

LA CIUDAD CAMBIANTE: APRENDER Y ENSEÑAR LA TRANSFORMACIÓN DE
LA CIUDAD A PARTIR DE LA GENTRIFICACIÓN.

Presentado por:

CHRISTIAN ALFREDO PARRA GONZÁLEZ

Director:

ALEXÁNDER CELY RODRÍGUEZ.

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en
Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LINEA DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DEL MEDIO URBANO.

2016

A mis profesoras de Ciencias Sociales de la educación secundaria: Martha Raquel Calderón, Jaqueline Sandoval y Raquel Casallas. A ustedes les debo lo que soy y seré.

AGRADECIMIENTOS

Son innumerables los recuerdos que llegan al escribir las últimas líneas de lo que es el resultado final de todo un proceso formativo, y con ellos, varios rostros que fueron fundamentales en muchos sentidos para llevar a buen término el fin de mi pregrado.


Agradezco al departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme entrar a sus aulas, poder expresar en ellas lo que siempre pensé y posibilitar la construcción de sueños junto a otros jóvenes que, al igual que yo, iniciamos este camino con el ánimo de construir otro mundo. También agradezco por ser la institución que me permitió conocer varios lugares del país y abrirme las puertas del mundo por medio de un intercambio académico.

Agradezco a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, por abrir sus puertas a estudiantes colombianos que llegan a su alma mater deseosos por aprender de otras culturas, y poder generar espacios de disertación y diálogos de saberes.

Al Gimnasio Vermont como institución educativa que me permitió llevar a cabo el presente proyecto con la comunidad educativa, y convertirse en un referente de proyección profesional, académico y humano. Al departamento de Ciencias Sociales de esta institución le debo gran parte de las reflexiones sobre educación y didáctica expuestas más adelante.


A mi madre, Nelly González, y mi hermana, Pilar González, por ser los apoyos motivacionales y económicos que me permitieron permanecer en pie en momentos difíciles.

A la fundación Premio Jorge Bernal por confiar en este proyecto, y otorgarme la distinción ganadora en su V versión. Gracias por confiar en el trabajo de jóvenes que se interesan por la indagación de temas relacionados con la desigualdad y exclusión social.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 205	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La ciudad cambiante: aprender y enseñar la transformación de la ciudad a partir de la gentrificación.
Autor(es)	Parra González, Christian Alfredo.
Director	Cely Rodríguez, Alexánder.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 185 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA, GENTRIFICACIÓN, GEOGRAFÍA URBANA, ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.


2. Descripción
<p>La ciudad cambiante, aprender y enseñar la transformación de la ciudad a partir de la gentrificación, es el trabajo resultado de diferentes reflexiones e intereses personales que buscan articular dos campos disciplinares: la geografía urbana enmarcada en el análisis de problemas urbanos contemporáneos, y la enseñanza-aprendizaje de la geografía. En ese sentido, el tema principal de reúne esos dos campos es el de la <i>didáctica de la geografía urbana</i>.</p> <p>Se parte de la premisa de que el estudio de la geografía urbana, enfocada hacia el análisis de problemáticas contemporáneas de la ciudad como la gentrificación, es una necesidad en los currículos escolares actuales, puesto que la complejidad social del mundo apremia la formación de jóvenes que sean capaces de realizar lecturas críticas y actuales sobre su entorno predominante. Por esa razón, uno de los aportes más enriquecedores educativamente que se puede hacer desde la escuela, es ayudar a comprender cómo las ciudades están siendo transformadas por dinámicas propias de la actualidad, y cómo eso impacta en la vida de las personas.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 205	


3. Fuentes
<p>Las fuentes que se tuvieron en cuenta responden a las dos áreas temáticas por las que se interesa este trabajo: la geografía urbana y la pedagogía. Lo primero referido al abordaje de la discusión sobre gentrificación, y lo segundo a la enseñanza para la comprensión y la didáctica de la geografía.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acerca del IB. (2016) Recuperado de http://www.ibo.org/es/about-the-ib/ 2. Alderoqui, S & Villa, A. (2012). El espacio urbano como contenido escolar. En Aisenberg, B & Alderoqui, S (Comp.) <i>Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas</i>. (pp. 101 - 130). Buenos Aires: Paidós educador. 3. Arenas, H. (5 de octubre de 2015). Entrevista a experto sobre gentrificación en Bogotá. 4. Barrera, J. (2011). Tres recuerdos del barrio y un futuro incierto para Las Aguas. En Miani, A (Ed.) <i>Proyectos 06. Los lugares/Fenicia</i> (pp. 62-69). Bogotá: Universidad de Los Andes. 5. Carter, H. (1972). El estudio de la geografía urbana. Instituto de estudios de administración local. España, Madrid. 6. Casgrain, A & Janoschka, M. (2013). Gentrificación y resistencia en ciudades latinoamericanas. El ejemplo de Santiago de Chile. <i>Andamios Revista de investigación social</i>, Vol. 10 (Número 22), 19-44. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 7. Cely, A & Moreno, N. (2015). Concepciones e imágenes de ciudad. Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. Bogotá, Colombia. 8. Cely, A & Moreno, N. (2008). Geografía y literatura. Una alternativa para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico. En Cely, A & Moreno, N (Comp.) <i>Cotidianidad y enseñanza geográfica</i> (pp. 57 - 97). Bogotá: Ed. Códice Ltda. 9. Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique grupo editor. Recuperado de www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 205	


10. De Urbina, A. (8 de abril de 2016). Entrevista a experto sobre gentrificación en Bogotá.
11. De Urbina, A. (2012). El centro histórico de Bogotá de puertas para adentro ¿el deterioro del patrimonio al servicio de la gentrificación? Cuadernos de vivienda y urbanismo, Vol. 5 (No. 9), 46-69. Pontificia Universidad Javeriana.
12. De Urbina, A & Lulle, T. (2015). ¿Se puede hablar de gentrificación en el centro histórico de Bogotá?. En V. Delgadillo, I. Díaz & L. Salinas (Coord.), Perspectivas del estudio de la gentrificación en México y América Latina. (p. 153-174). México: Instituto de geografía. Universidad Nacional Autónoma de México.
13. Díaz Parra, I. (2015). Introducción. Perspectivas del estudio de la gentrificación en América Latina. En V. Delgadillo, I. Díaz & L. Salinas (Coord.), Perspectivas del estudio de la gentrificación en México y América Latina. (p. 11-26). México: Instituto de geografía. Universidad Nacional Autónoma de México.
14. Díaz Parra, I. (2013). La gentrificación en la cambiante estructura socioespacial de la ciudad. Biblio W3 Revista bibliográfica de geografía y Ciencias Sociales, Vol. XVIII, (No. 1030), 1-25.
15. El currículo del PD. (2016) Recuperado de <http://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/>
16. Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project Zero. (2015, Enero 8). Recuperado de <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
17. Engels, F. (1873/1980). Contribución al problema de la vivienda. Obras Escogidas (en tres tomos) de C. Marx y F. Engels. Tomo II. Edición Progreso, Moscú. Recuperado de: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/oe/pdf/oe3-v2.pdf> Consultado el: 20 jun 2015.
18. Flórez, R & Tobón A. (2003). Investigación educativa y pedagógica. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia.
19. García, E & Sequera, J. (2013). Gentrificación en centros urbanos: aproximación comparada a las dinámicas de Madrid y Buenos Aires. Quid 16 Revista del área de estudios urbanos del

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 205	


- instituto de investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Vol. 16 (No. 3), 44-61.
20. Google Maps (2016). Imagen satelital localización colegio Gimnasio Vermont.
 21. Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Fondo de cultura económica de México. Buenos Aires, Argentina.
 22. Hamnett, C. (1991). *The blind men and the elephant: The explanation of Gentrification*. En Transactions of the institute of British Geographers, New Series, Vol. 16, No. 2. pp. 173 - 189. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/622612?seq=1#page_scan_tab_contents
 23. Harvey, D. (2008). París, capital de la modernidad. Ediciones Akal. Madrid, España.
 24. Harvey, D. (1977). Urbanismo y desigualdad social. Ed. Siglo XXI. Madrid, España.
 25. Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Education. México D.F.
 26. Hernández, R. (2014a). Estudios de caso. Capítulo 4. Mc Graw Hill Education. México D.F. Recuperado de <http://highered.mheducation.com/sites/dl/free/1456223968/1058642/CAPITULO04.pdf>
 27. Hiernaux, D & González, C. (2014). Gentrificación, simbólica y poder en los centros históricos: Querétaro, México. En XIII Coloquio internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Coloquio dirigido por la Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Daniel%20Hiernaux-Nicolas.pdf>
 28. IB. (2011). Guía de geografía, programa del diploma. International baccalaureate.
 29. IBO International Baccalaureate Organization. (2013). Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el programa del diploma.
 30. Infosuba. (2013). UPZ La Academia. Reseña básica. Recuperado de <http://www.gestionycalidad.org/infosuba/contenido/resenia/22.pdf>
 31. Inzulza & Galleguillos (2014). Latino gentrificación y polarización: transformaciones socioespaciales en barrios pericentrales y periféricos de Santiago, Chile. Revista de Geografía Norte Grande, No. 58, 135 – 159.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 205	


32. Isaza, P. (9 de julio de 2016) Entrevista sobre gentrificación en el barrio Las Aguas.
33. Janoschka, M, Sequera, J & Salinas, L. (2014). Gentrificación en España y América Latina. Un diálogo crítico. En Revista de Geografía Norte Grande, No. 58, 7-40. Universidad Pontificia Católica de Chile.
34. Janoschka, M & Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista. En Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina, Juan José Michelini (ed.), 82-104.
35. Ley N° 9a. Diario Oficial No. 43.091, 18 de julio de 1997.
36. Ley N° 388. Diario Oficial No. 38.650, 11 de enero de 1989.
37. Manrique, A. (2013). Gentrificación de la candelaria: reconfiguraciones de lugar de residencia y consumo de grupos de altos ingresos. Cuadernos de Geografía, revista colombiana de Geografía, Vol. 22 (No. 2) 211-234. Universidad Nacional de Colombia.
38. Manual de convivencia Gimnasio Vermont. (2014).
39. Mavcappamplona. (2012, noviembre 9). La comprensión como visión de la educación [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ALGU2h6X684&ebc=ANyPxKrc29YGRbC3wDnox9ITOHomSbj2slrXGzRT_KR4gku3l-a4ZtJDa6nSqhw20ydi_WTDX4QzhuJrEwtX8INIC_ZsoUNNg
40. Mctighe, J. (2012). Understanding by design. Recuperado de http://itgs.icthelp.biz/lib/exe/fetch.php?id=ubd&cache=cache&media=curriculum:riss:introduction_20to_20ubd.pdf
41. Miani, A. (2012). *Proyectos 06. Los lugares/Fenicia* (pp. 62-69). Bogotá: Universidad de Los Andes.
42. Moreno, C. (26 de mayo de 2016). Entrevista sobre sobre la enseñanza y aprendizaje de la geografía urbana y la ciudad en la escuela.
43. Ospina, W. (2013). *La escuela de la noche*. Ed. Mondadori. Bogotá, Colombia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 205	

44. Pacione, M. (2009). Urban geography. A global perspective. Ed. Routledge. New York. E.E.U.U.
45. Pérez, A. (2010). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. PDF
Recuperado de
http://www.isp7.edu.ar/proyectos/jornadas/jor_escuela_nueva_junio_2014/perezgomezangel-cap1laculturacritica.pdf
46. Pérez, A & Rodríguez, L. (2008). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. En Cely, A & Moreno, N (Comp.) *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (pp. 135 - 154). Bogotá: Ed. Códice Ltda.
- Perkins, D. (1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
47. Programa Progresía Fenicia. (2013). Recuperado de
http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlanesParciales/Plan_Parcial_Tri%20Ingreso_Fenicia/ProgresiaFeniciaSocializaci%3F3nJulio27-06-2013br.pdf
48. Programa Progresía Fenicia. (2016). ¿Qué es progresía fenicia? Recuperado de
<https://progresafenicia.uniandes.edu.co/index.php/programa-pogresa-fenicia>
49. Pulgarín, M. (2011). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales. Sociedad Geográfica de Colombia. Recuperado de
http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
50. Ritchhart, R. (2006). Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom. Recuperado de http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf
51. Rodríguez, A., Torres, R., Franco, M., Montaéz, G. (2010). En busca de conceptos geográficos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
52. Rodríguez, E. (2010). Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la educación básica secundaria.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 205	


53. Rodríguez, T. (27 de abril de 2016). Entrevista sobre sobre la enseñanza y aprendizaje de la geografía urbana y la ciudad en la escuela.
54. SDP. (2015). Unidades de planeamiento zonal. Recuperado de [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/upzenprocesode revision/QueEs](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/upzenprocesoderevision/QueEs)
55. SEP Secretaría de educación pública. (2016). Qué son los organizadores gráficos. Su lugar en el aprendizaje. Ciudad de México, México. Recuperado de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/index.html>
56. Sabatini, F., Robles, M. S., & Vásquez, H. (2009). Gentrificación sin expulsión, o la ciudad latinoamericana en una encrucijada histórica. Revista 180, No. 24, 18 - 25. Universidad Diego Portales.
57. Salinas Arreortua, L. (2013). Gentrificación en la ciudad latinoamericana. El caso de Buenos Aires y Ciudad de México. En Geographos, Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. 4 (No. 44) 283 – 307.
58. Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá, Colombia.
59. Secretaría distrital de gobierno. Localidad de Suba. Recuperado de <http://www.gestionycalidad.org/infosuba/index.php?bloque=visor&op=0#>
60. Smith, Neil. (2012). La nueva frontera urbana. Ciudad revanchista y gentrificación (Versión PDF). España: Ed. Traficantes de sueños. Recuperado de <http://www.traficantes.net/libros/la-nueva-frontera-urbana>
61. Souto, X. (1998) Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Ediciones del Serval. Barcelona, España.
62. Suárez, L. (23 de mayo de 2016). Entrevista sobre sobre la enseñanza y aprendizaje de la geografía urbana y la ciudad en la escuela.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 205	

63. Taborda, A. (2010). Tendencias de la didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. Uni-pluri/versidad, Vol. 10 (Número 3). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.
64. Tishman, S., Perkins, D., Jay, E. (1994). Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
65. Universidad de la República Uruguay. (2015). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.fagro.edu.uy/index.php/formacion-docente/material-didactico-docentes>
66. Universidad de Los Andes. (2014). Ajustes a la formulación del plan parcial Triángulo de Fenicia. Recuperado de [https://progresafenicia.uniandes.edu.co/docs/documentos_legales/Documento%20Técnico%20de%20Soporte%20\(DTS\)%20última%20radicación%202014-08-08.pdf](https://progresafenicia.uniandes.edu.co/docs/documentos_legales/Documento%20Técnico%20de%20Soporte%20(DTS)%20última%20radicación%202014-08-08.pdf)
67. Ventajas del IB para los docentes. (2016). Recuperado de <http://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/benefits-for-teachers/>
68. Zambrano, F. (2012). El difuso borde oriental de Bogotá. En Miani, A (Ed.) *Proyectos 06. Los lugares/Fenicia* (pp. 62-69). Bogotá: Universidad de Los Andes.
69. Zoido, F., de la Vega, S., Morales, G., Hernández, R., & Gonzalez, R. (2000). Diccionario de geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio. Ed. Ariel. Barcelona, España.
70. Word Reference. (2016). Diccionario on line.

4. Contenidos

Para la elaboración de este trabajo se establecieron dos momentos: el primero, tiene que ver con una indagación netamente disciplinar sobre el problema de la gentrificación, puesto que esta fue la temática elegida para llevar a cabo la propuesta. Por un lado, se realizó una revisión documental sobre cuál es la forma en que tradicionalmente se ha entendido la gentrificación desde teorías

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 205	

clásicas y, por otro lado, se indagó en la literatura producida en América Latina en relación a dicha problemática urbana. Por otro lado, luego de la revisión teórica, se realiza una exploración al posible caso de gentrificación del barrio Las Aguas de Bogotá.


El segundo momento tiene que ver con la fundamentación pedagógica y didáctica, que dará lugar a la construcción de la propuesta llamada *otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos*. Este momento contempla el abordaje de la enseñanza para la comprensión entendida desde el proyecto cero de Harvard como enfoque pedagógico con el cual se trabajará y es componente de la forma en como se entiende la didáctica de la geografía. Posteriormente, se indaga en algunos elementos que definen la didáctica de la geografía urbana y, finalmente, se realiza la articulación entre lo pedagógico y lo disciplinar para la consolidación de la propuesta mencionada.

5. Metodología

Metodológicamente, este trabajo se estructuró y abordó a partir de la propuesta del triángulo STV de los profesores Rafael Flórez Ochoa y Alfonso Tobón. Esta determina tres etapas en la investigación: determinación del objeto de estudio y la situación problema; la construcción del marco teórico y, por último, una fase de validación. Las dos primeras etapas se materializan en el capítulo 1, 2 y 3. La etapa de validación se realiza en el capítulo 4, puesto que la sistematización de la experiencia pedagógica se constituye como la forma de evidenciar si la propuesta didáctica planteada es viable o no, tras un ejercicio de aplicación parcial.

6. Conclusiones

Las principales conclusiones están referidos a tres aspectos: primero, la potencialidad que tiene enseñar geografía urbana desde problemas urbanos contemporáneos para el análisis de la transformación de la ciudad; segundo, la favorabilidad de esta perspectiva para el desarrollo de habilidades de pensamiento y, finalmente, cómo la introducción de nuevos temas referidos a los problemas de la ciudad en los currículos de geografía, es una oportunidad para la renovación de estos, en la medida que privilegian una lectura crítica de las complejidades sociales del mundo actual.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 205	

Elaborado por:	Christian Alfredo Parra González.
Revisado por:	Alexánder Cely Rodríguez.

Fecha de elaboración del Resumen:	28	11	2016
--	----	----	------

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2.1.	Pregunta de investigación.	7
2.2.	Objetivos.	7
2.2.1.	General.	7
2.2.2.	Específicos.	7
3.	JUSTIFICACIÓN.	8
4.	MARCO CONTEXTUAL	10
4.1.	Colegio Gimnasio Vermont.	10
4.1.1.	Caracterización geográfica.	10
4.1.2.	Caracterización institucional.	14
5.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	24
5.1.	Enfoque de investigación social.	24
5.2.	Métodos de investigación social.	25
5.2.1.	Estudio de caso.	25
5.2.2.	Triángulo STV.	26
6.	¿QUÉ ES LA GENTRIFICACIÓN? UNA MIRADA DESDE LAS TEORÍAS CLÁSICAS	32
6.1.	Concepto de gentrificación.	32
6.2.	David Ley y la teoría cultural de la gentrificación.	33
6.3.	Neil Smith y la teoría del rent gap.	36
6.4.	Chris Hamnett y la teoría integrada de la gentrificación.	42
6.5.	Breve historia de la gentrificación.	44

7. GENTRIFICACIÓN EN AMÉRICA LATINA. EL CASO DEL BARRIO LAS AGUAS EN BOGOTÁ.....	51
7.1. Perspectivas de la investigación en América Latina.....	51
7.2. ¿Cómo entender la gentrificación en América Latina? Elementos para su análisis. .56	
7.2.1. Aspectos sociales.	57
7.2.2. Aspectos espaciales.....	63
7.3. ¿Es posible hablar de gentrificación en el barrio Las Aguas en Bogotá? El caso del proyecto de renovación “Progresía Fenicia”.....	66
7.3.1. Barrio Las Aguas.	69
7.3.2. Proyecto de renovación Progresía Fenicia.....	76
7.3.3. Progresía Fenicia ¿un caso de gentrificación?	81
8. COMPRENDER LA CIUDAD DESDE PROBLEMAS URBANOS CONTEMPORÁNEOS. OTRA MIRADA PARA LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA URBANA.....	84
8.1. ¿Cómo entender la didáctica de la geografía?	84
8.2. ¿Qué se ha dicho recientemente sobre didáctica de la geografía urbana en Bogotá? 88	
8.3. Enseñanza para la comprensión. Creando culturas de pensamiento.....	91
8.3.1. Enseñanza para la comprensión y proyecto cero de la Universidad de Harvard.....	91
8.3.2. Hacia una cultura de pensamiento.	99
8.4. Conceptos centrales para la enseñanza de la geografía urbana.....	104
8.4.1. Geografía urbana.....	105
8.4.2. Espacio geográfico.....	107
8.4.3. Espacio urbano.....	109
8.4.4. Ciudad.....	110
8.4.5. Una mirada escolar de los conceptos.....	111
8.5. Otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.....	117
8.5.1. Nuevos conceptos en la enseñanza-aprendizaje de la geografía urbana. El ejemplo de la gentrificación.	119

9.	UNA EXPERIENCIA DE LA PROPUESTA OTRAS MIRADAS PARA LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFIA URBANA. EL EJEMPLO DE LA GENTRIFICACIÓN	124
9.1.	Geografía Humana en el grado séptimo del Gimnasio Vermont.....	124
9.2.	Unidad didáctica de geografía urbana desde problemas urbanos contemporáneos. Una propuesta para la comprensión de la transformación de la ciudad.....	126
9.2.1.	La planeación de clase y la metodología de trabajo en el aula.	126
9.3.	La transformación de la ciudad. Pasos para la construcción y aplicación de la propuesta <i>comprender la ciudad desde problemas urbanos contemporáneos. Otra mirada para la didáctica de la geografía urbana.</i>	133
9.3.1.	Etapa 1. Situación problema o fase de exploración.	134
9.3.2.	Etapa 2. Construcción del marco teórico.	137
9.3.3.	Etapa 3. Aplicación y validación.	140
9.4.	¿Existen otras propuestas similares en Bogotá? la experiencia de los colegios Jordán de Sajonia, Colombo-Gales y The Victoria School.	168
9.4.1.	The Victoria School.	168
9.4.2.	Colegio Colombo Gales.	170
9.4.3.	Colegio Jordán de Sajonia.	172
10.	CONCLUSIONES	174
11.	BIBLIOGRAFÍA	177
12.	ANEXOS	183

LISTA DE TABLAS

1. Tabla 1. Matriz organizadora para la fase de exploración o situación problema.
2. Tabla 2. Matriz organizadora para la fase de teorización.
3. Tabla 3. Perspectivas de la investigación sobre gentrificación en América Latina.
4. Tabla 4. Trabajos de grado realizados en la Línea Didáctica del Medio Urbano de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.
5. Tabla 5. Conceptos de espacio geográfico.
6. Tabla 6. Matriz principios para una transposición didáctica desde la enseñanza para la comprensión.
7. Tabla 7. Cómo la gentrificación impacta en la transformación de la ciudad en diferentes dimensiones.
8. Tabla 8. Unidad didáctica. Geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.
9. Tabla 9. Aplicación etapa 1. Situación problema o fase de exploración desde el triángulo STV.
10. Tabla 10. Aplicación etapa 2. Teorización.
11. Tabla 11. Sesión 1. Geografía urbana, ciudad y lo urbano como espacio y cualidad.
12. Tabla 12. Sesión 2. Morfología y planos urbanos.
13. Tabla 13. Sesión 3. Problemas urbanos contemporáneos: la gentrificación.
14. Tabla 14. Sesión 4. Caso de gentrificación en el barrio Las Aguas.
15. Tabla 15. Resumen aplicación de la propuesta otra mirada para la didáctica de la geografía urbana.

LISTA DE MAPAS

1. Mapa 1. Localidad 11. Suba.
2. Mapa 2. UPZ 2. La Academia. Localidad 11 de Suba.
3. Mapa 3. Ubicación residencial de los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont.
4. Mapa 4. Barrio Las Aguas, localidad La Candelaria, Bogotá.
5. Mapa 5. Usos predominantes de suelo en el barrio Las Aguas.

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1. Imagen satelital localización colegio Gimnasio Vermont.
2. Figura 2. Triángulo STV de la investigación.
3. Figura 3. Pasos para formular un problema.
4. Figura 4. Esquema diseño metodológico.
5. Figura 5. Elementos de la gentrificación.
6. Figura 6. Fotografía parqueadero público en el barrio Las Aguas.
7. Figura 7. Fotografía restaurante Subway en el barrio Las Aguas.
8. Figura 8. Fotografía casa destinada a función comercial como papelería en el barrio Las Aguas.
9. Figura 9. Fotografía casa que conserva su función residencial en el barrio Las Aguas.
10. Figura 10. Esquema sobre enseñanza para la comprensión.
11. Figura 11. Esquema para la trasposición didáctica.
12. Figura 12. Transposición concepto de geografía urbana. Se retomará la definición de Michael Pacione.
13. Figura 13. Transposición concepto de espacio geográfico.
14. Figura 14. Transposición concepto de espacio urbano.
15. Figura 15. Transposición concepto de ciudad.
16. Figura 16. Orden conceptual para el trabajo de la didáctica de la geografía urbana.
17. Figura 17. Elementos para otra mirada de la didáctica de la Geografía Urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.
18. Figura 18. Rutina de los puntos cardinales.
19. Figura 19. Rutina "Observar/pensar/preguntarse".
20. Figura 20. Organizador gráfico para registro de información.
21. Figura 21. Organizador gráfico para secuenciar ideas o conceptos.
22. Figura 22. Aplicación del triángulo STV.
23. Figura 23. Actividad geografía urbana. Rutina de pensamiento "antes pensaba, ahora pienso".
24. Figura 24. Actividad morfología y planos urbanos. Organizador gráfico "causa - efecto".

25. Figura 25. Actividad concepto de gentrificación. Organizador grafico "secuencia de ideas".
26. Figura 26. Actividad caso de gentrificación. Rutina de pensamiento "puntos cardinales".
27. Figura 27. Texto narrativo gentrificación.
28. Figura 28. Fotografías casas deterioradas en el barrio Las Aguas.
29. Figura 29. Fotografías cambios en los usos del suelo de dos casas en el barrio Las Aguas.

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad cambiante, aprender y enseñar la transformación de la ciudad a partir de la gentrificación, es el trabajo resultado de diferentes reflexiones e intereses personales que buscan articular dos campos disciplinares: la geografía urbana enmarcada en el análisis de problemas urbanos contemporáneos y la enseñanza-aprendizaje de la geografía. En ese sentido, el tema principal que reúne esos dos campos es el de la *didáctica de la geografía urbana*.

Se parte de la premisa de que el estudio de la geografía urbana, enfocada hacia el análisis de problemáticas contemporáneas de la ciudad, es una necesidad en los currículos escolares actuales, puesto que la complejidad social del mundo apremia la formación de jóvenes que sean capaces de realizar lecturas críticas y actuales sobre su entorno predominante. Por esa razón, uno de los aportes más enriquecedores educativamente que se puede hacer desde la escuela es ayudar a comprender cómo las ciudades están siendo transformadas por dinámicas propias de la actualidad y cómo eso impacta en la vida de las personas.

Para la elaboración de este trabajo se establecieron dos momentos: el primero, tiene que ver con una indagación netamente disciplinar sobre el problema de la gentrificación, puesto que esta fue la temática elegida para llevar a cabo la propuesta. Por un lado, se realiza una revisión documental sobre cuál es la forma en que tradicionalmente se ha entendido la gentrificación desde las teorías clásicas y, por otro lado, se indaga en la literatura producida en América Latina en relación a dicha problemática urbana. Posteriormente, luego de la revisión teórica, se hace una exploración al posible caso de gentrificación del barrio Las Aguas de Bogotá.

El segundo momento tiene que ver con la fundamentación pedagógica y didáctica, que da lugar a la construcción de la propuesta llamada *otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos*. Este momento contempla el abordaje de la enseñanza para la comprensión entendida desde el proyecto cero de la Universidad de Harvard, como enfoque pedagógico con el cual se trabaja. Posteriormente, se indaga en algunos elementos que definen la didáctica de la geografía

urbana y se realiza la articulación entre lo pedagógico y lo disciplinar para la consolidación de la propuesta mencionada.

Finalmente, se sistematiza la experiencia de práctica e intervención pedagógica llevada a cabo con estudiantes de grado séptimo del colegio Gimnasio Vermont, en donde se realiza la aplicación de la propuesta planteada.

Metodológicamente, este trabajo se estructura y aborda a partir de la propuesta del triángulo STV de los profesores Rafael Flórez Ochoa y Alfonso Tobón (2003). Esta determina tres etapas en la investigación: determinación del objeto de estudio y la situación problema; la construcción del marco teórico y una fase de validación. Las dos primeras etapas se materializan en el capítulo 1, 2 y 3. La etapa de validación se realiza en el capítulo 4 puesto que la sistematización de la experiencia pedagógica se constituye como la forma de evidenciar si la propuesta didáctica planteada es viable o no tras un ejercicio de aplicación parcial.

Para finalizar, las conclusiones están referidas a tres aspectos: primero, cuáles son las potencialidades y alcances que tiene la propuesta de didáctica de la geografía urbana para los análisis de los problemas de la ciudad en la escuela; segundo, relacionado con lo que se busca desde la enseñanza para la comprensión, se menciona si esta propuesta resulta beneficiosa para el desarrollo de habilidades de pensamiento, que privilegien lecturas complejas sobre la realidad social de los entornos urbanos. El tercer aspecto hace alusión a cómo esta propuesta representa un aporte para la renovación de los planes curriculares en geografía y tiene la cualidad de proyectarse en otros escenarios educativos diferentes al colegio en el cual se aplicó la propuesta.

2. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La ciudad y su transformación ha sido una preocupación importante en los diferentes periodos históricos de la humanidad. Es en los escenarios de ciudad donde han crecido y caído grandes imperios, donde han surgido encuentros y desencuentros entre sociedades; ha sido la cuna de grandes pensadores y de grandes ideas, así como el espacio desde el cual se forjaron los cimientos del mundo actual. Por consiguiente, son esas dinámicas las que situaron a la ciudad como una preocupación y diferentes disciplinas la han convertido en un tema de estudio fundamental.

William Ospina (2013) ejemplifica la anterior preocupación en su libro “La escuela de la Noche” en el cual se pregunta, en una parte, sobre cuál ha sido el lugar de la ciudad en la poesía. Él describe cómo la ciudad, si bien no ha sido un objeto central en la poesía, sí ha estado implícita en diferentes escritos que van desde los primeros filósofos platónicos, el romanticismo, hasta los textos modernos: “desde la platónica *Ciudad de Dios* de San Agustín, hasta la *Utopía* de Tomás Moro, desde *La Nueva Atlántida* de Francis Bacon hasta los falansterios de los socialistas fantásticos, la ciudad se convirtió en un instrumento literario para pensar porvenires posibles del mundo” (Ospina, 2013, p. 46). Así pues,

Frente a esas geometrías eminentemente urbanas se alzó el Romanticismo. Estaba hecho a la vez de nostalgia del pasado y de sed de futuro. Quería volver a Grecia pero también huir a la luna. Y su principal deleite fue combinar las simetrías del urbanismo con el exotismo de las selvas, de las montañas enormes, de los cañones desmesurados (...) así iba brotando la ciudad de los románticos, con un poco de nostalgia y un poco de sed de futuro, con todas las bellezas de la ciudad de la historia pero prescindiendo de todas sus fealdades (...) y frente a ella se alzó de pronto la ciudad de los modernos, cuya mejor expresión está sin duda en la obra de Baudelaire. Ahora se trataba no tanto de soñar la ciudad ideal cuanto de reconciliarse con la ciudad real, cada vez más absurda y fantástica, no para aprobarla, sin duda, pero sí para reconocerla como el escenario de nuestro destino, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas (...) la suya es la ciudad real, ciudad hormigueante, ciudad llena de sueños. La ciudad del azar asombroso de los encuentros, y del azar deplorable de los desencuentros. (Ospina, 2013, p. 48 – 49)

Ese panorama que presenta William Ospina desde la literatura no sólo ilustra cómo en esa disciplina, la poesía, la ciudad ha sido pensada, sino que también ejemplifica la forma en que esta ha sido imaginada y soñada por diferentes pensadores en la literatura. Ahora bien ¿por qué se está haciendo mención a lo expuesto anteriormente? Porque es la razón que permite entender que la preocupación por la ciudad es un móvil en la historia que no se detiene. Así como los pensadores de tiempos pasados se preguntaron por la ciudad, se hace evidente que en la actualidad esto continúa. El ejemplo de Ospina resulta pertinente porque hay algo en común entre la literatura y el presente trabajo: el deseo de continuar imaginando y soñando la ciudad y su transformación, tal y como se hace desde hace muchos siglos.

En este trabajo se propone pensar la transformación de la ciudad desde la Geografía y la Educación. Desde la primera disciplina en tanto pone el énfasis en el análisis socioespacial de la ciudad y, desde la segunda, porque reflexiona sobre el qué, cómo y para qué debe ser enseñada y aprendida, es decir desde la didáctica de la geografía. No obstante ¿cuál es el problema al que se espera dar respuesta? Pues bien, teniendo de presente la geografía y la educación, se pretende proponer una manera de enseñar y aprender la transformación de la ciudad desde una problemática urbana contemporánea, cuyo abordaje sea dado desde la Geografía Urbana.

Se trata de generar nuevas propuestas temáticas y metodológicas en la geografía, que permitan ampliar el espectro educativo trabajado hasta el momento y sea posible llevar a la escuela problemáticas y cuestionamientos propios del momento actual como la desigualdad, la pobreza o la exclusión, en el marco de la realidad urbana contemporánea. Sin embargo, en este caso se centrará la atención en la Geografía urbana y se hará énfasis temático en la transformación de la ciudad como resultado de las problemáticas urbanas contemporáneas. Ahora bien ¿qué problemáticas urbanas? Se trabajará una en concreto: la gentrificación. Trabajar este tema supone introducir una temática nueva en los planes de estudio de la Geografía escolar que permitiría comprender cómo su existencia transforma la ciudad en términos sociales, económicos, políticos, morfológicos y culturales.

En resumen, la realidad del mundo actual ha promovido una serie de problemáticas en la ciudad que exigen buscar alguna forma de enfrentarlas, y así como pensadores de siglos pasados se atrevieron a reflexionar sobre esto, hoy se continúa en el mismo camino, pero en este caso, desde la educación. Por eso, se requiere que los currículos escolares de la Geografía den paso a nuevos temas que permitan a los estudiantes comprender la complejidad de su entorno, y así aportar al fortalecimiento de lo que implica la enseñanza y el aprendizaje del escenario predominante en la actualidad: la ciudad.

La ciudad es entendida, en este caso, como el espacio cambiante en el cual interactúan los seres humanos con el entorno físico urbano. Esta definición involucra tres elementos: entorno físico urbano, espacio cambiante e interacciones de los seres humanos.

El entorno físico urbano se define como el conjunto de elementos visibles que configuran un paisaje concreto y diferente a cualquier otro, por ejemplo, un entorno físico urbano puede ser una vía principal, rodeada de edificios, comercio y un gran número de personas; esto puede ser sinónimo de ciudad. Sin embargo, una ciudad no es solo esas características del entorno visible pues aquellas pueden estar presentes en un municipio, también implica una predominancia de ese paisaje, una gran cantidad de personas y un dinamismo constante sobre todo del sector secundario, terciario y cuaternario.

El espacio cambiante y la interacción del ser humano son dos elementos que no se pueden separar. Esto se refiere a que la ciudad no es un escenario estático; todo el tiempo está siendo modificada y alterada por las relaciones que establecen los seres humanos entre sí y con el entorno físico, y promueve unas formas particulares de vivirla y percibirla. En otras palabras, es el dinamismo de las personas que, en su afán por satisfacer sus gustos y necesidades, intervienen en su entorno para dar lugar a la ciudad que involucra aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.

No obstante, este dinamismo es el causante de muchas de las disputas y problemáticas que se dan por el espacio. En la necesidad de adecuar las ciudades a los nuevos retos del mundo actual como, por ejemplo, el crecimiento acelerado de la población, aparecen tensiones que

desencadenan procesos que atentan contra la población misma. Con ello se manifiestan realidades como la acentuación de la pobreza, la marginalidad, la pauperización de diferentes sectores, la segregación y la inseguridad en la ciudad. También se da lugar a diferentes tipos de apropiación que llevan a la consolidación de brechas sociales, lo cual se evidencia en cosas como la especulación inmobiliaria o la colonización de tierras de manera irregular.

Este carácter cambiante de la ciudad contempla todas estas complejidades que promueven la aparición de problemáticas que, al menos en América Latina, son recientemente estudiadas por los campos de investigación que se centran en la ciudad como por ejemplo la gentrificación. Esta es entendida como la transformación física, social, cultural y económica de un lugar generalmente deprimido y habitado por personas de bajos recursos, tras procesos de renovación urbana que desembocan en el desplazamiento de sus habitantes para ser sustituidos por población de un perfil socio económico mayor.

Lo anterior da cuenta de que la ciudad no es un tema simple que puede ser leído bajo criterios netamente físicos o paisajísticos, sino que por el contrario implica una lectura de todas las complejidades sociales que se tejen a su interior. Por esta razón, comprender la ciudad es una necesidad para todas las personas en tanto es el escenario de vida predominante en la actualidad, y debe conducir a reflexionar sobre la forma en como la habitamos. En ese sentido, una de las formas de generar esas comprensiones y reflexiones puede ser a través de la educación: en las aulas es posible valerse de esas nuevas dinámicas y problemáticas contemporáneas, para hacer una lectura de cómo la ciudad se transforma en sus dimensiones morfológicas, sociales, económicas políticas y culturales.

Respecto a lo anterior, la pregunta de investigación planteada es:

2.1. Pregunta de investigación.

¿Cómo enseñar y aprender la transformación de la ciudad, a partir de un caso de gentrificación?

2.2. Objetivos.

2.2.1. General.

Comprender la transformación de la ciudad con estudiantes de grado séptimo, a partir del caso de gentrificación del barrio Las Aguas de Bogotá.

2.2.2. Específicos.

- ✓ Establecer un concepto de gentrificación como contenido escolar, a partir de la exploración investigativa del fenómeno y el caso del barrio Las Aguas en la ciudad de Bogotá.
- ✓ Identificar algunos elementos temáticos y pedagógicos para la enseñanza de la ciudad y la Geografía Urbana en la escuela.
- ✓ Proponer otra mirada para la didáctica de la Geografía Urbana a partir de problemas urbanos contemporáneos, teniendo en cuenta la experiencia de práctica pedagógica con estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont.

3. JUSTIFICACIÓN.

La Geografía y la Educación son dos campos del conocimiento que, referidos a la escuela, conforman una relación indispensable para reflexionar sobre la formación de niños y jóvenes en su camino hacia la comprensión del mundo. Dicha relación se remite de manera directa a las preguntas que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje de la geografía y cuáles son sus potencialidades para que los estudiantes puedan comprender e interpretar los entornos cercanos y lejanos en los que viven. Sin embargo, las nuevas complejidades sociales y espaciales del mundo han mostrado la necesidad de ampliar el espectro temático y metodológico de la geografía para el abordaje de dichos entornos, puesto que sus dinámicas contemporáneas han dado lugar a realidades que, hasta el momento, se han estudiado poco en la escuela.

Incluir estas nuevas realidades como temas escolares, supone una renovación a la enseñanza-aprendizaje de la geografía, por tanto, es preciso concretar a qué realidades espaciales y sociales se aluden, en qué contexto y por qué es importante trabajarlas en las escuelas. En este caso se propone centrarse en un contexto específico: las ciudades. Primero, porque las proyecciones de crecimiento demográfico apuntan a que son las áreas urbanas las que concentrarán mayor cantidad de población, lo que significa que la mayoría de personas habitan y habitarán en ciudades, por tanto, son y serán entornos cercanos. Segundo, porque dicho crecimiento urbano ha dado lugar a que, en la actualidad, diferentes ciudades empiecen a vivir problemáticas propias a los espacios urbanos como, por ejemplo, la gentrificación, y eso puede tener impactos negativos en la población. Tercero, porque introducir estos temas en la escuela permite abrir nuevos espacios para que los estudiantes comprendan mejor el entorno en el que viven, las dinámicas y transformación de sus ciudades.

Se trata, entonces, de enseñar geografía urbana en el marco del contexto mencionado anteriormente, lo cual implica reconocer tres cosas: primero, que la ciudad es el entorno cercano e inmediato de la mayoría de jóvenes y, por tanto, es de vital importancia abordarla como un contenido escolar. Segundo, que la forma en como tradicionalmente se enseña geografía urbana debe renovarse, pasando de una lectura prioritariamente física o

morfológica, a una lectura desde los problemas urbanos contemporáneos. Tercero, que esta lectura desde problemas permite comprender la transformación de la ciudad en sus diferentes dimensiones, y cómo esto impacta en la vida de las personas. Es por esto que la importancia de la enseñanza de la geografía urbana, desde esta perspectiva, radica principalmente en la necesidad de realizar desde las escuelas y con los estudiantes, una lectura renovada del entorno principal en el que viven y sus problemas que pueden afectar a la población.

En resumen, este trabajo reúne dos intereses personales: por un lado, la exploración disciplinar desde la geografía de un caso de gentrificación en la ciudad de Bogotá, puesto que esto constituye una de las principales problemáticas urbanas de las ciudades en la actualidad y, a su vez, uno de los tópicos centrales en la investigación en geografía urbana. Por otro lado, un interés educativo que propone otra mirada para la didáctica de la geografía urbana, a partir del abordaje de problemas urbanos contemporáneos, más concretamente la gentrificación, con el fin de generar un diálogo entre las nuevas áreas temáticas investigativas de la geografía urbana, y su posible proyección en la escuela como una forma de renovar los currículos.

4. MARCO CONTEXTUAL

En el presente marco contextual se presentará una breve caracterización geográfica e institucional del lugar en el cual se trabajó para la realización de este proyecto: el colegio Gimnasio Vermont como institución educativa donde se llevó a cabo el ejercicio de práctica e intervención pedagógica.

4.1. Colegio Gimnasio Vermont.

4.1.1. Caracterización geográfica.

La ciudad de Bogotá se encuentra dividida en 20 localidades o distritos. Esta división está proyectada en función de ofrecer y garantizar un mejor equipamiento urbano, que comprende servicios públicos, infraestructura vial, escenarios de participación, entretenimiento, entre otros. Cada localidad cuenta con un alcalde propio (alcalde menor) y una Junta Administradora Local (JAL) que cumple las funciones de gestión particular de esos territorios. A su vez, existen la UPZ (Unidades de planeamiento zonal) que se definen como

Áreas urbanas más pequeñas que las localidades y más grandes que el barrio. La función de las UPZ es servir de unidades territoriales o sectores para planificar el desarrollo urbano en el nivel zonal. Son un instrumento de planificación para poder desarrollar una norma urbanística en el nivel de detalle que requiere Bogotá, debido a las grandes diferencias que existen entre unos sectores y otros. Son la escala intermedia de planificación entre los barrios y las localidades. (SDP, 2015, p. 1)

El colegio Gimnasio Vermont se encuentra ubicado en la localidad de Suba, en la calle 195 # 54 -75 Bogotá, Cundinamarca. Sus coordenadas geográficas son las siguientes: 4°46'23.9"N 74°03'10.9"W.

Figura 1. Imagen satelital localización colegio Gimnasio Vermont.



Fuente: Google Maps (2016). Convenciones elaboración propia.

- | | | | |
|------|--|---|--------------------------------|
| ---- | Delimitación área del Gimnasio Vermont | ● | Colegio Santa Mariana de Jesús |
| — | Vías principales | ☀ | Club Colsubsidio |
| + | Colegio Franciscano Virrey Solís | ▲ | Club El Rancho |

Limita al norte con la Calle 235 y calle 224, al sur con la Calle 191 y 183, al oriente con la Autopista Norte, y al occidente con el Humedal de La Conejera y trazado Avenida Low Murtra. “Según las proyecciones poblacionales DANE 2006 – 2015 por localidad, para 2011, 224 personas están sin estrato, 354 personas se ubican en estrato medio-alto y 315 en estrato alto” (Infosuba, 2013, p. 4).

Suba es la localidad número 11 de la ciudad de Bogotá, está ubicada al noroccidente de la ciudad y cuenta con 10.056 hectáreas que están divididas en suelo urbano y suelo rural, que incluyen algunas zonas protegidas. El suelo urbano de Suba es de 6.271 hectáreas de las cuales 559 están en zonas de protección, y el suelo rural comprende 3.785 hectáreas donde 910 están en zona de protección rural. La localidad de Suba limita al norte con el municipio de Chía, al sur con la localidad de Engativá, al oriente con la localidad de Usaquén y al occidente con el municipio de Cota.

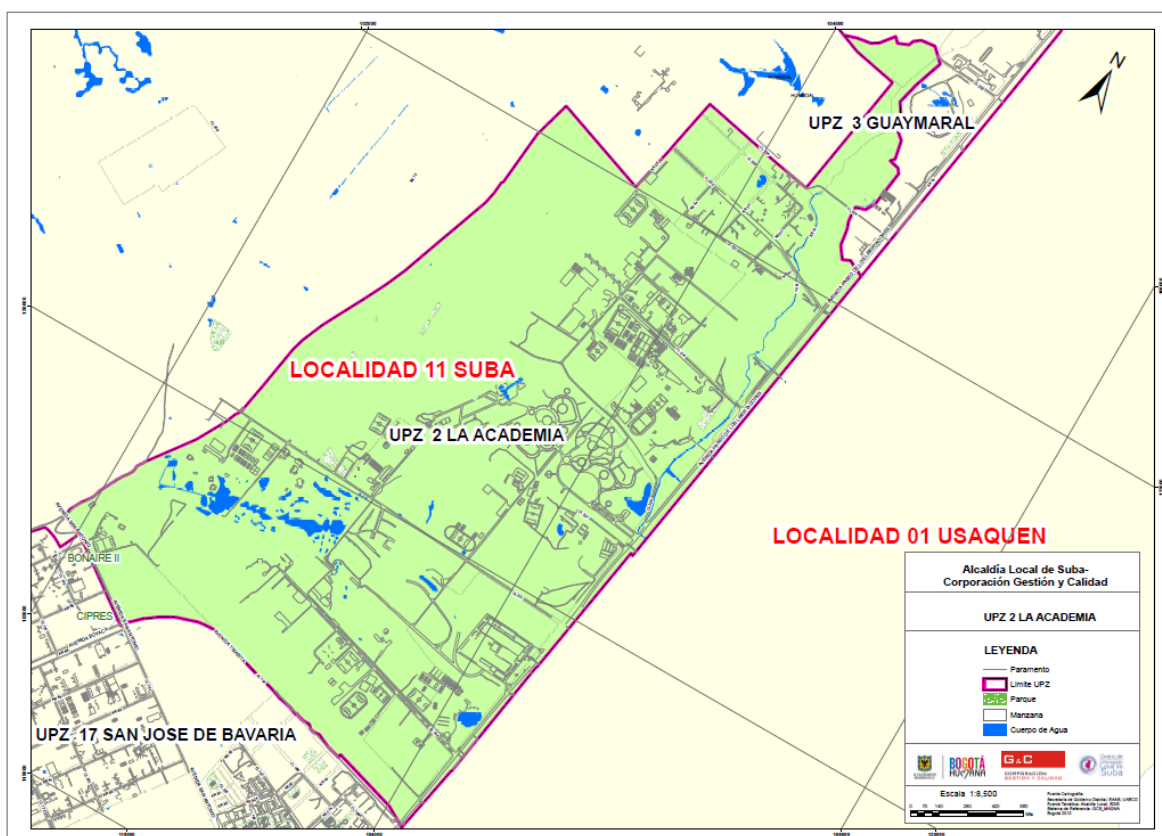
Mapa 1. Localidad 11. Suba.



Fuente: Secretaría distrital de gobierno Localidad de Suba.

El colegio se ubica en la UPZ No. 2 La Academia, que es una de las UPZ más grandes de la localidad de Suba en términos de extensión de tierra, pero con menor población respecto a las demás. “De acuerdo con las proyecciones poblacionales DANE 2006 – 2015 según localidad, para 2011 la población urbana de La Academia era de 903 personas, cifra que equivale al 0,1% del total de la población de la localidad” (Infosuba, 2013, p. 4). Debido a su actividad netamente institucional y de servicios, en donde se distingue la presencia de colegios, universidades y clubes recreacionales, no existe una división barrial en tanto no hay zonas residenciales.

Mapa 2. UPZ 2. La Academia. Localidad 11 de Suba.



Fuente: Secretaría distrital de gobierno Localidad de Suba.

El territorio de esta UPZ está destinado a la actividad académica y de servicios, en ese sentido, su desarrollo económico tiene que ver principalmente con la gestión de colegios, universidades, clubes y parques cementerios. La mayoría del equipamiento que está en esta zona es de carácter privado, y buena parte del territorio está destinado, como se mencionó anteriormente, a servicio urbanos básicos (cementerios) equipamientos colectivos (universidades y colegios) y equipamientos recreo-deportivos (clubes).

4.1.2. Caracterización institucional.

✓ Historia.

El colegio nace en el año 1945 bajo el nombre de “Nuestra señora de la Paz”, como una institución femenina que desde sus inicios reconoció la trascendencia de la educación para la formación de seres humanos capaces de transformar la realidad. Fue fundado por la señorita María, una de las primeras mujeres en el país que tuvo influencia en el devenir educativo de la ciudad, quien aportó una nueva visión sobre la educación femenina.

"Ella propuso que era muy importante, si queríamos modernizar a Colombia, invertir en la formación académica e intelectual de las mujeres. Entonces ella, en los programas de Nuestra Señora de la Paz, cambió la estructura curricular; sacó de los programas puericultura, administración del hogar, tejido, bordado, ese tipo de clases y de materias que tomaban las mujeres, y en cambio introdujo Física, Química, Cálculo, Filosofía, Literatura, Poesía, y eso pues obviamente amplió mucho más la perspectiva de las niñas de esa época". (C. Piñeros, comunicación personal, 2 de febrero de 2016)

En el año 1994, el colegio cambia su nombre a "Gimnasio Vermont". Hasta ese entonces el colegio era liderado por tres personas: Patricia Rojas, Directora de Formación; Raquel Rojas, Directora Académica, y Fernando Rojas, Director Administrativo. En el año 1997 empiezan a darse cambios importantes: primero, se abandona la tradición femenina y se da paso al proyecto de coeducación con perspectiva de género, que se constituye como un proyecto pedagógico innovador que permite tener en cuenta las particularidades de niños y niñas para

el desarrollo de estrategias educativas acordes a cada uno. Pero, además en cabeza de ellos tres, el colegio empieza en el mismo año a buscar nuevas maneras de brindar una oferta educativa a los padres que contemple el mejoramiento de los procesos administrativos y pedagógicos.

Para esto, buscan nuevas metodologías y se encuentran con los sistemas de gestión de calidad. El Gimnasio Vermont se caracterizó por construir su propio sistema junto a los miembros de la comunidad educativa, bajo la asesoría y capacitación de entes expertos en el tema. Con esto se empieza a realizar el control, seguimiento y evaluación de los procesos, lo cual fue fundamental para el posterior éxito. Luego de esto se da la certificación de calidad con Bureau Veritas Quality.

Posteriormente, se realizan diversos proyectos que continuaron con la búsqueda de la excelencia. Por un lado, se realiza un convenio con Saint Michael's College, institución de educación superior ubicada en el estado de Vermont, Estados Unidos, con el que se inicia el proyecto de bilingüismo con la enseñanza del inglés como segunda lengua. En el año 2009 se inicia el proyecto de mandarín como tercera lengua, y en el 2010 el Gimnasio Vermont entra a ser parte de la organización del IB (bachillerato internacional) con el programa diploma para grados de educación media. Todo lo anterior consolida un perfil institucional de excelencia, donde los rasgos multilingüe, internacional e innovador pedagógicamente, lograron posicionar al Gimnasio Vermont como una de las instituciones educativas no oficiales más reconocidas del país, evidenciado en sus altos resultados anuales en las pruebas de estado.

✓ Misión.

Contribuir de manera eficaz a la formación de hombres y mujeres competentes en los ámbitos ético e intelectual, a partir de un enfoque humanista e intercultural, con un pensamiento crítico que les permita afrontar y responder a los retos de la sociedad contemporánea, como ciudadanos colombianos y del mundo, con responsabilidad social y espíritu de servicio,

respetuosos por las diferencias individuales, grupales y propias de la diversidad del planeta.
(Manual de convivencia Gimnasio Vermont, 2014)

✓ **Visión.**

Seremos una comunidad educativa reconocida por la calidad e integridad de sus estudiantes y egresados, visibles en un alto nivel de competencia y responsabilidad social como ciudadanos de un país y de un mundo en transformación, fundamentados en un Proyecto Educativo en permanente construcción y renovación que lo distinga como institución líder en el campo educativo. (Manual de convivencia Gimnasio Vermont, 2014)

✓ **Valores.**

La vida cotidiana en el Gimnasio Vermont gira en torno los siguientes valores: respeto, honestidad, solidaridad, justicia, responsabilidad, lealtad, gratitud, puntualidad y tolerancia; valores que sustentan el desarrollo de las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa, y se constituyen como las bases de la formación ética. A su vez, la integridad, la equidad, el servicio, la buena fe y la alegría y búsqueda de la felicidad, son los principios rectores que complementan los valores y permiten la construcción del perfil Vermont, que es evidenciado por profesores, directivos, administrativos, estudiantes y personal de servicios en la cotidianidad.

Gracias a estos valores, es posible identificar que se persigue la construcción de un estudiante autónomo, que es capaz de identificar la igualdad en diferentes contextos, que posee un espíritu colaborador, respetuoso de la diferencia y la diversidad; que contribuye a la promoción de una actitud de confianza en sí mismo. Finalmente, se propende por la consolidación de un excelente clima convivencial y laboral, que se ve reflejado en el principio de la alegría y búsqueda de felicidad, como forma de garantizar la armonía en la comunidad educativa.

✓ Proyecto Educativo Institucional.

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) del Gimnasio Vermont gira en torno a dos aspectos, los énfasis y componentes. Frente al primero, los énfasis del PEI son un conjunto de referentes que dictan las generalidades formativas del colegio, y están referidos a los siguientes cinco puntos: formación en valores y autonomía, coeducación con perspectiva de género, formación multilingüe con inmersión total temprana en inglés y mandarín como tercera lengua, reconocimiento de diferencias individuales y, por último, ser una institución que aprende.

Frente a los componentes, se hace referencia a los elementos que dan sustento al colegio como institución, y tiene que ver no sólo con lo formativo y educativo, sino con lo administrativo, de calidad, proyecciones y relaciones interinstitucionales. Así pues, estos componentes son: el marco legal, que reconoce las normas y leyes que reglamentan el servicio público de educación formal; fundamentos conceptuales, que tiene que ver con el sustento epistemológico, educativo y de valores del colegio; la implementación del sistema de gestión de calidad, un área de talento humano que vela por planta educativa de calidad; un sistema de administración y gestión escolar que se preocupa por el mejor desempeño de las funciones del colegio, un componente pedagógico y socioafectivo descrito en los anteriores valores y, finalmente, el desarrollo de programas de proyección comunitaria y relaciones interinstitucionales.

Todo lo anterior se estipula en el manual de convivencia, que es el resultado de un proceso de construcción colectiva y consensuada entre la comunidad educativa (directivos, docentes, representantes estudiantiles, padres y madres de familia) que pone de relieve la riqueza de la reflexión e intercambio de puntos de vista entre estos actores. Es conducente al mejoramiento continuo del colegio y “se constituye como directriz que orienta actos y comportamientos, con el fin de consolidar la comunidad educativa y el propósito de contribuir a la formación de personas éticas”. (Manual de convivencia, 2014, p. 4).

El manual de convivencia es el marco de referencia que orienta la normatividad institucional, deberes y derechos de la comunidad educativa; es el sustento de los acuerdos en el ámbito nacional e internacional y promueve la sana convivencia y la interrelación de los diferentes actores como corresponsables de la formación. Es por eso que busca garantizar una completa correspondencia entre todos sus planteamientos éticos con una convivencia armónica en todo sentido que implica la vida institucional.

✓ Proyecto Cero de la Universidad de Harvard.

El Gimnasio Vermont apuesta pedagógicamente a la enseñanza para la comprensión, entendida desde el proyecto cero de Harvard. El proyecto cero es una organización de investigadores en educación adscritos a la escuela de postgrados en Educación de la Universidad de Harvard que nace en el año 1967. Fue fundada por Nelson Goodman, quien inicialmente investigó sobre el aprendizaje de las artes como una actividad cognitiva importante para el desarrollo del pensamiento. Posteriormente, se asociaron como codirectores los investigadores David Perkins y Howard Gardner, reconocidos por sus estudios sobre inteligencia artificial y las inteligencias múltiples respectivamente.

Se le llamó *Project Zero* porque al iniciar la organización, los investigadores asumieron que se encontraban en un momento “cero” en el camino de la investigación en educación. Ellos tomaron como punto de partida las investigaciones sobre el aprendizaje de las artes, y más adelante centraron también su atención en el desarrollo del pensamiento, las inteligencias y la comprensión. Patricia León Agustí y María Ximena Barrera, mencionan en Mavcappamplona (2012) que la organización adoptó cinco líneas de investigación que se mantienen vigentes: la primera, el aprendizaje de las artes; segundo, la enseñanza para la comprensión; tercero, el desarrollo de habilidades del pensamiento a través de las rutinas de pensamiento; cuarto, el aprendizaje en las organizaciones, que tiene que ver con el desarrollo de relaciones comunicativas y laborales efectivas en las instituciones y, finalmente, la relación de los entornos digitales en la comprensión.

En resumen, su objetivo es entender y mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes, así como también en disciplinas humanísticas y científicas, a nivel individual e institucional en una variedad de contextos incluyendo escuelas, empresas, museos y entornos digitales. (Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project Zero, 2015)

El Gimnasio Vermont se orienta en el Proyecto Cero hacia la enseñanza para la comprensión y el desarrollo de habilidades de pensamiento, implementando las rutinas de pensamiento, como forma pedagógica y metodológica de abordar los contenidos y buscar el desarrollo de habilidades cognitivas.

✓ Bachillerato internacional.

La Organización del Bachillerato Internacional o IBO (International Baccalaureate Organization) es una fundación educativa fundada en el año 1968 en Ginebra, Suiza, que nace con el objetivo de construir un currículo común entre varios países, para aquellos estudiantes que por diversos motivos debían realizar movilidades internacionales, y cuya formación fuese aceptada en los niveles de educación superior. Para lograrlo, se construyó este mismo año el PD (programa Diploma) y posteriormente, en los años 1994 y 1997, se crean los programas de Años Intermedios y de Escuela Primaria respectivamente.

Actualmente, la IBO se constituye como uno de los grandes referentes educativos a nivel mundial, que busca el desarrollo de programas curriculares y formativos de carácter internacional, "cuyo objetivo es desarrollar las habilidades intelectuales, personales, emocionales y sociales que los alumnos necesitan para vivir, aprender y trabajar en un mundo cada vez más globalizado" (Acerca del IB, 2016). Esta organización promueve una serie de ventajas que lo hace sobresalir en cuanto a su proyección educativa, e impacta de la siguiente manera:

A los colegios les permite acceder a programas de alta calidad a través de los documentos guía, que son los que ofrecen los planeamientos temáticos de cada área y fomentan una

actitud ávida de conocimientos en los estudiantes; respalda a cada institución con actividades de desarrollo profesional y las posiciona en un escenario de prestigio. A los estudiantes se les forma bajo un perfil de excelencia y de mentalidad abierta y de mundo, cuyas características principales están relacionadas con formas de pensamiento autónomo y crítico, y cuentan con amplias oportunidades de acceder más fácilmente a instituciones de educación superior por los convenios establecidos y por su sólida formación.

A los docentes los dota de una serie de condiciones que propenden por un mejoramiento constante en su profesión. Ofrece espacios y actividades de desarrollo profesional como talleres y seminarios, enmarcados en posibilidades de obtener títulos académicos reconocidos, ya que "el IB trabaja con prestigiosas universidades e instituciones de todo el mundo para ofrecer certificados del IB de enseñanza-aprendizaje y certificados del IB de prácticas directivas" (Ventajas del IB para los docentes, 2015).

- Programa del Diploma.

El Gimnasio Vermont adopta únicamente el programa del diploma del Bachillerato internacional, el cual es dirigido a estudiantes de educación media. Según Claudia Aguirre, coordinadora del programa del diploma del bachillerato internacional en el Gimnasio Vermont, está formado por tres componentes fundamentales: primero, teoría del conocimiento, que es un espacio para reflexionar sobre la forma en que se concibe el conocimiento y las formas en que se conoce; segundo, CAS (creatividad, acción y servicio) que es un grupo de actividades no evaluables, en las cuales los estudiantes promueven proyectos donde desarrollan su iniciativa, cooperación y resolución de problemas; tercero, la monografía, que es un ensayo de 4.000 palabras donde el estudiante realiza un ejercicio investigativo, el cual se constituye como una experiencia pre-universitaria, y facilita el desarrollo de la argumentación, formulación de preguntas investigativas y comunicar ideas. (El currículo del PD, 2016).

✓ Coeducación con perspectiva de género.

Uno de los componentes educativos y pedagógicos más importantes, que caracterizan y diferencian al Gimnasio Vermont, es el proyecto de coeducación con perspectiva de género. Según Carolina Carrillo, psicóloga y secretaria académica del colegio, este proyecto se entiende de la siguiente manera

La coeducación con perspectiva de género es un reconocimiento de las diferencias y una valoración, sobre todo, de las diferencias de hombres y mujeres y, en nuestro caso, de niños y niñas, en todos los aspectos, dándole mucho espacio a las diferencias en los estilos y procesos de aprendizaje, sobre todo. Pero reconociendo que la interacción, entre niños y niñas, también genera otro tipo de aprendizajes en relación con el desarrollo de habilidades sociales. Entonces, lo que se propone es un programa a través del cual se den los dos espacios: el espacio de la interacción, de la socialización, y el espacio del reconocimiento en aula de los diferentes estilos de aprendizaje, motivaciones, temas de interés, reconociendo que niños y niñas pueden ser igualmente buenos para alcanzar resultados en cualquier área de conocimiento, deportiva o artística. (C. Carrillo, comunicación personal, 7 de junio de 2016)

Lo anterior se ve reflejado en la separación de niños y niñas en aulas diferentes, con el objetivo de que los profesores adecuen los programas a los diferentes estilos de aprendizaje. No obstante, ambos géneros se encuentran en asignaturas como música y espacios como actividades extracurriculares, recreos y actividades deportivas. A grandes rasgos, el modelo apunta al reconocimiento y valoración de las diferencias en el aprendizaje según el género.

A pesar de que la coeducación con perspectiva de género es una de las grandes iniciativas que caracterizan el PEI del colegio, en este trabajo no se consideró realizar un análisis desde esta propuesta pedagógica. El objetivo del presente ejercicio investigativo se centra en el desarrollo de una perspectiva para la didáctica de la geografía urbana que pueda ser trabajada en diferentes escenarios escolares, y no sólo en donde se trabaje coeducación. Por esta razón, no se contempló dentro del análisis de los resultados identificar alguna particularidad educativa diferencial entre hombres y mujeres.

✓ Población.

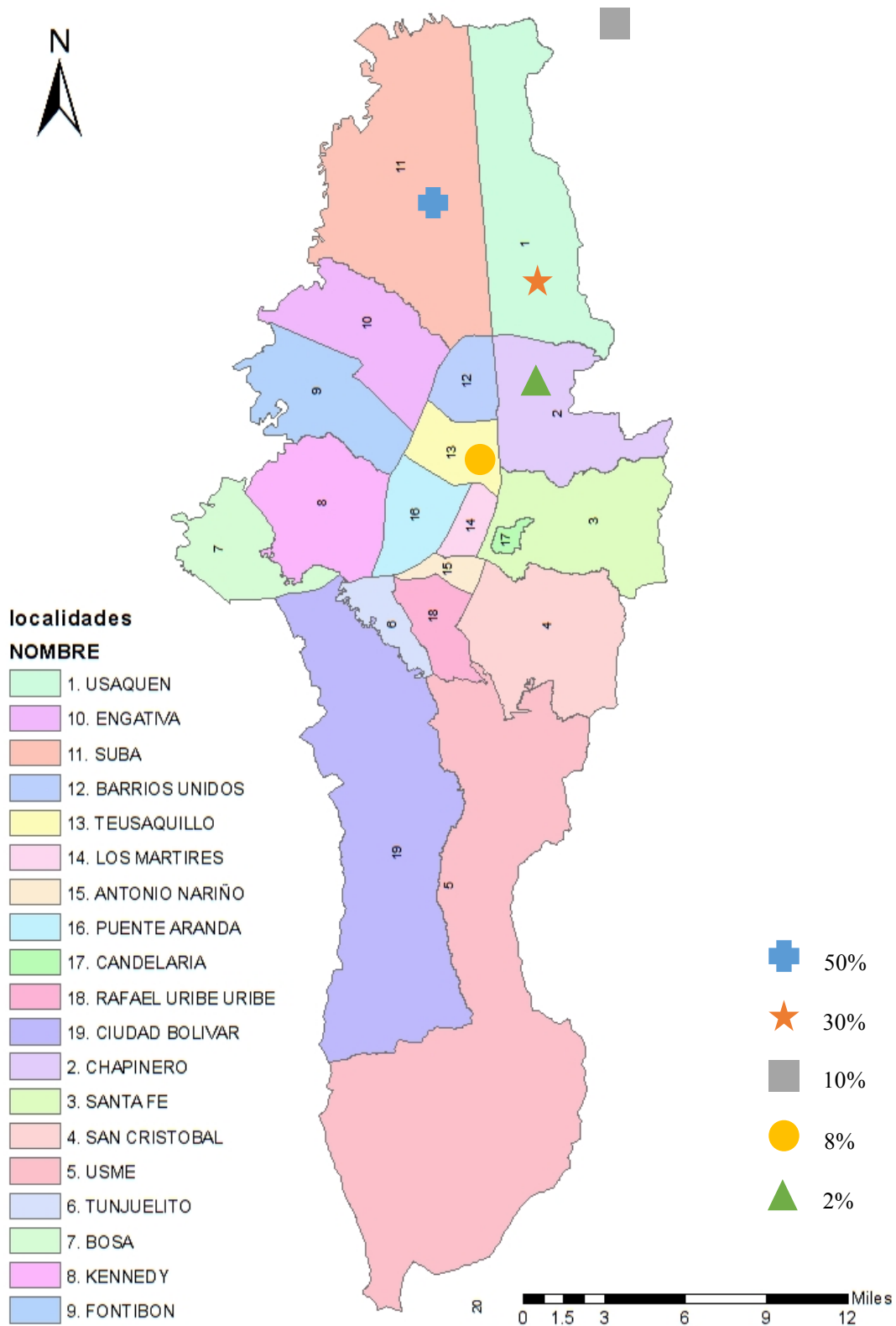
La población estudiantil, desde preescolar hasta grado once, es aproximadamente de 1800 estudiantes. Los estudiantes con los que se llevó a cabo la propuesta pedagógica presentada más adelante, corresponde al grado séptimo que está compuesto por 4 cursos que completan un número de 89 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años.

La mayoría de los estudiantes residen al norte de la ciudad en las localidades de Suba (%50) y Usaquén (30%) principalmente, mientras que un porcentaje bajo reside en las localidades de Chapinero (2%) Teusaquillo (8%) y en el municipio de Chía (10%).

Los estudiantes del grado séptimo del Gimnasio Vermont se caracterizan por el amplio capital cultural que poseen, debido a que la mayoría ha tenido la oportunidad de viajar a otras ciudades tanto del país como del exterior. Durante el desarrollo de algunas clases, ellos y ellas hacían mención a sus vacaciones o viajes de sus padres en los cuales conocieron varias ciudades de Estados Unidos como New York, Washington, Miami, Los Ángeles y San Francisco, y ciudades europeas como Londres, París, Barcelona, Ámsterdam y Berlín. Este amplio conocimiento del mundo que poseen los estudiantes, facilitó el trabajo que implica un análisis espacial, puesto que describen con gran facilidad diferentes lugares y reconocen algunas de sus particularidades sociales, económicas y culturales.

Además de lo anterior, también se caracterizan por su excelente receptividad frente a los temas de geografía humana correspondiente al plan curricular de la materia durante el año y, particularmente, la unidad de geografía urbana. Las intervenciones realizadas en el desarrollo de los temas presentados mostraron su interés y sensibilidad hacia problemáticas sociales de los diferentes entornos.

Mapa 3. Ubicación residencial de los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont.



Fuente: elaboración propia.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1. Enfoque de investigación social.

Teniendo en cuenta los dos intereses a los que se busca responder en este trabajo (disciplinar y educativo) se entienden las presentes reflexiones como un ejercicio de investigación cualitativo de carácter descriptivo-explicativo. Según Taylor y Bogdan (1992) citados en Sandoval (1996) "lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos" (p. 27).

Respecto a lo anterior, se considera el presente ejercicio investigativo como cualitativo de carácter descriptivo explicativo por lo siguiente: primero, es descriptivo porque se busca precisar las características que componen una problemática urbana como la gentrificación entendida como concepto y proceso. Como concepto, en tanto se realiza un esclarecimiento de los elementos teóricos que componen una definición de gentrificación para ser aplicada a un posible caso en un barrio, y para ser llevada a las aulas como un contenido escolar que es útil para realizar una lectura sobre la transformación de la ciudad.

Segundo, es explicativo porque además de la precisión conceptual y teórica, busca comprender cómo puede ocurrir un proceso de gentrificación en el barrio Las Aguas de Bogotá, partiendo de la premisa de que el proyecto de renovación urbana Progresía Fenicia puede desencadenarlo. También se considera explicativo, puesto que se muestra cómo se puede construir una propuesta didáctica para enseñar y aprender la transformación de la ciudad, su aplicación y realizar una valoración de si es una propuesta viable.

El carácter descriptivo se evidencia en la definición teórica de gentrificación, de los conceptos escolares para la enseñanza de la geografía urbana y de la fundamentación pedagógica. El carácter explicativo se concreta en los apartados donde se muestra la valoración de si es posible afirmar la existencia de un caso de gentrificación en el barrio Las Aguas, y en donde se muestra cómo se llevó a cabo la propuesta didáctica.

5.2. Métodos de investigación social.

Como se mencionó anteriormente, este trabajo persiguió dos intereses: uno disciplinar en geografía y otro educativo. En cuanto al primero, se trató del abordaje de un caso de gentrificación en el barrio Las Aguas en la ciudad de Bogotá, cuyo análisis se realizó desde la geografía urbana y se trabajó desde el método de estudio de caso. Frente al segundo, se trató de la construcción y aplicación de una propuesta didáctica de la geografía urbana desde problemas urbanos contemporáneos, a partir del método de triángulo STV.

5.2.1. Estudio de caso.

Frente al abordaje del caso de gentrificación, la indagación se realizó respondiendo a los principios que definen el método del estudio de caso, el cual "se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística" (Hernández, 2014a, p. 2). La finalidad de este método es generar una descripción, explicación e interpretación de una situación delimitada en un contexto social y geográfico concreto.

En este caso se siguió el siguiente orden para el abordaje del caso:

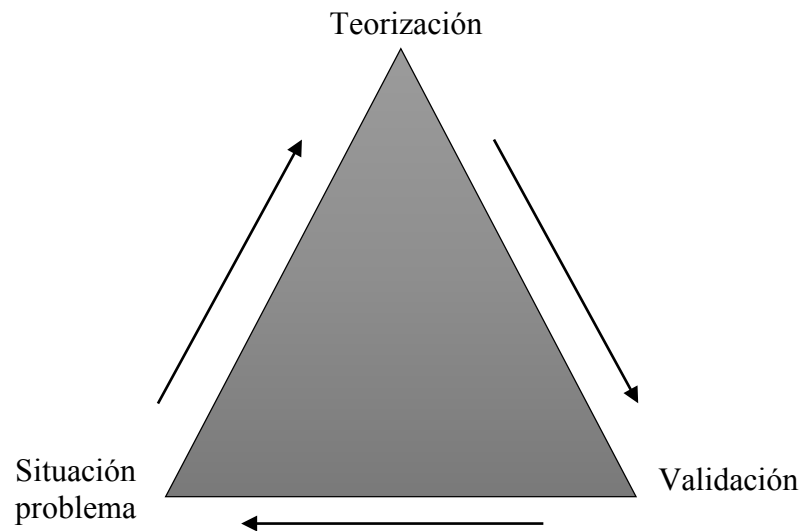
- ✓ Revisión de la literatura en América Latina para definir un concepto claro de gentrificación y cuáles son sus principales características en tanto proceso.
- ✓ Revisión de la literatura sobre gentrificación en Bogotá, con el fin de conocer el estado de la discusión en este contexto.
- ✓ Entrevistas a expertos sobre el tema.
- ✓ Determinación de categorías de análisis para la observación del fenómeno.
- ✓ Revisión de la información sobre el proyecto de renovación Progresía Fenicia.
- ✓ Entrevistas a personas que han tenido cercanía con el proyecto de renovación Progresía Fenicia.

Luego de todo lo anterior, se realiza una reflexión para responder a la pregunta de si es posible afirmar la existencia de un caso de gentrificación en el barrio Las Aguas.

5.2.2. Triángulo STV.

El triángulo STV es una propuesta investigativa en educación y pedagogía propuesta por Flórez y Tobón (2003) que consiste en la estructuración del diseño metodológico a partir de tres momentos concretos: situación problema, teorización y validación (de ahí las iniciales STV). En esta se "destaca la concepción de investigación como un proceso basado en la experiencia progresiva y no como la formulación especulativa de un proyecto. Se trata de aplicar el modelo investigando". (Flórez & Tobón, 2003, p. 30). El siguiente esquema presenta el orden de los tres momentos, partiendo de situación problema.

Figura 2. *Triángulo STV de la investigación.*



Fuente: (Flórez & Tobón, 2003, p. 29)

Acorde al proceder metodológico del enfoque cualitativo, esta concepción de la investigación da lugar al rehacer los diferentes objetivos y medios, a lo largo del desarrollo del trabajo. Las tres fases que componen el triángulo STV se entienden de la siguiente manera:

- ✓ Situación problema: esta parte de la investigación se constituye como el primer paso a realizar y se trata de la fase de exploración. En esta se busca la delimitación y concreción del objeto de investigación que tiene que ver con el campo de estudio o área temática que

se va a trabajar y, posteriormente, también implica la formulación del problema de investigación que va a ser tratado desde el área temática previamente definida.

Toda producción de conocimiento debe partir, según Flórez y Tobón (2003) de una pregunta que manifiesta una inquietud por la realidad y que impulsa a la indagación de esta, a su vez, "la pregunta recae sobre algo, en parte conocido o en parte desconocido, que llamamos objeto de investigación (...) los tipos de objetos que vamos a abordar los definimos como: situaciones, acontecimientos, grupos, estructuras y procesos" (p. 40). Para los autores en mención hay diferentes tipos de objeto de investigación, pero en este caso el presente trabajo se orientará por el objeto de investigación como proceso que se entiende como "una secuencia que, como cadena de acontecimientos, sucede en el tiempo" (Flórez & Tobón, 2003, p. 46). Ellos afirman que hay diferentes elementos que permiten la identificación y clarificación del objeto de investigación como proceso: un actor, una actividad, unas fases o etapas y, por último, una finalidad. Además de esto, requiere también de una especificación del área temática de la cual se debe partir.

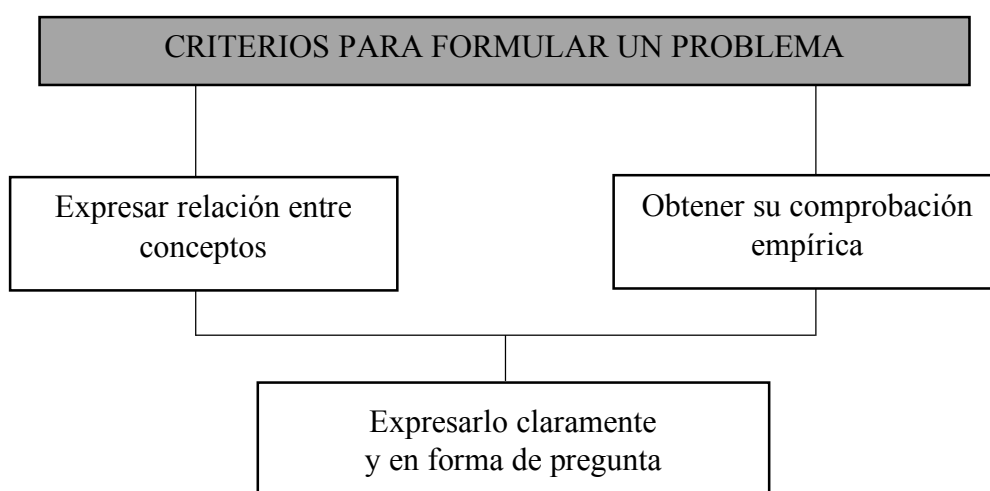
Esta área temática implica la selección de un campo de trabajo, de un área teórica y empírica donde habremos de situarnos. Se trata de campos del saber que tienen unidad interna, pero que abarcan una problemática mucho más reducida que las disciplinas de las que forman parte y aun de las especialidades en las que pudiera situarse. Ejemplos de áreas temáticas en la investigación pedagógica y educativa pueden ser: la enseñanza, el currículum, el aprendizaje, la gobernabilidad, la formación, la socialización en la escuela, la informática, el aprendizaje y el tratamiento de la diversidad. (Flórez & Tobón, 2003, p. 31)

Posterior al objeto de investigación, se procede a la determinación de las técnicas de recolección de información que serán los insumos que se analizarán para hallar unos resultados. En este caso se abordarán matrices de análisis documental y documentos de trabajo en clase que se especificarán más adelante.

Por último, en este primer momento del triángulo STV se tiene la formulación del problema. "Cuando hablamos de "problema" nos referimos a una dificultad del conocimiento que no puede resolverse de manera automática, sino que requiere de una

investigación conceptual o empírica. La mayoría de los problemas vitales de la gente no son problemas de conocimiento" (Flórez & Tobón, 2003, p. 59). Según estos mismos autores, existen tres criterios para formular un problema: primero, expresar la relación entre conceptos o aspectos del fenómeno; segundo, obtener su comprobación empírica, que depende de la información recolectada en la aplicación de la propuesta; tercero y último, expresar el problema de forma clara a manera de pregunta.

Figura 3. *Pasos para formular un problema.*



Fuente: (Flórez & Tobón, 2003, p. 61)

Para este primer momento se aplicará la siguiente matriz que reúne los criterios mencionados en la fase de exploración o situación problema.

Tabla 1. *Matriz organizadora para la fase de exploración o situación problema.*

Fase de exploración								
Objeto de investigación como proceso				Técnicas de información		Formulación del problema		
Actores	Actividad	Fases	Finalidad	Matriz de análisis documental	Documentos de trabajo en clase	Relación entre conceptos	Comprobación empírica	Expresarlo en forma de pregunta

Fuente: elaboración propia basada en Flórez & Tobón (2003)

- ✓ Teorización: el segundo momento del triángulo STV se trata de la construcción del marco teórico y la evaluación del mismo. "El marco teórico nos prepara para trabajar de una manera más rigurosa con los conceptos científicos, por lo cual tiene como propósito dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema" (Flórez & Tobón, 2013, p. 76). En la fase de teorización que tiene que ver con la formulación hay tres momentos: ruptura, que tiene que ver con la reformulación del problema de acuerdo a la teoría adoptada si se considera necesario; estructuración, que no es otra cosa que el orden que se da al marco teórico en clave de su posterior aplicación y, finalmente, la validación, que se trata del análisis que busca dar significado a los resultados obtenidos de la investigación.

El marco teórico, desde la propuesta que se viene exponiendo, contempla dos momentos para su elaboración: primero, la revisión de la literatura o revisión documental, que será la indagación en conceptos y teorías desde las cuales se lea y analice el problema planteado; segundo, la identificación de una teoría completamente desarrollada, pues esta permitirá estructurar y leer el problema de manera amplia. Finalmente, se trata de la evaluación del marco teórico teniendo en cuenta su pertinencia, exhaustividad, amplitud y utilidad.

En la siguiente matriz se busca organizar todos los criterios mencionados anteriormente, en la fase de teorización del triángulo STV.

Tabla 2. *Matriz organizadora para la fase de teorización.*

Teorización								
Formulación del marco teórico			Momentos de la elaboración del marco teórico		Evaluación del marco teórico			
Ruptura	Estructurar	Validar	Revisión de la literatura	Existencia de una teoría completa	Pertinencia	Exhaustividad	Amplitud	Utilidad

Fuente: elaboración propia basada en Flórez & Tobón (2003)

- ✓ Validación: la etapa de validación consiste en la exposición de cómo se llevó a cabo la experiencia de práctica pedagógica, los diferentes momentos que compusieron el proceso y la aplicación de las reflexiones teóricas (pedagógicas y disciplinares) en el aula de clase con los estudiantes. Según la propuesta del triángulo STV, la fase de validación no es otra cosa que la demostración de cómo el marco teórico y el ejercicio práctico logran dar cuenta de la pregunta de investigación, y muestra un sustento empírico. Para la validación, se mostraron las actividades realizadas por clases y un análisis de cada uno con el objetivo de mencionar si se logra o no alcanzar el objetivo planteado por cada una.

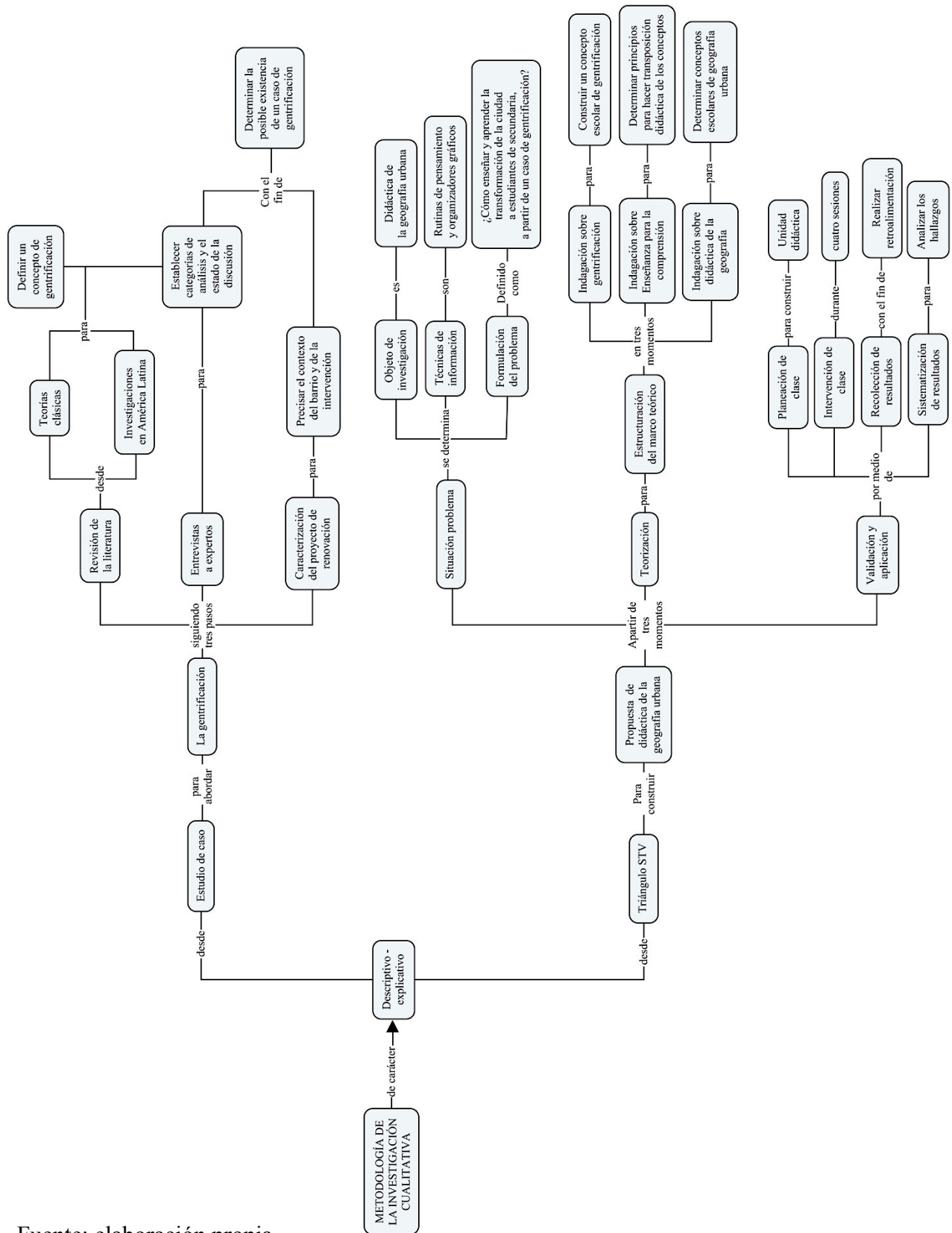
Respecto a lo anterior, el camino a seguir teniendo en cuenta la propuesta del triángulo STV es la siguiente:

Primero, en la fase de situación problema, se determina el objeto de investigación que es la didáctica de la geografía urbana como marco teórico que sustenta la propuesta de intervención pedagógica. Posteriormente, se concreta la planeación de clase y se establecen las técnicas de recolección de información que, en este caso, son las rutinas de pensamiento y organizadores gráficos que se explican más adelante. Por último, en esta fase se concreta la formulación del problema en forma de pregunta: ¿Cómo enseñar y aprender la transformación de la ciudad a estudiantes de secundaria a partir de un caso de gentrificación?

Segundo, en la fase de teorización, se estructura el marco teórico en tres momentos: en primer lugar, se realiza la indagación sobre gentrificación con el fin de construir un concepto; en segundo lugar, se concreta el enfoque pedagógico (enseñanza para la comprensión) desde el cual se establecen unos principios para realizar transposición didáctica de los conceptos complejos; en último lugar, se precisa la forma en cómo se entiende la didáctica de la geografía para efectos de este trabajo.

Tercero, en la fase de validación, se muestra la planeación de la unidad didáctica de geografía urbana, cómo se llevó a cabo la intervención en clase, la recolección y sistematización de los resultados y, por último, el análisis de los mismos. En el siguiente esquema se resume, en la parte del triángulo STV, el orden que sigue este diseño metodológico:

Figura 4. Esquema diseño metodológico.



Fuente: elaboración propia.

6. ¿QUÉ ES LA GENTRIFICACIÓN? UNA MIRADA DESDE LAS TEORÍAS CLÁSICAS

6.1. Concepto de gentrificación.

La gentrificación es un fenómeno urbano que se empezó a presentar en el periodo postindustrial de varias ciudades europeas, norteamericanas y australianas principalmente. Consiste en la transformación social y espacial de los centros de las ciudades que implica, por un lado, el encarecimiento del suelo que lleva al aumento del costo del nivel de vida a través de, por ejemplo, la adquisición de ese espacio para proyectos inmobiliarios de alto costo. Por otro lado, involucra una transformación social del lugar en tanto empiezan a aparecer nuevas actividades comerciales que promueven prácticas sociales distintas y, por ende, sujetos que las llevan a cabo, por ejemplo, la aparición de cafés o librerías que atraerían a ese espacio población que responda a esos referentes de consumo. Una de las principales consecuencias que se señalan de la gentrificación, es que ese encarecimiento desplaza a la población originaria de los centros (de bajos recursos) y la sustituye por otra de mayor perfil socio económico.

Desde que la gentrificación se empezó a estudiar en los años 60 por la socióloga Ruth Glass en Londres, han surgido diferentes aportes que han complementado la definición que puede darse de este fenómeno, a tal punto que en la actualidad es posible identificar diferentes posturas y elementos que enriquecen la definición mostrada anteriormente, que no es otra más que una generalidad. En este capítulo se presentarán las dos principales teorías que han dado cuenta de la gentrificación, y una tercera que constituye una postura integrada de las dos primeras. Finalmente, se presentará un panorama de la historia de la gentrificación y se mencionará cómo esta indagación es un primer paso para la construcción posterior de una propuesta educativa.

Para empezar, es pertinente indagar brevemente en lo que se encuentra comúnmente en glosarios o diccionarios de geografía sobre el término gentrificación, para luego contrastar con las teorías que se mostrarán. En el diccionario de geografía urbana, urbanismo y

ordenación del territorio, Zoido, de la Vega, Morales, Hernández y González (2000) definen la gentrificación como: “Anglicismo que designa la reocupación de algunos centros urbanos por las clases más pudientes (gentry) después de su rehabilitación urbanística y arquitectónica” (p, 174). La segunda definición propuesta por Pacione (2009) en el glosario de “The urban geography”, define la gentrificación como “The process of neighbourhood upgrading by relatively affluent incomers who move into a poorer neighbourhood in sufficient numbers to displace lower-income groups and transform its social identity” (p, 711).¹

De las dos anteriores definiciones se pueden extraer algunas características comunes: primero, es la sustitución de clases bajas o pobres por clases altas; segundo, el mejoramiento urbano es un factor de la causa de ese desplazamiento poblacional; tercero, un último elemento que sólo aparece en la segunda definición, pero es importante, es que esto también trae como consecuencia la transformación de la identidad social del lugar. Estas características son importantes, en tanto comprenden los primeros rasgos fundamentales que componen la gentrificación. Ahora bien, hay dos teorías que han dado cuenta de este fenómeno y constituyen los principales lugares de enunciación desde los cuales se han suscitado diversos debates que pretenden explicar los factores que dan lugar a la gentrificación. Estas dos teorías son: primero, la teoría cultural, o como la llamaría Neil Smith, la teoría de la soberanía del consumidor, que es una explicación desde factores culturales promovida por David Ley; segundo, la teoría de la diferencia potencial de renta o rent gap, que es una explicación desde factores económicos propuesta por Neil Smith (2012).

6.2. David Ley y la teoría cultural de la gentrificación.

La teoría cultural es una propuesta desarrollada por el geógrafo David Ley en los años 80, para explicar el surgimiento del fenómeno de la gentrificación. Hamnett (1991) muestra cómo Ley argumenta que durante la transición entre los siglos XIX y XX, del periodo

¹ El proceso de mejoramiento de barrios por parte de nuevos habitantes de altos ingresos, que se mueven a un barrio pobre en número suficiente para desplazar a los habitantes de menores ingresos y transformar su identidad social.

industrial al postindustrial, ocurrieron tres transformaciones clave que dieron lugar a la gentrificación:

Primero, la transformación en la estructura del trabajo en la ciudad: con la llegada del periodo postindustrial, la especialización y desarrollo tecnológico en las fábricas e industrias y el incremento del sector terciario, significó un detrimento del trabajador no capacitado frente a los emergentes perfiles laborales capacitados, los cuales tuvieron que ver con el incremento de trabajos de carácter administrativo y gerencial. Este cambio representó un debilitamiento de la industria manufacturera frente al aumento del trabajo de oficina.

Segundo, la transformación que tiene que ver con la participación del gobierno: una diferencia significativa entre el periodo industrial al postindustrial, es la intervención de la política en la asignación de recursos que ya no sólo se destinan a las arenas del mercado. “The politicization of varied interest groups is challenging the formerly firm hold of the business lobby on political decision making” (Ley, 1980 citado en Hamnett, 1991, p. 176)². Tercero, frente a lo cultural, se da paso a una reconfiguración de los referentes de vida en cuanto a lo estético y filosófico entre aquella población creciente de la “service class”, que se orientaban hacia un estilo de vida de consumo, de status y de constante actualización.

Estas tres transformaciones confluyen para presentar el argumento de David Ley que explica el surgimiento de la gentrificación. Esta se produce en un momento específico en el que los cambios demográficos ocurridos en el periodo postindustrial, referidos a los nuevos tipos de clases trabajadoras y sus estilos de vida, contribuyen a promover transformaciones del espacio urbano en el centro de las ciudades por su localización estratégica, a partir de sus referentes de consumo. Esto significa que la gentrificación se produce, concretamente, por dos razones: primero, la demanda considerable de servicios de esa nueva población promueve un cambio en los usos del suelo con el fin de suplirla. Segundo, y aunado a lo anterior, los procesos de revitalización que responden a esa nueva demanda de un espacio más “estético”, contribuyen a la adecuación de los lugares centrales para esas clases de servicios. En pocas

² La politización de los intereses de diversos grupos está desafiando la forma en que se toman las decisiones políticas.

palabras, es la demanda y consumo de esas nuevas clases trabajadoras las que producen la gentrificación; de ahí que Neil Smith la llame teoría de la soberanía del consumidor.

La postura de Ley ha sido fuertemente cuestionada por Neil Smith (2012) pues, según él, ésta presenta diferentes limitaciones explicativas para dar cuenta de la gentrificación: por un lado, menciona que da por sentado varios factores que se deben tener en cuenta a la hora de intentar explicar las causas de la gentrificación. Un primer elemento que no se tiene en cuenta, es el hecho de mostrar cuáles son las particularidades que presenta el lugar que se gentrifica, y qué de allí es lo que lo hace susceptible a este fenómeno. Un segundo elemento es que la explicación se centra en el sujeto consumidor, a tal punto que según Hamnett (1992) citado en Smith (2012) menciona que “bajo esta perspectiva la cultura sustituye virtualmente a la economía, y la capacidad de agencia se puede destilar hasta el más estrecho individualismo filosófico” (p. 92). De esa manera, es evidente que es un determinismo cultural pretender que la explicación de un fenómeno que reconfigura la geografía urbana, recaiga únicamente sobre uno de los actores que intervienen en el proceso (consumidores) dejando de lado otros actores.

Otros elementos que excluye esta teoría cultural, son los que tienen que ver con las razones económicas que pueden estar relacionadas con las preferencias de consumo y confort de las personas que re-habitan los centros de las ciudades. Así la preferencia del consumidor no está basada netamente en una cuestión subjetiva de gustos particulares, sino que está mediada por unos elementos económicos claros, por ejemplo, la preferencia por un lugar en específico por tener cercanía con lugares de trabajo, porque su costo de vida es menor, porque representa un área de valorización para renta, etc. Estos son factores económicos que también regulan las preferencias de consumo, y se debe tener en cuenta que muchas veces estas están influidas o creadas por agentes publicitarios, y no nacen de intereses aislados de la sociedad.

No obstante, Hamnett (1991) presenta un argumento en defensa de la teoría cultural que hace alusión al hecho de que lo que se propone en esta no es del todo un determinismo cultural, pues David Ley basa su postura teniendo en cuenta las transformaciones generadas en la división social y espacial del trabajo. En ese sentido, la defensa tiene que ver con que Ley

propone un escenario que da cuenta de las nacientes condiciones que dan lugar a la "producción de gentrificadores", en tanto los cambios en la estructura productiva promueven nuevos perfiles laborales y, por ende, culturales, tal como se mencionó anteriormente. Por eso no se trata únicamente de las preferencias de estos nuevos consumidores, sino de las condiciones materiales que permiten que estos surjan.

Sin embargo, aunque sea un aporte significativo señalar que Ley muestra las condiciones materiales en las cuales surge el nuevo perfil de los potenciales gentrificadores, la crítica de Smith se mantiene en cuanto al hecho de que, si bien reconoce esa nueva "service class" orientada al consumo y al confort que puede promover la gentrificación, deja de lado otros actores que también producirían la gentrificación e, incluso, pueden jugar un papel mucho más importante en el mundo capitalista. "To explain gentrification according to the gentrifiers alone, while ignoring the role of builders, developers, landlords, mortgage lenders, government agencies, real estate agents and tenants is excessively narrow". (Hamnett, 1991, p. 178)³

6.3. Neil Smith y la teoría del rent gap.

La teoría de la diferencia potencial de renta o rent gap, es una propuesta desarrollada por el geógrafo Neil Smith, que hace referencia al proceso en el cual se abre una brecha entre la renta potencial y la renta capitalizada del suelo que trae consigo la desvalorización del lugar, y con ello la disminución del precio de compra que hace que ese espacio sea susceptible de ser gentrificado. Para entender este proceso, es necesario abordar diferentes conceptos que no sólo explican lo anterior, sino que ponen sobre la mesa las causas que producen esa brecha y los actores que la promueven.

En la teoría de la soberanía del consumidor, se mostraba cómo las preferencias de consumo de las personas eran las que promovían el interés de compra de un lugar y hacían de este un

³ Para explicar la gentrificación únicamente de acuerdo a los gentrificadores, sin tener en cuenta el papel de los constructores, promotores, propietarios, prestamistas hipotecarios, agencias gubernamentales, agentes inmobiliarios y los inquilinos es excesivamente limitado.

escenario susceptible de ser gentrificado, en tanto atraían nuevos referentes de vida y consumo que encarecía el lugar y eran foco de atracción de población de clase media y alta, los cuáles renovaban el lugar. En este caso, los intereses de compra sobre un lugar no sólo están mediados por preferencias individuales de consumo, sino que implica un interés por la inversión financiera que se realiza, y es evidente en cuanto rehabilitar un lugar no se realiza por mero acto de renovar o tener pérdidas económicas.

Una teoría de la gentrificación debe explicar por qué resulta rentable remodelar algunos barrios mientras que otros no. ¿Cuáles son las condiciones de rentabilidad? Las explicaciones de la soberanía del consumidor han dado por supuesta la disponibilidad de las zonas que reúnen las condiciones de ser gentrificadas, cuando esto es precisamente lo que debe ser explicado. (Smith, 2012, p. 111).

Para empezar, se debe tener en cuenta que en la economía capitalista los inmuebles destinados a vivienda pasan a ser mercancía, en tanto se busca que estos reditúen para el propietario en el escenario del mercado. Según Smith (2012) el suelo y las edificaciones sobre este poseen tres características particulares que son imprescindibles para entender *el entorno construido*, el cual se constituye como un elemento clave en la teoría de la diferencia potencial de renta.

La primera característica es que los dueños del suelo poseen un control total privado sobre este, y por ende tienen la potestad de determinar qué edificación se alzará y cuáles son sus mejoras, en otras palabras, tienen la facultad de establecer el uso del suelo del que mejor disponga ese espacio. Aunque en los diferentes lugares existan normatividades estatales particulares que regulan los usos del suelo, Smith menciona que no siempre son determinantes.

La segunda característica tiene que ver con la relación entre el valor del suelo y el valor de la edificación que se construye sobre el mismo, teniendo de presente que el valor del suelo es variable, aunque su existencia permanezca estática en el espacio. El valor que tiene una edificación y el suelo que lo rodea, influye en la renta que el propietario puede reclamar,

además, como el suelo y sus edificaciones son inseparables, el valor de la edificación va a modificar siempre el nivel de renta del suelo.

La tercera y última característica es que si bien el suelo permanece estable y "no necesita de mantenimiento para continuar teniendo potencial de uso" Harvey (1973) citado en Smith (2012, p. 112). Las edificaciones sobre este y sus mejoras sufren de un proceso constante de deterioro, que hace que la renta que se puede obtener del suelo fluctúe en tanto se mejora o desmejora la edificación. Lo mencionado al inicio sobre el entorno construido es fundamental, pues este influye directamente sobre la renta del suelo que es una preocupación central en el mercado, por consiguiente, no se debe permitir que se deteriore el entorno que puede llegar a disminuirla. Por ejemplo: si el entorno construido, entendido como un barrio, se deteriora en su conjunto, hará que las edificaciones que existen en este, así estén en buenas condiciones, se devalúen en tanto el barrio dejará de ser atractivo, en pocas palabras, se desvaloriza. Pero si por el contrario se mantiene en buenas condiciones, se evitará ese devalúo y el valor potencial de renta se mantendrá.

Dicho lo anterior, conviene preguntarse cómo puede llegar a deteriorarse un entorno o un espacio construido, pues "una teoría de la gentrificación necesita explicar el proceso histórico de desvalorización del capital en las zonas urbanas deprimidas y el modo preciso por el que esta desvalorización genera la posibilidad de una reinversión rentable" (Smith, 2012, p. 116). Para explicarlo, Smith propone esclarecer la relación entre valor del suelo y el valor de la propiedad de la siguiente manera a partir de 4 categorías, para más adelante abordar el proceso de deterioro.

- *Valor de la vivienda:* siguiendo la teoría del valor-trabajo, se hace referencia a que el valor de la vivienda debe ser entendido como la cantidad de trabajo socialmente invertido para su producción y no debe ser equiparado al precio de la vivienda, pues este, aunque refleje el trabajo invertido, no se entiende como precio hasta que entra al mercado y es regulado por la oferta y la demanda. En el caso de la vivienda ocurre una particularidad, y es que el valor de la vivienda en el mercado varía, en relación a los niveles de deterioro (disminuye) o a las mejoras realizadas (aumenta).

- *Precio de venta*: se refiere al precio determinado a partir de la combinación entre el valor de la vivienda y la renta que puede obtenerse de esta. “Aquí es preferible hablar de rentas del suelo más que de valor del suelo, ya que el precio del suelo no refleja una cantidad de fuerza de trabajo aplicado al mismo, tal y como sucede con el valor de las mercancías” (Smith, 2012, p. 117)
- *Renta capitalizada del suelo*: alude a la cantidad de renta que puede percibir el propietario del suelo según el uso que le dé. En este caso donde se refiere a la vivienda edificada sobre el mismo, sólo dos usos pueden generar renta: el primero, es por efectos de la producción del servicio de alquiler, cuya renta se materializa en dinero pagado por el arrendatario al propietario; el segundo, cuando los propietarios ocupan la casa y deciden venderla, la renta se materializa en el dinero pagado como precio de venta. “De este modo, suponemos por el momento la siguiente ecuación entre el precio y el valor: precio de venta = valor de la casa + renta capitalizada del suelo”. (Smith, 2012, p. 117)
- *Renta potencial del suelo*: se refiere a la potencialidad que tiene el suelo de capitalizar renta a partir del uso que se le dé. En este caso, lo ideal es que se otorgue el mejor uso posible, con el fin de percibir mayor renta, lo cual tiende a estar asociado también a las características del entorno, por ejemplo, cercanía de ese lugar a espacios de trabajo, mejores vías de acceso, etc.

Dicho lo anterior, Smith (2012) propone una explicación del proceso histórico de deterioro y por tanto de desvalorización del suelo en zonas urbanas deprimidas, que da lugar a la gentrificación. Pero antes de abordarlo, es imprescindible aclarar que esa desvalorización no necesariamente se da como resultado natural del deterioro, sino que pueden existir actores que intervienen y potencian ese proceso los cuáles se mencionarán más adelante. Se plantean 5 etapas o ciclos de desvalorización promovidas por el uso:

- Primer ciclo de uso. La construcción nueva: se refiere a los lugares donde las edificaciones son nuevas o muy recientes, están dotadas de equipamiento urbano óptimo y por tanto la renta potencial del suelo es alta; esto significa que el propietario

puede percibir mayor renta. En este primer ciclo el nivel de deterioro es muy bajo, generalmente lento, y puede empezar a ocurrir por uso natural de la vivienda o por caída en desuso del estilo. Cabe resaltar que todo proceso de deterioro está acompañado de la necesidad de invertir en mejoras, con el fin de evitar en lo posible que la valorización caiga drásticamente.

- Segundo ciclo de uso. Propietarios que alquilan su vivienda y aquellos que la ocupan: en este caso la desvalorización se da como consecuencia del uso de la vivienda por el propietario o el que alquila. El propietario que ocupa su vivienda no siempre posee un estímulo a mejorar e invertir en mantenimiento, lo que lleva a que el deterioro sea inminente y entre a hacer parte de un mercado de la vivienda en decadencia, por el hecho de que al decidir venderla (que es la manera de obtener renta del propietario que ocupa) el precio de venta estará por debajo del precio de compra. En el caso de los propietarios que alquilan, el deterioro físico del inmueble es claro por el uso y, en este momento luego del primer ciclo, la zona va a tener muchas más viviendas en alquiler y la renta capitalizada empezará a bajar en tanto la oferta se incrementa.
- Tercer ciclo de uso. Acoso inmobiliario (blockbusting) y expulsión (blowout): este tipo de desvalorización es propio de ciudades norteamericanas y poco se presencia en países como Colombia. Tiene que ver con que las inmobiliarias promueven la venta de casas a poblaciones latinas y negras en algunos barrios, lo cual despierta sentimientos de racismo y se promueve una zona conflictiva; la expulsión se da cuando los barrios pobres suelen ser rodeados por edificaciones de clases medias y altas, lo cual los obliga a que los propietarios e inquilinos se desplacen a otras zonas y estos inmuebles sean vendidos. Esto último sí puede tener lugar en América Latina.
- Cuarto ciclo. Denegación de financiación (redlining): da cuenta del momento en el cual existe un desestímulo importante por invertir en mantenimiento de las viviendas, lo cual hace que la depreciación aumente cada vez más y tanto el valor como la renta capitalizada del suelo y el precio de venta caigan progresivamente. Esto lleva a que la desinversión se refleje también en las instituciones financieras, que se negarán a otorgar créditos para invertir en mejoras.
- Quinto ciclo. Abandono: en este último ciclo, cuando se hace imposible mantener la edificación de manera relativamente estable para que genere renta, se genera como

consecuencia que los propietarios opten por abandonar el inmueble. Esto puede traer consigo que la edificación se convierta en un lugar de delincuencia o vandalismo al estar abandonada, lo cual estimula aún más la desvalorización no sólo del inmueble sino del área.

Luego de abordar la cuestión del entorno construido, las diferentes categorías desagregadas de valor del suelo y de vivienda, y finalmente los diferentes ciclos de deterioro, una de las principales salvedades que deben hacerse es que en el caso del proceso de deterioro, no necesariamente se da de la misma manera en todos los barrios. Neil Smith realiza su análisis sobre barrios norteamericanos, y busca la consolidación de una teoría general que permita establecer cuáles son las condiciones económicas que hacen que un lugar sea susceptible de ser gentrificado, pues “esta desvalorización produce las condiciones económicas objetivas que hacen que la revalorización del capital (gentrificación) se vuelva una respuesta racional por parte del mercado. Aquí resulta de fundamental importancia aquello que denomino diferencia potencial de renta” (Smith, 2012, p. 125)

En definitiva, retomando los anteriores elementos, la teoría de la diferencia potencial de renta se entiende de la siguiente manera:

La diferencia de renta es la diferencia entre el nivel de la renta potencial del suelo y la renta actual capitalizada del suelo bajo el actual uso del suelo. La diferencia potencial de renta viene producida, principalmente, por la desvalorización del capital (lo cual disminuye la proporción de renta del suelo disponible para ser capitalizada) y también por la expansión y el continuo desarrollo urbano (que históricamente han hecho aumentar la renta potencial del suelo en las zonas urbanas deprimidas). (...) La gentrificación ocurre cuando la diferencia es tan grande que los promotores inmobiliarios pueden comprar a precios bajos, pagar los costes de los constructores y obtener ganancias de la restauración; así mismo pueden pagar los intereses de las hipotecas y los préstamos, y luego vender el producto terminado a un precio de venta que les deja una considerable ganancia. Toda la renta del suelo, o una gran proporción de la misma, se encuentra ahora capitalizada: el barrio, por lo tanto, está «reciclado» y comienza un nuevo ciclo de uso. (Smith, 2012, p. 126).

Los procesos de gentrificación no se dan como un resultado natural del proceso de deterioro, sino que la ampliación de la diferencia potencial de renta está mediada por condiciones sociales, económicas y políticas que llevan a que unos u otros agentes económicos, sociales e incluso estatales, generen las condiciones para que un barrio se deteriore. Con esto, se devalúa y es posible comprar sus edificaciones a precios bajos, reinvertir en la zona y, en última instancia, revalorizar.

Finalmente, una de las limitaciones que presenta la teoría de Smith, es que se centra en la influencia que tiene el entorno construido en el posterior proceso de gentrificación, pero no presta atención a la influencia que tiene la transformación demográfica e ignora las condiciones de la producción de posibles gentrificadores y, con ello, las preferencias de esta población por los centros de las ciudades.

6.4. Chris Hamnett y la teoría integrada de la gentrificación.

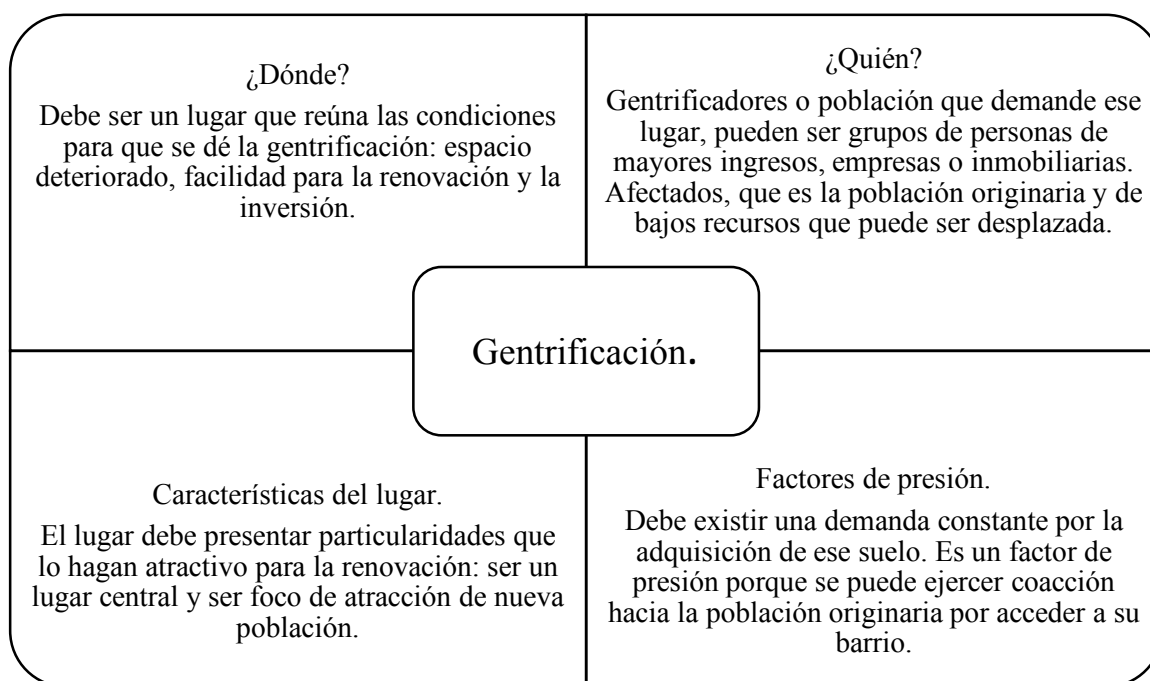
Hasta este punto es posible reconocer las principales falencias de ambas teorías: por un lado, la teoría cultural exalta el papel de los sujetos gentrificadores y la forma en como estos determinan las transformaciones espaciales a partir de su preferencia de consumo, dejando de lado la importancia de identificar las características que hacen que un lugar sea gentrificable. Por otro lado, para la teoría económica su principal falencia tiene que ver con que totaliza la explicación de espacios gentrificables como razón única que da lugar a la gentrificación, pero no tiene en cuenta el papel de los posibles gentrificadores y sus preferencias de consumo, siendo esto importante en tanto determina la inclinación de esa población hacia unos u otros lugares, que serían los posibles escenarios donde ocurre el fenómeno.

Las dos anteriores teorías –soberanía del consumidor y diferencia potencial de renta- han configurado el panorama general del debate sobre la explicación de la gentrificación, y ambas han ostentado el lugar de enunciación desde el cuál unos u otros han dado cuenta de este fenómeno. Sin embargo, desde los años 90 han surgido estudios críticos sobre estas dos

concepciones de la gentrificación, que no solo han realizado aportes para la complejidad del debate, sino que han propuesto nuevas concepciones que amplían el panorama explicativo, tal como el aporte de Chris Hamnett (1991) y su teoría integrada de la gentrificación que se presenta a continuación:

Él menciona que para que ocurra la gentrificación en una escala significativa, debe haber 4 elementos claves: primero, la existencia de áreas adecuadas para la gentrificación; segundo, la presencia de posibles gentrificadores; tercero, existencia de posibles atractivos en las zonas centrales de la ciudad y, por último, existencia de requerimientos o preferencias culturales por la residencia en el centro de la ciudad, que venga de la "service class".

Figura 5. Elementos de la gentrificación.



Fuente: elaboración propia basada en Hamnett (1991)

También identifica un orden concreto que podría ser una forma de abordar el análisis de la gentrificación: primero, sugiere empezar por estudiar cuáles son las condiciones sociales y materiales que dan lugar a la aparición de una potencial población gentrificadora, o la "service class", y las formas en que esta se puede expandir como resultado de los cambios en

las estructuras de producción de los países capitalistas. Este primer paso responde, sobre todo, a la propuesta de David Ley. Además de eso, reconocer cuáles son las características de los diferentes lugares que permitiría ver si son espacios adecuados para que ocurra la gentrificación; características como niveles de deterioro, devaluación y posibilidad de comprar, tal y como lo propone Smith.

Segundo, propone prestar atención a la existencia de una demanda efectiva por el centro de la ciudad, con el fin de establecer de manera clara si hay o no una presión por la adquisición de suelo urbano en estos espacios céntricos. Esta presión bien puede darse por las preferencias culturales de habitar el centro en tanto representa cercanía a lugares de trabajo y mejor equipamiento urbano, o por la complejidad de las nuevas dinámicas demográficas de la ciudad contemporánea. Esto último se refiere, por ejemplo, a parejas sin hijos con altos ingresos, a familias que optan por el centro de la ciudad por la proximidad a espacios culturales, gastronómicos y sociales, a poblaciones jóvenes que encuentran allí escenarios de relacionamientos con escenarios intelectuales o académicos, etc.

En conclusión, esta teoría integrada de la gentrificación no es más que un intento por retomar los elementos de las propuestas de Neil Smith y David Ley, para presentarlos como componentes necesarios para explicar de manera integral el fenómeno de la gentrificación. No es posible explicarla aludiendo únicamente a la producción de espacios gentrificables tal y como lo plantea la rent gap, pero tampoco es posible explicarla refiriéndose solamente al surgimiento de posibles gentrificadores y sus preferencias de consumo. Por el contrario, estas dos explicaciones son complementarias pues ambas agregan elementos importantes a la explicación de la gentrificación.

6.5. Breve historia de la gentrificación.

Los primeros estudios que se realizaron sobre gentrificación tienen su origen en países anglófonos, sobre todo Estados Unidos y Europa. Desde mediados del siglo XX, la gentrificación apareció en varias ciudades del mundo, tales como Sydney, Hamburgo, Toronto, Londres, Tokio, Filadelfia, New York, entre otras. Sin embargo, si bien se

presentaba como un hecho en la realidad, inicialmente se vio desprovista de teorizaciones o conceptualizaciones que dieran cuenta de dicho fenómeno en los escenarios académicos. Varios autores⁴ coinciden en que la primera persona en abordar el término fue la socióloga Ruth Glass en el año 1964:

Uno a uno, gran parte de los barrios de la clase trabajadora de Londres se han visto invadidos por las clases medias —altas y bajas. Las degradadas y modestas calles flanqueadas por antiguas caballerizas, convertidas en viviendas, y las casitas —dos habitaciones arriba y dos abajo— fueron sustituidas cuando expiraron los contratos de arrendamiento por elegantes y costosas residencias. Grandes casas de la época victoriana que se habían degradado en el periodo anterior o más recientemente —al ser utilizadas como albergues u ocupadas por varias familias— han subido nuevamente de categoría [...] Cuando este proceso de «gentrificación» comienza en un barrio, avanza rápidamente hasta que todos o la mayoría de los ocupantes iniciales, miembros de la clase trabajadora, son desplazados, así se modifica el carácter social del barrio. (Glass, 1964: xviii, citada por Smith 2012, p. 77)

No obstante, los antecedentes históricos de la gentrificación pueden rastrearse mucho antes de la referencia a Ruth Glass, pues en literatura anterior se encuentran ciertas descripciones de ciudad que coinciden con las características de lo que es la gentrificación, un ejemplo claro es el caso francés. Engels en su contribución al problema de la vivienda, describía cómo los barrios obreros de París eran apropiados por la burguesía, con el fin de transformar la ciudad en las necesidades que esta demandara. Para referirse a las consecuencias de esto, acuñó el término Haussmann:

Entiendo por Haussmann la práctica generalizada de abrir brechas en barrios obreros, particularmente los situados en el centro de nuestras grandes ciudades, ya responda esto a una atención de salud pública o de embellecimiento o bien a una demanda de grandes locales de negocios en el centro, o bien a unas necesidades de comunicaciones, como ferrocarriles,

⁴ Al igual que en el texto de Neil Smith “la nueva frontera urbana. Ciudad revanchista y gentrificación”, se puede encontrar la misma cita sustentando esa afirmación, que Ruth Glass es la primera en hablar del tema, en el texto “Gentrification in a global context. The new urban colonialism”, de Rowland Atkinson y Gary Bridge; también en el texto “Gentrification”, de Loretta Less, Tom Slater y Elvin Wyly.

calles, etc. El resultado es en todas partes el mismo, cualquiera que sea el motivo invocado: las callejuelas y los callejones sin salida más escandalosos desaparecen y la burguesía se glorifica con un resultado tan grandioso. (Engels, 1980, p. 205)

El periodo al que alude Engels es el de mediados del siglo XIX en París, durante el gobierno de Napoleón III, en donde se llevaron a cabo procesos de mejoramiento y revitalización urbana en la capital francesa. En este momento es vinculado el barón Haussmann, nombrado bajo esa categoría por el emperador, quién era un senador y consejero del gobierno como el encargado de liderar los procesos de renovación de la ciudad. El ambicioso proyecto de planificación urbana de Haussmann buscó abrir París al mundo, empezando por el desarrollo de la red ferroviaria que posicionó este país como una potencia comercial en Europa, hasta las numerosas obras públicas que abrieron calles y promovieron construcciones de todo tipo de establecimiento como almacenes, escuelas, hoteles, edificios de administración, etc.

El Haussmann al que se refiere Engels, es a esta propuesta de renovación urbana en la que se buscó, por ejemplo, “incluir los suburbios dentro de la región metropolitana para, evitar que un desarrollo sin reglas amenazara la evolución racional del orden espacial” (Harvey, 2008, p. 143) Un orden que garantizara la plena circulación del capital y no se entorpeciera de ninguna manera la actividad comercial. A su vez, consolidar “una capital occidental que rivalizara con la Roma imperial y festejara una nueva forma de imperio; la expulsión del centro de la ciudad de “las clases peligrosas”, de la infravivienda y de la industria” (Harvey, 2008, p. 144).

En el contexto enunciado anteriormente, Smith (2012) relaciona el poema de Charles Baudelaire “los ojos de los pobres”, para resaltar una escena clave:

Ambientado a finales de 1850 y principios de 1860, en medio de la destrucción del París de clase trabajadora a manos del Barón Haussmann y de su monumental reconstrucción (véase Pinkney, 1972), el narrador del poema intenta explicar a su amante por qué se siente tan distanciado de ella. Recuerda un reciente incidente ocurrido mientras estaban sentados en la terraza de un café «centelleante», brillantemente iluminado por las lámparas de gas que comenzaban a hacer su debut. El interior era menos llamativo, decorado con las ostentosas

bagatelas de la época: sabuesos y halcones, «las ninfas y las diosas que llevaban sobre la cabeza frutas, pasteles y caza», un derroche de «toda la historia y toda la mitología puestas al servicio de la glotonería». El café estaba en la esquina de un nuevo bulevar donde todavía había escombros desparramados, y mientras los amantes se derretían en los ojos del otro, una familia pobre y harapienta —padre, hijo y bebé— se detiene frente a ellos y mira fijamente con grandes ojos el espectáculo de consumo. «¡Qué bello es!» parece estar diciendo el hijo, aunque no pronunciara ninguna palabra: «Pero es un lugar donde sólo puede entrar la gente que no es como nosotros». El narrador se siente «un poco avergonzado de nuestros vasos y de nuestras botellas, mayores que nuestra sed» y por un momento siente empatía en «los ojos de los pobres». Luego se vuelve hacia los ojos de su amada, «querido amor mío, para leer en ellos mis pensamientos». Pero, en cambio, en sus ojos no ve más que repugnancia. Dice repentinamente ella: «¡Esa gente se me hace insoportable con sus ojos tan abiertos como puertas cocheras! ¿Por qué no le dices al dueño del café que los eche de aquí?» (Baudelaire, 1947 ed. no. 26, citado en Smith, 2012, p. 78).

En lo anterior, Baudelaire ilustra cómo en el marco de la reconstrucción de París, se levantan edificaciones que contrastan de manera abrupta con el paisaje destruido en el que deambulaba la gente pobre, dibujando una enorme brecha que, paradójicamente, coexistía con la miseria de ese escenario. El ostentoso Bulevar en medio de ese contexto, va cambiando el carácter del lugar haciendo que en la mujer se suscite un sentimiento de aversión hacia el otro, el hambriento, a tal punto que desea que el dueño del lugar los expulse de ahí. En resumen, Baudelaire logra capturar la esencia del problema: la “renovación” que promueve cierto aburguesamiento del espacio y, en consecuencia, el cambio de carácter que adquiere el lugar, que no da cabida a otro tipo de relaciones que no sea la de la clase media y alta.

No obstante, la ubicación histórica de la gentrificación propiamente denominada con ese término, se encuentra en la segunda mitad del siglo XX en el periodo de postguerra. Las referencias anteriores, de Engels y Baudelaire, son antecedentes lejanos de los procesos de reestructuración urbana que se vivieron desde el siglo XIX en París, ya que se presentan como “resultado de la confluencia de una política de clase que apuntaba a las peligrosas clases trabajadoras, diseñada para consolidar el control burgués de la ciudad, y que constituía una cíclica oportunidad económica de obtener ganancias a partir de la remodelación” (Smith,

2012, p. 83). Las migraciones internas en Europa y Norteamérica fueron determinantes en los nacientes procesos de gentrificación, pues las clases medias que llegaban a asentarse en zonas generalmente deprimidas y con desregulaciones de los alquileres, encontraron un escenario completamente favorable para acceder a la adquisición del suelo y así transformarlo posteriormente.

Es así como poco a poco la gentrificación se posicionó como un factor determinante de las dinámicas y transformaciones urbanas, en tanto que lo que inició en los años 60 como una denominación que aludía netamente a las renovaciones residenciales, trascendió e impactó en otras dimensiones de cambio, al punto que este proceso se convirtió en un rasgo característico de las actuales ciudades. Varias partes de Estados Unidos como Los Ángeles y New York; de Europa como Praga, Londres, Madrid y Copenhague; de Asia como Tokio e incluso Brasil en Latinoamérica, se convirtieron en grandes baluartes de la gentrificación contemporánea. Esas otras dimensiones de cambio tienen que ver con varias cosas que se fueron presentando mientras transcurría la segunda mitad del siglo XX, y se constituyeron como elementos esenciales de la gentrificación que la complejizaron como fenómeno.

Smith (2012) muestra en varios casos esos elementos: el turismo jugó un papel importante en la intención de cambio de espacios deprimidos que, tras la renovación, pasaron a ser centro de atracción turística como en el caso de Copenhague. En el distrito de Tatuapé en Sao Paulo Brasil, la reinversión hizo que los trabajadores de pequeños locales comerciales se vieran desplazados, porque no pudieron hacer frente al alza de precios en el sector tras la aparición de centros comerciales prestigiosos en áreas aledañas.

En Londres y New York, el surgimiento de complejos residenciales y comerciales, se convirtió en un elemento muy importante en los procesos de gentrificación de los centros urbanos, en el momento en que se da un desplazamiento de la oferta de empleo del sector industrial al de servicios; la desprovisión del sector industrial, la proliferación de los enclaves financieros, inmobiliarios y de seguros, promovió una amplia movilidad hacia los centros de esas ciudades, ya que fue allí donde se situaron dichas actividades del sector terciario, y como

consecuencia se da un boom de edificaciones residenciales lujosas circundantes a las áreas comerciales, a la par que se levantan edificios de oficinas.

Por lo general, estas transformaciones económicas se acompañaron de cambios políticos, a medida que las ciudades se vieron forzadas a competir en el mercado global, despojadas de gran parte de la protección tradicional de las instituciones y de las regulaciones de los Estados nacionales: luego comenzaron a darse rápidamente los procesos de desregulación, la privatización de los servicios urbanos y de vivienda, el desmantelamiento de los servicios sociales —en pocas palabras, la mercantilización de las funciones públicas—, incluso en bastiones de la democracia social, como Suecia. En este contexto, la gentrificación se transformó en un sello de la emergente «ciudad global» (Sassen, 1991), pero esta tuvo una presencia similar en centros nacionales y regionales que sufrían su propia reestructuración económica, política y geográfica (M. P. Smith, 1984; Castells 1985; Beauregard, 1989, citado en Smith, 2012, p. 86).

Llegado a este punto, es posible ver de manera breve cómo ha sido la evolución de la gentrificación. Lo que inicialmente se conceptualizó como una renovación de la vivienda, hoy hace parte de un complejo proceso de transformación de la ciudad que tiene inmersos complejos entramados sociales, económicos y políticos, propios del capitalismo contemporáneo. Algo que es necesario resaltar, es que inicialmente la gentrificación se presentó únicamente en los centros de las ciudades, por ser los lugares geográficamente estratégicos para el asentamiento de los enclaves comerciales y financieros, a su vez, permitían el “rescate” y “recuperación” de los elegantes centros históricos. Sin embargo, hoy se inscribe también como parte de los procesos de suburbanización que pone su vista sobre las periferias. “Sería insensato pensar que la parcial transformación geográfica del foco de la inversión urbana supone su contrario, el final de los suburbios (...) Todo lo contrario. Las mismas fuerzas de la reestructuración urbana que han dado paso a los nuevos paisajes de la gentrificación en los centros urbanos han transformado también los suburbios” (Smith, 2012, p, 87).

Lo presentado de manera breve en este capítulo, se constituye como la fase inicial de la revisión de la literatura sobre gentrificación, la cual tiene como objetivo identificar cuáles

han sido las principales posturas o perspectivas desde las cuáles se ha estudiado este fenómeno urbano para determinar los discursos dominantes. A su vez, esta revisión permitió construir una definición inicial sobre lo que es la gentrificación, lo cual es un paso previo para, más adelante, realizar una propuesta de trasposición didáctica.

Ahora bien, el siguiente capítulo mostrará cuál es el estado de la discusión sobre gentrificación en América Latina, para así desembocar en el reconocimiento de unos elementos claves que darán lugar al análisis de un posible caso en el barrio Las Aguas de la ciudad de Bogotá.

7. GENTRIFICACIÓN EN AMÉRICA LATINA. EL CASO DEL BARRIO LAS AGUAS EN BOGOTÁ

7.1. Perspectivas de la investigación en América Latina.

En el primer capítulo se mostraron las tendencias clásicas de la investigación en gentrificación, con la discusión entre las perspectivas cultural y económica propuestas por David Ley y Neil Smith respectivamente. También se mostró una tercera perspectiva propuesta por Chris Hamnett, donde se plantea la posibilidad de integrar elementos de ambas teorías, pues cada una aporta aspectos importantes para entender el fenómeno de manera más completa y, finalmente, se presentó una breve historia sobre la gentrificación. En este capítulo se expondrán las principales perspectivas investigativas en América Latina sobre gentrificación; una conceptualización de cómo puede entenderse el fenómeno en este contexto y, finalmente, se mostrará la exploración de un posible caso de gentrificación en el barrio Las Aguas de la ciudad de Bogotá.

Para empezar, es preciso aclarar que las formas en que se ha presentado la gentrificación en América Latina han sido diferentes a como se presentó en países europeos o norteamericanos, por tanto, las perspectivas investigativas que dan cuenta del fenómeno en este caso presentan elementos nuevos y diferentes a las expuestas en las perspectivas clásicas. Para esta revisión se resaltan los aportes realizados por cuatro investigadores: Iban Díaz Parra, investigador del Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México; Michael Janoschka, Jorge Sequera y Luis Salinas, investigadores adscritos al departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Madrid.

Díaz Parra (2015) realiza, por un lado, una revisión de las propuestas presentadas en el coloquio “Perspectivas del estudio de la gentrificación en México y Latinoamérica” llevado a cabo en el 2014 en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el cual participaron investigadores de varias ciudades de América Latina. En esta revisión se establecen cuatro perspectivas que surgen como resultado de las posturas de los diferentes trabajos, y manifiestan características comunes que permite reagruparlas en dichas perspectivas. Por

otro lado, Janoschka, Sequera y Salinas (2014) realizan una amplia revisión documental sobre los múltiples trabajos que se han realizado acerca de la gentrificación en América Latina y España, desde la cual establecen también cuatro perspectivas que dan cuenta de las tendencias investigativas. En el siguiente cuadro se señalan cuáles son en ambos casos y se relacionan de manera vertical en las 4 columnas:

Tabla 3. *Perspectivas de la investigación sobre gentrificación en América Latina.*

Investigadores	Perspectivas			
Iban Díaz Parra (2015)	Primacía de las políticas públicas.	Relevancia de los enclaves históricos.	El poder de las clases populares.	Vulnerabilidad de las clases medias.
Janoschka, Sequera, Salinas (2014)	Políticas neoliberales de gentrificación.	Nuevos mercados inmobiliarios y gentrificación.	Resistencia a la gentrificación.	Gentrificación simbólica.

Fuente: elaboración propia basada en Janoschka, Sequera & Salinas (2014) Díaz (2015)

La gentrificación en América Latina es entendida en el marco de los procesos de redefinición política mundial, en donde la entrada en vigencia del neoliberalismo proyectado desde los grandes países occidentales hacia las diferentes ciudades, tienen una manifestación concreta: adecuar los espacios urbanos a las necesidades del capitalismo global por medio de las políticas públicas. Esto significa que el Estado es un actor fundamental pues, en varios casos, podría promover las condiciones para hacer que un lugar concreto sea objeto de la gentrificación a través de medidas como, por ejemplo, políticas de re escenificación de los espacios patrimoniales. En ese sentido

Parece dibujarse un ciclo claro de reestructuración de la ciudad construida, con particularidades locales, que comienza a finales de la década de los ochenta y que se basa en gran medida en la importación de políticas y estrategias procedentes de los países centrales (desregulación del mercado de suelo, megaproyectos, mercantilización del patrimonio, promoción del tejido comercial enfocado al turismo, etc.). (Díaz, 2015, p. 17).

Respecto a lo anterior, las dos primeras perspectivas de investigación, *primacía de las políticas públicas y políticas neoliberales de gentrificación*, resaltan las tendencias investigativas donde se indaga sobre la influencia de las políticas públicas, en tanto políticas neoliberales⁵, en la producción de los procesos de gentrificación. Esto, porque “es de gran importancia discutir el papel clave que desempeña la administración pública para establecer los mecanismos normativos que se establecen en las ciudades para la gentrificación” (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014, p. 19).

Los *centros y enclaves históricos de las ciudades han sido espacios relevantes* en América Latina para el desarrollo de procesos de gentrificación, pues estos reúnen las características fundamentales que permiten que se presente dicho fenómeno: primero, pueden ser espacios con niveles importantes de deterioro que aumentan el rent gap, por ende, son susceptibles de ser adquiridos fácilmente; segundo, son lugares que generalmente poseen una ubicación privilegiada en la ciudad, lo cual es atractivo para los desarrollos urbanísticos; tercero, concentran un gran valor patrimonial y simbólico, lo que representa un espacio de amplios flujos de turismo y, por tanto, de comercio. Este último aspecto es de gran relevancia, puesto que “el patrimonio, mucho más que una declaración de la UNESCO, se convierte en una marca utilizable por municipios y ciudades para atraer inversiones e, inevitablemente, contribuye a su mercantilización” (Díaz, 2015, p. 19). Estos escenarios patrimoniales han sido un objeto de atención tan importante para varios investigadores en América Latina, que su abordaje constituye una perspectiva investigativa propia.

Además de la relevancia de los centros y enclaves históricos, la oferta de *nuevos mercados inmobiliarios* ha sido otro de los objetos de estudio sobre el cual los investigadores han puesto su mirada. Según Janoschka et al. (2014) en América Latina se han estudiado tres aspectos que es posible relacionar con los casos de gentrificación: la adecuación de las normatividades de construcción para la promoción de nuevos proyectos de vivienda en diferentes áreas de la

⁵ “El neoliberalismo representa la abolición de lo “societal”, es decir que independiza los actores de todas las restricciones culturales, sociales y políticas a la lógica del intercambio mercantil. El proceso neoliberal busca reorientar la práctica social desprendiéndola de formas de regulación colectivo-institucional para facilitar la adaptación de los sujetos económicos atomizados a las exigencias del mercado y la maximización de la utilidad”. (Casgrain & Janoschka, 2013. P. 22)

ciudad; la “pacificación” de las ciudades, que hace referencia a la intervención de espacios estigmatizados y caracterizados por su turgurización e inseguridad, para desplegar medidas de mejoramiento y recuperación que, finalmente, puede conducir a la expulsión de los habitantes de esos lugares. Finalmente, la indagación sobre cómo la proliferación de conjuntos habitacionales cerrados es sinónimo de revalorización desmedida de los espacios, cuyas consecuencias se pueden manifestar en barrios aledaños de menores recursos.

Estas dos perspectivas, *nuevos mercados inmobiliarios* y *relevancia de los enclaves históricos* están íntimamente relacionadas, puesto que la promoción de espacios gentrificables requiere la existencia de los dos componentes que plantean ambas perspectivas: por un lado, la visibilización de lugares favorables para la intervención urbanística por su potencial simbólico, comercial y de turismo, como los centros históricos y, por otro lado, la adecuación de las normatividades y políticas que permitan la entrada de nuevos mercados inmobiliarios a ese y otros espacios. Esto “figura como una condición previa para la gentrificación en muchas ciudades de América Latina y que consiste en las importantes reconfiguraciones en el rol social, político y económico de la vivienda y especialmente en la producción de nuevos mercados inmobiliarios” (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014, p. 20).

Las siguientes dos perspectivas, *el poder de las clases populares* y *resistencias a la gentrificación*, tienen que ver con las investigaciones que han centrado su atención en las tensiones y disputas que han generado los nacientes procesos de gentrificación en los diferentes escenarios. A grandes rasgos, estas perspectivas han indagado en lo siguiente: por un lado, cómo los procesos de renovación urbana, tendientes a generar posibles casos de gentrificación, dan lugar a que se creen o consoliden movimientos sociales urbanos como organizaciones vecinales, comunitarias, etc. Que promueven espacios de organización, protestas y construcción de alternativas a la intervención de sus lugares. Esto se constituye como un aspecto clave en los abordajes investigativos, puesto que dichas organizaciones se convierten en una variable que puede ralentizar e, incluso, detener los procesos de gentrificación.

Por otro lado, aparecen nuevas aristas que se posicionan en los diferentes análisis, como por ejemplo el “disciplinamiento del espacio” (Díaz, 2015, p. 22) que hace referencia a la forma en cómo la militarización del espacio se constituye como una condición previa a la gentrificación, en tanto permite la expulsión de trabajadores informales, habitantes de calle y eliminar comercios ambulantes. Esto es importante, por el hecho de que se generan unas condiciones de disputa por el espacio que da lugar a ese surgimiento de resistencias populares. Finalmente, hay propuestas que apuntan a generar nuevas conceptualizaciones porque “la investigación que se preocupa por la resistencia a la gentrificación y la reivindicación del derecho a la ciudad tiene que desafiar los discursos hegemónicos que esconden la gentrificación tras una cortina de humo discursiva” (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014, p. 22).

La última perspectiva identificada por Díaz (2015) *vulnerabilidad de las clases medias*, hace referencia, inicialmente, al perfil del sujeto que puede promover una gentrificación espontánea, es decir, una que no es resultado de grandes procesos de renovación urbana, sino que se produce por la llegada paulatina de consumidores de mayores ingresos a un lugar de bajos recursos pero que es atractivo por su valor simbólico. El perfil de esta población está asociado generalmente a “clases medias con elevado capital cultural: profesionales científicos, intelectuales, empresarios, artistas y profesionales intermedios que valoran altamente la arquitectura, el patrimonio y el valor de los barrios tradicionales” (Díaz, 2015, p. 25). Seguido a esto, el hecho de la vulnerabilidad tiene que ver con una causa que puede ralentizar los procesos de gentrificación en los barrios, y es la resistencia de las clases medias a llegar a barrios estigmatizados e inseguros, aunque atractivos arquitectónica y patrimonialmente; la clase media es vulnerable frente a ese contexto.

Para finalizar la revisión de las diferentes perspectivas de la investigación sobre gentrificación en América Latina, se encuentra el último identificado por Janoschka et al. (2014) llamado *gentrificación simbólica*, en el cual se muestra el interés por estudiar las transformaciones simbólicas de un lugar valorado patrimonial e históricamente. Esto refiere generalmente al cambio del carácter social de este, producido por los eventuales sucesos que dan lugar a la posterior gentrificación, por ejemplo, la expulsión de vendedores ambulantes

que transforma los espacios despojándolos de su uso popular, para dar paso a un uso turístico o comercial. Lo anterior está relacionado también con las alteraciones perceptivas de los pobladores originarios de un lugar que se empieza a gentrificar. Esto significa que la experiencia vivida del lugar, luego de empezar a transformarse materialmente, transforma también las percepciones visuales y sensitivas en general, promoviendo una desapropiación del lugar.

Se trata también de un proceso progresivo de lo que llamamos estocadas simbólicas que afectan la experiencia urbana de los residentes tradicionales. Estas son el resultado de anclar en el barrio nuevas coloraciones, materiales de construcción, elementos de naturaleza, objetos de decoración, mobiliario urbano, anuncios y publicidades urbanas, objetos diversos, pero también sonidos, olores, texturas que desposeen los residentes tradicionales de su experiencia urbana y les impone nuevas que no son suyas y que no han construido e integrado a su imaginario urbano de manera progresiva. (Hiernaux, 2014, p. 9).

Las perspectivas investigativas descritas dan cuenta de la diversidad de los estudios sobre gentrificación en América Latina, debido a la variedad de posturas que se muestran. En estos se puede evidenciar la multiplicidad de aspectos que envuelven el fenómeno y que, sin duda, hacen parte sustancial del mismo: la gentrificación en un contexto global, la adecuación de políticas y normatividades que la promueven, las características físicas de los espacios, los mercados inmobiliarios que proliferan, las resistencias en contra de esta, el perfil del sujeto gentrificador y las implicaciones simbólicas e impactos en la percepción del lugar. No obstante, esto muestra que antes de ser excluyentes entre sí, pueden ser sólo uno de los componentes necesarios para hacer un abordaje integral de un posible caso de gentrificación.

7.2. ¿Cómo entender la gentrificación en América Latina? Elementos para su análisis.

Las investigaciones sobre gentrificación en América Latina, como se mostró en las perspectivas anteriores, se encuentran en un estado de disimilitud que no permite aún la construcción de una forma consensuada de entender el fenómeno. Esto puede responder a que las particularidades históricas de cada ciudad en la cual los investigadores identifican la

existencia de la gentrificación, no permite consolidar una manera común de entenderla, es decir, en cada lugar se presentó en momentos diferentes y bajo condiciones específicas. En consecuencia, las varias formas metodológicas con que se han abordado los casos y los énfasis sobre los que se ha investigado, son los que han configurado esa disimilitud.

Si bien los análisis realizados han situado la gentrificación en varios escenarios de enunciación como, por ejemplo, en el marco de las políticas neoliberales de producción del espacio urbano a nivel mundial o en el marco de políticas locales concretas. También es posible notar que, en medio de esa disimilitud, los diferentes estudios de caso muestran características comunes referidas a las dimensiones sociales y espaciales de los lugares, en los cuales se afirma la existencia de gentrificación. Esto es importante, en cuanto permite avanzar en la consolidación de un suelo teórico del cual se puede partir para analizar casos en diferentes contextos latinoamericanos.

Respecto a lo anterior, este punto busca identificar dichas características comunes referidas netamente a las dimensiones sociales y espaciales de los lugares gentrificados o susceptibles de serlo, con el fin de proponer elementos para el abordaje de posibles casos y, en esa vía, determinar algunos rasgos distintivos de lo que podría ser una forma común de entender la gentrificación en América Latina. Para esto, se realizó un análisis de unos estudios en los cuales se indaga en casos de gentrificación en diferentes barrios, y presentan aspectos sociales y espaciales con los que cada autor afirma que se está dando el fenómeno. A continuación, se muestran algunos aspectos que, según la revisión, son comunes a los abordajes de la gentrificación y pueden constituir un avance para definir una forma de entender la gentrificación en América Latina.

7.2.1. Aspectos sociales.

A. Desplazamiento: el desplazamiento o expulsión de población es una de las consecuencias principales que definen los procesos de gentrificación en América Latina. Esta se refiere a la salida de población de bajos recursos de los barrios que tradicionalmente habitaron, a causa del aumento del costo de vida del lugar que se produce como resultado de

procesos de renovación urbana y llegada de población de mayores ingresos. El desplazamiento “sucede cuando las fuerzas externas de la vivienda imposibilitan la vida y la convierten en peligrosa o económicamente inaccesible” Hartmann (1982) citado en Janoschka & Sequera (2014, p. 8). Varias investigaciones realizadas afirman no sólo que el desplazamiento es una consecuencia inherente a la gentrificación, sino que se pueden presentar diferentes maneras. Dentro de estas se distinguen dos tipos: desplazamiento simbólico y material, y directo e indirecto.

- Desplazamiento simbólico: tiene que ver con las transformaciones de las prácticas culturales y formas estéticas de un lugar, que alteran el carácter social que tradicionalmente tuvo y desembocan en la desapropiación de este por parte de la población tradicional. Según Casgrain & Janoschka (2014) se da “a través de las actividades turísticas y culturales, destacando así la transformación de un barrio como enclave de consumo exclusivo y de producción cultural, en desmedro de la actividad residencial y los servicios de primera necesidad” (p. 25). Estos cambios promueven entre las personas un escenario de exclusión, en tanto el ambiente se empieza a tornar ajeno. Un ejemplo claro de esto es la localidad de La Candelaria en Bogotá planteado por Manrique (2013) donde los habitantes “consideran que su vecindario se ha convertido en un territorio de exclusión social carente de soberanía, producto de la invasión de la clase media alta y de extranjeros” (p. 227).
- Desplazamiento material: hace referencia al desplazamiento que se da como resultado de la intervención física del barrio, sobre el cual se despliegan proyectos de renovación y cambios paulatinos en el uso del suelo. Caracterizado en la localidad de La Candelaria en Bogotá, Manrique (2013) propone tres elementos constitutivos de este tipo de desplazamiento: primero, cierre de negocios tradicionales para el establecimiento de locales comerciales de alta gama; segundo, presión inmobiliaria que consiste en el hostigamiento a los pobladores por parte de varias empresas con el fin de obtener la compra del predio. Finalmente, el tercer elemento es propio de la ciudad de Bogotá, y se refiere al abandono de casas declaradas bajo protección patrimonial, a causa de que sus habitantes no cuentan con los ingresos para mantenerlas y son estos quienes tienen la

obligación legal de conservarlas en buen estado.

- Desplazamiento directo: se refiere al desplazamiento de población que se da como resultado de procesos que intervienen el espacio con proyectos de renovación o cambios masivos en los usos del suelo, y no contemplan la integración de la población. Según Slater (2009) citado por Janoschka & Sequera (2014) se trata del “despojo sufrido por los sectores más desfavorecidos de la población durante la transformación de un barrio” (p. 10). Por otra parte, Casgrain & Janoschka (2013) afirman que el desplazamiento directo es resultado del despojo a poblaciones que no poseen títulos de propiedad y están en condición de inestabilidad en cuanto a la tenencia, por ejemplo, arrendatarios u ocupantes de hecho.
- Desplazamiento indirecto: tiene que ver con las presiones que se generan en un lugar a causa de las transformaciones que se promueven en este, y hacen que la vida se vuelva insostenible tanto para los propietarios como los arrendatarios. Esto puede relacionarse con dos ámbitos: el económico, con el aumento del costo de vida que, según Casgrain & Janoschka (2013) tiene que ver con la disminución de la capacidad de acceder al suelo por parte de personas de bajos recursos e impacta a propietarios y arrendatarios. El segundo ámbito se relaciona con la transformación del carácter o identidad social del lugar a causa de la llegada de la nueva población. “En otras palabras, el habitus de la clase media es lo que de una forma creciente está definiendo las formas socialmente aceptadas y aceptables de apropiación y uso del espacio urbano” (Janoschka & Sequera, 2014, p. 10).

Además de estos tipos de desplazamiento, es importante reconocer que hay investigadores que, de manera contraria a los autores mencionados, consideran que la gentrificación no es una consecuencia inmediata de la gentrificación. Tal es el caso de Sabatini (2008) que refiriéndose a las periferias urbanas, considera que la expulsión si bien puede ocurrir posteriormente, en una etapa de valorización no necesariamente va a haber desplazamiento. Por otro lado, Casgrain & Janoschka (2013) mencionan que se debe dissociar el desplazamiento y la gentrificación; no porque no vaya a ocurrir, sino porque no es un efecto inmediato y responde a procesos, temporalidades y contextos.

- B. Población de bajos recursos: un aspecto clave y que es común a las indagaciones en casos de gentrificación en ciudades latinoamericanas, es la existencia previa de una población de bajos recursos en los lugares que son objeto de gentrificación. Varios autores coinciden en que una población empobrecida y marginal se convierte en uno de los principales focos que abonan el terreno para la gentrificación, en tanto se caracteriza “por unos lazos comunitarios debilitados o, al menos, una importante carencia de capital cultural y social que impediría desarrollar estrategias efectivas de bloqueo frente a otros grupos y/o ser susceptibles a procesos de estigmatización” (Díaz, 2013, p. 13). A su vez García & Sequera (2013) identifican que, para el caso del barrio Lavapiés en Madrid y San Telmo en Buenos Aires, también fue fundamental no sólo el hecho de que existiera una población con falta de recursos económicos, sino también envejecida.

Otro ejemplo que evidencia esta característica como algo clave, es el mostrado por Manrique (2013) en el caso de La Candelaria en Bogotá, donde menciona que los barrios Belén, Egipto, Santa Bárbara y Centro Administrativo fueron escenario de concentración de grupos de bajos ingresos como campesinos e indígenas, lo cual desembocó en la congregación de estos en inquilinatos que todavía se caracterizan por ser espacios degradados e insalubres. Finalmente, esta situación encuentra su punto nodal en lo que Inzulza & Galleguillos (2014) llamó a grandes rasgos como pobreza urbana y exclusión social, que lo define como la condición general que da lugar a la división de la ciudad central y, en ese sentido, permite la intervención de procesos de expulsión posterior.

- C. Reinversión de capital: este aspecto tiene que ver con la inversión de capital en los espacios deteriorados, con el fin de promover mejoras en el entorno físico y que a partir de ahí se generen mejores condiciones de vida en el lugar. Casgrain & Janoschka (2013) mencionan que una de las características fundamentales para hablar de gentrificación es “la reinversión de capital en un espacio definido y un alza correspondiente del valor del suelo de ese espacio o en áreas colindantes” (p. 24). Sin embargo, esta es una de las condiciones iniciales que da lugar a los escenarios de exclusión, porque es a partir de este aumento del valor del suelo que se generan las circunstancias de insostenibilidad en los costos de vida de las personas.

Este proceso de reinversión es uno de los rasgos esenciales que componen la forma clásica de entender la gentrificación, y puede ser entendido de dos formas: la primera, como lo menciona Salinas (2013) tiene que ver con la “reinversión económica en viviendas del barrio” (p. 287). Que tiene que ver con la transformación de las edificaciones existentes en su forma física y su uso generalmente de residencial a comercial. La segunda forma está relacionada con los mercados inmobiliarios, que conllevan a “la elevación generalizada de los precios del suelo en la zona, como efecto estructural afincado en los rasgos inherentes de los mercados de suelo, específicamente en la formación por expectativas de los precios del suelo” (Sabatini, 2008, p. 5).

- D. Sujeto gentrificador: este es uno de los elementos que suscita mayor debate entre los investigadores, pues los diferentes abordajes de casos de gentrificación buscan, entre otras, responder a la pregunta de quién es el actor que promueve la gentrificación. Para esto, es importante tener en cuenta dos actores: el sujeto gentrificador como promotor, y el consumidor.

- E. El sujeto gentrificador se reconoce como aquel actor que interviene de manera directa o indirecta en el espacio con el fin de llevar a cabo los proyectos de renovación. Para este aspecto, conviene retomar la conceptualización que realizan Casgrain & Janoschka (2013) para hablar de la gentrificación por los agentes inmobiliarios que, si bien se refiere a los casos de los barrios Italia y Bellavista en Santiago de Chile, los elementos que proponen se pueden extrapolar a otros contextos: primero, revitalización urbana y valorización del patrimonio por agentes inmobiliarios a causa de la reinversión de capital, que estimula la llegada de nuevos escenarios comerciales de alta gama; segundo, la oferta inmobiliaria que se da en el lugar, atrae nueva población de clase media o alta; tercero, la construcción de nuevas edificaciones, puede desincentivar el mantenimiento de los lugares preexistentes conduciendo a un deterioro del lugar.

Los anteriores elementos tienen lugar en el marco de un proceso llevado a cabo por agentes inmobiliarios, sin embargo, estos aspectos permiten caracterizar también los proyectos de renovación urbana a gran escala promovidos, incluso, por el Estado. En otras palabras, se asume en este trabajo que los principales agentes que generan la gentrificación son los proyectos de renovación encabezados por inmobiliarias o agentes estatales, en el marco de las nuevas configuraciones urbanas que responden a la transformación de las ciudades a partir de los mercados de suelo.

En cuanto al consumidor como actor en los procesos de gentrificación, se hace referencia al perfil de la nueva población que llega de manera paulatina a los barrios en procesos de gentrificación, y se convierten en los consumidores de las ofertas inmobiliarias, comerciales y culturales, y son por quienes se sustituiría la población originaria. Para esto, varios autores han presentado características de estos grupos entrantes con el fin de caracterizarlos: Díaz (2013) menciona que esta nueva población se caracteriza en términos generales por ser grupos numerosos, con capacidad económica para consumir la nueva oferta que presentan los espacios gentrificados y sienten atracción por los escenarios céntricos. García & Sequera (2013) enfocados en el caso del barrio Lavapiés alude a que la nueva población se caracteriza por ser joven y profesional, con gustos que los identifican con las características de los nuevos barrios “chic” y su oferta cultural.

Por otro lado, en el caso de Bogotá, Manrique (2013) evidencia cómo la localidad de La Candelaria para el año 2005 ya contaba con una población mayoritariamente juvenil, particularmente hasta los 29 años, que respondía a la amplia oferta educativa en la localidad que, entre otras cosas, es uno de los aspectos que desencadena procesos de gentrificación.

Por otra parte, Inzulza & Galleguillos (2014) reconoce que la población consumidora de la oferta inmobiliaria que se da en los centros de las ciudades como elemento de la gentrificación, tiene que ver con un perfil de jóvenes trabajadores de ingresos medios ubicados en el sector terciario, cuyas preferencias se orientan hacia la ciudad central en tanto permite envolverlos en una vida de “moda”. No obstante, es importante reconocer

que estos consumidores, más allá de ser actores pasivos en el proceso de la gentrificación que únicamente responden a la nueva oferta, también se constituyen como sujetos promotores que dan lugar a una gentrificación paulatina. Esta es entendida como el proceso en el cual las preferencias de consumo de la nueva población se convierten en un foco de atracción de escenarios comerciales y culturales, que responda a sus demandas y producen transformaciones en los barrios. Esta forma se presenta de manera gradual, pero como un hecho posterior a la renovación.

7.2.2. Aspectos espaciales.

- A. Centros urbanos: la centralidad geográfica es una de las principales características espaciales comunes a los procesos de gentrificación. Los escenarios céntricos poseen diversos privilegios a diferencia de otros lugares de la ciudad, por ejemplo, son lugares muy accesibles en términos de vías, son espacios que generalmente se encuentran cerca de centros financieros y administrativos y, en muchos casos, se encuentran en niveles de deterioro importantes que es una condición clave para la gentrificación. También están vinculados a la presencia de “un tipo de edificación intervenible y promocionable y una fuerte identidad relacionada con su carácter histórico, que acompañan la existencia de un escalón entre la renta de suelo capitalizada y la renta de suelo potencial” (Díaz, 2013, p. 13).

- B. Escenario patrimonial: una de las características más atractivas con las que cuentan los centros de las ciudades, es una declaración como escenario patrimonial. Los acumulados históricos, la arquitectura colonial y la tradición que representan estos espacios, los convierten en un lugar clave para los procesos de gentrificación. García & Sequera (2013) llaman “patrimonialización de la memoria” a las intervenciones urbanas que se realizan en los centros históricos bajo la justificación de la recuperación de los cascos históricos y su protección, de tal forma que se impulsan medidas que permiten la intrusión comercial e inmobiliaria de carácter generalmente privado. En ese sentido los “proyectos de “recuperación” o “rescate” del patrimonio histórico se han manejado como un producto

de “marketing urbano” en el cual se busca generar espacios atractivos para el turismo y la inversión extranjera” (Salinas, 2013, p. 289)

Además de lo anterior, los centros históricos representan un espacio culturalmente atractivo para la nueva población descrita anteriormente, por el hecho de que estos valoran el hecho construido en su dimensión arquitectónica e histórica. Por tanto, responde a los gustos y referentes culturales de un grupo poblacional caracterizada también por un mayor capital cultural. Por ejemplo, en el caso del centro histórico de Bogotá, Van Der Hammen Malo (2006), citado por Manrique (2013, p. 222) “determina la relación directamente proporcional entre el nivel de aprecio de los residentes del Centro Histórico de Bogotá por las edificaciones patrimoniales que habitan y su capital cultural”.

- C. Espacios deteriorados: una de las características espaciales comunes a los procesos de gentrificación, es la existencia de deterioro físico del lugar. Desde las teorías clásicas hasta las investigaciones recientes, se resalta la importancia del deterioro del lugar como una condición previa para la gentrificación en tanto promueve la *rent gap*⁶. Según Díaz (2013) este deterioro del lugar se refiere específicamente a la decadencia física de la edificación, su envejecimiento y consecuente desvalorización. No obstante, es importante reconocer que no sólo se produce deterioro por el paso del tiempo, sino también por la imposibilidad económica de los propietarios para mantener las edificaciones que, en algunos casos, son personas de avanzada edad. También puede ser resultado del abandono estatal, la estigmatización sobre el mismo y, en esa vía, la tugurización.
- D. Rehabilitación y renovación urbana: La renovación y la rehabilitación urbana hace referencia al mejoramiento y mantenimiento de un lugar deteriorado, a partir de la readecuación de su equipamiento urbano, edificaciones y vías. Según García & Sequera (2013) implica “un proceso de intervención pública en un territorio concreto de la ciudad para la mejora de la urbanización y de los equipamientos” (p. 51). Estas mejoras, además, buscan el progreso de las condiciones de seguridad, movilidad y comerciales de esos espacios intervenidos, con el fin general del mejoramiento de las condiciones de vida.

⁶ Se refiere a la teoría de la diferencia potencial de renta del que se habló en el capítulo anterior.

Manrique (2013) ejemplifica esto mencionando las ganancias en términos sociales como resultado de intervenciones en el centro de la ciudad de Bogotá, que desembocó “en la apropiación de la ciudad tradicional y del derecho de los ciudadanos a La Candelaria como lugar de encuentro y permanencia, luego de haber sido afectado por la congestión vehicular, los vendedores ambulantes y la inseguridad” (p. 218)

En este caso se considera importante hacer una diferenciación entre ambos términos, rehabilitación y renovación, pues si bien ambos apuntan al mejoramiento, los procesos son diferentes. En conversación con Hernando Arenas, Director Técnico de Valorización del Instituto de Desarrollo Urbano IDU de Bogotá, se define esta diferencia de la siguiente manera:

la *renovación urbana* involucra la intervención del Estado a través de alguna herramienta de gestión, como los planes parciales, e implica la demolición de lo construido para levantar edificaciones nuevas. Por el contrario, la *rehabilitación* requiere de la valoración de lo construido por su valor histórico y patrimonial, por ende no busca la demolición y su intervención está orientada hacia el mantenimiento del predio. (H. Arenas, comunicación personal, 5 de octubre de 2015).

Arenas realiza una precisión conceptual importante, pues menciona que la gentrificación no equivale a renovación, porque la gentrificación requiere una valoración patrimonial y el sentido histórico del lugar, que lleva a no demoler sino mejorar y valerse de eso mismo para revalorizar; la renovación sí demuele. En ese sentido, es la rehabilitación la que estaría más cercana al desencadenamiento de procesos de gentrificación. Sin embargo, aunque la precisión de Arenas permite desdibujar la equivalencia que se suele hacer entre renovación y gentrificación como un mismo proceso, sí se considera que la renovación urbana puede promover la gentrificación porque, aunque no valore el sentido simbólico y demuela, sí permitiría el cumplimiento de las características ya mencionadas.

- E. Cambios en los usos del suelo: relacionado directamente con el punto anterior, esto hace referencia a la reconfiguración de las actividades y usos que generalmente se le han dado a los diferentes predios de un lugar. En el caso de la gentrificación este es uno de los

aspectos más importantes que se puede dar de dos maneras: de manera gradual, que implica una compra paulatina de predios de vivienda para convertirlos en lugares comerciales, o de manera inmediata, que implica la demolición total de un lugar para cambiarla y darle un uso diferente. En el centro histórico de la Candelaria en Bogotá se dio este proceso de manera visible “en la que antiguas viviendas, destinadas en muchos casos a inquilinatos y tiendas de barrio, han dado paso a la actividad comercial soportada en el legado histórico” (Manrique, 2013, p. 223).

F. Transformación del paisaje urbano: como consecuencia de la renovación y los cambios en los usos del suelo, la transformación del paisaje urbano hace referencia fundamentalmente al cambio visible y morfológico del paisaje de los diferentes espacios urbanos. Este es un aspecto determinante pues impacta en el carácter social del lugar, como menciona Díaz (2013) “La toma del territorio por distintos grupos engendra paisajes urbanos diferentes: diversos tipos de mercancía vivienda (tanto en cuanto a su valor de uso como en cuanto a sus valores estéticos)” (p. 14). Además de los cambios físicos, la transformación paisajística tiene que ver con el carácter social del lugar, es decir, con la identidad que se ha establecido en un lugar, por ejemplo, si el lugar inicialmente es habitado por comerciantes ambulantes y población de carácter popular, tras la intervención, se puede ver habitado por otra población.

7.3. ¿Es posible hablar de gentrificación en el barrio Las Aguas en Bogotá? El caso del proyecto de renovación “Progresía Fenicia”.

Los anteriores elementos, como se menciona al inicio, son comunes a diferentes casos de gentrificación identificados en varias investigaciones y se constituyen, por tanto, como referentes desde los cuales es posible realizar análisis y lecturas en nuevas investigaciones sobre posibles casos en proceso o a punto de ocurrir. Sin embargo, además de estos elementos es importante reconocer las particularidades del contexto sobre el cual se decide estudiar un posible caso de gentrificación. Por ende, para empezar a responder la pregunta que titula este apartado, se propone un análisis del estudio realizado por Urbina (2012) “El centro histórico de Bogotá de puertas para adentro ¿el deterioro del patrimonio al servicio de la

gentrificación?”. Ella brinda un panorama sobre el estado de deterioro físico de las edificaciones del centro histórico de Bogotá (aspecto clave en los procesos de gentrificación) y su protección bajo normas que buscan salvaguardar el patrimonio.

El primer elemento a resaltar en este estudio es que desde los años 90 la actividad económica del centro histórico de Bogotá, que corresponde a la Localidad de La Candelaria, se transformó y se orientó fundamentalmente hacia el sector terciario. En el barrio Centro Administrativo y Catedral se encuentran principalmente actividades comerciales, mientras que en los barrios Egipto, La Concordia y Las Aguas se encuentra actividad fundamentalmente educativa. Este uso del suelo produjo procesos que “presionan la actividad residencial; procesos de deterioro físico constante, y fuga de población residente, situaciones que se acentúan entre 1996 y 2000, momento en el cual se menciona también un déficit de equipamientos básicos para la población residente” (Urbina, 2012, p. 52).

El segundo elemento tiene que ver con la pregunta de si en realidad las normas de protección patrimonial, específicamente el decreto 678 de 1994, logran una protección real de las viviendas cobijadas por esta normatividad. Se identificó en la investigación que varios propietarios han promovido transformaciones en las viviendas para darles un uso comercial, lo cual resultaría contraproducente a la protección patrimonial. Sin embargo, Urbina (2012) menciona que es posible realizar esos cambios solicitándolos ante las entidades de protección correspondientes y siguiendo los trámites requeridos. No obstante, se asume que, por ejemplo, una edificación de carácter residencial alterada para brindar un servicio comercial, desemboca en el deterioro de la edificación porque esta no ha sido construida para tal uso.

El tercer elemento muestra el nivel de deterioro de las edificaciones del centro histórico de Bogotá. Basada en la información de la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2010) Urbina (2012) menciona que “el estado general de una estructura se define a partir de tres factores: calidad de los materiales, edad de la construcción y mantenimiento” (p. 61). Teniendo en cuenta esto, indica que en el centro histórico el 81% de edificaciones están en mal estado de conservación, del cual el 91% corresponde a estructuras residenciales y son característicamente de estratos bajos. Así mismo, destaca que “el uso residencial con

problemas estructurales se concentra en los barrios orientales (Egipto, Concordia y Las Aguas) y el uso comercial, en los barrios occidentales (Catedral y Centro Administrativo)”. (Urbina, 2012, p. 62).

Finalmente, Urbina (2012) más que confirmar que en el centro histórico de Bogotá existe un proceso de gentrificación, prefiere aludir a que se están reuniendo las condiciones para que se desencadene, y tiene que ver sobre todo con el hecho del deterioro y el perfil de población que habita ahí. Además, independiente de que exista una normatividad que proteja el patrimonio y busque su conservación, el nivel de deterioro muestra que posiblemente esas medidas no estén resultando tan efectivas. De manera complementaria, refiriéndose a la renovación urbana que es otro aspecto clave en la gentrificación, Urbina y Lulle (2015) mencionan que

Al menos hasta el momento, no se está experimentando este proceso, debido a la vigencia del decreto 678 de 1994 que limita cualquier iniciativa de renovación urbana, pues está restringiendo la edificabilidad de la tierra, lo que impone para este territorio una mirada particular. Las cifras de las licencias de construcción aprobadas para este ámbito territorial evidencian que de hecho, la dinámica constructora en el centro histórico es inferior respecto a barrios vecinos, con las mismas condiciones de centralidad. (p. 157).

La anterior información resulta de gran importancia, pues muestra características del centro histórico de Bogotá referidas a aspectos físicos y de usos del suelo en el lugar, que son fundamentales a la hora de abordar un posible caso de gentrificación. A partir de este punto, para continuar con la respuesta a la pregunta que se plantea, se abordará el proyecto de renovación “Progresía Fenicia” en el barrio Las Aguas en la localidad de la Candelaria, correspondiente al centro histórico de Bogotá. Para empezar, se realizará una breve caracterización del barrio Las Aguas y posteriormente un breve acercamiento al proyecto de renovación mencionado.

7.3.1. Barrio Las Aguas.

Se ubica en la Localidad de La Candelaria que corresponde al centro histórico de la ciudad de Bogotá, sin embargo, el área que es objeto de intervención si bien hace parte del barrio, se sale de la delimitación geográfica de La Candelaria y corresponde también a la Localidad de Santa Fe y al barrio Germania. Es uno de los barrios más tradicionales de la capital, y es referenciado de manera notable porque allí se encuentra la Universidad de Los Andes. Su población residente pertenece al estrato socioeconómico 2 y 3, y cuenta con una gran población flotante que corresponde sobre todo a la estudiantil perteneciente a las instituciones educativas del barrio o los alrededores.

El área del margen norte del barrio Las Aguas donde se ubica el triángulo de Fenicia, empezó su consolidación desde inicios del siglo XIX y fue una zona que albergó diferentes actividades artesanales e industriales. Según Zambrano (2012) durante el periodo de la colonia se llevaron a cabo actividades de agricultura y había chircales, además de diversos usos que fueron apareciendo y desapareciendo mientras transcurría la segunda mitad del siglo XIX, tales como un colegio, un hospital, una empresa de curtiembres y una cervecería artesanal. Esto siempre marcó un carácter obrero en el sector, pues sus habitantes se avocaron hacia empleos relacionados con estos espacios. Sin embargo, aunque este margen oriental del centro de la ciudad representara bastante dinamismo económico, siempre fue la imagen de una ciudad empobrecida y deteriorada.

La imagen de miseria urbana de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX se ejemplifican con las noticias que registra la prensa capitalina sobre las condiciones de vida de los excluidos de los avances modernizadores que vivía Bogotá y de las que estos urbanitas orientales no participaban. Los inquilinatos y “cambuches” que pululaban en las faldas del cerro de Guadalupe fueron agrupados bajo la denominación de Paseo Bolívar, en razón a encontrarse allí la Quinta del libertador. (Zambrano, 2012, p. 64)

El desarrollo urbano de Bogotá empezó a mostrar focos de avance desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, pues en ese periodo aparecen las primeras empresas prestadoras de servicios públicos como “la Compañía Colombiana de Teléfonos que ya en 1887 contaba

con 200 líneas; en 1890 se fundó la Electric Light Company, que ofreció alumbrado público; en 1886 comenzó a funcionar el primer acueducto con tubería de hierro”. (Zambrano, 2012, p. 64). Para este entonces, el barrio Las Aguas no fue ajeno a ese desarrollo que se empezaba a dar, y la vidriera Fenicia fue muestra de ello. Martínez (2007) citado en Zambrano (2012) afirma que tras la aparición de la cervecería Bavaria fundada en 1887, la cantidad de envases que se conseguía no era suficiente para la cuantiosa producción, por tanto, para suplir esa necesidad, impulsaron la creación de la vidriera Fenicia en el año 1896 que ocupó el lugar de la anterior cervecería Tívoli en el barrio Las Aguas.

La vidriería Fenicia ocupaba un lote de 8465 metros cuadrados que poseía la cervecera en Las Aguas. Allí estableció los hornos de fundición, el almacén de vidrios, un depósito de agua, el depósito de moldes y de materias primas, los hornos de ladrillo, el depósito de carbón, un patio para extender el vidrio plano, y las habitaciones para dieciséis obreros. (Martínez 2007, 73). En 1905, Kohn, antiguo empleado de Bavaria, montó la cervecería Germania, en cercanías de la fábrica de vidrios Fenicia, y entró en competencia con su antigua casa matriz. En 1924 montó su propia fábrica de vidrios para independizarse de Fenicia en el aprovisionamiento de los envases. (Zambrano, 2012, p. 66)

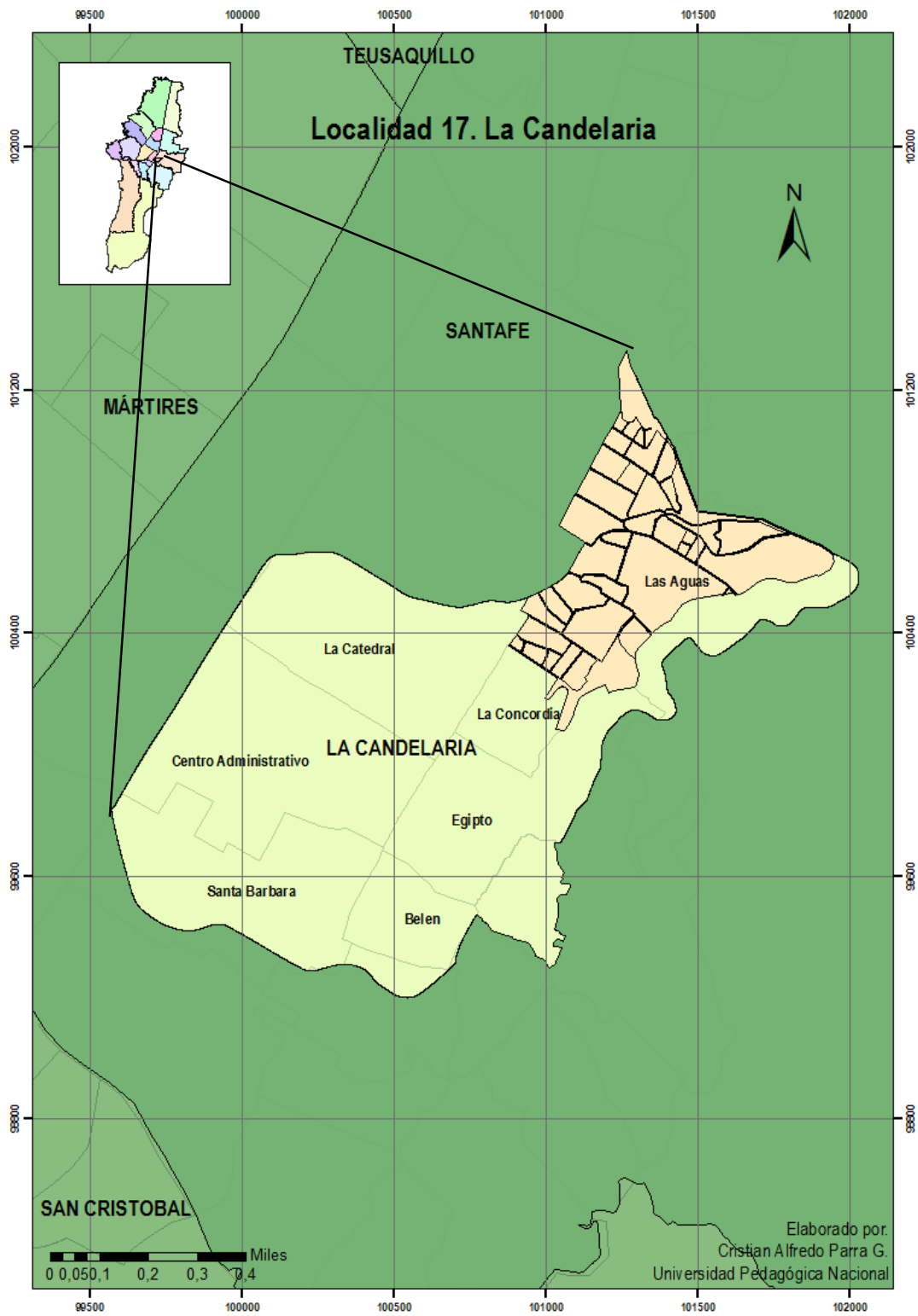
Estas empresas jugaron un papel importante en el sector, pues varios de los habitantes del barrio hicieron parte de la planta de empleados de las mismas. Como lo cuenta Barrera (2011) según Doña Paulina, una habitante del barrio de 85 años de edad, a inicios del siglo XX los vecinos de Las Aguas se empleaban en la cervecería Germania, pues esta no exigía ningún tipo de reconocimiento académico para laborar. No obstante, aunque la vidriera y la cervecería fueran símbolos del avance y desarrollo urbano en la zona, Zambrano (2012) afirma que eso no se proyectó en el barrio Las Aguas y, por el contrario, la marginalidad se acentuó. El margen oriental del centro de la ciudad que estaba “conformado por unos diecisiete barrios, llamados barrios obreros pero que no pasaban de ser grandes inquilinatos, se convirtió en la residencia de la marginalidad urbana, donde la pobreza y la miseria urbana campeaban a todo su ancho” (Zambrano, 2012, p. 67). Fue tan grave la situación de precariedad en este escenario, que desde ese periodo se emprendieron medidas de renovación para mejorar el sector tras la

epidemia de gripa de 1918 la que desnudó esta dura realidad de marginalidad urbana y que motivó, algunos años más tarde, a realizar una intervención de saneamiento, que implicó la construcción de barrios, como el de El Centenario y Muequetá, donde se ofreció vivienda digna para los trabajadores (...) Estas medidas de intervención urbanas, la modernización de los transportes, así como el crecimiento y diversificación de los mercados provocaron el desplazamiento de las industrias del centro de la ciudad hacia la periferia. La vidriera se desplazó a Soacha y Cogua y la cervecería al occidente de la ciudad. El borde oriental de la ciudad empezó a cambiar con el establecimiento de centros de educación superior, como las universidades de los Andes, América, Jorge Tadeo Lozano y Externado de Colombia. Además, el precio del suelo urbano cambió y las antiguas fábricas se convirtieron en sede de proyectos de vivienda, como el Parque Central Bavaria y las Torres de Fenicia. (Zambrano, 2012, p. 68).

En la actualidad, si bien el mejoramiento del lugar ha sido significativo y las diferentes intervenciones viales han fortalecido urbanísticamente Las Aguas, el barrio sigue inmerso en un panorama de deterioro en el cual se encuentra una cantidad importante de viviendas en condiciones desfavorables y habitadas por población de bajos recursos. Esto permite identificar un móvil histórico en el carácter social del lugar y es que desde su consolidación la población ha sido de carácter obrero. En términos físicos, con la intensa actividad universitaria, varios predios que eran de uso residencial han pasado a ser de carácter comercial como resultado de las demandas de los estudiantes y, en general, de una población nueva que ha llegado en los últimos años. Con estos cambios se consolidaron varios restaurantes, papelerías y parqueaderos principalmente.

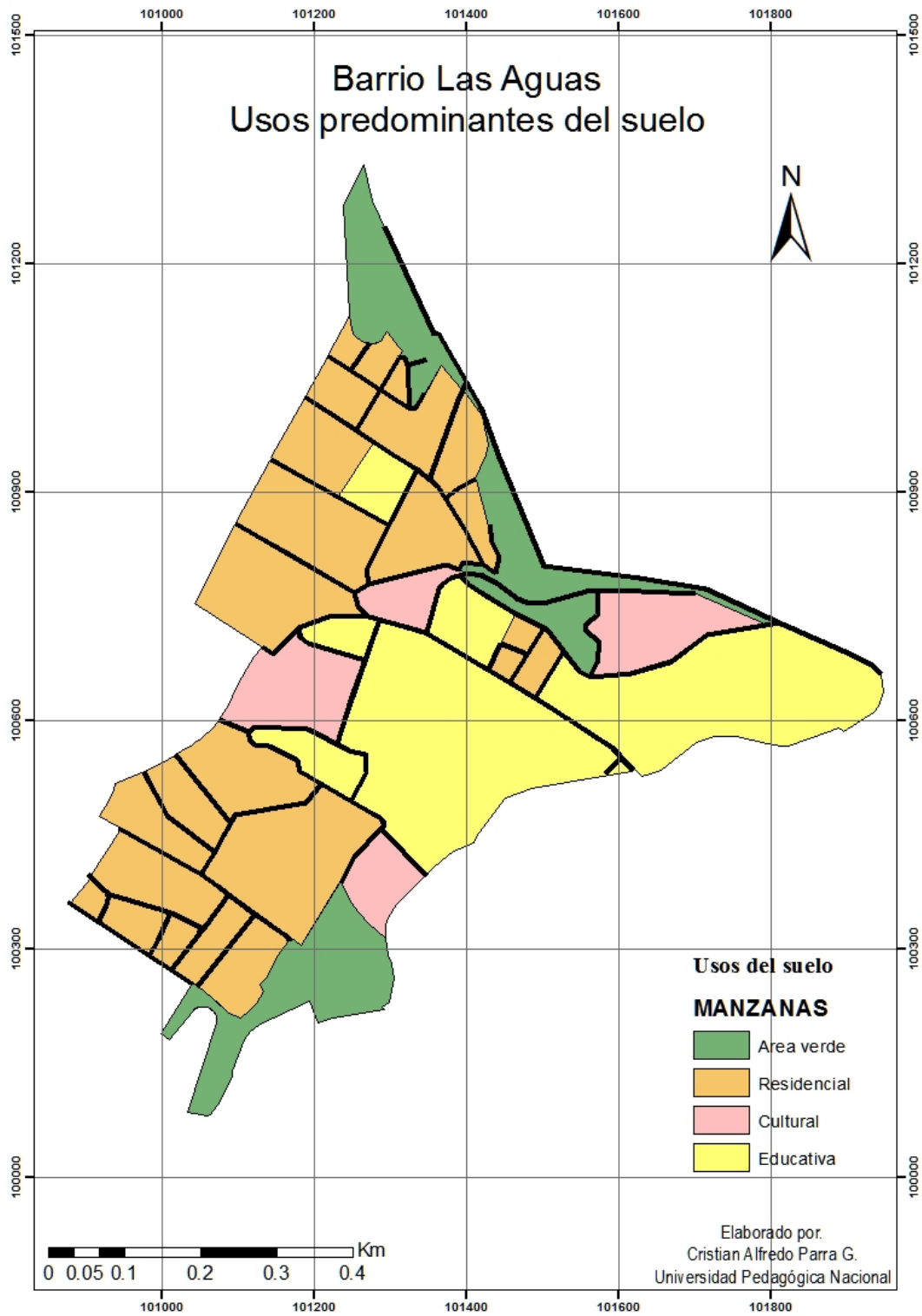
En cuanto al carácter netamente demográfico y social, según los datos presentados en Miani (2012) se contempla la existencia de al menos unas 400 familias en el área de intervención del barrio Las Aguas y todos hacen parte de estratos 1 y 2. Varias familias poseen locales comerciales en el barrio o hacen parte de las ventas ambulantes del sector y sobre el lugar existe la percepción de que es un foco de inseguridad.

Mapa 4. Barrio Las Aguas, localidad La Candelaria, Bogotá.



Fuente: elaboración propia.

Mapa 5. Usos predominantes del suelo en el barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

En las siguientes fotografías se muestran algunas edificaciones del barrio Las Aguas donde se evidencia cómo algunas estructuras que eran destinadas únicamente a residencia, fueron adecuadas para restaurantes o locales comerciales. Además de eso, también se revela de manera general el estado de conservación física.

Figura 6. Fotografía parqueadero público en el barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Fotografía restaurante Subway en el barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Fotografía casa destinada a función comercial como papelería en el barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Fotografía casa que conserva función residencial en el barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

7.3.2. Proyecto de renovación Progresía Fenicia.

Con el ánimo de mejorar una de las áreas del barrio Las Aguas, La Universidad de los Andes presentó en el año 2011 la formulación de un proyecto de renovación urbana llamado “Triángulo de Fenicia”, radicado ante la Dirección de Patrimonio y Renovación Urbana de la Secretaría Distrital de Planeación y establecido en la Resolución No 1582 del 25 de noviembre de 2011. Dicho proyecto se aprobó en el decreto 420 de 2014 y se ampara fundamentalmente bajo dos normatividades de intervención urbana:

Ley 9ª de 1989, artículo 39: Son planes de renovación urbana aquéllos dirigidos a introducir modificaciones sustanciales al uso de la tierra y de las construcciones, para detener los procesos de deterioro físico y ambiental de los centros urbanos, a fin de lograr, entre otros, el mejoramiento del nivel de vida de los moradores de las áreas de renovación, el aprovechamiento intensivo de la infraestructura establecida de servicios, la densificación racional de áreas para vivienda y servicios, la descongestión del tráfico urbano o la conveniente rehabilitación de los bienes históricos y culturales, todo con miras a una utilización más eficiente de los inmuebles urbanos y con mayor beneficio para la comunidad. (Ley N° 9a, 1989)

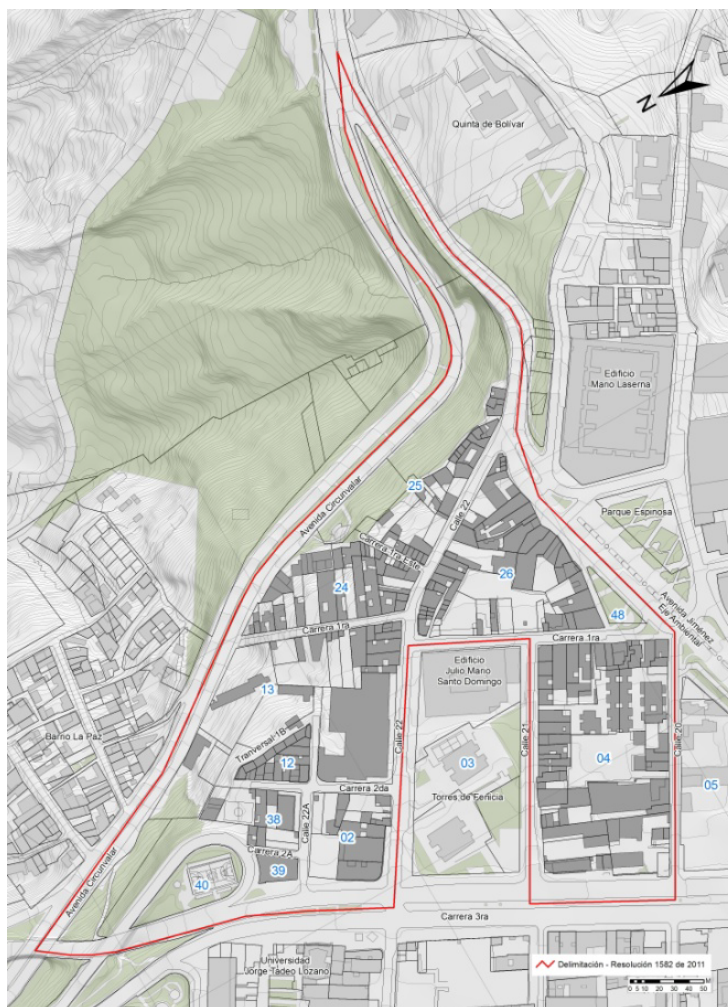
Ley 388 de 1997, artículo 19: Los planes parciales son los instrumentos mediante los cuales se desarrollan y complementan las disposiciones de los planes de ordenamiento, para áreas determinadas del suelo urbano y para las áreas incluidas en el suelo de expansión urbana, además de las que deban desarrollarse mediante unidades de actuación urbanística, macroproyectos u otras operaciones urbanas especiales, de acuerdo con las autorizaciones emanadas de las normas urbanísticas generales, en los términos previstos en la presente Ley. (Ley N° 388, 1997)

La formulación del proyecto hace parte del programa de desarrollo integral de la Universidad de los Andes del 2011-2015, en el cual la institución se compromete a generar proyectos que impacten socialmente y respondan a un criterio de innovación y transformación. Según la propuesta del Programa Progresía Fenicia (2013) se contemplan varios cambios en el lugar: pasar de 3,8 ha públicas y 5,0 ha privadas, a 6,2 ha públicas y 2,6 ha privadas; pasar de 400 hogares a 900 hogares; de 400 viviendas a 380 que reemplazarían las actuales, 520 apartamentos para nuevos residentes y un 20% de unidades VIP; en cuanto a los usos del

suelo, actualmente un 20% corresponde a parqueaderos, 12% a comercio, 14% institucional e industrial, 8% a viviendas en propiedad horizontal, 40% vivienda y 6% a espacio público. Se espera que con el proyecto sean los usos mixtos los que predominen con un 36% comercio, oficinas y viviendas; 7% hoteles, 19% institucional y comercio y, finalmente, un 38% vivienda de propiedad horizontal y comercio. (p. 7)

En el documento Ajustes a la formulación del plan parcial Triángulo de Fenicia, Universidad de Los Andes (2014) se establecen los límites del área del proyecto: “Nor-orient: Av. Circunvalar; Sur-Oriente, Calle 20 y Avenida Jiménez; Occidente, Av. Carrera 3a” (p.17).

Mapa 2. Delimitación Plan Parcial Triángulo de Fenicia (Plano D-01). Elaboración: Universidad de los Andes 2012



Fuente: Ajustes a la formulación del plan parcial Triángulo de Fenicia. 2014, p. 17

El proyecto Progresía Fenicia pretende contribuir al mejoramiento de la ciudad entendiendo al barrio Las Aguas como un lugar que presenta una necesidad de intervención urbanística. El área del barrio que es objeto del proyecto, presenta unas características de marginalidad social y deterioro físico que lo hacen apto como un escenario de renovación, así como por su favorabilidad estratégica en términos geográficos.

Según la Universidad de Los Andes (2014) en el documento de ajuste a la formulación del plan parcial, se menciona que, el proyecto se sustenta sobre cuatro dimensiones y pilares fundamentales:

En cuanto a las dimensiones se encuentran las siguientes: primero, la visión 2020, que busca alinear todos los intereses puestos sobre el proyecto, con el fin de incentivar la consolidación de alianzas, proyectos y propuestas, que permita recoger diversas opiniones y, por ende, una lectura sólida que contemple los impactos esperados; segundo, la dimensión social, que busca la integración, inclusión, fortalecimiento y permanencia de la comunidad originaria en el área de renovación, a partir de la promoción de estrategias que permita su desarrollo y establezca oportunidades productivas para ellos; tercero, la dimensión técnica, que garantiza el potenciamiento de la ciudad en su dimensión urbana, a través del fomento de espacios públicos y equipamientos urbanos adecuados, así como de la conservación de lugares que hacen parte de la memoria colectiva y la oferta de un escenario sostenible y arquitectónicamente óptimo. Finalmente, la dimensión financiera e inmobiliaria, contempla la disponibilidad de suelos y fondos a partir de diferentes alianzas, que logren el financiamiento para todos los aspectos del proyecto.

En cuanto a los pilares se encuentran los siguientes: la integración, que busca una articulación efectiva entre todos los actores que representan intereses en el proyecto como públicos, privados y residentes de barrio; viabilidad, que hace referencia a que toda propuesta está debidamente respaldada para su cumplimiento efectivo; productividad, que implica el máximo potenciamiento de la zona a renovar; finalmente, el impacto, que tiene que ver con el dimensionamiento de todos los efectos positivos y negativos del proyecto.

Teniendo en cuenta la lectura que hacen sobre las condiciones físicas y sociales del barrio Las Aguas, las dimensiones y pilares que buscan orientar el proyecto de renovación ponen sobre la mesa un aspecto clave y transversal a la propuesta: *diseño urbano participativo*. Este aspecto otorga al proyecto de renovación un carácter innovador, pues tiene como objetivo principal la participación de los habitantes del barrio en el proceso de planeación, con el fin de incluir todas sus expectativas y preocupaciones en la formulación del proyecto.

Esta metodología participativa estuvo compuesta por varias etapas: primero, la etapa de socialización del proyecto con la comunidad en el año 2012, en la cual se les notifica de la radicación del proyecto ante la Secretaría Distrital de Planeación y se abre un espacio en esta entidad para la aclaración de dudas e inquietudes. La segunda etapa consistió en la elaboración de talleres por parte de la Universidad con la comunidad que “tenían como objetivo generar espacios de participación informada con las personas que habitan y/o trabajan en el sector de Fenicia, para definir una visión colectiva acerca de cómo se imaginan la transformación urbana de la zona” (Universidad de Los Andes, 2014. p. 21). Como resultado de esos talleres, los habitantes del barrio tuvieron la oportunidad de discutir los temas que, según ellos, debían ser tenidos en cuenta a la hora de formular un proyecto de renovación en el espacio que, históricamente, han habitado. Según el documento de ajustes a la formulación del plan parcial se destacaron los siguientes temas:

Patrimonio tangible y patrimonio intangible, que tiene que ver con la conservación de lugares construidos de valoración arquitectónica e histórica, así como de las prácticas y dinámicas sociales que han caracterizado el relacionamiento de los vecinos. *Seguridad y bienestar*, que tiene que ver con el mejoramiento de las condiciones de seguridad en los espacios públicos, así como el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en lugares dispuestos a ello, que requieren una mejor oferta de equipamientos urbanos. *Desarrollo económico*, que busca la promoción de espacios productivos en los cuales la población pueda participar y se optimice la oferta comercial y de servicios. Finalmente, la *movilidad y la vivienda* que busca, en cuanto a lo primero, el mejoramiento de la circulación peatonal y vehicular en el barrio y, en cuanto a lo segundo, la ubicación de la vivienda ofertada, el carácter de esta y la altura que debe regir la edificación. Finalmente, de este proceso

participativo se fundamenta el eslogan que acompaña la identidad gráfica del proyecto, y es el de “todos nos quedamos, todos nos movemos” pues

El primer componente es la afirmación del compromiso con la permanencia de los moradores, principal y fundamentado temor; el segundo componente tiene dos significados: moverse en el sentido de participar, de manifestar necesidades, querer y aportes, para por primera vez en un área de altísima transformación, contar con el criterio de los residentes en la construcción de futuro, y moverse también se refiere a moverse en el espacio, la forma más eficiente y de menor impacto de transformar ciudad construida mientras las actividades y la vida urbana siguen funcionando, son movimientos en el territorio, nunca a más de tres cuadras, que eviten al máximo tener que recurrir a localizaciones temporales y que permitan los mayores aprovechamientos para construir ciudad sostenible. (Universidad de Los Andes, 2014, p. 35)

La inclusión de la población en los procesos de planeación no sólo significa un avance en la construcción colectiva de la ciudad, sino que se hace necesaria en el marco de las diferentes preocupaciones que pueden manifestar las personas que viven en el espacio que se plantea renovar. En el caso de Progresía Fenicia esto ocurrió y los habitantes hicieron explícitas sus preocupaciones que, inicialmente, dieron lugar a una organización de vecinos llamada “Comité no se tomen Las Aguas” que nació en el año 2013. Esta organización fue opositora al proyecto y su dinámica consistió fundamentalmente en llevar a cabo reuniones entre los vecinos con el fin de discutir y evaluar las implicaciones que tendría el proyecto.

En comunicación con Paola Isaza, Arquitecta y Antropóloga de la Universidad de Los Andes y participante del comité, menciona que inicialmente las preocupaciones principales de las personas tenían que ver con la poca participación y el levantamiento de la protección patrimonial que amparaba algunas casas del barrio y las hacía objeto de intervención. Además, existía el temor de una posible expropiación de los predios, lo que llevó a varias personas a aceptar inmediatamente su participación en el proyecto. (P. Isaza. Comunicación personal. 19 de julio de 2016).

7.3.3. Progresía Fenicia ¿un caso de gentrificación?

El proyecto de renovación descrito anteriormente cumple con varios de los elementos señalados en el apartado anterior como aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de abordar un caso de gentrificación: es un lugar en el cual habita población de bajos recursos, existe una reinversión de capital en el área protagonizada por un sujeto gentrificador que sería la institución que promueve el proyecto de renovación, es un barrio que se encuentra en el centro de la ciudad y que, además, hace parte del área de La Candelaria que es un escenario patrimonial.

Lo anterior a simple vista podría presentar un escenario potencial de un notorio caso de gentrificación, sin embargo, retomando el argumento expuesto por Urbina y Lulle (2015) en Bogotá la existencia del Decreto 678 de 1994 de protección patrimonial no permitiría llevar a cabo procesos de renovación que intervengan espacios amparados bajo esta normatividad. Sin embargo, para el caso del proyecto Progresía Fenicia, se solicitó ante la Secretaría Distrital de Planeación el cambio de categoría de conservación de la siguiente manera: modificar la categoría B (conservación arquitectónica) a categoría C (predio reedificable). Para esto, en la Resolución 0340 (2014) el consejo asesor del patrimonio distrital emite su concepto de favorabilidad para ese cambio de categoría.

Respecto a lo anterior, si se da ese cambio de categoría, la protección patrimonial del decreto 678 ya no sería válido y se podría dar vía libre al proyecto de renovación. No obstante, es importante mencionar que la Universidad de Los Andes no ha estado desprovista del riesgo que existe de la gentrificación que podría representar su proyecto. En la página web del Programa Progresía Fenicia (2016) se menciona de manera explícita que se ha dispuesto de la ayuda de varias facultades para solucionar el problema de la gentrificación y, además, se han llevado a cabo iniciativas para incluir a la población residente en la planificación. Dentro de las medidas propuestas sobresalen las siguientes:

reemplazo metro a metro para los propietarios, unidades productivas que mitiguen los costos de administración al momento de vivir en propiedad horizontal, equipamientos para la

comunidad, programas sociales dirigidos a fortalecer las capacidades de los habitantes de la zona y a iniciar procesos de formación en la población de Jóvenes e infantil. (Programa Progresía Fenicia, 2016)

Además de lo anterior, se decretó que habrá un congelamiento de estrato durante 10 años para las personas que decidan quedarse y aceptar las condiciones de inclusión del proyecto. También se han llevado a cabo reuniones con los habitantes del barrio en el cual se les comunica de manera constante las nuevas noticias relacionadas con los avances, se han hecho talleres urbanos participativos, mesas de trabajo y talleres de diseño urbano participativo. Se menciona en términos generales que

Se debe comprender que se trata de un área de la ciudad, que ha quedado obsoleta desde su composición física (sistemas urbanos, usos, inmuebles) y por lo tanto, es un área que genera restricciones para el desarrollo socio-económico; y que además, existe una población con tendencia a la marginalidad social e inmobiliaria. En consecuencia, se deben emprender acciones encaminadas a generar condiciones urbanas, sociales y económicas óptimas, para promover el desarrollo de la población residente, y a su vez, acoger a nuevos residentes y empresas que potencien a este lugar del Centro de Bogotá, que tiene condiciones únicas, valiosas en la ciudad y en la región. (Universidad de Los Andes, 2014, p. 7).

Progresía Fenicia es un indicio fundamental que podría dar lugar a la gentrificación, pero no es posible afirmar que esté generando gentrificación actualmente. La investigadora Amparo de Urbina González afirma que en este momento no se puede hablar de gentrificación porque se trata de un proceso largo, y hoy por hoy de lo que se trata de indagar en escenarios gentrificables, es decir, cuáles son las características de un lugar que puedan dar lugar a la gentrificación. El debate debe girar, según ella, en torno a identificar cuáles son los sectores que están en peligro de ser gentrificadas. (Urbina, comunicación personal, 8 de abril de 2016). Atendiendo a esto,

Finalmente, la postura adoptada en este caso es que únicamente existe un potencial escenario de gentrificación y se están reuniendo las características que lo puede desencadenar. Si bien se han estipulado medidas de integración de la población, también es importante tener en

cuenta que existen otros factores que complejizan el fenómeno de la gentrificación a futuro, como la posibilidad del surgimiento de un desplazamiento simbólico. Otro aspecto es que, aunque se sustituya la vivienda a los habitantes originarios del barrio por espacios similares en metros cuadrados, puede ocurrir de manera posterior que el inherente aumento del costo de vida en el lugar los lleve a desertar del barrio por sus pocas posibilidades de mantenerse, siendo esto un ejemplo de desplazamiento indirecto.

Hasta este punto, el primer y segundo capítulo han brindado dos elementos fundamentales para la posterior propuesta educativa: por un lado, la revisión de la literatura ha aportado diversos aspectos conceptuales que permiten tener claridad sobre cómo definir la gentrificación y, por otro lado, el acercamiento al barrio Las Aguas da lugar al reconocimiento de un caso concreto que puede ser tomado como escenario de análisis desde la escuela.

El siguiente capítulo muestra las reflexiones sobre la forma en que se entiende la didáctica de la geografía urbana para efectos de este trabajo de grado, el enfoque pedagógico elegido, los principales conceptos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía urbana y, por último, cómo es posible articular todo lo mencionado en una propuesta.

8. COMPRENDER LA CIUDAD DESDE PROBLEMAS URBANOS CONTEMPORÁNEOS. OTRA MIRADA PARA LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA URBANA

8.1. ¿Cómo entender la didáctica de la geografía?

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela es una de las áreas temáticas más importantes en el proceso educativo de los estudiantes, puesto que permite el desarrollo del pensamiento y las habilidades sociales a partir de dos dimensiones: temporal y espacial. La primera dimensión se involucra temáticamente con la Historia, y aporta al reconocimiento y comprensión de diferentes periodos de tiempo, de las transformaciones de los hechos al pasar de los años, y la relación del pasado con el presente. La segunda dimensión tiene que ver con la Geografía, y contribuye al reconocimiento y comprensión del espacio y el territorio; ubicación, orientación y localización, y las interacciones del ser humano con el entorno. Sin embargo, este trabajo se centrará en la dimensión espacial, por ende, en la enseñanza de la Geografía. Para esto, es preciso aclarar que las reflexiones siguientes se orientarán específicamente hacia la didáctica de la geografía, y no únicamente a la educación geográfica, pero ¿cuál es la diferencia?

Rodríguez (2010) realiza una diferenciación importante entre la educación geográfica y la didáctica de la geografía:

La educación geográfica elabora un fundamento teórico sobre la importancia de la geografía en la educación de una persona, un ciudadano dentro de los ideales de la sociedad y sus características culturales, plantea unos fines de la educación que aunque amplios y a largo plazo deben orientar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía (...) la didáctica no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa. (p, 41 y 47)

En este caso, la didáctica de la geografía se entiende en términos generales como la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el trabajo de la geografía en la escuela, que involucra tres componentes claves: lo cognitivo, lo disciplinar, y los resultados o metas esperadas de dicho proceso. En el texto *didáctica de la geografía, problemas sociales y conocimiento del medio*, Souto (1998) identifica esos tres componentes de la didáctica de la geografía, y se conciben de la siguiente manera:

El primer componente, lo cognitivo, reflexiona sobre las formas en cómo aprenden los estudiantes, las potencialidades y las limitaciones que impiden el aprendizaje y se relaciona también con "saber elevar lo conocido vulgarmente a la categoría de escolar, lo cual supone disponer de una fundamentación sobre la naturaleza del saber y la comunicación humana, y más específicamente en el ámbito institucional de la escuela. " (Souto, 2008, p. 13) El segundo componente, lo disciplinar, involucra las reflexiones propias de la geografía como disciplina en función de su abordaje en la escuela, teniendo en cuenta el dominio temático de esta y la apropiación de los conceptos espaciales.

El tercer componente, los resultados o metas esperadas, implica la determinación de unos objetivos que se espera que los estudiantes alcancen como logro de su trabajo en el área de Geografía, y serán la guía que orientará y estructurará el camino a seguir en la materia. Por ejemplo, Souto (1998) menciona que la tarea o meta que debemos alcanzar los profesores de geografía en la escuela consiste en "ayudar al alumnado a construir el conocimiento social, lo que significa saber explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios geográficos próximos y lejanos al nuestro" (p. 12). En ese sentido, si se tienen en cuenta los tres aspectos mencionados anteriormente para un trabajo educativo de la geografía en la escuela, será posible hablar de didáctica de la geografía.

Otra forma similar de entender la didáctica de la geografía se encuentra en el trabajo de la profesora Raquel Pulgarín (2011) donde menciona que

La enseñanza de la geografía es un sistema complejo, donde se identifican como componentes: el *objeto* de enseñanza (espacio geográfico), objeto que se presenta desde la selección de *contenidos*, el *objetivo* de aprendizaje (comprender el mundo), los *métodos y medios* de enseñanza y la *evaluación* del proceso de enseñanza realizado, la cual se constituye en la verificación del nivel de logro alcanzado en la solución del problema o *necesidad* de la cual se partió: educar al alumno en la comprensión del espacio donde vive. (Pulgarín, 2007, p. 7)

La definición de Souto y Pulgarín son bastante cercanas, pues los componentes que ambos exponen dan cuenta de aspectos disciplinares que tienen que ver con el objeto de enseñanza y los contenidos; aspectos cognitivos referidos a los medios de la enseñanza y la preocupación por la forma en cómo aprenden los estudiantes. Finalmente, los objetivos o metas a alcanzar que los dos autores resumen como la necesidad de que los estudiantes comprendan el mundo en su dimensión social y espacial.

Por otra parte, es importante señalar que en Colombia se han realizado varios aportes a la didáctica de la geografía. Una evidencia de esto se puede encontrar en el trabajo de Taborda (2010) en donde se identifica la existencia de 4 tendencias que han marcado la didáctica de la geografía en el país:

La primera tendencia tiene que ver con la *didáctica de la geografía desde una perspectiva constructivista y del aprendizaje significativo*, en la cual se menciona que el estudiante construye sus *conceptos* gracias a la interacción de sí mismo con el entorno y, a partir de ahí, se modifican las ideas previas y se producen nuevas. Esto deriva en un interés particular: el desarrollo de conceptos geográficos desde los cuales sea posible establecer diversas conexiones para el aprendizaje. En esta tendencia se ubican los trabajos de, por ejemplo, la profesora Amanda Rodríguez. "Es así como se muestra la importancia de la didáctica de la geografía y de la interacción coherente del alumnado con el medio, a partir del uso de un conocimiento significativo de los aprendizajes" (Taborda, 2010, p. 5).

La segunda tendencia se trata de la *didáctica de la geografía desde la perspectiva de la transposición*, en la cual se sostiene un debate sobre la relación de los saberes científicos con

los saberes escolares, teniendo en cuenta la pregunta por el lugar de cada una en el escenario educativo. La discusión versa sobre si la didáctica de la geografía es una simple traducción de saberes disciplinares complejos, a unas formas sencillas para su tratamiento en la escuela. Relacionada con la anterior, la tercera tendencia llamada *enseñanza de la geografía desde los saberes escolares*, sostiene que los saberes escolares y los científicos son diferentes. Los primeros son creaciones propias de la escuela y responden a unas intencionalidades formativas concretas, mientras que los segundos tienen como objetivo buscar su legitimidad como verdad.

La última tendencia llamada *didáctica de las corrientes críticas*, asume que la enseñanza de la geografía tiene que apuntar al desarrollo de habilidades y destrezas que permitan la promoción de actitudes y aptitudes investigativas, reflexivas y de escucha en el ser humano, con el fin de que este se reconozca como un ser histórico parte de un contexto particular. Por ende, "se requiere de una producción-adquisición de nuevos conocimientos sobre el "espacio" en clave de "espacio humanizado" (...) esto permite "reflexionar críticamente sobre la localización, la organización, la dinámica y la interpretación referentes al espacio humanizado" (Taborda, 2010, p. 8).

Estas tendencias confirman que sí ha habido una preocupación por la didáctica de la geografía como un campo de estudio propio sobre el cual se ha reflexionado. Además, recientemente han surgido algunos trabajos que aportan al campo de la didáctica de la geografía en Colombia desde diferentes metodologías. A continuación se mencionan dos ejemplos:

Los trabajos de los profesores Alexander Cely y Nubia Moreno, de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas respectivamente, que relacionan la Geografía y la literatura como una alternativa para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico. Refiriéndose al vínculo que se puede establecer entre Geografía, literatura y ciudad, mencionan que "en la práctica y el trabajo en la enseñanza de la geografía es posible articular la literatura, en tanto vivencia subjetiva de las personas, en el espacio geográfico en general y en la ciudad de manera particular" (Cely & Moreno, 2008, p. 58).

El trabajo de las profesoras Ana Pérez y Liliana Rodríguez de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que muestran la salida de campo como una manera de enseñar y aprender Geografía. Ellas mencionan que "el contacto directo con el territorio permite alcanzar un mayor conocimiento del mismo, que por supuesto, permea el acto educativo al invitar al análisis de lo local, con ventajas para el desarrollo de la conciencia espacial del entorno" (Pérez & Rodríguez, 2008, p. 138)

Ahora bien, a lo largo del texto se ha hablado de la didáctica de la geografía de manera general, sin enfatizar en algún tema puntual de la geografía. Es decir, no se ha hablado, por ejemplo, de didáctica de la geografía física o didáctica de la geografía humana. Pues bien, ese es uno de los objetivos en este capítulo: presentar reflexiones para enriquecer lo que ya se ha dicho sobre didácticas específicas en geografía, particularmente, en geografía urbana. Pero antes de eso ¿qué se ha dicho recientemente sobre didáctica de la geografía urbana en Bogotá?

8.2. ¿Qué se ha dicho recientemente sobre didáctica de la geografía urbana en Bogotá?

En el caso de la ciudad de Bogotá se han realizado aportes a las didácticas específicas, por ejemplo, desde la Línea Didáctica del Medio Urbano de la Universidad Pedagógica Nacional, en las cuales se ha abordado la ciudad como un contenido escolar. Para responder a la pregunta que titula este apartado se revisó la base de datos del centro de estudios geográficos del departamento de Ciencias Sociales, en donde se encuentran sistematizados los trabajos de grado de pregrado realizados en la Línea Didáctica del Medio Urbano de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

En esta revisión se tomaron en cuenta los trabajos realizados desde el año 2010 hasta el 2015, y se clasificaron en 5 criterios.

Tabla 4. Trabajos de grado realizados en la Línea Didáctica del Medio Urbano de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Criterio	Cantidad	Temáticas principales
Educación ambiental	4	Propuestas referidas al tratamiento de un problema de cuencas hidrográficas, minería, ríos y ecosistemas de páramo.
Enseñanza de la ciudad	18	Propuestas referidas a la identificación de conceptos geográficos en estudiantes, representaciones espaciales de diferentes lugares, cotidianidad geográfica, espacio público y ciudadanía, problemáticas urbanas.
Enseñanza de la geografía	29	Propuestas referidas a la enseñanza de la geografía en y desde temas diversos: trabajo con comunidades sordas, enseñanza de la geografía en escuelas rurales, salida de campo como método de enseñanza; apropiaciones conceptuales de espacio, territorio y lugar; habilidades espaciales y representaciones espaciales.
Morfológico - urbano y patrimonial	5	Propuestas referidas al análisis de las transformaciones morfológicas y arquitectónicas de la ciudad, plan de ordenamiento territorial y fotografía urbana.
Social - político.	5	Propuestas referidas a temas de análisis geopolítico y globalización, desigualdad social, imperialismo y ecosocialismo.
Total	61	

Fuente: elaboración propia.

Además de la Universidad Pedagógica Nacional, también se consultó el repositorio del sistema de bibliotecas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en donde se encuentran varios trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Aunque la base de datos arroja pocos resultados referidos a la enseñanza de la geografía, se encuentran algunos que abordan temas como: imaginarios urbanos, salidas de campo, topofilias y topofobias, representaciones sociales y análisis de dinámicas sociales en lugares concretos como, por ejemplo, el parque Tercer Milenio o Plaza de las Américas.

En el presente trabajo se consultaron únicamente estas dos universidades, ya que se estableció como límite de indagación lo que se ha producido sobre didáctica de la geografía urbana en

la ciudad de Bogotá, por tanto, las dos universidades mencionadas se seleccionaron por ser las que concentran la producción más importante frente al tema estudiado.

Los trabajos mencionados anteriormente dan cuenta de la riqueza investigativa sobre didáctica de la geografía referida a diferentes campos que se ha realizado en Bogotá: lo ambiental, la ciudad, lo patrimonial, las construcciones conceptuales, percepciones de lugar, salidas de campo, imaginarios urbanos, entre otros. Sin embargo, son muy pocas las indagaciones que se han realizado y tienen que ver con el abordaje de problemas urbanos contemporáneos como forma de entender la transformación de la ciudad. Sólo en la Universidad Pedagógica Nacional se encuentran 4 trabajos relacionados al respecto:

- ✓ La enseñanza de fenómenos como la desigualdad y exclusión en el espacio urbano a partir de la categoría Territorio: el caso del género, realizado por Juan Marcos Rodríguez y María Juliana Rodríguez en el año 2010.
- ✓ Se comprende algo de lo que se es parte. Comprensión del crecimiento urbano a partir del reconocimiento del entorno, realizado por Linda Julieta Soto Sarmiento y Diana Lucía Penagos Zerda en el año 2011.
- ✓ Cómo enseñar la ciudad a partir de las prácticas y las dinámicas económicas de desigualdad espacial y los procesos de desarrollo, realizado por Cristy Yicet Sánchez Sánchez en el año 2014.
- ✓ La gentrificación en la escuela: Una apuesta real desde las pedagogías críticas, realizado por Lili Yineth Leal Murillo en el año 2015.

El trabajo que presenta mayor similitud con la presente propuesta es el de Lili Yineth Leal. Sin embargo, la diferencia fundamental está en que en ese trabajo el objetivo principal es enseñar la gentrificación como tema y, en este caso, se trata de abordar la gentrificación como una forma de comprender la transformación de la ciudad. Ahora bien, luego de esta breve revisión de la producción de trabajos de grado, el presente trabajo se constituye como un aporte a una didáctica específica de la geografía: la didáctica de la geografía urbana trabajada desde problemas urbanos contemporáneos.

La estructura a seguir en el presente texto es la siguiente: primero se hablará del enfoque pedagógico desde el cual se abordará la propuesta educativa que es la enseñanza para la comprensión y su fundamento teórico, que se entiende a su vez como un componente de la didáctica de la geografía; segundo, se mencionarán cuáles son los conceptos centrales en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía urbana; tercero, se reflexionará sobre la introducción de nuevos conceptos geográficos en la escuela y su trabajo desde una perspectiva de problemas urbanos contemporáneos y, finalmente, se mostrarán tres experiencias educativas de colegios de Bogotá que dan cuenta de la aplicación de la propuesta descrita.

En resumen, este capítulo propone otra mirada para la didáctica de la geografía urbana a partir de dos aspectos: un enfoque pedagógico que se basa en la enseñanza para la comprensión, y un enfoque geográfico que se centra en el trabajo de problemas urbanos contemporáneos como una posibilidad para entender la transformación de la ciudad en la escuela.

8.3. Enseñanza para la comprensión. Creando culturas de pensamiento.

8.3.1. Enseñanza para la comprensión y proyecto cero de la Universidad de Harvard.

El *project zero* (PZ) es un programa de investigación en educación que nace en los años 60 en la escuela de posgrados de Educación de la universidad de Harvard. Sus investigaciones principales se han centrado en la indagación sobre desarrollo de habilidades del pensamiento y la enseñanza para la comprensión, además de los abordajes de las inteligencias múltiples. Dentro del PZ se destacan fundamentalmente los aportes de David Perkins y Howard Gardner, posteriormente, se suman la participación de investigadores como Tina Blythe, Ron Ritchhart y Shari Tishman⁷.

⁷ Investigadores asociados al Proyecto Cero, especialistas en enseñanza para la comprensión, desarrollo profesional y procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado se prestará atención a la enseñanza para la comprensión, en adelante EPC, pues es a partir de este enfoque que se desarrolla la propuesta pedagógica presentada en el cuarto capítulo. Basado exclusivamente en el libro *La Escuela Inteligente* de David Perkins (1992) se desarrollarán tres puntos: primero, el tipo de escuela y las metas de educación que se proponen en este enfoque; segundo, cuál es el tratamiento que se debe dar a los contenidos escolares en este marco y, finalmente el concepto de comprensión y el proceso para desarrollarla.

Toda reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y las metas educativas deseadas, deben pasar primero por la reflexión del tipo de escuela que se quiere promover como escenario para llevar a cabo dichas ideas, así como de las principales falencias de la educación, con el fin de reconocer los retos que deben enfrentarse. Frente a las falencias, Perkins (1992) menciona que la principal falla es que las escuelas se han centrado en el conocimiento per se y no en su uso y, en cuanto al tipo de escuela, se busca lo que él caracterizó como una *escuela inteligente*. Esta hace referencia a tres principios fundamentales: estar informada, que significa que todos los miembros de la institución conocen los procesos administrativos y educativos; ser dinámica, en tanto la escuela mantiene un espíritu enérgico para su funcionamiento; finalmente debe ser reflexiva, lo que quiere decir que la institución es receptiva a sus necesidades y presta atención a los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta escuela inteligente, según Perkins (1992) se desprenden tres metas de la educación: retención del conocimiento, comprensión del conocimiento y uso activo del conocimiento. Estas tres metas hacen parte de un conjunto de requisitos que deben cumplirse para alcanzar una pedagogía de la comprensión. La primera, retención del conocimiento, se refiere al nivel en el cual el estudiante únicamente recibe y acumula diferentes saberes; la segunda, comprensión del conocimiento, implica que el estudiante sea capaz de utilizar ese conocimiento para llevar a cabo diferentes procesos racionales; la tercera, uso activo del conocimiento, significa que el estudiante es capaz de extrapolar los saberes a diferentes contextos y situaciones, y es capaz de utilizarlo para llevar a cabo análisis o resolver

problemas. Se afirma que, cumpliendo con las tres metas, se lograría un avance fundamental en los procesos educativos: un *aprendizaje reflexivo*⁸.

Desde la enseñanza para la comprensión entendida en el proyecto cero, Perkins (1992) resalta una premisa fundamental: *el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento*. ¿Acaso esto no es apenas lógico? No. Generalmente se dice que en el aprendizaje primero se obtienen los conocimientos y luego se piensa sobre estos. Craso error. Sólo en la medida en que se reflexiona sobre lo que se va aprendiendo es que se logra la comprensión, es decir, son procesos paralelos: se retienen conocimientos y se reflexiona sobre los mismos a la vez. Esto es, en resumen, el aprendizaje como consecuencia del pensamiento, lo que significa que sólo reflexionando (pensando) sobre los conocimientos es que se aprende. “Los estudios sobre el tema han demostrado hasta el cansancio que se aprende mejor cuando se analiza lo que se está aprendiendo, se encuentran pautas y se relaciona lo aprendido con el conocimiento que ya se posee. En otras palabras, cuando reflexionamos” (Perkins, 1992, p. 21).

Paralelamente al cumplimiento de esas metas de la educación y de la búsqueda del aprendizaje reflexivo, es necesario prestar atención a los saberes o conocimientos que se quieren enseñar y, por ende, que se desea que sean aprendidos. Llamadas también contenidos escolares, las temáticas que componen el currículo desde la perspectiva de la EPC deben cumplir con unas características fundamentales para que respondan a la propuesta general que se está planteando. Esto quiere decir que, para lograr un aprendizaje reflexivo, además de lo anterior, antes es necesario que el maestro defina qué desea que se aprenda y unos criterios para establecerlo.

Para lo anterior, Perkins (1992) desarrolló la Teoría Uno. Esta afirma, primero, que la escuela inteligente debe estar guiada no por los métodos, sino por el curriculum, es decir, no por el cómo sino por el qué. Sin embargo, es importante tener presente que no se trata de los contenidos en sí mismos, pues “para reconsiderar lo que se quiere enseñar, se tienen que definir los objetivos en función del desempeño y no en función de los conocimientos

⁸ El aprendizaje reflexivo se entiende como el ejercicio de poner en contexto los conocimientos que se retienen, es decir, lograr establecer relación de los contenidos con un ¿qué? ¿cómo? ¿dónde? y ¿por qué? referido, de preferencia, a casos cercanos de los estudiantes.

adquiridos (...) se debe determinar qué se quiere que los alumnos sean capaces de hacer”. (Perkins, 1992, p. 78). En ese sentido, la determinación de los contenidos debe estar directamente relacionada con los desempeños que se esperan alcanzar, por tanto, el qué de la enseñanza y el aprendizaje en este caso está compuesto no sólo por las temáticas sino por los desempeños deseados, por ejemplo: que los estudiantes den ejemplos, que comparen situaciones, que cuestionen fenómenos sociales, etc.

Lo segundo que propone esta teoría, son cuatro principios que se deben tener en cuenta al momento de tratar el qué o los contenidos escolares: información clara, práctica reflexiva, realimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca. Según Perkins (1992) cada principio se define de la siguiente manera: la información clara indica que todo contenido escolar debe ser concreto y presentado sin ambigüedades, además, como se trata de lo que los alumnos deben ser capaces de hacer, este principio menciona que se debe explicar⁹ de manera clara la tarea que se debe realizar y detallar el proceso que se espera que los estudiantes realicen. El segundo principio, la práctica reflexiva, se refiere a la oportunidad, tiempos y espacios que se da a los estudiantes para que ejerciten las actividades propuestas, vuelvan sobre ellas y, en general, reflexionen.

El tercer principio, la realimentación informativa o retroalimentación, se refiere a las observaciones y consejos que el maestro da a los estudiantes luego de realizadas las actividades, con el fin de resaltar las fortalezas y debilidades y orientarlos a un mejoramiento continuo de sus procesos de aprendizaje. El cuarto y último principio, la motivación intrínseca y extrínseca, se refiere a los estímulos que el estudiante recibe para potenciar su aprendizaje, por ejemplo: una motivación extrínseca puede ser la nota a obtener y la motivación intrínseca que sea un tema interesante para el estudiante y el abordarlo sea en sí mismo una motivación. Sin embargo, en este último principio se debe tener especial precaución, porque lo que se busca de manera ideal es que la motivación sea intrínseca, es decir, que esté dada por lo interesante del tema en sí mismo, y no por una ganancia extrínseca.

⁹ Según investigaciones, Perkins (1992) menciona que una buena explicación en educación debe contemplar tres elementos: qué, cómo y cuándo del tema.

Si ocurre lo contrario, la motivación por el aprendizaje estará mediada por un estímulo externo que, cuando no esté, se perderá la motivación por el aprendizaje.

Hasta este punto se han mencionado varias cosas importantes para entender de qué se trata la enseñanza para la comprensión: el significado de escuela inteligente, las metas de la educación, el aprendizaje reflexivo, la Teoría Uno que define el qué de la enseñanza y aprendizaje y los principios a los cuales debe responder el contenido escolar. Aparte de eso, es necesario examinar a qué se refiere la comprensión de la EPC, es decir, el concepto en sí mismo, pues este es el que articula la perspectiva pedagógica en general.

Generalmente en educación se ha asociado el término *comprender* al hecho de que se logre conocer algo o retenerlo en la mente, lo cual ha sido una equivocación. Para empezar a develar el significado de este, se empezará por hacer la diferencia entre el término *conocer* y *comprender*. Según el diccionario Word Reference (2016) el término conocer se define como “tener idea o captar por medio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y circunstancias de las personas o las cosas; reconocer, percibir una cosa o una persona como distinta de todo lo demás”, por otro lado, en este mismo diccionario, el término comprender se define como “Entender, alcanzar, ser capaz de conocer una cosa”. Como es evidente, ambos términos son similares pero hay una diferencia fundamental: conocer hace referencia mayoritariamente al hecho de captar una idea y sus variaciones; comprender, por otro lado, se refiere al hecho de ser capaz de hacer algo.

La diferencia concreta está en que cuando se conoce algo significa que únicamente se posee un conocimiento, mientras que cuando se comprende algo, significa que se es capaz de utilizar ese conocimiento. Perkins (1992) determinó esa diferencia al mencionar que el conocimiento es sólo un estado de posesión y, en contraste, la comprensión se trata de *ir más allá del conocimiento*. “Consideraremos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento” (Perkins, 1992, p. 82).

Pues bien, a grandes rasgos eso significa comprender: la capacidad no sólo de retener unos conocimientos sino ir más allá de estos, es decir, ser capaces de utilizar esos conocimientos. La comprensión en este sentido contempla tres características imprescindibles: primero, la capacidad de usar el conocimiento para llevar a cabo *actividades de comprensión*; segundo, requiere diferentes *niveles de pensamiento* y, tercero, no implica que se comprende o no, sino que esta *se da de manera gradual*. El objetivo de la EPC es, entonces, “capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo.” (Perkins, 1992, p. 83).

En la perspectiva de la EPC, la definición del concepto y sus características conducen a dos aspectos claves que son la *naturaleza de la comprensión* y *cómo se enseña a comprender*. Según Perkins (1992) El primer aspecto se pregunta por las acciones que se es capaz de hacer cuando se posee el conocimiento y la forma en que se hace visible el pensamiento. El segundo aspecto apunta al reconocimiento de elementos que se deben tener en cuenta para enseñar a comprender.

El primer aspecto está compuesto por las *actividades de comprensión* y las *imágenes mentales*. Todas las actividades racionales que se es capaz de hacer cuando se posee un conocimiento se llaman actividades de comprensión¹⁰ que son, por ejemplo, identificar, reconocer, analizar, explicar, ejemplificar, aplicar y justificar. En cuanto a la imagen mental “es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que nos ayuda a elaborar un tema” (Perkins, 1992, p. 85). Se trata de una estructura mental que se construye gradualmente y funciona como un referente para razonar cuando se realizan operaciones mentales. Por ejemplo, cuando se enseñan y aprenden las normas de tránsito, se construye una estructura o mapa mental del tema que permite identificar y distinguir en la vida cotidiana cuáles comportamientos viales deben llevarse a cabo cuando se encuentra con cada señal; ese es un marco de referencia que permitió realizar actividades de comprensión, como identificar y distinguir. Cuando ambas se cumplen, se dice que el pensamiento se hace visible.

¹⁰ Las actividades de comprensión se entienden como sinónimo de habilidades de pensamiento. Ambas denominaciones se refieren a lo mismo, teniendo en cuenta la explicación que se presenta desde David Perkins.

En cuanto al segundo aspecto, cómo se enseña a comprender, Perkins (1992) identifica tres componentes a tener en cuenta para construir propuestas educativas que respondan a la EPC, y apuntan al reconocimiento de principios que ayuden a entender cómo es posible adelantar procesos de desarrollo del pensamiento y, por ende, de la comprensión.

El primer componente que se identifica, siguiendo al autor referenciado anteriormente, es la existencia de cuatro niveles de pensamiento en los procesos de comprensión que van de orden inferior a superior. El primero, llamado nivel de *contenido*, hace referencia al conocimiento adquirido de algunos saberes o datos, los cuales no permiten llevar a cabo aún actividades de comprensión sino actividades meramente reproductivas, por ejemplo, repetición, paráfrasis o cumplir rutinas. El segundo, llamado nivel de *resolución de problemas*, se refiere al reconocimiento de problemas y de identificación de sus posibles soluciones; este nivel sí permite adelantar actividades de comprensión como planteamiento de alternativas a problemas. Este segundo nivel logra evidenciar inicialmente la existencia de un pensamiento desde el cual se empiezan a realizar actividades de comprensión.

Así mismo, Perkins (1992) menciona que el tercero, llamado nivel *epistémico*, es aquel en el que el estudiante es capaz de justificar y explicar los temas de estudio y sus propias opiniones, es decir, da cuenta de un sentido y razón de ser de los saberes y el conocimiento que está aprendiendo, lo cual hace evidente la existencia de actividades de comprensión. El cuarto y último, llamado nivel de *investigación*, está asociado a la capacidad del estudiante de plantear supuestos y cuestionar, lo que significa que en este nivel del pensamiento y de la comprensión, el estudiante es capaz de plantear hipótesis, evaluar y criticar.

Los anteriores niveles de pensamiento no son independientes entre sí, sino que hacen parte de un proceso que, como se dijo, va de orden inferior a superior. El nivel de pensamiento inferior es el de conocimiento porque no se realizan actividades de comprensión sino de mera retención, y el nivel de investigación el superior, porque no sólo se está en condición de usar el conocimiento, sino que también se es capaz de crear y proponer ideas nuevas. La meta primordial es transitar por todos estos niveles de pensamiento en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, pues sólo en el cumplimiento de cada uno es posible cumplir con el objetivo de la EPC.

El segundo componente se refiere a la forma en cómo se presentan los contenidos a los estudiantes, lo cual Perkins (1992) referenció como *representaciones potentes*. Él dice que es de vital importancia buscar formas y herramientas que permitan a los maestros representar las ideas y los saberes de manera potente, es decir, representarlo de formas que garanticen una completa retención y posterior uso de lo que se está aprendiendo. Las herramientas audiovisuales o únicamente visuales son las que generalmente se usan, pues se ha identificado que estas permiten la construcción de imágenes mentales.

Para estas representaciones potentes, se recomiendan 4 modelos: el modelo analógico, que presenta los contenidos a partir de analogías; el modelo de representación concreta, que presenta el tema de forma concreta reduciéndolo a ejemplos o algunas imágenes; modelo depurado, que presenta los temas eliminando sus aspectos extraños o que puedan llegar a ser difíciles, y se queda con las características más importantes; el último, el modelo construido, es aquel en el que el maestro se diseña sus propias representaciones con el fin de que con estas se muestra única y exactamente lo que se quiere mostrar.

El tercer componente, llamado *temas generadores*, indaga en el tipo de contenido o tema que debe seleccionarse para que sea posible el desarrollo de actividades de comprensión. Esto quiere decir que no todos los temas son adecuados para la EPC, por consiguiente, se destacan tres características que deben cumplir los temas para que sean útiles en las propuestas educativas. La primera es que debe ser un tema central o muy importante en el plan de estudios o currículo; segundo, debe ser accesible, lo que significa que se deben evitar temas que parezcan extraños, sin que ello implique abstenerse de tratar temas nuevos; tercero, debe ser un tema rico, lo que quiere decir que debe prestarse para llevar a cabo con ese tema diferentes extrapolaciones, sobreposiciones, desarrollar diferentes puntos de vista, entre otros.

Finalmente, la enseñanza para la comprensión entendida desde David Perkins y el Proyecto Cero muestra no sólo un enfoque pedagógico que se pregunta por el cómo y qué enseñar, sino que se trata de toda una propuesta de formación que trasciende las aulas e impacta en la consolidación de niños y jóvenes que, además de obtener saberes académicos, se forman en hábitos de pensamiento. Para ello, se requiere de todos los elementos descritos que van desde una forma particular de concebir la escuela, el establecimiento de metas educativas coherentes a esta, una concepción clara de comprensión y el desarrollo de un cuerpo teórico y práctico que permita día a día alcanzar lo que se desea. En resumen, se trata de algo más que una metodología educativa; se trata de toda una cultura escolar que, en este caso, se reconoce como una *cultura de pensamiento*.

8.3.2. Hacia una cultura de pensamiento.

El término cultura hace referencia a los diferentes modos de vida que rigen las formas de habitar y relacionarse en un escenario determinado, teniendo en cuenta unos valores, creencias, formas de pensar y de comportarse concretos. Por tanto, “la cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos y los grupos humanos” (Pérez, 2010, p.13). No obstante, el término *cultura escolar* requiere de mayor atención, puesto que hace referencia a un escenario concreto de la cultura que, como lo dice su nombre, es evidente: la escuela.

Cuando se habla de cultura escolar, se hace referencia al conjunto de elementos mencionados anteriormente que configuran un espíritu común en un escenario escolar y lo identifica y diferencia de otros espacios del mismo tipo. Así, una escuela está permeada por una serie de creencias, prácticas, hábitos, valores y formas de concebir el mundo entre su comunidad, que configuran una perspectiva específica de formar, enseñar y aprender. Por ejemplo: una escuela puede caracterizarse por una cultura de tipo confesional, que orienta su ejercicio educativo bajo unos principios que se desprenden de alguna orientación religiosa; también pueden existir escuelas que se caractericen por una formación de tipo conductista y en ese mismo sentido se desprenden todas sus prácticas. Sin embargo, en este apartado se prestará

atención a una cultura escolar particular: *la cultura de pensamiento*. Según Tishman, Perkins & Jay (1994)

Hablar de una cultura de pensamiento del aula es referirse a un ámbito del aula en el que varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento. En una cultura de pensamiento del aula, el espíritu del buen pensamiento está en todas partes. Existe la sensación de que “todos lo están haciendo”: todos –incluso el docente– se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos; y estas conductas reciben fuerte apoyo del ámbito del aprendizaje. (p. 14)

En una cultura del pensamiento se busca que el ejercicio de enseñanza aprendizaje esté guiado por principios que potencien las habilidades cognitivas de los estudiantes, en función de su uso en diferentes contextos de su vida. Tishman et al. (1994) sugieren 6 dimensiones que caracterizan una cultura del pensamiento:

Lenguaje de pensamiento: cuando se presta atención al término pensar, seguramente se encontrarán diferentes formas de concebirlo y de asumirlo en diferentes contextos. Sin embargo, siempre existe un lenguaje particular que hace alusión a este, manifiesta lo que se espera del pensamiento, proporciona “claves que nos indican cómo deben evaluarse e interpretarse las afirmaciones (...) enseñan conceptos y crean así senderos para que el pensamiento los recorra” (Tishman et al., 1994, p. 22). Por ejemplo, cuando se dice “imagine”, “considere”, “interprete”, entre otros términos, se está indicando una acción particular del pensamiento. Por esta razón, se busca que en esta cultura los estudiantes conozcan tal lenguaje para tener claridad de las diferentes vías por las que puede transitar su pensamiento y lo exprese mejor.

Predisposiciones al pensamiento: las habilidades de pensamiento en sí mismas no son suficientes, se necesita algo más para que se la persona tenga una inclinación a usarlas, esto es, las *predisposiciones del pensamiento*. Son los rasgos distintivos, predominantes y duraderos de las formas en como cada una de las personas piensa, por ejemplo, una predisposición al pensamiento es el ser esquemático porque es una tendencia particular de la forma en cómo piensa alguien en su vida cotidiana. En otras palabras, se trata de fomentar

actitudes de pensamiento, con el fin de que los estudiantes cultiven con el paso del tiempo algunas tendencias que los harán pensar mejor. En este caso se sugieren 5 predisposiciones al pensamiento: ser curioso y cuestionar; pensar amplia y arriesgadamente; razonar clara y cuidadosamente; organizar el propio pensamiento y, finalmente, darle tiempo al pensamiento.

Monitoreo mental: es frecuente ver en la escuela que al realizar o luego de terminar una actividad, evaluación, taller o cualquier otro ejercicio, el tiempo u oportunidad que tiene el estudiante para reflexionar sobre su propio proceso es escaso. En una cultura del pensamiento esto es un gran peligro; se requiere potenciar el proceso en el cual el estudiante monitorea constantemente su forma de pensar, con el fin de reflexionar y evaluar qué tan bien está pensando, es decir, qué tan acertada y productivamente utiliza sus habilidades. También llamado *metacognición*, el monitoreo mental según los autores referenciados, busca 4 aspectos: cultivar el ingenio cognitivo, fomentar un pensamiento responsable e independiente; un pensamiento estratégico y actitud planificadora y, finalmente, reconocer que es un aspecto que se puede aprender.

Espíritu estratégico: “se han realizado investigaciones que demuestran lo que muchos educadores ya saben intuitivamente: en casi todos los casos, los alumnos que piensan estratégicamente tienden a desempeñarse mejor en la escuela y ser mejores pensadores en general” (Tishman et al., 1994, p. 132). Esta cita es bastante clara: si se trata de una cultura de pensamiento, donde se busca que los estudiantes sean buenos pensadores, el desarrollo de un espíritu estratégico es fundamental, pues este es definido como la habilidad de crear planes o medidas de manera gradual para alcanzar un objetivo o reto particular.

Conocimiento de orden superior: el conocimiento de orden superior es un conjunto de saberes y habilidades que permite, fundamentalmente, la resolución de problemas en un nivel aproximadamente investigativo.

Existen, en todas las disciplinas, aspectos que son más generales que los contenidos convencionales y las habilidades rutinarias, y que tienen que ver con cómo se involucra uno

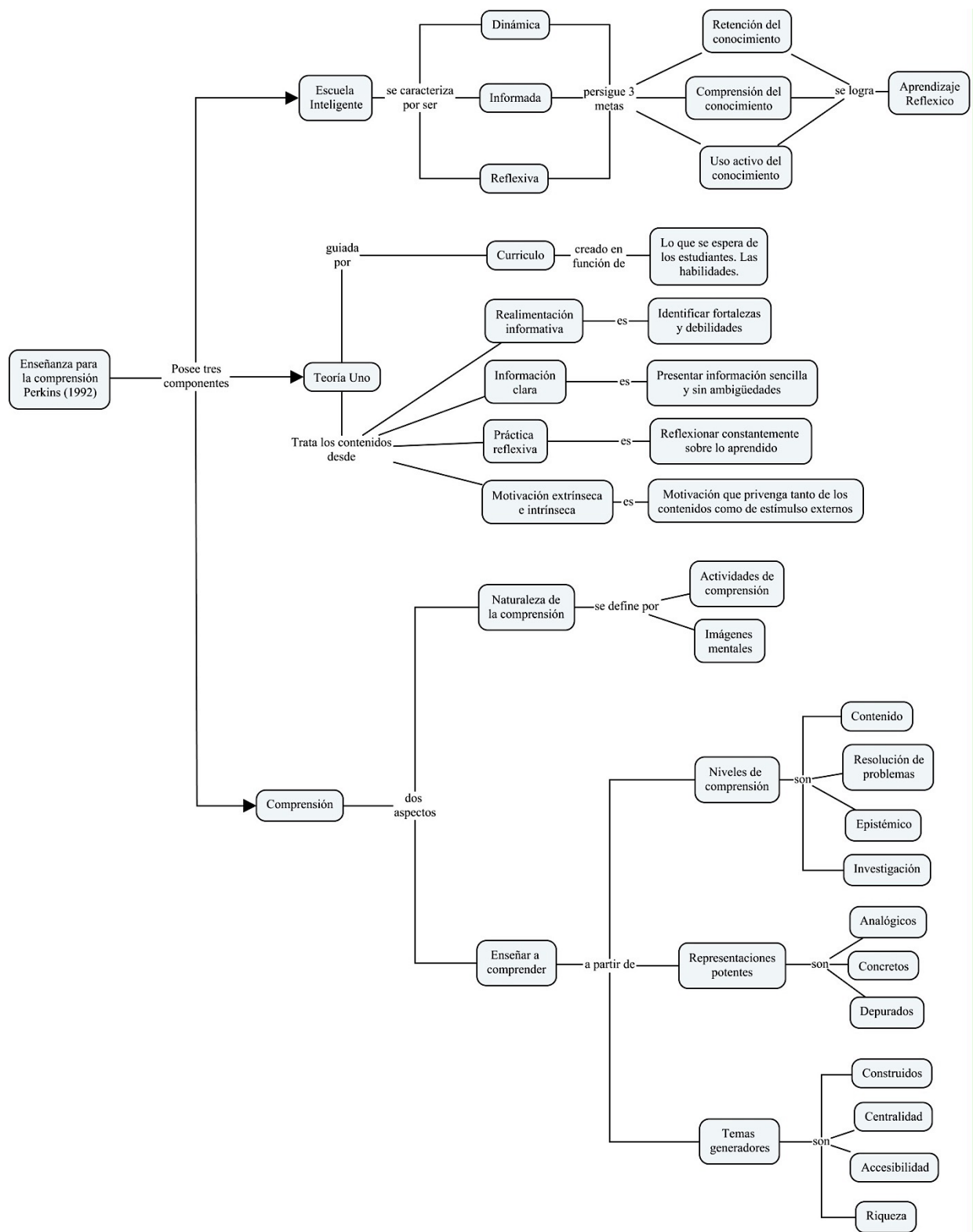
en la disciplina. Denominamos a estos aspectos “conocimientos de orden superior”. Son de “orden superior” porque están encima del conocimiento de los contenidos regulares de una disciplina. Los alumnos no pueden entender realmente las disciplinas o materias escolares si no entienden sus aspectos de orden superior. (Tishman et al., 1994, p. 165)

Según estos autores, existen tres niveles de conocimiento de orden superior: nivel de resolución de problemas, que tiene que ver con las habilidades para enfrentar situaciones problema de manera eficaz; nivel de las evidencias, que se refiere al dominio de las evidencias en una ciencia y la capacidad para explicarlas y justificarlas; nivel de la investigación, que está relacionado con la metodología y cómo de las investigaciones. Todos estos niveles están enfocados en el trabajo de las diferentes disciplinas que se enseñan en la escuela.

Transferencia: este es uno de los aspectos más importantes en la cultura del pensamiento, porque expresa uno de los fines más deseados en la educación: la capacidad de llevar los conocimientos aprendidos en la escuela a otros contextos. Eso es la transferencia, la capacidad de extrapolar saberes, conocimientos y habilidades aprendidos en la escuela a diferentes esferas de la vida. Por ejemplo, enseñar historia no es memorizar fechas relevantes en un periodo, sino brindar las herramientas para analizar y comprender las causas y consecuencias de diferentes sucesos en un momento concreto, las cuales permitirán a su vez hacer lecturas de la realidad social actual. A grandes rasgos se trata de ver “cómo una cosa se puede aplicar a ora, cómo pueden usar ampliamente lo que están aprendiendo, cómo pueden entender una cosa en función de otra, etc.” (Tishman et al., 1994, p. 203).

Las anteriores 6 dimensiones dibujan un panorama de las aptitudes, actitudes y formas de expresar el pensamiento, que deben desarrollarse en un escenario escolar para lograr procesos educativos que giren en torno a la cultura del pensamiento. Esta reflexión, entre otras cosas, busca la consolidación de buenos pensadores que “se distinguen porque usan sus poderes intelectuales naturales de maneras productivas e inquisidoras” (Tishman, et al., 1994, p. 58). “El buen pensador, en prácticamente cualquier terreno, es aquel que observa, guía y evalúa a sí mismo intelectualmente” (Tishman, et al., 1994, p. 91).

Figura 10. Esquema sobre enseñanza para la comprensión.



Fuente: elaboración propia basada en Perkins (1992)

8.4. Conceptos centrales para la enseñanza de la geografía urbana.

El esclarecimiento de conceptos en el escenario escolar es fundamental, puesto que estos son los lentes que permitirán a los estudiantes observar y reflexionar sobre su entorno. Según los profesores Rodríguez, Torres, Franco y Montañez (2010) “Los conceptos son instrumentos que permiten ver y comprender el mundo y ayudan a analizarlo” (p. 10). Sin embargo, se debe tener en cuenta que el trabajo de los conceptos varía de acuerdo a la edad del estudiante y, por tanto, su tipo de pensamiento enmarcado en una etapa de desarrollo concreta. Por esta razón es imperativo estipular el rango escolar con el que decidirá trabajarse, porque esto determinará la ruta de las estrategias pedagógicas y didácticas.

En este caso se tendrá en cuenta estudiantes adolescentes, generalmente de grados séptimo a once que comprenden edades entre 12 a 18 años, en cuya “etapa se desarrollan capacidades para la abstracción de pensamiento, ejecución de operaciones formales, formulación de hipótesis, construcción de representación simbólica y enunciación verbal de razonamientos relativamente complejos” (Rodríguez et al. 2007, p. 180).

Respecto a lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de la Geografía Urbana, independiente del enfoque que decida trabajarse, implica la comprensión de cuatro conceptos que son centrales a dicha subdisciplina: Geografía Urbana, espacio geográfico, espacio urbano y ciudad. Estos son centrales en el proceso didáctico, porque su definición responde de manera integral a una pregunta inicial de todo abordaje escolar, esta es, el *qué* de la disciplina. A partir de ahí y de manera gradual, será posible responder a otras preguntas esenciales que tienen que ver con el *cómo*, *por qué*, *dónde* y *para qué* de, en este caso, la Geografía Urbana.

A continuación se mostrarán algunas definiciones para cada uno de esos 4 conceptos y, a partir de ahí, se realizará una construcción conceptual propia sobre cómo entenderlos para su trabajo en la escuela.

8.4.1. Geografía urbana.

La geografía urbana nace como estudio consolidado desde mediados del siglo XX, y encuentra su punto determinante en el escenario de la segunda posguerra bajo la necesidad de repensar las ciudades después del conflicto. Varios autores han hecho desarrollos teóricos y conceptuales diversos, que van desde posturas que indagan en aspectos netamente físicos y morfológicos de los espacios urbanos, hasta aquellos orientados hacia las posturas radicales y críticas. Con el fin de brindar un panorama de algunas de estas posturas, se propone una breve descripción de las propuestas de tres autores: Harold Carter, orientado hacia el estudio de la ciudad desde una perspectiva cuantitativa; Michael Pacione, enfocado en un análisis global de la realidad urbana y, finalmente, David Harvey desde una postura radical.

Harold Carter (1972) menciona que la consolidación de una construcción epistémica clara de la geografía urbana ha traído varias dificultades en cuanto al objeto de estudio preciso de esta rama de la geografía humana, y la forma en cómo el geógrafo tiene un lugar claro para el estudio de la ciudad dentro de las múltiples miradas que existen en otras disciplinas. Se propone que “*el tema principal sea el fenómeno del urbanismo y el proceso de urbanización, y el enfoque sea geográfico hasta el punto de analizar los aspectos de distribución espacial*” (Carter, 1972, p. 19) En ese sentido, el énfasis de la geografía urbana sería en sí mismo el urbanismo, haciendo que el elemento geográfico articulador sea el espacio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra que para este autor el interés de la geografía urbana y del geógrafo se ubican en la perspectiva espacial de diversos fenómenos presentes en la ciudad. Así pues, es preciso entender también que, para todo estudio desde esta perspectiva, es necesario un abordaje no espacial de los fenómenos, ya que antes de otorgar una mirada espacial, se deben entender previamente los fenómenos sociales. En otras palabras, “no puede ser considerado simplemente como geografía urbana debido a que existen derivaciones vitales de los aspectos no espaciales que han de ser comprendidos en primer lugar” (Carter, 1972, p. 21).

Por otro lado, la forma en como Michael Pacione entiende la Geografía Urbana y, por ende, la lectura sobre la ciudad, amplía en gran medida el panorama de lo que implica el estudio de esta

disciplina. Según Pacione (2009) “Urban geography seeks to explain the distribution of towns and cities and the socio-spatial similarities and contrasts that exist between and within them”¹¹ (P. 3). También presta atención al desarrollo histórico de los procesos de urbanización; fenómenos como la suburbanización, gentrificación y la segregación socio-espacial; problemáticas en la ciudad como la pobreza, políticas de planeación, vivienda precaria, mala salud, contaminación ambiental, tráfico, entre otras. Pero lo característico de su enfoque, es que asume que estas dinámicas y problemáticas resultan de la interacción entre factores económicos, políticos, demográficos, ambientales, tecnológicos, culturales y sociales, en una escala que va de lo global a lo local. Para esto último, reconoce el término *glocalización*, que comprende dos elementos:

De-localisation or de-territorialisation evident, for example, in the instantaneity of e-mail communication across the globe. Re-localisation or re-territorialisation, whereby global influences interact with and are transformed within local context as, for example, in the creation of historic heritage districts in cities¹². (Pacione, 2009, p. 10)

Según Pacione (2009) los alcances de la geografía urbana son diversos, en tanto esta contempla la integración de diferentes saberes de otras disciplinas para estudiar la ciudad y lo urbano en su complejidad. No obstante, lo que la diferencia de otras áreas del conocimiento que también estudian la ciudad, como la economía o la sociología urbana, es su componente espacial. De igual importancia, considera que hay dos enfoques básicos de esta subdisciplina: “The first refers to the spatial distribution of towns and cities and the linkages between them: the study of systems of cities. The second refers to the internal structure of urban places: the study of the city as a system”¹³ (Pacione, 2009, p. 18).

¹¹ La geografía urbana busca explicar la distribución de pueblos y ciudades y las similitudes y contrastes socio-espaciales que existen entre y al interior de ellos.

¹² De-localización o de-territorialización evidente, por ejemplo, en la comunicación instantánea alrededor del mundo a través del e-mail. Re-localización o re-territorialización, mediante las influencias globales que interactúan y son transformadas al interior de contextos locales, por ejemplo, en la creación de zonas histórico patrimoniales.

¹³ La primera se refiere a la distribución espacial de pueblos y ciudades y los vínculos entre ellos: el estudio de sistemas de ciudades. El segundo se refiere a la estructura interna de los lugares urbanos: el estudio de la ciudad como un sistema.

Por otra parte, Harvey (1977) desde una mirada crítica parte de una premisa fundamental: "Toda teoría general de la ciudad ha de relacionar, de algún modo, los procesos sociales en la ciudad con la forma espacial que la ciudad asume". (p. 16). Si bien él menciona en su texto "urbanismo y desigualdad social" que una de las dificultades que existe en el estudio de la ciudad es la divergencia entre las diferentes disciplinas que no permite un consenso conceptual para estudiarla y no aboga por ninguna en concreto, también es cierto que su afirmación es en esencia geográfica: enlaza dos aspectos claves de la geografía urbana que son el espacio urbano y sus dinámicas sociales.

La propuesta concreta de Harvey (1997) consiste en estudiar la ciudad a partir de la unión de dos elementos: la imaginación sociológica y la imaginación geográfica. La primera se refiere a la dimensión social, histórica y cultural que adoptan las interacciones humanas en la ciudad, y la segunda se refiere a la dimensión espacial que envuelve todo fenómeno social en los entornos urbanos. Se trata entonces de una forma de estudiar la ciudad que es profundamente geográfica, porque menciona que los dos tipos de imaginación deben poseer una relación orgánica, constante e inseparable propia de la Geografía. Si se aborda el estudio de la ciudad desde su forma física únicamente se trataría de una lectura incompleta, de la misma manera en que lo sería una lectura realizada solamente desde las dinámicas sociales sin tener en cuenta su influencia espacial.

Hemos de relacionar las conductas sociales con la manera en que la ciudad asume cierta geografía, cierta forma espacial. Hemos de darnos cuenta de que, una vez que ha sido creada una forma espacial determinada, tiende a institucionalizarse y, en ciertos aspectos, a determinar el futuro desarrollo de los procesos sociales. Necesitamos, sobre todo, formular conceptos que nos permitan armonizar e integrar distintas estrategias para adentrarnos en la complejidad de los procesos sociales y de los elementos de la forma espacial. (Harvey, 1977, p. 20).

8.4.2. Espacio geográfico.

El espacio geográfico es uno de los conceptos centrales de la Geografía, si no el más importante, puesto que constituye el objeto central de su reflexión. Desde el nacimiento de esta disciplina se han realizado varios aportes que son útiles para identificar cuáles son las características comunes

que lo definen, en medio de las diferentes aristas que pueden surgir. A continuación, se presentan cuatro definiciones muy breves:

Tabla 5. *Conceptos de espacio geográfico.*

Espacio geográfico	
Autor.	Definición.
Amanda Rodríguez (2010)	"Sistema de tres grandes sistemas: los sistemas de acciones humanas, los sistemas de dones naturales y los sistemas de objetos artificiales en la superficie de la tierra" (p. 31)
Gustavo Montañez (1997) citado por Rodríguez (2010)	"Es el conjunto de estructuras espaciales y de relaciones entre ellas, que ocurren en la superficie de la tierra, como objeto y consecuencia de la acción de los humanos, quienes lo dotan de sentido y la someten a su propia acción y significación" (p. 33)
Raquel Gurevich (2005)	"El concepto de espacio geográfico alude a una representación del mundo que cobija, desde el punto de vista espacial, toda la trama de relaciones sociales e incluye en su horizonte de intelección al conjunto de las regiones y los lugares del mundo. Es una categoría social e histórica, que connota una de las dimensiones particulares de la vida social: la espacialidad". (p. 51)
Brunet (1993) citado por Gurevich (2005)	"Entendemos el espacio geográfico como la categoría más abstracta, resumen y expresión de la relación sociedad-naturaleza. Es una noción utilizada para referirse al escenario de la vida y del trabajo de las sociedades, y engloba al conjunto de los procesos de reproducción, en sentido amplio, de las distintas sociedades del globo" (p. 47)

Fuente: elaboración propia.

Las definiciones que presentan estos autores muestran dos elementos comunes: primero, el espacio geográfico se define como una *relación* orgánica entre las estructuras espaciales y las diferentes dinámicas e interacciones sociales que ocurren en el mundo. Se trata, como lo menciona Rodríguez (2010) basada en Milton Santos, de un sistema amplio que comprende tres sistemas: de acciones, que se refiere a todos aquellos actos que los seres humanos realizan para transformar el espacio, y son resultado de diferentes procesos sociales mediados por un propósito o una intención; de objetos artificiales, que son aquellos productos resultados del trabajo del ser humano, por ejemplo, una casa o una carretera; finalmente, sistema de dones naturales, que son las "cosas" que están presentes

en la naturaleza y son resultado de la evolución natural del planeta, por ejemplo, un río o una montaña.

Segundo, es una *representación o categoría* que engloba los diferentes procesos sociales que tienen lugar en la superficie terrestre a partir de un componente central: el espacio. Se trata, pues, de la manifestación de las interacciones del ser humano en clave de la transformación o influencia que se tiene sobre el escenario espacial en el que ocurre. No obstante, es importante señalar que no se trata de las dinámicas sociales y el espacio como algo separado y que sólo se relaciona cuando el ser humano modifica este último, por el contrario, se trata de una unidad inseparable que está en constante interdependencia. Como lo menciona Brunet (1993) citado por Gurevich (2005) se trata, a grandes rasgos, de la relación sociedad-naturaleza.

8.4.3. Espacio urbano.

Para dar una definición de espacio urbano conviene, primero, hacer una distinción sobre qué es *lo urbano*. Según Pacione (2009) es importante entender la diferencia entre lo urbano como una entidad física y como una cualidad. En cuanto a lo urbano como una entidad física se destacan cuatro elementos: primero, *la cantidad de población*, que tiene que ver con el hecho de que un espacio se caracteriza como urbano cuando tiene un número elevado de población, sin embargo, la cantidad para determinarlo puede variar entre países; segundo, *la base económica*, por ejemplo "a settlement must have more than 75 per cent of the adult male population engaged in non-agricultural work to be classified as urban"¹⁴ (Pacione, 2009, p. 20). Tercero, un *criterio administrativo*, que tiene que ver con la determinación y delimitación legal de los gobiernos para ser considerado como un espacio urbano. Finalmente, el cuarto elemento se trata de su *definición funcional*, la cual alude al alcance que tiene una ciudad sobre el resto del país de acuerdo a su función particular, es decir, tanto su lugar en la jerarquía como en la red urbana.

Lo anterior, definido como una entidad física, es lo que conforma la definición de espacio urbano. Por otro lado, "The concept of the urban as a quality is related more to the meaning of urban places

¹⁴ Un asentamiento debe tener más del 75 por ciento de la población masculina adulta dedicada a los trabajos no agrícolas para ser clasificado como urbano.

and the effect of the urban milieu on people's lifestyles (and vice versa)"¹⁵ (Pacione, 2009, p. 21). Esta otra forma de entender lo urbano es fundamental, puesto que señala la dimensión subjetiva de los espacios urbanos. Esto quiere decir, según este autor, que hay dos formas de concebirlos: una como espacios objetivos y materiales, y otra como espacios percibidos. Lo urbano como cualidad hace referencia a esta última forma. Es una dimensión subjetiva, porque todas las personas tenemos una manera diferente de concebir la ciudad, por ejemplo, la ciudad puede significar algo para un habitante de calle que la vive desprotegido, pero también puede significar otra cosa para un turista o una persona de clase alta.

8.4.4. Ciudad.

Definir la ciudad o establecer un concepto que la englobe en sus diferentes dimensiones es una tarea de gran complejidad, dado que las diferentes perspectivas desde las cuales se ha estudiado y los múltiples elementos que se le han atribuido, han hecho que determinar una forma única de entenderla se convierta en un camino inacabable. Sin embargo, en este caso se trata de encontrar elementos comunes que sean útiles a la hora de ser abordada como un contenido escolar, por tanto, no se trata del concepto per se sino de cómo se puede entender en el marco de su enseñanza-aprendizaje, sin dejar de reconocer que aun así es necesaria una definición clara.

Es posible decir que la ciudad se puede definir a partir de dos dimensiones: física y social. La dimensión física hace referencia a la morfología, tamaños y especificidades del paisaje propios de escenario urbanos; la dimensión social se refiere a las relaciones sociales que se tejen al interior del espacio físico, y tiene que ver con las intervenciones del ser humano que lleva a, por ejemplo, procesos de apropiación. Cely y Moreno (2015) realizan una conceptualización que enmarca la ciudad en dos elementos constitutivos de esta: lo material y lo inmaterial.

La ciudad material refleja las construcciones concretas, los objetos que hacen parte de ella, emergentes en diversos momentos y circunstancias, así como las temporalidades que denotan la apropiación y transformación del espacio urbano consecuencia de las acciones humanas, de planes,

¹⁵ El concepto de lo urbano como una cualidad se relaciona más con el significado de los lugares urbanos y el efecto del medio urbano en los estilos de vida de las personas (y viceversa).

proyectos e innovaciones que modifican el espacio urbano. De otra parte, la ciudad inmaterial refleja símbolos, representaciones, ideas, ideales e imaginarios, haciendo que esta no sea solo de presencia e impacto a través de una distancia concreta, sino que llegue más allá de sus fronteras. (p. 36).

En esta definición de ciudad, se encuentra gran coincidencia con la definición de Michael Pacione sobre espacio urbano.

8.4.5. Una mirada escolar de los conceptos.

Como se dijo anteriormente, en la didáctica de la geografía se busca elevar unos saberes disciplinares y comunes a la categoría de escolar, puesto que todo contenido y concepto debe pasar por un proceso de adecuación para ser trabajado en la escuela con los estudiantes en clave de sus características de aprendizaje. Esto quiere decir que no todo saber científico o académico puede llevarse a la escuela si no se realiza un ajuste al contexto de la escuela y los estudiantes; debe realizarse una mirada escolar de los conceptos. Chevallard (1991) menciona que

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es *denominado transposición didáctica*. (p. 16)

Hasta el momento se ha hablado de dos aspectos claves que componen la didáctica de la geografía: un fundamento pedagógico (EPC) que presta atención a la dimensión cognitiva y de aprendizaje de los estudiantes para su proceso en la escuela, y un componente disciplinar que describe los principales conceptos que deben trabajarse en la enseñanza de la geografía urbana. Pero ¿de qué manera es posible relacionar estos dos aspectos para una intervención en el aula? ¿cómo es posible realizar esa adecuación de saberes para su trabajo escolar? En la propuesta de enseñanza para la comprensión descrita a partir de Perkins, se mencionan algunos principios a tener en cuenta para tratar los contenidos, temas o conceptos escolares, que va desde las características que se especifican en la teoría uno hasta las representaciones potentes y los temas generadores. A continuación, se presenta un cuadro que organiza dichos principios:

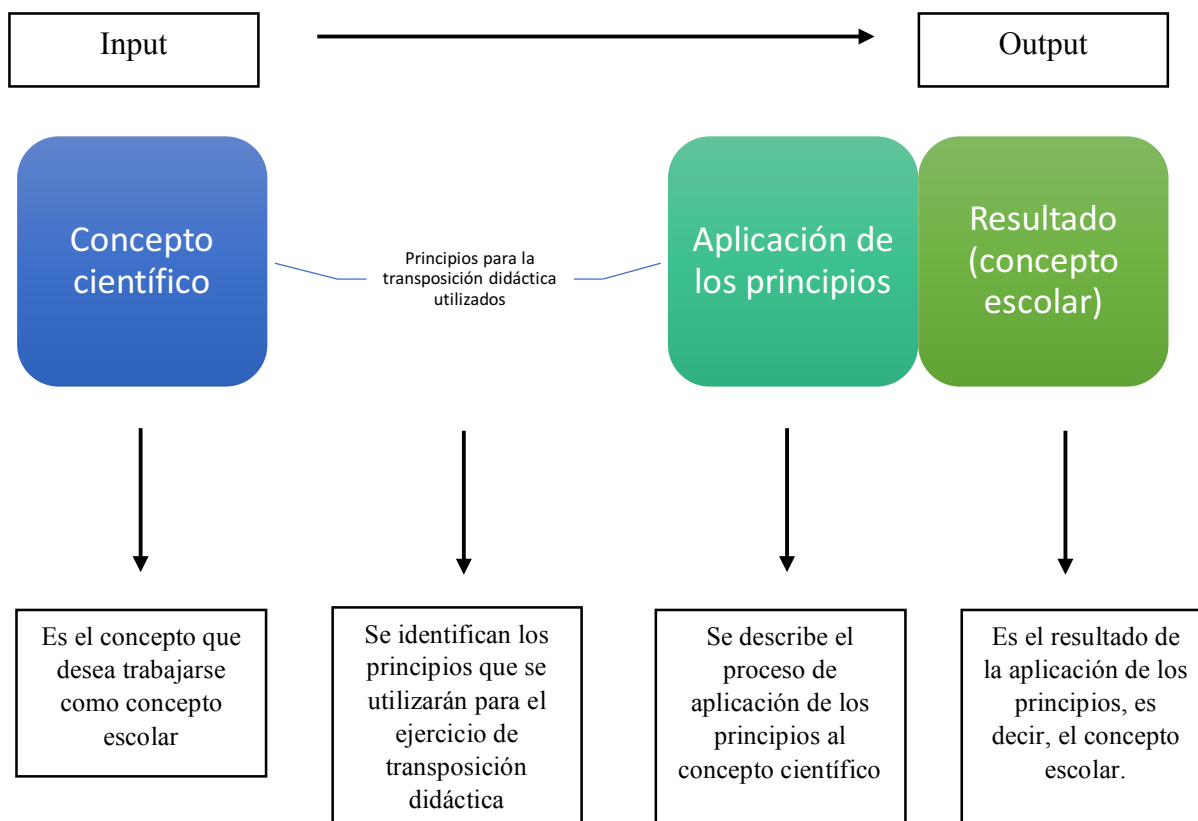
Tabla 6. Matriz principios para una transposición didáctica desde la enseñanza para la comprensión.

Principios para una transposición didáctica desde la enseñanza para la comprensión											
Principios	Teoría uno				Representaciones potentes. Modelos				Temas generadores		
Componentes	Información clara	Práctica reflexiva	Realimentación informativa	Motivación	Analógicos	Representación concreta	Depurado	Construido	Centralidad	Accesibilidad	Riqueza
Definición	Concreto y presentado sin ambigüedades.	Volver sobre el contenido y reflexionar.	Observaciones y consejos que el maestro da a los estudiantes luego de realizadas las actividades.	Estímulos que el estudiante recibe para potenciar su aprendizaje.	Presentar contenidos a partir de analogías.	Presentar contenidos de forma concreta, reduciéndolo a ejemplos o algunas imágenes.	Se eliminan los aspectos extraños o que puedan llegar a ser difíciles, y se queda con las características más importantes del tema o contenido.	El maestro diseña sus propias representaciones de los contenidos	Debe ser un tema central o muy importante en el plan de estudios.	Debe ser accesible, lo que significa que se deben evitar temas que parezcan extraños y deben ser cercanos a los estudiantes.	Debe ser un tema rico. Debe prestarse para llevar a cabo con ese tema diferentes extrapolaciones o desarrollar diferentes puntos de vista, entre otros.
Objetivo	La teoría uno, además de sugerir el abordaje sencillo y concreto de los contenidos, se presenta como un conjunto de principios para el momento posterior al trabajo de los temas, conceptos o contenidos. Su objetivo es reflexionar, hacer seguimiento y trabajar por un mejoramiento constante de los estudiantes en su relación con los temas, a partir de la retroalimentación y motivación.				Los modelos de las representaciones sugieren diferentes maneras de presentarle los temas, conceptos o contenidos a los estudiantes, con el objetivo de que estos sean claros y adecuados para su trabajo en el aula. Sugiere, a grandes rasgos, la eliminación de ambigüedades y la construcción apropiada en los temas.				Los temas generadores presentan las características fundamentales que debe cumplir todo tema, concepto o contenido, para su inclusión correcta en los planes de estudio.		

Fuente: elaboración propia basada en Perkins (1992)

Los principios que se muestran en la tabla anterior sugieren algunas características que deben cumplir los temas, contenidos o conceptos que se pretenden llevar a la escuela, con el fin general de hacerlos accesibles, claros y concretos para una correcta apropiación por parte de los estudiantes. Si bien cada uno de estos es importante, un ejercicio de transposición didáctica no necesariamente debe contemplarlos a todos a la vez; es posible retomar solo algunos para reelaborar los saberes científicos o complejos. Ahora bien, para responder las dos preguntas planteadas, se mostrarán algunos ejemplos de transposición didáctica de los conceptos geográficos presentados anteriormente, a partir de la aplicación del siguiente esquema:

Figura 11. *Esquema para la trasposición didáctica.*



Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Transposición concepto de geografía urbana. Se retomará la definición de Michael Pacione.

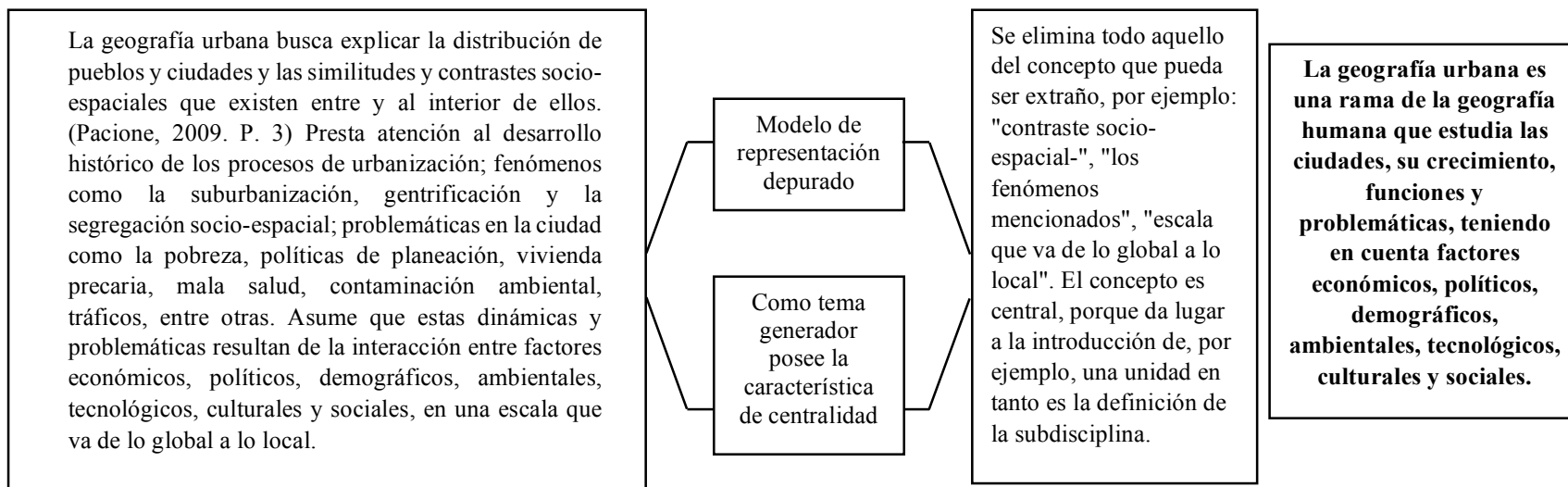
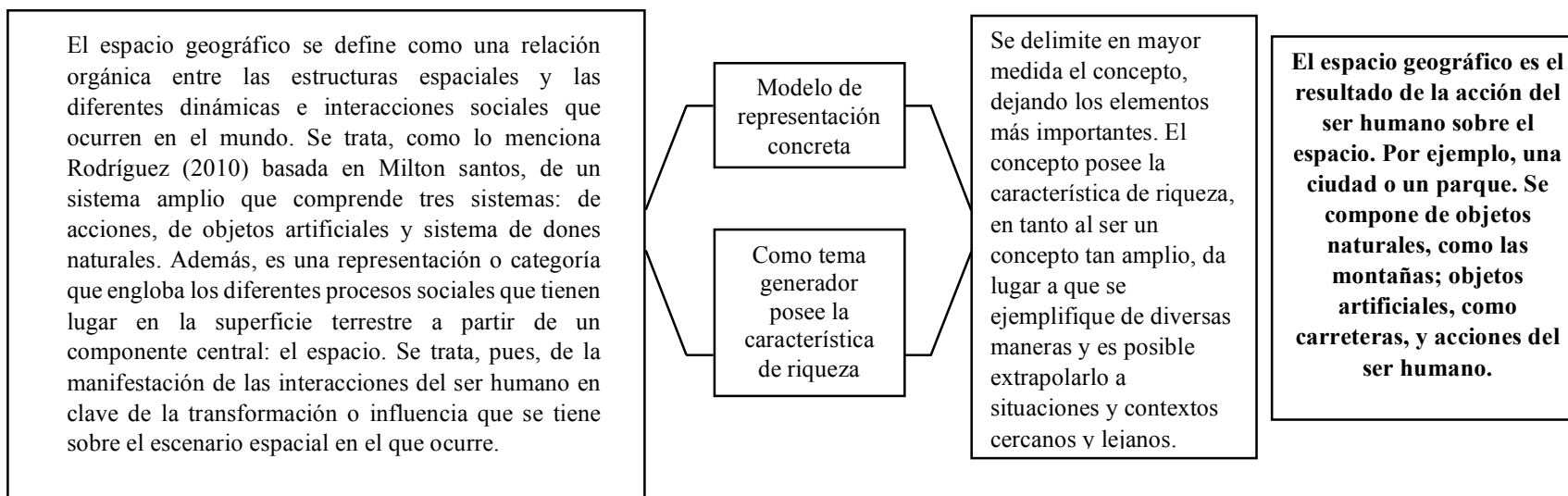


Figura 13. Transposición concepto de espacio geográfico.



Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Transposición concepto de espacio urbano.

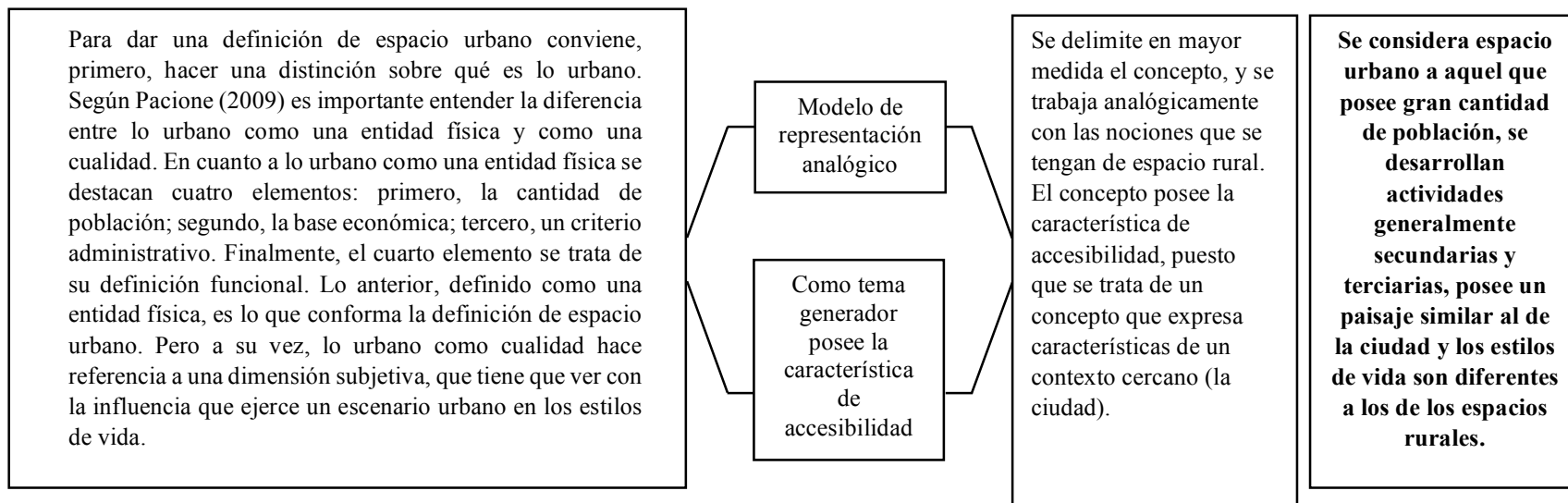
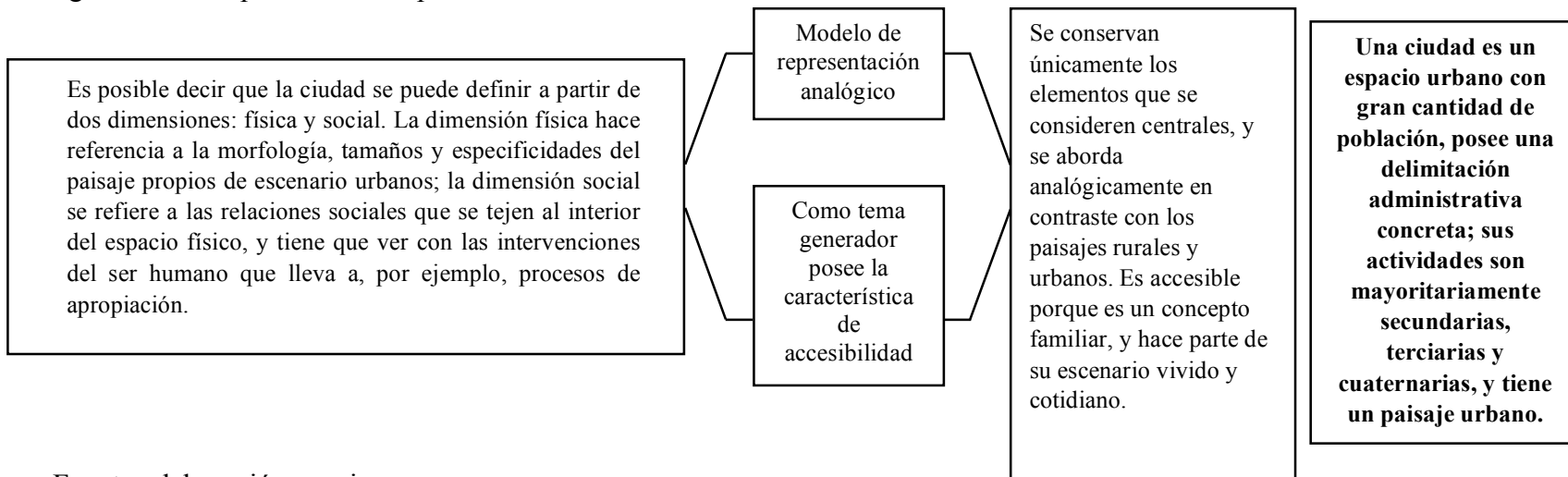


Figura 15. Transposición concepto de ciudad.



Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio de transposición didáctica se trata de una relación simple entre la aplicación de unos principios generales que establece un enfoque pedagógico concreto (EPC) a unos conceptos geográficos científicos o complejos, con el objetivo de presentarlos a los estudiantes en el aula. Como se hace evidente, el ejercicio no se trata de otra cosa que de la simplificación de los conceptos, conservando elementos que se consideren principales e importantes en relación a la orientación que el profesor quiera trabajar. Por ejemplo, el concepto de geografía urbana presentado se construye a partir de la perspectiva de Michael Pacione, puesto que él articula aspectos que se consideran más importantes o adecuados para la escuela, en tanto dan lugar a una lectura amplia de la disciplina con la cual los estudiantes podrán tener en cuenta aspectos urbanísticos y sociales. A diferencia de, por ejemplo, la perspectiva de Harold Carter que se centra prioritariamente en el componente físico que estudia la geografía urbana, relegando un poco la dimensión social.

Es importante tener presente que la transposición didáctica no es el fin último de la didáctica de la geografía, sino que se trata únicamente de un medio para construir un concepto geográfico escolar. Como ya se mencionó, se trata primero de trabajar desde conceptos porque estos son los "lentes" con los cuales los estudiantes, posteriormente, realizarán lecturas y análisis de la realidad social que los rodea. En ese sentido, la construcción escolar de conceptos es un primer paso para guiar a los estudiantes al desarrollo de actividades de comprensión de orden superior. Como lo menciona Audigier (1994) citado en Alderoqui y Villa (2012):

Los contenidos escolares no se resuelven con una simple traslación simplificada de las conceptualizaciones de las disciplinas. No hay un continuo, ni una jerarquía entre el saber científico y el saber escolar. Éste es una construcción particular de la escuela para responder a finalidades que le son propias. (p. 105)

Finalmente, hasta este punto se ha mostrado la relación que se puede establecer entre dos de los tres aspectos que componen la didáctica de la geografía (cognitivo y disciplinar) que corresponden en este caso a la enseñanza para la comprensión y los conceptos centrales en geografía urbana respectivamente. Pero ¿qué relación es posible establecer con el tercer aspecto de la didáctica de la geografía que habla de las metas o resultados que se esperan? la

respuesta a esta pregunta se halla en la propuesta pedagógica que se plantea a continuación, que busca trabajar la geografía urbana en la escuela a partir de otra mirada, esta es, *la enseñanza-aprendizaje de la geografía a partir de problemas urbanos contemporáneos*.

8.5. Otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.

La geografía urbana en la escuela ha sido enseñada, generalmente, como la configuración física de los espacios urbanos y sus actividades económicas. Los principales temas trabajados son los tipos de planos y la morfología urbana; jerarquía de ciudad y redes urbanas; funciones económicas predominantes; proceso de urbanización a través de la historia y, en menor medida, algunos problemas de las grandes ciudades como la desigualdad o la tugurización. Si bien estos temas son importantes porque efectivamente constituyen una parte significativa de los estudios de la geografía urbana, también es cierto que la realidad de las ciudades actuales apremia un abordaje en sus estudios que preste mayor atención a las problemáticas urbanas contemporáneas.

El desarrollo de las ciudades en el marco de la realidad social, política, económica y cultural actual, han traído consigo la aparición de una serie de problemáticas que no son otra cosa que la manifestación de la acentuación de la desigualdad social en el mundo, y se constituyen como objetos de estudio recientes dentro de las investigaciones de la geografía urbana. El crecimiento desmedido, la especulación inmobiliaria y la demanda de nuevos espacios edificables, son algunos de los aspectos que han dado lugar a problemáticas contemporáneas como la gentrificación o la segregación residencial.

Estas han abierto nuevos escenarios investigativos dentro de la geografía urbana, que ponen el acento en el análisis de la transformación de la ciudad como consecuencia de los impactos de dichas problemáticas en sus dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, morfológicas y paisajísticas. Así pues, se considera que estos nuevos temas de investigación deben renovar no sólo al campo disciplinar de la geografía urbana, sino también a su proyección en la escuela. Por tal razón, se propone *otra mirada* para la didáctica de la

geografía que desplace su énfasis de los temas mayoritariamente físicos o morfológicos, hacia problemas que surgen como resultado de la complejidad de las ciudades actuales.

El trabajo de problemáticas urbanas contemporáneas como una perspectiva para la didáctica de la geografía, supone tener en cuenta no sólo las problemáticas per se, sino cómo estas promueven una serie de transformaciones espaciales y sociales en la ciudad. Por ende, el objetivo de esta propuesta es la de comprender la transformación de la ciudad en sus diferentes dimensiones como resultado de dichas problemáticas, proponiendo así otra mirada para la didáctica de la geografía urbana.

Se trata, pues, como lo menciona Gurevich (2005) de una combinatoria de conceptos y problemas, "conceptos, para englobar y abstraer la información en bruto, para significar *per se*, para no perderse en las infinitas formas de lo real; y situaciones problema o contextos de problematización, para situar y analizar contextualizadamente los hechos" (p. 31) Esto propone un vínculo fundamental entre lo mencionado hasta ahora para el trabajo en la escuela: unos conceptos centrales de la geografía urbana y, posteriormente, el abordaje de problemas urbanos contemporáneos que se servirán de dichos conceptos previos.

Por un lado, el trabajo desde problemas urbanos contemporáneos en la escuela no se trata de una lectura de una situación conflictiva únicamente, sino que implica el análisis de la proyección de estos en la ciudad, como un causante de sus transformaciones sociales, económicas, culturales, políticas y físicas. Por otro lado, no es sólo el tema, sino su potencialidad para el trabajo pedagógico y el desarrollo de la comprensión en los estudiantes, por tanto

Desde la perspectiva escolar, el tratamiento de problemas connota el desarrollo de un conjunto de capacidades, entre las que se destacan las analíticas, interpretativas, explicativas, conjeturales, creativas y comunicativas. Por consiguiente, el tratamiento de problemas impacta de modo decisivo en los procesos de selección, organización y evaluación de los contenidos (...) a lo largo del proceso de formación deberán pasar del trabajo de comprensión conceptual a la resolución de casos o a la reconstrucción de problemas cada vez más

complejos, en los que dichos conceptos sean utilizados de un modo dinámico e histórico. (Gurevich, 2005, p. 34)

Ahora bien, mencionada la importancia y potencialidades del trabajo desde problemas, vale la pena especificar qué tipo de problemas urbanos contemporáneos es posible trabajar en la escuela definiendo primero su concepto y, posteriormente, su ejercicio analítico.

8.5.1. Nuevos conceptos en la enseñanza-aprendizaje de la geografía urbana. El ejemplo de la gentrificación.

La selección de problemas urbanos contemporáneos como nuevos conceptos para la enseñanza-aprendizaje de la geografía urbana, requiere tener en cuenta unas consideraciones previas que permiten identificar qué tan adecuado es o no un problema y su transposición didáctica conceptual. Los dos grandes criterios para identificar esto son, por un lado, la riqueza temática dentro de la geografía urbana de un tema específico y, por otro lado, su potencialidad para el desarrollo de la comprensión del estudiante. Un ejemplo de un problema urbano contemporáneo que puede trabajarse en la escuela y del cual es posible realizar una construcción conceptual escolar es la gentrificación.

A continuación, se mostrará el ejemplo siguiendo este orden: primero, concepto de gentrificación y su transposición didáctica como concepto escolar; segundo, qué permite la gentrificación en tanto problemática urbana contemporánea, en el desarrollo de la comprensión de la transformación de la ciudad en los estudiantes. Finalmente, se presentarán dos esquemas que resumen lo presentado en esta propuesta.

- ¿Qué es la gentrificación? es una problemática urbana que se empieza a presentar en el periodo postindustrial de varias ciudades europeas, norteamericanas y australianas principalmente. Posteriormente, a mediados de los años 80, empieza a ser investigada en América Latina como una problemática emergente en este contexto. Consiste en la transformación social y espacial de los centros de las ciudades que implica, por un lado, el encarecimiento del suelo que lleva al aumento del costo del nivel de vida a

través de, por ejemplo, la adquisición de ese espacio para proyectos inmobiliarios de alto costo. Por otro lado, involucra una transformación social del lugar en tanto empiezan a aparecer nuevas actividades comerciales que promueven prácticas sociales distintas y, por ende, sujetos que las llevan a cabo, por ejemplo, la aparición de cafés o librerías que atraerían a ese espacio población que responda a esos referentes de consumo. Una de las principales consecuencias es que ese encarecimiento desplaza a la población originaria de los centros –de bajos recursos- y la sustituye por una de clase alta.

- ¿Cómo podría trabajarse como un concepto escolar? aplicando el método de representación construido y entendiendo que posee la característica de riqueza de un tema generador, se puede reconstruir una definición a manera de concepto con el fin de conservar los elementos más importantes. Se podría concebir de la siguiente manera:

*Encarecimiento de un **barrio deteriorado** de la ciudad a partir de la renovación de este, que produce **nuevas dinámicas económicas, sociales y culturales**, y puede traer como consecuencia el **desplazamiento** de la población originaria generalmente de **bajos recursos**.*

- ¿Qué permite la gentrificación para el desarrollo de la comprensión de los estudiantes en cuanto a la transformación de la ciudad? permite dos cosas: por un lado, se trata de un abordaje temático rico de una lectura de una problemática que ocurre en la ciudad, que puede mostrar cómo esta desencadena transformaciones morfológicas, económicas, sociales, por ejemplo:

Tabla 7. *Cómo la gentrificación impacta en la transformación de la ciudad en diferentes dimensiones.*

Transformación de la ciudad a partir de la gentrificación	
Dimensiones	¿Cómo se transforma?
Morfológica	El primer paso en la existencia de la gentrificación, es la renovación de un barrio deteriorado, puesto que este exige ser mejorado con el fin de hacerlo provechoso para las personas. Se puede renovar con la demolición de lo antiguo y construcción de nuevas edificaciones, o con el mejoramiento de lo construido. La renovación siempre busca generar ganancias y se encarece el entorno.
Económicas	Tras la renovación de un barrio, el valor del suelo y el costo de vida de ese lugar suele aumentarse, puesto que el mejoramiento supone una serie de adecuaciones en términos de equipamientos y accesibilidad, que promueve cierta valorización . Por tanto, la dinámica económica de ese lugar cambia.
Sociales	Tras la renovación y el encarecimiento, el carácter social del lugar cambia. Si el barrio anteriormente deteriorado era habitado por personas de carácter popular, tras la valorización, el costo de vida se hace insostenible para ellos y tiende a promover su desplazamiento hacia otros lugares en los que puedan vivir y, con ello, surge la aparición de población de mayor capacidad económica; como consecuencia se da una dinámica de sustitución poblacional.

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla anterior, la forma en como ocurre la gentrificación da lugar a que se analicen diferentes dimensiones que contribuyen a la transformación de la ciudad, por tanto, una misma problemática es útil para prestar atención a nuevas dinámicas económicas, sociales y morfológicas de los espacios urbanos.

Por otro lado, pedagógicamente esta problemática permite el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como la identificación de relaciones causales, análisis de consecuencias e impactos sociales, en el marco de una lectura de la transformación de la ciudad desde el aula, que tiene como eje articulador el trabajo de la geografía urbana. Lo anterior, puesto que se presta para llevar a cabo diferentes actividades de comprensión en el transcurrir de su abordaje en el aula.

Además de lo anterior, esta propuesta permite avanzar en la consolidación de un pensamiento crítico en los estudiantes y una actitud investigativa, por el hecho de que, como menciona Gurevich (2005) "puede decirse que los problemas de la vida social son aquellas cuestiones, dilemas o temáticas que por la injusticia, desigualdad o insatisfacción a que refieren convocan la búsqueda de respuestas y soluciones" (p. 34). Consiste, pues, en una propuesta didáctica que articula unos saberes nuevos de la geografía urbana con su potencialidad pedagógica, y da lugar a una lectura crítica de la realidad social que, como ya se dijo, apremia el desarrollo de otra mirada didáctica hacia las complejidades urbanas que manifiestan la desigualdad, pobreza y exclusión actuales.

Cabe mencionar que la gentrificación es sólo un ejemplo de concepto y problemática urbana contemporánea desde la cual puede trabajarse geografía urbana en la escuela. Existen muchas otras tensiones y conflictos urbanos que, de la misma manera, permiten análisis y lecturas multidimensionales de la transformación de la ciudad. El siguiente esquema resume el orden conceptual que, desde esta propuesta, se concibe como adecuado para la enseñanza-aprendizaje de la disciplina en mención.

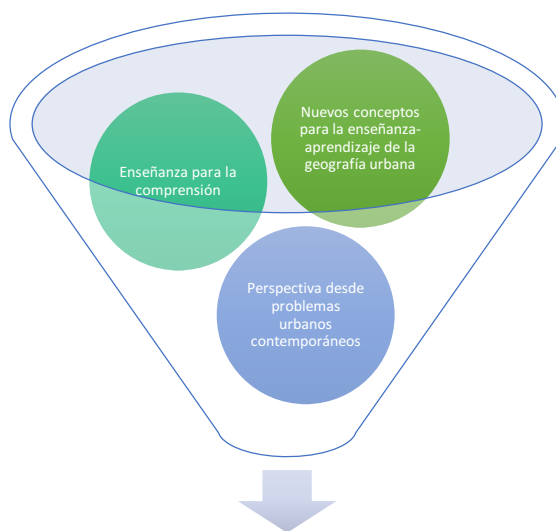
Figura 16. Orden conceptual para el trabajo de la didáctica de la geografía urbana.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el siguiente esquema resume la propuesta presentada en este capítulo, teniendo en cuenta los tres elementos que componen la propuesta de *otra mirada para la didáctica de la Geografía Urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos*.

Figura 17. Elementos para otra mirada de la didáctica de la Geografía Urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.



Otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.

Fuente: elaboración propia.

9. UNA EXPERIENCIA DE LA PROPUESTA OTRAS MIRADAS PARA LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFIA URBANA. EL EJEMPLO DE LA GENTRIFICACIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar la experiencia de práctica e intervención pedagógica llevada a cabo en el colegio Gimnasio Vermont, con estudiantes de grado séptimo en la materia de geografía humana. En esta experiencia se realizó la aplicación de la propuesta sobre didáctica de la geografía urbana presentada en el capítulo anterior, a partir del abordaje de la gentrificación como tema generador que permite comprender la transformación de la ciudad en sus diferentes dimensiones. Primero, se presentará el espacio académico o materia en la cual se trabajó con los estudiantes; segundo, se mostrará la unidad didáctica diseñada para el trabajo de la geografía urbana desde problemas urbanos contemporáneos, en donde se contempla la planeación de clase, los diferentes momentos de trabajo y las metodologías utilizadas; tercero, se expondrá cómo se llevó a cabo la ejecución de la unidad didáctica en tanto experiencia de práctica pedagógica y, finalmente, en qué otros colegios existen propuestas similares de enseñanza de la geografía urbana.

9.1. Geografía Humana en el grado séptimo del Gimnasio Vermont.

El proyecto curricular del departamento de Ciencias Sociales del Gimnasio Vermont, establece que la Geografía, al igual que la Historia, deben ser áreas temáticas o materias separadas en la básica secundaria y media; es solo en la educación primaria que las Ciencias Sociales son una única materia, por ende, se trabajan de manera integrada. La Geografía se aborda de la siguiente manera a lo largo de la educación secundaria: sexto corresponde a geografía física, séptimo a geografía humana, octavo a geografía económica, noveno a geografía del conflicto y en grados décimo y once se trabaja la propuesta del programa diploma del Bachillerato Internacional.

En cuanto al grado séptimo, que es el grado con el cual se llevó a cabo la propuesta, la materia de geografía humana se estructura en cuatro unidades de la siguiente manera:

- ✓ Unidad 1. Geografía de la población.
 - Conceptos y ramas de la Geografía.
 - ¿Qué es geografía de la población?
 - Dinámicas poblacionales: movimientos migratorios.
 - Variables demográficas: proyecciones de población.

- ✓ Unidad 2. Geografía rural.
 - ¿Qué es la geografía rural?
 - Espacio rural: usos del suelo y cotidianidad rural.
 - Problemáticas rurales.
 - La tierra: seguridad y soberanía alimentaria.

- ✓ Unidad 3. Geografía urbana.
 - ¿Qué es geografía urbana?
 - Conceptos en geografía urbana: espacio geográfico, espacio urbano, ciudad.
 - Relaciones económicas en el espacio urbano: redes y jerarquía urbana.
 - Morfología urbana: tipos de planos urbanos.
 - **Problemas urbanos contemporáneos**
 - **Conurbación.**
 - **Gentrificación.**
 - **Segregación socioespacial.**

- ✓ Unidad 4. Geografía política.
 - ¿Qué es geografía política?
 - Estado, nación y territorio.

Lo anterior corresponde a todo el programa del año, y tiene como objetivo que los estudiantes construyan un panorama de algunos de los estudios de la geografía humana, en tanto una de las grandes ramas de la Geografía como disciplina. Cada unidad introduce inicialmente a los alumnos en la definición y conceptos principales de la subdisciplina para, posteriormente, permitir el análisis de alguna situación de la realidad social.

9.2. Unidad didáctica de geografía urbana desde problemas urbanos contemporáneos.

Una propuesta para la comprensión de la transformación de la ciudad.

A continuación, se presenta la propuesta de planeación de una unidad didáctica de geografía urbana en el marco de la enseñanza para la comprensión, que fue el plan temático y pedagógico que se trabajó con los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont.

9.2.1. La planeación de clase y la metodología de trabajo en el aula.

Tabla 8. *Unidad didáctica. Geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos.*

Unidad didáctica. Geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos			
Meta de comprensión	Comprender la transformación de la ciudad, a partir del caso de gentrificación en el barrio Las Aguas de Bogotá.		
Saberes importantes y comprensión duradera	Vale la pena estar familiarizado con... La gentrificación es una problemática urbana que tiene impactos negativos para la población de las ciudades.	Es importante saber... La geografía urbana es una subdisciplina de la geografía humana que permite analizar los cambios espaciales y sociales de los escenarios urbanos.	Comprensión duradera: La ciudad es un espacio urbano cambiante, que puede verse alterado en su dimensión social, económico, cultural y política a causa de problemas urbanos contemporáneos.
Conceptos centrales	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía urbana. - Espacio geográfico. - Espacio urbano. - Ciudad. - Gentrificación. 		
Temas a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía urbana, ciudad y lo urbano como espacio y cualidad. - Morfología urbana: tipos de planos en la ciudad. - Problemas urbanos contemporáneos: la gentrificación. - Caso de gentrificación en el barrio Las Aguas. 		

Habilidades de pensamiento o actividad de comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar. - Inferir. - Analizar - Evaluar
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Organizadores gráficos. - Rutinas de pensamiento. - Análisis de fotografía.

Fuente: elaboración propia.

Esta unidad didáctica se organizó temáticamente en función del orden conceptual que se considera indispensable para el trabajo escolar de la geografía urbana, con el fin de permitir el análisis posterior de una problemática urbana contemporánea que, en este caso, se trata de la gentrificación. Si bien se habla de problemas urbanos contemporáneos (en plural) y esta propuesta sólo muestra una que es la gentrificación, se considera que la manera en que se abordó plantea unos principios teóricos y procedimentales para el trabajo de otras problemáticas como, por ejemplo, la segregación socioespacial, la pauperización en la periferia o los conflictos de movilidad.

La tabla anterior muestra, además, los elementos principales que componen una unidad didáctica de geografía urbana, teniendo en cuenta los principios de la enseñanza para la comprensión. Cada uno de ellos se define de la siguiente manera:

- Meta de comprensión: como se mencionó en el capítulo anterior, la teoría uno establece que el proyecto educativo debe estar guiado por el currículo, entendido como los diferentes temas de los planes de estudio, sin embargo, también se hace explícito que no se trata de los temas per se sino de lo que se espera que los estudiantes logren hacer a través del estudio de estos. En otras palabras, el principal elemento o principio que se establece desde la enseñanza para la comprensión en un primer momento, es que se debe tener claro qué es lo que se espera de los estudiantes; a esta aspiración se le llama *meta de comprensión*. Se llama meta porque es el fin que se quiere alcanzar en un proceso educativo (largo o corto) a través del estudio de diferentes temas, en clave del

potenciamiento de habilidades de pensamiento que apuntan al desarrollo de la comprensión.

De manera ligada a la meta de comprensión, se encuentran tres aspectos que se desprenden de la propuesta de diseño y planeación curricular llamada *understanding by design* que consiste en lo siguiente: según Mctighe (2012) para alcanzar una comprensión más profunda, se deben priorizar los saberes en diferentes órdenes, a saber, unos con los que vale la pena estar familiarizados, otros que son importantes y un saber que se debe ser duradero. Esto quiere decir que si bien existen diferentes temas, lo que se busca es que los estudiantes retengan y reflexionen algo en particular y dure a lo largo de su vida, por eso se llama comprensión duradera. A esta estructura de planeación se llamó Backward Design (diseño hacia atrás) porque tradicionalmente en la planeación primero se establecen los temas y después lo que se busca lograr con esos; en este caso es al revés: primero se determina qué es lo que se quiere que los estudiantes sean capaces de hacer en el marco del estudio de una materia y, posteriormente, se definen los temas a través de los cuales se alcanzará eso que se espera.

- Conceptos centrales: son aquellos conceptos imprescindibles que componen la estructura teórica que da sustento al estudio de una disciplina o materia escolar. Como se argumentó en el capítulo anterior, antes de abordar un problema con el fin de analizarlo y, posteriormente, comprenderlo, se deben tener claros unos conceptos que servirán como lentes para dicho trabajo. En este caso, como se trata de geografía urbana, se seleccionaron los conceptos que aparecen en la tabla y se definen en el capítulo anterior.
- Habilidades de pensamiento: desde la enseñanza para la comprensión, como se mostró en el capítulo anterior, se argumenta que, para alcanzar la comprensión de algo, primero es necesario desarrollar unas habilidades de pensamiento previas. Entendidas como actividades de comprensión, son aquellas habilidades racionales que los estudiantes deben ser capaces de realizar y van de orden inferior (porque pueden hacer menos cosas con ellas) como identificar, hasta actividades de comprensión de orden superior (porque son capaces de hacer cosas más complejas con ellas) como analizar, evaluar o criticar.

Las habilidades propuestas en la tabla son las que se esperan desarrollar con los estudiantes a través del proceso educativo.

- Metodología: son las principales actividades que se realizarán en el aula con los estudiantes, y deben ser coherentes con el enfoque pedagógico desde el cual se quiere trabajar. En el caso de la enseñanza para la comprensión, se seleccionaron dos: rutinas de pensamiento y organizadores gráficos. Para esto vale la pena hacer una mayor explicación de en qué consiste cada una.

Lo expuesto en el capítulo anterior sobre enseñanza para la comprensión y la cultura de pensamiento, refuerza una de las ideas expuestas inicialmente: “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento”. Esto quiere decir, como ya se dijo, que el aprendizaje se da únicamente en la medida en que se reflexiona sobre los contenidos a la vez que se están trabajando; es un proceso paralelo. Aunque parezca obvio, no siempre se reflexiona sobre lo que se está enseñando y aprendiendo. Es consecuencia del pensamiento porque el aprendizaje sólo se puede dar y es resultado de una acción de pensamiento que es la de reflexionar, es decir, el estudiante considera detenidamente lo que se le está enseñando: analiza, interpreta y cuestiona, por tanto, está pensando. Pero ¿por qué la EPC y la cultura de pensamiento refuerza esa idea?

El eje central que sustenta este enfoque de enseñanza aprendizaje es el desarrollo del pensamiento. Si se dice que se aprende cuando se reflexiona y, por tanto, se están llevando a cabo acciones del pensamiento, de lo que se trata entonces es de *enseñar a pensar*. La pregunta fundamental sería ¿cómo se enseña a pensar? La cultura de pensamiento provee en gran medida la respuesta cuando se mencionan las seis dimensiones que se deben tener en cuenta para forjar una cultura escolar enfocada en el pensamiento. Sin embargo, se debe responder a un reto:

Las investigaciones realizadas por el equipo del Proyecto Cero, establecen que la mayoría de las personas tienen las habilidades, actitudes y alertas de pensamiento sin desarrollar (...)
Una de las razones por las cuales no somos conscientes de nuestros pensamientos es que, por suerte o por desgracia, nuestros pensamientos no son perceptibles para las personas que nos

rodean, y muchas veces, son imperceptibles también las situaciones que los provocan. Perkins afirma: “El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. (Universidad de la República Uruguay, 2015, p.1)

El reto tiene que ver precisamente con la forma en cómo se puede responder a lo que menciona Perkins: si el pensamiento es invisible o no podemos percibirlo en muchos casos ¿cómo hacer que este sea visible y, por tanto, pueda reflexionarse sobre él? Para esto, tras investigaciones realizadas en diferentes países, investigadores del Proyecto Cero que trabajan en torno al desarrollo de la cultura de pensamiento, desarrollaron una estrategia llamada *rutinas de pensamiento*. “Thinking routines focus on the establishment of structures that weave thinking into the fabric of the classroom and help to make the thinking of everyone in the classroom more visible and apparent (Perkins, 2004), thus, they provide models of thinking”¹⁶ (Ritchhart, 2006, p. 4)

Se trata de ejercicios constantes de trabajo en el aula, que buscan que los estudiantes interioricen formas concretas de proceder frente a la información de la clase a partir de actividades rutinarias, en función del desarrollo de las habilidades de pensamiento. Si bien la mención a algo rutinario puede parecer negativo, “it would be a mistake to characterize them as simply mundane patterns of behavior. Classroom routines tend to be practices crafted to achieve specific ends in an efficient and workable manner”¹⁷ (Ritchhart, 2006, p. 5). A continuación, se muestran algunos ejemplos de rutinas de pensamiento, presentadas en el texto “Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender” de la Universidad de la República Uruguay. De este mismo texto se retoma el objetivo de cada rutina y qué del pensamiento pretenden desarrollar.

¹⁶ Las rutinas de pensamiento se centran en el establecimiento de estructuras de pensamiento que se tejen en la tela de la clase y ayudan a que el pensamiento de todos los miembros de la clase sea más visible y aparente (Perkins, 2004), por lo tanto, proporcionan modelos de pensamiento.

¹⁷ Sería un error caracterizarlas como patrones de comportamiento simples y mundanos. Las rutinas de clase tienden a ser prácticas elaboradas para lograr fines específicos de una manera eficiente y viable.

Figura 18. Rutina de los puntos cardinales.

1. E= Emocionante

¿Qué encuentras de emocionante (positivo) en esta idea o planteo?

2. O= pre-O-cupante (Worrisome: Lo marcaremos con una “O” por oeste)

¿Qué encuentras preocupante o inquietante (negativo) sobre esta idea o propuesta?

3. N= Necesito saber

¿Qué más necesitarías saber o averiguar sobre esta idea o planteo?

¿Qué información adicional te ayudaría a evaluar la propuesta?

4. S= Sugerencias para continuar avanzando.

¿Cuál es tu postura u opinión sobre esta idea o propuesta? ¿Qué aportarías o modificarías para seguir avanzando con la evaluación del tema?

Fuente: Universidad de la República Uruguay. (2015). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. (p. 8) Montevideo, Uruguay

Propósito: ¿Qué tipo de pensamiento promueve?

Para ayudar a los estudiantes a profundizar en una idea o propuesta y eventualmente evaluarla. (Universidad de la República Uruguay, 2015, p. 4)

Aplicaciones: ¿Cuándo y dónde puede ser aplicada?

Esta estrategia funciona bien para explorar varias facetas de una propuesta, planteo o idea para expresar una opinión sobre la misma. Por ejemplo, la escuela puede estar considerando la idea de un código de vestimenta, el docente aparece con la idea de cambiar la disposición de salón, un personaje de un libro enfrentándose a una elección, un político proponiendo otra manera de estructurar los impuestos, etc. (Universidad de la República Uruguay, 2015, p. 4)

Figura 19. Rutina “Observar/pensar/preguntarse”.

¿Qué es lo que observas?

¿Qué piensas sobre eso?

¿Qué preguntas te surgen?

Fuente: Universidad de la República Uruguay. (2015). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. (p. 11) Montevideo, Uruguay

Propósito: ¿Qué tipo de pensamiento promueve esta estrategia?

Esta estrategia alienta a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas. Ayuda a estimular la curiosidad y a establecer una base para la indagación. (Universidad de la República Uruguay, 2015, p. 11)

Aplicaciones: ¿Cuándo y dónde puede ser usada?

Usa esta estrategia cuando quiera que los estudiantes piensen cuidadosamente acerca de por qué algo se observa u ocurre de determinada manera y es de la forma que es. Usa esta estrategia en el comienzo de cada unidad para motivar el interés de los estudiantes o pruébalo con un objeto que se conecta con el tema durante la unidad de estudio. Considere usar la estrategia con un objeto interesante cerca del final de cada unidad para motivar a los estudiantes a mayor aplicación de su nuevo aprendizaje e ideas. (Universidad de la República Uruguay, 2015, p. 11)

Las rutinas de pensamiento son herramientas útiles para el trabajo diario en el aula, pues al ser actividades continuas, permite el desarrollo de hábitos de pensamiento en los estudiantes. “Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender.” (Universidad de la República Uruguay, 2015, p.1)

Además de las rutinas de pensamiento, también existe otra estrategia didáctica que puede ser utilizada en el marco de la EPC llamada *organizadores gráficos*. Se trata de una herramienta visual que permite a los estudiantes organizar y esquematizar las ideas que tienen, con el fin de cumplir tres funciones: conectar ideas nuevas con ideas previas, evidenciar la relación e integración que existe entre los conceptos y ayudar a recordar la información fácilmente. (SEP, 2016). Esta herramienta se sustenta en una premisa fundamental del constructivismo: el conocimiento se construye, no se reproduce. Por tanto, ayudar a identificar conexiones entre ideas, secuenciar la forma en cómo se presenta o consolida un concepto, y tener una base visual para organizar lo que se está pensando, ayuda a evidenciar cómo, paso a paso, es posible llegar a la construcción de una idea o concepto.

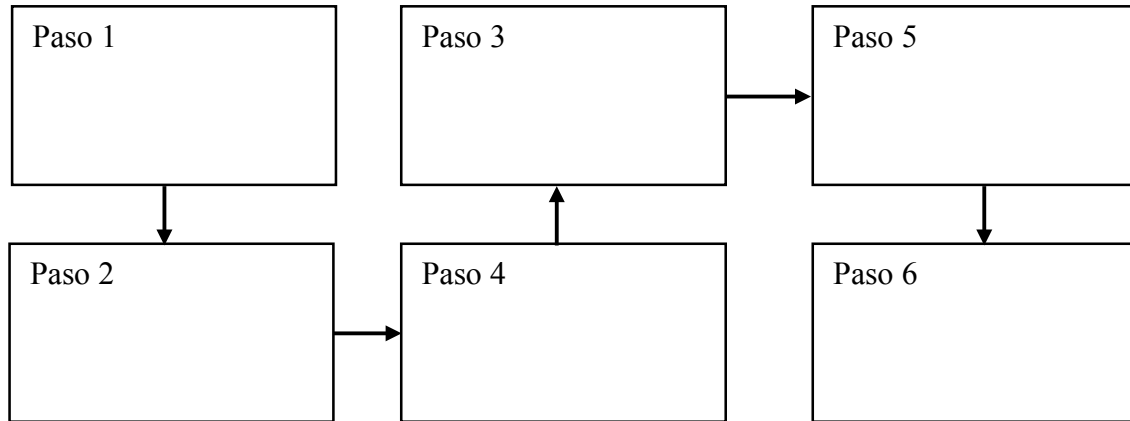
Existen diferentes tipos de organizadores que ayudan en diferentes procesos, por ejemplo, buscar y registrar información, ordenar y secuenciar un concepto, comparar, identificar causas-efectos, entre otros. Los siguientes son algunos ejemplos presentados en la página web de la SEP Secretaría de educación pública de México (2016).

Figura 20. Organizador gráfico para registro de información.

¿Quién?	
¿Cuándo?	
¿Dónde?	
¿Qué?	
¿Por qué?	
¿Cómo?	

Fuente: elaboración propia.

Figura 21. Organizador gráfico para secuenciar ideas o conceptos.

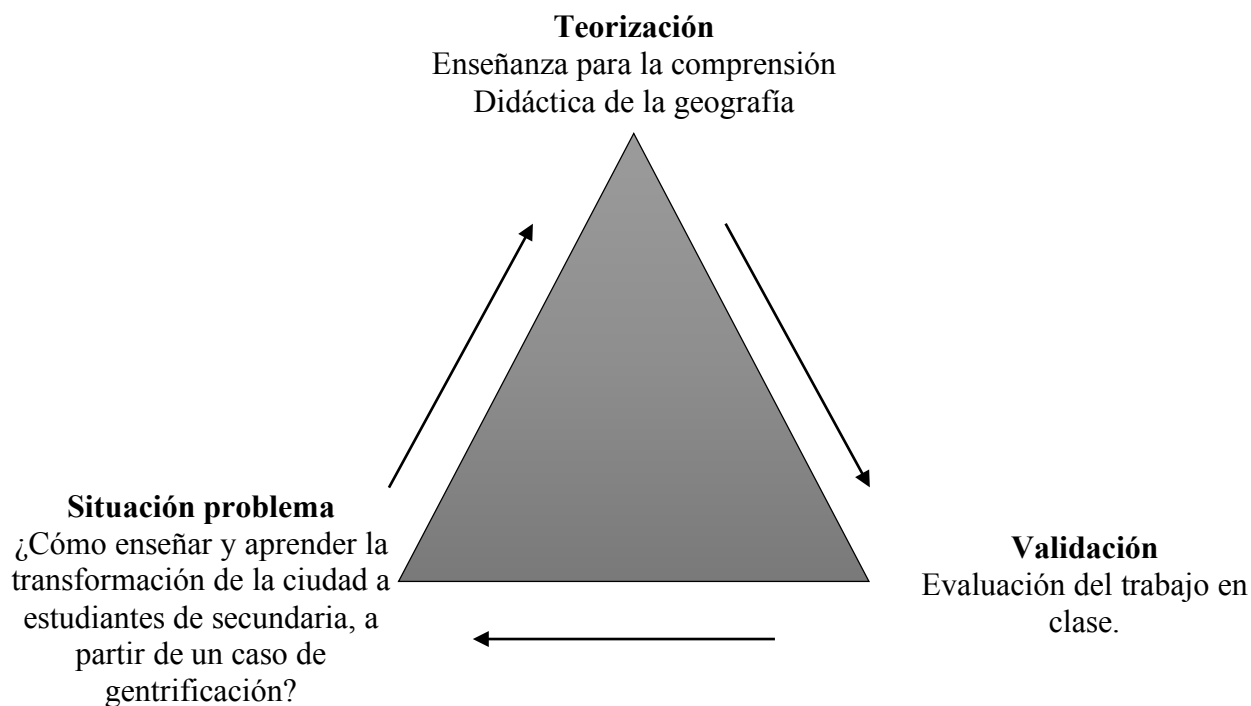


La unidad didáctica presentada anteriormente, fue el plan temático y didáctico que se trabajó con los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont en la asignatura de geografía humana.

9.3. La transformación de la ciudad. Pasos para la construcción y aplicación de la propuesta *comprender la ciudad desde problemas urbanos contemporáneos. Otra mirada para la didáctica de la geografía urbana.*

La experiencia de práctica e intervención pedagógica, que fue el espacio donde se proyectó y ejecutó la presente propuesta de didáctica de la geografía urbana, se realizó en términos investigativos siguiendo los aspectos de la propuesta del triángulo STV de la investigación planteado por Flórez & Tobón (2003) anteriormente. En este apartado se muestra cómo se llevó a cabo el planteamiento:

Figura 22. *Aplicación del triángulo STV.*



Fuente: elaboración propia basada en Flórez y Tobón (2003)

9.3.1. Etapa 1. Situación problema o fase de exploración.

Teniendo en cuenta que la construcción del presente objeto de estudio se realizó siguiendo la concepción del "objeto de estudio como proceso" planteado por Flórez y Tobón (2003), la primera actividad que se realizó en la presente propuesta pedagógica fue la identificación de los estudiantes con los que se trabajaría (actores) las posibles actividades que se podrían trabajar (trabajo en clase) las fases previas, durante y posteriores que se debían seguir (fases) e identificar la finalidad a la que se quiere llegar. Los actores fueron estudiantes de 4 cursos de grado séptimo del Gimnasio Vermont; las actividades que se trabajarían no se especificaron en esta etapa, pero se tuvo claro que sería trabajo en el aula; las fases que se siguieron fueron las siguientes:

- ✓ Caracterización institucional: se indagó sobre el funcionamiento de la institución donde se llevó a cabo la propuesta y sus metodologías de trabajo pedagógico.
- ✓ Caracterización de la población estudiantil con la que se trabajaría: se indagó en las características del funcionamiento académico y disciplinar de los estudiantes con los que se trabajaría, además de sus edades.
- ✓ Observación de clase no participante: se realizó un ejercicio de inmersión en el aula durante un semestre, en el cual se observó, sin intervenir, cómo era el trabajo y la dinámica de cada clase en la materia de geografía humana.
- ✓ Diseño de la propuesta de intervención en el aula: luego de conocer el funcionamiento y formas en que se dictaban las clases, se procedió al diseño de la propuesta pedagógica que se llevaría a cabo.
- ✓ Intervención pedagógica: luego del diseño de la propuesta que fue la unidad didáctica presentada anteriormente, se realizó el ejercicio de intervención pedagógica y se desarrollaron 4 sesiones de clase.
- ✓ Recolección de resultados de clase: finalmente, se recogieron las diferentes actividades de clase desarrolladas como insumo para el análisis.

De manera paralela a lo anterior, se establecieron las técnicas que permitirían la recolección de información que son las diferentes actividades en clase. Finalmente, se tuvo siempre en cuenta la relación de coherencia teórica (relación de conceptos) y el vínculo con la pregunta planteada.

Tabla 9. Aplicación etapa 1. Situación problema o fase de exploración desde el triángulo STV.

SITUACIÓN PROBLEMA O FASE DE EXPLORACIÓN							
Objeto de estudio Didáctica de la geografía urbana				Técnicas de información	Formulación del problema		
Actores	Actividades	Fases	Finalidad	Documentos de clase	Relación entre conceptos	Comprobación empírica.	Problema en forma de pregunta
Estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont.	Trabajo en clase.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización institucional. 2. Caracterización de la población estudiantil con la que se trabajaría. 3. Observación de clase no participante. 4. Diseño de la propuesta de intervención en el aula. 5. Intervención pedagógica. 6. Recolección de resultados de clase. 	Al finalizar el abordaje del caso de gentrificación, se espera que los estudiantes comprendan cómo una problemática urbana contribuye a transformar la ciudad en sus diferentes dimensiones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizador gráfico de "causa- efecto" y de "secuencia de ideas". 2. Rutina de pensamiento "antes pensaba - ahora pienso" y rutina de los "puntos cardinales" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>comprensión</i> entendida desde el marco teórico de enseñanza para la comprensión. 2. <i>geografía urbana, espacio geográfico y urbano; ciudad y gentrificación</i> como conceptos desde el marco teórico de la geografía urbana. 3. <i>Didáctica de la geografía urbana</i> como concepto que involucra el marco teórico de la educación geográfica. 	1. Evaluación y análisis de las actividades en clase.	<p>¿Cómo enseñar y aprender la <i>transformación de la ciudad</i> a estudiantes de secundaria, a partir de un caso de <i>gentrificación</i>?</p> <p>En la anterior pregunta, las partes resaltadas en cursiva, muestran cómo en esta se relacionan los conceptos que se pretenden trabajar: "enseñar y aprender" tiene que ver con la comprensión; "transformación de la ciudad" y "gentrificación" hacen parte de la didáctica y de los conceptos del marco teórico de la geografía urbana.</p>

Fuente: elaboración propia.

9.3.2. Etapa 2. Construcción del marco teórico.

Después de la etapa 1 de exploración y formulación del problema, se desarrollan tres momentos en la construcción del marco teórico.

- ✓ Formulación del marco teórico: se trata del establecimiento de los principales referentes teóricos que guían la construcción y aplicación de la propuesta pedagógica. En la formulación existen, a su vez, tres etapas: la primera se denomina etapa de ruptura, y se trata de la reformulación de las ideas luego de la fase de exploración que, en este caso, se tradujo en la construcción de una meta de comprensión como forma de reunir las reflexiones disciplinares, pedagógicas y observaciones hechas en la etapa previa; la segunda se trata de la reestructuración, y tiene que ver con el orden que se da al marco teórico y se definió así:
 - Teorías clásicas de la gentrificación: si se quiere introducir un tema nuevo a los planes de estudio escolares es imprescindible conocerlo a cabalidad, por eso, el marco teórico parte de una indagación sobre qué es la gentrificación desde las teorías clásicas. Esta parte está contenida en el capítulo 1 del presente trabajo.
 - Gentrificación en América Latina y un caso de Bogotá: el abordaje de un tema poco trabajado en la enseñanza de la geografía urbana como un contenido escolar, implica que se construyan las condiciones para que este tenga una mayor acogida en los estudiantes, por tanto, se decide identificar un caso de la ciudad de Bogotá en tanto entorno cercano, con el fin de que les represente familiaridad o cercanía. Para esto se seleccionó el caso de gentrificación en el barrio Las Aguas de Bogotá. Esta parte está contenida en el capítulo 2 del presente trabajo.
 - Didáctica de la geografía: el trabajo escolar de un tema nuevo en el marco de una asignatura escolar, requiere de un fundamento pedagógico que brinde los principios teóricos y prácticos para su abordaje. Para esto, se seleccionó el enfoque pedagógico del mismo colegio en el que se trabajó, que es la

enseñanza para la comprensión entendida desde el proyecto cero de Harvard. Además de esto, se retoman los elementos de la didáctica de la geografía propuestos por Xose Manuel Souto, como sustento que permitirá la unión de la enseñanza para la comprensión y la gentrificación en una sola propuesta. Esta parte está contenida en el capítulo 3 del presente trabajo.

La última etapa de la formulación del marco teórico consiste en la validación, que no es otra cosa que la posterior lectura de los resultados obtenidos, a la luz del enfoque pedagógico y didáctico elegido.

- ✓ Elaboración del marco teórico: se trata del proceder formal de la redacción del marco teórico luego de la revisión de la literatura, y la identificación de una teoría que se considere completa para el trabajo y análisis pedagógico; en este caso, como ya se dijo, se eligió la enseñanza para la comprensión.

- ✓ Evaluación del marco teórico: este último momento de la teorización o construcción del marco teórico, consiste en la reflexión que el investigador hace sobre el mismo a partir de tres criterios: la pertinencia, donde se indica qué tan adecuado es el marco teórico planteado para intentar responder al problema planteado; la exhaustividad, que se trata de la riqueza y capacidad del marco teórico de responder a lo que se planteó y, por último, el criterio de utilidad, que consiste en la posibilidad que tiene este marco teórico de proyectarse en otros escenarios educativos.

Tabla 10. Aplicación *etapa 2. Teorización.*

TEORIZACIÓN (MARCO TEÓRICO)							
Formulación.			Momentos de la elaboración del marco teórico		Evaluación del marco teórico		
Ruptura	Estructurar	Validar	Revisión de la literatura	Existencia de una teoría completa	Pertinencia	Exhaustividad	Utilidad
<p>Se realiza mayor especificación al problema de investigación, con el fin de que este se convierta en la <i>meta de comprensión</i>:</p> <p>"Comprender la transformación de la ciudad, a partir del caso de gentrificación del barrio Las Aguas de Bogotá".</p> <p>Se incluye el término "comprender" como tópico máximo de la enseñanza para la comprensión y es lo que se busca alcanzar.</p>	<p>La estructura del marco teórico se planteó en el siguiente orden:</p> <p>1. Indagación sobre gentrificación en el mundo, América Latina y un caso en la ciudad de Bogotá. (Capítulo 1 y 2)</p> <p>2. Enseñanza para la comprensión como enfoque pedagógico para determinar la planeación y metodología de clase. (Capítulo 3)</p> <p>3. Didáctica de la geografía entendida desde los criterios de Xose Manuel Souto, y la reflexión sobre didáctica de la geografía urbana desde problemas urbanos, teniendo en cuenta la unión de los dos puntos anteriores. (Capítulo 3)</p>	<p>Lectura de los resultados obtenidos de las actividades en clase realizadas con los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont.</p>	<p>La revisión documental se realizó en dos sentidos: uno disciplinar en geografía urbana, que contempló qué es la geografía urbana y la gentrificación. Otro sentido que es el educativo, en el cual contempló el enfoque pedagógico desde el cual se realizó la propuesta, y las reflexiones específicas sobre didáctica de la geografía.</p>	<p>1. Enseñanza para la comprensión entendida desde David Perkins, y el proyecto cero de Harvard. En este caso se consideró como una teoría completa, porque contempla reflexiones sobre aspectos relevantes para la construcción de una propuesta educativa integral: cognitivo, social y curricular</p>	<p>El marco teórico es pertinente por dos razones:</p> <p>1. Responde al enfoque pedagógico desde el cual trabaja el colegio en el que se llevó a cabo la aplicación, por tanto, es coherente la propuesta con el contexto institucional de aplicación.</p> <p>2. La enseñanza para la comprensión y la didáctica de la geografía brindan los elementos teóricos y prácticos que permiten la conjugación de una propuesta temática nueva en geografía urbana, con un abordaje pedagógico que aporta a una formación integral.</p>	<p>La exhaustividad es entendida como la capacidad del marco teórico de responder a la pregunta planteada.</p> <p>En este caso, como se plantea la construcción de una propuesta didáctica en geografía urbana, el marco teórico brinda los tres requerimientos centrales: elementos temáticos (geografía urbana y gentrificación) elementos pedagógicos pasa su abordaje (enseñanza para la comprensión) y didáctica de la geografía (como reflexión para la enseñanza específica de la disciplina)</p>	<p>El presente marco teórico, además de sustentar la propuesta presentada, se constituye como un referente teórico desde el cual se pueden realizar reflexiones teóricas y prácticas para su aplicación en otros contextos institucionales, por tanto, puede tener una proyección más amplia a la de este trabajo.</p>

Fuente: elaboración propia.

9.3.3. Etapa 3. Aplicación y validación.

Esta última etapa del triángulo STV correspondiente a la validación, tiene como finalidad mostrar el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el desarrollo de las cuatro sesiones de clase que se proyectaron en la unidad didáctica, a la luz de la teoría pedagógica elegida que, como ya se dijo, es la enseñanza para la comprensión. La validación, en este caso, se entiende como la capacidad de la lectura de los resultados a partir del marco teórico, para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Para esta etapa se seleccionó de manera aleatoria una muestra de estudiantes correspondiente al 30% de la población total con la que se trabajó en cada sesión. De ese modo, de 89 estudiantes que componían los 4 cursos, se seleccionaron algunos estudiantes de cada uno hasta conformar un grupo de 30, que se redefinía por cada sesión. Por ejemplo, para la sesión 1 se tomaron aleatoriamente las actividades de 30 estudiantes de los 89 en total; para la segunda sesión, se seleccionaron los resultados de esa clase de otros 30 estudiantes (diferentes al grupo inicial) y así con las últimas dos sesiones.

El análisis consiste en reconocer si los estudiantes, en el desarrollo de cada uno de los trabajos planteados en las cuatro sesiones de clase, manifiestan la habilidad de pensamiento o, en términos de la EPC, actividad de comprensión, que se espera potenciar, además del manejo conceptual referido al tema que se abordó de geografía urbana. Finalmente, al término de toda la unidad, se verificará si los estudiantes manifiesten una *comprensión* parcial de la transformación de la ciudad, a partir del abordaje en clase del tema de gentrificación. Esto significa que se trata de reconocer dos elementos que componen la pregunta de investigación, un elemento pedagógico (comprender - enseñanza para la comprensión) transformación de la ciudad a partir de la gentrificación (disciplinar - geografía urbana y gentrificación)

El análisis de los resultados se realizó de la siguiente manera: por cada sesión se estableció una matriz que permite reagrupar los elementos claves y comunes que los estudiantes mencionan en el desarrollo de su actividad de manera repetitiva, con el fin de detectar tendencias que muestren una generalidad de comprensión, manejo temático y trabajo de la

habilidad de pensamiento. Las cuatro sesiones trabajadas se desarrollaron de la siguiente manera:

- ✓ Sesión 1. Geografía urbana, ciudad y lo urbano como espacio y cualidad.

En esta sesión se presentó la definición de geografía urbana, un concepto de ciudad y cómo entender "lo urbano" en tanto espacio y cualidad. Para eso, se desarrolló como actividad de clase la rutina de pensamiento "antes pensaba, ahora pienso" que tiene como finalidad mostrar cuáles son las nociones o preconceptos que tienen los estudiantes sobre un tema antes de la presentación del profesor (antes pensaba) y cómo estas ideas se complementan e identifican elementos nuevos luego de la intervención del profesor (ahora pienso). La habilidad de pensamiento que se esperaba trabajar era *identificar*¹⁸. El siguiente es un ejemplo del trabajo de la actividad mencionada, realizada por una de las estudiantes.

¹⁸ La acción de identificar, como habilidad de pensamiento o actividad de comprensión, se entiende en este caso como la capacidad del estudiante de recordar y recoger diferentes ideas, características o principios que componen algo.

Figura 23. Actividad geografía urbana. Rutina de pensamiento "antes pensaba, ahora pienso"

Mariana Dueñas Rodríguez 7°C 2/12/15

Antes Pensaba	Ahora Pienso
<p>- Pienso que la geografía urbana es una ciencia que estudia el espacio que se relaciona con la ciudad (Edificios, población, calles, etc.). Estudia el desarrollo de lo político, económico, social, etc.</p> <p>Es todo lo contrario a la geografía rural.</p>	<p>- Entiendo que la geografía urbana es una rama de la geografía. Estudia las ciudades y espacios urbanos.</p> <p>- Los procesos que envuelve son: sociales, económicos, culturales y políticos.</p> <p>- Con estos procesos explica aspectos como: las matemáticas y dinámicas, comparación entre el campo y la ciudad, su distribución, el uso del suelo, crecimiento, expansión y sus interacciones.</p> <p>- La urbana puede describirse en dos formas: como espacio o como ciudad.</p> <p>- Tiene 3 elementos: Los físicos, sociales y funcionales.</p>
	<p>→ Ahora creo que la Geografía Urbana es mucho más complicada y profunda de lo que creí.</p>

Fuente: actividad en clase realizada por la estudiante Mariana Dueñas.

✓ Sesión 2. Morfología urbana: tipos de planos en la ciudad.

En esta sesión se presentó la definición de morfología urbana y los principales tipos de planos que se pueden encontrar en una ciudad (damero, radiocéntrico e irregular) su función y cómo cada uno de ellos permite diferentes dinámicas para la ciudad. Para esto, se desarrolló como actividad de clase un organizador gráfico de "causa - consecuencia" que tiene como objetivo que los estudiantes, al ver la imagen de cada plano, reflexionen sobre las posibles causas de cada uno y los efectos negativos o positivos que pueden tener estos para la vida de las personas en la ciudad. La habilidad de pensamiento que se esperaba trabajar era *inferir*¹⁹. El siguiente es un ejemplo del trabajo de la actividad mencionada, realizada por uno de los estudiantes.

¹⁹ La acción de inferir, como habilidad de pensamiento o actividad de comprensión, se entiende en este caso como la capacidad del estudiante de deducir o sacar una conclusión a partir de una imagen.

Figura 24. Actividad morfología y planos urbanos. Organizador gráfico "causa - efecto".

Nombre Juan Pablo Parra

Curso 7B

1. Teniendo en cuenta la presentación en clase y los tipos de plano, realice lo siguiente: primero, en el cuadro llamado causa, escriba las razones por las cuales usted considera que se presenta ese tipo de plano; segundo, en el cuadro efecto, escriba las consecuencias positivas y negativas que tiene para la ciudad que se presente ese tipo de plano.



Causa
 Es una ciudad antigua pero planeada
 cuadrada, regular, el flujo
 de vehículos por algunas zonas
 es específico.

Efecto
 Puede haber congestión vehicular,
 los residentes no sufren la
 contaminación adicional de las
 carreteras.



Causa
 Planearon la ciudad para evitar
 densidad de población en el centro.
 Planearon la ciudad para que en
 el centro hubiera centros históricos, centros
 administrativos, etc...

Efecto
 densidad en la población mínima
 en el centro
 gran flujo de carros
 centros administrativos, hospitales,
 etc...



Causa
 Ciudad no planeada, fue
 creciendo la ciudad a lo suate,
 ciudad muy antigua
 mala administración

Efecto
 Desorden,
 congestión vehicular
 mala comunicación en la
 misma ciudad

Fuente: actividad en clase realizada por el estudiante Juan Pablo Parra.

✓ Sesión 3. Problemas urbanos contemporáneos: la gentrificación.

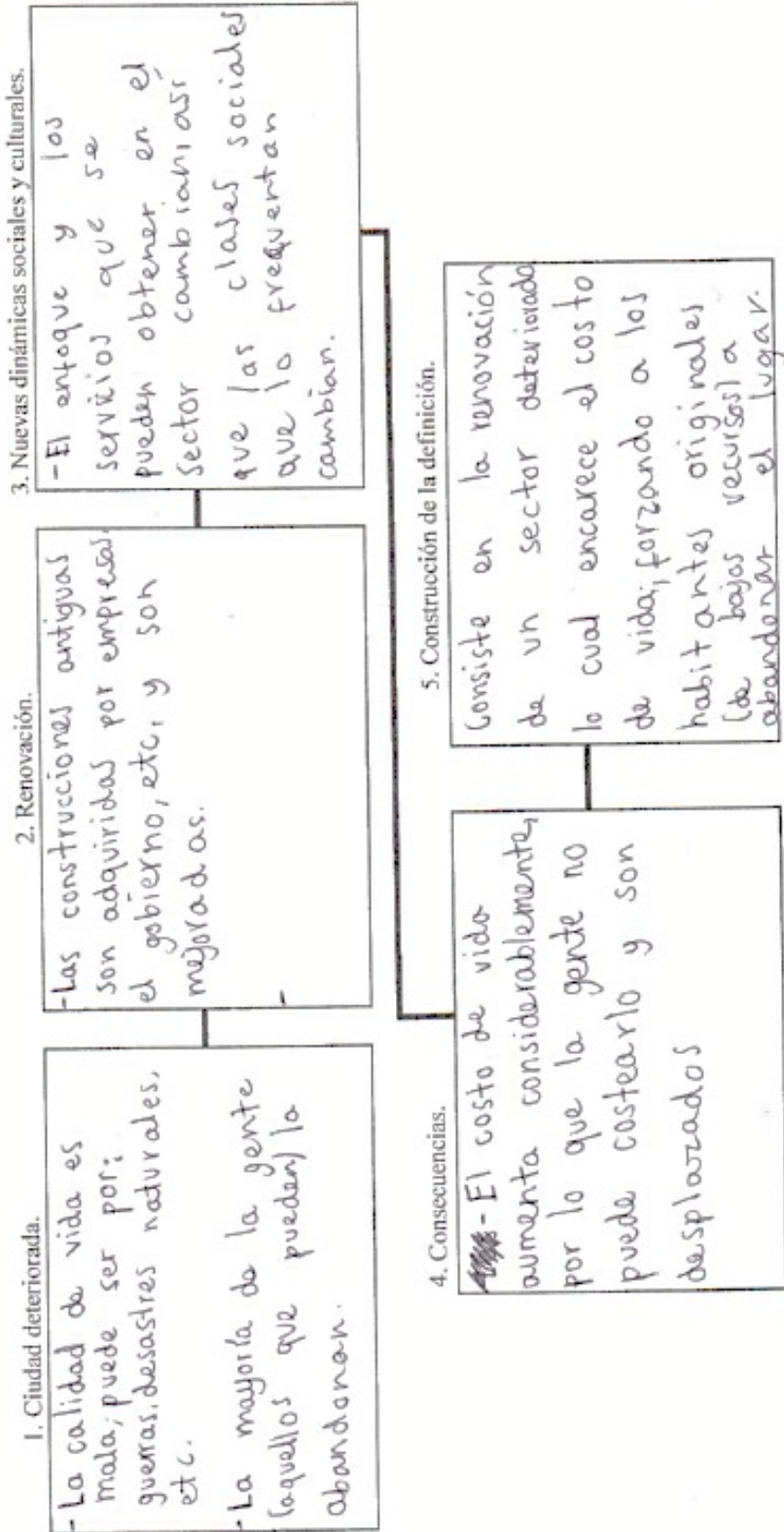
En esta sesión se presentó el concepto de gentrificación en tanto fenómeno o problema urbano contemporáneo y 4 etapas en las que puede ocurrir en la ciudad, para ello, además de la presentación del profesor, se leyó un texto narrativo en el cual se hablaba de un caso ficticio de gentrificación. El trabajo desarrollado en clase fue un organizador gráfico de "orden y secuencia", que tiene como objetivo secuenciar y ordenar los diferentes elementos que componen el concepto de gentrificación, para desembocar en una definición que ellos mismos debían dar en sus propias palabras sobre el tema. La habilidad de pensamiento que se esperaba trabajar era *analizar*²⁰. Este es un ejemplo de la actividad realizada por una estudiante

²⁰ La acción de analizar, como habilidad de pensamiento o actividad de comprensión, se entiende en este caso como la capacidad de " Separar [las partes de un todo] hasta llegar a identificar los elementos esenciales o la estructura". (Guía de geografía, programa del diploma IB, 2011. P. 76)

Figura 25. Actividad concepto de gentrificación. Organizador grafico "secuencia de ideas".

Nombre: Manuela Sofía Bastidas Beltrán Curso: 7D

1. En cada uno de los cuadros enumerados de 1 a 4, escriba las ideas principales de cada característica que compone la definición de gentrificación. En el último cuadro, luego de tener las ideas principales de cada característica, escriba una definición de gentrificación según lo que entendió.



Fuente: actividad en clase realizada por la estudiante Manuela Sofía Bastidas.

✓ Sesión 4. Caso de gentrificación en el barrio Las Aguas.

En esta sesión se recordó el concepto de gentrificación trabajado en la sesión anterior y se presentó, a partir de fotografías, el caso de gentrificación del barrio Las Aguas de la ciudad de Bogotá. La actividad desarrollada en clase fue la rutina de pensamiento "puntos cardinales", que tiene como objetivo que los estudiantes mencionen aspectos positivos del fenómeno o problema urbano, aspectos negativos, cosas que ellos consideren que necesitan saber de manera adicional para comprender mejor y, por último, cuál es su postura al respecto. La habilidad de pensamiento que se esperaba trabajar era *evaluar*²¹. A continuación se muestra un ejemplo de cómo un estudiante desarrolló la actividad:

²¹ La acción de evaluar, como habilidad de pensamiento o actividad de comprensión, se entiende en este caso como la capacidad de " Realizar una valoración de los puntos fuertes y débiles" (Guía de geografía, programa del diploma IB, 2011. P. 76) además de identificar, desde su postura, aspectos positivos y negativos de algo.

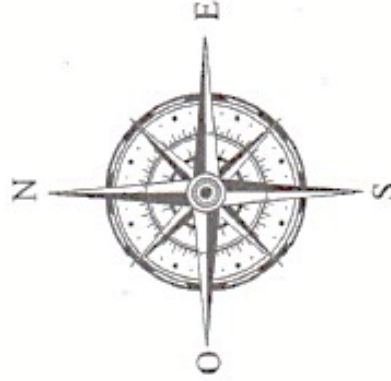
Figura 26. Actividad caso de gentrificación. Rutina de pensamiento "puntos cardinales".

Nombre Alejandro Medellín Curso _____

1. En cada punto cardinal que indica la rosa de los vientos, responder las siguientes preguntas:
 - a. En el punto E: ¿Qué encuentra de emocionante (positivo) en el fenómeno urbano que se presentó?
 - b. En el punto O: ¿Qué encuentra preocupante o inquietante (negativo) sobre el fenómeno urbano que se presentó?
 - c. En el punto N: ¿Qué otra información necesaria para entender y analizar mejor el fenómeno urbano que se presentó?
 - d. En el punto S: ¿Cuál es su postura u opinión sobre el fenómeno urbano que se presentó y qué aportaría para entenderlo mejor?

Pregunta c. ¿Cuánto gustan los que vendieron. Cuánto les ptecen a los que quedan.

Pregunta b. los habitantes de U.A. se ven afectados en el precio de sus necesidades. También se ven excluidos.



Pregunta a. Avances en la ciudad, el estudio mejora ya que esta es una de las universidades del país. Avances como población por que el suelo del país se encarece. Mejor aspecto FÍSICO

Pregunta d. Me gusta que el país avance pero es triste que queda mucha gente afectada por la discriminación, si se sigue este avance el futuro de esta gente y familias será muy complejo. Me parece que debería haber mejor organización.

Fuente: actividad en clase realizada por el estudiante Alejandro Medellín.

Además de la actividad anterior, durante la presentación de esta sesión se realizó una observación detallada de algunas fotografías del barrio Las Aguas, con el fin de que los estudiantes reconocieran algunas de las características físicas del barrio. Las fotografías mostradas fueron las siguientes.

Figura 27. Fotografías casas deterioradas barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

Figura 28. Fotografías cambios en los usos del suelo de dos casas en el barrio Las Aguas.



Fuente: elaboración propia.

Las anteriores actividades desarrolladas durante las sesiones de intervención pedagógica, se considera, aluden a los tres elementos que componen la propuesta de didáctica de la geografía urbana presentada en el capítulo anterior: el enfoque pedagógico de la enseñanza para la comprensión, nuevos conceptos en la enseñanza aprendizaje de la geografía urbana y una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos; estos dos últimos puntos se evidencian en las últimas dos sesiones de clase, puesto que la gentrificación no solo fue presentada como un concepto, sino como un problema ocurrido en un caso concreto.

Ahora bien, el análisis de la información consistió en la identificación de las ideas más frecuentes entre los estudiantes que hicieron parte de la muestra, con el fin de notar si en cada sesión de clase se logró cumplir con el objetivo de permitir el trabajo de una habilidad de pensamiento (o actividad de comprensión) a la vez que se interiorizaba un tema y concepto de la geografía urbana. Para esto se elaboraron matrices que permiten organizar las ideas más frecuentes de los estudiantes en cada actividad, y así mostrar las tendencias que permitirían inferir en qué medida se logra o no el objetivo.

Tabla 11. Sesión 1. Geografía urbana, ciudad y lo urbano como espacio y cualidad.

Sesión 1. Geografía urbana		
Actividad de clase: rutina de pensamiento "Antes pensaba - ahora pienso"		
Antes pensaba	Conceptos	Ahora pienso
<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de espacios urbanos. • Contrario a lo rural. • Ciudad. • Edificios, fábricas, tecnología. • Organización económica y social. • Lugar que ha sido transformado por el hombre. • Estudio del desarrollo político de la ciudad. • Zona civilizada. • Muchas personas. • Lugar desarrollado. • Estudios humanos y sociales. • Espacio urbano distribuido en ciudades, barrios y calles. • Organización urbana y rutinas de vida. • Planeación. • Ambiente urbano. 	<p>La geografía urbana es una rama de la geografía humana que estudia las ciudades, su crecimiento, funciones y problemáticas, teniendo en cuenta factores económicos, políticos, demográficos, ambientales, tecnológicos, culturales y sociales.</p> <p>Se considera espacio urbano a aquel que posee gran cantidad de población, se desarrollan actividades generalmente secundarias y terciarias, posee un paisaje similar al de la ciudad y los estilos de vida son diferentes a los de los espacios rurales.</p> <p>Una ciudad es un espacio urbano con gran cantidad de población, posee una delimitación administrativa concreta; sus actividades son mayoritariamente secundarias, terciarias y cuaternarias, y tiene un paisaje urbano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rama de la geografía humana. • Características físicas, sociales y funcionales como elementos que definen la ciudad. • Instituciones administrativas. • Alta o densidad de población. • Vida urbana. • Estudia la ciudad y el espacio urbano. • Relaciones políticas y económicas. • Existen espacios rurales en la ciudad. • Edificios. • Espacios en la ciudad. • Se desarrolla el sector secundario y terciario. • Une conceptos económicos, políticos y sociales para definir ciudad. • Hay interacciones sociales y culturales. • La ciudad como objeto de estudio. • Complicada y profunda. • Problemas del espacio urbano. • Planeación de las ciudades.

Fuente: elaboración propia.

En la anterior tabla se reagruparon las ideas que los estudiantes identificaron en dos momentos, cuando se les pidió que escribieran qué creían que es la geografía urbana: en la columna de *antes pensaba*, aparecen las ideas frecuentes que los estudiantes escribieron antes de que el profesor hiciera su presentación sobre el tema. En la columna *concepto* se muestran cuáles fueron los conceptos propios de geografía urbana, lo urbano y ciudad que se les presentó y, finalmente, en la columna *ahora pienso*, se muestran las ideas principales, nuevas y recurrentes que ellos escribieron luego de la presentación.

En el *antes pensaba*, las nociones que los estudiantes mostraron sobre geografía urbana, lo urbano y la ciudad, están referidas a definir este estudio como algo opuesto a aquello que puede estudiar lo rural, se trata de la indagación sobre la ciudad que, en general, tiene que ver con mayor avance tecnológico, desarrollo y civilización. Además de esto, identifican características concretas del paisaje urbano como, por ejemplo, edificios o fábricas, como elementos definitorios del tema. Finalmente, muestran algunas ideas relacionadas con planificación y organización particular en las ciudades, como los barrios, y la existencia de un modo de vida particular citadina.

En el *ahora pienso*, es bastante notable que luego de la presentación, los estudiantes no solo reafirmaron sus ideas previas (que todas fueron acertadas) sino que manifiestan la articulación de ideas nuevas que tienen que ver con varios aspectos: el hecho de que la geografía urbana es una subdisciplina de la geografía humana; que la ciudad se define en tanto diferentes dimensiones (políticas, económicas, sociales) y funciones particulares, que es el escenario que generalmente reúne los poderes administrativos y posee una gran densidad poblacional. También muestran un reconocimiento de diferentes sectores de la economía en los espacios urbanos, la existencia de una vida urbana diferenciada a la de otros espacios, la presencia de problemas sociales propios de los escenarios urbanos y, finalmente, que se trata de un estudio más complejo de lo que pensaban.

En esta sesión se puede decir que se cumplió con el objetivo de la clase: el ejercicio de identificar como actividad de comprensión se logró, puesto que recogieron ideas nuevas que componen un tema, luego de una presentación de este por parte del profesor. Además, se

evidencia una mayor familiaridad con un el tema disciplinar que es la geografía urbana. Esto es una de las actividades de comprensión de orden inferior de la cual puede partir un proceso de comprensión más complejo.

Tabla 12. *Sesión 2. Morfología y planos urbanos.*

Sesión 2. Morfología y planos urbanos		
Actividad de clase: organizador gráfico "Causa - efecto"		
	Causa	Efecto
Morfología y tipo de plano	<ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento de los habitantes. • Zona planeada. • Movilidad. • Concentración de la ciudad. • Poder en el espacio. • Organizar la ciudad. • Centro del espacio urbano. • Improvisación. • Necesidades. • Crecimiento de la población. • Distribución de la población. • Expansión de los usos de la ciudad. • Visión de ciudad organizada. • Buena planificación. • Usos de suelo. • Reconocimiento de calles. • Mayor organización. • Planeación. • Movilidad. • No planificación. • Busca igualdad. • Para mayor orden. • Para lugares administrativos. • Ciudad desarrollada. • Ciudad planificada históricamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iluminación en las calles. • Ciudad organizada. • Planos. • No hay espacio en la calle. • Dificultad de la movilidad. • Planificación de la ciudad. • Centro como espacio de encuentro. • Desorden en la ciudad. • Dificultad en la orientación. • Organización compleja. • Lugares históricos. • Mucha población en el centro. • Mal uso del terreno. • Formación de suburbios. • No hay organización. • Gente bien. • Gente no bien. • Inseguridad. • Es más sencillo ubicarse. • Más vías. • Más ordenado. • Más fácil ubicarse, pero no moverse. • No se puede movilizar diagonalmente. • No hay trancón. • Fácil llegar al centro. • Más seguro. • Mejor transporte. • Está diseñado para moverse caminando y no en carro.

	<ul style="list-style-type: none"> • Llegada de desplazados. • Desplazamiento rápido. • Lo importante está en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en movilidad. • Las vías van al centro. • En el centro está el poder y el dinero. • Ciudad económica. • La ciudad puede ser aislada.
--	---	---

Fuente: elaboración propia.

En la anterior tabla se muestran las ideas que los estudiantes infieren sobre los tipos de planos que se pueden encontrar en la ciudad, en relación a cuáles pueden ser las causas que dan origen a estos y, posteriormente, los efectos que puede tener en la vida de las personas cada uno de estos. Así, en la columna *causa* se presentan las ideas frecuentes que los estudiantes mencionan sobre cuáles pueden ser las causas que dan lugar a la existencia de un plano regular o de damero, radiocéntrico e irregular. En la columna *efecto* se presentan las ideas que ellos infieren sobre cuáles pueden ser los posibles efectos, positivos o negativos, de estos tipos de planos para la vida en la ciudad.

En la columna *causa*, los estudiantes mencionan que la existencia de esos tres tipos de planos se puede deber a que se trata de una ciudad que fue planificada, se tuvo en cuenta la importancia de la organización para la movilidad, necesidades de las personas y la administración. También mencionan la relevancia de áreas concretas, como los centros urbanos, en tanto espacios que fueron determinantes como punto de partida para el desarrollo y expansión de la ciudad. Finalmente, referido sobre todo a los planos irregulares, mencionan que la causa de este tipo de planos tiene que ver con espacios no planificados, formados como resultado de conflictos sociales y, por ende, son improvisados.

En la columna *efecto*, los estudiantes concluyen cuáles pueden ser las consecuencias, positivas o negativas, de que en la ciudad existan estos tipos de planos para la vida de las personas. La principal inferencia que ellos realizan se relaciona con la movilidad, tanto de los peatones como de los automóviles, por el hecho de que uno u otro tipo de plano puede facilitar o dificultar el transporte en la ciudad. También concluyeron que los planos que priorizan el centro de las ciudades, pueden dar lugar a sobrepoblación en unas áreas concretas y puede restar importancia a otras áreas de la ciudad, lo cual desembocaría en

marginalización e inseguridad. Otro aspecto frecuente que concluyeron, fue que cada plano puede promover una mejor o peor ubicación y orientación en la ciudad y, finalmente, sobre todo en los planos irregulares, se infiere que estos pueden dar lugar al aislamiento de varias partes de la ciudad, así como impedir una administración adecuada que se puede traducir en cosas como, por ejemplo, una adecuada iluminación y seguridad en las calles.

Se considera que esta sesión logró el objetivo de la clase: promover una actividad que permita el ejercicio de una habilidad de pensamiento o actividad de comprensión, además del acercamiento a uno de los temas del estudio de la geografía urbana que es la morfología urbana. En cuanto a lo primero, el organizador gráfico de causa efecto que parte de 3 imágenes de planos diferentes, fue una herramienta que, tras la presentación del profesor, indica cómo los estudiantes fueron capaces de establecer e inferir relaciones causales sencillas, además de organizarlas en el esquema. Además, sus inferencias contemplaron elementos de lo urbano y la ciudad, lo cual se constituye como una pequeña muestra de la relación temática y conceptual que estableció con la sesión anterior.

Tabla 13. *Sesión 3. Problemas urbanos contemporáneos: la gentrificación.*

Sesión 3. Concepto de gentrificación		
Actividad de clase: Organizador gráfico de secuencia de ideas		
Concepto presentado	Elementos que componen la gentrificación	Construcción de una definición propia
Gentrificación: <i>Encarecimiento de un barrio deteriorado de la ciudad a partir de la renovación de este, que produce nuevas dinámicas económicas, sociales y</i>	1. Ciudad deteriorada. <ul style="list-style-type: none"> ● Causado por abandono y descuido. ● Hay bajos recursos. ● Una ciudad que no fue planificada. ● Barrio pobre, sin planificación, se va deteriorando. ● Deberían renovar. ● No se hace mantenimiento, las calles no son pavimentadas. ● Mala infraestructura. ● Abandono. ● Descuido del gobierno. 	“Es la mejora de un barrio deteriorado de la ciudad a partir de esa mejora se produce nuevas dinámicas económicas y culturales puede traer como consecuencia el desplazamiento de los habitantes originarios del barrio

<p><i>culturales, y puede traer como consecuencia el desplazamiento de la población originaria generalmente de bajos recursos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exige una renovación. • Pocas posibilidades económicas. • Casas que se van deteriorando porque sus dueños no las pueden mantener. • Las personas terminan mudándose a otros barrios. • Falta de renovación urbana. • Descuido, sucio, vive gente de bajos recursos económicos. • Económicamente débil. • Falta de mantenimiento de casas en un barrio de bajos recursos. • Casas que se ven feas. 	<p>que se quiere mejorar” (Valentina Gómez)</p> <p>“Volver un lugar en mal estado en un lugar atractivo mediante establecimientos comerciales y de esparcimiento” (Juan Felipe Navia)</p> <p>“Es la acción de renovamiento y encarecimiento de algún lugar, sitio o barrio” (Adrian Barrios)</p>
	<p>2. Renovación (encarecimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce nuevas dinámicas culturales. • Hay que renovar el barrio para hacerlo mejor. • Encarecer el entorno. • Demoler y volver a hacer. • Mejores ganancias con las nuevas edificaciones. • Tener un mejor ambiente para la gente que vivía ahí. • Se obtienen más ganancias, ya que al renovar un barrio se puede tener más casas comerciales. • Renovar estructuras. • Sube el estrato. • Suben los precios. • Nueva población. • Lugar de interés. • Se cambia para bien. • Valorización del espacio. • Mejor calidad de vida. 	<p>“Consiste en la renovación de un sector deteriorado lo cual encarece el costo de vida forzando a los habitantes originales (de bajo recursos) a abandonar el lugar” (Manuela Bastidas)</p> <p>“De un sector muy deteriorado se hace una renovación así el comercio pueda llegar a ese barrio y gracias a eso el estrato o los costos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor consumo. • Todo se volvió más caro y más lindo. • El lugar se expande. 	<p>de todas las cosas suben de precio” (María Lucia Pulido)</p>
	<p>3. Nuevas dinámicas económicas, sociales y culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aparece una nueva población y nuevas necesidades. • Atrae población con nuevos intereses. • Ya no sería barrio residencial. • La gente ve oportunidad de comercio. • No se vuelve un lugar únicamente residencial. • Nueva gente con estratos más altos. • El costo de la inversión se verá reflejada en el valor de los productos. • Cambio de las clases sociales. • Población que antes no frecuentaba. • Nuevas prácticas. • Cambia el uso del suelo de acuerdo con la población que lo habita. • Nuevos barrios, vecinos, población • La finalidad es ganar dinero. 	<p>“La gentrificación es el sinónimo de la renovación esto causa el desplazamiento de gente de la zona renovada, pero origina un lugar más dedicado a lo comercial” (Juan Nicolás Forero)</p> <p>“Un barrio deteriorado se renueva generando centros de comercio y lugares atractivos para esto. Esto genera una inflación que no dejaría vivir a los que tengan menos recursos económicos” (Juan Ospina)</p>
	<p>4. Consecuencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La población que se desplaza debe buscar un barrio accesible, en contra de su voluntad. • La ciudad se transforma. • Hay que pagar recibos de servicios públicos más caros. • Positivas: Nuevas dinámicas en la ciudad. • Negativas: Desplazamiento de los habitantes. • La renovación trae nuevas cosas e inversiones, la ciudad avanza mucho. • El costo de vida aumenta. • Hay procesos de desplazamiento de la población. 	<p>“Yo pienso que la gentrificación es cuando una cadena comercial o industrial compra un local viejo y lo renueva para sus usos” (Edgar Cancino)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del costo de vida. • Transformación del sector, integración y tejido social disminuyó. • Ingresos insuficientes, desplazamiento. • La gente se empobrece. • Las personas se ven obligadas, el gobierno puede hacer que la población se traslade. • No hay recursos económicos. • Las familias no estarán tan unidas entre sí. 	<p>“La gentrificación es la renovación de ciudades deterioradas para el mejoramiento de estas, aunque esta tiene consecuencias” (Catalina Homez)</p> <p>“La gentrificación es la renovación de ciudades deterioradas y producen nuevas dinámicas sociales, culturales y esto lleva a que las personas que vivían antes allí se desplacen” (Gabriela Méndez)</p>
--	---	---

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran las ideas que los estudiantes presentaron sobre cada uno de los elementos que componen el concepto de gentrificación, luego de la presentación que realizó el profesor. En esta sesión la clase se desarrolló en este orden: se les entregó a los estudiantes una hoja con el organizador gráfico de secuencia de ideas, se presentó la definición de gentrificación como problema urbano y luego, en la medida que se mostraba cada uno de los 4 elementos que componen el concepto de gentrificación, se iba leyendo un texto narrativo en el cual se podía reconocer cada elemento en un caso hipotético. Posteriormente, los estudiantes debían poner las ideas que consideraran principales en cada uno de los cuadros que tenía un espacio disponible para cada elemento y, al final, con sus propias palabras, debían dar una definición de lo que consideraran que es la gentrificación. El texto narrativo presentado fue el siguiente:

Figura 27. *Texto narrativo gentrificación.*

GIMNASIO VERMONT.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES – GEOGRAFÍA 7.

TEXTO NARRATIVO GETRIFICACIÓN.

La señora María es habitante del barrio Las Aguas ubicado en el centro de la Ciudad de Bogotá, tiene 60 años, vive de su modesta pensión y toda su vida ha vivido allí. Durante el transcurso de su vida vio nacer el barrio que se consolidaba con las casas que iban construyendo sus vecinos; era una comunidad de bajos recursos, pero muy unida. Sin embargo, con el pasar de los años las casas empezaron a deteriorarse por las pocas posibilidades económicas para su mantenimiento, y algunas personas se fueron del barrio dejando abandonadas sus propiedades. Doña María fue testigo de cómo su barrio se empezó a **deteriorar**.

Doña María notó con cierta incertidumbre que a la par que su barrio desmejoraba, a unas pocas cuadras se construyó una gran universidad: la Universidad de los Andes. Luego de esto, su barrio empezó a ser un lugar de interés no solo para dicha institución, sino para empresarios que aparecieron en la zona gradualmente. Ella notó que varias de las casas de sus vecinos fueron compradas para levantar restaurantes, bares, tiendas muy modernas y algunas papelerías. De repente, lo que era un barrio antiguo y deteriorado, se empezó a **renovar** con la aparición de nuevas actividades comerciales en el barrio y, con ello, nueva población que lo habitaba. Pero también notó que los costos de los productos que ella compraba a precios accesibles antes, ahora estaban un poco más altos, por ejemplo, el pan que compraba para el desayuno ya no valía \$200 sino \$400; doña María no entendía lo que sucedía.

Con la aparición de estas nuevas actividades comerciales, el barrio mejoró notablemente su aspecto y lucía mejor. Antes de eso, esa zona era únicamente residencial, es decir, el uso del suelo se destinaba principalmente a vivienda. Después, los restaurantes, tiendas, bares y papelerías entraron a ser parte del barrio; Las Aguas ya no era únicamente residencial. Doña María vio cómo a su barrio llegaba población que antes no lo frecuentaba. No sólo se trata de los jóvenes de altos ingresos que caracterizaban de la universidad aledaña, sino que se volvió un sitio de interés para ir a comer, tomar un café e incluso disfrutar de los bares. Sin duda, en el barrio aparecieron **nuevas dinámicas económicas y culturales**.

Todo parecía marchar bien en el barrio, pero lamentablemente para doña María algo negativo ocurrió: Primero, ella notó que **el costo de vida en el lugar aumentó**, pues los nuevos servicios que ofrecía el barrio se hicieron más caros ya que la nueva población podía pagarlos, olvidando que los pobladores originarios no. Segundo, este encarecimiento obligó a varios vecinos a buscar otro lugar más económico para vivir y con ello **la integración y tejido social disminuyó** a medida que sus vecinos se iban yendo. Tercero, los ingresos de doña María se hicieron insuficientes para continuar viviendo en el barrio que la vio crecer, al igual que para algunos vecinos, lo cual la llevó a **desplazarse**. En Las Aguas se sustituyó como consecuencia a una población de bajos recursos, por una de mejores condiciones económicas. El barrio en el que vivió doña María se transformó.

Fuente: elaboración propia.

En la columna concepto presentado, se muestra el concepto de gentrificación que se expuso a los estudiantes en clase. En la columna elementos que componen la gentrificación, se muestran las ideas principales que los estudiantes mencionaron sobre cada uno de los 4 aspectos que componen la gentrificación como concepto. En cuanto a lo primero, ciudad deteriorada, mencionan esta característica referida al aspecto físico de los lugares donde ocurre dicha problemática; la mala infraestructura, el deterioro por abandono y la posible existencia de personas de bajos recursos, son los factores que identifican como causantes del deterioro de los lugares. A su vez, este deterioro manifiesta una necesidad de mejoramiento o renovación.

En cuanto al segundo aspecto que compone la gentrificación, la renovación, los estudiantes mencionan que esta tiene que ver principalmente con el cambio físico y económico del lugar. Por un lado, se trata de la mejora de la infraestructura de las edificaciones del lugar, las cuales pueden mejorarse tras su demolición y reedificación. Por otro lado, implica una valorización y encarecimiento del lugar, acompañado del aumento del estrato que tiene como fin obtener ganancias, promover mayor dinamismo comercial en la zona y hacerla más atractiva.

Frente al tercer aspecto, nuevas dinámicas económicas, sociales y culturales, los estudiantes anotan como ideas principales la aparición de nueva población, diferente a la que habitaba el barrio originariamente; cambios en los usos del suelo que se ven reflejados en un aumento del valor del lugar; puede aparecer un cambio en el carácter social del lugar y nuevas prácticas sociales y económicas a las habituales en la zona. En cuanto al último aspecto, las consecuencias de la gentrificación, se reconocen dos aspectos generales: primero, las consecuencias pueden ser positivas en tanto la renovación que se produce como un primer momento, puede embellecer, mejorar el barrio y volverlo más dinámico económicamente; por otro lado, son reiterativos los apuntes de los estudiantes donde mencionan que el desplazamiento de la población, el empobrecimiento y la desigualdad son las principales consecuencias de la ciudad.

En la columna construcción de una definición propia, como ya se dijo, se muestran las principales definiciones que los estudiantes realizan luego de la presentación del tema en

clase. Estas muestran, a grandes rasgos, que los estudiantes identifican las principales características que componen un proceso de gentrificación, y su construcción está directamente relacionada con los aspectos positivos o negativos del fenómeno.

En esta sesión se considera que se logró el objetivo planteado que, al igual que en las otras sesiones, no es otra cosa que el trabajo de una habilidad de pensamiento o actividad de comprensión y el relacionamiento con un tema de la geografía urbana. El ejercicio de análisis, que fue lo que se proyectó para esta sesión, se realiza en tanto se toma una definición presentada (un todo) y se presta atención a cada una de las partes que lo componen. Además, se trata de un momento importante en la propuesta de otra mirada para la didáctica de la geografía urbana, ya que es el espacio en el cual se introduce el concepto nuevo al aula (gentrificación) y se evidencia en los estudiantes cierta facilidad para entender de qué se trata. Sin embargo, debe decirse, los resultados que los estudiantes muestran en esta sesión no son otra cosa que una réplica de lo que el profesor presentó. Al fin y al cabo, no está mal porque en este momento se trató únicamente de que los estudiantes identificaran esas características y construyeran un mapa mental que les permitiera hacer un ejercicio breve de análisis, con base en un caso hipotético leído en el texto narrativo.

Tabla 14. *Sesión 4. Caso de gentrificación en el barrio Las Aguas.*

Sesión 4. Caso de gentrificación	
Actividad de clase: Rutina de pensamiento "Puntos cardinales"	
Punto E: ¿Qué encuentra de emocionante (positivo) en el fenómeno urbano que se presentó?	<ul style="list-style-type: none"> • Me parece interesante cómo un pueblo puede mejorar a nivel económico. • Que por la apariencia del barrio trae más compradores y eso es bueno para los vendedores. • Permite que se desarrolle la ciudad. • Que la zona se va modernizar, genera turismo • Ese barrio ha mejorado y eso ayuda el paisaje urbano y el transporte. • Al aplicar la gentrificación el barrio puede ser llamativo y más bonito. • Más oportunidades de trabajo en la zona.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios para comercializar van a ser mayores, dándole un mejor aspecto al barrio deteriorado. • La ciudad se vuelve más avanzada y turística. • Pueden arreglar las casas y calles. • Fomenta el desarrollo. • Ciudades más modernas. • El barrio mejora y pueden llegar más personas. • Se vuelve una zona mucho más accesible, el estrato mejora. • Se valoriza el sector. • Son buenas las intenciones de las personas que llegan a remodelar. • Hay más comercio. • Los comerciantes tienen un lugar en donde invertir. • Más ingresos para la ciudad. • Cambio del uso de residencias. • Las personas pueden vender sus casas a un buen precio y estas pueden irse a un lugar mejor.
<p>Punto O: ¿Qué encuentra preocupante o inquietante (negativo) sobre el fenómeno urbano que se presentó?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay una población afectada, esta es la que no podría vivir ahí. • Muchas personas se ven obligadas a ser desplazadas. • Mayor exclusión de las personas que habitaban el barrio. • Desplazamiento a la gente indirectamente. • Suben los impuestos y los estratos. • Suben los costos de vida. • Encarecimiento de la vida en el sector. • La gente de bajos recursos es apartada de la renovación. • Sobrevalorización. • Segregación. • Los gastos suben. • Se pierde la tradición de los barrios. • La comunidad se separa.
<p>Punto N: ¿Qué otra información necesitaría para entender y analizar mejor el fenómeno urbano que se presentó?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Otros factores influyen para que haya gentrificación. • Preguntarles a los habitantes del sector. • Fotografías, estadísticas, planos, mapas, entrevistas, censo (Análisis antes y después) • Saber que ha dicho la población. • El estrato de la zona antes y después.

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A dónde va las personas de bajo recursos? • ¿Qué dice la prensa? • Hacer difusión del tema. • ¿Cuánto es el tiempo de un barrio en reconstrucción? • ¿Qué está haciendo el gobierno al respecto? • Explicar detalladamente los puntos de vista de la gente y los agentes de renovación. • Analizar el cambio de calles y vías. • Localizar el barrio y sus agentes económicos de los cambios que están ocurriendo.
<p>Punto S: ¿Cuál es su postura u opinión sobre el fenómeno urbano que se presentó y qué aportaría para entenderlo mejor?</p>	<p>“Estoy en contra ya que la gente que vive ahí la están afectando sin que nadie haga nada, pero si hicieran excepciones con esas personas al pagarles una parte de las cuentas para que si puedan vivir ahí” (Santiago Botero)</p> <p>“Es malo y bueno: bueno porque se moderniza todo, pero malo, porque hay que desplazar a la gente, podríamos aportar, dándoles a conocer sus derechos y así no dejarían que los desplazarán” (Manuela Calle)</p> <p>“Pienso que tiene tanto cosas positivas como negativas, ya que pueden afectar personas con bajos recursos (se podrían desplazar, pero al mismo tiempo pueden hacer un cambio en cuanto a la forma en que se vería el barrio (más llamativo))” (Mariana Dueñas)</p> <p>“Creo que está bien que el gobierno intente mejorar los barrios más deteriorados de la ciudad” (Juan Filgueira)</p> <p>“Yo pienso que si hay personas de bajos recursos viviendo en esos lugares desde antes de las renovaciones los costos de estos individuos deberían ser iguales a antes” (María José García)</p> <p>“Está bien mientras a la población afectada pueda pagar su nuevo estilo de vida y seguir estable sin en realidad estar</p>

	<p>afectada y pintarle una mejor cara a la gentrificación” (Paula Gutiérrez Ortiz)</p> <p>“Lo que yo pienso sobre la gentrificación es que es un fenómeno muy egoísta. Yo pienso esto porque es chévere que mejoren un barrio pero la gente que está ahí está obligada a salirse del barrio y cuando salen no garantizan que vayan a tener una casa mejor a como la solían tener” (Simón Merlano)</p> <p>“Me parece una idea buena, la cual debe ser mejor planeada para evitar consecuencias devastadoras para los de bajos recursos” (Juan Pablo Parra)</p> <p>“Mi opinión es que estoy a favor de que se vaya construyendo una ciudad visualmente más atractiva (que ya se necesita hoy en día) pero en contra de que la gente se tenga que ir de su lugar de origen” (Santiago Parra)</p> <p>“Creo que es algo bueno ya que ayuda a mejorar los barrios de la ciudad y creo que es necesario entender que la ciudad necesita avanzar” (Yaisa Ramirez)</p> <p>“Yo pienso que la gentrificación es positiva ya que la ciudad se moderniza y embellece, pero la gentrificación solo debería ocurrir siempre y cuando se ayude a la gente que originalmente viva ahí” (Juan manuel Rocha)</p> <p>“Creo que hay más aspectos negativos que positivos ya que la comunidad se ve muy afectada y hay muchos cambios que la perjudican, pero se podría analizar el sector para así entender bien lo que está sucediendo” (Catalina Soto)</p>
--	---

En la anterior tabla se muestran las opiniones de los estudiantes frente a cuatro preguntas: ¿Qué encuentra de emocionante (positivo) en el fenómeno urbano que se presentó? ¿Qué encuentra preocupante o inquietante (negativo) sobre el fenómeno urbano que se presentó? ¿Qué otra información necesitaría para entender y analizar mejor el fenómeno urbano que se presentó? ¿Cuál es su postura u opinión sobre el fenómeno urbano que se presentó y qué aportaría para entenderlo mejor? Estas preguntas se respondieron luego de presentar a los estudiantes el posible caso de gentrificación en el barrio Las Aguas, junto a varias fotografías del lugar que mostraron el estado físico de algunas viviendas en su exterior, además de las características sociales y económicas de la población del barrio.

En las respuestas a la primera pregunta, como aspectos positivos que los estudiantes identificaron en la gentrificación, se encuentra que se promoverá un mayor crecimiento y dinamismo comercial, será un lugar atractivo socialmente, el barrio mejorará estéticamente, habrá más oportunidades de inversión, promoverá una ciudad más moderna y desarrollada y aumentará el valor del lugar. En cuanto a la segunda pregunta sobre los aspectos negativos, los estudiantes manifiestan que tras un proceso de gentrificación los principales afectados serán las personas que han habitado el barrio, puesto que se subirá el costo de vida en el lugar y se promoverá un encarecimiento en general, lo cual hará que la vida de estas personas sea insostenible. Además, al construir un barrio nuevo en esa zona, se perderán los vínculos comunitarios que puedan existir ahí.

En la tercera pregunta, los estudiantes debían decir cuáles son los aspectos o información en general que ellos consideran necesaria para entender mejor el problema de la gentrificación. Ellos se refirieron a varios puntos: consideran necesario ver más fotografías, mapas, planos, información demográfica como censos y entrevistas a las personas del lugar; conocer más a profundidad la población que se puede ver afectada en un proceso de gentrificación; cómo se llevan a cabo los procesos de renovación, ver el estado de la discusión en la prensa y cuál es la postura de las autoridades gubernamentales al respecto.

Finalmente, en la última pregunta, los estudiantes debían manifestar su postura sobre la gentrificación. Para esto, los estudiantes manifestaron de manera casi generalizada que la gentrificación tiene dos caras: una buena, la cual tiene que ver con el mejoramiento económico y físico de la ciudad, y una mala que se refiere a los efectos negativos que tendrá para la población, en tanto la principal consecuencia es el desplazamiento.

Se considera que en esta sesión se cumplió el objetivo de permitir, a través de un ejercicio en clase, el trabajo de una habilidad de pensamiento o meta de comprensión como lo es evaluar. La rutina de pensamiento de los puntos cardinales da lugar a que los estudiantes expresen su postura y realicen una crítica o valoración luego del análisis de un problema urbano. Además de esto, la sesión permitió no solo el reconocimiento de un concepto nuevo como lo es la gentrificación, sino que se abordó como un problema aplicado a un caso, lo cual implica un enriquecimiento para los estudiantes en tanto se ve cómo un tema estudiado en el aula, tiene una proyección real en su ciudad.

Luego de presentar cada una de las 4 sesiones, se puede resumir la aplicación de la propuesta a la luz de la enseñanza para la comprensión y de la propuesta de didáctica de la geografía urbana de la siguiente manera:

Tabla 15. *Resumen aplicación de la propuesta otra mirada para la didáctica de la geografía urbana.*

Aspecto de la propuesta	Componentes de cada aspecto	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Enseñanza para la comprensión	Identificar	x	x	x	x
	Inferir		x	x	x
	Analizar			x	x
	Evaluar				x
	Geografía urbana	x			

Conceptos centrales en la didáctica de la geografía urbana	Espacio urbano	x	x	x	x
	Ciudad	x	x	x	x
Nuevos conceptos y perspectivas desde problemas	Gentrificación			x	x

Fuente: elaboración propia.

La anterior tabla señala en qué sesiones se tuvieron en cuenta los 3 aspectos que componen la propuesta *otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos*.

En el primer aspecto, enseñanza para la comprensión, se muestra cómo las cuatro habilidades de pensamiento o actividades de comprensión se trabajaron en el transcurso de la unidad. Como se mencionó en el capítulo anterior, este enfoque pedagógico propone el desarrollo del pensamiento a partir del trabajo de diferentes temas generadores (temas que dan lugar al trabajo de diferentes actividades de comprensión) cuyo proceso debe ser gradual, y partir de habilidades de pensamiento de orden inferior, como identificar, hasta habilidades de orden superior, como evaluar. En la tabla se indica en términos generales que, al inicio de la unidad, sólo se buscó llevar a cabo una actividad de comprensión sencilla y, posteriormente, se van involucrando otras de mayor complejidad. Por ello se puede afirmar que, en las cuatro clases trabajadas, se realizaron actividades que responden a ese orden.

En el segundo aspecto, conceptos centrales en la didáctica de la geografía urbana, se entiende que las 4 sesiones involucraron en el trabajo de los estudiantes los conceptos que se consideran centrales en su abordaje. Los resultados de las actividades de los estudiantes muestran que en cada sesión fueron capaces de relacionar los conceptos con los nuevos temas. Finalmente, en el tercer aspecto, nuevos conceptos y perspectivas desde problemas, se señala que se introduce un nuevo concepto (gentrificación) dentro de la unidad didáctica de geografía urbana, a la vez que se aborda de manera aplicada a un caso en un barrio de la

ciudad de Bogotá, con el fin de entenderlo como un problema concreto. Esto último, trabajado en la sesión 3 y 4, es a lo que Raquel Gurevich llama una combinatoria de conceptos y problemas.

En suma, en este apartado se presentaron las 4 sesiones de clase que se llevaron a cabo en la experiencia de práctica e intervención pedagógica con los estudiantes de grado séptimo del Gimnasio Vermont, teniendo en cuenta el proceso de aplicación de la propuesta presentada en el capítulo anterior.

9.4. ¿Existen otras propuestas similares en Bogotá? la experiencia de los colegios Jordán de Sajonia, Colombo-Gales y The Victoria School.

La propuesta *otras miradas para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos*, se constituye como una invitación para el abordaje de una geografía urbana nueva, y que le apueste a la articulación de un enfoque pedagógico que va más allá del tratamiento simple de contenidos disciplinares. En este caso se trata, además de potenciar una formación en el pensamiento, tomar como objeto de lectura situaciones o problemas que sean mínimamente cercanos a los estudiantes, como lo es todo lo que ocurre en la ciudad, para promover comprensiones amplias del mundo que rodea a los estudiantes. No obstante, si bien se trata de algo poco trabajado en las escuelas, también sería incorrecto afirmar que esta es la primera vez que se lleva a cabo una experiencia pedagógica en geografía urbana, que apueste a las lecturas de problemas de la ciudad. Por tanto, se realizó una breve exploración para identificar si en algunos colegios de Bogotá se trabajan temas y metodologías similares, y se encontraron 3 colegios:

9.4.1. The Victoria School.

La siguiente información fue obtenida tras una entrevista realizada a la profesora Carolina Moreno Cruz, licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magister en estudios sociales de la misma institución y candidata a magister en Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. Ella se

desempeña como profesora de los años intermedios y el programa diploma del IB, además de ser la jefe de área del departamento de Ciencias Sociales. The Victoria School es un colegio no oficial ubicado en el norte de Bogotá, cuyo plan curricular corresponde a los tres programas ofrecidos por la organización del Bachillerato Internacional (IB) que son: Programa de la Escuela Primaria (PEP) que contempla los cursos de primaria hasta 4º grado; Programa de Años Intermedios (PAI) que está dirigido a los estudiantes de 5º a 9º y, finalmente, el Programa del Diploma (PD) para estudiantes de grado 10º y 11º.

El plan de estudios en el área de Ciencias Sociales de este colegio está organizado de la siguiente manera: para estudiantes de grado 5º, 6º y 7º, se ve una asignatura denominada individuos y sociedades que, a grandes rasgos, se trata de la combinación de Historia y Geografía. Para estudiantes de octavo y noveno se separan estas dos asignaturas "con el ánimo de poder desarrollar las habilidades que se dan en el Diploma, que es donde están las áreas separadas" (Moreno, C. Comunicación personal, 26 de mayo de 2016) No obstante, el IB no restringe las proyecciones curriculares, sino que, por el contrario, da lugar a que los profesores propongan las temáticas que consideren pertinentes.

Pedagógicamente, según la profesora Carolina, se realiza un trabajo enfocado a los conceptos bajo la perspectiva del IB. Este indica que se debe trabajar por conceptos, de tal forma que, por ejemplo, el concepto de *cambio* pueda ser comprendido de la misma manera en Geografía, Matemáticas, Historia o Filosofía, y eso mismo permita extrapolarse a diferentes contextos. El concepto es "el gran elemento que me permite a mi comprender el mundo y aplicarlo en cualquier escenario" (Moreno, C. Comunicación personal, 26 de mayo de 2016)

Metodológicamente, la profesora Carolina Moreno sigue tres maneras de abordarlo: una forma preconceptual, que implica la indagación en lo que sabe el estudiante; la segunda se trata del comentario crítico, que consiste en la elaboración de opiniones y propuestas basadas en ejercicios de análisis y observación; tercero, la utilización de cartografía social, con el fin de captar la percepción del estudiante.

Para el caso de la geografía urbana, dicha asignatura se trabaja en el grado noveno con la indagación de tres temas centrales: geografía urbana y ciudad. Estos dos implican el abordaje de diferentes aspectos como, por ejemplo, las funciones de la ciudad entendidas desde Harold Carter, los tipos de ciudad, las localidades y el paisaje urbano.

Ahora bien, en los grados 10° y 11° bajo el programa del PD, existe un área temática llamada ambientes urbanos. Dentro de esta se trabajan ya no solamente los conceptos, como el de ciudad, sino que se abordan problemas propios de lo urbano como la reurbanización y gentrificación, cuyo abordaje se da a partir de estudios de caso. En este colegio sobresalen, según Carolina, algunos trabajos de estudiantes de grado once que han realizado como monografías de grado, estudios de caso sobre gentrificación en el centro de la ciudad.

9.4.2. Colegio Colombo Gales.

La siguiente información fue obtenida tras una entrevista realizada a la profesora Lorena Suárez Valderrama, licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana. El colegio Colombo Gales es una institución educativa no oficial ubicada al norte de la ciudad de Bogotá. Su propuesta curricular es la del Programa de Años Intermedios del IB en los grados de educación básica, y en los años 10° y 11° se trabaja el Programa Diploma (PD).

En el área de Ciencias Sociales se trabaja Historia, Geografía, Democracia, religiones del mundo y ética, como materias que componen el programa de Años Intermedios. Frente a la materia de Geografía, en grado octavo se trabaja geografía regional y geografía urbana; en noveno se trabaja geografía económica y globalización y, finalmente, en 10° y 11° se aborda el programa del IB de geografía que se compone de tres unidades optativas: ambientes urbanos; ocio, deporte y turismo; amenazas y desastres.

Metodológicamente, la forma de abordar los temas varía mucho acuerdo al contenido. Según la profesora Lorena, se busca "no que el desarrollo temático se adapte a la estrategia didáctica,

sino que la estrategia didáctica se adapte a los objetivos de aprendizaje, entonces ahí hay n cantidad de estrategias porque el objetivo es desarrollar el aprendizaje lo más significativo que se pueda" (Suárez, L. Comunicación personal, 23 de mayo de 2016). No obstante, menciona también que hay unas estrategias que sobresalen como las salidas de campo, los estudios de caso y el trabajo con prensa.

En cuanto a la geografía urbana particularmente, en el grado octavo se trabajan temáticamente algunas dinámicas de la ciudad; no se trabajan en este nivel cosas propiamente como la gentrificación, pero sí, por ejemplo, la densificación para realizar análisis espacial. En los grados de educación básica no se contemplan temáticas propiamente dichas de la geografía urbana, sino que los profesores las proponen porque en el PAI o escuela media "las asignaturas no existen como tal, la división disciplinar no existe, esa división disciplinar aparece en el Diploma y en la Escuela Media se trabaja sobre aprendizajes interdisciplinarios; sobre problemas y se hace una mirada desde los estudios sociales" (Suárez, L. Comunicación personal, 23 de mayo de 2016).

En cuanto a temas referidos a las problemáticas urbanas contemporáneas como la gentrificación, según la profesora Lorena "Sí o sí se trabajan, porque gentrificación hace parte de uno de los fenómenos de crecimiento urbano hacia adentro, y es uno de los requisitos fundamentales que tiene el programa de IB" (Suárez, L. Comunicación personal, 23 de mayo). Tras el trabajo realizado, la profesora Carolina manifiesta que inicialmente es un tema complicado, puesto que los estudiantes tienden a confundir gentrificación con densificación. Posteriormente se busca que ellos tengan una perspectiva crítica sobre dicha problemática y, según comenta, hubo una promoción de estudiantes que difícilmente logró reconocer el impacto negativo de la gentrificación porque ellos lo relacionaban sobre todo con la valoración del espacio.

Finalmente, algunas experiencias que sobresalen son, en este caso, el trabajo de temas como la huella ecológica donde se analiza el impacto de la llegada de los alimentos en las ciudades referido al caso de Bogotá y el análisis de la transformación del barrio Cedritos. Además de eso, conceptualmente la ciudad es abordada desde diferentes perspectivas como la teoría

general de sistemas, la ciudad desde la geografía de la percepción y un enfoque desde la geografía radical vista desde David Harvey.

9.4.3. Colegio Jordán de Sajonia.

La siguiente información fue obtenida tras una entrevista realizada a la profesora Tatiana Rodríguez, licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, candidata a magíster en estudios sociales de la misma institución y es especialista en docencia universitaria de la Universidad Militar. Fue profesora y jefe de área del departamento de Ciencias Sociales del colegio en mención. El Jordán de Sajonia es un colegio no oficial católico ubicado al oriente de la ciudad de Bogotá. Su proyecto pedagógico gira en torno a la formación en valores religiosos, pensamiento socio-crítico y referidos a las propuestas teológicas de Tomás de Aquino.

En el área de Ciencias Sociales en secundaria se trabaja Historia, Geografía y cátedra para la paz. En cuanto a la geografía, el plan por año se trabaja de la siguiente manera: grado 6° es geografía física universal, grado 7° geografía física, humana, económica, de América y de Asia; en 8° geografía humana, política, económica, de Europa y Oceanía; en 9° geografía física, política, geopolítica y de Colombia; 10° y 11° es Ciencias Sociales integrados, y se trabajan temas de ciudadanía y geografía de la percepción.

Metodológicamente, la geografía se trabaja análisis fotográfico con el fin de observar cambios en el espacio y, posteriormente, salida de campo. En cuanto a la geografía urbana, la profesora Tatiana menciona que todos los años se tenía que ver esta subdisciplina dentro del área de geografía humana, relacionada a su vez con geografía cultural. Los temas particulares de geografía urbana son: origen de las ciudades visto en grado 6°, las ciudades en la edad media tomando como referente las iglesias actuales de la ciudad en grado 7°, y el crecimiento y densificación vertical en grado 8°. (Rodríguez, T. Comunicación personal, 27 de abril de 2016)

Además de esto, en grado 8º, sobresale la experiencia de trabajo de la gentrificación como problema urbano contemporáneo, en donde se analizaron en algunos lugares las transformaciones de los usos del suelo, como la Calle 45 de Bogotá. Además de eso, se analizó el caso del barrio Juan XXIII como un escenario susceptible a que ocurra un proceso de gentrificación por su favorabilidad geográfica. Estos trabajos parten no del deseo de abordar problemáticas urbanas concretamente, sino de cómo estas son resultado de los procesos de cambio en la ciudad.

Las anteriores tres experiencias dan cuenta de que ya existen propuestas de didáctica de la geografía, en las cuales se abordan problemas urbanos contemporáneos en tanto conceptos y problemas. Sin embargo, en dos de estos tres colegios parten de una propuesta de un escenario educativo externo a los currículos nacionales como lo es el proyecto del bachillerato internacional, y sólo en el caso del Jordán de Sajonia parte de una iniciativa curricular propia. Aunque tres colegios no representen una muestra significativa para realizar una generalización mínima en el caso de los colegios de Bogotá, sí resulta importante para afirmar que la propuesta de *otra mirada para la didáctica de la geografía urbana. Una perspectiva desde problemas urbanos contemporáneos* no necesariamente resulta nueva en todos los casos.

En este trabajo se optó por realizar una comparación con colegios de la misma categoría socio económica del Gimnasio Vermont, partiendo del criterio de que estos también son colegios que pertenecen a la organización del Bachillerato Internacional y, por tanto, sus proyectos curriculares son similares. El Jordán de Sajonia no hace parte del IB, pero su proyecto educativo se asemeja en algunos rasgos a los de los otros colegios, como por ejemplo, la formación bilingüe.

En resumen, el presente capítulo presenta una reflexión y la forma en que se aplicó una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la geografía urbana con estudiantes del colegio Gimnasio Vermont. Si bien se mencionó que no se trata de una propuesta completamente nueva y que ya existen algunas experiencias escolares similares, lo presentado sí pretende constituirse como un referente teórico y práctico, con una metodología concreta, que brinde

otra mirada a lo que significa la enseñanza de la geografía urbana, y pueda ser llevado a otras escuelas como una opción.

10. CONCLUSIONES

La didáctica de la geografía urbana, como una didáctica específica ha sido bastante trabajada por las licenciaturas en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, como instituciones significativas en la producción de conocimiento sobre didáctica de la geografía en Bogotá. Sin embargo, son muy pocas las propuestas que se han realizado sobre el trabajo de la ciudad desde problemas urbanos contemporáneos. Por esta razón, las reflexiones presentadas en este trabajo se constituyen como un aporte al campo específico de la didáctica de la geografía urbana en Bogotá, tomando como punto de partida un problema recientemente estudiado en América Latina como la gentrificación. Esta no sólo se puede llevar a las aulas como un contenido escolar, sino que puede ser un concepto desde el cual se puede realizar una lectura sobre la transformación de la ciudad en sus diferentes dimensiones.

Los principales hallazgos están referidos a tres aspectos: primero, la potencialidad que tiene enseñar geografía urbana desde problemas urbanos contemporáneos para el análisis de la transformación de la ciudad; segundo, la favorabilidad de esta perspectiva para el desarrollo de habilidades de pensamiento y, finalmente, cómo la introducción de nuevos temas referidos a los problemas de la ciudad en los currículos de geografía, es una oportunidad para la renovación de estos, en la medida que privilegian una lectura crítica de las complejidades sociales del mundo actual.

En cuanto a lo primero, la experiencia mostró que, durante el desarrollo de las clases realizadas y los resultados obtenidos en las actividades, los estudiantes manifestaron la capacidad y el interés por realizar una lectura sobre su ciudad, teniendo en cuenta que puede ser afectada por diferentes problemas que llevan a que esta se transforme. Esto quiere decir que, tras el abordaje de un problema como la gentrificación, los estudiantes indicaron con sus propias palabras y desde sus diferentes posturas, cómo una problemática de la ciudad

puede impactar en el aspecto social, económico, político, físico y cultural de un escenario urbano.

Frente a lo segundo, estudiar la ciudad en el aula partiendo del análisis de problemas urbanos contemporáneos, dio cuenta de que esto posibilita un ejercicio continuo de diferentes habilidades de pensamiento de orden superior e inferior en los estudiantes. Los resultados de las actividades en clase evidenciaron que la mayoría de ellos se ve en la necesidad de realizar diferentes actividades de comprensión para entender mejor un tema. Lo anterior, en tanto que transitan por razonamientos sencillos como el de identificar características, pasan por el de inferir consecuencias positivas y negativas de un fenómeno, hasta llegar a procesos en los cuales son capaces de manifestar una postura (valorar), hacer crítica y relacionarlo con sucesos más amplios como, por ejemplo, la desigualdad social y la pobreza.

Estos dos últimos aspectos son la base que permite dar respuesta a la pregunta de investigación planteada puesto que, si se trata de buscar una forma de cómo enseñar y aprender la transformación de la ciudad a partir de la gentrificación, las actividades mostradas son un ejemplo de cómo puede lograrse esa meta de comprensión.

No obstante, es importante decir que la experiencia mostrada se trata únicamente de una pequeña parte de lo que debería componer un proceso educativo tendiente al desarrollo de la comprensión. Afirmar que los estudiantes del grado séptimo del Gimnasio Vermont comprendieron a cabalidad cómo la gentrificación transforma la ciudad, sería una falacia, puesto que alcanzar la comprensión de algo, según la propuesta de la enseñanza para la comprensión, requiere de un trabajo prolongado en el tiempo y bajo diferentes abordajes. Esto no se logra en cuatro clases. Sin embargo, las sesiones trabajadas sí permiten afirmar que la ruta propuesta en este trabajo es un buen camino a seguir.

El último aspecto da cuenta de algo que es posible identificar a simple vista, y es que la introducción de temas nuevos y casi desconocidos en la escuela, representan una oportunidad para la renovación curricular de los planes de geografía. Aunque se haya mostrado que en

algunos colegios ya existían experiencias similares a las que aquí se proponen, lo cierto es que esos colegios responden a una cuestión curricular especial que es la del IB.

Por otro lado, se considera también que este trabajo se escapa de la súper especificidad que limita generalmente los trabajos de grado a un solo contexto, ya que acá se propone toda una ruta metodológica y un marco teórico en términos pedagógicos y temáticos, que permite abstraer componentes centrales para llevar a cabo la aplicación de la propuesta en otros contextos. En ese sentido, el presente trabajo da cuenta de una proyección amplia que, como se afirma, puede trabajarse con estudiantes no solo de séptimo sino de secundaria en general.

Para finalizar, es necesario mencionar que este trabajo es resultado de las reflexiones posibilitadas al interior de la línea de didáctica del medio urbano de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo cual se considera como un aporte significativo para esta institución en tanto da cuenta de la excelente formación que ofrece a los futuros profesores. Cabe mencionar además que este proyecto fue ganador de la V versión del Premio Jorge Bernal a la investigación social, que premia a jóvenes investigadores que indagan en temas sobre desigualdad, pobreza y exclusión social. Como resultado de la financiación del premio, se realizará una cartilla didáctica que materializará las reflexiones aquí presentadas.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Acerca del IB. (2016) Recuperado de <http://www.ibo.org/es/about-the-ib/>
- Alderoqui, S & Villa, A. (2012). El espacio urbano como contenido escolar. En Aisenberg, B & Alderoqui, S (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. (pp. 101 - 130). Buenos Aires: Paidós educador.
- Arenas, H. (5 de octubre de 2015). Entrevista a experto sobre gentrificación en Bogotá.
- Barrera, J. (2011). Tres recuerdos del barrio y un futuro incierto para Las Aguas. En Miani, A (Ed.) *Proyectos 06. Los lugares/Fenicia* (pp. 62-69). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Carter, H. (1972). El estudio de la geografía urbana. Instituto de estudios de administración local. España, Madrid.
- Casgrain, A & Janoschka, M. (2013). Gentrificación y resistencia en ciudades latinoamericanas. El ejemplo de Santiago de Chile. *Andamios Revista de investigación social*, Vol. 10 (Número 22), 19-44. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Cely, A & Moreno, N. (2015). Concepciones e imágenes de ciudad. Universidad Pedagógica Nacional. CIUP. Bogotá, Colombia.
- Cely, A & Moreno, N. (2008). Geografía y literatura. Una alternativa para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico. En Cely, A & Moreno, N (Comp.) *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (pp. 57 - 97). Bogotá: Ed. Códice Ltda.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique grupo editor. Recuperado de www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf
- De Urbina, A. (8 de abril de 2016). Entrevista a experto sobre gentrificación en Bogotá.
- De Urbina, A. (2012). El centro histórico de Bogotá de puertas para adentro ¿el deterioro del patrimonio al servicio de la gentrificación? Cuadernos de vivienda y urbanismo, Vol. 5 (No. 9), 46-69. Pontificia Universidad Javeriana.
- De Urbina, A & Lulle, T. (2015). ¿Se puede hablar de gentrificación en el centro histórico de Bogotá?. En V. Delgadillo, I. Díaz & L. Salinas (Coord.), *Perspectivas del*

estudio de la gentrificación en México y América Latina. (p. 153-174). México: Instituto de geografía. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Díaz Parra, I. (2015). Introducción. Perspectivas del estudio de la gentrificación en América Latina. En V. Delgadillo, I. Díaz & L. Salinas (Coord.), Perspectivas del estudio de la gentrificación en México y América Latina. (p. 11-26). México: Instituto de geografía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Parra, I. (2013). La gentrificación en la cambiante estructura socioespacial de la ciudad. Biblio W3 Revista bibliográfica de geografía y Ciencias Sociales, Vol. XVIII, (No. 1030), 1-25.
- El currículo del PD. (2016) Recuperado de <http://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/>
- Enseñar a pensar, nuevo currículo: Project Zero. (2015, Enero 8). Recuperado de <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
- Engels, F. (1873/1980). Contribución al problema de la vivienda. Obras Escogidas (en tres tomos) de C. Marx y F. Engels. Tomo II. Edición Progreso, Moscú. Recuperado de: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/oe/pdf/oe3-v2.pdf> Consultado el: 20 jun 2015.
- Flórez, R & Tobón A. (2003). Investigación educativa y pedagógica. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia.
- García, E & Sequera, J. (2013). Gentrificación en centros urbanos: aproximación comparada a las dinámicas de Madrid y Buenos Aires. Quid 16 Revista del área de estudios urbanos del instituto de investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Vol. 16 (No. 3), 44-61.
- Google Maps (2016). Imagen satelital localización colegio Gimnasio Vermont.
- Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Fondo de cultura económica de México. Buenos Aires, Argentina.
- Hamnett, C. (1991). *The blind men and the elephant: The explanation of Gentrification*. En Transactions of the institute of British Geographers, New Series, Vol. 16, No. 2. pp. 173 - 189. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/622612?seq=1#page_scan_tab_contents

- Harvey, D. (2008). París, capital de la modernidad. Ediciones Akal. Madrid, España.
- Harvey, D. (1977). Urbanismo y desigualdad social. Ed. Siglo XXI. Madrid, España.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Education. México D.F.
- Hernández, R. (2014a). Estudios de caso. Capítulo 4. Mc Graw Hill Education. México D.F. Recuperado de <http://highered.mheducation.com/sites/dl/free/1456223968/1058642/CAPITULO04.pdf>
- Hiernaux, D & González, C. (2014). Gentrificación, simbólica y poder en los centros históricos: Querétaro, México. En XIII Coloquio internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Coloquio dirigido por la Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Daniel%20Hiernaux-Nicolas.pdf>
- IB. (2011). Guía de geografía, programa del diploma. International baccalaureate.
- IBO International Baccalaureate Organization. (2013). Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el programa del diploma.
- Infosuba. (2013). UPZ La Academia. Reseña básica. Recuperado de <http://www.gestionycalidad.org/infosuba/contenido/resenia/22.pdf>
- Inzulza & Galleguillos (2014). Latino gentrificación y polarización: transformaciones socioespaciales en barrios pericentrales y periféricos de Santiago, Chile. Revista de Geografía Norte Grande, No. 58, 135 – 159.
- Isaza, P. (9 de julio de 2016) Entrevista sobre gentrificación en el barrio Las Aguas.
- Janoschka, M, Sequera, J & Salinas, L. (2014). Gentrificación en España y América Latina. Un diálogo crítico. En Revista de Geografía Norte Grande, No. 58, 7-40. Universidad Pontificia Católica de Chile.
- Janoschka, M & Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina, una perspectiva comparativista. En Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina, Juan José Michelini (ed.), 82-104.
- Ley N° 9a. Diario Oficial No. 43.091, 18 de julio de 1997.
- Ley N° 388. Diario Oficial No. 38.650, 11 de enero de 1989.

- Manrique, A. (2013). Gentrificación de la candelaria: reconfiguraciones de lugar de residencia y consumo de grupos de altos ingresos. Cuadernos de Geografía, revista colombiana de Geografía, Vol. 22 (No. 2) 211-234. Universidad Nacional de Colombia.
 - Manual de convivencia Gimnasio Vermont. (2014).
 - Mavcappamplona. (2012, noviembre 9). La comprensión como visión de la educación [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ALGU2h6X684&ebc=ANyPxKrc29YGRbC3wDnox9lTOHomSbj2slrXGzRT_KR4gku3l-a4ZtJDa6nSqhw20ydi_WTDX4QzhuIJrEwtX8INIC_ZsoUNNg
 - Mctighe, J. (2012). Understanding by design. Recuperado de http://itgs.ichelp.biz/lib/exe/fetch.php?id=ubd&cache=cache&media=curriculum:riss:introduction_20to_20ubd.pdf
 - Miani, A. (2012). *Proyectos 06. Los lugares/Fenicia* (pp. 62-69). Bogotá: Universidad de Los Andes.
 - Moreno, C. (26 de mayo de 2016). Entrevista sobre sobre la enseñanza y aprendizaje de la geografía urbana y la ciudad en la escuela.
 - Ospina, W. (2013). La escuela de la noche. Ed. Mondadori. Bogotá, Colombia.
 - Pacione, M. (2009). Urban geography. A global perspective. Ed. Routledge. New York. E.E.U.U.
 - Pérez, A. (2010). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. PDF Recuperado de http://www.isp7.edu.ar/proyectos/jornadas/jor_escuela_nueva_junio_2014/perezgomezange1-cap1laculturacritica.pdf
 - Pérez, A & Rodríguez, L. (2008). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. En Cely, A & Moreno, N (Comp.) *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (pp. 135 - 154). Bogotá: Ed. Códice Ltda.
- Perkins, D. (1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Programa Progresía Fenicia. (2013). Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/ArchivoPlan>

[esParciales/Plan_Parcial_Tri%Elngulo_Fenicia/ProgresafeniciaSocializaci%F3nJulio27-06-2013br.pdf](#)

- Programa Progresafenicia. (2016). ¿Qué es progresafenicia? Recuperado de <https://progresafenicia.uniandes.edu.co/index.php/programa-pogresa-fenicia>
- Pulgarín, M. (2011). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en las Ciencias Sociales. Sociedad Geográfica de Colombia. Recuperado de http://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf
- Ritchhart, R. (2006). Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom. Recuperado de http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf
- Rodríguez, A., Torres, R., Franco, M., Montaéz, G. (2010). En busca de conceptos geográficos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, E. (2010). Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la educación básica secundaria.
- Rodríguez, T. (27 de abril de 2016). Entrevista sobre sobre la enseñanza y aprendizaje de la geografía urbana y la ciudad en la escuela.
- SDP. (2015). Unidades de planeamiento zonal. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/OrdenamientoTerritorial/upzenprocesoderevision/QueEs>
- SEP Secretaría de educación pública. (2016). Qué son los organizadores gráficos. Su lugar en el aprendizaje. Ciudad de México, México. Recuperado de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio3/index.html>
- Sabatini, F., Robles, M. S., & Vásquez, H. (2009). Gentrificación sin expulsión, o la ciudad latinoamericana en una encrucijada histórica. Revista 180, No. 24, 18 - 25. Universidad Diego Portales.
- Salinas Arreortua, L. (2013). Gentrificación en la ciudad latinoamericana. El caso de Buenos Aires y Ciudad de México. En Geographos, Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. 4 (No. 44) 283 – 307.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá, Colombia.
- Secretaría distrital de gobierno. Localidad de Suba. Recuperado de <http://www.gestionycalidad.org/infosuba/index.php?bloque=visor&op=0#>

- Smith, Neil. (2012). La nueva frontera urbana. Ciudad revanchista y gentrificación (Versión PDF). España: Ed. Traficantes de sueños. Recuperado de <http://www.traficantes.net/libros/la-nueva-frontera-urbana>
- Souto, X. (1998) Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Ediciones del Serval. Barcelona, España.
- Suárez, L. (23 de mayo de 2016). Entrevista sobre sobre la enseñanza y aprendizaje de la geografía urbana y la ciudad en la escuela.
- Taborda, A. (2010). Tendencias de la didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. Uni-pluri/versidad, Vol. 10 (Número 3). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.
- Tishman, S., Perkins, D., Jay, E. (1994). Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Universidad de la República Uruguay. (2015). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.fagro.edu.uy/index.php/formacion-docente/material-didactico-docentes>
- Universidad de Los Andes. (2014). Ajustes a la formulación del plan parcial Triángulo de Fenicia. Recuperado de [https://progresafenicia.uniandes.edu.co/docs/documentos_legales/Documento%20Técnico%20de%20Soporte%20\(DTS\)%20última%20radicación%202014-08-08.pdf](https://progresafenicia.uniandes.edu.co/docs/documentos_legales/Documento%20Técnico%20de%20Soporte%20(DTS)%20última%20radicación%202014-08-08.pdf)
- Ventajas del IB para los docentes. (2016). Recuperado de <http://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/benefits-for-teachers/>
- Zambrano, F. (2012). El difuso borde oriental de Bogotá. En Miani, A (Ed.) *Proyectos 06. Los lugares/Fenicia* (pp. 62-69). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Zoido, F., de la Vega, S., Morales, G., Hernández, R., & Gonzalez, R. (2000). *Diccionario de geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio*. Ed. Ariel. Barcelona, España.
- Word Reference. (2016). Diccionario on line.

12. ANEXOS

ENTREVISTA A EXPERTOS. GENTRIFICACIÓN EN BOGOTÁ.

La presente entrevista tiene como objetivo reconocer algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de hacer un abordaje de un posible caso de Gentrificación. Además, conocer cuál es el punto de vista de una de algunos expertos sobre gentrificación y ciudad en Bogotá, su opinión sobre la posibilidad de identificar dicho fenómeno en la ciudad y las falencias de la investigación sobre dicha problemática.

1. ¿Cuál es tu nombre, formación académica y estudios en los que te has especializado?
2. ¿Podrías contarme cuáles han sido tus principales trabajos relacionados con el estudio de la gentrificación y problemáticas urbanas?
3. ¿Qué es la gentrificación?
4. ¿Qué características debe tener un lugar para que sea un posible escenario de gentrificación?
5. ¿Cuáles son las principales consecuencias de la gentrificación en la ciudad y su población?
6. Hablemos del desplazamiento de población ¿Esta es una consecuencia necesaria para poder reconocer un proceso de gentrificación?
7. ¿Cuáles son las principales tendencias investigativas que se están dando en el contexto latinoamericano sobre gentrificación?
8. ¿Cuáles son las diferencias fundamentales de la gentrificación entre los discursos anglófonos y latinoamericanos?
9. ¿Es posible hablar sobre gentrificación en Bogotá?
10. En tu artículo “El centro histórico de puertas para adentro”, hablas de las condiciones del entorno construido, específicamente del estado físico de las estructuras del centro histórico, como un factor inicial para identificar la posible existencia de la gentrificación. Si bien su nivel de deterioro pueda ser una condición inicial para un escenario gentrificable ¿Qué otras condiciones debe poseer el centro histórico para afirmar la existencia de dicho proceso?
11. ¿Cuáles son los principales elementos a tener en cuenta, para realizar una aproximación investigativa a un posible caso de gentrificación en Bogotá?
12. ¿Por qué es importante investigar sobre la gentrificación?
13. ¿Consideras que sea importante llevar estos temas como un contenido escolar para trabajar con jóvenes?
14. ¿Qué autores e investigadores en Bogotá me recomiendas para conocer más sobre la gentrificación en la ciudad?

ENTREVISTA SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA URBANA Y LA CIUDAD EN LA ESCUELA

La presente entrevista se constituye como una de las herramientas de recolección de información que busca indagar sobre cuáles son los temas, metodologías y, en general, las propuestas educativas para el abordaje de la geografía urbana y la ciudad en los diferentes grados escolares. El objetivo es construir un breve reconocimiento del estado de la enseñanza de esta disciplina en algunos de los colegios de Bogotá, con el fin de establecer un marco referencial que permita dar cuenta de las fortalezas y falencias de estas temáticas y su trabajo pedagógico.

1. ¿Cuál es su nombre, formación académica y cargo que ocupa en la institución?
2. ¿Cuál es el enfoque pedagógico y didáctico del colegio?
3. ¿Qué disciplinas de las ciencias sociales se trabaja en el colegio?
4. Para el caso de la Geografía ¿Podría mencionar algunas de las temáticas específicas que se trabajan con cada grado de secundaria?
5. ¿Qué metodologías pedagógicas utilizan para trabajar las temáticas de geografía que menciona?
6. ¿Hay alguna unidad de Geografía Urbana? Si es así ¿cuál es el plan de estudios de esta unidad?
7. En cuanto a la ciudad como objeto de estudio escolar ¿Cuál ha sido la manera en que se ha trabajado con los estudiantes?
8. Además de las temáticas que comenta ¿han trabajado problemáticas urbanas contemporáneas como la gentrificación o la segregación, entre otras, en la materia de geografía?
9. En relación a los estándares en Ciencias Sociales del ministerio ¿cómo logran articular las proyecciones temáticas de la geografía urbana con dichas normatividades ministeriales?
10. ¿Podría comentar alguna experiencia pedagógica que haya tenido con estudiantes en el trabajo de la ciudad y la geografía urbana?
11. ¿Considera importante que se enseñe geografía urbana y se trabaje la ciudad como un componente fundamental en las Ciencias Sociales escolares?

ENTREVISTA SOBRE EL PROYECTO DE BACHILLERATO INTERNACIONAL TRABAJADO EN EL GIMNASIO VERMONT.

Esta entrevista tiene como objetivo conocer qué es el Bachillerato Internacional, cómo funciona y cómo fue traído al Gimnasio Vermont. Además de eso, indagar sobre cuál es su proyecto curricular, pedagógico, por qué es un programa destacado a nivel mundial y su relevancia para la formación de estudiantes colombianos.

Como requisito fundamental para la elaboración del trabajo grado conducente a optar por el título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, debemos realizar una caracterización institucional que dé cuenta de cómo funciona el colegio, con qué población trabaja, su perfil educativo y la proyección curricular. Lo anterior, en tanto la propuesta educativa que adelantamos en el colegio en el ejercicio de nuestra práctica pedagógica, requiere de un respaldo escrito que permita describir el contexto institucional en el cual desarrollamos dicha propuesta. Por tal razón, la presente entrevista se constituye como la herramienta de recolección de información con la cual se busca cumplir el objetivo descrito inicialmente.

1. ¿Cuál es su nombre, formación académica, qué cargo desempeña en el colegio y hace cuánto?
2. ¿Qué es el Bachillerato internacional?
3. ¿Cómo y por qué se trae el Bachillerato Internacional al Gimnasio Vermont?
4. ¿Podría describir cuál es el proyecto curricular del IB y cómo se trabaja en el colegio?
5. Sabemos que el IB es una organización que goza de un gran prestigio educativo a nivel mundial ¿A qué cree que se deba dicho prestigio?
6. ¿Cuál es el perfil del estudiante egresado del IB?
7. ¿Por qué es relevante el IB para la formación de estudiantes en el contexto colombiano?
8. ¿Cuáles son los resultados académicos y humanos que se han obtenido con la introducción de este proyecto en el colegio?
9. ¿El colegio realiza algún seguimiento a los estudiantes egresados del IB? Si es así ¿Qué hallazgos se han rastreado en cuanto al perfil de los estudiantes que forman?
10. ¿Considera que los programas del IB deben ser un modelo a seguir por otras instituciones educativas en el país?