se asuman como un “todos” diverso. Esto es resultado de la aplicación del horizonte político y pedagógico de la inclusión, el trabajo sobre el reconocimiento de la diversidad constitutiva de la humanidad. De segundo orden, pero no menos importante, está el hecho de que el colegio como institución pública se ha estructurado así misma para ser un proyecto inclusivo, entre las que se cuenta la infraestructura, la dotación, los profesionales de apoyo, el número de estudiantes y lo más importante, la convicción de lograr serlo.

- 2) La Caracterización. La exploración realizada a tres escalas resultó vital para la experiencia en todo sentido. Conocer la localidad permitió la elección de un tema acorde a los requisitos del marco teórico de la EpC, se sentaron las bases del proyecto en un elemento que permitirá contrastar sus concepciones e ideas previas con la construcción teoría que el docente dispuso para ellos.

Explorar el colegio, su proyecto curricular y su día a día, abrió una puerta nueva al autor, un nuevo flaco de cuestionamientos del cual no se comprendía nada, salvo nociones

básicas y poco operativas, un desafío colosal, si se tuviera que estimar la calidad de la respuesta, el proyecto no obtuvo una respuesta clara sobre el abordaje de los desafíos de la inclusión hasta muy entrado en su desarrollo, por lo tanto los errores cometidos fueron garrafales, sin embargo, los aprendizajes adquiridos también lo fueron.

Los jóvenes; la parte más compleja de toda la caracterización, pero la más valiosa. Reconocerlos como adolescentes y establecer el nivel de desarrollo cognitivo sobre el cual se podía trabajar, además caracterizar las particularidades de las NEE, son ítems vitales para las adaptaciones del DUA; por otra parte, el sondeo de ideas previas aportó un bagaje de su capital cultural, la encuesta de aspectos socio económicos estableció sus relaciones con las otras escalas ya trabajadas: el colegio y la localidad. En la medida que la EpC propone una estructura sobre la cual el docente toma decisiones, la caracterización es una guía básica para iniciar dichas decisiones en un rango más preciso.

- 3) Conclusiones sobre la sistematización y la evaluación como ejercicio práctico: Antes de introducir la conclusión sobre la sistematización se debe aclarar que el proyecto duró aproximadamente un año y medio, lo que implica que se afrontó el cambio de año escolar y el avance entre 801 y 901. En consecuencia, se presentó la pérdida del grupo inicial, la reestructuración de un grupo nuevo y, por necesidad, un replanteamiento de todo el proyecto en sí. El cambio de personas implica el cambio de métodos, temas, objetivos, por ejemplo, cuando fue 801, el grupo contaba con 2 estudiantes con trastorno del espectro autista y 7 con déficit cognitivo muy leve, leve y moderado. De entrada, en 901 solo había 1 estudiante con trastorno del espectro autista y 4 con déficit cognitivo. A mitad del tercer mes el joven con trastorno del espectro autista abandonó la institución. Esto se menciona para explicar la irregularidad de la sistematización en el seguimiento de

la población con NEE, de especial cuidado no por directriz del DUA sino por falta de conocimientos previos del docente investigador, además, es otra razón para valorar la caracterización.

Conclusiones a partir de la sistematización y la evaluación: la sistematización permite hacer seguimiento al desarrollo de los desempeños de comprensión y más importante aún, detallar si es posible plantear los siguientes desempeños de comprensión en niveles más profundos, para el caso se plantearon desde el nivel de principiante y el nivel de aprendiz, en términos coloquiales, se está hablando de que hubo un paso de un nivel básico a un nivel intermedio, por lo cual se podría decir que si existió en el proyecto un avance en la comprensión de los estudiantes.

- 4) El marco teórico: lo urbano permitió trabajar una problemática local, dar una explicación de pasado y aventurarse a proponer espacios futuros. Su presencia le abrió campo a la investigación social, a la geografía y a la historia, sin que en algún momento se tuviera la sensación de incoherencia, más bien fue un incentivo para explorar los campos más allá de una única disciplina en las aulas.
- 5) La EpC. ¿Una quinta pata del gato? Se califica a la enseñanza para la comprensión como un marco competente, coherente, bien estructurado, flexible, complementario con otras propuestas pedagógicas y didácticas, sin embargo, existe una arista que no es considerada en ningún texto, es una problemática que estuvo presente durante todo el proyecto, propia talvez del entorno colombiano. ¿Esta Colombia preparada para el constructivismo? La lectura de los textos sobre EpC hacen una definición del estudiante como activo, creativo, dispuesto. Pero esta experiencia dejó muy claro que esta condición debe crearse, debe motivarse y, bajo el criterio del autor, es la que resulta más apremiante, no debe

comenzarse con nada si el estudiante no está dispuesto a aprender, a veces no se detienen las actividades escolares a pensarse desde cero, los estudiantes que participaron del proceso no tenían hábito de la lectura, no repasaban por su cuenta, no iban más allá por ellos mismos, por el momento solo se consignará como una pregunta abierta, pero de verdad el problema es la motivación, tal cual lo exponen los constructivistas, o para el caso colombiano necesitamos primero la cultura de deber. Tal vez rescatar esa única virtud de la apuesta tradicional sería necesario y doblemente útil, pues también el deber podría ser la base de la motivación del estudiante hacia el pensamiento propio y crítico.

6) La Pregunta Problema: El proyecto es una apuesta de cómo se puede trabajar sobre la comprensión del tema Urbano en un contexto de inclusión educativa, aplicando una unidad didáctica desde la EpC, analizando una problemática urbana local y haciendo una evaluación consecuente a las pretensiones iniciales como lo demuestra en extenso el capítulo 4 del texto.

7) A un paso de la investigación didáctica.

El marco de la EpC culmina en la reflexión, le permite al docente volver sobre su práctica y mejorar sus enseñanzas, podría decirse que inicia un segundo ciclo apoyado en el primero, con lo cual construye conocimiento propio sobre la enseñanza, en otras palabras, investigación didáctica. El presente proyecto está adscrito a una línea de investigación de un programa de pregrado, por tanto, el tiempo es limitado y el espacio no es complaciente, en consecuencia, el segundo ciclo de aplicación del proyecto no se pudo dar, no obstante, si podría enunciarse una serie de cambios que podrían hacer que el proceso hacia la comprensión de lo urbana mejorara enormemente, por ejemplo, la

profundización sobre la perspectiva interdisciplinar y su correspondencia en métodos, herramientas y desempeños de comprensión.

Referencias Bibliográficas.

Acosta, A. (2007) Enseñanza para la comprensión. En De Zubiría, M. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc

Alba, C., Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *21 Monografías de las localidades. Distrito capital*. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%20E11lisis/DICE062-MonografiaBogota-31122011.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Documento Técnico de Soporte. Plan parcial de renovación urbana “Estación Central”*. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlanesParciales/Plan%20Parcial%20Estaci%20F3n%20Central/DOCUMENTO_TECNICO_SOPORTE_ESTACION_CENTRAL.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (26 de agosto de 2013). “*Por el cual se modifican excepcionalmente las normas urbanísticas del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D. C., adoptado*

- mediante Decreto Distrital 619 de 2000, revisado por el Decreto Distrital 469 de 2003 y compilado por el Decreto Distrital 190 de 2004*". [Decreto 364, 2013] Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/POT_2020/POT/Decreto-364-2013.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Plan de Renovación Urbana La Sabana, futuro polo de desarrollo económico y cultural*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/content/planeacion/plan-de-renovaci%C3%B3n-urbana-lasabana-futuro-polo-de-desarrollo-econ%C3%B3mico-y-cultural>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Decreto 073 del 2015. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=60958>
- Arnáiz, P. (1996). Siglo Cero. *Las escuelas son para todos*, 27 (2), 25-34. Recuperado de <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1120.pdf>
- Arnáiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2006/TrastDsillo/Lecturas/Inclus/ArnaiEdEficaz.pdf
- Baquero, P. & Ruiz, V. (2005). *La enseñanza para la comprensión: Una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza*. Revista Actualidades Pedagógicas, (46), 75-83. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1915>
- Blythe, Tina. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Una guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2014). *Boletín. Renovación Urbana en Bogotá*. Recuperado de: <https://www.ccb.org.co/content/.../1/.../Boletín%20de%20renovación%20urbana.pdf>

Cardeño, F. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad Los Mártires)*. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/investigaciones/estadosArte/HistoriaBta_Martires.pdf

Castellar, S. (Org)(2007) *A psicología genética e aprendizagem no ensino de geografia*. En Castellar, S. *Educação geográfica. Teorias e práticas docentes*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto.

Center for Applied Special Technology, (2008). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 1.0*. [Traducido al español de Universal Design for Learning Guidelines version 1.0.]. Recuperado de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LLECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf

Center for Applied Special Technology, (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 2.0*. [Traducido al español de Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.]. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa de España. (2007). *Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.2.htm>

- Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela. (2013). *Proyecto Educativo Institucional “Un espacio para la Democracia, la Integración hacia la Inclusión, el Saber y la Vida”*. Bogotá: Secretaria de Educación.
- Constitución política de Colombia [Const.]. (1991). Artículo 322 [Titulo IV]. Recuperado de <http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>.
- Congreso de Colombia. (21 de julio de 1993). *Por el cual se dicta el régimen especial para el Distrito Capital de Santafé de Bogotá* [Ley 1421 de 1993] Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9027>.
- Diez, E. & Sanchez, S. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: el diseño universal para el aprendizaje. En Rodríguez, H. (Coord.) *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. (pp. 107-119). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Disenio_Universal_para_el_Aprendizaje
- Ecourbia. (2012). *Plan de renovación urbana San Victorino. Documento Técnico de soporte*. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlanesParciales/PlanParcialSanVictorino/DTS_PPRU_San_Victorino_ajustes.pdf
- Empresa de Renovación Urbana. (2012). *Núcleo empresarial Estación Central*. Recuperado de <http://www.eru.gov.co/proyectos/proyecto/247-nucleo-empresarial-estacion-central>
- El Espectador. (2015). *Arrancó demolición de edificios para la mayor obra de renovación urbana en Bogotá*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/arranco-demolicion-de-edificios-mayor-obra-de-renovacio-articulo-591086>

- El Espectador. (2014). Los planes que afectan al Bronx. Recuperado de <http://www.elspectador.com/noticias/bogota/los-planes-afectan-al-bronx-articulo-472414>
- Franco, A. (2009). *Impactos de la renovación urbana estudio de caso proyecto “tercer milenio” en Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Fernández, A. (2003). Revista digital umbral 2000. *Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”*, (13), 1-10. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gouëset, V. (1998). *Bogotá. Nacimiento de una metrópoli. La originalidad del procesado de concentración urbana en Colombia en el siglo XX*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Grace, M. (2008). Curriculum Planning for All Learners Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School Reading Comprehension Program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30. doi:10.3200/PSFL.52.2.21-30.
- Harvey, D. (2008). *Paris, capital de la modernidad*. Madrid, España: Akal.
- Jaramillo, R. et al. (2004). Educere: La Revista venezolana de educación. *Enseñanza para la comprensión*, 8 (27). [529-534] Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>
- Lefebvre, H. (1971). *De lo Rural a lo Urbano*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Lefebvre, H. (1970). *La revolución urbana*. Barcelona, España: Alianza Editorial.

Lefebvre, H (2000). Más allá del estructuralismo. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/294510683/Lefebvre-Henri-Mas-Alla-Del-Estructuralismo>

Leymonié, J. (2001). *Enseñanza para la comprensión: algunos apuntes sobre las ideas de*

Gardener, Perkins y otros investigadores del proyecto Cero. Recuperado de

http://iesjaimegildebiedma.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/apuntes_sobre_ensenanza_para_la.pdf

Lynch Kevin. (2008) *La imagen de la ciudad*. Barcelona, España: Eduardo Gili.

Marx, K. (1865). *Salario, precio y ganancia*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/65-salar.htm>

McThige, J. & Seif, E. (2014). Teachers Matter. *Teaching for understanding: A meaningful*

education for 21st century learners, (24). [15-17] Recuperado

de <http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/Teaching-for-Understanding.pdf>

Ministerio de Educación. (5 de agosto de 1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley*

115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Nel-lo, O. & Muñoz, F. (2004) *El proceso de urbanización*. En Romero, J. (Ed.), *Geografía humana*. (pp. 255-332.), Barcelona, España: Ariel.

Pagès, J. (2005). *La comparación en la enseñanza de la historia*. 9 (10). 17.35. Recuperado de :

<http://histodidactica.es/articulos/Pages.pdf>

- Parrilla, A. (2002). Revista de educación. *Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva*, (357), 11-29. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Patiño, S. (2012). Revista Humanízarte. *La enseñanza para la comprensión (epc): Propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante*, 5 (8) Recuperado de https://www.academia.edu/10289595/Revista_Humanizarte_A%C3%B1o_5_No_8_LA_ENSE%C3%91ANZA_PARA_LA_COMPRENSI%C3%93N_EpC_PROPUESTA_METODOL%C3%93GICA_CENTRADA_EN_EL_APRENDIZAJE_DEL_ESTUDIANTE
- Perales, F. (1992). Revista interuniversitaria de formación del profesorado. *Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*, (13) [173-189] Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618847> Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Perkins, D. & Blythe, T. (2006). *La comprensión en el aula*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-171785.html>
- Perkins, D. (1993). American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers. *Teaching for understanding*. 17 (3). 8,28-35. Recuperado de: <http://www.exploratorium.edu/ifi-archive/resources/workshops/teachingforunderstanding.html>
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Presidencia de la Republica. (21 de enero de 1993). Decreto 1421 Por el cual se dicta el régimen especial para el Distrito Capital de Santafé de Bogotá [Decreto 1421 de 1993] Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9027>

- Pogré, P. (2001). *Enseñanza para la comprensión: Un marco para innovar en la intervención didáctica*. En Agerrondo, I. et al., *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Papers.
- Pogré, P. & Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. La enseñanza para la comprensión (EpC) un marco teórico para la acción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Papers.
- Ramírez, V. & Pradilla, E. (2014). *Teorías sobre la ciudad en América Latina*. México D.F., México: Casa Abierta Al Tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez, A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Recuperado de: http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf
- Romero, J. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Romero, J. (2009). *La ciudad occidental: culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2008). *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Educación
- Sanchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Recuperado de: <http://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>

Secretaria Distrital de Gobierno. (2013). *Bogotá y sus Localidades*. Recuperado de:
<http://www.gobiernobogota.gov.co/quienes-somos/alcaldias-locales/bogota-y-suslocalidades>

Secretaria Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las Localidades. Localidad # 14 Los Mártires*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaria Distrital de Planeación. (2013). *Plan parcial Estación Central*. Recuperado de
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlanesParciales/Plan%20Parcial%20Estacion%20Central>

Secretaria Distrital de Planeación. (2012). *Presentación plan parcial Estación Central*.
Recuperado de
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlanesParciales/Plan%20Parcial%20Estacion%20Central/Ppt0000002_0.pdf

Secretaria Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Los Mártires*. Recuperado de:
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones_SDP/21_bogota_%20D_C_monografia_jul_2009.pdf

Secretaria Distrital de Planeación. (2015). *Plan parcial de renovación urbana “La Sabana”*.
Recuperado de
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlanesParciales/Plan%20Parcial%20Renovacion%20Urbana%20La%20Sabana>

Suárez, C. (2012). *Renovación Urbana. ¿Una respuesta al pánico moral?* Territorios (22), [111-124].

Stone, M. (Comp.). (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Stone, M. (Comp.). (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Troitiño, M. (2003). *Perspectivas Urbanas. Renovación urbana: dinámicas y cambios funcionales*.
2 (2). Recuperado de
<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/553/art022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Unicef. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Recuperado de
http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf

Universidad de Sonora, (2015). *¿Qué es una encuesta?* Sonora, México. Recuperado de:
<http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/quesunaencuesta.pdf>

Universidad Pública de Navarra, (s.f.). *Tipos de encuesta y diseños de la investigación*.
Recuperado de: http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF