

Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio

Claudia Patricia Puentes Prieto
Tesis para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en
Ciencias Sociales


Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de ciencias sociales
Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales
Línea de proyecto pedagógico en interculturalidad, educación y territorio
Bogotá D.C 2015

Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio

Claudia Patricia Puentes Prieto

Tutora:
Olga Lucia Romero Castro

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de ciencias sociales
Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales
Línea de proyecto pedagógico en interculturalidad, educación y territorio
Bogotá D.C 2015

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO DE UNIVERSIDADES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 150	

1. Información General	
Tipo de documento	Proyecto de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio
Autor(es)	Puentes Prieto, Claudia Patricia
Director	Romero Castro, Olga Lucía
Publicación	Universidad Pedagógica Nacional.2016. 150p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, ENSEÑANZA CRITICA, APRENDIZAJE DIALÓGICO, SALIDA DE CAMPO

2. Descripción
<p>La sistematización de experiencias y prácticas, se encuentra inscrita en el marco del departamento de la Lic. En educación básica con énfasis Ciencias Sociales; línea de investigación Interculturalidad, educación y territorio. El trabajo de grado desarrollado es consecuencia de procesos de coaprendizajes en el colegio San Bernardino de Bosa, Grupo Focal, jornada mañana, en el periodo que comprendió los años 2014-2015, con el objetivo de implementar una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio desde la pedagogía crítica que incidiera en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural utilizando como escenario las salidas de campo.</p>

3. Fuentes
<p>Alderoqui Silvia; Pompei Penchaski; Blanco Jorge. (2002). Cercanía y lejanías: escala y complejidad. En P. B. Alderoquí, <i>Ciudad y ciudadanos aportes para la enseñanza del mundo urbano</i> (págs. 33-38). Ibérica: Paidós.</p> <p>Aubert, E. D. (2004). El aprendizaje dialógico, una nueva concepción de pedagogía crítica . En <i>Dialogary transformar, pedagogía crítica del siglo XXI</i> (págs. 123-136). Barcelona: Graó.</p>

- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth, *Los Grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales* (págs. 1-48). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles*. Buenos Aires: Espacio.
- Cardona, A. (2013). *Epistemología del saber docente*. Recuperado el 10 de 11 de 2014, de España, Editorial UNED: <http://site.ebrary.com/lib/uvegsp/docDetail.action?docID=10804369>
- Corboz, Andres. (2004). El territorio como palimpsesto. En Á. M. Ramos, *Lo urbano en 20 autores contemporaneos*. Barcelona: Edición UPC.
- Fernández, B. M. (2008). *Tipologías de territorios, Paraguay, Mirta, campesina paraguaya*. Recuperado el 7 de 6 de 2014, de <http://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>.
- Fernández, B. M. (2009). *Territorio, teoría y política., UNESP, .* Recuperado el 2014, de <http://www.modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2009/08/1bernardo.pdf>
- Fonseca, R. (2011). *Fundamentaciones teóricas para una propuesta de pedagogía crítica .* Bogotá: Tesis de Mestría, Universidad Nacional de Colombia.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas* (Primera edición ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.

4. Contenidos

La sistematización de experiencias y prácticas de la propuesta, se constituye por la presentación y cuatro capítulos, que se organizaron de la siguiente manera: primero, se realiza un acercamiento y contextualización de los territorios; con esto se hace referencia al acercamiento tanto a experiencias conceptuales y académicas como el inicio de procesos de coaprendizaje para caracterizar nociones, entornos por parte de los estudiantes y practicante. Segundo, los procesos de implementación haciendo alusión al desarrollo y construcción de la pregunta formativa e investigativa, la propuesta metodológica y la propuesta pedagógica, en este capítulo se reinventan caminos y maneras que impliquen una forma de resistencia al mundo cambiante por medio de la incidencia en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural de su entorno cercano, desde un escenario pedagógico y didáctico como lo son las salidas de campo.

Tercero, La enseñanza y aprendizaje del territorio como fundamento pedagógico crítico y transformador; este capítulo es la reconstrucción e interpretación de las formas de territorialización. Cuarto, el desenlace de la intervención en el territorio, por medio del diálogo de experiencias y acciones prácticas en su entorno cercano.

5. Metodología

La metodología que se utilizó en el proceso de investigación y sistematización, es de carácter cualitativo, puesto que permitió analizar los aspectos sociopolíticos que influyen en la construcción de los territorios, dando importancia a la participación de los sujetos inmersos en la práctica pedagógica; En ese sentido, la investigación cualitativa utilizó el método de la investigación acción en educación y la investigación en Aula, porque brinda la posibilidad de una autorreflexión no solo de las prácticas educativas del colegio San Bernardino, sino la oportunidad de una apropiación del territorio a través de unas técnicas y estrategias que serán desarrolladas, creadas e implementadas según el proceso de los estudiantes y con los estudiantes. Estos métodos estarán dirigidos hacia el paradigma Sociocrítico, dado que entiende la realidad educativa como una relación dialéctica, desde una dimensión política y transformadora de las prácticas educativas.

6. Conclusiones

La construcción de la propuesta de enseñabilidad y aprendizaje del territorio, sugiere caminos que se puedan seguir, tanto teóricos como prácticos para lograr aprendizajes dialógicos que permitan las circunstancias para que los estudiantes afronten múltiples referentes, es por esta razón, que la práctica pedagógica brinda metodologías y herramientas para el desarrollo de formas de intervención en el territorio, que produzcan procesos de indagación, exploración y reflexión; que posteriormente amplíe las posibilidades políticas para comprender y visibilizar las dimensiones y contradicciones que existen en la realidad social en la que estamos inmersos.

En el desarrollo de propuesta se caracterizaron y relacionaron nociones, conceptos y entornos del territorio, como un objetivo metodológico en los diferentes momentos del desarrollo de las estrategias, este objetivo se convierte en un puente para la comprensión, fomentación, diseño y fortalecimiento de los fines de la propuesta pedagógica.

La conceptualización del territorio conforma el espacio en donde se ponen en juego las reflexiones teóricas en torno a la pedagogía, didáctica y educación.

Reconocer la diversidad cultural es sinónimo de reconocer las territorialidades de su entorno
Cercano

La salida de campo desde la investigación en aula reafirma su importancia en la transformación de enseñanzas y aprendizajes desde el reconocimiento de la diversidad cultural.

Elaborado por:	Claudia Patricia Puentes Prieto
Revisado por:	Olga Lucia Romero

Fecha de elaboración del Resumen:	25	01	2016
--	----	----	------

Contenido

Presentación	11
I. Capítulo 1 Acercamiento y contextualización de territorios	
1.1 Acercamiento a experiencias de enseñanza y aprendizaje del Territorio.....	16
1.2 La llegada a un nuevo territorio.....	24
1.3 Aproximación al territorio del barrio San Bernardino de Bosa desde características multiescalares y multidimensionales.....	24
1.3.1 Bosa San Bernardino.....	30
1.4 Caracterización de la Institución Educativa.....	34
1.5 Contexto pedagógico y teórico.....	42
II. Capítulo 2 Procesos de implementación	
2.1 Presentación de la pregunta formativa e investigativa.....	57
2.2 Propuesta metodológica	59
2.3 Propuesta pedagógica.....	63
2.4 Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje del territorio.....	65
III. Capítulo 3 Desarrollo: La enseñanza y aprendizaje del territorio como fundamento pedagógico crítico y transformador	
3.1 La enseñanza crítica y aprendizaje dialógico del territorio. <i>Coaprendiendo entiendo.</i>	84
3.2 Reconociendo la diversidad cultural de nuestro territorio.....	96
3.3 Cruzando las fronteras del entorno cercano a través de la salida de campo como un escenario transformador.....	101
IV. Capítulo 4 Desenlace: Concluyendo una relación teórico- práctico experiencial	
4.1 Concluyendo una relación teórico- práctico experiencial.....	114
V. Capítulo 5 Anexos:	
5.1 Algunas construcciones artísticas de los estudiantes del grupo focal.....	117

5.2 Mapa temático de localización de propuestas de enseñanza y aprendizaje y enseñanza del territorio.....	120
5.3 Cuestionario.....	122
5.4 Cuadro ¿Quién es?.....	128
5.5 Cuadro, propuesta metodológica.....	131
5.6 Instrumento de observación.....	133
5.7 Diarios de Campo (borradores).....	138
5.8 Taller, indagando sobre nuestra salida de campo.....	140
5.9 Carta mandada a Cabildo de Bosa.....	141
5.91 Guía de observación.....	142
5.92 Formatos de entrevistas.....	143

Índice de mapas

Mapa 1 Ruta de la localidad de Suba a la localidad de Bosa, (Fuente: SINUPOT. Bogotá Humana, 2015

Mapa 6, mapa base SINUPOT, consultado 2013, mapa temático: Territorios donde se han desarrollado propuestas de enseñanza y aprendizaje del territorio, Claudia Puentes, 2015.

Mapa topográfico ubicación del Colegio San Bernardino de Bosa. 3(Fuente: Bogotá Humana, 2014. Recuperado de Ifile:///C:/Users/PC/Downloads/mapa_upz_84_general.pdf.)

Mapa 4 Propuesta de zonificación de la vereda San Bernardino, Fuente: (Heliodoro & Mejía , 2005)

Índice de ilustraciones y fotografías

Ilustración 1, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

Ilustración 2, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

Ilustración 3, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

Ilustración 4, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

Ilustración 5 Ella Es Sandra (Fuente: elaboración por Esteban Chiguasuque, Actividad conociéndonos y Reconociéndonos, 2015)

Ilustración 6 Indígena (Fuente: Encuesta Cara Cara, realizada por estudiantes del Grupo Focal, JM, SB.2014

Ilustración 7 Yo soy Campesino, Esteban Chiguasuque (Fuente: Estrategia N°1, Actividad Conociéndonos y reconociéndonos, 2015)

Ilustración 8 Conociéndonos y reconociéndonos (Fuente: Estrategia N°1, Claudia puentes, 2015)

Ilustración 9 Construyendo mi casa (Fuente: Claudia puentes Prieto, 2015)

Ilustración 10, Rompecabezas (Fuente: Estrategia N°3, Claudia Puentes Prieto, 2015)

Ilustración 11, Primera Caja, (Fuente: Estrategia N°3, Claudia Puentes, 2015)

Ilustración 12 Red Multiescalar: (Fuente: Estrategia N°3, Secuencia, Claudia Puentes, 2015)

Índice de tablas

Cuadro 1 propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio (Fuente: Matriz diseñada por Olga Lucia Romero, Claudia Puentes Prieto, 2015)

Cuadro 2, Propuesta Metodológica (Fuente: Matriz diseñada por Olga Lucia Romero, Elaboración Claudia Patricia Puentes Prieto, 2015)

Índice de mapas conceptuales

Mapa conceptual 1, Contexto Teórico y Pedagógico (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

Índice de graficas

Grafica 1¿Considera que el barrio San Bernardino es Rural? (Fuente: Colegio San Bernardino, Grupo Focal, jornada mañana, SB.)2014.

Índice de esquemas

Esquema 1**Esquema 1**Propuesta Metodológica (Fuente: Claudia Patricia Puentes Prieto, 2014)

Esquema 2 Enfoque Sociocrítico (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

Esquema 3 Ejercicio Cartográfico (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

Guía para salida de campo

Guía para Salida de Campo 1 (Fuente: Modelos de Guía para Salidas de Campo (Moreno, Rodríguez, Sánchez, 2011, p.196) Propuesta de Enseñabilidad y Aprendizaje del Territorio, Claudia Puentes, 2015)

Plano satelital

Plano 1 Satelital de la Ubicación del Colegio San Bernardino (Fuente: SINUPOT, Bogotá Humana, 2014)

Índice de fotografías

Fotografía 1 Bosa San José (Fuente: Claudia puentes, 2015)

Fotografía 2, Mi casa (Fuente: Grupo focal, JM, SB, sesión numero 1, Estrategia N°2, 2015)

Presentación

La realidad se compone de una serie de problemáticas sociales, ambientales, económicas, entre otras; que de alguna u otra manera influyen en la vida de los estudiantes y que muchas veces no son comprendidas por los mismos, al no relacionar la realidad desde sus múltiples dimensiones con su cotidianidad y no generar en ellos el interés en indagar mas allá de lo que saben; Por ello, cada vez se hace necesario abordarlas en las aulas de clase, generando espacios reflexivos que permitan construir sujetos para actuar y vivir en sociedad. En el campo de la pedagogía desde las ciencias sociales, la enseñabilidad y aprendizaje pretende forjar en los estudiantes, la comprensión de su cotidianidad, su territorio y las dinámicas que lo complejizan.

En este contexto se adscribe la sistematización de las experiencias y prácticas, consecuencia del trabajo pedagógico de los años 2014-2015, en el marco de un convenio interinstitucional entre el colegio San Bernardino de Bosa y la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, específicamente la línea de investigación interculturalidad educación y territorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

La experiencia educativa donde se realizó procesos de Co-aprendizaje fue el territorio que comprende el colegio San Bernardino, en este, se evidencian dinámicas propias de las relaciones producidas en la escuela y de su vinculo con los entornos cercanos. En la delimitación de la población con la que se desarrolla la propuesta se crea un grupo focal de 17 estudiantes de la jornada mañana, con ellos, se empezó la creación de relaciones y la convergencia de diversos intereses entre la docente en formación, tutora, docentes que brindaron su apoyo, orientadoras de la institución y personas que de alguna manera, hicieron parte fundamental para el desarrollo de estrategias pedagógicas, que permitan alternativas de resistencia a unos fines, intenciones e ideales, que atraviesa la educación colombiana.

Es relevante señalar que la construcción de la propuesta en sus diferentes momentos no se piensa como terminada, lo que permite que a medida que se desarrolla una experiencia y práctica se cambien las estructuras, esto se hace fundamental porque la construcción de los territorios nunca va a ser estática si no por el contrario se escribe a través de la historia de las sociedades y las relaciones con otros territorios; sus trasformaciones son constitutivas de las maneras de apropiación y representación que se le hace al mismo.

En el desarrollo de la propuesta se realiza una triangulación metodológica “se trata del uso de dos o más métodos de investigación...y se pueden clasificar en dos, simultanea o secuencial, la primera cuando se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos al tiempo o la segunda donde se utilizan los resultados de un método para la aplicación del otro...” (Valencia, 2000, p.9) En este caso se utilizan métodos cualitativos y cuantitativos.

La obtención de datos de la información se desarrolla con una flexibilidad metodológica, es decir, que se tiene en cuenta una perspectiva interpretativa que permite llegar a los objetivos propuestos. El desarrollo de la sistematización de la experiencia estuvo constituido desde tres momentos que no tienen un orden preestablecido, puesto que en el proceso de construcción de la propuesta se desarrolla un análisis que implica una relación en cada momento.

Fases de la Sistematización

Se proponen las fases de la sistematización que no tienen un orden preestablecido

Contextualización: inicialmente se realiza un acercamiento a experiencias dadas en otros territorios, con otros enfoques teóricos, que permiten a grandes rasgos, observar, analizar y reflexionar por cual a sido la atención pedagógica e investigativa sobre la enseñanza y aprendizaje del territorio, se hace fundamental, porque a través de ella, se empiezan a construir preguntas respecto a no solo el ¿Qué enseñar?, haciendo referencia a contenidos y criticas al sistema educativo, sino también el ¿Cómo enseña? ¿De que manera se aprende?, visibilizando la importancia de las dinámicas en el aula.

Posteriormente se desarrolla una contextualización del territorio del colegio San Bernardino de Bosa y de la comunidad educativa que hace parte del mismo (estudiantes, docentes, coordinadores etc.), en paralelo con la construcción de los referentes teóricos que acompañan el proceso, las técnicas utilizadas fueron:

Primero, el grupo focal, puesto que permitió que se diera un dialogo más libremente, un intercambio de saberes y aprendizajes, pero además porque permitió que fuera más fácil poder acceder a los estudiantes y espacios del colegio, Segundo, las encuestas cara a cara y los cuestionarios, con estas se indagaron los aspectos generales de la investigación; con un grupo de 17 estudiantes del colegio San Bernardino de Bosa, jornada mañana. Tercero, las entrevistas semi estructuradas y observación participante con las que se indaga aspectos específicos de la investigación; se realiza la observación participativa en una clase de la jornada tarde del colegio

San Bernardino del grado quinto y las entrevistas a dos coordinadoras de la institución. Por último, las narrativas que iban surgiendo con los habitantes del barrio.

Este proceso de contextualización y caracterización, se desarrolla no como una primera etapa del proyecto pedagógico y metodológico, sino como fundamento de construcción de la propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio, lo que quiere decir que desde el primer momento que se llega al territorio del Colegio San Bernardino hasta el último momento, se transforma, construye, implementa y analiza las relaciones que se producen en el entorno cercano.

Implementación:

Es los momentos mediante los cuales, se da inicio a la construcción de propuesta pedagógica con la comunidad educativa y diversos actores sociales que de alguna manera participaron en la misma. El implementar está asociado con el desarrollo social, afectivo, político, entre otros, de la construcción de la propuesta; está, al igual que todos los momentos se transformó según las dinámicas escolares y los intereses que iban surgiendo en la medida que se desarrollan las actividades de la propuesta metodológica y pedagógica.

Implementar ha sido la manera como se han desarrollado diversas actividades con diferentes intencionalidades, su importancia esta referida en la manera de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, por ello se ha llegado a convertir en un campo que hace parte fundamental de los procesos de transformación educativos, donde se plantean procesos, contenidos, pensamientos, y actitudes, para responder a las preguntas que surgen en la realidad de los territorios.

Sistematización:

Las concepciones de sistematización con el tiempo se han transformado, lo que tradicionalmente se comprendía como sistematización era el ordenamiento de datos, categorías, que no concebían la complejidad de lo que implicaba las prácticas pedagógicas y en general la representación de las comunidades desde el desarrollo de un trabajo crítico y participativo. Por ello, en busca de una necesidad de hacer visible los actores sociales, experiencias y prácticas, nace la sistematización de experiencias que permite “ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes

actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte” (Jara, 2001. p2).

El desarrollo de la sistematización de experiencias se concibe como procesos complejos puesto que cada experiencia y práctica está ubicada en un territorio compuesto por diversas dimensiones (sociales, políticas, económicas, afectivas, entre otras) y escalas relacionales, además que intervienen diferentes actores sociales, empresas o multinacionales. La propuesta de sistematización que se aborda en este proyecto tiene un devenir metodológico caracterizado por el contexto de la comunidad del Colegio San Bernardino y en general los que hacen parte de la propuesta.

La sistematización hace parte de la propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio a través de las salidas de campo, puesto que como señala (Jara, 2001) se permite una reconstrucción e interpretación crítica de todo lo que implica las dinámicas en el aula y el trabajo de campo. La interpretación crítica a la que hace referencia Jara (2001) es uno de los desafíos a los que nos vemos enfrentados en la realidad social para cruzar las fronteras preestablecidas que habla Giroux (1997) pero que además, encontramos en el contexto de la escuela y su relacionamiento con el territorio de su entorno cercano.

La metodología de sistematización parte desde la reflexión del diálogo entre las personas que hicieron parte de la propuesta, las teorías, aprendizajes, enseñanzas, sueños, visiones, impedimentos, confrontaciones, entre otros., Por eso, cada proceso de sistematización de las prácticas y experiencias termina siendo una forma de apropiación del territorio, cada entrevista realizada por los estudiantes y comunidad nos llevan a una forma de reflexión por medio del diálogo de tradiciones, el reconocimiento cultural de conocimientos y saberes; además, el poder ver más allá de lo que conocemos para visibilizar lo desconocido. Un repensar que no es inacabado si no que por el contrario se tiene que escribir en la historia del territorio.

La sistematización de las experiencias, teniendo en cuenta la metodología desde la Investigación en Aula (IA) e Investigación Acción Educativa (IAE), fortaleció el carácter investigativo de los estudiantes, de los que fueron partícipes y de la misma investigadora, pero además en este proceso fue posible hacer una reflexión de las diversas maneras en que el sujeto aprende y se relaciona, porque así como en esta propuesta consideramos que la mejor manera de aprender es por medio del diálogo, desde procesos de comprensión basados en todo un desarrollo colectivo, histórico y participativo, también es relevante hacer visible que nace del interés de

los estudiantes y habilidades de los mismos; al ser considerados como actores activos son ellos los que deciden sobre lo que aprenden y enseñan. Lo que llamaría Jara (2001) Procesos de Coaprendizaje.

La manera como se sistematiza las experiencias, implicó volver al inicio de los intereses, reconstruyendo y reconociendo todo el proceso de la práctica pedagógica, de esta manera poder crear los ejes de sistematización con los cuales se realiza el análisis y reflexión de la propuesta. El eje de sistematización principal es la enseñanza y aprendizaje del territorio como fundamento pedagógico crítico y transformador mediante las salidas de campo.

Abordar el territorio permite la indagación de prácticas y experiencias que por medio del contacto directo a través de un escenario pedagógico como lo son las salidas de campo, se produzca la indagación y comprensión de su entorno cercano desde las características escalares y multidimensionalidad, posibilitando enseñanzas y aprendizajes para un desarrollo integral. Con esto, se hace referencia a poder acceder a la escuela desde otras alternativas de resistencia al sistema hegemónico de reproducción mercantilista.

Esta propuesta posibilita a que los estudiantes reconozcan que son actores sociales que perciben y que producen sus igualdades o diferencias a través del contacto con otros grupos y de la historia que los constituye. Se trata de mirar estas fronteras “en una relación entre miembro y extraños” (Barth, 1976, p. 10). La relación entre miembros y extraños descrita por el autor hace constatar que la interacción y aceptaciones sociales generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están construidos los sistemas sociales que los contienen; a diferencia de otras perspectivas que consideran que la interacción conduce a la aniquilación de las distinciones identitarias.

Los estudiantes no deben reforzar unas prácticas culturales asignadas, ni alejarse de unas prácticas dadas por el contexto mundial para conservar sus identidades y apropiarse de su territorio; por el contrario, si analizan las distintas perspectivas y dimensiones de un territorio mediante la comprensión de la utilización de las fronteras entre el miembro y el extraño, construidas socialmente y utilizadas “estratégicamente y selectivamente” (Barth, 1976) por los diversos actores sociales, estados y multinacionales, será más sencillo que los estudiantes entiendan las perspectivas que componen los territorios a través de las diversas territorialidades y que además las puedan transformar.

El aprendizaje de los estudiantes se plantea desde el dialogo, donde la realidad social es una construcción a través de la interacción social, en un dialogo entre iguales como señala Freire (1997). A partir de lo anterior, la propuesta de enseñanza y aprendizaje brindará la posibilidad de reconocer su territorio con diversas escalas (mundial, regional, local entre otros relacionales) y dimensiones (histórico, social, económico, político, ambiental, entre otros) (Fernandes B. M., 2009). El sentido de pertenencia e identificación de los estudiantes con su entorno cercano será el soporte para que se pueda dar un proceso de cambio y de participación de los ciudadanos.

1. Acercamiento y contextualización de territorios

1.1 Acercamiento a experiencias de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del Territorio

La creación de propuestas de enseñabilidad y aprendizaje del territorio para los diversos contextos se genera con la intención de visibilizar las dinámicas que se están produciendo en realidad social; se busca transformar las prácticas educativas y que los estudiantes entiendan las dinámicas que se producen en sus entornos cercanos. Por esta razón, se hace imperativo en la investigación, analizar los trabajos precedentes y que mediante distintos abordajes metodológicos nos brindan un primer acercamiento al problema de estudio; esto permite realizar una problematización de lo que a lo largo de la historia se ha venido trabajando respecto a las propuestas de enseñanza y aprendizaje del territorio. Pero además, permite una reflexión en cuanto a la construcción del conocimiento social, no solo en este apartado sino en todos los capítulos de la sistematización.

Por ello, el siguiente apartado es construido con el objetivo de comprender y analizar cuáles han sido los aportes de las propuestas de la enseñanza y aprendizaje del territorio. Aunque en cada contexto las acciones pedagógicas cambien, tienen trascendencia al pensarse una manera distinta de entender la realidad social, realizar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y vislumbrar la forma en que las comunidades se apropian de su territorio.

En el presente capítulo, se pretende revisar algunos ejemplos relevantes de la bibliografía, que permita identificar a grandes rasgos la atención investigativa y analítica que está teniendo el tema de la enseñanza y aprendizaje del territorio. Este trabajo se concentrará en los siguientes documentos que resultaron ser puntos de confluencia investigativa, conceptual y del espacio de práctica.

En una primera sección se presentan los trabajos realizados en el mismo espacio de práctica, en este caso en el colegio San Bernardino de Bosa; vislumbrando las ideas generales de cada estudio, y la discusión de sus posturas con respecto a lo que se pretende hacer. Y en un segundo momento el análisis de algunos trabajos que pretenden la enseñanza del territorio.

Espacio de Práctica

El espacio de práctica es el Colegio San Bernardino de Bosa, al ser un colegio en el que se encuentra población tanto de comunidades que fueron desplazadas de su territorio, como pueblos Afrocolombianos e Indígenas; se ha convertido en un territorio donde se desarrollan propuestas que buscan “reforzar sus identidades étnicas y territoriales”, y a crear espacios interculturales que conlleven a un reconocimiento de su cultura y de sus territorios, entre otros. Trabajos no solamente para optar a un título universitario, sino además investigaciones por parte de la Secretaria de educación desde las *políticas de inclusión* del actual gobierno de turno.

Abordar la interculturalidad en la educación se ha convertido en los últimos años en un tema de gran importancia, no solamente desde los espacios académicos como en términos de investigaciones y producción académica, sino a través de experiencias significativas y prácticas de las comunidades en un contexto como el colombiano. Por ello, las propuestas analizadas desde el espacio de práctica suscitan una necesidad por la creación de espacios de encuentro intercultural para la construcción colectiva de la territorialidad “étnica raizal” (López, 2013) o de lineamientos interculturales (Neuta, 2013) para el Distrito de Bogotá, pero además propuestas planteadas como iniciativa de los docentes y coordinadores que hacen parte de la institución, es el caso de propuesta *Muiskanoba*: “Un espacio dentro de la escuela que permitiera tanto a docentes como estudiantes reconocerse e identificar gustos, habilidades y desde allí pudiéramos soñar y hacer de esos sueños una realidad”(Peralta y Panqueba, 2009). Estas propuestas que actualmente se desarrollan en el mismo espacio de práctica necesariamente se han venido transformando y hacen parte del entorno social que constituye el desarrollo de la propuesta de aprendizaje y enseñanza del territorio que se implementa.

El colegio San Bernardino de Bosa es un espacio donde confluyen toda clase de relaciones sociales, que han producido, historias, memorias, tradiciones, sentimientos, y que cada vez más están tratando de superar la exclusión y la segregación por medio de las prácticas pedagógicas y del quehacer docente.

Las propuestas que aquí se analizan proporcionan un panorama de como de alguna manera

u otra se trata de “reconocer” pueblos y comunidades, con sus saberes, prácticas y territorios; de propuestas que abren un espacio para pensar la educación de manera distinta, pero que en ciertos casos terminan recayendo en las dinámicas de “Folclorización” (Guido, 2013), al resaltar y reproducir los rasgos culturales sin preguntarse por el ¿por qué se conservaron a través del tiempo? y de sus luchas por su territorio. Además de pensar el tema de la interculturalidad como solo un proceso relacional que debe ser llevado a cabo por los que designan como “etnias” y no como una construcción de todos.

Análisis conceptual

Los trabajos analizados tienen diversas finalidades, entre ellas encontramos, primero: reconocer el territorio por medio de la percepción y la experiencia de los estudiantes (León & Gonzales, 2012) y se convierte en una propuesta de enseñanza del territorio en la medida que pretende evidenciar los procesos de territorialidad a través del reconocimiento del territorio, y de las diversas identidades; además de poder visualizar las problemáticas sociales mediante la vinculación de conocimientos escolares y el contexto de los estudiantes pobladores de parte de la región de Bajo Sumapaz, ubicado en la localidad quinta de Usme en la ciudad de Bogotá.

Segundo, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales mediante la investigación que hacen estudiantes y maestros de su cotidianidad. (García, Pereira y Ríos, 2011) Aunque este proyecto de grado no es un trabajo que proponga una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio, si tiene en cuenta para su desarrollo las mismas categorías, porque al igual que todos los trabajos se convierten en una manera de que los estudiantes aprendan desde sus territorios, se reconozcan saberes que no son tenidos en cuenta y se posibilite una transformación de la educación. Tercero, el desarrollo e implementación de una propuesta pedagógica sobre la enseñanza de las transformaciones urbanas del barrio las Ferias mediante el modelo de enseñanza problémica de Majmutov (Vargas, 2013) al igual que el trabajo anterior no tenían la intención de hacer una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio, sin embargo sus categorías de análisis son el territorio, el espacio geográfico, territorio, territorialidad, la ciudad, transformaciones urbanas.

Cuarto y último, la noción de territorio, que se ha venido construyendo en el proceso social del Pantano de la Libélula (Rodríguez, 2012) Este trabajo tiene confluencias categóricas, y su propósito es preguntarse por ¿Cuál es la noción de territorio, que se ha venido construyendo

en el proceso social del Pantano de la Libélula? Este trabajo es interesante en la medida que primero retoma el territorio desde dos maneras; los aportes de la biología a las ciencias sociales y el territorio desde una construcción social e histórica; y segundo, porque hace una conciliación entre la teoría y la práctica. Este trabajo piensa el territorio desde otra perspectiva y no simplemente desde las Ciencias Sociales.

La Universidad Pedagógica Nacional y La línea de investigación de Interculturalidad, Educación y Territorio brinda la posibilidad de trabajar desde categorías y modelos pedagógicos que sean acordes con el contexto de cada institución; permite que se piense la educación de manera diversa y esto contribuye a mejorar el que a ser docente, a reconocer la diversidad de territorios y sus múltiples problemáticas.

En los trabajos analizados se puede denotar que la atención investigativa y analítica que está teniendo la enseñanza y aprendizaje del territorio es una necesidad generalizada por replantear la enseñanza de las ciencias sociales y proponer nuevas alternativas para pensarse la educación; por ello, estos trabajos crean propuestas que contribuyen al que a ser docente no solo como un producto académico sino también para ayudar a las comunidades desde sus contextos.

Los trabajos presentados evidencian que el interés investigativo está dirigido hacia la investigación cualitativa, la cual a través del tiempo ha cobrado mayor interés, permitiendo comprender la realidad a través de las interpretaciones, los análisis y las transformaciones con las diversas comunidades.

El enfoque epistemológico en los trabajos analizados, corresponde a una tendencia planteada desde la Línea de investigación a utilizar un enfoque socio-crítico, el cual ve la realidad en una relación dialéctica entre la teoría crítica y la práctica, involucra la autorreflexión de los docentes; además de posibilitar la transformación y emancipación de los sujetos. El investigador se convierte en parte de la comunidad y con ella construye las propuestas.

Desde lo conceptual se visualiza que para la creación de las propuestas tanto de los estudiantes que optan para un título de Licenciado en la Universidad Pedagógica Nacional y las propuestas de la Secretaria de Educación, se utilizan las categorías de Espacio geográfico, territorio, territorialidad, identidad, escuela, currículo e interculturalidad, teniendo en cuenta que cada trabajo toma algunas de las nombradas no todas. En cada uno de los trabajos se pueden encontrar discrepancias pero también generalidades que serán expuestas a continuación.

El territorio es una de las categorías manejadas en todos los proyectos de investigación

que se tuvo en cuenta; estos trabajos permiten vislumbrar que no existe una sola perspectiva teórica y práctica acerca del territorio; por ello, podemos encontrar que el territorio como dicen los estudiantes que optan para un título a licenciados en Ciencias Sociales citando a Mançano (2009) es una totalidad, en cuanto a sus características multiescalares y multidimensionales que permite la acción política en las dimensiones sociales, ambientales, culturales económicas, etc.; por esto, en sus proyectos cuando caracterizan los territorios con la ayuda de las comunidades e instituciones educativas tratan de reflejar esta totalidad; lo que no quiere decir que se desarrollen todas las dimensiones con una misma extensión y análisis, pero si en todo momento se están relacionando y existe una comprensión.

Los territorios caracterizados, construidos y transformados pertenecen a la Ciudad-Región de Bogotá, y tienen unas particularidades en cuanto no solo a su posición geográfica sino también desde todas las dimensiones sociales, ambientales, económicas, entre otras, de un territorio.

Los barrios donde se ubican los colegios y comunidades son: Bosa, Engativá, Tunjuelo y Usme. (Mapa 6) Cuatro localidades que están enmarcadas por un pasado indígena Muisca; una anexión en 1954 al distrito especial de Santa Fe de Bogotá bajo unas intencionalidades definidas por el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla para cada Municipio; con ello, una transformación de municipios a localidades con unas características rurales a unas periurbanas, conurbanas y urbanas, producidas por un continuo proceso que como dice Precedo (2004) es “fragmentado y diferencial” de urbanización en cada lugar; por lo tanto, cada localidad y barrios adquirieron unas particularidades en tanto su relacionamiento con la Ciudad-Región, lo que no quiere decir que antes de la anexión no las tuvieran, pero con el decreto se transforman.

En cada localidad se evidencia unas características propias de cada territorio, que fueron expuestas en los trabajos y analizados por los investigadores desde y con las comunidades, con el fin de lograr una comprensión y análisis del territorio; entre las particularidades se encuentran características como la tenencia de la tierra para las distintas localidades, las transformaciones de los barrios (malla vial, la construcción de centros comerciales, conjuntos, Etc.), y las memorias de sus pobladores.

“El territorio es un espacio de poder, de gestión de grupos, organizaciones y de empresas.” Como argumentan los estudiantes citando Montañes & Óvido (1998). Pero además es también entendido como “el espacio defendido por los animales para protegerse y garantizar

la seguridad de su cría y controlar los recursos necesarios para su supervivencia” como dice otro estudiante citando (Córdoba Aldana, 2012, pág. 14)

También en los trabajos expuestos se vislumbra que el territorio no solamente es vivido, habitado, construido, y transformado; sino además es practicado e interiorizado, como argumenta Panqueba y Peralta (2009) cuando retoman los planteamientos de Aubry (2007): Si bien existe un espacio como tal, este es definido como “madre tierra”, pero el territorio es diferente, no es un sinónimo de tierra, ni de espacio, ni de región. La noción de territorio abarca tanto cuestiones objetivas como simbólicas (Aubry, 2007). El territorio para Panqueba y Peralta (2009) termina siendo un espacio incorporado, encarnado en cada individuo o grupo.

Se puede encontrar tres maneras de análisis del territorio en los trabajos expuestos, la primera es el estudio del territorio desde la multiescalaridad, la segunda desde lo global - lo local y la tercera desde el lugar; sin embargo estas tres maneras de análisis coinciden en pensar el territorio como una construcción de los sujetos, el medio natural y sus relaciones.

Los trabajos dan cuenta de los daños ambientales causados por las dinámicas de territorialización. Todos los actores sociales generan dinámicas de apropiación del territorio que transforman un espacio; un ejemplo: es el río Tunjuelito, el cual va hacer importante para los estudiantes del Colegio San Bernardino de Bosa.

El río Tunjuelito y su contaminación representa para los estudiantes y comunidades, problemáticas que afectan su entorno cercano, y sus análisis van más allá del territorio físico, pasa por lo simbólico, por su historia, por sus prácticas culturales y experiencias que se construyen a través del mismo; este espacio es comprendido por algunos y analizados por otros.

Las dimensiones del territorio expuestas con el fin de caracterizar el espacio de práctica tuvieron como finalidad Investigativa en las propuestas pedagógicas; el reconocimiento de la identidad campesina, el análisis de las transformaciones de los barrios y sus implicaciones en la comunidad, conocer las diferentes nociones del territorio y las construcciones que se hacen con las comunidades sobre el mismo, la creación de espacios interculturales; y por último, reconocer los saberes de las comunidades étnicas.

Estos trabajos articulan las teorías sobre el territorio con las prácticas de las comunidades y estudiantes; y evidencian las diversas maneras ¿Cómo la sociedad se apropia de su territorio? Las comunidades le otorgan unos sentimientos a cada territorio, sus prácticas y experiencias se convierten en la manera de manifestar su pertenencia e identificación con el mismo.

Las propuestas presentadas también suscitan una necesidad de pensarse la educación desde un diálogo entre iguales como argumentan los estudiantes citando a Freire (1970); por ello, en la mayoría de proyectos se pone en marcha una educación intercultural que visibilice las dinámicas y disputas que se dan dentro de los espacios de práctica y el contexto mundial, pretende el reconocimiento de identidades colectivas e individuales.

Sin embargo, en los proyectos de la Secretaría de Educación realizados en el espacio de práctica, respecto a la interculturalidad se puede evidenciar dos perspectivas, la primera es hacer una reducción a una multiculturalidad desde el contexto Colombiano, puesto que no se reconocen otros saberes distintos a los occidentalizados ni se proponen políticas para el desarrollo de la misma; y la segunda es pensar que la interculturalidad es solo para los grupos étnicos; por ello, se crean espacios aparte del aula regular.

¿Si la interculturalidad debe propiciar un dialogo entre iguales, porque se crean grupos alejados de los que no son indígenas, afrocolombianos o Rom? Las políticas públicas a pesar de tener unas iniciativas con respecto al reconocimiento y respeto por las creencias y prácticas de las diversas comunidades del contexto Colombiano, no está teniendo en cuenta la construcción de las mismas con las comunidades. Por eso, los proyectos que piensan en crear sociedades “otras” deciden primero que los estudiantes se reconozcan a través de espacios cerrados, para después poder abrirse hacia otras personas diferentes a los llamados grupos étnicos, sin embargo, para la propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio que se desarrollara se omitirá este paso, ya que a través de la interacción histórica y dialógica se producen procesos de apropiación.

Por el contrario, existen propuestas que se están creando con la intención de diseñar un currículo intercultural que si tenga en cuenta los diversos conocimientos y saberes, es el caso de la propuesta, *Hacia una escuela intercultural* (Quintero, 2015) “La interculturalidad que aquí se quiere desarrollar no es una interculturalidad exclusiva para los indígenas, afro, Rrom etc. Sino una que se trabaje con niños que no pertenezcan a una comunidad indígena (lo que llamarían algunos teóricos como interculturalidad crítica) porque si se quiere lograr construir una sociedad sin racismo y sin exclusión se tiene que trabajar con todos los sectores y grupos”.

Una interculturalidad desde los contextos y para todos, no selectiva ni discriminatoria. Si bien es cierto que existen unas prácticas dominantes que tratan de homogenizar la sociedad, y que pretenden someterlos a unos conocimientos occidentales, la “solución” no radica en alejarlos sino por el contrario visibilizar lo que esas prácticas están causando a la sociedad y

territorios. Cruzar las fronteras tanto culturales, simbólicas, territoriales, Etc.

También existe otra propuesta planteada por Alarcón (2012) que es distinta a las demás, porque ya no aboga solo por la interculturalidad, sino que habla de una relación entre la interculturalidad y el multiculturalismo teórico y revolucionario propuesto por McLaren (1998); para decir lo que significa la cultura. Es interesante esta propuesta ya que visibiliza el multiculturalismo creado desde la pedagogía crítica para entender las diversas miradas culturales de distintas posturas políticas; y para como dice Alarcón (2012) “entender otras dimensiones de lo humano dentro de la investigación, es decir que es necesario entender la clase social, la etnia, el género dentro del territorio y la investigación”. Y lo contextualiza con la interculturalidad latinoamericana.

Este proyecto materializa la forma en la que sus habitantes se apropiaron del territorio, dan cuenta como a través de sus historias y narraciones ellos sienten el territorio como parte de ellos, saben que existen unas relaciones de poder y de constante disputa, comprenden las dimensiones del territorio, pero además resignifican lo que para ellos es el pantano la Libélula.

Estos proyectos pedagógicos, optaron para fundamentar sus propuestas contextualizadas desde el espacio de práctica; la pedagogía crítica, la cual ve la educación como una práctica política y cultural, pretende un dialogo crítico y democrático. Por eso la mayoría de trabajos tienen esta finalidad. La educación popular, la enseñanza problémica y la unión de seis pedagogías desde el colegio San Bernardino de Bosa propuesto por Peralta & Panqueba (2009) (contemplación, pedagogía de la revisión histórica, pedagogía de la descripción, pedagogía de las cuencas del descubrimiento, pedagogías de las confluencias, memorias cotidianas); cuatro posturas que pretenden cambiar las lógicas de como los estudiantes y comunidades se relacionan, aprenden, trasforman y resignifican el espacio.

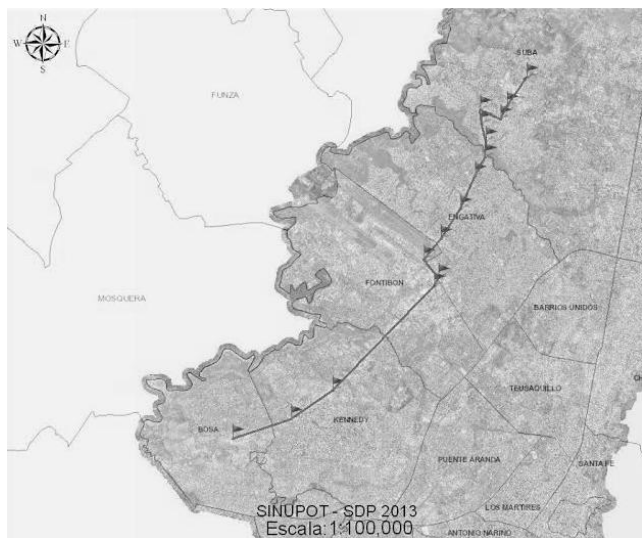
Por lo cual, en las estrategias metodológicas hubo grandes iniciativas de pensarse la manera de enseñar el territorio desde teorías como el socialismo raizal propuesto por Fals Borda, métodos o herramientas como la cartografía social, los relatos de vida, la sistematización de experiencias, talleres diagnósticos, el juego, el debate, elementos audiovisuales, diarios de campo, salidas de campo. Entre otros, que contribuyen a mejorar la educación desde todos los ámbitos.

Por último, el análisis de estas propuestas demuestra que más allá de los resultados expuestos por los investigadores o de que hayan cumplido unos objetivos, si existen procesos en

el espacio de práctica que dan cuenta de la apropiación del territorio, y como este no puede ser entendido de una sola manera sino al ser un espacio construido social e históricamente son muchas las interpretaciones teóricas y prácticas que se pueden desarrollar con aras de mejorar el que a ser docente y en general la práctica pedagógica.

El presente análisis que se realizó de los trabajos expuestos, plantean diversas preguntas en cuanto la importancia que debería tener la enseñanza y aprendizaje del territorio en las escuelas colombianas, como un fundamento pedagógico.

1.2 La llegada a un nuevo territorio.



Mapa 1 Ruta de la localidad de Suba a la localidad de Bosa,
(Fuente: SINUPOT. Bogotá Humana, 2015).

La construcción de la propuesta pedagógica conlleva al conocimiento de territorios que eran desconocidos por la investigadora y por aquellos que hicieron, de una forma particular, parte fundamental de la misma (familiares y amigos). Desde el territorio de la localidad de Suba a localidad de Bosa, compartiendo tradiciones, empieza el recorrido de un territorio a otro; una hora y media de camino por la avenida Cali, desde el noroccidente hasta al sur occidente de Bogotá, adentrándose a Bosa hasta llegar al occidente donde se ubica el barrio San Bernardino. El puente de San José se convierte en el mirador hacia la Localidad de Ciudad Bolívar, y sus caminos representan esas transformaciones que se verán problematizadas cuando comencemos a conocer “desconocer” y reconocer el territorio.

1.3 Aproximación al territorio del barrio San Bernardino de Bosa desde características multiescalares y multidimensionales

El territorio de Bosa, antes localizado a tres horas de Bogotá a pie, con excelentes condiciones para el cultivo, caza y ganadería, ha cambiado de una manera irreconocible, producto de procesos de expansión y crecimiento de la población, así como de una mala

distribución. Su nombre viene del lenguaje Indígena, que según los chibchas significaba “el segundo día de la semana” o “cercado para guardar los mieses” (Planeación, 2004)

Esta tierra antes pertenecía al cacique Techotiva del pueblo Muisca, cuyos descendientes tenían los apellidos como Neuta, Chuiguazuque, Tunjo u Orubajo. Es importante resaltar que actualmente existen estos apellidos, y que a través de ellos es que se ha empezado a resignificar de nuevo esta cultura en el territorio de Bosa.

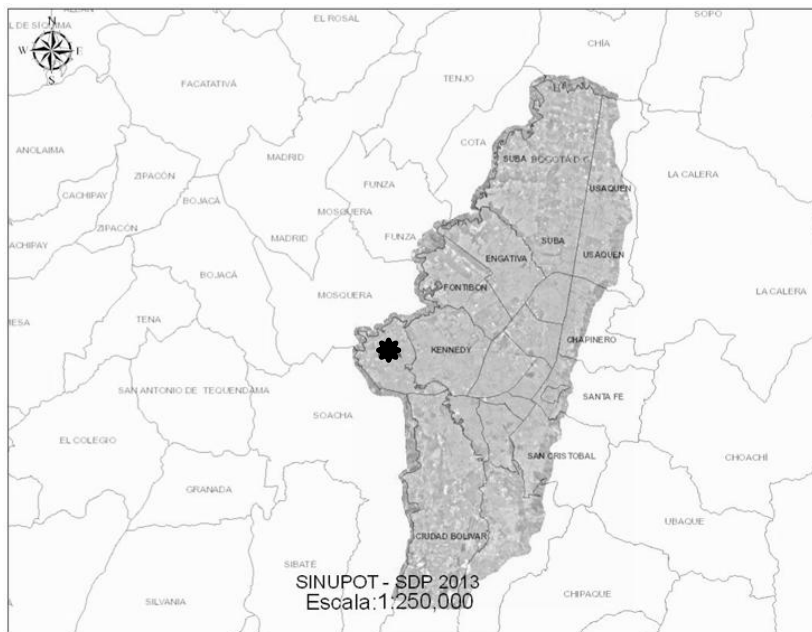
Cuando los conquistadores Gonzalo Jiménez de Quezada, Nicolás Federmann, Bartolomé de las Casas llegan al territorio de Bosa, realizan un pacto de paz con los pueblos indígenas que ocupaban el territorio. Como un recuerdo importante de este hecho histórico es la construcción de la iglesia de San Bernardino de la sierra en 1618, y que hoy en día todavía se conserva como patrimonio arquitectónico. (Mejía, Maryluz, 2008)

Hasta mediados del siglo XX, Bosa era un municipio compuesto por 5 barrios y con una población aproximada de 20.000 personas, dedicadas a la agricultura de subsistencia, en donde se cultivaba principalmente arveja, cebada, papa, hortalizas; su comercio se llevaba a cabo en la plaza ubicada en la carrera 11 entre las calles 9 y 11 la cual en esa época se llamaba “pabellón” y hoy en día se conoce como San Victorino, en esta época cada familia tenía un terreno y construía sus casas en bahareque y el techo de paja extraído del trigo y la cebada. Desde mediados del siglo XX Bosa fue escogida por el gobierno y comunidades religiosas como el lugar para poner los centros educativos, estos centros eran solo para los hijos de aristócratas, militares, y los nacientes comerciantes, industriales y banqueros. Seguido de ello el país atravesaba por una violencia hacia finales de los 40’ por la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, que provocó el movimiento migratorio de campesinos a los centros urbanos y municipios vecinos, Bosa se convirtió en el hogar de miles de familias desplazadas por la violencia. Y a partir de 1954 con el gobierno de Rojas Pinilla Bosa es anexada al distrito especial de Bogotá. Con la nomenclatura 7. (Planeación, 2004)

“las causas de la anexión no solo de Bosa, sino de cinco municipios más, tiene que ver con los planes urbanísticos propuestos para el desarrollo y crecimiento de Bogotá, especialmente los que corresponden al plan piloto (1951) y al plan regulador (1953), lo que buscaban era ampliar los límites de Bogotá y autonomía administrativa, la anexión de estos seis municipios corresponde a la necesidad de tierras para los barrios obreros o para la ciudad universitaria; y también debido a

la presencia de urbanizaciones por fuera del límite urbano tanto estatales como privadas, lo que hacía necesario desplazar los límites urbanos” Y que los beneficios se concentraran en un solo centro económico. (Díaz, 2006, p. 135-136)

Con la constitución de 1991 le dio a Bogotá el carácter de Distrito Capital. Hoy en día la urbanización del territorio ha hecho que el carácter rural de Bosa desaparezca. En 1993 se redefinen los límites de la localidad, dentro de los cuales se contemplan “actualmente 280 barrios de los cuales el 63% ya están legalizados, el 23% se hallan en proceso, y el 14% no presenta información al respecto. Posteriormente, la Constitución de 1991 le dio a Bogotá el carácter de distrito capital; en 1992 la ley 1a reglamento las funciones de la Junta Administradora Local, de los Fondos de Desarrollo Local y de los Alcaldes Locales, y determinó la asignación presupuestal de las localidades. Por medio de los acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital, definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL. Bajo esta normativa se constituyó la Alcaldía Menor de Bosa conservando sus límites y nomenclatura, administrada por el Alcalde Local y la Junta Administradora Local, JAL, compuesta por nueve ediles. Finalmente, el Decreto - Ley 1421 determina el régimen político, administrativo y fiscal bajo el cual operan hasta hoy las localidades del distrito.” (Planeación, 2004)



Mapa 2, Ubicación de Bosa en Bogotá, (Fuente: SINUPOT. Bogotá Humana, consultado en el 2013).

Ubicación y caracterización del territorio

Bosa, como se observa en el (Mapa 2) está localizada al suroccidente de la ciudad y limita por el norte con la localidad de Kennedy; por el sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha; por el oriente con las localidades de Kennedy y Ciudad Bolívar, y por el

occidente con el municipio de Mosquera. Tiene una

extensión total de 2.391,6 hectáreas (ha), de las que 1.929,2 ha se clasifican como suelo urbano y

462,4 ha se consideran suelo de expansión; la localidad no tiene suelo rural. (Planeación, 2004, p.11) Según departamento administrativo de planeación sobre el territorio de Bosa (2009), Esta Localidad se ubica en la periferia sur de la ciudad, y presenta un territorio plano formado por depósitos aluviales del río Bogotá y el río Tunjuelo; la cuenca del río Tunjuelo constituye el espacio ambiental contenedor de cerca de dos millones y medio de personas de bajos ingresos. Por otra parte, la cuenca del Tunjuelo ha sido receptora de los usos que generan un mayor impacto ambiental: el relleno sanitario, la explotación minera en ladera y en el valle aluvial del Tunjuelo, las curtiembres en la zona de San Benito. Esta zona se constituye en la zona de mayor exclusión de la ciudad y explicativa de las condiciones de segregación socio espacial. La parte occidental, correspondiente a la zona plana y parte baja de la cuenca del río Tunjuelo, presenta un amplio desarrollo y crecimiento en la localidad de Bosa, con amenazas sobre el humedal de Tibanica. En Bosa, Bogotá aún dispone de territorios para urbanizar, donde Metrovivienda ha desarrollado varios planes parciales.”(pág.13)

Usos del suelo

Según el plan de ordenamiento territorial de la localidad de Bosa “El suelo urbano del territorio distrital lo constituyen las áreas que por contar con infraestructura vial, redes primarias de energía, acueducto y alcantarillado, hacen posible la urbanización o edificación.” (Planeación, 2004, p.12)

El territorio de la localidad de Bosa tiene un total de 2.394 hectáreas (ha), de las cuales 508 corresponden a áreas protegidas; En este suelo urbano se localizan 3.308 manzanas, que ocupan un total de 1.465 ha. El suelo está dividido entre suelo urbano y suelo en expansión urbana como se muestra en el mapa. el estudio de estos factores es esencial para al análisis del contexto dentro del cual se desenvuelve la institución educativa, ya que esta misma se relaciona y hace parte de la comunidad misma. (Planeación, 2004)

La Unidad de Planeamiento Zonal –UPZ

Según el POT del 2004, tiene como propósito definir y precisar el planeamiento del suelo urbano, respondiendo a la dinámica productiva de la ciudad y a su inserción en el contexto regional, involucrando a los actores sociales en la definición de los aspectos de ordenamiento y control normativo a escala zonal. Los procesos pedagógicos y de presentación en las diferentes unidades de planeamiento zonal, referidos al diseño de políticas y estrategias, contenidos

normativos y diseño de instrumentos de gestión, buscarán cualificar la participación ciudadana, de tal manera que les permita a las comunidades involucradas discernir y valorar las diferentes opciones que se propongan

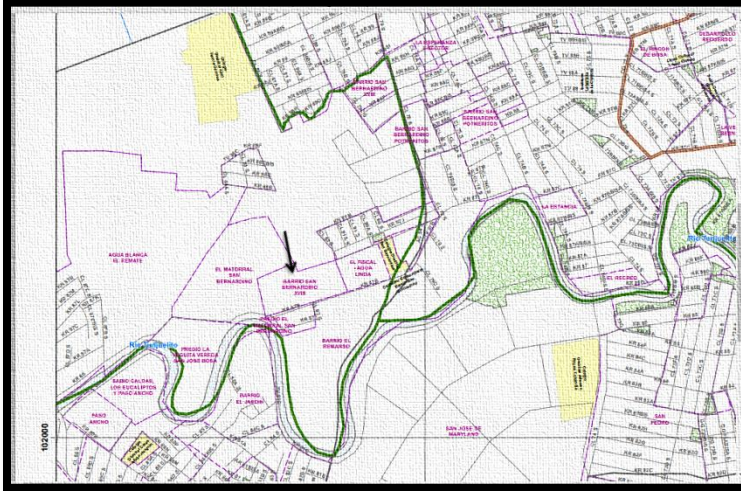
- Unidades tipo 1, residencial de urbanización incompleta: son sectores periféricos no consolidados, en estratos 1 y 2, de uso residencial predominante con deficiencias en su infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. De acuerdo al documento técnico soporte del Decreto 619 del 2000 por el cual se adoptó el plan de ordenamiento territorial, las UPZ se clasificaron, según sus características predominantes, en ocho grupos que se presentan a continuación:
- Unidades tipo 4, desarrollo: son sectores poco desarrollados, con grandes predios desocupados.

División de la localidad de Bosa según el Plan de Ordenamiento Territorial

“Bosa tiene cinco UPZ: dos son de tipo residencial de urbanización incompleta; una es de tipo residencial consolidado y dos son de tipo desarrollo.

- La UPZ Apogeo, ubicada al oriente de la localidad, con una superficie de 211 ha. equivalentes al 8,8% del total del suelo de Bosa, es la menos extensa. El parque cementerio Jardines El Apogeo le da su nombre, por estar localizado dentro de esa área. Esta UPZ limita al norte y al oriente, con el río Tunjuelito; al sur con la avenida del Sur o autopista Sur, y al occidente, con la avenida Bosa (límite cementerio El Apogeo).
- La UPZ Bosa Central está ubicada en la zona centro sur de la localidad y es la más extensa, con un total de 715 ha. Esta UPZ limita al norte y al oriente, con el río Tunjuelito (límite cementerio El Apogeo – avenida Bosa); al sur, con la avenida Sur o autopista sur, límite con el municipio de Soacha hasta el humedal de Tibanica, y al occidente, con el municipio de Soacha, futura avenida Circunvalar del sur.
- La UPZ El Porvenir, localizada al noroccidente de Bosa, tiene una extensión de 461 ha. Esta UPZ limita, al norte, con el río Bogotá; al oriente, con el futuro canal Britalia (costado sur parque Gibraltar); al sur, con la avenida Tintal (carrera 110 sur), y al occidente, con la futura avenida Bosa (calle 59 sur).
- La UPZ Bosa Occidental está localizada en la parte centro norte de Bosa y tiene una extensión de 430 ha. Esta UPZ limita, al norte, con la futura avenida Tintal (carrera 110

sur); al oriente, con la diagonal 48 sur, límite administrativo para las localidades de Kennedy y Bosa; al sur, con el río Tunjuelito, y al occidente, con la futura avenida San Bernardino (calle 82 sur).



Ubicación del Colegio San Bernardino en Bosa en la UPZ occidental.

Mapa topográfico ubicación del Colegio San Bernardino de Bosa. 3(Fuente: Bogotá Humana, 2014. Recuperado de [Ifile:///C:/Users/PC/Downloads/mapa_upz_8_4_general.pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/mapa_upz_8_4_general.pdf).)

- UPZ Tintal Sur está ubicada en la parte suroccidental de la localidad de Bosa y tiene 577 ha. de extensión. Esta UPZ limita, al norte, con el río Bogotá; al oriente, con la futura avenida Bosa (calle 59 sur); al sur, con la avenida Tintal (carrera 110 sur), la futura avenida San Bernardino y con el río Tunjuelito, límite de la UPZ por el costado occidental.” (Planeación, 2004)

La zona a la que pertenece la institución San Bernardino, según esta clasificación, es la de Bosa occidental y su descripción urbanística es: desarrollo y zona residencial de urbanización incompleta, esto significa que se compone por sectores poco desarrollados y predios desocupados; además, de que las características en el uso residencial son deficiencias en su infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. Es importante el POT para contextualizar la institución y el escenario dentro del cual se llevará a cabo la investigación, puesto que las funciones que cumple nos va a dejar claro posteriormente como la institución se relaciona con la comunidad perteneciente al barrio San Bernardino y a la localidad de Bosa.



1.3.1 Bosa San Bernardino

Bosa San Bernardino está ubicado en la localidad séptima (Bosa), antes considerada como una vereda, correspondientes a áreas de desarrollo rural. Pero es evidente como necesariamente por los procesos de crecimiento y expansión urbanística que llegan a las

Ilustración 1, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5º, SB, jornada Tarde, 2014)

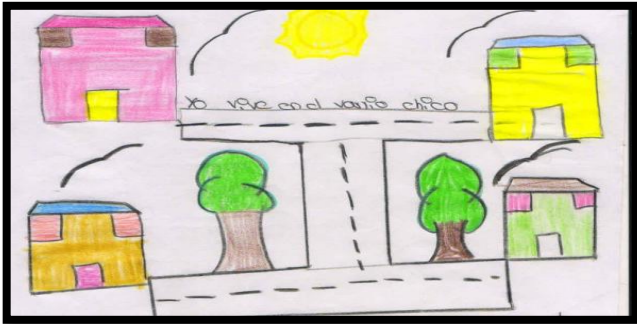
veredas, las transforman, aumentan el número de habitantes, demandas de servicios; conllevando a la pérdida de su carácter rural.

Lo que antes era la vereda de San Bernardino de Bosa ha reducido sus límites por las nuevas urbanizaciones que se van construyendo, los límites de este barrio a un no están definidos, los imaginarios de límites varían según la percepción de cada persona; en muchas de las encuestas y narrativas por parte de los pobladores, profesores y estudiantes, es notorio como no existen límites entre un barrio y otro, su identificación con el territorio no parte de delimitaciones urbanísticas sino de atributos y dimensiones sociales, físicas, entre otras; que caracteriza un territorio “el barrio empieza donde se ubica el cartel grande (señalaba con su dedo un aviso grande que hay de la Bogotá humana) y termina después del puente...”; “Bosa San Bernardino es todo esto (señalando barrios como la libertad, san José, la independencia, Villa Emma)”; “Yo llevo en el barrio 5 años, y visto transformarse el barrio completamente, pero no sé cómo se llama cada barrio, cuáles son sus límites...pero si me preguntas por lugares como el centro de salud, la iglesia, Las paradas de Transmilenio, algunas panaderías, colegios... si te puedo decir dónde quedan...” (Narrativas de los habitantes del barrio, 2014)

El desarrollo urbanístico cambia de manera tan acelerada los paisajes de un barrio, que hace que sea imposible saber dónde comienza uno barrio y donde termina el otro. Muchas veces estos límites solo son determinados por los pobladores según sus prácticas vivenciales; un ejemplo claro, son los recorridos que realizan todos los días hacia su trabajo. Sin embargo, el no saber diferenciar los límites urbanísticos de su barrio no quiere decir que no lo conozcan o que no tengan un sentido de pertenencia sobre él; al contrario, es a través de las relaciones con otros territorios de diversas escalas y características dimensionales, físicas, sociales, históricas, ambientales, afectivas así como de poder, que las personas ratifican su identidad con el territorio.

El barrio de Bosa San Bernardino, para los estudiantes del colegio San Bernardino que hacen parte de la investigación y los estudiantes entrevistados de la jornada tarde, se ha convertido en el lugar donde pasan la mayor cantidad de tiempo. Esto se debe, a que el colegio se

encuentra ubicado en este barrio; en los dibujos realizados por ellos, se puede visualizar el relacionamiento entre las características físicas, sociales, afectivas del barrio.



Al lado de las representaciones de sus casas dibujaron árboles, una de las posibles explicaciones es que además de la creciente urbanización que ha experimentado su barrio también trajo consigo la silvicultura urbana, la cual organiza los paisajes de tal manera que las avenidas aparecen bordeadas con arboles.

Ilustración 2, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

Dibujo realizado por un estudiante del colegio San Bernardino de Bosa, del grado Quinto, jornada tarde. Se puede observar como el estudiante percibe su territorio a través de relaciones de afectividad que tiene con sus familiares; la construcción de su hogar reflejada en la casa; pero también se puede visualizar como el estudiante manifiesta con el dibujo una de las problemáticas más importantes del barrio San Bernardino; está, tiene que ver con sus deficiencias viales, “mientras la construcción de las vías es lenta, el crecimiento de desarrollo urbano informal aumenta rápidamente” (Planeación Distrital, 2006:10), por consiguiente, los problemas de movilidad se acentúan. Cuando llueve las calles no pavimentadas no permiten un buen tráfico de la población al estar llenas de barro.

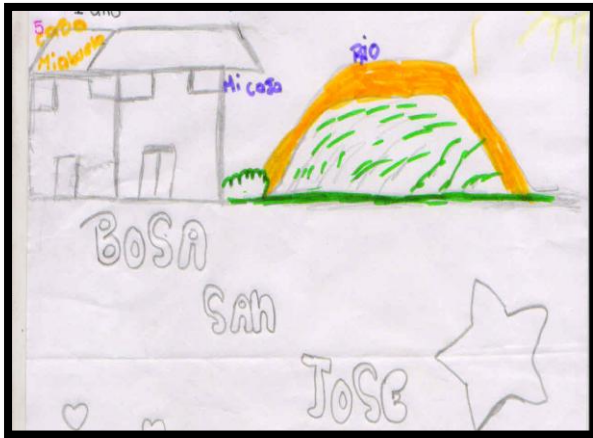


Ilustración 3, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

El crecimiento de las grandes urbes conduce de forma ineludible a pensar el desarrollo no solo en bloques de ladrillo, concreto y asfalto, sino además en ese elemento integrador del paisaje urbano; el árbol... Y Bogotá no podía ser ajena a esta tendencia, donde el crecimiento urbano ha sido en muchos casos inversamente proporcional a las áreas verdes disponibles, es por esto que desde el año de 1998, la administración distrital posiciona la arborización y la silvicultura urbana de la ciudad, no solo como alternativa del paisaje, sino como una manera de un desarrollo y solución a los problemas de la contaminación. (Heliodoro, Alía & Mejía Jose., 2005) Entre los dibujos de los estudiantes y análisis de información que se producían en el dialogo con la tutora, se denota un argumento respecto a su interpretación o posible aproximación. Los estudiantes no tienen claro que significa territorio; puesto que no se sitúan en el espacio, simplemente para algunos de ellos “el territorio es una extensión de tierra” uno de los problemas de la enseñabilidad de las ciencias sociales y en general de las diferentes disciplinas en el colegio; es que cuando se trata un territorio no se articula desde todas las dimensiones que lo compone, y se tiende a utilizar más atributos del espacio físico; es todavía una dificultad articular y vincular lo social con lo físico, político; Etc. para tratar una temática, por ello, los estudiantes también desarticulan estas dimensiones.

Sin embargo, es importante resaltar una generalidad que se denota no solo en los dibujos sino también en la respuesta de ¿Qué es el territorio?, la mitad de los estudiantes respondieron que para ellos el territorio era su casa, y en los dibujos la casa es lo primero que ellos dibujan; entonces, aunque ellos no relacionen las características que complejizan los territorios, si le asignan a su territorio “casa” algunas dimensiones, que posibilitan el poder situarlos como constructores del mismo.

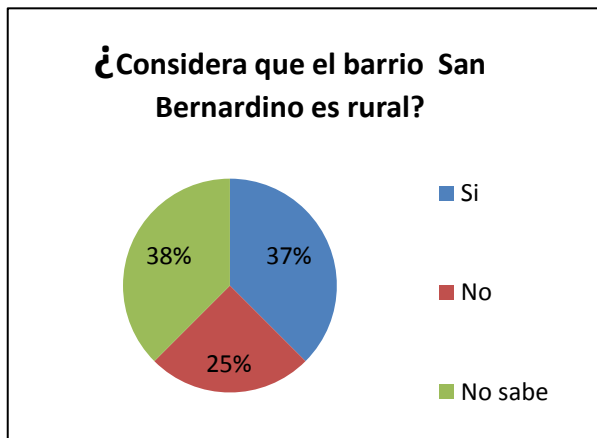
“Mi casa está hecha de concreto, hay vive mi familia y es lugar donde paso la mayor cantidad de tiempo, me gusta vivir haya, yo vivo en arriendo no tenemos casa propia, la casa es de mi tía, a mí me gusta estar haya porque a veces jugamos con mi papa, a veces me da miedo cuando apagan las luces, mi casa está al lado del rio Mi casa, nuestra casa, mi hogar” y en sus respuestas también se evidencia que si conocen las dimensiones aunque no las analicen, ellos entienden las trasformaciones de sus casas, entienden que existen propiedades privadas, crean lazos afectivos y de pertenencia con su casa, y si se sitúan en el territorio “casa”.



Todos los estudiantes cuando se les pidió que dibujaran su barrio empezaron por hacer las casas dónde viven; una de las posibles explicaciones es porque la casa se convierte en su entorno más cercano donde pasan la mayor cantidad de tiempo al igual que en el colegio, y por ende se convierte en el lugar de partida para que se establezcan otras relaciones con otros entornos.

Ilustración 4, Mi Barrio (Fuente: Estudiante del Grado 5°, SB, jornada Tarde, 2014)

Durante el proceso de observación y de acercamiento a la población tanto de la comunidad del barrio San Bernardino entrevistada, como los estudiantes que hacen parte de la investigación realizada y que pertenecen al colegio San Bernardino, jornada mañana, se puede decir que existe una problemática generalizada respecto a la clasificación del suelo. Mientras que en el POT aparece clasificado como un suelo en expansión urbanística que no tiene suelo rural, el 37% de los estudiantes encuestados argumentaron que el barrio Bosa San Bernardino es rural. Además de un 25% que no respondió y un 25 % que está confundido.



Los argumentos de los estudiantes parten del hecho que todavía se está cultivando en algunos terrenos y que hay una pequeña cantidad de animales (pollos, vacas, marranos) “*hay muchos animales, y campo*”. La definición de espacio rural y espacio urbano resulta difícil de comprender; más aún cuando no conocen otros territorios y no dimensionan su entorno cercano.

Grafica 1 ¿Considera que el barrio San Bernardino es Rural? (Fuente: Colegio San Bernardino, Grupo Focal, jornada mañana, SB.)2014.

Por último, es importante resaltar que entre las encuestas también se encontraron otras de las problemáticas más importantes que tiene el barrio San Bernardino de Bosa; éstas hacen

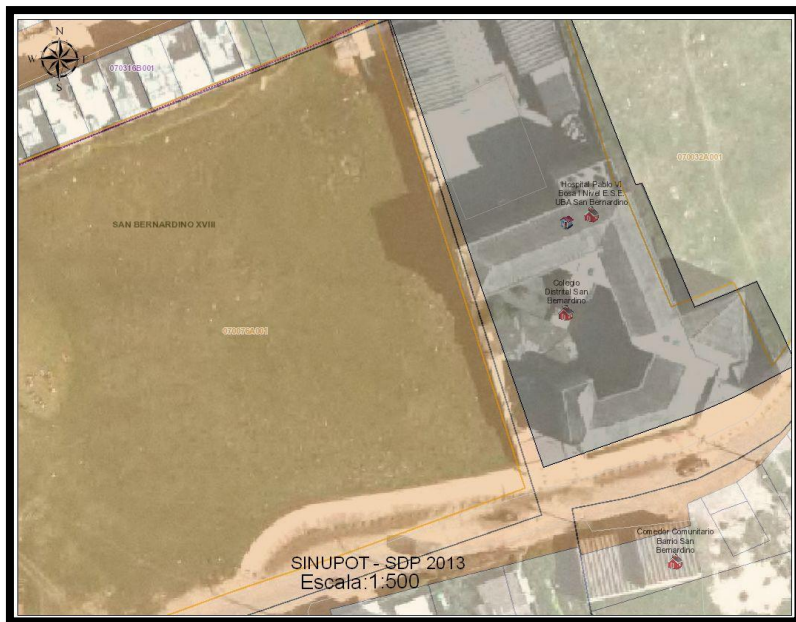
alusión a los daños ambientales por la contaminación y la existencia de una segregación marcada. Estas problemáticas afectan directamente al desarrollo de la institución y serán el soporte para que se empiecen a crear proyectos que permitan una educación inclusiva e intercultural. Proyectos que son auspiciados por el Alcalde mayor y las juntas administradoras locales, además de la participación activa de algunos profesores del plantel educativo.

Proyectos como los que se estipulan en el acuerdo local N° 0 02 del 2012, Bogotá Humana, “Bosa participativa incluyente, ambiental y Humana”, Junta administradora local de Bosa. En las que se tiene como objetivo reducir la segregación y la discriminación, además de otras estrategias y programas que permitan el desarrollo de la primera infancia y los derechos del territorio en la conservación del Agua.

“El 4 de Abril 2014, en una de mis vistas al colegio San Bernardino, observe una actividad que se realizaba al lado de la institución; la mayoría de personas que asistieron eran estudiantes del Colegio san Bernardino de la jornada mañana, profesores y algunas personas de la comunidad del Cabildo de Bosa. Esta actividad se realizaba por parte de la Alcaldía de Bogotá y la secretaria distrital de medio ambiente, con el nombre de Auambari “Bakata Resiste” y tenía como propósito la defensa de la naturaleza y la importancia de la rehabilitación de los ríos; se realizó una caminata de silencio de la cual fui participe. Y la propuesta de un manifiesto.

Gobernadora del Cabildo de Bosa Sandra Milena Cobos “...*el indígena Muisca desde su sentir ha venido recibiendo y ordenando la palabra en torno al territorio, dicen nuestros mayores que el territorio nunca ha estado desordenado, el desordenado es el pensamiento del hombre quien en su afán por construir una jungla de cemento ha dejado de lado el ser persona, ha desconocido el espíritu de la semilla quedaba la vida, nuestra madre sigue siendo violada, no solo fueron los españoles quienes abusaron de ella...*”(*fragmento tomado de la actividad realizada.*

1.4 Caracterización de la Institución Educativa



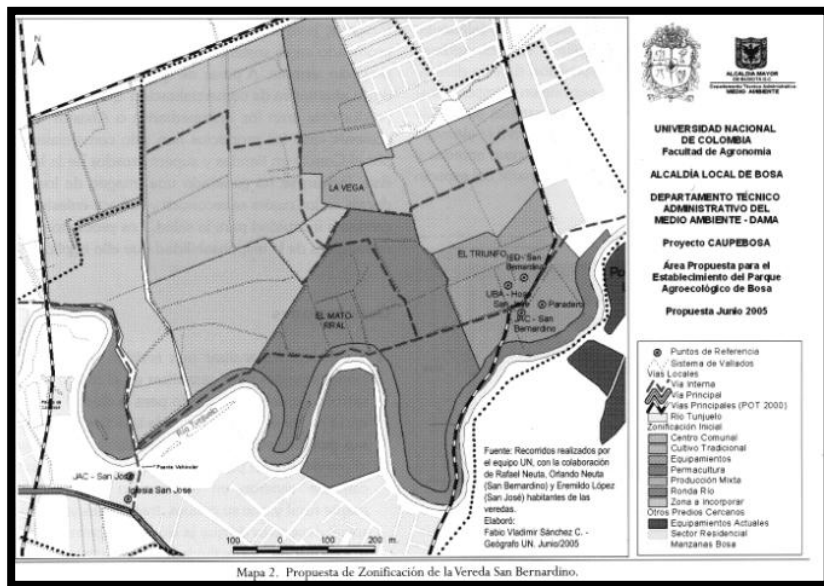
En el Plano 1, se puede observar la ubicación del colegio San Bernardino de Bosa, una institución distrital de carácter Público, ubicada en el Barrio San Bernardino, en la localidad séptima de Bosa, y más exactamente en la Carrera 89c #79-51 sur. Pero además, se

puede observar el desarrollo urbanístico, dado por las zonas que aparecen en color gris, que demuestra la concentración de concertó; las zonas que se encuentran desocupadas y su cercanía con la ronda del río Tunjuelo. Es importante este plano satelital porque permite empezar a caracterizar el entorno cercano del colegio.

“Es un sector periférico que se localiza a lo largo del último recorrido que lleva las aguas del río Tunjuelito al río Bogotá. Con presencia de algunas hectáreas de lotes baldíos y zonas verdes hacia la zona de la vereda de San José y una creciente expansión en la construcción de casas hacia la zona de San Bernardino, otro de los contrastes se evidencia en las vías de acceso, por un lado se encuentran vías totalmente pavimentadas y por el otro vías de acceso polvorientas y fangosas en tiempos de lluvia.”(Neuta, SED, 2013).

Para el contexto Histórico de la institución se tendrá en cuenta la caracterización que se realizó en el año 2005 por parte de la que es hoy Coordinadora de la Jornada tarde en el Colegio San Bernardino, Blanca Peralta Guacheta Y Jairzinho Panqueba. *Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural (Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de Muiskanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa1)*, esto con el Propósito de poder vislumbrar los cambios acelerados que ya se describió cuando caracterizamos el barrio San Bernardino de Bosa y su relación directa con el colegio.

“Durante la transición de cuatro años entre los siglos XX y XXI, en territorio Muisca de Bosa ocurría un proceso de demandas comunitarias ante el Estado Colombiano. Se solicitaba el reconocimiento legal como población indígena para la comunidad habitante de dos veredas: San Bernardino y San José (Cabildo muisca de Bosa, 2001; Panqueba, 2005). Allí mismo, desde principios del año 1999, una construcción nueva se levantaba en torno a la nonagenaria “Escuela Rural San Bernardino”. Hoy, por entre las abundantes casas de una planta y algunas contadas edificaciones de dos y tres plantas, se distingue un edificio de tres niveles que alberga al Colegio San Bernardino. Ubicado entre sembradíos de hortalizas y maíz, rodeado de cañaverales que protegen algunas casas construidas con bahareque, desde sus pisos altos, se pueden observar las vacas, ovejas y caballos pastoreando siendo arreados por habitantes del sector. San Bernardino es un lugar ubicado en la periferia de Bogotá. También es un colegio, un barrio, una vereda. Un lugar polvoriento en tiempo seco y fangoso en tiempo de lluvia.”



Estas descripciones pueden ser evidenciadas desde otra fuente secundaria, proporcionada por el archivo de Bogotá y la recopilación de encuentros internacionales de agricultura urbana con ayuda del jardín botánico (Heliodoro, Alía & Mejía Jose., 2005). La propuesta que en el año 2003, proyecto CAUPEBOSA, fue

Mapa 4 Propuesta de zonificación de la vereda San Bernardino, Fuente: creada por parte de la Facultad de agronomía de la Universidad Nacional (Heliodoro & Mejía , 2005)

como parte de un convenio entre la misma Universidad, el fondo de desarrollo Local de Bosa y el DAMA, que se planteaba para la vereda de Bosa san Bernardino y otras vereda_cercanas, ante la problemática de los agricultores peri-urbanos, las propuestas del POT del 2000 por la expansión urbanística, y los malos sistemas de riego por la contaminación del rio; proponían una conciliación a través de la creación de jardines productivos, donde se priorizaba la recuperación de saberes propios de las comunidades que habitaban el barrio (Mapa 4), veredas o localidad; proponían la minimización de impactos ambientales, la nula dependencia de insumos y tecnologías, la conservación de tradiciones y prácticas de agricultura de las zonas de borde.

La preocupación porqué se acabara las dinámicas rurales término a largo plazo en convertirse en realidades. Actualmente ya no son solo dos edificaciones, el barrio como se describió anteriormente ha cambiado tan aceleradamente por la urbanización que está descripción ha desaparecido.

El colegio san Bernardino de Bosa está rodeado por suelos en expansión y una urbanización incompleta, lo único que se sigue conservando son algunas casas en bahareque desocupadas y pequeñas hectáreas de tierras con siembras de hortalizas y maíz, pero la ruralidad que existía se perdió, así como las prácticas de las zonas de borde. El barrió San José que está ubicado al sur del barrio san Bernardino conserva más rastros de esa ruralidad.

El barrio San Bernardino tiene una composición diversa, no solo en términos físicos del territorio, sino en las condiciones y necesidades de sus habitantes, las relaciones entre las prácticas campesinas y los hábitos urbanos se entremezcla con la presencia de personas que han permanecido históricamente en el barrio y las que se han asentado en los últimos años producto del desplazamiento forzado y la decadencia del campo producto del conflicto armado.

Es también importante resaltar el papel que desde siempre ha jugado el pueblo Muisca en el desarrollo del barrio, como un organizador del territorio y defensor de los derechos de la naturaleza y de su comunidad. Además, a través de las entrevistas y narraciones realizadas a los pobladores o habitantes del Barrio San Bernardino, se evidencia que en los dos últimos años los indígenas que tenían la mayor cantidad de hectáreas de tierras las están vendiendo, las razones según un habitante de la localidad perteneciente al Cabildo es para mejorar los condicionamientos de vida en términos de infraestructura y movilidad.

El colegio se caracteriza por tener estudiantes Indígenas, Afrodesendientes, estudiantes que llegan por el desplazamiento de diferentes lugares de Colombia y aquellos que por otras condiciones afectivas se encuentran en este lugar; además, también está inmerso en la educación de estudiantes que por diferentes motivos no empezaron sus estudios con la edad regular, procesos básicos, aceleración de aprendizaje y aceleración secundaria, que hace parte del programa *Volver a la escuela*. Que el colegio posea una variedad de población educativa permite que todo el tiempo los estudiantes estén inmersos en una educación “inclusiva”. Pero también tiene como desventajas que en esta integración de los niños específicamente que están en el programa *de procesos Básicos (primeras letras) y primaria acelerada*, sea más complicada, en el sentido de que no se ha logrado una articulación y socialización entre los estudiantes.

“Cuando entre al salón de quinto de primaria, me encontré con que estaban estudiando para la prueba saber 5°, y allí puede evidenciar que una de las estudiantes no estaba realizando las cartillas, y cuando fue la hora del descanso la estudiante se sentó sola en un rincón del patio, cuando le pregunte a la profesora por ella, me respondió que ella venía del programa de primaria acelerada, y que era muy difícil que la niña se adaptara a estudiantes menores que ella, porque que sus gustos eran distintos. Además me comentó que era complicado a veces avanzar las temáticas, dado que ella comprendía más despacio que los otros estudiantes, además de las constantes burlas por su edad.”

A pesar de que este proyecto de aprendizaje acelerado tiene como finalidad “permitir que las niñas, niños y jóvenes en situación de extraedad que han estado por fuera del sistema educativo o dentro pero en condiciones no muy favorables por su edad, puedan nivelarse,

aprendiendo a leer y a escribir y/o nivelar la básica y secundaria...”y que ha tenido grandes avances educativos, pero que aún continúan en un proceso para tratar de solucionar la socialización de los estudiantes después de estar en procesos de aprendizaje acelerado. Este programa va dirigido a niños, niñas y jóvenes de las zonas urbana marginal del país. Bosa es característica de una cantidad de población marginada y en condiciones de pobreza; por ello, la población educativa del colegio San Bernardino en su mayoría proviene de familias con estrato socioeconómico 1y2.

PEI

Según lo consignado en la Ley General de Educación en su artículo 73, el Proyecto Educativo institucional se define así: Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

La escuela como cualquier otra institución social desarrolla y reproduce su propia cultura, la cual se ve reflejada en el proyecto institucional educativo y en las practicas tanto simbólicas como materiales del colegio, en las narrativas de las coordinadoras tanto de las jornadas tarde como de la jornada mañana, coinciden en argumentar que no del todo se está tomando el PEI, pero que si están teniendo en cuenta algunos rasgos generales. Ya que en la institución se da la libertad de poder crear currículos alternativos.

La misión de la “institución es generar espacios de socialización que faciliten la formación académica, el encuentro con el saber, con el conocimiento y la práctica de los valores mediante el desarrollo de pensamiento crítico y emprendedor.” (PEI, 2008) El proyecto educativo del colegio se estructura sobre tres ejes, la formación académica, formación en convivencia y la orientación escolar; y es a través de estos ejes que se da la creación del currículo, teniendo en cuenta lo que ya se ha estipulado por el Ministerio de Educación con los lineamientos y estándares.

La propuesta pedagógica de la institución es enseñanza para comprensión, solo algunos docentes utilizan la propuesta pedagógica, mientras que los otros preparan sus clases con propuestas alternativas, pero siempre buscando una aprendizaje significativo de los estudiantes.

El colegio se organiza a través de la propuesta del día 6, en esta organización se cuentan los días sin tener en cuenta sábados, domingos, festivos o alguna eventualidad, y esto con el fin de poder organizar un cronograma más compacto, es importante destacar que el día 6 no es un día regular de clases, sino por el contrario, este día va estar dividido en tres momentos, en el primer momento los estudiantes tienen dirección de grupo, el segundo momento los estudiantes asisten a los centros de interés y en tercer momento se realiza la reunión de los docentes. Este día es aplicado tanto a la jornada tarde como a la jornada mañana y los horarios de entrada a la institución cambian.

En estos centros de interés que no son los mismos para las dos jornadas, tienen como fin la realización de unos proyectos creados por los docentes de cada ciclo. En la institución ya que además de los espacios regulares de aprendizaje se fomentan espacios alternativos para los estudiantes, que permiten el desarrollo de diferentes habilidades, estos espacios son escogidos por los estudiantes cada semestre, entre los centros de interés se encuentran: tejido, grafiti, fútbol, danzas y expresiones, sala de TIC, cine, filigrana. La propuesta de los docentes respecto a los centros de interés es pasada a principio de año a la rectoría, quien es la que se encarga de avalar las propuestas. Además de estos centros de interés, también la institución cuenta con proyectos de salidas pedagógicas, para que los estudiantes conozcan su territorio. Y el programa Bici-Aula.

Es importante señalar que en las dos jornadas se manejan propuestas distintas respecto a la apuesta de una educación intercultural, mientras que la coordinadora de la tarde aboga por un refortalecimiento de la identidad étnica, a través de la creación de varias propuestas como el proyecto *Muiskanoba* que nace del interés y trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y la participación de la comunidad. *“Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural”*. Y como la creación de un “consejo de etnias” (Jhon Edison, 2014), la coordinadora de la mañana argumenta que la creación de un espacio intercultural tiene que darse a través de los mismos espacios de los estudiantes en el colegio, “no me parece que se tenga que separar a los estudiantes, ya que sería discriminatorio” dos posturas totalmente distintas, pero que en ningún momento entra a chocar o a crear conflictos, eso se debe a que la institución permite la creación de puestas educativas alternativas.

En el colegio San Bernardino de Bosa los(a) docentes expresaron como lo decía anteriormente que el modelo pedagógico que siguen es enseñanza para la comprensión, pero que

para la preparación de las clases se entremezclan otros modelos y prácticas pedagógicas. El plan de estudios, es creado por los docentes, pero siempre con el condicionamiento del Plan General que está estipulado. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes se da por medio de los desempeños, tópicos generativos, y la entrega de trabajos, tareas, una evaluación bimestral, y las pruebas del día 6.

1.4 ¿Quiénes Construimos la propuesta?



Ilustración 5 Ella Es Sandra (Fuente: elaboración por Esteban Chiguasuque, Actividad conociéndonos y Reconociéndonos, 2015)

La propuesta de Enseñabilidad y aprendizaje del territorio está construida por estudiantes, docentes, orientadores, coordinadores, del Colegio San Bernardino; habitantes del barrio que hacen parte del Cabildo, amigos, docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, que aportaron argumentos para su construcción, y las continuas, charlas, discusiones y asesoría con la tutora.

Los estudiantes con los que se realizó la implementación de la propuesta son estudiantes de la jornada mañana del Colegio San Bernardino. Ellos, constructores de su territorio, fueron participes en los procesos de aprendizaje por medio del diálogo y del compromiso en la transformación de pensamientos y en el desarrollo de acciones para reconocer un entorno cercano que ya no tiene fronteras.

Sus nombres han sido aprendidos, por que sus historias han sido contadas, ilustradas y representadas en todos los momentos de las experiencias y practicas que surgieron en la creación de la propuesta “Sandra, Santiago, Paola, Esteban, Cristian, Sebastián, Natalia, Betshy, Jaqueline, Joyner, Andrea, Karen, Alejandra, Andrés, Julián, Kevin... pero además, la participación de los que para ellos e investigadora hacen parte del entorno cercano.

La información recolectada para la caracterización de los estudiantes fue aplicada a solo a un número reducido de la muestra, en este caso 17 estudiantes de la misma institución. En las encuestas realizadas se puede denotar que los 17 estudiantes que hacen parte de la muestra son de estrato socioeconómico uno y dos, que habitan en Bogotá y que sus padres tienen

trabajos informales.

Es importante señalar, la existencia de rivalidades entre los estudiantes de grado sexto, que no necesariamente acuden a casos de violencia física; sino a dificultades de socialización entre los mismos. Esto se evidenció durante el desarrollo de encuestas; mostrando así, la poca intención que tienen los estudiantes para compartir un mismo espacio y la competitividad que existe entre ellos. Una posibilidad de entender esta actitud, tiene que ver con las lógicas de las competencias que se recalcan en el MEN y en general en el modelo de educación imperante, que en algunos casos termina por crear este tipo de hostilidades entre los estudiantes. También en las encuestas cara a cara se evidencia que los estudiantes que hacen parte de la muestra, tienen un pasado campesino e indígena Muisca.

Los estudiantes con un pasado muisca, no todos se reconocen como perteneciente a su comunidad; de la misma manera que hay otros estudiantes que conocen su cultura y se sienten pertenecientes a ella. Los cursos más pequeños suelen decir de “la cultura de mi mamá, papá, hermana, etc.,” mientras que los más grandes si saben cuál es el nombre su cultura, mas no le ven importancia más allá de como dice (Guido, 2013) a folclorización “por relevar elementos de la cultura material de los pueblos indígenas en eventos y días especiales como el día de la raza, la celebración del bicentenario de la independencia o el día de la multiculturalidad” (p.9). Y canastas alimentarias para familias dadas en el Cabildo, Razón por la cual la mayoría de estudiantes que se les pido que dibujaran un indígena siguiendo una actividad propuesta por (Guido, 2013), con el propósito de conocer más acerca de ellos y de lo que piensan sobre su pasado fue este:

15 estudiantes realizaron los dibujos de un indígena desde las prácticas de folclorización y hablando en pasado, como se observa en la ilustración 5, como si ya no existieran. Solamente tres estudiantes argumentaron y los dibujaron como ellos.

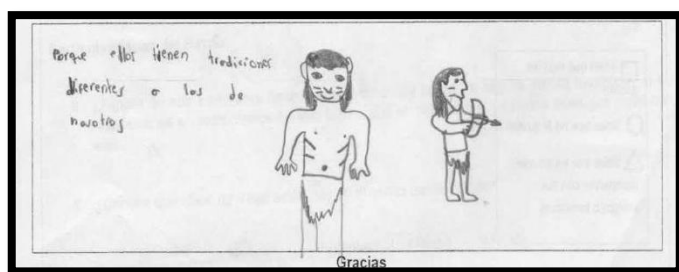
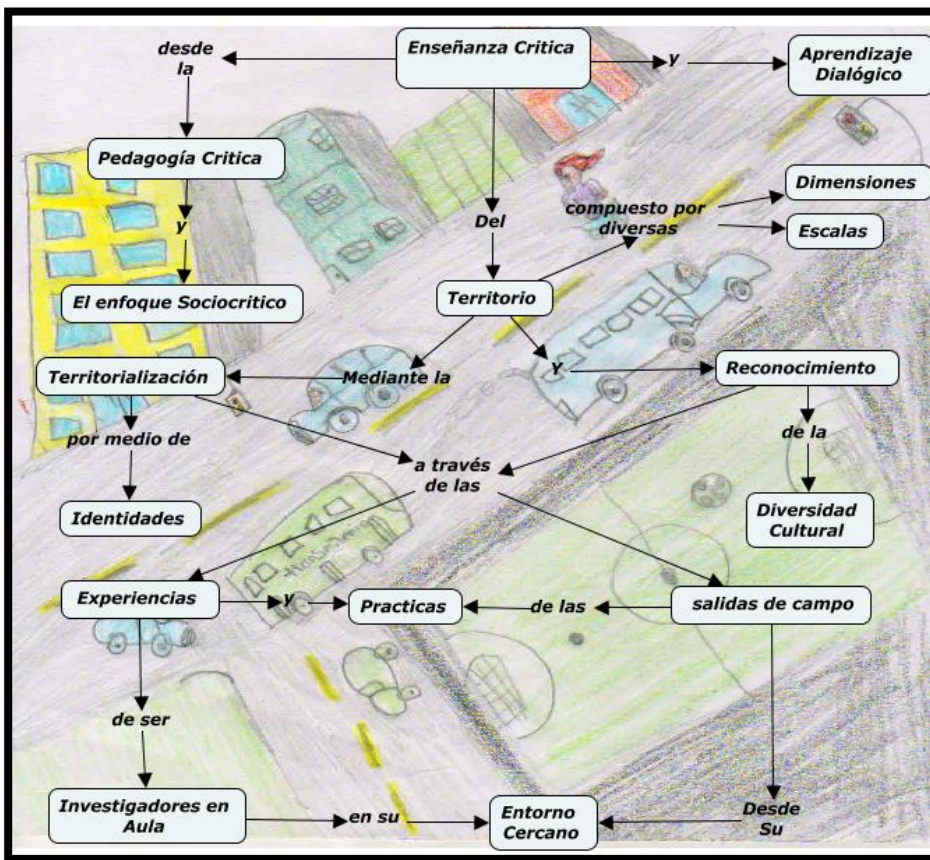


Ilustración 6 Indígena (Fuente: Encuesta Cara Cara, realizada por estudiantes del Grupo Focal, JM, SB.2014

Los niños no son tomados en cuenta desde su comunidad sino solamente para realizar muestras de bailes, para el día del idioma etc. Pero ellos no saben por qué están realizando eso, ni cuál es la historia de su comunidad. ¿Cómo ellos lograron preservar su identidad aunque su cultura se hubiera transformado? La importancia de la resignificación de los procesos que han venido desarrollando los pueblos Muisca, con el propósito de fortalecer su cultura, y su identidad desde procesos históricos que los constituyen.

1.5 Contexto teórico y pedagógico



Mapa conceptual 1, Contexto Teórico y Pedagógico (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

La propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio estará fundamentada desde la pedagogía crítica en concordancia con las categorías teóricas, experiencias y prácticas que surgen en la construcción del problema de estudio. Por ello, el siguiente apartado delimita el proyecto pedagógico y plantea la construcción de referentes teóricos que se transforman según los intereses del investigador y la comunidad con la que se realiza la

propuesta en una la relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Teniendo en cuenta el proceso de sistematización de las experiencias y prácticas que se producían y construían a lo largo de la propuesta, se retoma el concepto de contexto teórico, puesto que, así como afirma (Jara, 2001) esta no es reducida solo a la experiencia conceptual y

académica sino además está caracterizada por experiencias desarrolladas en todos los procesos, momentos de formación y práctica pedagógica.

Es fundamental comprender que cuando se realiza el proceso de acercamiento y contextualización del territorio que correspondía al entorno cercano del colegio San Bernardino de Bosa, al mismo tiempo se construían las categorías teóricas desde los diversos intereses de la población (docentes, estudiantes, practicante, tutor, amigos, familiares).

Pedagogía crítica

Pensarse cambios educativos necesariamente debería ir articulado con las políticas educativas y un cambio en el tipo de sujeto a educar y las finalidades de la educación; que las políticas educativas busquen finalidades económicas de calidad y eficiencia que condicionan la labor docente dificulta aún más la puesta en marcha de la pedagogía crítica, pero es fundamental entender que para el proceso y creación de la propuesta de enseñanza y aprendizaje que busca incidir en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural de comunidades, la pedagogía crítica aporta la dimensión política de la educación y pensar el conocimiento como una herramienta de liberación, lo que no quiere decir que se esté reduciendo todo lo que conlleva una educación crítica a unas simples estrategias y pequeños cambios curriculares, pero va hacer a través de ellos que se logre transformar las comunidades.

La pedagogía crítica entiende que lo que pasa en las escuelas no es natural, puesto que todo es socialmente construido e históricamente determinado, "... la aplicación de estándares rigurosos nunca es inocente o neutral ante el contexto social, económico e institucional" (Fonseca, 2011, p.50 citando a McLaren 1995). Sin embargo, que se realice una crítica a las reformas educativas y dispositivos que se encuentran relacionados con la escuela no quiere decir que se utilicen como excusa para invisibilizar las propuestas alternativas que se han estado creando en la complejidad de la cotidianidad escolar y que producen prácticas y experiencias con el fin de transformar la educación.

La pedagogía crítica hace denotar esas contradicciones que se producen en las dinámicas del aula como poseedoras de un contexto histórico y de las prácticas cotidianas de las comunidades. Por eso, al ser el colegio San Bernardino un espacio donde entran a confluír toda clase de prácticas, experiencias y diversidad de comunidades, la pedagogía crítica y en especial el autor Henry Giroux desde la pedagógica de frontera o límites ofrece una manera de

comprender la “pedagogía como una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende así misma y comprende los modos en que afronta a los demás y su entorno” (Giroux, 1997, p.16) por lo tanto, es desde este enfoque que se brinda la posibilidad que los estudiantes se conviertan en constructores de su territorio, que se apropien de él, que se sitúen en la historia de los entornos, pero además que entienda las relaciones de poder que influyen y tienen trascendencia en su vida cotidiana.

La pedagogía debe ser contextualizada y debe permitir cruzar las fronteras; frontera entendida según los planteamientos de (Giroux, 1997) como un reconocimiento de esos márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, del poder y de la diferencia. (p.45) “La pedagogía fronteriza indica la necesidad de unas circunstancias que permitan a los estudiantes la oportunidad de afrontar los múltiples referentes que constituyen los diferentes lenguajes, experiencias y códigos culturales” (p.47). Las experiencias de los estudiantes con las salidas de campo, deben situarse dentro de una teoría del aprendizaje que antes de hacerse crítica tiene que ser significativa para los mismos, y la enseñanza como una forma de crítica social.

Las pedagogías críticas deben partir del reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural, entendiendo que la construcción de territorialidades es el fundamento de la realidad social, que debe ser enseñada y aprendida por los estudiantes como una manera de transformar su entorno cercano. Por esta razón es que se hace importante que el docente se convierta en un sujeto activo e histórico, que problematice el presente desde la historia que lo constituye.

La pedagogía crítica se debe transformar de la misma manera que se transforma las realidades, porque así como señala (Antelo & Serra, 2013 citando a Lewkowicz 1999) “la crítica es crítica si produce efectos y deja de ser tal cuando se agota prácticamente” (p. 68) en otras palabras la pedagogía crítica no se trata de teorías preestablecidas sino por el contrario su carácter cambiante e histórico hace que se produzca las transformaciones sociales.

La enseñanza y aprendizaje debe situarse desde la experiencia de los estudiantes, y se hace fundamental la pedagogía crítica porque contribuye a la creación de propuestas, como la que se está desarrollando, que no buscan fines cuantitativos o que los convierta en reproductores de la sociedad capitalista con todo lo que eso representa, sino que por el contrario se produzca una

transformación a través de la incidencia en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural.

Enseñabilidad y aprendizaje dialógico

La enseñanza crítica y aprendizaje dialógico

La enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes debe ser un proceso pedagógico transformador que permita comprender y analizar las contradicciones de la realidad social en la que se encuentran inmersos, no solo desde la escuela, sino es necesario que sea abordado desde todas las dimensiones que compone un territorio. Por ello, el aprendizaje y la enseñanza serán procesos relacionales que impliquen un dialogo igualitario, puesto que los estudiantes como sujetos críticos reflexionan acerca de su labor como constructores de su enseñanza y de los procesos autónomos de aprendizaje, así mismo, el docente como mediador constantemente se auto cuestiona sobre sus maneras de aprender y de su quehacer pedagógico; cada sujeto construye las dinámicas y relaciones para interpretar los discursos teóricos y que permitan que a través del desarrollo de las diferentes experiencias y prácticas que se realicen con los estudiantes del grupo focal de la jornada mañana, se dé la posibilidad del reconocimiento de diversas territorialidades.

La enseñanza actual como enuncia McLaren (1995) citado por Fonseca (2011) desafía a los estudiantes a convertirse en ciudadanos productivos y leales (p.31), por el contrario desde la pedagogía crítica se plantea que la enseñanza debe servir para el fortalecimiento personal y social más que para los intereses mercantilistas que siempre recalcan las políticas públicas. Puesto que la escuela debe ser un espacio construido por todos y donde el reconocimiento de las diversas experiencias permita el desarrollo de los estudiantes. La enseñanza no será una causa del aprendizaje, ni el aprendizaje un resultado de la enseñanza, más bien ambos serán escogidos como procesos complementarios (Calvo,citado por Lopez de Maturana, 2010) el aprender o enseñar no es característico solo de la escuela o en definición de unos roles ya signados, sino por el contrario el aprender y enseñar son procesos dialecticos de la condición social del ser humano que se desarrollan en los diversos territorios y momentos históricos.

La enseñanza como expone (**Giroux, 1997**)es “una forma de crítica social”, por ello el aprendizaje dialógico en la escuela debe contemplar la pluralidad de dimensiones en la que los estudiantes están inmersos y no sesgarse solo a la inteligencia académica, sino permitir que como

dice (Aubert, Duque, Fisas, Valls 2004) se reconozcan los distintas inteligencias y se favorezcan las transferencias de unas y otras; por esto, los autores plantean la inteligencia cultural como aquella que es utilizada por todas las comunidades para comunicarse, esto significa el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de inteligencia de todas las personas. Además de esto, se plantea que el aprendizaje debe propiciar la igualdad de la diferencia; Afirmando que “la verdadera igualdad respeta las diferencias” (p.128) donde la diversidad de comunidades como las que se encuentran en el Colegio San Bernardino de Bosa, enriquezcan las prácticas cotidianas de la escuela.

Enseñabilidad

La realización de la propuesta se plantea desde la enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio; cuando hacemos referencia al termino enseñabilidad, es por que se propone el desarrollo de una propuesta didáctica y epistemológica en la construcción de la propuesta pedagógica.

La enseñabilidad es “una características derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse” (Ochoa, 2008, pág. 1), la construcción de la propuesta se realiza desde el campo disciplinar de las ciencias sociales puesto que es el escenario donde la investigadora realiza sus estudios, retroalimenta sus pensamientos y Co-Aprende. Sin embargo, esto no quiere decir que la propuesta esta destinada solo para el desarrollo de este escenario, sino por el contrario, esta propuesta maneja la enseñanza crítica desde la enseñabilidad del territorio y este a su vez es entendido desde su carácter interdisciplinar.

Lo que quiere decir, que a pesar de que este proyecto maneje el concepto de enseñabilidad, puesto que implementa una propuesta didáctica que presupone el ¿cómo enseñar el territorio? desde una relación teórica y práctica, con la intención de incidir en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad, no se delimita aún solo campo disciplinar y además puede llegar a suscitar otros cuestionamientos que responden a la pregunta: ¿Para qué una apropiación del territorio?

Las respuestas a esta pregunta evidencian el papel crucial de la pedagogía crítica y los cuestionamientos de ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿Con que finalidad? se enseña y aprenden los estudiantes; ya que mediante la apropiación del territorio se contribuye al desarrollo social y

personal desde todos los ámbitos como: académico, culturales, experienciales, cotidianos etc., no solo desde las ciencias sociales sino como fundamento pedagógico, esto posibilita pensar transformaciones reales que como dice Giroux (2001) citado por (Fonseca, 2011) apuesten una “pedagogía como un instrumento para ampliar las posibilidades políticas, al enfatizar la función de la educación como una práctica crítica” (p.9) donde las escuelas sean más participativas y democráticas.

En consecuencia se hace imperativo el abordaje teórico y práctico del territorio como papel fundamental en la pedagogía crítica desde propuesta que se implementa.

Territorio y territorialidad

El territorio, al ser un espacio construido social e históricamente no tiene una única definición; al contrario existe una variedad de definiciones que dan cuenta de un proceso de significación que se le otorga y que parte de una intencionalidad. Esta construcción depende de las tendencias epistemológicas y de las transformaciones que ha tenido el pensamiento geográfico. Así como de las construcciones individuales y colectivas.

El territorio es “una porción del espacio geográfico construido social e históricamente donde se establecen relaciones sociales, económicas, culturales, y de poder, donde se construyen prácticas y expresiones tanto materiales como simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado espacio a través de procesos de identificación y de representación” (Montañez G. et al. , 1997, p.198). Es a través de las actividades en el espacio que se representa el sentido que adquiere y las particularidades que lo caracterizan y lo hacen distinto de los otros; otorgándole significados, sentimientos, símbolos, por medio de acciones y actividades que lo afilian a un espacio, lo que se traduce en las diversas territorialidades que lo complejiza.

El territorio y la territorialidad están constituidos, puesto que la explicación y análisis de la realidad no se puede realizar sin la apropiación identitaria de las sociedades.

Otros autores como (Guy, 2012), caracterizan al territorio como las “fronteras creadas para imponer ciertas condiciones, impide entrar o salir y además permite quedarse o partir, recalca un poder” (p.23-24). En otras palabras el territorio está compuesto por el espacio geográfico, apropiado en múltiples escalas, manifestadas en las diversas dimensiones territoriales, pero además es también un territorio relacional que crea fronteras entre los otros

territorios.

Por otra parte, es fundamental entender que la composición de un espacio geográfico siempre va a tener rasgos del pasado que van a ser importantes para explicar el desarrollo de un territorio, lo que denomina (Montañez G. et al. , 1997) como Palimpsesto, una analogía con un pergamino o tablilla antigua que se podía borrar la escritura anterior para escribir una nueva pero a menudo conservaba los vestigios de las escrituras previas, el espacio geográfico tiene un componente histórico que debe ser analizado, las distintas formas y evoluciones de apropiación del territorio están consignadas dentro del espacio (Montañez G. et al. , 1997)pero además, el territorio como lo describe (Corboz, Andres, 2004) utilizando también la analogía es “sobrecargado... con numerosas huellas y lecturas pasadas, se parece más a un palimpsesto... El territorio no es un embalaje perdido ni un producto de consumo que se pueda remplazar” la utilización de estos argumentos se hacen fundamentales cuando se piensa en como en los territorios se crean diversas territorialidades con la intención de adecuarlos o transformarlos según los intereses, quedando rasgos o vestigios del pasado que como dice (Corboz, Andres, 2004)crean agujeros irremediables.

Paralelamente, la “cuestión del territorio debe ser trabajada históricamente a partir del proceso de los trueques, del intercambio, y del progreso de los trueques y del intercambio, que a lo largo de la historia humana altera el significado del territorio...” (Santos, 1997, p.35)

El territorio como se ha venido ratificando es una construcción histórica y social, esté y los seres humanos se transforman en el recorrido histórico de una forma “dialéctica”, “el ser humano transforma la relación sociedad naturaleza, y la naturaleza también puede cambiar la sociedad; por consiguiente, el territorio no es definido por sus características biofísicas sino por los procesos mediante los cuales los actores sociales lo transforman e intervienen en él, definiéndolo y delimitándolo” (Sosa, 2012,p.9)

De acuerdo con lo dicho anteriormente “el territorio no es un contenedor de naturaleza, sociedad y sus relaciones por separado” (Bozzano, 2000, p.29), sino es una construcción dinámica entre las tres. El territorio debe ser concebido multidimensional, al ser este “un nido que abriga realidades cambiantes que no son un simple agregado de elementos o cosas por separado” Sosa (2012, p.17) citando a Jara (2009, p.29), si no en cambio están representadas por una totalidad (Fernandes, 2008); Explicado de una manera “interdisciplinar” puesto que “un concepto complejo como territorio debería barrer todas las instancias metodológicas con la

misma exhaustividad. Y por lo tanto su definición debería ser una tarea interdisciplinar, en el sentido de que su explicación se relaciona con todas las disciplinas, no solo de las ciencias sociales sino desde los demás campos que lo estudian (Biología, física, etc.) (Bozzano, 2000, p.30). Y analizado desde múltiples escalas; Local, regional, nacional e internacional (Mançano, 2008), donde las dimensiones, económicas, sociales, culturales, políticas, etc., están siempre en una interrelación. Estas dimensiones son construidas por las acciones y las intencionalidades, las cuales interpretan la realidad creando diferentes lecturas de un territorio. (Fernandes, 2008).

“El principio de la multidimensionalidad puede ser considerado como una propiedad del significado del concepto de territorio. Este es un gran desafío, porque por más que se defienda la multidimensionalidad la acepción del concepto territorio, las teorías, métodos y prácticas se fragmentan. Pero esta fragmentación no ocurre solamente con la multidimensionalidad de un territorio, acontece también con la multiescalaridad o múltiples escalas.” (Fernandes, 2009, p.5)

La multidimensionalidad es entendida como la articulación de todas las dimensiones que componen un territorio. Por ello, estas dimensiones en la realidad territorial no se pueden explicar alejadas las unas de las otras y mucho menos sobreponiendo una por encima de la otra, como ha pasado en los últimos años con la exaltación de la dimensión económica por encima de las demás y que como decía Fernandes(2009) termina fragmentando los territorios. Además de ello “la actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual” (Montañez, Gómez, G & Mahecha, O.D., 1998, p. 23), en otras palabras, los territorios son apropiados y representados para crear territorialidades diversas, desde prácticas y experiencias relacionadas; por esta razón la necesidad de explicar el territorio como una totalidad desde la multidimensionalidad y la multiescalaridad.

La multiescalaridad hace referencia a la articulación de las diversas escalas geográficas (local, regional, nacional e internacional; Fernandes, 2009) el entender la existencia de distintos territorios, permite la unión, articulación y creación de vínculos entre los mismos. La apropiación de los territorios y configuración parte de los actores sociales como se ha reiterado anteriormente,

“el territorio es el espacio que una sociedad reivindica como el lugar donde sus miembros han encontrado permanentemente las condiciones y los medios

materiales de existencia y lo que reivindican al apropiarse de un territorio es el acceso, el control y el uso, tanto respecto a las realidades visibles como a las potencias invisibles que lo componen, entre las que parece estar repartido el dominio de las condiciones de su reproducción y de los recursos de que dependen.” Sosa (2012, p.23 citando a Maurice Godelier, 1989).

El territorio “es el resultado de relaciones sociales” que como dice Fernandes (2008) reproducen diferentes espacios y territorios en conflictualidad “el proceso de enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las clases sociales, grupos sociales, instituciones, espacios y territorios (Fernandes: 2008:), es por esto que no hablamos de un solo territorio sino utilizaremos lo que él denomina como “tipologías de territorios” partiendo “del territorio de gobernanza, pero se reconoce otros tipos de territorios fijos y fluidos de materiales e inmateriales, formando las distintas relaciones sociales y las clases sociales.”(Fernandes, 2008, p.4)

En las tipologías de territorios descritas por Fernandes (2008) se encuentran dos formas de territorio, la material e inmaterial; entre la materialidad encontramos tres clases de territorios que se relacionan pero que son distintos al ser las relaciones sociales diferentes. El primero es el de gobernanza, el cual constituye a otros territorios y es la partida de la existencia de las personas, donde se dan toda clase de relaciones sociales que permiten la apropiación e identificación con su territorio y que además se organizan por diferentes escalas, este territorio se fragmenta y crea otra clase de territorios como el de propiedad; el cual, es definido por el valor que se le otorga, ya sea de uso o de cambio. Y por último encontramos el territorio relacional, que tiene que ver con las formas de uso de los territorios. Estos territorios que Fernandes (2008) describe parten de una base inmaterial que los constituye.

“El territorio inmaterial está formado por ideas y diferentes pensamientos: conceptos, teorías, métodos, ideologías, paradigmas, etc., que definen una lectura, un enfoque, una interpretación, una comprensión y, por tanto, una explicación del objeto, tema o cuestión.”(Fernandes, 2008, p.15)

Este ámbito inmaterial produce que los estudios territoriales sean tan complejos y amplios que es muy difícil llegar a consensuar una única conceptualización o una sola manera de interpretarlos. La interpretación del territorio esta dada desde diversas intencionalidades traducidas en la construcción social de identidades, lo que se llamaría territorialidad.

Es por medio de las fronteras y las prácticas de los actores sociales que adquieren un sentido de pertenencia que crean las diversas Territorialidades; que según Montañez (1997, p.198) “son definidas como el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico, por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un estado o un bloque de estados.” Es en estas territorialidades donde se crean identidades que permiten la permanencia de un territorio; pero también van a traer como consecuencia la desterritorialización de diversas poblaciones a causa de los conflictos territoriales, la contaminación del medio ambiente, y múltiples problemas sociales, económicos, culturales, políticos que hacen parte de las dinámicas territoriales y de los ejercicios de poder.

La territorialidad es construida desde las formas de apropiación y representación tanto simbólica como cultural que realizan las sociedades y fragmentaciones de las mismas, con diversos intereses y relaciones de poder, para hacer “propio un espacio” lo que traduce su carácter heterogéneo por la construcción de un sin número de identidades.

El diálogo de las diversas apropiaciones o identidades que constituyen su territorio posibilita que el estudio del mismo tome la perspectiva de multiescalaridad y multidimensional; el contraste de las diferentes territorialidades va permitir que los estudiantes entiendan las distintas dinámicas que componen un territorio.

El sentido de pertenencia e identificación de los individuos con su territorio será el soporte para que se pueda dar un proceso de cambio y de participación de los ciudadanos, se trata que los estudiantes sientan un arraigo por su territorio, y esto será a través del desarrollo de procesos de aprendizaje dialógicos no solo en la escuela sino también con las distintas experiencias que se dan con su grupo de pares. Y adquiere importancia porque así como lo describe Precado (2004, p.95-96) “el reforzamiento del sentido de pertenencia o del sentido del lugar va hacer el factor que sustenta la puesta en marcha del proceso de desarrollo”.

Es a través del contacto con los otros que los estudiantes van a poder reforzar su identidad territorial. Es por eso que las relaciones de complementariedad juegan un papel fundamental, dado que uno solo puede saber quién es en relación con el “otro” desde sus procesos históricos, en estos procesos de Autoidentificación el estudiante tendrá aprendizajes dialógicos desde su entorno cercano. Y se convertirá en una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio que contribuya a la creación de un conocimiento histórico social de algunos lugares y del reforzamiento de habilidades para un desarrollo integral.

El territorio es apropiado mediante las prácticas y experiencias (territorialidad) que las comunidades, actores sociales construyen y producen al reforzar su identidad, Por ello, se hace relevante que en esta investigación la identidad cobre relevancia como la búsqueda de una Autoidentificación que permita la incidencia de prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad.

Para la investigación que se creara a través del estudio de los territorios; el territorio será tomado desde el espacio geográfico apropiado por los estudiantes del colegio san Bernardino desde sus prácticas y experiencias, pero además como el resultado de múltiples territorialidades que serán visibilizadas y analizadas a través de las salidas de campo desde la investigación en aula.

Identidad

La identidad es una construcción social e histórica; y no se puede hablar solo de una, si no hay que hacer referencia al termino identidades, esto implica que necesariamente hay que pensarse el pasado y el presente en relación con las dinámicas culturales, ideológicas, sociales, políticas, económicas, territoriales y raciales que se construyen, se producen, se transforman y se simbolizan en las diferentes comunidades, pues como sujetos individuales estamos relacionados por contextos sociales y culturales que nos transforman, constituyen y nos permiten el fortalecimiento de las identidades.

Dichas identidades que se construyen en relación con el otro y con el entorno pueden preservarse a pesar de que cambien las prácticas culturales. “los grupos étnicos pueden y suelen modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, es decir, sin perder su identidad” (Barth, 1994, p.9)

Cuando nos referimos entonces a la identidad hay que tener en cuenta dos aspectos fundamentales, el primero su pertenencia social y el segundo atributos particularizantes, es decir que hay que analizar las experiencias compartidas y los atributos individuales que son únicos en cada persona. Los individuos como actores sociales poseen conciencia y memoria que los vuelve autoreflexivos y que crean una estabilidad de su cultura en el tiempo. (Giménez, 2002)

Las identidades adquieren importancia en la relación de cómo estas se han mantenido a través del tiempo con procesos de lucha permanentes, que producen adscripciones, cualesquiera que sean esas diferencias culturales. Ya que no se trata de la folclorización de la comunidad si no

de sus luchas por reivindicar algo que para ellos es significativo y no asignado. “los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias objetivas sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativos.”(Barth, 1976, p.12)

Así como lo describe Precado (2004) “La identidad es una variable dinámica, evolutiva y aunque parte de la existencia de una referencia permanente- inicial- vinculada al territorio concreto en que se enmarca, los atributos diferenciales de dicha identidad pueden evolucionar con el tiempo, adaptándose a diferentes entornos innovadores y a los paradigmas vigentes en cada momento.”(Pág., 13).

Una identidad combina el carácter de permanencia, la identidad histórica, con la evolución innovadora, es decir un proceso de identificación territorial evolutiva y adaptativo al medio. “no debe preguntarse cuáles son los rasgos culturales constitutivos de una identidad étnica, sino como los grupos étnicos han logrado mantener sus fronteras (la que los distinguen de los otros) a través de los cambios sociales políticos y culturales que jalonaron su historia” (Giménez, 2002, citando a Barth. 1994)

Las identidades de los estudiantes deben ser el punto de partida para enseñar y aprender sobre el territorio, porque es mediante esas apropiaciones que se pueden comprender las contradicciones de la realidad, por ello, se plantea el reconocimiento de la diversidad cultural como otro fundamento del aprendizaje y enseñanza del territorio.

Diversidad cultural

La diversidad cultural debe ser entendida desde la igualdad en términos de derechos y reconocimiento de las diferencias, pero no solo en relación de unos con otros, sino como dice **(Ortiz, 1998)** “la diferencia es producida socialmente, es portadora de sentido simbólico y de sentido histórico” (p.10). Por eso, está no solo debe ser entendida desde su sentido simbólico-hermenéutico, porque divagaría en interpretaciones y se perdería la relación que las constituye; por el contrario, ver la diversidad cultural como dice Ortiz (1998) situada en un sentido histórico permite analizar la materialidad de sus intereses y de los conflictos sociales de la cual hace parte (capitalismo, globalización, Etc.), las sociedades son relacionales mas no relativas.

La cultura solo puede ser entendida desde la diversidad que la constituye; La cultura como hecho social y como memoria heredada es un producto de los diálogos e intercambio entre las diversas comunidades, por ello la finalidad de hablar sobre diversidad cultural “nos reenvía a

una justicia social y de distribución del poder, que es asunto de la igualdad”. (Lucas, J., Zapata, R., Martínez, M., Pichardo, I., Arnau, M., Feito, R., 2009). La diversidad cultural es entendida para la propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio, desde el reconocimiento de las culturas de una manera crítica e histórica que hacen parte del entorno cercano de los estudiantes del colegio San Bernardino, jornada mañana, grupo focal; puesto que en él confluyen diferentes comunidades con las que se están relacionando sin tener claro la historia que las constituye; y las diversas territorialidades que se crearon en torno a ellas.

El respetar la noción de diferencia hace parte de un a lucha común por acabar con la segregación y abrir las posibilidades a que como dice Giroux (1997) le permita a los estudiantes cruzar las fronteras preestablecidas y abrir nuevas posibilidades de dialogo. La aceptación y reconocimiento de la diversidad cultural hace parte fundamental de la educación como aquella que permite a las personas poder afirmar su identidad en relación con otras culturas, la interacción y dialogo se podrá dar desde la estrategia de las salidas de campo orientadas por la investigación de aula.

Salida de Campo

Las salidas de campo se conciben como un “escenario pedagógico y didáctico” (Moreno, Rodríguez, Sánchez, 2011, p.15) que brindan la posibilidad del contacto directo al territorio y que permite alcanzar conocimientos del mismo en todas sus dimensiones, logrando así, un aprendizaje dialogante que incide en las prácticas de territorialización y en el reconocimiento de la diversidad. La salida pedagógica “concibe la educación no como área de combate sino como el ágora en donde dialogan e interactúan los conocimientos” (Moreno, Rodríguez, Sánchez, 2011, p.15) su importancia reside en el hecho que posibilita un papel activo tanto de los docentes como de los estudiantes. El trabajo de campo fortalece un dialogo de saberes (Pulgarin, 1988) y es a través de su experiencia y el reconocimiento de otras muchas que se han constituido social e históricamente en un territorio, que los estudiantes entenderán las dinámicas que se presentan en el mismo.

La salida de campo como dice Pulgarin (1988) Es “donde la información científica se traduce al lenguaje común, donde se puede confrontar lo que pensamos, lo que está escrito y lo que sentimos.”(p.1) pero además se vuelve relevante al posibilitar el desarrollo de habilidades (Cooperación, comunicación, Geográficas, Etc.) y la comprensión del entorno. Las salidas de

campo se convierten en procesos de retroalimentación que conllevan a la “confluencia de procesos de observación y descripción geográfica” (Pérez & Rodríguez, 2012, p.231), esto permite que tanto docentes como estudiantes contribuyan a la creación de análisis de la realidad en la que están inmersos.

Esta estrategia es fundamental para implementar la propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio, puesto que permite que la práctica pedagógica conlleve a una relación política de la escuela, permite vislumbrar las dinámicas territoriales no solo condicionadas desde el ámbito económico sino desde todas las dimensiones que compone un territorio (Social, político, geográfico, Etc.).

“La salida de campo, se presenta entonces como la instancia donde se recupera “el mundo de la vida y se posibilita el dialogo...” (Moreno, Rodríguez, Sánchez, 2011, p.15) la salida pedagógica demuestra que los procesos educativos no solo se producen en el salón de clase, sino que por medio de conocer lo desconocido desde su entorno cercano se reconozca aquello que antes fue invisibilizado y que hacían parte de las prácticas cotidianas de los estudiantes, es reconocer mediante la indagación de las experiencias y practicas su territorio.

A través de las salidas de campo se pretende el desarrollo de un ejercicio investigativo tanto del docente como de los estudiantes, donde se indague sobre el problema a investigar escogido con los estudiantes y se propicie un reconocimiento de su entorno cercano “Resaltando la validez del espacio cercano como fuente de aprendizaje, la relectura de la realidad cotidiana como otra alternativa pedagógica...” (Pérez & Rodríguez, 2006, p.231).

Las salidas de campo como un escenario pedagógico crítico, posibilitan pensar la escuela no solo como el territorio donde se reprimen y coactan identidades, sino por el contrario, ver en ella, una alternativa de educación donde no sea solo el modelo imperante el que oriente unos fines, sino que por medio de reconocer la diversidad cultural, observando el entorno cercano, se de una transformación donde entren a dialogar diversos saberes, para formar conciencias criticas.

La investigación en el entorno cercano de los estudiantes permite conocer diversas perspectivas y relaciones desde un estudio multiescalar, pero además, mediante el desarrollo de la salida de campo los estudiantes como dice Pérez & Rodríguez (2006) adquieren una sensibilidad y rechazo hacia las desigualdades, una identificación de los diversos actores sociales, y un análisis de la contaminación del medio ambiente. Las salidas pedagógicas

permiten desarrollar una educación que cruce las fronteras ya establecidas por las dinámicas del aula y le permita nuevas lecturas de la realidad social.

Entorno cercanos

El entorno cercano en esta investigación es retomado desde la multiescalaridad y multidimensionalidad, y se resalta su importancia no desde “lo físicamente cercano o lo temporalmente próximo”, sino desde el territorio que es habitado y apropiado por los estudiantes. Alderoqui (2002) se pregunta por qué podría ser lo cercano para los estudiantes, haciendo referencia a que con los medios de comunicación aquello que fue considerado lejano se convierte en cercano por los noticieros, internet, periódicos entre otros medios que hacen parte de la globalización y de la cotidianidad de los estudiantes; por ello, cuando se habla de entorno cercano como señala Camillion (1995) citado por Alderoqui, Penchansky, Blanco (2002) no implica la reducción a una sola escala o a una cuestión de distancia, sino por el contrario aquello que es considerado como cercano a depender de la complejidad de lo que se pretende estudiar.

Lo habitual o cotidiano de los estudiantes será visto desde otros ojos, aquello que para ellos hace parte de su cotidianidad debe ser analizado y como señala (Azzerbonni, Bianchi, Goris, Origlio, Porstein, Ullúa, Zainia, 2007) despojarlo de los juicios de valor para aceptar las diferencias culturales, pero no solo por parte de los estudiantes sino de los docentes.

Las salidas de campo planteadas desde el entorno cercano deben poder brindar la posibilidad de enseñar y aprender lo no “evidente” “lejano”, entendido como lo desconocido (Alderoqui & Penchansky, 2002) En otras palabras el entorno cercano es la realidad social de los estudiantes donde existen diversas dimensiones y relaciones multiescalares que entran a confluir y crear las territorialidades, pero además es también importante señalar que situar al estudiante en su entorno real no garantiza que existan verdaderos procesos de aprendizajes críticos, lo que realmente propicia su incidencia son la practicas y experiencias en el trabajo en aula y su relación con el trabajo de campo por medio de la investigación en aula.

2 Capítulo 2

Presentación de la pregunta formativa e investigativa

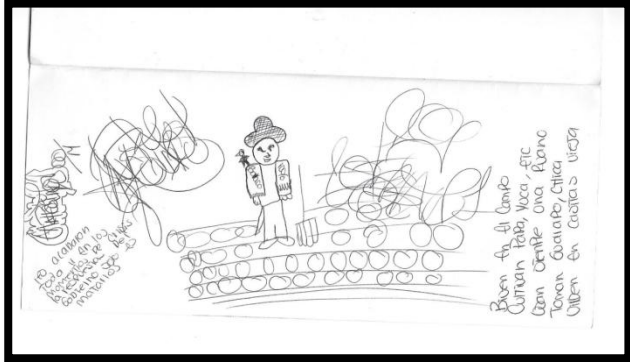


Ilustración 7. Yo soy Campesino, Esteban Chiguasuque
(Fuente: Actividad Conociéndonos y reconociéndonos, 2015)

La institución de San Bernardino ubicada en Bosa; actualmente cuenta con una diversidad de comunidades (Afrocolombianos, Palenqueros, Raizales, Indígenas, “mestizos” en condición de desplazamiento) como podemos observar en la ilustración N°7, donde el pasado

campesino sigue latente en la reivindicación de practicas identitarias; que de alguna manera u otra han estado pasando por procesos complicados de apropiación y de las ayudas necesarias para un socialización y articulación que les permita un reconocimiento de todos los saberes, formas de aprendizaje y experiencias no solo desde la escuela sino en general en el desarrollo de su cotidianidad.

Esto se ha convertido en una de las discusiones que ha tenido mayor importancia y creciente interés cuando se habla sobre educación; Por ello, es una de las razones por las cuales se están creando diversas propuestas encaminadas a una educación “inclusiva” como: *volver a la escuela o currículo 40*40* y ante la imposibilidad de éstas, se generan propuestas interculturales planteadas por las necesidades de la institución en sus currículos o PEI y auspiciadas por la Secretaria de Educación del Distrito (SED), la secretaria de integración social y el CINEP; como la propuesta de Blanca Peralta¹ y Jhon Edison López² *Itinerando por el tejido educativo intercultural en el territorio Muisca de Bosa* . Y por último; las propuestas de docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital de Bogotá; La finalidad de las propuestas anteriormente expuestas es la creación de prácticas pedagógicas que contribuyan acabar con la discriminación, a pensar nuevas maneras que aporten a enriquecer la

¹ Licenciada en Matemáticas Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Magíster en Educación Universidad de los Andes, Bogotá. coordinadora en el Colegio San Bernardino de Bosa.

² Lic. En ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

sociedad a través del reconocimiento de múltiples culturas, prácticas y experiencias de un territorio.

A pesar de las iniciativas de pensar una manera de que la escuela se transforme en un escenario de enseñanza y aprendizaje crítico, las diferentes políticas de educación y sus respectivas finalidades han dificultado a que las diversas instituciones educativas de Colombia, como el Colegio San Bernardino de Bosa, se planteen propuestas que aboguen por un reconocimiento de la diversidad, sin querer decir que no se estén desarrollando. Por esto, ante la imposibilidad de una transformación de las políticas públicas de educación, se hace necesario que se piensen propuestas y/o estrategias que contribuyan a una transformación de las comunidades.

De acuerdo a lo anterior, el interés de esta investigación es que los estudiantes del colegio San Bernardino, grupo Focal, se apropien de su territorio mediante la creación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio; permitiendo que a través del conocimiento de diversas prácticas y experiencias adquiridas por medio de las salidas de campo se logre un aprendizaje dialógico y crítico.

Esto se hace importante porque necesariamente para transformar una práctica escolar hay que entender las contradicciones y antagonismo en que nos encontramos inmersos (Apple, 1996) citado por (Fonseca, 2011)., por esta razón, se necesario que en esta investigación la pedagogía brinde la posibilidad de cruzar las fronteras y permitir que como dice Giroux (1997,46) “los estudiantes escriban, hablen y escuchen en un lenguaje en el que el significado cobre múltiples acentos” Pero esto no se lograra si no existe una apropiación del territorio que posibilite que los estudiantes tengan aprendizajes dialógicos y que después estos se vuelvan críticos de su realidad social, que les permitan reconocer la diversidad Cultural y que no sean simplemente portadores de cultura que no comprenden ni analizan las transformaciones de su territorio. Por ello, se plantean para esta investigación las siguientes preguntas.

2.1 Pregunta Investigativa y Formativa

¿De qué manera la salida de campo como escenario de enseñanza – aprendizaje desde la pedagogía crítica incide en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad en estudiantes del Colegio San Bernardino, jornada mañana, Grupo focal?

Objetivo General

- Implementar una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio desde la pedagogía crítica que incida en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural con un grupo focal de estudiantes del colegio San Bernardino jornada mañana utilizando como estrategia las salidas de campo.

Objetivos Específicos

- Caracterizar (nociones, conceptos, entornos) del territorio del grupo focal del Colegio San Bernardino de Bosa.
- Promover en los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) el reconocimiento del territorio, a través de prácticas relacionales entre las dimensiones y escalas que lo componen.
- Diseñar estrategias didácticas desde la pedagogía crítica que permitan a los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) relacionar las prácticas de territorialización de su entorno cercano, las experiencias de ser investigadores en aula y la estrategia de las salidas de campo.
- Fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio mediante la enseñanza crítica y el aprendizaje dialógico.

Estos objetivos alcanzaran en relación con la propuesta metodológica que se presenta en el siguiente apartado.

2.2 Propuesta metodológica

La metodología de la investigación se convierten en el puente hacia los entendimientos educativos en el quehacer de la práctica pedagógica (Peñalosa & Gómez, 2013) por esto, la investigación se vuelve imperativa como el elemento que plantea respuestas a las transformaciones del momento histórico que vive la realidad de la sociedad colombiana y en específico la realidad de los estudiantes del colegio San Bernardino. Ver (Esquema 1)

La Universidad Pedagógica Nacional, ve desde la investigación la posibilidad que la práctica pedagógica se enriquezca y que produzca en los estudiantes y comunidades un carácter transformador y crítico, por esta razón, como dicen (Soler, Ruiz & Ortiz, 2013) la línea de

proyecto pedagógico Interculturalidad, Educación y Territorio de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, fue creada en el año 2007 con la intención de brindar un espacio de práctica pedagógica que desarrollara investigaciones en espacios escolarizados y no escolarizados de distintas zonas rurales y urbanas, con comunidades indígenas y organizaciones sociales de base de diferentes departamentos del país.(p.157)

En este sentido y con relación a la caracterización del colegio San Bernardino y los intereses de la investigación construidos con la comunidad educativa, se plantea el enfoque investigativo Cualitativo para el desarrollo de la propuesta, el cual nace de la necesidad de buscar respuestas e interpretaciones que el enfoque cuantitativo desde el positivismo no las brindaba. A lo largo de la historia este enfoque se ha transformado, así como dice (Valles. S, 2000)Citando Kirk y Miller (1986, p.10) “la investigación cualitativa es un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que son no cuantitativas” (pág. 8). Es muy recurrente realizar los proyectos de investigación desde un enfoque cualitativo reduciéndola a unos métodos y técnicas, sin tener en cuenta el entramado histórico que la constituye.

En relación con lo anterior y teniendo en cuenta el problema de investigación, la investigación cualitativa va tener como objetivo analizar los aspectos sociopolíticos que influyen en la sociedad y en la construcción de los territorios desde la fenomenología y la comprensión. A diferencia del cuantitativo, ve la realidad dinámica y no estática; pensar lo cualitativo como dice Scribano (2007) es reconstruir la trama opaca de la urdimbre que constituye el mundo social. En la interacción social los agentes, en tanto sujetos capaces de brindar una narración de sus propias vivencias, tejen un conjunto de “explicaciones” acerca del sentido de su acción y sobre la acción de otros. (pág.14) de ahí que existan una multiplicidad de métodos investigativos cualitativos que contribuyen a que exista una relación dialógica y creadora entre la teoría, la realidad de las comunidades y el investigador.

En ese sentido, la investigación cualitativa utilizará el método de la investigación acción en educación y la investigación en Aula, porque brinda la posibilidad de una autorreflexión no solo de las prácticas educativas del colegio San Bernardino, sino la oportunidad de una apropiación del territorio a través de unas técnicas y estrategias que serán desarrolladas, creadas e implementadas según el proceso de los estudiantes y con los estudiantes. Estos métodos estarán dirigidos hacia el paradigma Sociocrítico, puesto que entiende la realidad educativa como una

relación dialéctica entre la teoría, la práctica y la relación de las dos, desde una dimensión política y transformadora de las prácticas educativas.

El enfoque Sociocrítico se hace importante en la investigación porque permite así como dice Cardona citando a (Herran et al) la construcción de ciencia empírica y no puramente interpretativa, si se reconoce que todo lo socialmente construido, como puede serlo la educación, está comprometido con opciones de valor. (p.157) lo que significa que todo el proceso de la práctica pedagógica debe conllevar a una relación política de la escuela, la educación, la enseñanza- aprendizaje y la sociedad, mediadas por las dimensiones y escalas de un territorio.

El paradigma Sociocrítico brinda la posibilidad que la educación deje de ser comprendida y analizada desde condicionamientos económicos, tecnológicos y en una reproducción que beneficia solo a las clases dominantes, para que en cambio se convierta en una producción emancipadora de los colectivos oprimidos; Por ello, la relación del profesor con la escuela se hace significativa en cuanto vinculator de la teoría con la práctica (Cardona, 2013) situado desde la realidad de los estudiantes.

Este paradigma aunque ofrece grandes avances para la educación, llega a ser problemático en la institución del colegio San Bernardino y en general planteado desde el sistema educativo colombiano, al alejarse de la realidad de los docentes quienes en algunos casos no son motivados por estos ideales, sin embargo, a pesar de ser problemático no quiere decir que a través de él, no se pueda crear propuestas que aunque no están destinadas a la creación de un currículo si planean una transformación de las comunidades, de las prácticas y dinámicas del aula que siempre han estado dominando.

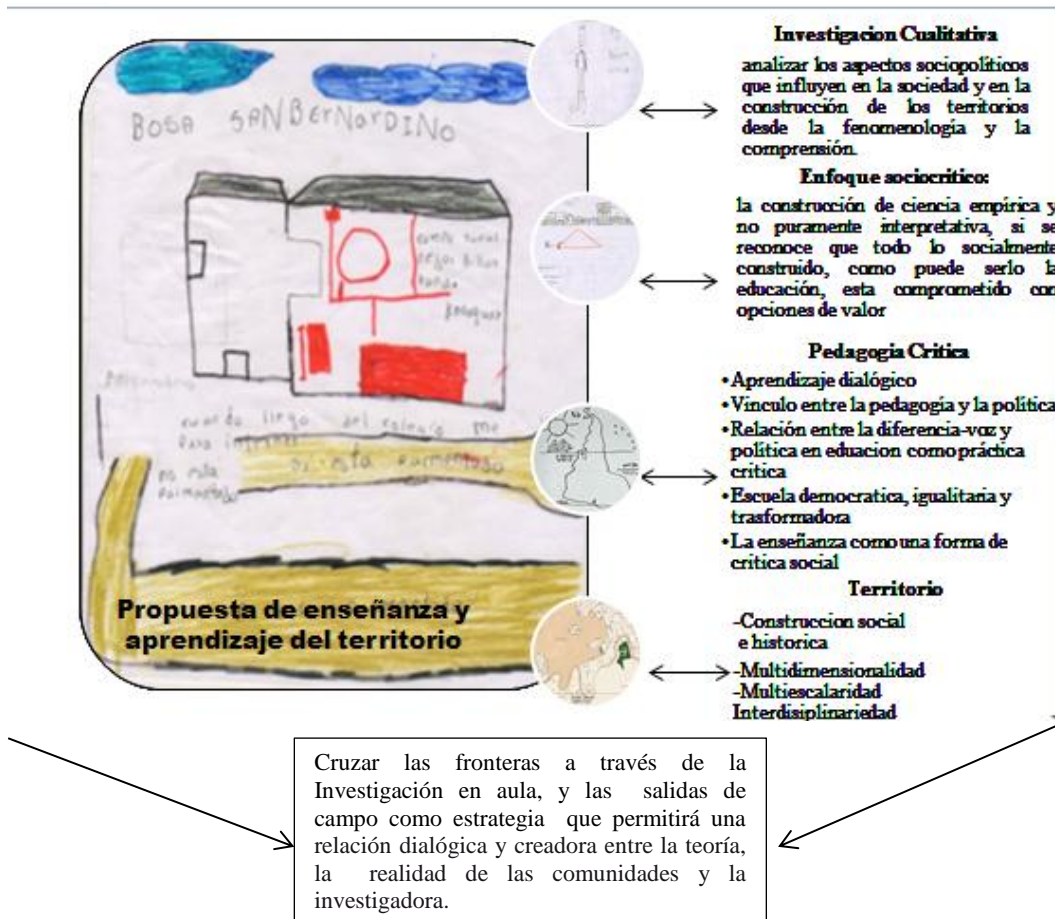
El propósito de la utilización de este paradigma es que articula las teorías sobre territorio y las prácticas para producir una apropiación del territorio a través de las salidas de campo como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Y así como dice Cardona (2013) citando a Lanuez et al., “El propósito de este enfoque es la mejora de las prácticas educativas, es decir, a la transformación de la realidad sobre la base de estrategias de intervención” (p.157)

Partiendo desde este paradigma en congruencia con la pedagogía crítica, que aunque su implementación llegue a ser problemática por ser este un enfoque que necesariamente pida unos objetivos que a corto plazo sean complicadas de cumplir, la pedagogía crítica, será el soporte para que existan procesos que a largo plazo impliquen una transformación de las comunidades con las que se realizó la propuesta, y la creación de la misma hace parte de este

proceso inicial. El siguiente apartado tiene la intención de proponer desde la pedagogía crítica en un contexto como el colegio San Bernardino de Bosa, la propuesta metodológica y pedagógica.

Ver: (Cuadro 2)

Esquema 1 Propuesta Metodológica (Fuente: Claudia Patricia Puentes Prieto, 2014)



Cruzar las fronteras a través de la Investigación en aula, y las salidas de campo como estrategia que permitirá una relación dialógica y creadora entre la teoría, la realidad de las comunidades y la investigadora.

Este esquema hace parte de la representación de la propuesta metodológica, se hace relevante por que conllevó a procesos de reflexión por parte de la investigadora, sobre la relación que implicaba la construcción de referentes y el contexto del colegio, consecuencia de ello, surgen estrategias alterativas de resistencia, para un desarrollo integral de los estudiantes por medio del dialogo igualitario y la observación de lo que representa su entorno cercano.

2.3 Propuesta pedagógica

Plan de trabajo

La propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio tendrá como fundamento la utilización de los enfoques: epistemológicos, teóricos y pedagógicos anteriormente expuestos (ver: Esquema 1) con la intención de una relación dinámica y transformadora entre la teoría y la práctica, que permitan la implementación, fomentación, análisis, diseño, producción y transformación de las prácticas escolares en la enseñabilidad y aprendizaje del territorio desde la multidimensionalidad y multiescalaridad de su entorno cercano.

El desarrollo de la propuesta sugiere caminos que se puedan seguir para lograr aprendizajes dialógicos, que por medio de la investigación escolar se produzcan procesos de indagación, exploración y reflexión; que después permitan ampliar las posibilidades políticas para comprender y visibilizar las dimensiones y contradicciones que existen en la realidad social en la que estamos inmersos.

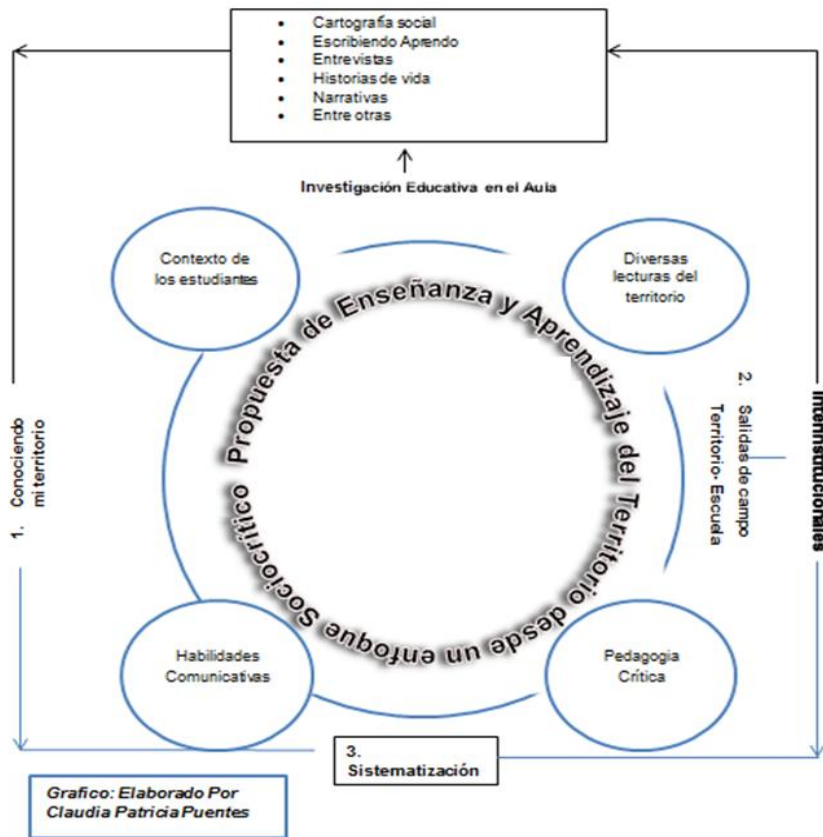
La investigación escolar estará fundamentada en la pedagogía crítica, una pedagogía que se “rehúse a rechazar la historia de los alumnos” como dice McLaren (1994, citado por Fonseca, 2011, p.48), pero además que articule los intereses y necesidades de los estudiantes., permitiendo que la enseñanza y el aprendizaje transforme las relaciones existentes por medio de las interacciones; el conocer las diversas lecturas de un territorio producirá que los estudiantes no solo reconozcan sus entornos sino que además propicien un dialogo de la diferencia.

La implementación de la propuesta permite el desarrollo de habilidades comunicativas; Para que los estudiantes no se condicionen solamente a las necesidades del contexto mundial sino que permita transformarlas a las necesidades de los mismos y de un reconocimiento de la diversidad.

En la medida que los estudiantes desarrollen la propuesta, se producen aprendizajes dialógicos desde su propia investigación. La incidencia en las prácticas de territorialización estará mediada por las experiencias adquiridas por las salidas de campo y el desarrollo procedimental y cognitivo desde la reflexión y observación tanto de estudiantes como de docentes.

El objetivo es fomentar en los estudiantes la capacidad de cuestionar y reflexionar acerca del conocimiento que van adquiriendo, con la intervención de la docente y de la experiencia de ser investigadores desde su entorno cercano multiescalar y multidimensional.

La propuesta incorpora la pedagogía crítica como parte de un intento por comprender como las identidades construidas desde la historia de los estudiantes se han venido constituyendo en el territorio, y que se hacen importantes porque son el fundamento de la educación, al permitir cruzar las fronteras que nos han sido asignadas por un contexto global que se aleja de nuestras realidades y transformar las prácticas de los estudiantes del grupo focal.



Esquema 2 Enfoque Sociocrítico (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

2.4 Propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio desarrollo didáctico

Cuadro 1 propuesta de enseñabilidad y aprendizaje dialógico del territorio (Fuente: Matriz diseñada por Olga Lucia Romero, Claudia Puentes Prieto, 2015)

San Bernardino, (jornada mañana) relacionar las prácticas de territorialización de su entorno cercano, las experiencias de ser investigadores en aula y la estrategia de las salidas de campo.		<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía • Cartografía social • Guías de observación 	<p style="text-align: center;">Investigación en aula</p> <p style="text-align: center;">Salidas de Campo</p>
Fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio mediante la enseñanza crítica y el aprendizaje dialógico.	<p style="text-align: center;">Grupo Focal</p> <p style="text-align: center;">Trabajo de aula</p> <p style="text-align: center;">Entrevistas</p> <p style="text-align: center;">Historias de vida</p> <p style="text-align: center;">Cuestionarios</p> <p style="text-align: center;">Análisis de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadrícula de igualdades y diferencias (Conociéndonos y reconociéndonos) • Preguntas • Guía de entrevista • Grabaciones en audio • Unidades Narrativas • Guía de cuestionarios 	<p style="text-align: center;">Territorio</p> <p style="text-align: center;">Aprendizaje dialógico</p> <p style="text-align: center;">Enseñanza crítica</p> <p style="text-align: center;">Diversidad cultural</p>
Promover en los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) el reconocimiento del territorio, a través de prácticas relacionales entre las dimensiones y escalas que lo componen.	<p style="text-align: center;">Grupo Focal</p> <p style="text-align: center;">Trabajo de aula</p> <p style="text-align: center;">Análisis de información</p>	<p>Guías de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la construcción (Social, político, económico) de sus casas • Rompecabezas de las escalas del territorio • Red de fabricación de un producto 	<p style="text-align: center;">Territorio</p> <p style="text-align: center;">Multiescalaridad</p> <p style="text-align: center;">Multidimensionalidad</p>
Diseñar estrategias didácticas desde la pedagogía crítica que permitan a los estudiantes del grupo focal del colegio	<p style="text-align: center;">Grupo Focal</p> <p style="text-align: center;">Análisis de información</p> <p style="text-align: center;">Trabajo de campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material visual, Esquema de análisis • Juego de roles • Diario de Campo 	<p style="text-align: center;">Pedagogía crítica</p> <p style="text-align: center;">Territorialización</p> <p style="text-align: center;">Entorno cercano</p>

Trabajo de aula

Esta primera etapa se hace relevante al posibilitar un acercamiento al concepto de territorio y reconocimiento de la diversidad de sus compañeros, por medio de la participación de los estudiantes y del dialogo entre los mismos, en este momento se plantea desarrollar una serie de actividades con el objetivo de reconocer la diversidad de sus compañeros, las dimensiones y escalas del territorio desde su entorno cercano, y un acercamiento a la investigación en aula.

Estrategia N° 1

Aprendizaje dialógico

Historia de los estudiantes

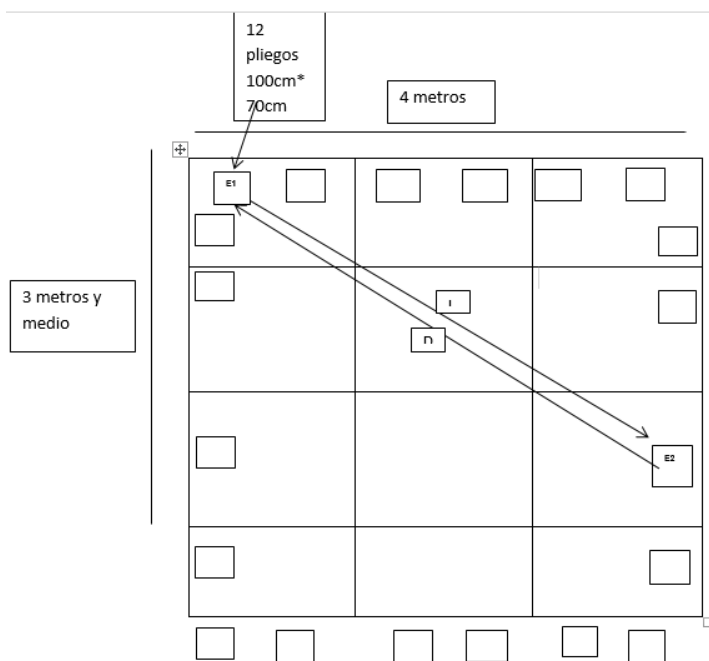


Ilustración 8 Conociéndonos y reconociéndonos (Fuente: Claudia puentes, 2015)

Conociéndonos y reconociéndonos:

Objetivo: Fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio mediante la enseñanza crítica y el aprendizaje dialógico.

Actividad N°1

Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes que hacen parte del grupo focal (jornada mañana) del Colegio San Bernardino se Reconozcan mediante la socialización y el dialogo de sus relaciones con el territorio que habitan, permitiendo un reconocimiento de la diversidad cultural de sus compañeros, a través de considerar las diferencias como parte esencial de la igualdad en términos culturales.

Descripción

Pasos

1. En un primer momento el docente deberá crear una cuadrícula con 12 pliegos de papel periódico y ubicar encima una cuadrícula pequeña con una hoja blanca para cada estudiante, en este caso la realizamos para 20 estudiantes.
2. En un segundo momento el docente les pedirá a los estudiantes que se sienten al frente de una de las cuadrículas, y en ellas deberán escribir sus nombres el barrio donde habitan y realizar un dibujo o escribir algo que los represente.

3. En un tercer momento el docente al azar deberá nombrar dos estudiantes (Estudiante N° 1 Y Estudiante N°2), los cuales dirán su nombre en voz alta, y por qué los representa ese dibujo o esa palabra. (Los demás estudiantes escucharán atentamente)
4. En un último momento el estudiante N°1 anteriormente nombrado realizará una línea en dirección a su otro compañero N°2, y en la parte de encima de la línea colocará una igualdad que comparte con el compañero N°2 y en la parte de abajo una de las diferencias. Del mismo modo el estudiante N° 2 trazará la línea hasta el estudiante N°1 y repetirá el mismo proceso. De esa misma manera se realizará con parejas, hasta que todos pasen.

Las técnicas a utilizar serán el grupo focal y el trabajo en aula. Los instrumentos: Guía de trabajo

La técnica de grupo focal se hace importante al ser el medio para una socialización y discusión sobre el concepto de territorio, y permite una mayor accesibilidad a los tiempos y espacios destinados para el desarrollo de las actividades.

Guía de trabajo

- Desarrollo de la actividad
- Registro de percepciones de la actividad por parte de los estudiantes.
- Reflexión acerca de la diversidad de comunidades que componen el Grupo focal del que hacen parte, reconocimiento de la historicidad de ellos y sus compañeros.

Tiempo: 1:30 Una hora y media. (Jueves)

Actividad N °2

Reconociendo la diversidad Cultural

Pasos:

- Primero, la docente pone a los estudiantes a escuchar y luego analizar una canción de RAP, escrita sobre la diversidad cultural, esto con la intención de dar paso a la temática que se pretende desarrollar
- Segundo, la docente deberá pedirle a los estudiantes que escriban su nombre en un papel, posteriormente la docente introduce los papeles en una bolsa y cada estudiante saca de manera aleatoria el papel que contiene el nombre de algún compañero del Grupo focal, el propósito es que realicen una caracterización de su compañero, preguntándole aspectos

como su lugar de nacimiento, sus gustos, historia y lo que lo caracteriza, esto con la intención de reconocer la diversidad cultural que existen en el mismo grupo.

- Tercero, la docente muestra a los estudiantes videos de las comunidades que hacen parte de la diversidad cultural colombiana, (Campesina, indígena, afrocolombiana, Gitanos., entre otros.) En este caso se les presenta dos videos cortos de cada comunidad, el primero que tiene que ver con las tradiciones y el segundo con las problemáticas sociales y políticas que se les presenta en sus territorios.
- Cuarto y último, la docente y los estudiantes realizan una reflexión sobre las preguntas que han surgido en el proceso.

La evaluación Formativa-cualitativa

La evaluación será el acto mismo del desarrollo de la actividad como experiencia de participación en el reconocimiento de la diversidad y el reforzamiento de habilidades comunicativas que permita conocer las diferentes lecturas del territorio de su entorno cercano. La evaluación como acción comunicativa y procedimental, permite implementar el objetivo anteriormente planteado, por ello, el evaluar se realizara a través del registro anecdótico acerca de la percepción de la actividad, La escritura como una herramienta para comunicar y expresar sus ideas, teniendo en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Los estudiantes logran argumentar las finalidades de la actividad como un acto reflexivo de la misma y socializan entre los mismos.
- Los estudiantes logran comprender las diferencias e igualdades que tienen con sus compañeros, a través de conocer la historia de cada uno, por esto, en este registro se debe vislumbrar lo que ellos aprendieron de las historias de sus compañeros, como una forma de reconocer la diversidad.
- Desarrollo de habilidades comunicativas (Autoconfianza) y de lecto escritura (primeros acercamientos a un escrito propio), mediante el dialogo se posibilita un reforzamientos de estas habilidades y el registro por parte del docente permite vislumbrar como en el desarrollo de las estrategias esto se va transformando.

Estrategia N° 2

El territorio como un espacio de construcción social e histórica.

Conociendo mi territorio

Objetivo: Promover en los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) el reconocimiento del territorio, a través de prácticas relacionales entre las dimensiones y escalas que lo componen.

Teniendo en cuenta que cuando se realizó la actividad de preguntar por “Que es el territorio” en la fase de caracterización del territorio con los estudiantes del grupo focal; utilizando como técnica el cuestionario; en sus respuestas se evidenció que una manera para poder explicar el territorio, es por medio de su casa, puesto que así no relacionen las dimensiones, si enuncian algunas de las características que lo complejizan, se empezara el desarrollo de la propuesta con la indagación de lo que para ellos representa este territorio, de las prácticas y expresiones que inciden en la construcción de territorialidades

Actividad N°2

Secuencia 1

- Los estudiantes son partícipes de la construcción del territorio, por ello. La Primera actividad que se propone teniendo en cuenta sus respuestas de la actividad “¿Qué es el territorio?” es la realización de sus casas en materiales como la plastilina, arcilla, u otros materiales con los que se disponga. Después se le pegaran papeles expositivos de lo que representa para ellos sus casas, teniendo en cuenta elementos históricos, políticos, sociales, físicos entre otros, que hacen parte de las dinámicas y relaciones de poder de un territorio; Allí se reflejaran experiencias, memorias y las problemáticas que se presentan en el mismo.

Secuencia 2

- En un segundo momento esas construcciones se convertirán en exposiciones, donde cada alumno observara lo que hicieron sus compañeros, abriendo las posibilidades del reconocimiento de diversas lecturas de un territorio.

El propósito de esta actividad es tener un primer acercamiento a su entorno cercano, conocer las diversas maneras de interpretar un territorio, y las múltiples dimensiones que lo compone. La actividad se desarrolló con la intención de que por medio de las respuestas de los estudiantes se pueda lograr un dialogo de las dimensiones que compone los territorios,

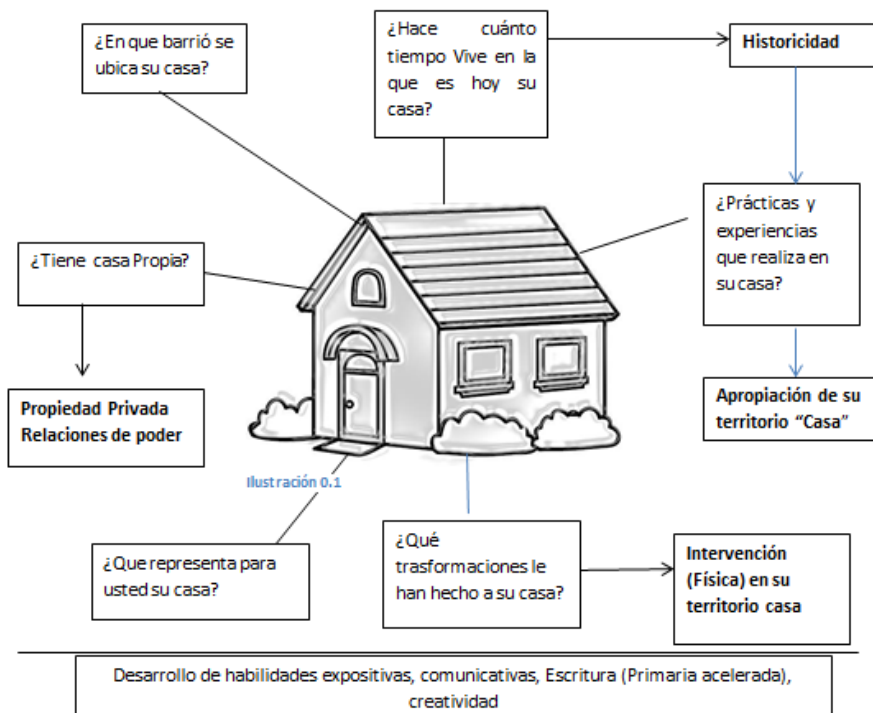


Ilustración 9 Construyendo mi casa (Fuente: Claudia puentes Prieto, 2015)

Secuencia 3

Las preguntas son orientadas para que el docente mediante las nociones de los estudiantes diseñe una intervención que permita el análisis de las dimensiones y escalas, por ejemplo cuando se pregunta acerca de ¿Trasformación de sus casas? La intención es que sirva de excusa para hablar de las transformaciones que hacemos a otros territorio y de las múltiples dimensiones que lo compone, desde lo histórico, social, Etc., al mismo tiempo que en la actividad se pondrán otros ejemplos de trasformación y dimensiones del territorio por parte de otros actores como multinacionales, gobierno, sociedad, entre otros, y sus intencionalidades con esas transformaciones. Estos territorios serán desde su entorno cercano y se realizaran por medio de imágenes, videos y documentos Históricos.

Tiempo: una hora y media (Martes y Jueves)

empezando por un primer ejercicio simbólico que representa el reconocimiento de los estudiantes como constructores de su territorio “casa”.

Las técnicas que se utilizan son trabajo en Aula y el grupo focal, y los instrumentos serán una guía de “construyendo mi casa” (Preguntas) que se ven en la ilustración 16.

Otros ejemplos que hacen parte de su entorno cercano.



Ilustración 11, Mi casa (Fuente: Grupo focal, JM, SB, sesión numero 1, estrategia, 2015.)

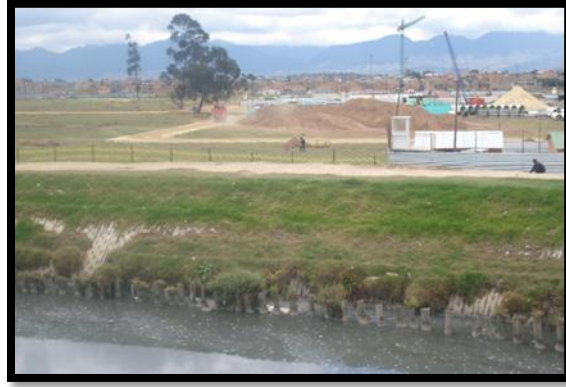
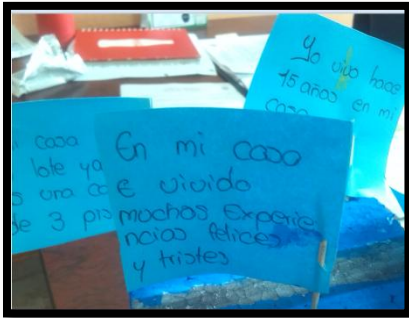


Ilustración 10 Bosa San José (Fuente: Claudia puentes, 2015)



↓

Metrovivienda, Mega Proyecto (Villa Javier) en Bosa San José, Barrio aledaño a Bosa San Bernardino, a las orillas del rio Tunjuelo. Estrato 2

Contaminación del rio Tunjuelo

Guía de trabajo

- Desarrollo de la actividad
- Registro de percepciones de la actividad por parte de los estudiantes.
- Reflexión acerca de su participación en la construcción social del territorio.

La evaluación Formativa:

La Evaluación plantea la reflexión de los conceptos que componen y hacen parte del territorio, (multiescalaridad, multidimensionalidad) y el desarrollo de habilidades comunicativas, la forma de evaluar estará diseñada desde el registro anecdótico como en la actividad anterior, pero sus criterios de evaluación se transforman, ya no solo será el registro de la experiencia si no estará orientado desde preguntas dinamizadoras.

- Los estudiantes en sus escritos comprenden su papel como constructores del territorio. ¿De que manera usted se apropia del territorio?, con las respuesta se busca saber si los

conceptos anteriormente denotados mediante un ejercicio simbólico y después relacional desde otros ejemplos presentados por la docente, fueron reflexionados por los estudiantes, con la intención de retroalimentar.

- Los estudiantes desarrollan las habilidades comunicativas desde el dialogo. Al igual que en la actividad anterior lo que se busca es que el estudiante en la medida que avanzan las estrategias vayan mejorando sus habilidades comunicativas. Y esto se puede evidenciar con el registro del docente.

Estrategia N°3

Multiescalaridad y Multidimensionalidad

Rompecabezas de red

Objetivo: Promover en los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) el reconocimiento del territorio, a través de prácticas relacionales entre las dimensiones y escalas que lo componen.

Descripción

El docente proporcionara a los estudiantes cajas de diferentes tamaños, que tendrán adentro mapas de diversas escalas, comenzando por su Casa y después, Barrio, UPZ, Localidad, Ciudad, Departamento, País, Continente, Mundo. El propósito es que las cajas se conviertan en un rompecabezas que ellos deberán formar, con la intención de que comprendan las diversas escalas (Grandes, medianos, pequeños) de los territorios, después el docente les explicara porque estas escalas se están relacionando todo el tiempo, con un ejemplo de una red ¿Cómo llegan las Papas Frito lay a las tiendas de nuestros barrios? En las cajas marcaremos esa ruta y podremos evidenciar el proceso de elaboración de las mismas desde su cultivo hasta que llega a las tiendas de sus barrios.

Secuencia 1

Rompecabezas

Perceptivo Multiescalar

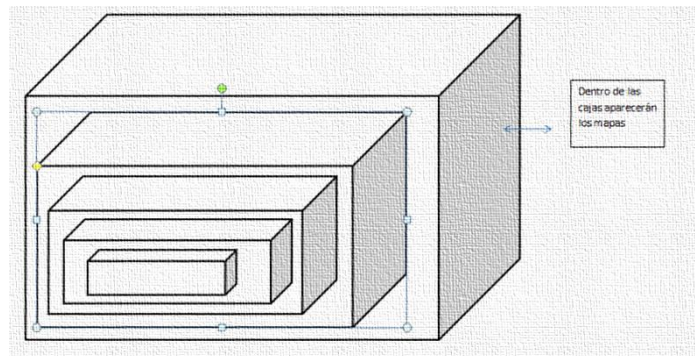
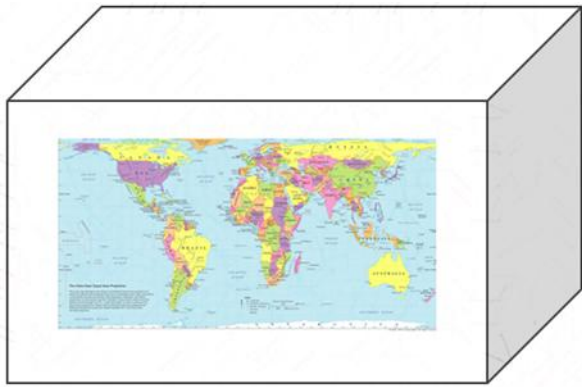


Ilustración 12, Rompecabezas (Fuente: Estrategia N°3, Claudia Puentes Prieto, 2015)



El desarrollo de esta primera secuencia permite tener un acercamiento a las diversas escalas de un territorio, desde un ejercicio perceptivo de la multiescalaridad, en la siguiente secuencia se propone un desarrollo más representativo de la relación entre las diversas escalas que compone un territorio.

Ilustración 13, Primera Caja Estrategia N°3, (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

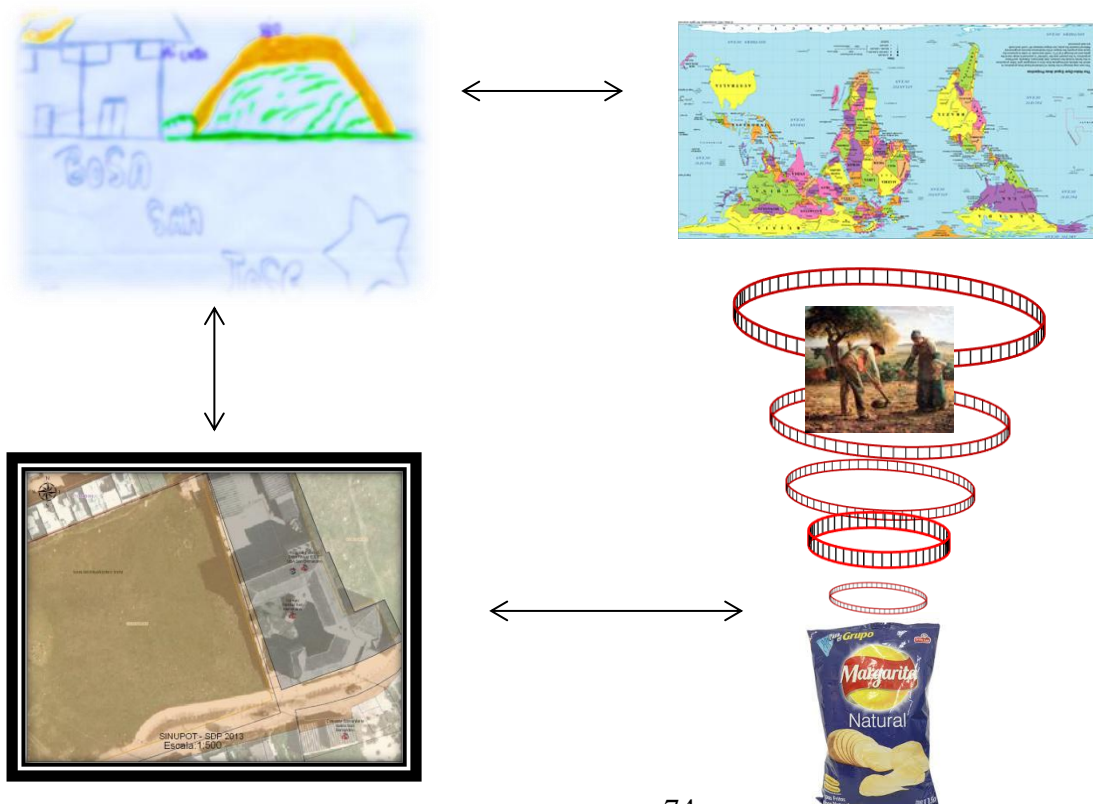
Secuencia 2

Red multiescalar

¿Dónde vienen las Papas Frito Lay?

La segunda parte de la actividad es la creación de una red en respuesta a la pregunta anteriormente formulada, para ello, tendremos en cuenta las dimensiones (Sociales, políticas, Económicas, Etc.) que hacen parte de las relaciones multiescales del proceso de fabricación y distribución del producto. Utilizando materiales como Imágenes, mapas, videos Etc.

Ilustración 13 Red Multiescalar: (Fuente: Estrategia N°3, Secuencia, Claudia Puentes, 2015)



Las técnicas a utilizar son el grupo focal, análisis de información, trabajo en aula. Los instrumentos son la guía de trabajo.

Guía de trabajo

- Desarrollo de la actividad
- Registro de percepciones de la actividad por parte de los estudiantes.
- Reflexión acerca de las múltiples escalas y del proceso de producción de las papas Frito lay.

Tiempo: 1:30

Evaluación:

La evaluación formativa será cualitativa y estará relacionada desde la misma acción pedagógica como las dos anteriores actividades, puesto que lo que se busca es una comprensión del territorio dimensional y multiescalar para una apropiación del mismo, desde una actividad perceptiva del espacio y una actividad donde desde el mismo entorno cercano del estudiante se cree un red de un producto que nos va permitir analizar las relaciones de poder, las escalas y dimensiones del territorio, es mediante el registro anecdótico, las preguntas dinamizadoras, y la representación creativa (dibujo, cuento, Graffiti, canción) que se busca evaluar los procesos de aprendizaje que se produjeron mediante el dialogo, con la intención de retroalimentar para reflexionar:

- Preguntas dinamizadoras: Estas preguntas deben surgir al mismo tiempo que se desarrolla la actividad, en la medida que los estudiantes desarrollan la actividad del rompecabezas el docente preguntara acerca de sus barrios, de los territorios donde más lejos han estado, del porqué ellos se desplazaron de su lugar de origen a la ciudad de Bogotá, entre otras preguntas que vayan surgiendo del interés de los estudiantes y desde sus mismas experiencias.

Criterios de evaluación:

- Los estudiantes logran argumentar las finalidades de la actividad.
- Los estudiantes organizan las ideas relevantes sobre la exposición del docente y la relacionan con su entorno cercano.

- Los estudiantes organizaron el rompecabezas de tal manera que comprenden las escalas del territorio, pero además las relacionan con las dimensiones.
- Las respuestas de los estudiantes servirán para la retroalimentación y el registro el docente podrá vislumbrar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

El propósito de la realización de las estrategias 1, 2,3 es por que además de lo dicho anteriormente se hace fundamental para realizar la segunda parte de las estrategias didácticas mediante el trabajo de campo.

Investigación en Aula

La investigación en aula, permite a los estudiantes plantear problemas o preguntas de investigación en torno a las diferentes áreas o intensiones con la que se desarrolle, en este caso la investigación en aula permite el desarrollo de múltiples habilidades producidas por el dialogo e indagación en su territorio. La investigación en aula posibilita la trasformación de las prácticas en la escuela y permite el cuestionamiento del aprendizaje que ofrecen los textos y los docentes, una enseñanza critica mediante el aprendizaje dialógico desde las salidas de campo.

La propuesta de enseñanza y aprendizaje no plantea una investigación rigurosa ni el resultado de las mismas es las finalidades del trabajo, si no lo que se pretende es que mediante las experiencias que adquieren los estudiantes del grupo focal se posibilite la incidencia en prácticas de territorialización y el reconocimiento de diversas comunidades desde su entorno cercano.

Primero se parte de un acercamiento a lo que podemos entender como investigar, para después empezar con las preguntas que ellos se plantean respecto a lo que se quiere investigar, después se hablara sobre las categorías principales del problema, se asumirán roles, y por último se hará la creación de los instrumentos con los que se pretende hacer el trabajo de campo.

Estrategia N°4

Actividad1

Investigando

acercándonos a la investigación

Objetivo: Diseñar estrategias didácticas desde la pedagogía crítica que permitan a los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) relacionar las prácticas de territorialización de su entorno cercano, las experiencias de ser investigadores en aula y la estrategia de las salidas de campo.



Descripción:

Se presentara en un primer momento un video animado del detective Carland Cross. El docente en la medida que avance el video debe irlo deteniendo y analizando los diálogos del detective con los estudiantes. (El problema de investigación y los pasos que siguió para resolverlo). Por último el docente les pedirá a las estudiantes que piensen preguntas sobre lo que vamos a investigar de su entorno cercano.

El propósito es que los estudiantes tengan un primer acercamiento de lo que es investigar. Las técnicas a utilizar son el análisis de información, el Grupo focal, Trabajo en Aula; y los instrumentos son una guía de observación.

Guía de Observación

Tiempo: 1:30

Actividad 2

Investigando Aprendo

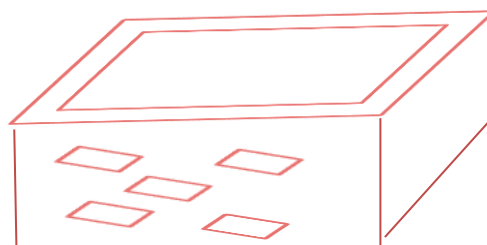
Lluvia de Ideas y Asumiendo Roles

Descripción

Los estudiantes deberán escribir en una hoja las ideas que tengan respecto a lo que vamos a investigar sobre su territorio, después se depositaran en la caja de las ideas y el docente deberá leer las ideas y construir con los estudiantes la pregunta que se pretende indagar.

En un segundo momento se asumirán los roles rotativos:

- Camarógrafos: Fichas fotográficas
- Entrevistadores y escritores: Historias de vida, cuestionarios.
- Dibujantes
- Observadores



Caja de Ideas



Las técnicas a utilizar son el grupo focal y el trabajo en aula

Tiempo 1:30

La relación entre el trabajo en aula y el trabajo de campo se vuelve indispensable para que se posibilite en los alumnos que hacen parte del grupo Focal procesos de retroalimentación, entre la observación del entorno social y las experiencias que adquieren a través de la investigación en aula. La vivencia directa permite la enseñanza y el aprendizaje del territorio de una manera crítica, puesto que por medio de comprender y analizar la complejidad de la cotidianidad escolar y de su entorno cercano, se producirán experiencias y prácticas para el cambio y la transformación de los mismos.

Trabajo de campo

Actividad 3

Investigando Aprendo

Comienza el juego

Primero se plantea un acercamiento al tema que se escogió, después se crea el proceso metodológico que vamos a seguir para el desarrollo del trabajo de campo (Técnicas, instrumentos).

En esta estrategia los estudiantes empezaran haciendo preguntas a sus docentes y compañeros del colegio sobre el tema que se escogió, en este momento los estudiantes asumen los roles anteriormente asignados, con la información recopilada se creara un escrito de una hoja que dé cuenta de una sistematización de la información y se preparan para la salida de campo, creando los instrumentos que se van a utilizar (preguntas de las entrevistas, criterios de observación, formatos de cuestionarios, entre otros)

Las técnicas a utilizar son el grupo Focal, el análisis de información

La evaluación formativa:

La actividad se evaluará mediante las preguntas que los estudiantes realicen del problema de investigación y el registro anecdótico, los criterios serán:

- Las preguntas que realiza el estudiante y sus respectivas argumentaciones son pertinentes con los criterios de investigación que se crearon con el video presentado por el docente y analizado por (estudiantes- docente)
- El estudiante en su escrito visibiliza las ideas principales del desarrollo de la actividad
- El estudiante muestra interés por el rol que asumió.

Estrategia N° 5

Salida de campo

La salida de campo como estrategia pedagógica crítica aborda todos los objetivos anteriormente planteados, por ello, caracteriza nociones, conceptos y entornos del territorio, promueve el reconocimiento del territorio y de la diversidad cultural a través de prácticas relacionales entre las dimensiones y escalas que lo componen, y que con el trabajo de aula en las estrategias anteriormente planteadas se evidenció; esto con la intención de incidir en prácticas de territorialización desde las experiencias de ser investigadores en un contacto directo con su entorno cercano.

Objetivo: Diseñar estrategias didácticas desde la pedagogía crítica que permitan a los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) relacionar las prácticas de territorialización de su entorno cercano, las experiencias de ser investigadores en aula y la estrategia de las salidas de campo.

La enseñanza y aprendizaje de los estudiantes se ha venido construyendo desde referentes que están descontextualizados con la realidad de los mismos y que terminan por reducirla a un espacio cerrado llamado aula de clase, sin querer quitarle la importancia que este lugar representa pero que no trasciende más allá de las dinámicas ya preestablecidas a lo largo de la historia, lo que ha producido que recurrentemente los estudiantes no quieran mostrar interés más allá del acto memorístico de conceptos, que son importantes pero que se quedan anclados en un determinado periodo escolar y evaluados para después ser olvidados. Por ello, se ha planteado un repensar de la labor docente y con ello estrategias que posibiliten un trascender de conocimientos no solamente académicos sino aquellos que son construidos en la vida cotidiana, las salidas de

campo permiten que tanto los conocimientos teóricos como los prácticos entren a relacionarse mediante un contacto directo con su entorno cercano.

Las salidas de campo representan un confrontar de los conocimientos que aprendieron en el aula de clase y la representación del territorio compuesto por dimensiones y escalas mediante la indagación de su entorno cercano no entendido como “lo físicamente cercano o lo temporalmente próximo” sino como el territorio habitado y apropiado por los mismos, lo cual denota la importancia que se le asigna a esta estrategia como la que posibilita la incidencia de prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad.

El entorno cercano desde las diversas dimensiones y escalas que compone un territorio representa la construcción cotidiana de los estudiantes y así como manifiesta Alderoqui (2002) el entorno cercano no tiene la misma extensión y composición para los niños de hoy que para los de otras épocas, es por esto que la salida de campo implica tanto incluir los desplazamientos que los estudiantes tienen de la casa a la escuela como de cuando van al parque, a la tienda etc., así como lo que es considerado lejano no por distancia sino por lo que no conocen de esos mismos recorridos, por ejemplo la historia que representa cada calle, casa, río, entre otros, que hace parte de sus mismos recorridos pero que no dimensionan, además de incluir en estas transformaciones de sus territorios diversos actores multiescalares, en otras palabras ver el entorno cercano visto desde lo histórico, social, político, económico entre otros, y sabiendo que estos territorios son intervenidos y apropiados no solo por ellos sino por diversas comunidades que han construido sus identidades. A partir de esto se plantea la planeación de las actividades y cronogramas que guiaran la salida de campo.

Planeación

Anteriormente, los estudiantes construyeron los instrumentos para la realización de la indagación de su entorno cercano, por esto se plantean tres actividades que se desarrollaran al mismo tiempo, la primera tiene que ver con sus Diarios de campo que serían una continuación de lo que a lo largo de las anteriores estrategias llamamos registro anecdótico de cada actividad, solo que esta vez tendrá unos esquemas de observación; la segunda la cartografía social y la tercera es su rol como investigadores, las tres actividades serán complementarias al proceso de observación que implica la salida de campo.

Guía de trabajo

Título de la Salida: Propuesta de Enseñabilidad y Aprendizaje del Territorio	
Recorrido : (Barrio san Bernardino, y sus barrios limitantes)	
Duración: 4 Horas	
Día, hora y sitio de la salida: Fecha 18 de Agosto del 2015, 8:00 mañana, salida Colegio San Bernardino de BOSA	
Día, hora y sitio de la llegada: 18/08/2015, 11:00 de la mañana, llegada Col. San Bernardino de BOSA	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Incidir en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural en su entorno cercano, a través de la salida de campo. 	
Fecha y hora	Actividad
18/08/2015	San Bernardino de Bosa Entorno cercano (Multiescalares y multidimensional)
8:00 De la mañana	Desarrollo de la investigación sobre su entorno cercano Actividad N°1: *Realización de cuestionarios *Toma de fotografías * Descripción del espacio y del recorrido *Mapas mentales * Videos *Unidades narrativas
Cierre 11:00 Am	Actividad N°2 <ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación • Cartografía social • Diario de campo

Guía para Salida de Campo 1 (Fuente: Modelos de Guía para Salidas de Campo (Moreno, Rodríguez, Sánchez, 2011, p.196) Propuesta de Enseñabilidad y Aprendizaje del Territorio, Claudia Puentes, 2015)

Actividad N° 1

Primera parte.

- Se empieza con la explicación de lo que implica salir de la escuela, las recomendaciones de seguridad, y se comienza con la escritura del diario de campo.
- Posteriormente se entregan los instrumentos que fueron construidos por ellos para la realización de la indagación de su territorio con habitantes del barrio, docentes, “vecinos” que hacen parte del cabildo Muisca de bosa, entre otros.

Organización: Los estudiantes se dividirán en 3 grupos de 3 personas, tomando cada estudiante un Rol diferente (estos roles son rotativos). Tres serán los encargados de realizar las entrevistas, uno tomara las fotografías reflejando en ellas el espacio donde nos encontramos, las situación y las personas; dos realizaran los cuestionarios y el último es el encargado de la cartografía social por parte de los habitantes

Actividad N°2

Recorriendo mi territorio

San Bernardino de Bosa y barrios aledaños con las narrativas de un abuelo del Cabildo Muisca de Bosa.

Mapa del recorrido

El mapa está compuesto por tres convenciones: Primero, líneas y círculo rojos del recorrido (itinerario); Segundo, realizar un cuadrado con los nombres de los individuos de las narrativas, un triángulo con las empresas, un rectángulo con organizaciones o comunidades, cabildos entre otros. Tercero, papeles expositivos con las historias de cada lugar.

- **Cartografía social:**

1. **Itinerario:** Marcar en el mapa los lugares por donde van pasando con un círculo rojo. Posteriormente pegar la hoja pergamino encima del mapa.
2. **Diagramas:** poner en el mapa que lugares y personas o empresas son nombrados en las narrativas. Posteriormente pegar otra hoja pergamino encima.
3. **Representaciones** Poner en el mapa las narrativas de los lugares por donde vamos pasando

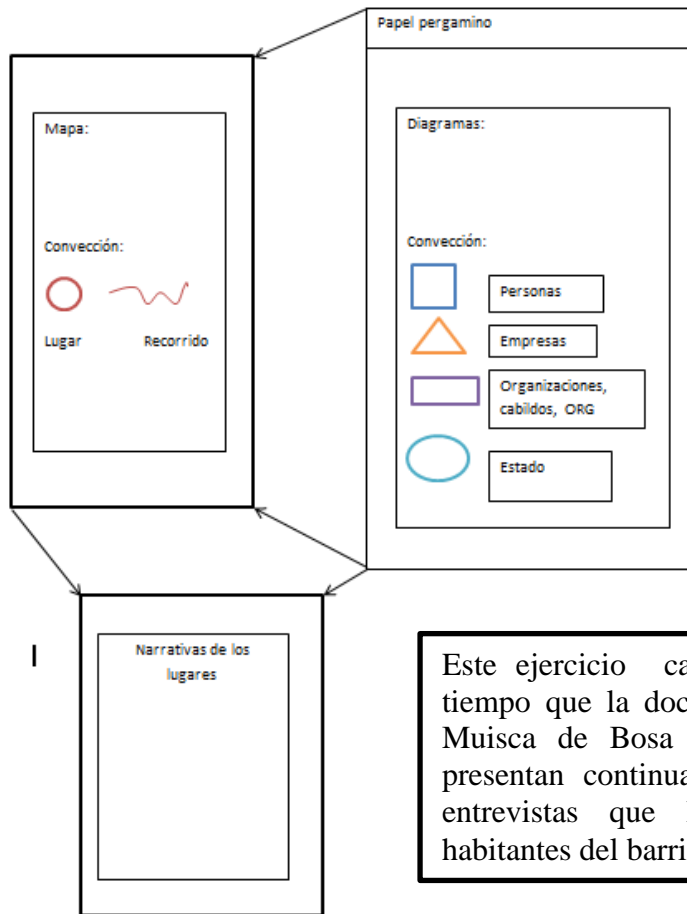
La evaluación será el desarrollo de la actividad, puesto que las preguntas que se realicen y la construcción del mapa cartográfico con la información recogida proporcionan procesos cognitivos de aprendizajes conceptuales, reflexión de los problemas sociales, económicos entre otros del barrio y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

- **Elementos mínimos que deberán llevar los estudiantes:**

Deberán llevar útiles escolares: (Lápiz, esfero, Colores)

Punto de Salida: Colegio San Bernardino de Bosa

Punto de llegada: Colegio San Bernardino de Bosa



Esquema 3 Ejercicio Cartográfico (Fuente: Claudia Puentes, 2015)

Este ejercicio cartográfico se realizara al mismo tiempo que la docente y acompañante del Cabildo Muisca de Bosa exponen las temáticas que se presentan continuación (pág. 77); además de las entrevistas que los estudiantes realicen a los habitantes del barrio

Estaciones del Recorrido

1. Salida: Colegio San Bernardino de Bosa: Preparación (recomendaciones, Instrumentos)
2. Cabildo Indígena Muisca: Historia del territorio
3. Cultivos de papa ¿Producción para autoconsumo o venta?
4. Problemática social
 - *Barrios de invasión (Villa Cecilia)
 - * El reciclaje como medio de subsistencia
5. Puente: Observación hacia el Sur
 - *Explotación de la montaña (Ciudad Bolívar)
 - *Sistema Montañoso
6. Barrio San Diego –la Esperanza
 - *Procesos de Urbanización
7. Límites con Soacha (Ciudad verde)
 - *Humedal Tibanica
8. La rotonda del rio Tibanica
9. Mega Proyecto Villa Javier
10. Fin del Recorrido Regreso al Colegio

Actividad 3

Día 02/06/2015

Sistematización de la información

Recogiendo narrativas y experiencias

- Análisis de imágenes
- Cartografía Social (construcción de ejes para su desarrollo a través de la información recopilada)
- Preguntas argumentativas

3 Capítulo 3

La enseñanza y aprendizaje del territorio como fundamento pedagógico crítico y transformador

Entender la enseñanza y aprendizaje del territorio como un fundamento pedagógico crítico, opera como punto de encuentro entre el carácter interdisciplinar, multiescalar multidimensional que complejiza los territorios y su relación intrínseca con la educación. Puesto que como se va ir observando a lo largo del análisis de información de la propuesta, la enseñanza y aprendizaje del territorio esta constituido desde experiencias y prácticas que realizamos en el mismo, sus transformaciones y la apropiación que constituyen las territorialidades termina siendo las finalidades de la pedagogía crítica.

En la medida que se construía la propuesta en una relación dinámica entre teorías y prácticas de diversas comunidades que se encontraban en la institución del colegio S.B, se fueron evidenciando los fundamentos críticos que puede o debería tener la educación, por esta razón, este apartado se ha convertido en el eje de sistematización de la experiencia, empezando por el primer fundamento del territorio y de la pedagogía crítica mediante la salida de campo y todo lo que implicó la construcción de la propuesta:



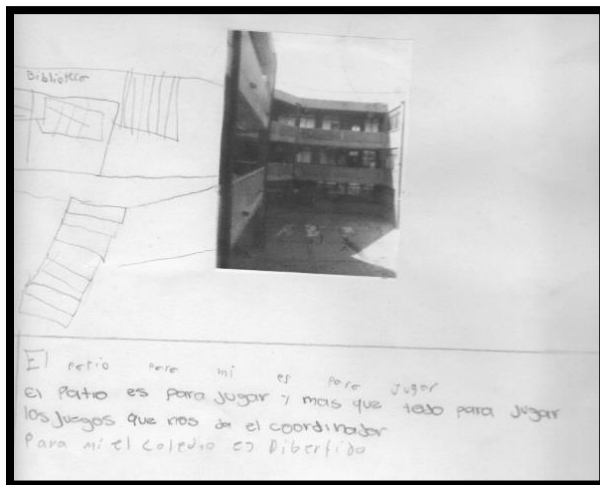
❖ **La enseñanza crítica y aprendizaje dialógico del territorio. *Coaprendiendo entiendo.*** La construcción de la propuesta conlleva a la confrontación de conocimientos, teóricos, conceptuales y prácticos experienciales, por medio de estrategias de resistencia y la salida de campo.



Fotografía N°4, Somos nosotros, actividad Conociéndonos y reconociéndonos (Fuente: Tomada por Claudia Puentes, Grupo Focal, JM, SB, 2015)



Fotografía N°5, Somos nosotros, actividad Conociéndonos y reconociéndonos (Fuente: Tomada por Claudia Puentes, Grupo Focal, JM, SB, 2015)



Fotografía N°6, Mi entorno cercano, actividad El colegio (Fuente: Tomada por Claudia Puentes, Grupo Focal, JM, SB, 2015)

❖ **El reconocimiento de la diversidad cultural desde la historicidad de los estudiantes, investigadora, docentes y personas que hicieron parte de la propuesta.** La historia de cada estudiante fue escuchada e ilustrada por los mismos, el territorio que ellos apropiaron trascendió en el tiempo y en el espacio, puesto que relacionaron las dimensiones y escalas que complejizan los territorios.

❖ **Cruzando las fronteras del entorno cercano.** Desde que surge el interés de indagar más allá de lo que se sabe, se empiezan a cruzar las fronteras culturales, sociales, económicas, políticas, que hacen parte de las dinámicas de los territorios, por ello, desde los recorridos de la investigadora para llegar al barrio San Bernardino, como los procesos que acompañaron cada experiencia y práctica hicieron parte fundamental de la construcción de la propuesta de enseñabilidad y aprendizaje.

❖ **La escuela un territorio con múltiples fronteras.** Es importante denotar que para la realización de la propuesta, las dinámicas escolares jugaron un papel fundamental, dado que la escuela, en su complejidad y contradicción se ha convertido en el territorio donde se construyen pensamientos que pueden transformarla, pero que al mismo tiempo dificultan el desarrollo de coaprendizajes diferentes a los conocimientos académicos.



Fotografía N°7, Salida de Campo, (Fuente: Tomada por Claudia Puentes, Grupo Focal, JM, SB, 2015)

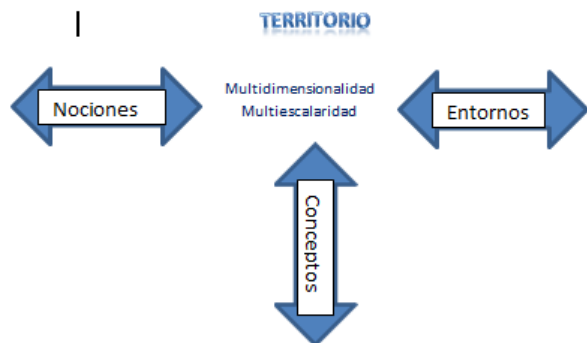
❖ **La importancia de la salida de campo como un escenario que contrasta realidades.** La escuela continua siendo un espacio importante para el desarrollo de los estudiantes, sin embargo este no se debe reducir a cuatro paredes, sino como una forma de trascender las dinámicas de la enseñanza y aprendizaje del territorio.

3.1 La enseñanza crítica y aprendizaje dialógico del territorio.

Coaprendiendo entiendo.

En la construcción de la propuesta se desarrollaron aprendizajes que fundamentaron la posibilidad de establecer relaciones sociales entre las diversas comunidades del colegio San Bernardino, pero no con la idea de jerarquizar las relaciones que se establecían, sino permitiendo un dialogo que reconociera la multiplicidad de sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje como referencia (Aubert, 2004); desde estos planteamientos emerge la importancia de darle mayor significación al termino de inteligencia cultural, como una manera de contextualizar los procesos que se desarrollaban, “La inteligencia cultural está formada por la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa, y otorga a la tercera especial relevancia” (Aubert, 2004, p.132), puesto que permite un dialogo igualitario entre los estudiantes, comunidades del territorio San Bernardino y practicante.

De esta manera, se implementaba la enseñabilidad y aprendizaje del territorio, desde conceptos que se hacían relevantes para dejar de verlo como una simple unión de elementos o cosas por separado; tal como se presentaba en las primeras argumentaciones de los estudiantes. (Anexo N°) Por ello, se plantea la transformación de las nociones y contextualización de entornos, mediante la comprensión y análisis de la relación multiescalar y multidimensional que complejiza su entorno cercano.



Grafica 2 Transformación del concepto territorio, fuente propia, 2015.

En otras palabras, como se puede observar en la grafica N°2, fue mediante la reflexión de las primeras nociones de la realidad y las relaciones con otras realidades, que empieza a cobrar sentido la conceptualización del territorio y con ello la apropiación del mismo. Como se ha señalado en otros momentos de la

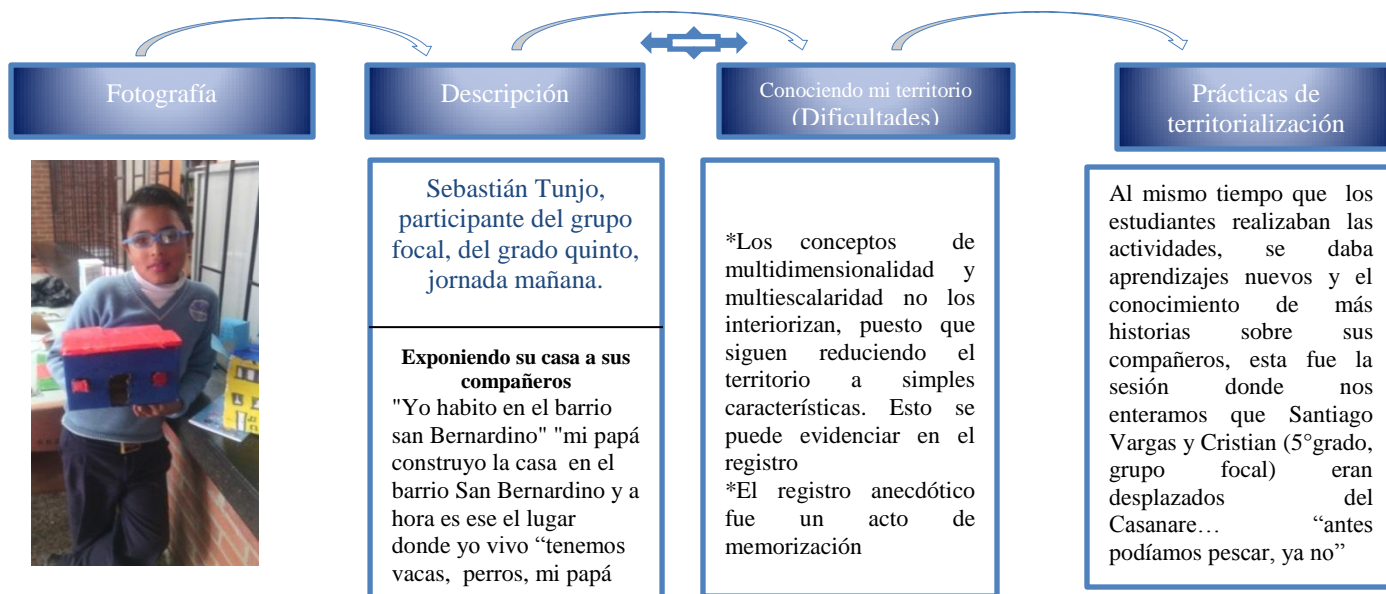
sistematización, no se trato solo de situar al estudiante en su entorno real, si no realizar practicas que permitieran reconocer territorios, sus relaciones y los que lo constituyen.

Desde allí, empieza la implementación del trabajo de aula. Pero antes de iniciar con el análisis de las actividades se hace relevante regresar al primer momento en el que se realiza el acercamiento y contextualización de los territorios, dado que en ese proceso de análisis se empieza a evidenciar la relación entre lo teórico, pedagógico y metodológico que hace parte del desarrollo de las estrategias de resistencia y procesos de coaprendizaje; En cuanto los actores, en este caso estudiantes, pero también personas que hacen parte de su entorno cercano, así como practicante, comienzan a realizar reflexiones sobre las relaciones de intervención, delimitación y definición del territorio que comprende el barrio San Bernardino.

Comenzando por las primeras nociones y búsqueda teórica del territorio por parte de la practicante, al principio se construye un cuadro con base al texto de *territorio territorialidad, nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía* de Valbuena (2013), donde se clasifican los autores que hablan sobre el concepto de territorio, (Anexo, N°5.4) entre tanto, se utilizaban fuentes secundarias como libros y proyectos de grado, para acercarse al territorio de la practica pedagógica, finalmente, cuando se llega al barrio San Bernardino, se realizan reflexiones en cuanto a esa relación entre teorías que la practicante conocía desde una trayectoria de coaprendizajes en la universidad y la realidad que se estaba conociendo. Se da paso por teorías geográficas y otras disciplinas desde diversas corrientes epistemológicas, pero se llega a la conclusión, después de realizar una caracterización del entorno, que eran múltiples las interpretaciones que existían en cuanto a la noción del concepto territorio, *mi hogar, un terreno, una construcción histórica, un lugar contaminado...*, pero que se quedaban en eso para algunos

estudiantes y habitantes, es decir, se realizaba argumentaciones que no tenían relaciones, razón por la cual, se plantea la necesidad de cruzar las fronteras preestablecidas, como argumenta Giroux (1997) situando esas interpretaciones en el sentido histórico que las constituye y que permite analizar que a pesar de que territorio es una construcción social que no tiene única definición, si esta constituida por vínculos entre territorialidades que dependen de las intencionalidades de los actores, empresas, multinacionales, transnacionales, estados, como diría Fernández (2013). Por ello, en el desarrollo de las estrategias como se manifiesta con anterioridad, se manejan conceptos que complejizan su contextualización, (multidimensionalidad-multiescalaridad) y que pretenden resignificar y transformar, por medio de la apropiación de su entorno cercano.

Las primeras nociones de los estudiantes y habitantes del barrio San Bernardino, estuvieron dadas desde referentes físicos del espacio, *Es una extensión de tierra, huele feo, el barrio empieza en el cartel y termina...* para posteriormente empezar a asignarles características consecuencia de la relación dialéctica entre naturaleza, sociedad y sus relaciones (Bozzano, 2000). En las estrategias dos (conociendo mi territorio) y tres (rompecabezas de red) que se presentan en la propuesta pedagógica, se empiezan a relacionar las dimensiones del territorio y las escalas del mismo. En estas actividades podemos analizar la dificultad que implica la relación entre lo social, político, económico y la vinculación entre los diferentes territorios. Además, de la contrariedad que represento para los estudiantes y practicante el aprendizaje y enseñanza de conceptos como un medio para comunicar y relacionar, sin recaer en actos memorísticos.



Esquema 4 Analisis actividad (Fuente: Formato Matriz elaborado por Olga Lucia Romero. Analisis matriz, Claudia Puentes, 2015)

Cuando se realiza la actividad de *conociendo mi territorio*, se observa que existe el interés por parte de los estudiantes en la realización de la actividad, sin embargo, cuando se elaboró el registro anecdótico, se pudo constatar que el acto de escritura fue la repetición de lo que la practicante había dicho. El objetivo de realizar relaciones entre las dimensiones y las escalas se queda corto, no obstante, paralelamente los estudiantes socializan sobre la historia de ellos y sus familiares; empezando a cobrar importancia el entorno cercano.

De esta actividad, surgen preguntas que van a ser claves para la realización de posteriores estrategias y que van a dar cuenta de la desvinculación que existe entre la inteligencia cultural y práctica con la inteligencia académica, que referencia (Aubert et al, 2004), en la educación escolar. Puesto que los conocimientos en las escuelas en su gran mayoría terminan siendo el desarrollo de inteligencias académicas que no se relacionan con el contexto de cada estudiante.

Aunque en el Colegio San Bernardino, jornada mañana, se fomentan propuestas que tienen finalidades para un desarrollo integral de los estudiantes, como actividades implementadas con el compromiso de las orientadoras y personas de la Secretaria de Educación entre otros muchos que apoyan los procesos en los colegios, sigue existiendo una prioridad en el desarrollo de conocimientos académicos, que en cierto modo son importantes porque no se desconoce el contexto en el que se encuentran, pero que aun así, lo desvinculan de la inteligencia cultural. Está, definida como la capacidad universal del ser humano para comunicarse (Aubert et al, 2004, p.127), en la propuesta de enseñabilidad y aprendizaje por el contrario tiene como uno de sus objetivos el reconocer aquella población que por diferentes motivos no asistieron a la escuela pero que tienen diversos saberes para ofrecernos, y que son construidos a través de un relacionamiento histórico con su entorno cercano, desde prácticas de territorialización. Siendo este, el fundamento principal de la puesta en marcha, de estrategias de resistencia, que como se observa posteriormente permiten la apropiación y representación de los estudiantes y comunidad para hacer “propio una porción del espacio”.

Siguiendo con el análisis de la estrategia número dos, se evidenció que los estudiantes podían dialogar con sus compañeros sobre como ellos se apropian de su territorio, desde un vínculo con otras territorialidades, en este caso de su familia; hablan de experiencias de su mamá, hermanos, papá o amigos. Cuando se hace referencia al término apropiar, es porque la complejidad de los territorios implican prácticas y experiencias que se construyen a través del tiempo y del relacionamiento espacial (Ver: Territorio y territorialidad) En este caso, dialogan

acerca de porque llegan de un territorio a otro, los problemas propios de las relaciones afectivas y las dinámicas escolares; sin comprender aún, conceptos propios de una enseñabilidad y aprendizaje del territorio, puesto que aunque el territorio como concepto esta planteado desde la influencia disciplinar de los estudios de la practicante, desde la Licenciatura En Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales; se tiene en cuenta su característica interdisciplinar y por eso el argumento de considerarlo como un fundamento pedagógico que barre con todas las instancias disciplinares.

Los estudiantes seguían sin establecer relaciones que se salieran de lo ya preestablecido; más adelante, la practicante desde discusiones tanto formales como informales que se presentaban con la tutora, docentes y amigos, crea en el desarrollo de esta misma estrategia, la secuencia dos, en la cual se utilizan las preguntas sobre lo que representa la casa, y se empieza hacer una reflexión entre ese relacionamiento de los conceptos multidimensionalidad - multiescalaridad y de lo que representaba en lo que ellos decían sobre sus construcciones históricas.

Los estudiantes empiezan a establecer relaciones, como: la historia de sus casas con la transformaciones físicas en infraestructura, experiencias con la idea de propiedad, haciendo referencia a “mi, mío, suyo” además de preguntas que hacen alusión a la idea de tener casa propia, al endeudamiento, y ejercicios de poder en cuanto a la estratificación familiar *mi papá es el que manda en la casa*.

Es importante porque posibilito vislumbrar a que hacía referencia la practicante cuando hablaba de la relación entre las dimensiones políticas, económicas, sociales, éticas entre otras, de esa complejidad de los territorios, y para posteriores estrategias; Pero además, porque se manifiesta la importancia que tiene el contexto del entorno cercano de los estudiantes para el desarrollo de conceptos que sirvan como medio de interpretación y análisis de la realidad, que no son estáticos sino que por el contrario se transforman.

La comprensión de los conceptos multidimensionalidad y multiescalaridad, es un desafío en el desarrollo de las actividades que se realizaban con los estudiantes, puesto que a veces termina siendo más sencillo para ellos, fragmentar e ignorar territorios, que analizar las consecuencias de los vínculos territoriales; por ejemplo, el análisis de las intencionalidades y relaciones de poder que existen cuando, se le da mayor significación a una dimensión, por encima de otra ; Sin reconocer que, si el territorio es pensado desde la dimensión económica está

tendrá consecuencias en la dimensión social, política, cultural y ambiental del mismo. Este es el principio de la totalidad del territorio al que hace referencia (Fernandes, 2013) El cual explica que la relación de estas dimensiones terminan siendo procesos complejos, por consiguiente es necesario establecer un diálogo con los estudiantes que permita repensar las maneras en que se enseña y se aprende.

A pesar de que los estudiantes tienen nociones acerca del concepto de multidimensionalidad, al situarlo en los ámbitos sociales económicos y políticos, no se plantea un análisis todavía, más aún, existe la dificultad de dimensionar las escalas de los territorios, con esto, se hace referencia, no solo al no establecer los vínculos con los territorios, que es relevante para incidir en prácticas de territorialización, sino volviendo a la discusión anterior, la importancia de relacionar las inteligencias, en este caso, el ámbito académico, referido no a la memorización de los conceptos, pero si en los procesos metacognitivos, “La metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento” (Justicia, 1996 tomado de Aymes 2013), con esto se hace mención a la importancia de que los estudiantes aprendan conceptos como un medio para establecer relaciones de resistencia y de cruzar las fronteras preestablecidas, con el fin de fortalecer un pensamiento crítico y la capacidad reconocer sus habilidades y limitaciones.

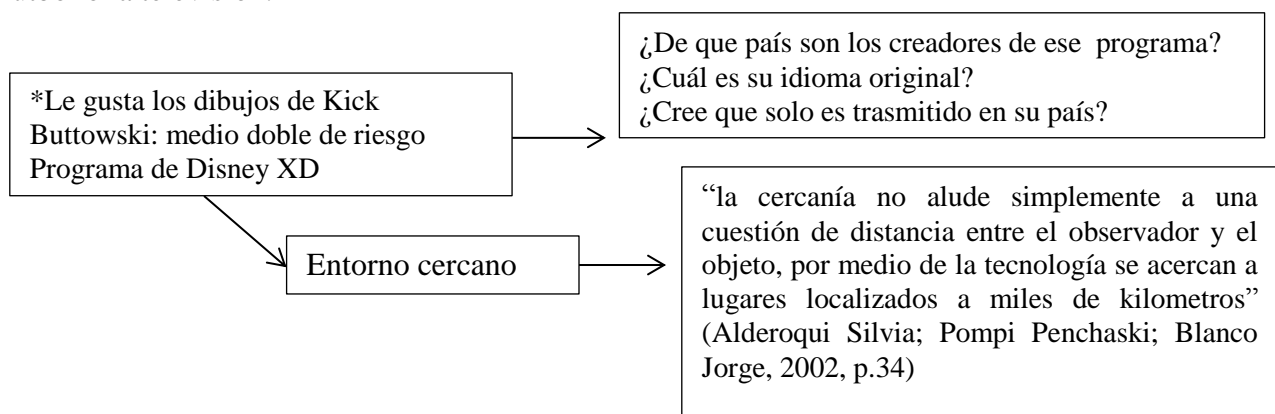
En este ejercicio Gelpud Julieth, que hacía parte del grupo focal, mostro el interés de ayudar a sus compañeros, (Ver anexo N°5) En este momento se puede constatar que el relacionamiento teórico y práctico de la educación, si se puede lograr desde un aprendizaje que propicie el dialogo, pero además, teniendo en cuenta las habilidades que cada uno poseía y que no necesariamente respondían al modelo imperante de educación escolar. Chiguasuque Esteban, le gusta realizar grafitis y sus habilidades para dibujar y cantar se constituyo en un referente para la practicante (ver anexos N°5.1), como medio de incidencia en prácticas de territorialización.

Los estudiantes presentan dificultad para diferenciar en términos de localización, ubicación y escalas, los territorios. No sabían en que país, ciudad, localidad, continente se encontraban, tampoco existía una reflexión de las relaciones entre los mismos, en actividades desarrolladas a través de diversos instrumentos desde el grupo focal, surgía en el dialogo preguntas como ¿En que ciudad viven? Respondían Colombia; desde los niños de educación básica hasta los de educación media, así como este ejemplo se encuentra diversas problemáticas no solo en cuanto a la división física de los territorios, sino desde todas las dimensiones que lo

constituyen; lo que conlleva a explicar el concepto de multiescalaridad, desde los principios de gobernanza en diferentes escalas: nacional, regional, provincial, municipal, distrital y por los distintos tipos de propiedades particulares: individual y colectiva; capitalista y no capitalista, planteados por Fernandes (2013,p.12).

Primero, respondiendo a la necesidad de aclarar ¿Dónde están ubicados?, por esta razón, la siguiente estrategia confluyó en el reforzamiento de los conceptos localización y ubicación, para después continuar con una actividad, primero perceptiva del espacio, dado que se buscaba que los estudiantes aprendieran conocimientos por medio de la toma conciencia de su entorno, inicialmente percibiendo tamaños (rompecabezas Red), descripción de los mapas en términos físicos (Ríos, departamentos, capitales, posición, localización) para después desarrollar un ejercicio relacional de los territorios.

Lo primero que se realiza, es ubicar en mapas de diferentes escalas, donde se encontraban. “*Sur América, Colombia, Cundinamarca, Bogotá, Bosa, Bosa san Bernardino, dirección de sus casas* ” estos ejercicios de ubicación y localización estuvieron presentes en todas las actividades, puesto que siempre fue una dificultad para los más pequeños recordar estas relaciones, y aunque al principio esta actividad recayó en un acto memorístico, después se transformó y se realizó múltiples estrategias que no fueron pensadas con anterioridad sino que surgen en el desarrollo de la actividad, como por ejemplo, establecer relaciones con gustos por el fútbol o la televisión.



Este argumento conlleva a volver al momento en el que se realiza los procesos de implementación, dado que, aunque se planteen estrategias, estas se transforman, esto hace parte de las dinámicas del aula, las contrariedades que se pueden presentar en los territorios, y las diversas maneras de aprender de los estudiantes. Neuta Sebastián, es un niño del grupo focal que le costo más que a los otros estudiantes comprender las escalas de los territorios, pero poseía

habilidades artísticas que fueron utilizadas por la practicante para hacerlo comprender y analizar de distintas formas. Y así como este ejemplo, se manifiesta que no todos los estudiantes responden de una misma manera a las estrategias que se planteaban, por el contrario la docente como mediadora y el estudiante como constructor activo, crean maneras para acceder a esos conceptos de una manera reflexiva, por medio del dialogo.

En la primera actividad las confusiones en cuanto a las escalas geográficas se mostraron evidentes, pero la utilización de mapas temáticos, les ayudo a visualizar la representación del espacio; Neuta Sebastián, bromea diciendo que *hay ríos pero sin agua*, este argumento se volvió relevante porque se utilizo como ejemplo para hablar de las dimensiones reales y las que se podían encontrar en un mapa o plano.

En el desarrollo de la estrategia N°3 *rompecabezas de red*, los estudiantes realizan, primero el rompecabezas y después la descripción de los mapas que estaban dentro de las cajas, en ese momento las estudiantes los organizan y antes de pasar a la siguiente actividad, se da la explicación por parte de la practicante. En el desarrollo de esta actividad se presenta un video sobre la destrucción antrópica; empiezan a surgir preguntas dinamizadoras dadas por las estudiantes Hernández & Cándelo que conformaban el grupo focal, ellas dicen con respecto al video *se retrataba el consumismo y la destrucción del medio ambiente, si seguimos así va quedar peor que en el video* (Anexos N°5.7 registro anecdótico). este párrafo descriptivo se hace importante, porque permite hacer alusión a como estos primeros argumentos son el resultado de los procesos de territorialización, que crean disputas entre diferentes actores sociales, empresas y organizaciones, en un determinado período histórico y territorio; Puesto que los cambios producidos por la expansión del modelo económico neoliberal y urbanístico desde ideales fundamentados en la globalización, han generado la transformación de sus entornos cercanos, un ejemplo de ello, y que se utiliza en diferentes momentos para alimentar las nociones que ellos construyen, es la transformación del rio Tunjuelo.

En los primeros ejercicios de acercamiento a conceptos y nociones, se realiza una actividad que tenía como propósito indagar sobre lo que representaba algunos entornos para los estudiantes, en este caso el Rio Tunjuelo; sus descripciones fueron dadas desde las consecuencias de la contaminación, el daño ambiental, los malos olores, y percepciones, como el miedo de pasar por ahí. Este ejercicio empieza a crear en los estudiantes la duda por descubrir como era el rio antes, en una forma de descripción; es decir contraponiendo las

dimensiones y desarticulándolas, cuando se empiezan a establecer relaciones más reflexivas, es en la actividad que estamos describiendo y analizando. Ya que le asignan el sentido histórico y analizan las intencionalidades que puede llegar a tener un video, un discurso o las problemáticas en sus entornos cercanos; Las estudiantes Gelpud & Hernandez del grupo focal, explican a sus demás compañeros que *el consumismo es querer comprar todo lo que sale en el mercado simplemente por el hecho de ser una moda*, de este argumento se empieza la discusión acerca de la transformación de las mercancías, el trabajo, y personas que intervienen en el proceso de elaboración.

A grandes rasgos, se sitúa, con el ejemplo de las papas Margarita, los procesos de cultivo, elaboración, producción y distribución, iniciando por los procesos de cultivo y la gente que puede llegar a intervenir en ellos. Hablar de estos temas siempre genera en los estudiantes el interés en participar en la discusión; Dado que, 10 estudiantes del grupo focal (los primos Chiguasque, Tunjo, hermanos Matta, Gelpud, Neuta) tienen a sus padres o familiares pertenecientes al cabildo Muisca de Bosa, ellos han construido sus procesos de territorialización desde la idea de recuperación de saberes ancestrales o vienen desplazados de territorios rurales. Esto no quiere decir que exista de antemano un reconocimiento a los campesinos o indígenas por parte de los estudiantes, pero sí que sus procesos de construcción identitarios, han estado relacionados con esas otras territorialidades. Es decir, lo que Fernández (2013) referencia como multiterritorialidades “Si se considera que cada tipo de territorio tiene su territorialidad, la variedad de relaciones e interrelaciones muestra las múltiples territorialidades” (p.120) y que hace parte de la lógica de totalidad de los territorios.

La relevancia de esta actividad es que los estudiantes empiezan a crear relaciones desde las dimensiones pero ya desde el reconocimiento de las escalas. Es decir que mientras sus argumentaciones presentaban relaciones que visibilizaban las intencionalidades de diversos actores, se habría las posibilidades de reconocer las dinámicas territoriales.

En el desarrollo de esta actividad surgen cuestionamientos como ¿Ustedes que prefieren el oro o el agua? Las respuestas de ellos, estuvieron enmarcadas en que el Agua es más importante por que es la que consumen a diario. Esta pregunta, empieza ser un puente para relacionar diferentes ámbitos, no solo ambiental, que termina siendo un discurso recurrente en los estudiantes, sino el establecer las relaciones políticas y económicas que se

encuentran en torno a la explotación minera, y los actores que hacían parte de las dinámicas de apropiación de los territorios y relaciones de poder.

En ese momento, intervienen los estudiantes, Matta Cristian y su hermano Matta Santiago, que como se manifestó con anterioridad, son desplazados del Casanare, ellos nos cuentan “Que donde ellos vivían estaba la guerrilla y que eran los que asumían el control de su pueblo”, estas afirmaciones para algunos estudiantes solo hacen parte de un relato pero aún no se dimensiona en la constitución de los territorios. Por esta razón para las siguientes estrategias las historias de vida son tomadas como herramienta. Y es que se vuelve recurrente la discusión sobre esa disociación que existe en el mundo desde todos los campos teóricos, práctico y experiencial, y que más adelante será desarrollara.

Las estudiantes Gelpud y Hernández ponen de ejemplo, el papel del rector y de su mal desempeño en el colegio, así como las acciones de los políticos “corruptos”, haciendo referencia a la dimensión política del territorio (ver anexos N°5) En esta argumentación se puede observar, las primeras críticas a la política institucional que se presenta en su territorio escuela, dado que, como lo referencia Fernandes (2008)

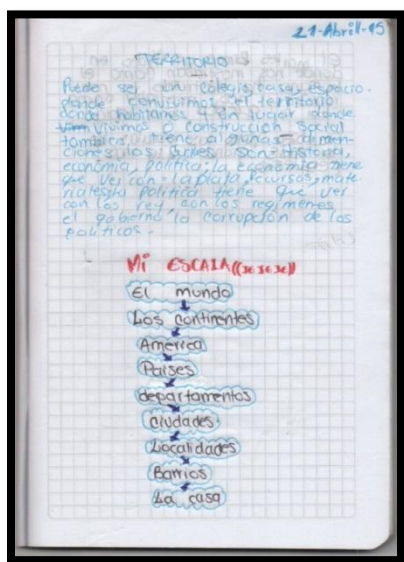
“El territorio es utilizado como un concepto central en la aplicación de las políticas públicas y privadas, en los campos, en ciudades y los bosques, promovido por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socioterritoriales. Esas políticas forman diferentes modelos de desarrollo que causan impactos socioterritoriales y crean formas de resistencia, produciendo constantes conflictualidades.”

Los impactos que las políticas públicas y privadas han generado en los estudiantes, a nivel de las dinámicas escolares, pero también en cuanto al relacionamiento con otros territorios de gobernanza, es que se relegue lo político a un reducido número de personas, los “políticos”, lo que trajo como consecuencia, que lo político para ellos se deslegitime y que se desvincule de sus intereses; comprender esto, es trascendente, porque por medio de la pedagogía crítica se busca volver a relacionar el campo social con el campo político y la construcción de identidades para producir formas de resistencia desde una conciencia crítica.

Por último, la reflexión de esta actividad por parte de la investigadora, es que en la escuela entran a confluir diferentes prácticas y experiencias que no se pueden aislar porque es parte de la construcción identitaria de los estudiantes, y explicar conceptos sin el

relacionamiento contextual de los mismos, termina por invisibilizarlos como constructores del territorio y de su papel activo en la educación escolar.

En estos procesos de coaprendizajes, la investigadora se cuestiona frecuentemente sobre su labor docente y las formas como ella también esta aprendiendo, no solo cuando esta organizando las estrategias sino en todos los momentos que establece discusiones con sus amigos y familiares, sobre las dificultades que también tuvo en el colegio para lograr darse a entender y comprender los relatos que cada estudiante construía.



Descripción: registro anecdótico de Paola Chiguasuque, después de la actividad rompecabezas de red.

El territorio, puede ser un colegio, casa, ciudad donde convivimos, habitamos y es el lugar donde hacemos la construcción social, también tiene algunas dimensiones las cuales son historia, economía, política; la economía tiene que ver con la plata, recursos materiales; la política tiene que ver con los regímenes de gobierno... la corrupción de los políticos... además de las escalas que son la relación de los territorios, como por ejemplo cuando se produce un producto y los procesos de cultivo, destrucción, venta, como vimos con las papas margarita...

Ilustración 13, Registro anecdótico
(Fuente: Paola Chiguasuque, 2015)

Estos son los primeros escritos realizados por los estudiantes que dan cuenta de lo que se expreso anteriormente. Aunque sigue siendo una dificultad el registro anecdótico de la actividad, se puede observar que en comparación con el primer registro que fue un acto de memorización, en este si tratan de relacionar y argumentar lo que entendieron

3.2 Reconociendo la diversidad Cultural de nuestro territorio

Cuando se hace referencia a reconocer, no se esta atribuyendo a una manera de reafirmar las dinámicas de los territorios, sino como una transformación haciendo visible aquello que no esta siendo tenido en cuenta; es de esta manera que



empezamos a trascender las posibilidades de dialogo entre los conocimientos académicos y aquellos construidos en las dinámicas del entorno cercano. En la primera actividad, *conociéndonos y reconociéndonos*, fue importante el relacionamiento entre las diferencias e igualdades que tenían con sus compañeros desde la historicidad de los mismos.

La representación que cada estudiante hizo sobre él, para después exponerlo a sus compañeros, convergió en gustos musicales; una forma de lenguaje común y del trascender de las relaciones territoriales (haciendo referencia a la complejidad del territorio y de su papel activo en la construcción del mismo, así como la relación entre las dimensiones y escalas), que ellos aún no comprendían; sus semejanzas estuvieron acentuadas en aspectos de gustos y en el hecho que comparten en el mismo colegio; mientras que sus diferencias fueron una reducción en aspectos físicos como adjetivos. “ella es más alta, yo soy más flaco, “que no tengo gafas y ella si”. Cuando se realizaba la actividad se dio la oportunidad de empezar a dialogar sobre los territorios donde nacieron “yo nací en el Banco Magdalena”, “yo soy del Casanare” “yo soy del Tolima” “nacimos aquí en Bogotá”, y surgieron interrogantes y exclamaciones sobre la ubicación, desplazamiento, aspectos físicos, sentimientos que complejizan los territorios como: ¿Dónde se ubica el Banco Magdalena? ¿Por qué ya no vive en el Tolima?; ¡Extraño vivir allá!, estas preguntas, que en un inicio fueron someras, empiezan a cobrar importancia en las relaciones sociales entre los mismos.

Esta primera actividad nos empezó a dar una lectura estándar de los estudiantes que no niega la posibilidad de conocer y reconocer sino que por el contrario posibilita la divergencia de matices que cada uno de ellos desde su historia brinda.

En el desarrollo de las siguientes actividades, el aspecto histórico de los mismos, siempre se retomaba, no solamente cuando había la reunión como grupo focal, sino en espacios cuando la practicante ya no estaba, como el descanso; pero además, es importante denotar que los estudiantes en su papel activo en el desarrollo de la propuesta pedagógica y en general en sus argumentaciones, no daban siempre lecturas de lo que ellos creían sino de lo que les interesaba que otros pensarán, o simplemente por que sus relaciones afectivas (sentimientos) no permitían la disposición de dar otra respuesta.

Ocasionalmente y con diferentes estudiantes se presentó que ellos en las actividades no querían ser partícipes o participaban pero no lograban escribir lo que realmente pensaban. Esa dificultad, tiene que ver con los procesos de aprendizaje que a pesar de ser construidos desde

procesos de dialogo como se manifiesta en diferentes momentos del proyecto, también es un proceso relacional de compromiso e intereses particulares con cada contexto.

En el Colegio San Bernardino se presentan casos de desmotivación por recursos económicos y relaciones afectivas, como por ejemplo, cuando se realizaba la primera actividad, Sopo Alejandra, pertenecientes al grupo focal, del programa volver a la escuela, primaria básica, enuncia: “tengo hambre, no he desayunado” “Esta mañana antes de venir a estudiar ayude a mi papá a reciclar”, estas son las dinámicas propias de las relaciones que se presentan en un territorio donde la población es de estrato socioeconómico 1 y 2, por eso, la importancia de reconocer la historia de los estudiantes y el relacionamiento con los contenidos, al ser la escuela un territorio que alberga múltiples realidades (Ver: Aproximaciones al territorio del Barrio San Bernardino de bosa desde características multiescalares y multidimensionales), que terminan siendo para los docentes y practicante, motivos por los cuales no se puede desarrollar de la misma manera una actividad; son estas y muchas más las dinámicas en la escuela que terminan dándole el carácter a los momentos de relación y que tienen que ver con el mundo cambiante y contradictorio en el se ven enfrentados.

Los estudiantes inicialmente con la actividad lograron conocer a sus compañeros, pero hacia falta mucho camino para que se diera un reconocimiento que no se quedara en una lista de adjetivos, si no que por el contrario trascendiera en las relaciones con los territorios. Dado que, el reconocer implica como enuncia Ortiz (1998), que la diferencia se conciba e interiorice como una producción social, desde el sentido histórico; en otras palabras, analizar como las construcciones identitarias crean la convergencia de conflictos que no se limitan a un territorio sino que son consecuencia de los vínculos con sus entornos cercanos.

En sus primeros escritos el acto que realizaban era memorístico, no establecían relaciones. Sin embargo, este ejercicio se hace relevante porque comienza hacer visible que la diferencia no es una característica “mala” del ser humano, sino un componente fundamental en las relaciones sociales, dado que se constituyen a través de la historia de las sociedades y territorios.

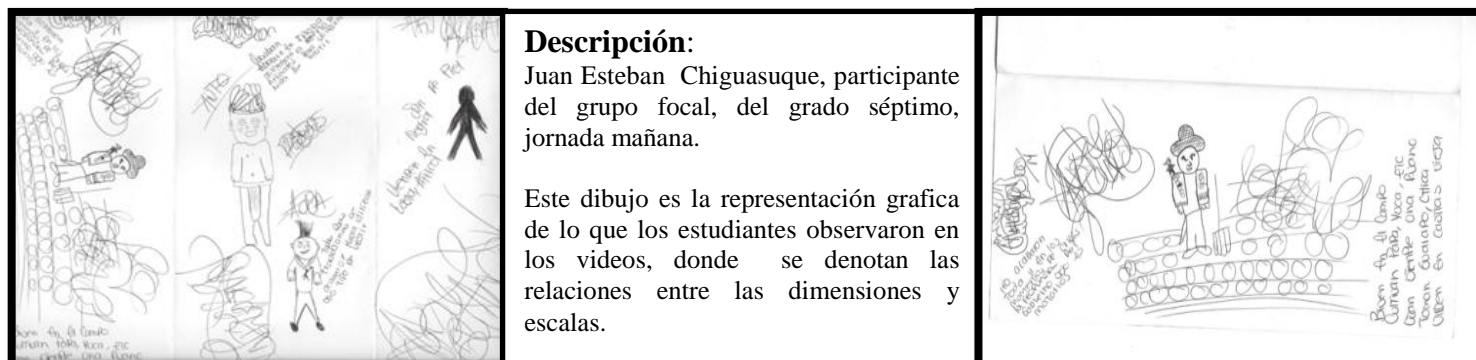
En el desarrollo de actividades posteriores, encontramos tres características que complejizan las relaciones sociales entre los estudiantes. La primera, es que cuando se producen procesos de territorialización del entorno cercano del colegio San Bernardino, se empiezan a contraponer las diferencias que constituyen las identidades; Procesos que se ven enunciados en

los estudiantes, como por ejemplo, cuando Chiguasuque Paola, del grupo focal que pertenece al cabildo indígena Muisca de Bosa, manifestó *este es nuestro territorio y todos tienen que salir de él* (ver: anexos N°5.7) haciendo referencia desde la época de la colonia como los españoles llegaron al territorio y les arrebataron lo que eran de ellos, también habla de los procesos de despojo que ha sufrido su comunidad. Aunque si bien es cierto que los procesos de constitución del cabildo de Bosa, así como de otros cabildos, han sido complejos, eso no quiere decir que las comunidades no reconozcan que el pasado colonial no es solo una herencia para los pueblos indígenas si no que hace parte de la estructura social de todas las comunidades que pertenecen al territorio colombiano.

Estas afirmaciones hace parte de la construcción social de las comunidades, quienes a su vez crean lazos afectivos, políticos y económicos que constituyen una identidad, por ello, los territorios son complejizados a través de las relaciones de territorialización, que crean contradicciones y disputas, sobre la apropiación y representación del mismo. La segunda es que la manera de reconocer su territorio adquiere sentido cuando sienten que hacen parte del mismo y la tercera es que los procesos reconocimientos solo pueden llegar a ser posibles cuando se vuelve visible aquello que no estaba siendo tenido en cuenta. Reflexiona la practicante.

La segunda actividad que se plantea para fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio de su entorno cercano, es la realización de folletos con los videos de las comunidades, la canción de Rap y el juego de aprender desde la historia de sus compañeros. Los procesos de esta actividad se hacen trascendentes porque empezamos a reconocer comunidades que para ellos no tenían mayor significación, entre ellas, la población Gitana, Campesina, Afrocolombiana e Indígenas de otros territorios; estos planteamientos, explican de alguna manera las reducciones, fronteras, limitaciones que se presentan en la educación escolar, puesto que las políticas sirven al modelo de educación imperante neoliberal, que solo busca los medios para que los estudiantes se vuelvan útiles a los servicios de diferentes actores que construyen sus territorialidades, precisamente, sin tener en cuenta las personas y relaciones que se establecen en los territorios, el principio de totalidad del que se hace referencia; aunque en la institución educativa exista una gran cantidad de comunidad afrocolombiana, indígena y campesina, haciendo alusión al componente multicultural de la misma, y desde donde no se niega como se ha dicho con anterioridad los proyectos con finalidades interculturales, faltan procesos de

socialización entre las comunidades que realizan esos procesos de reconocimiento, pero que invisibilizan otras construcciones identitarias, al crear espacios cerrados.



Descripción

Juan Esteban Chiguasuque y Paola Chiguasuque, participantes del grupo focal, del grado séptimo, jornada mañana.

- *Que siembran*
- *El gobierno acaba con todo lo que ellos construyen*
- * Habitan en el campo*
- *toman guarapo*
- *consumen lo que producen, pero también venden*
- *No hay las condiciones para vivir en el campo*

En una interpretación de los dibujos e información de los estudiantes, se evidencia que para ellos es más fácil establecer relaciones con aquello que esta presente en su cotidianidad, como los pueblos indígenas Muiscas y algunas practicas de labores campesinas, mientras que el reconocimiento de la cultura negra, afrocolombiana y gitanos vuelve a recurrir a la primera actividad donde se establecen solo relaciones de diferencia de unos con otros y se pierde la vinculación que las constituye, su sentido histórico.

Después de realizar una discusión en torno a los procesos de construcción de las comunidades, la practicante se da cuenta que aunque teóricamente se establezcan procesos de aprendizaje que permiten la comprensión de las comunidades, hace falta procesos de dialogo que serán reforzados cuando se empiece a realizar la investigación en aula en la salida de campo. Pero además, en la reflexión del análisis de estos dos momentos, surge el planteamiento de la disociación del mundo en la educación escolar.

Disociación del mundo en la educación escolar

Hablar de disociación se hace imperativo en un mundo donde la realidad social es atravesada por políticas de globalización neoliberales, que paradójicamente aumenta las redes de comunicación pero a la vez descompone las sociedades, produciendo que constantemente cambie los referentes identitarios de las mismas; desde allí, pensar una teoría que complejice las relaciones desde una visión holística, ayuda a contrarrestar un mundo donde, parafraseando Fernandes (2013) las contradicciones y desigualdades por el capitalismo son latentes, donde las relaciones territoriales, crea disputas por control de un determinado espacio; el despojo el desarraigo, el desplazamiento son características de estas relaciones desiguales. Es por esta, entre otras razones que el concepto de territorio debe barrer con todas las instancias metodológicas y disciplinares, produciendo así, que se convierta en un fundamento pedagógico.

En la enseñabilidad y aprendizaje del territorio con estudiantes del grupo focal, jornada mañana. S.B, como se pudo denotar con lo ya dicho, la mayor dificultad es poder relacionar el campo teórico y el práctico experiencial, puesto que se realiza la separación entre conceptos y procesos históricos, lo que ha conllevado a pensar que la escuela es un mundo aparte de las realidades de los estudiantes.

Por ello, es que el concepto de territorio es retomado desde sus Múltiples dimensiones y escalas, reconociendo y haciendo visible aquellas dinámicas que están presentes en la escuela y que no son aparte de la realidad, sino que por el contrario son parte de los procesos de territorialización, que deben ser comprendidos para ser transformados.

3.3 Cruzando las fronteras del entorno cercano a través de la salida de campo como un escenario transformador.

La salida de campo como escenario de enseñabilidad y aprendizaje del territorio posibilita la incidencia en las prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad, puesto que fue el momento de confrontación entre lo que a lo largo del trabajo de aula se desarrolla y la representación del trabajo de campo.

Las estrategias que empiezan hacer parte del trabajo de campo, estuvieron dadas en el acercamiento a la investigación en Aula; el desarrollo de actividades como *investigando*

aprendo, permitieron que los estudiantes fueran productores de conocimientos al aprender investigando y observando; las entrevistas que los estudiantes realizaron a sus docentes, coordinadoras, celadores y secretaria del colegio; evidenció la comprensión no solamente del espacio físico en el que al principio reducían el territorio, sino se pudo observar que su entorno cercano no se podía reducir ha acontecimientos de un presente estático ni a una cercanía en términos de distancia, sino como referencia (Alderoqui; Penschaski; Blanco, 2002) aquello que es considerado como cercano va depender de la complejidad de lo que se va a estudiar, por ello, los estudiantes comienzan por vislumbrar características que van a ser de trascendencia para la construcción de nociones sobre su entorno cercano.

- La relación que existe entre los territorios, por medio de los desplazamientos de las comunidades (los vínculos entre las diferentes escalas de los territorios).
- Las transformaciones sociales del territorio escuela y del entorno cercano.
- Reconocer al docente como un constructor social del territorio, que tiene experiencias y prácticas que lo constituyen.

Fue importante comprender que en las relaciones sociales que se presentan en la realidad, en este caso de los docentes, pero en general de las sociedades, están dadas por vínculos multiescalares, puesto que la existencia de desplazamientos de un territorio a otro se hace fundamental en la cotidianidad de los mismos. En la reflexión de las entrevistas, los estudiantes reconocen que la constitución de identidades se produce por medio de la comunicación con otros territorios, pero además, que así como sus docentes recordaban donde habían nacido, pero que por diversos motivos ya no se encontraban allí, donde construyeron prácticas y experiencias; así como los recorridos que realizan para llegar temprano a impartir sus clases; hace parte de la construcción social, política y económica de la complejidad de los territorios.

yo vivo en Soacha, en un conjunto cerrado que va construido encima de un humedal, este fragmento hace parte del escrito de la entrevista realizada por los estudiantes de séptimo, Chiguasque Yuli, Chiguasque Paola y Chiguasque Esteban al profes Herrera Jhon, inicialmente se hacen los protocolos de presentación, asumiendo los roles de investigadores. En la medida que el docente va respondiendo las preguntas se da un dialogo que permite un acercamiento sin esa relación de poder que siempre esta premeditada en las aulas de clase.

Se empieza a dar un dialogo sobre lo que esta pasando con algunos edificios por estar construidos encima de los humedales, “ocurren problemáticas tanto ambientales, pero también de daños en la propiedad”, cuando los estudiantes escuchan lo que el docente argumenta, intervienen hablando de lo que esta pasando con el humedal la isla, que se ubica en su territorio y que vive procesos de urbanización. Aunque los estudiantes cuando el docente les pregunto si sabían que era un humedal se quedan callados, es evidente que si lo conocen, pero no saben como se constituyo, y entonces otra vez se denota la falta de relación entre la realidad que ellos observan, el pensamiento que los constituye y los contenidos que la escuela les “enseña”.

La escuela es poseedora de una divergencia de pensamientos y teorías que trasforman los sujetos, ya sea desde fines propuestos por las políticas educativas desde una segregación marcada de la población, invisibilizando los actores que la constituyen o permitiendo alternativas de resistencia. La decisión aunque condicionada por el contexto nacional y global, es en parte, la manera en que los docentes pueden trasformar el ¿Cómo se enseña? Ya que aunque las temáticas que responden al ¿Qué enseñar? en las escuelas, están dadas desde los lineamientos y estándares curriculares, se considera que la didáctica aun es libre en convertirse en una forma de resistencia. Es por esto, que la propuesta se sitúa en la enseñabilidad, por que presenta como se argumenta en el contexto pedagógico y teórico, (0) una propuesta didáctica, que quiere trasformar las formas en la que los estudiantes aprenden por medio de la incidencia en prácticas de territorialización y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Pensar y analizar las dinámicas territoriales para explicarlas a los estudiantes termina siendo para los docentes un dilema ético y político, puesto que como se analizó en cada momento de la sistematización, las contradicciones son latentes en el desarrollo de discursos, más aun, cuando entran a confluír diversas territorialidades, por esta razón, la necesidad de que los estudiantes construyan sus propias interpretaciones.

La actividad se desarrolla, permitiendo que los estudiantes realizaran preguntas estructurales sobre los territorios a sus docentes, entre ellas, referidas al ¿Por qué?, ¿Quien se beneficia?, ¿Cómo se producen?; por ejemplo, cuando los estudiantes entrevistaban al docente Rodríguez Carlos, que imparte ética en la institución; le preguntan sobre su barrio, se presenta una discusión acerca de los procesos de urbanización, se habla de la desorganización que existe en términos de no dejar satisfacer las necesidades de la población; en ese momento una de las estudiantes le pregunta ¿Usted no esta de acuerdo con los procesos de urbanización? El docente

responde que si, pero que si se tuviera en cuenta una urbanización social, donde los beneficiarios fuera la población y no empresas que terminan por coaptar los recursos económicos del país.

Estas, son las maneras como los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas pero además empiezan a dimensionar lo que habían estado observando en el trabajo en aula, desde otras fuentes secundarias. De este modo comienza “el juego” de reconocer su entorno cercano mediante un escenario pedagógico y didáctico como lo son las salidas de campo desde la investigación en Aula.

La realización de una salida de campo implica una serie de condicionamientos para ser aprobada, desde el comienzo de la constitución de la propuesta son muchos los caminos que fueron pensados, pero que no se pudieron realizar, este es un escenario que aun sigue siendo una dificultad, sin embargo, como se ve a continuación, fue la manera como se construyó el concepto de territorio y se relaciono, pensamientos y realidades.

Inicialmente se indaga sobre lo que representa para los estudiantes las salidas de campo, así como de lo que esperan de la misma; se retoma conceptos como multidimensionalidad y multiescalaridad porque aunque los conceptos ya se han trabajado, es fundamental relacionarlos en cada momento.

Previamente de la realización de la salida de campo, la practicante, planea el recorrido por donde se va realizar, así que primero se hace un reconocimiento del territorio del entorno cercano en compañía de una compañera de estudios de la Universidad Pedagógica Nacional, después, por medio del dialogo, se da un acercamiento a los habitantes del barrio San Bernardino, que los estudiantes van a entrevistar, (Anexos, N°5.92) todos aquellos con los que se habla deciden colaborar, puesto que algunos de ellos se graduaron del colegio, otros porque sus hijos fueron graduados de esa institución o aún siguen estudiando. La relación que existe entre los habitantes y el colegio es constituida por vínculos históricos, lo que contribuyo a crear un puente entre el pasado y el presente de una forma generacional.

Es también relevante, hacer mención que para la realización de una salida de campo, debe existir un proceso con anterioridad en la institución, decretados desde el Ministerio de Educación Nacional hacia las Secretarías de Educación de las entidades territorialidades certificadas, a los establecimientos educativos oficiales y privados, entre los requerimientos más importantes encontramos un itinerario, contactos, destino, formato donde se consigne, tipo de sangre, EPS o el régimen de salud en el que se encuentra afiliado, pólizas de seguro, autorización de padres de

familia, entre otras cosas. Pero además, un tiempo mínimo de 15 días para que la Dirección Local de Educación, vigile e inspeccione la pertinencia de aprobar una salida.

Empezamos el recorrido

La Salida de campo estuvo dada por la participación de ocho estudiantes, la orientadora de la institución, una compañera y amiga de la practicante.

El proceso de sistematización de la salida, se dividió en tres momentos, la historia de su territorio, las problemáticas sociales y el entorno cercano.

Fotografía



Descripción

Primera parada: Cabildo Muisca de Bosa (Entrevista a la Alcaldesa Mayor)
“Nosotros construimos una educación intercultural en el que todos puedan participar”

“Nuestro territorio ha cambiado, y los procesos de apropiación por parte del estado y la construcción de conjuntos ha hecho que ya no podamos cultivar....”

Conociendo mi territorio

El primer reconocimiento que se realiza del territorio, es en el cabildo Muisca de Bosa, aquí empieza la historia del entorno cercano del barrio San Bernardino de Bosa

Fotografía 1 Análisis actividad (Fuente: Formato Matriz elaborado por Olga Lucía Romero. Análisis matriz, Claudia Puentes, 2015)

El recorrido inicia en el Cabildo Muisca de Bosa, los estudiantes tienen el formato de observación y el formato de las entrevistas que fueron creados por los mismos (Anexos N°5.92), inicialmente ellos expresan estar nerviosos, sin embargo, cuando realizan las preguntas asumen el rol de investigadores, se empieza a denotar las principales problemáticas enunciadas por la primera temática que hacía referencia a la historia de su territorio, en este aspecto concluimos con los estudiantes, después de realizar las entrevistas, como el territorio se ha transformado por

las dinámicas de la urbanización, *la sociedad se ve cada vez más fracturada por las urbanizaciones (Entrevista N°1 Autoridad Mayor del cabildo de Bosa)*, pero además, como cada persona a la que se entrevisto, cuentan acerca de como extrañan ciertos sucesos del pasado que hoy en día se transformaron y de territorios que en términos de distancia no están cerca pero que hacen parte de la constitución de los procesos de territorialización. La construcción de los territorios puede ser dada como *un conjunto de sentimientos (Yuli Chiguasuque, grupo focal)* ese argumento cobra importancia porque mientras los estudiantes preguntaban a las personas, sus nociones sobre territorio se amplían, empiezan observar para reconocer.

La salida de campo como el escenario de enseñabilidad y aprendizaje del territorio, posibilitó el fortalecimiento personal y social de las personas que hicieron parte de los procesos de construcción de la propuesta, permito comprender la pluralidad de dimensiones y relaciones entre territorios en los que se encontraba inmerso su entorno cercano, por medio del dialogo y las narrativas de sus pobladores.

Otro aspecto que fue fundamental sobre la salida de campo es la importancia de contrastar realidades, reconocer que el territorio no es solo entendido desde sus características biofísicas, sino de los procesos mediante los cuales los sujetos, estados, empresas, multinacionales y transnacionales lo transforman, desde diferentes intenciones y acciones de intervención. Entre las acciones, los estudiantes observaron varias dimensiones que competen al entorno cercano de los mismos.

Las primeras narrativas que surgen del dialogo empiezan a dar cuenta de las prácticas de territorialización que encontramos en el barrio San Bernardino de Bosa, o como es llamado por sus pobladores, *San Berno*; Primero, la constitución histórica del territorio; Segundo, las problemáticas dadas en el territorio desde un análisis multidimensional y tercero los desplazamientos en términos de la relación escalar y de poder, puesto que no solo son las personas que habitan el territorio quienes lo transforman, sino también es el estado, las empresas privadas, los desplazamientos y redes de comunicación, quienes se apropian y le asignan significados.

Cuando se realiza la salida se volvió a contextualizar el territorio, como se observa en las siguientes fotografías y en el itinerario que se presenta propuesta pedagógica.

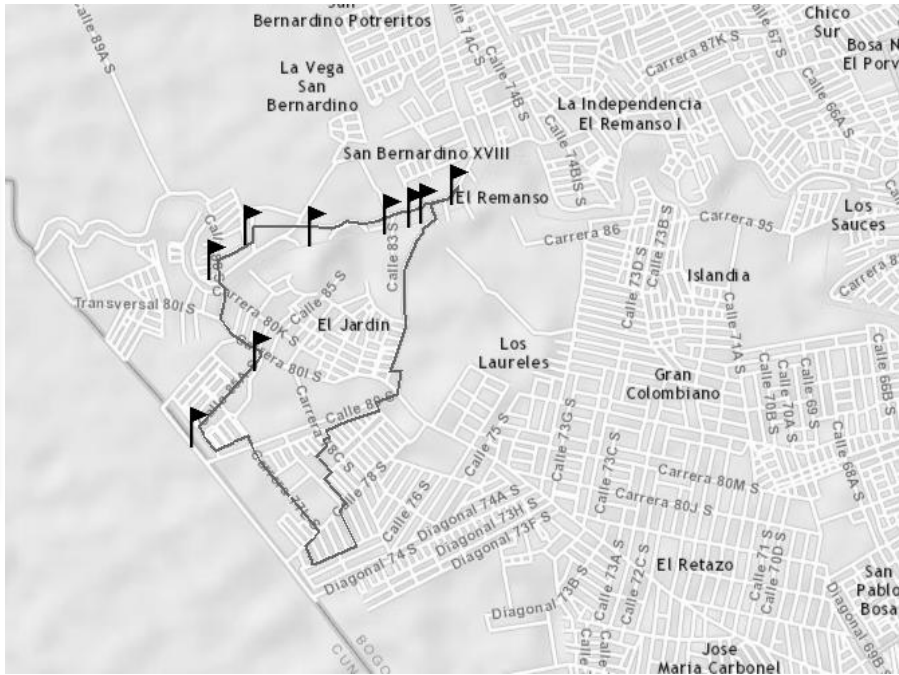


La Contaminación del Río



Historia del Territorio

¿Por qué bota escombros en el suelo?



Escribiendo y observando



¿Usted cultiva para autoconsumo o venta?



Localización, ubicación, orientación

La contextualización que realizamos con anterioridad cobra mayor sentido y se transforma, puesto que las nociones que se tenían sobre lo teórico pero además de las relaciones que a grandes rasgos empezamos a identificar, amplían la mirada para cruzar las fronteras preestablecidas, ofreciendo una manera de que la pedagogía configure las prácticas, como enuncia (Giroux, 1997). Es mediante la reflexión de los comportamientos que se reinventa la

manera de ser y pensar el mundo que nos rodea. Por eso la apuesta, más allá de transformaciones estructurales del sistema educativo, que es importante, es la transformación del pensamiento del ser humano. Parafraseando a Félix Guattari, si se mejoran las relaciones sociales se mejoran las relaciones con su entorno.

Por esta razón, es que el primer entorno visitado fue el cabildo Muisca de Bosa, ellos tratan de transformar la visión consumista y de segregación producida por la dominación de la tierra. Pero antes de continuar con la pregunta del ¿Cómo se apropian del territorio?, se hace necesario devolverse en la sistematización, al momento en que la practicante esta dialogando con las personas que habitan el territorio, dado que, en la construcción de la propuesta de la salida de campo, se pensó la posibilidad que hubiera un abuelo del cabildo que acompañara el recorrido, aunque por tiempo no se pudo realizar todos los procesos que desde la organización del cabildo nos pedían para que hubiera el acompañamiento, se empieza a reconocer las tradiciones de recuperación de la cultura Muisca, ellos solicitan que debe existir un *trueque*.

*El trueque es un compartir de alimentos, usted me da yo le doy*³. Aunque teóricamente se comprenda que se trata de un intercambio, es complicado alejarse del pensamiento occidentalizado, ya que lo primero que se considera es el monto cuantitativo y la reflexión sobre ¿en que medida lo que se intercambie es equitativo a lo que nos brindan?, de esta pregunta surge respuestas planteadas desde el dialogo entre las personas que conforman el entorno cercano de la practicante, incluyendo la relación con el territorio que estaba reconociendo (San Bernardino), los estudiantes del grupo focal que pertenecen al Cabildo, explican como es la dinámica de los intercambios, y enseñan palabras que han aprendido en la recuperación de la lengua Muisca. Estos fragmentos descriptivos son fundamentales, porque el dialogo nos permite reconocer la cultura desde una memoria que es heredada.

El reconocimiento de la diversidad cultural hace parte fundamental de la educación, y de una pedagogía que permita a las personas construir su identidad en relación con otras culturas, reconociendo y aprendiendo.

La forma en la que los estudiantes denotaron las primeras prácticas de territorialización estuvieron acentuadas, desde el relato de experiencias de resistencia al mundo cambiante, como la construcción de una huerta medicinal, buscar otras opciones de economía que no sean la

³ La definición de trueque fue tomada de los fragmentos escritos de la entrevista que hizo Sandra Tunjo a cabildante Mayor.

capitalista, la lucha por la tierra, la reivindicación de tradiciones, y el reforzamiento de la relación entre lo natural y el ser humano, no obstante, la construcción de estos modos de ser, siempre estuvieron planteados en la relación con otras culturas y territorios, *nosotros vamos a otros cabildos como el de Suba, compartimos con la comunidad Inga, y por eso hablamos de una educación intercultural* “ (Fragmento de entrevista realiza por estudiantes a cabildante mayor).



Bordeando el río TUNJUELO

Guía de Salida de
Campo 1, Observación
Río Tunjuelo, Grupo
focal, 2015, Sandra
Tunjo.

Contaminación del río y
desbordamiento de las aguas,
“Antes se podía pescar”

El río es una corriente de Agua que
esta en continuo movimiento y que se
caracteriza por transportar o retener
sedimentos, es al habidad de varias
especies. ¿Qué pasa si el río deja de
estar en movimiento?

La siguiente parada “*casa de cesar tunjo, en su casa encontramos un terreno grande de cultivos, donde hai arverja, papá, y cilantro*” (Guía de observación, Anexos N°5.92) el entrevistado, ha vivido desde siempre en el territorio y pertenece al Cabildo Muisca de Bosa; argumenta que es muy triste ver como cada ves las personas del barrio venden sus casas; el narra las principales problemáticas que suele enfrentar en su cotidianidad.

- El Estado nos quiere sacar las vacas del territorio porque dicen que no es higiénico
- Nos quieren comprar nuestros terrenos para hacer más urbanizaciones
- La inseguridad del barrio. *Cuando éramos niños podíamos estar en la calle hasta tarde*
- El microtraficó y dispendio de drogas. *Me da miedo por mis hijos.*

Las características que él denota, son parte de los vínculos sociales que constituyen el entorno cercano de los estudiantes. Los territorios son intervenidos, desde relaciones de poder y del grado de dominio. Por ello, para que exista un reconocimiento hay que analizar los “procesos

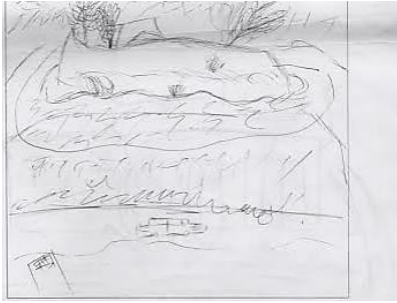
de enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las clases sociales, grupos sociales, instituciones, espacio y territorios”. *La conflictualidad de los territorios* (Mançano, 2008). Por esta razón, los estudiantes van creando redes de aprendizajes dialógicos que muestran las relaciones de conflictividad de las poblaciones y su territorio.

¿Cultiva para consumo o venta?, esta pregunta que construyeron los estudiantes, manifiesta los procesos de tenencia de la tierra que se presentan en el territorio San Bernardino y barrios aledaños (San José, San diego, Barrios de invasión), con anterioridad en este proceso de sistematización, específicamente en la contextualización del territorio, se realizó algunos análisis que fundamentaban la idea de no tener claridad para la comunidad sobre si el territorio era rural o urbano, pues si bien es cierto, que no puede ser considerado como urbano tampoco como rural, lo que si se puede decir es que las prácticas de apropiación de territorio tratan de conservar la idea de la relación entre la tierra y el ser humano, al considerarse campesinos e indígenas. Y con esto se hace mención a como actualmente existe una crisis por la desarticulación entre las necesidades básicas del ser humano y la naturaleza, recursos como el agua, la energía se convierten en propiedad privada, lo que hace que exista una dependencia a organizaciones, empresas, multinacionales, estados. Por ejemplo, la privatización de los paramos, hace que el agua deje de ser un derecho para todos a convertirse en un negocio, donde la sociedad compra agua embotellada. ⁴ Esto tiene que ver con las contradicciones dadas por la subjetividad de las territorialidades presentes en su entorno cercano.

Continuando con el análisis de esta entrevista, se evidencia los procesos de producción, que se dan tanto para autoconsumo como para venta, *yo utilizo la arveja tanto para dejar en la casa, como para venderla en el barrio, pero también la vendo en corabastos, en estos cultivos trabajamos mi papá, hermanos y yo, pero no es la fuente de sustento principal de nuestra familia, cada uno de nosotros tiene otros trabajo... Solo del cultivo no se puede vivir.*

Es importante hacer mención, que en la medida se avanzo en el recorrido se discutía de las características físicas del territorio y de su transformación, principalmente del Rio Tunjuelo y los humedales.

⁴ Ejemplo puesto por practicante a estudiantes del grupo focal, JM, S.B, para comprender las relaciones de domino sobre una porción del territorio.



Guía de Salida de
Campo 2, Observación
Espejo de agua
Contaminado, Grupo
focal, 2015, Esteban
Chiguasuque.



Esta es una zona que se inunda, porque hacía parte de un humedal, se observa basura tirada en el espejo de agua y plantas invasoras características de la contaminación, como el buchón, las cuales no permiten el proceso de fotosíntesis a otros organismos que se encuentran en los ecosistemas acuáticos.

Siguiente parada, la casa de Don *Ernesto Tunjo*, allí se analiza las dinámicas que ya fueron expuestas en la entrevista anterior, lo interesante de este momento tiene que ver con la discusión en torno al manejo de las basuras y en general la contaminación, mientras se realizaba la entrevista, Don *Ernesto Tunjo*, comenta que una de las mayores problemáticas es que vienen a su casa y le botan escombros, en ese momento aparece un camión y empieza a rellenar un hueco con basura, cuando sucede esto, los estudiantes deciden entrevistar al que esta manejando y preguntarle porqué bota basura, *¿A usted le gustaría que le hicieran los mismo en su casa?*, manifiesta Sandra Tunjo (Grupo Focal, JM.SB), el señor le responde a los estudiantes que no, que el sabe el daño ambiental que le esta haciendo al entorno, pero que es la forma de subsistir, porqué a pesar de que también vive en el barrio San Bernardino y de tener casa propia donde cultiva, eso no le da para lo que él y su familia necesitan.

La descripción de esta situación va hacer significativa, puesto que se retoma y se reafirma dos discusiones, la primera que la trasformación de las prácticas que deterioran los entornos cercanos se debe dar desde una trasformación en la manera de pensar, un cambio en la conciencia del ser humano y segundo, que estás prácticas no se dan por fuera del ámbito social, sino que son el resultado de interacciones con su entorno cercano, entendido como el territorio que es habitado, desde el relacionamiento escalar y multidimensional.



Guía de Salida de Campo 3, Observación Casa Reciclaje,
Grupo focal, 2015, Esteban Chiguasuque.

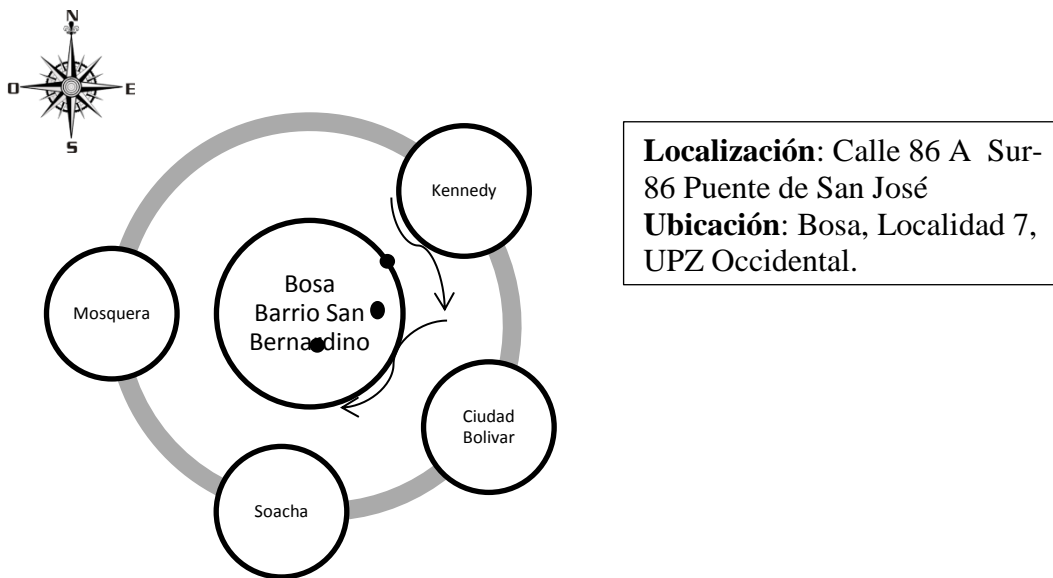
Las vías no están pavimentadas y no tiene “dirección”, hay mucha basura en el suelo
“Fragmento de observación de Yuli Chiguasuque”

Continuando con el trayecto llegamos al lugar de trabajo de *Don Malgón*, una casa “empresa” de reciclaje, las preguntas realizadas muestran las relaciones de poder que se pueden encontrar, más aun cuando la fuerza de trabajo no es equitativa al monto cuantitativo que tiene que recibir. Él, le comenta a los estudiantes cual es su sueldo diario, pero además observaban y se preguntaban por las condiciones de higiene y salud a las que se ve sometido; a todos los estudiantes genero un impacto porque “*es muy poquito lo que le pagan y trabajan todo el día, además que tal si se corta*” “*ya esta viejito*” esa entre otras muchas afirmaciones, permitieron vislumbrar las condiciones sociales de territorios que hacían parte de su entorno cercano pero que no se habían tomado el tiempo de observar.

El barrio donde estábamos localizados no tenia estratificación, lo que implicaba que era un barrio de invasión, los habitantes manifiestan la llegada al territorio por las condiciones de desplazamiento a los que fueron sometidos y la distribución desigual de sus entornos, en otras palabras, a los procesos de territorialización entendido “como un proceso de dominio (político-económico) y/o apropiación (simbólica-cultura) del espacio por los grupos humanos” (Haesbaert, 2007, p.1), que al mismo tiempo produce y reproduce contradicciones que conllevan a los procesos de despojo y desarraigo de las sociedades. Esto es fundamental, dado que como se ha escrito en otros momentos de la sistematización, la historia de algunos de los estudiantes que hacen parte del grupo focal, vivieron esos procesos de despojo. Es relevante aclarar que como manifiesta (Haesbaert, 2007) no se produce una “desterritorialización” puesto que el hombre no puede vivir sin territorio, sino que a pesar de que los territorios se “destruyen” para algunos, serán las bases para nuevos procesos de territorialización.

Posteriormente, se llega al puente de San Jose, el cual es utilizado por la practicante como mirador para observar otras localidades y sus “limites”, se observa hacía el Sur, las montañas de Ciudad Bolívar, donde se contempla algunas de las problemáticas que este territorio presenta, por medio del dialogo e intervención tanto de la orientadora, como de las experiencias de los estudiantes, practicante y compañera de las misma, se caracteriza otros territorios y las relaciones con su entorno cercano. Entre la discusión se trato temas como: la explotación de la montaña y algunas canteras; los Chircales y las ladrilleras, el daño que esta causando al territorio y la

población que habita allí. Pero además, los procesos de invasión de los territorios y el sobrepoblamiento.



Para terminar el recorrido, llegamos hasta el Humedal Tibanica, Ubicado al occidente de Bosa, Este humedal colinda con el Municipio de Soacha y es trascendente puesto que ha vivido procesos de disputa por el control y dominio del territorio, encontramos construcciones ilegales, barrios de invasión y los proyectos de urbanización como Metrovivienda que transforman el entorno cercano de los estudiantes.

¿Por qué son importantes los humedales?, La importancia de recuperar y conservar los sistemas hídricos, es una lucha por preservar la vida de innumerables especies, además de los procesos de saneamiento del medio ambiente. Cuando se discutía acerca de su importancia, se evocaba los momentos en que se realizó las entrevistas a sus docentes, pero además de procesos que se habían visto en el trabajo de aula; la contaminación, la construcción de urbanizaciones, el deterioro de los espejos de agua, entre otras cosas, que son los procesos de territorialización que están presentes en sus realidades.



Algunas consideraciones finales

Los territorios que hacen parte del entorno cercano de los estudiantes, se caracterizan por tener una estructura social que se repite, en cuanto características como la consolidación de los barrios, se da por

invasiones que no tienen en cuenta el espacio natural de los humedales y ríos; las condiciones de vida de la población que se encuentra en su territorio es precaria. Pero además, comparten una historia de apegos al pasado, así como el rechazo a los continuos procesos de urbanización.

Si bien se reconoce las subjetividades, no se observa desde un plano complejo como lo es realidad, sino desde una “individualidad” en cuanto a intensiones de cada grupo, empresa o sujetos; es defender una ideología por encima de otras ideologías, es hablar de crítica sin reconocer las diversidades. Por ello, como se denota a lo largo del escrito, son muchas territorialidades que pueden llegar a invisibilizar prácticas, pero es mediante el dialogo y el reconocimiento a la diversidad cultural de su entorno cercano, que se trasforman realidades y conciencias.

VI Capitulo: Desenlace

Manifestar y observar las maneras en las que los estudiantes lograron apropiarse de su territorio, mediante el reconocimiento de diversas territorialidades que hacían parte de su entorno cercano, ha sido gratificante, no solo por la experiencia vivida y los aprendizajes adquiridos, sino porqué de alguna manera u otra se visibilizo poblaciones, se trasformaron nociones, se ilustro entornos y se relaciono el campo teórico y el práctico experiencial.

Con la intensión de responder al a pregunta: ¿De qué manera la salida de campo como escenario de enseñanza – aprendizaje desde la pedagogía critica incide en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad en estudiantes del Colegio San Bernardino, jornada mañana, Grupo focal? se realizó diversos procesos planteados desde un enfoque Sociocrítico y desde una pedagogía critica, que permitiera la mejora de las prácticas educativas con estrategias de intervención, en este caso la investigación en aula desde un escenario pedagógico y didáctico como lo son las salidas de campo. El observar y dialogar fueron fundamentales para generar aquellas maneras de reinventar la manera de ser y pensar el mundo que nos rodea.

Desde allí, se construyó una forma de apropiación territorial, por medio del dialogo, el reconocimiento de personas, entornos y relaciones de poder. En la sistematización de las experiencias y prácticas se reafirma que el territorio además de ser un campo de investigación y de constante contradicción e intervención, también, por medio de su enseñanza y aprendizaje se convierte en fundamento pedagógico, dado que, configura un saber que es construido y pensado para discutir problemas de la educación y su relación intrínseca con la realidad de cada entorno.

En los diferentes apartados podemos visualizar que las dinámicas de su cotidianidad son transversales a las dinámicas de la escuela, la disposición de los estudiantes; así como el aprendizaje de conocimientos están dados por un relacionamiento con diversos territorios.

Por esto, desde la práctica pedagógica el aporte que se realiza a la línea de investigación Intercultural, educación y territorio, desde la formación docente, es pensar otras formas de resistencia al mundo cambiante en el que los estudiantes se ven enfrentados, por medio de los fundamentos teóricos y pedagógicos que hacen parte de una enseñabilidad y aprendizaje del territorio, desde un escenario que contrasta realidades como lo son las salidas de campo. En otras palabras, sugiere caminos que se puedan seguir, para lograr aprendizajes dialógicos que permitan las circunstancias para que los estudiantes afronten múltiples referentes, es por esta razón, que la práctica pedagógica brinda metodologías y herramientas para el desarrollo de formas de intervención en el territorio, que produzcan procesos de indagación, exploración y reflexión; que posteriormente amplíen las posibilidades políticas para comprender y visibilizar las dimensiones y contradicciones que existen en la realidad social en la que estamos inmersos.

En el desarrollo de propuesta se caracterizaron y relacionaron nociones, conceptos y entornos del territorio, como un objetivo metodológico en los diferentes momentos del desarrollo de las estrategias, este objetivo se convierte en un puente para la comprensión, fomentación, diseño y fortalecimiento de los fines de la propuesta pedagógica. Por ello, al final de la sistematización podemos concluir, que la importancia sobre las nociones de las personas que hacían parte del territorio San Bernardino y que de una u otra manera fueron participes, es que permitió la agrupación de esas dispersiones inequívocas y desarticuladas sobre las ideas del territorio; que se constituyeron desde diferentes discursos e intencionalidades para después problematizarlas; es decir, que posibilitó tomar los argumentos de los estudiantes en donde se realizaba una reducción a una sola dimensión, en este caso la física, y recontextualizarlas para construir estrategias de resistencia al mundo en el que se encontraban relacionados.

La problematización y recontextualización de las nociones del territorio, se realizan desde una relación entre teorías y prácticas, lo que implicó la comprensión de conceptos como un medio para comunicar y relacionarse, paralelamente con el análisis de su entorno cercano. Por esta razón la conceptualización del territorio conforma el espacio en donde se ponen en juego las reflexiones teóricas en torno a la pedagogía, didáctica y educación. Allí, surgen planteamientos como, el papel del estudiante como actor activo en la educación e intervención del territorio

es responsable de sus procesos de aprendizaje, al ser él, quien en diversos momentos contribuyo a realizar actividades o pensar discusiones para el desarrollo de las estrategias. Como por ejemplo las preguntas que surgían ¿Qué prefieren el oro o el agua?, situar experiencias propias en esas relaciones, compartir historias con sus compañeros, construir poemas y canciones como una manera de socializar lo que estaban comprendiendo, y por ultimo, la disposición para querer aprender y enseñar por medio de del dialogo de saberes.

También se dan reflexiones en cuanto el quehacer de los docentes; se plantea el argumento del docente como mediador y trasformador de la manera como se enseña, es decir que reivindica la didáctica, como una forma de resistencia y liberación a los fines de las políticas educativas mercantilistas. Pero además porque reconoce y analiza las relaciones de poder presentes en el territorio escuela y las relaciones de poder de la educación al ser construidas socialmente y con diversas intencionalidades.

En la medida que se implementaba estas relaciones, se promovía en los estudiantes del grupo focal, el reconocimiento y complejización del territorio desde vínculos entre las dimensiones y las escalas. Como se ha manifestado en otros momentos de la sistematización, este proceso no fue fácil puesto que se recayó al principio en actos memorísticos, lo que implico re pensar las relaciones de soberanía y propiedad características de los territorios, desde esos planteamientos se enuncian los vínculos entré las diversas apropiaciones. En la salida de campo desde la investigación en aula, se analizan como se contraponen estas territorialidades, las narrativas de los habitantes que los estudiantes entrevistaron, denotaron la desigualdad social producida por la conflictividad entre el Estado colombiano, las empresas privadas constructoras de megaproyectos, las construcciones históricas de sus vecinos; produciendo la trasformación de sus entornos cercanos.

En el diseño de las estrategias didácticas, se tiene en cuenta una pedagogía que se “rehusé a rechazar la historia de los alumnos” McLaren (1994) como ya se había referenciado en la propuesta pedagógica, pero se hace relevante traerlo de nuevo a colación, debido que permitió, por medio del dialogo escuchar las constituciones históricas de las identidades de los estudiantes, además, de una manera de relacionar los territorios. El trabajo de aula y el trabajo de campo fueron complementarios para la realización de la salida de campo. Ya que se evocaban en los dos momentos practicas y experiencias de loes estudiantes.

Es relevante evidenciar que reconocer la diversidad cultural es sinónimo de reconocer las territorialidades de su entorno cercano, los estudiantes analizan los “procesos de enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las clases sociales, grupos sociales, instituciones, espacio y territorios” (Fernandes B. M., 2008) es en este objetivo donde la salida de campo reafirma su importancia en la transformación de enseñanzas y aprendizajes. Dado que el reconocimiento cultural, es fundamental en la educación, y en una pedagogía que permita a las personas construir su identidad en relación con otras culturas, reconociendo y aprendiendo.

Por ultimo se denota que la práctica pedagógica es una forma de territorialización, puesto que permite por medio de prácticas y experiencias el acercamiento a entornos desconocidos, y alternativas que se sigan construyendo en las dinámicas de la escuela.

5.1 Construcciones artísticas de los estudiantes

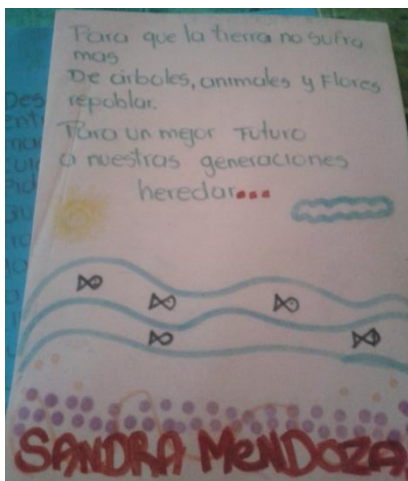
Fragmentos de construcciones artísticas de los estudiantes que hicieron parte del grupo focal a lo largo de cada experiencia y práctica.

Madre tierra sueña su libertad

*Desde lo profundo de sus entrañas madre (hincha) quieren que la cuiden.
Piden que la amén con intensidad, que le demostremos toda nuestra bondad.
Ya que de todos ella merece la hermandad, ella nos permite respirar y suspirar.
También enseña a cada ser amar, es de humanos replicar esta bondad.*

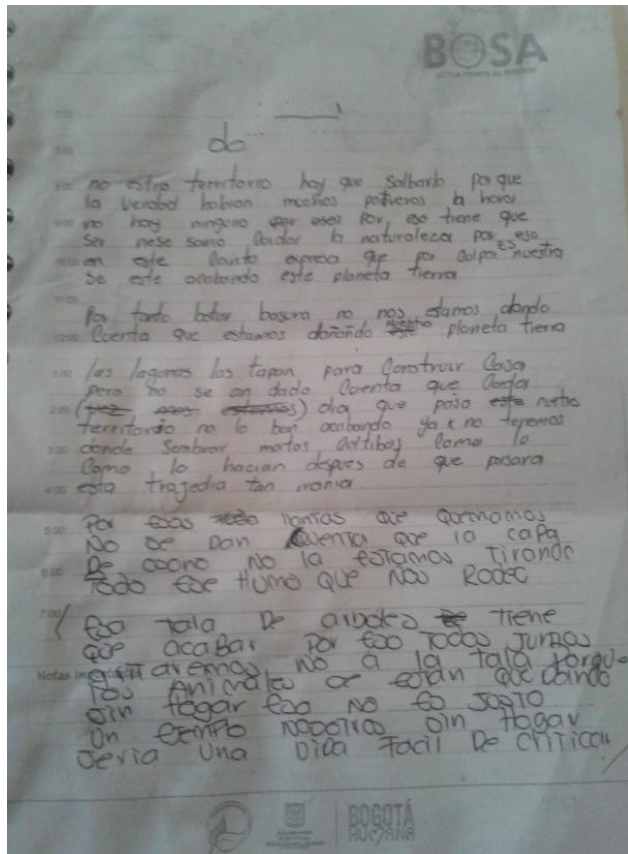
*Nuestro trabajo consiste en cuidar toda la vida que en ella inicia a respirar.
Desde lo profundo del mar hasta el alto del cielo que no podemos alcanzar.
Siempre hay una vida que cuidar y más si esta lejos de nuestro hogar.
A toda criatura debemos resguardar.
Deteniendo que la tierra se termine de calentar, por causa de toda nuestra
Maldad, con la que es necesario terminar ya.
Para que la tierra no sufra más, de arboles, animales y flores repoblar.
Para un mejor futuro a nuestras generaciones heredar.*

(Sandra Milena Mendoza Tunjo, fragmento del poema madre tierra sueña su libertad, 2015)



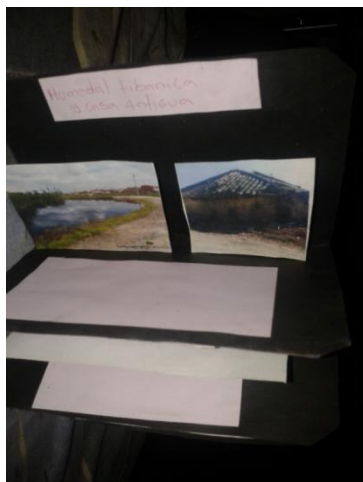
Sandra Mendoza tiene la habilidad de expresar su apropiación a su entorno cercano, mediante la construcción de poemas, que para ella no son ningún talento, puesto que nadie lo reconoce; cuando se socializó su creación se sintió motivada a seguir escribiendo, es en esos momentos que se reconsidera la relación interdisciplinar que falta en la

educación. El arte y las dinámicas escolares construyen caminos y alternativas para transformar las realidades.

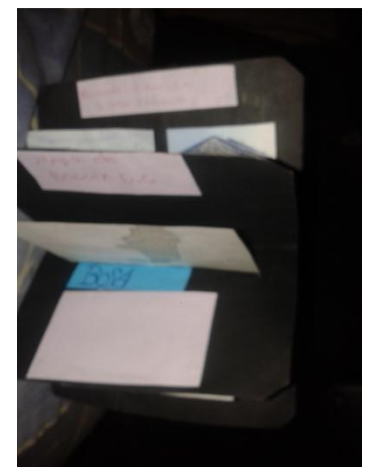


Boceto de canción construida por Juan Esteban Chiguasuque.


Pensar el conocimiento como una herramienta de liberación, que toma en cuenta la historia de los estudiantes desde una memoria que es heredada.



Son muchas las formas en que se puede incentivar la creatividad de los estudiantes, *el Libro Pop Up*, fue considerado por la practicante como una manera, aunque no se desarrollo con todos los estudiantes, es relevante que hiciera parte de la sistematización.



5.3 Cuestionario Encuesta Cara Cara Representaciones del territorio

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES INTERCULTURALIDAD
Elaborado por: Claudia Puentes

ENCUESTA SOBRE LAS REPRESENTACIONES DEL TERRITORIO

La siguiente encuesta permite recoger información sobre las percepciones e imaginarios que se tienen sobre el territorio, y contribuye a una caracterización de la población. Su colaboración es importante para el desarrollo del trabajo investigativo adelantado en el pregrado de la Lic. En Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Agradezco su colaboración

El objetivo de la realización de esta encuesta ver algunas de las percepciones e imaginarios que los estudiantes tienen sobre el territorio que habitan, y en el cual desarrollan sus lazos de afectividad, apropiación

INFORMACIÓN PERSONAL (Favor, marcar con X o escribir en las columnas según el caso)

Estrato Socioeconómico	En que partes de Colombia tiene familia.	c. En que barrio de la localidad de Bosa vive, si no vive en esta localidad escriba en cual.	c. Tiempo de vivir en Bogotá Marcar con X
1	Boyacá	Apogeo	
2	Cundinamarca	Bosa occidental	De 1 a 5 años
3	Antioquia	Bosa central	De 5 a 10 años
4	El valle del cauca	El Porvenir	De 10 a 15 años
5	Casanare	Tintal sur	De 15 a 20 años
	Guajira	San Bernardino	Más de 20 años
	Putumayo	San José	
	Amazonas	Villa Emma	-Escriba donde vivia antes y porque llevo a esta Ciudad
	Atlántico	Cual	
	Otros		

1. Nombre _____ Edad _____ Grado que cursa _____

Preguntas del colegio

2. ¿Cuál es la ocupación de sus padres?

3. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando en el Colegio San Bernardino de Bosa? _____

4. ¿Le gusta estudiar en el colegio?
Si _____ No _____ ¿Por qué?

5. ¿Qué cosas del colegio le gustan más? ¿Por qué?

6. ¿Asiste a las actividades propuestas en el día 6? "centros de interés" Sí ___ No ___ ¿A cuáles les gusta asistir?

7. A qué lugares le gusta ir cuando no tiene clase, los fines de semana. Y ¿Por qué?

Particularidades del Barrio

8. ¿Alguno de sus Familiares tiene tierras propias de cultivo, o alguna vez la tuvieron?, si su respuesta es sí, coméntenos en qué lugar, qué se cultiva, o si ya no las tiene qué paso con ellas.


9. ¿Conoce que clase de Vegetación hay en el barrio donde habita?
Si _____ No _____ ¿Cuáles?

10. ¿Conoces donde queda el humedal la isla? Si ___ No ___

11. ¿Sabes la importancia que tiene los humedales?

12. ¿Considera que el colegio está ubicado en una zona rural? Si ___ No ___ ¿Por qué?

Preguntas del Barrio

13. Realicé un dibujo de su barrio, y con un cuadrado ubique los sitios que más le gustan, y con un círculo los sitios que no le gustan, y con un triángulo los sitios en los cuales comparte con sus amigos o familiares. Además de escribir al frente de cada dibujo lo que es. Por ejemplo si dibuja esto  (deberá escribir que es un sol)

Sitios que más les gustan

Sitios que no le gustan

Sitios que en los que comparten con sus amigos o familiares

5.4 ¿Quién es?

Este cuadro se hace relevante, por que los referentes teóricos al igual que todos los momentos fue una construcción social, que paso por diferentes situaciones y perspectivas.

Territorio y territorialidad
Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía
 Danilo Rodríguez Valbuena

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

¿Quién es?	Aportes	Territorio o espacio geográfico, territorialidad	
<p>Emmanuel de Martonne (o también Martonne; 1873-1955), [Fuente: Terán Álvarez, Manuel de; Enciclopedia Labor T. IV.], geógrafo francés de la Sorbona. En 1909 publicó su <i>Tratado de Geografía Física</i>, obra principal en la cual expone su definición de Geografía, como “<i>Ciencia del estudio de los fenómenos tanto naturales como sociales, considerados en su distribución en la superficie terrestre, de sus causas y relaciones</i>”; definición satisfactoria en su momento, por lo cual ha sido denominado como “padre de la Geografía moderna”; lo cual sería válido, en todo caso, para el ámbito francés.</p>	<p>Carácter explicativo de la geografía en relación con el territorio, se requiere el conocimiento de principios geográficos regidores que fundamentan científicamente y los diferencian de otras ciencias.</p> <p style="text-align: center;">Localización + extensión y distribución+ relación o conexión+ globalidad (generalidad)+ evolución histórica</p> <p>Cuando De Martonne expone en su definición que el estudio de los fenómenos es <<considerándolos en su <i>distribución</i> en la superficie terrestre..., y de sus <i>relaciones</i>>>, lo que nosotros vimos ahí, dado apenas en dos propiedades, fue el estudio de esos fenómenos en sus <i>atributos espaciales</i>. La distribución y las relaciones son esas dos propiedades espaciales, y el concepto de “<i>superficie terrestre</i>”, era el concepto mismo de <i>espacio geográfico</i>. Luego nos bastó hacer, por una parte, una generalización a toda propiedad de espacio; y por otra parte un estudio de la realidad objetiva y la naturaleza del espacio, para que surgiera nuestra definición de Geografía, simplemente, como: “Ciencia del estudio del espacio terrestre”, donde los fenómenos mismos, son “estados de espacio”, ya discretos (las montañas, los ríos), o bien continuos (el clima, el campo geomagnético)..</p> <p>Post positivismo, empirismo lógico- filosofía analítica http://espacio-geografico.over-blog.es/article-que-busca-el-buscador-que-navega-perdido-en-el-ciber-espacio-39279247.html</p>		

<p>Tetrap. Y Cómez, P, 2000. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias Barcelona</p>	<p>Los principios geográficos van concatenados al concepto de espacio geográfico, que varía constantemente porque depende de las tendencias epistemológicas de la evolución del pensamiento geográfico “el espacio como el tiempo no es una realidad absoluta, real y objetiva, es una representación, son las construcciones mentales de los individuos basadas en las representaciones naturales que nos hacemos de la realidad. Así que más que espacio como entidad absoluta debemos hablar de representaciones del espacio”</p>
<p>Jean Gottman: fue un geógrafo francés atípico. Abierto a los cambios mundiales y a las influencias anglosajonas, defendió la tradición geográfica modernizándola e intentando eliminar sus debilidades teóricas y metodológicas. De este modo se distingue a la vez de los que permanecieron anclados en una aproximación regional clásica y de los que siguieron las corrientes “revolucionarias”. Sus ideas estaban a menudo atrasadas en relación con el consenso de la disciplina. La vida de Jean Gottmann resume una gran parte de la historia del siglo XX.</p>	<p>“ el espacio accesible al hombre “</p>

<p>Méndez, R el espacio de la geografía humana. Geografía humana, Madrid: cátedra. 9-50</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características que fortalecen teóricamente la dinámica del espacio geográfico y que son identificables con el concepto de territorio, como objeto de estudio de la geografía. • No ser neutral, estar originado en la iniciativa humana, ser una construcción social, ser objeto de consumo, ser funcional, ser dinámico y ser heterogéneo. <p style="text-align: center;">Producto social objeto de consumo- capitalismo Heterogeneidad, división del trabajo</p>
<p>Bazzano: Nació en La Plata, Provincia de Buenos Aires, en 1959. Es Profesor en Geografía (1982) y Lic. En Geografía (1988), graduado en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); y Dr. en Geografía, Ordenamiento Territorial y Urbanismo de la Universidad de París III-Sorbonne Nouvelle (1999) con Posgrado DEA Diplome d'Etudes Approfondies (1992) de la misma Universidad., Desde 1990 es Investigador Científico en el CONICET y actualmente coordina el Proyecto de Investigación "Territorio, Lugar y Gestión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un nuestros territorios son a la vez vividos , pensados y posibles porque nuestras vidas trascurren, atraviesan y percolan lustras lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar • Los lugares, los procesos los actores como conceptos fundamentales y organizados facilitaran la consolidación de un esquema de pensamiento que integre múltiples aportes.
<p>Montañez, geografía y ambiente: enfoques y perspectivas. Santa Fe de Bogotá: universidad de la sabana</p>	<p>Territorio: "Es un concepto relacional que insinúa un conjunto de dominio, de poder, de pertenencia, o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo". Territorialidad es el grado de control de una determinada porción geográfica por una persona o por un grupo social, un grupo étnico, empresa, Etc.</p>

<p>Pedro Pinchas Geiger: fue un geógrafo brasileño que propuso en 1967 una división regional alternativa para su país. Dicha división fue hecha tomando en cuenta no sólo los aspectos naturales, sino también los humanos y el proceso histórico de formación del territorio del país, en especial la industrialización. Esta división es denominada división geoeconómica y está conformada por tres regiones: Amazonia, Centro-Sur y Nordeste. Las fronteras regionales no coinciden con las fronteras estatales. De esta forma, por ejemplo, el norte de Minas Gerais se encuentra en la región Nordeste. Actualmente, muchos geógrafos y especialistas prefieren esta propuesta.</p>	<p>Territorio es una extensión terrestre que incluye una relación de poder o de posesión por parte de un individuo o de un grupo social. Que contiene límites, apropiación, disciplina, vigilancia y jurisdicción, y transmite la idea de cercamiento.</p>
--	--

<p>Di Meo</p>	<p>Territorio a partir de una definición marxista, concibiendo la como un fragmento del espacio donde funcionan tres tipos de estructura, la infraestructura, espacio físico que incluye el componente humano y la esfera de las actividades económicas. La superestructura representada por campos políticos, ideológico simbólico y la Meta estructura, relación establecida entre el individuo y el espacio.</p>
<p>Territorio colombiano y sus márgenes Goueset: Gouëset, Vincent, Geógrafo de la Universidad de Rennes 2, Francia. Doctor en Geografía de la Universidad de Bordeaux 3. Investigador del Instituto Francés de Estudios Andinos, autor y coautor de varios estudios y artículos sobre la temática urbana y</p>	<p>El concepto territorio implica ambivalencia, primera instancia el espacio de los estados – Nación y segunda instancia a partir de una dimensión cultural del territorio.</p>

<p>regional en Colombia, México y Argentina.</p>	
<p>Nuevas realidades territoriales para el S.XXI Precedo Ledo: Profesor Mercantil, licenciado en Filosofía y Letras y doctor en Historia. Fue profesor de Geografía Económica y de Urbanismo en las universidades de Navarra y Barcelona y es catedrático de Geografía Humana de la Universidad de Santiago de Compostela. Es miembro de la Asociación Internacional de Planificadores Regionales y Urbanos, de la Asociación Internacional de Urbanistas y del Grupo NUREC (Network Urban Research European Community). Dentro de la Unión Geográfica Internacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paradoja territorial, • en la actualidad lo global y lo local son posiciones complementarias más que sustitutorias, el valor de lo local incluye desde la reafirmación de la identidad territorial de los lugares como antídoto al desarraigo
<p>Milton santos: Geografía humana</p>	<p>Espacio geográfico “ conjunto indisociable en donde convergen objetos naturales y objetos sociales y la vida que colma y anima, es decir, es la sociedad en movimiento, espacio como un conjunto de formas constituidas por fracciones de la sociedad: un conjunto indisociable , solidario y contradictorio de sistemas de objetos, cada vez más artificiales y de sistemas acciones igualmente imbuidos en artificialidad, el espacio es históricamente construido</p>

<p>Robert David sack Homo Geograficus.</p>	<p>Enfatiza que los humanos son seres geográficos que transforman la tierra para convertirla en su casa, pero al hacerlo también son transformados, no solo a través de la acción que implica esta transformación si no por los efectos que esta tierra transforma y produce sobre la especie humana y sobre la sociedad</p>
<p>Harvey Geografía humana</p>	<p>La variedad de cambios ocurridos en el planeta y el impacto de las nuevas tecnologías y de los nuevos sistemas de comunicación y de la información, dieron lugar a una ruptura de las barreras físicas..., convergencia espacio- tiempo sustituyen el valor de los lugares por el valor de los flujos, el territorio no pierde importancia se revitaliza</p>
<p>Dolfus Espacio geográfico</p>	<p>El espacio geográfico se forma y evoluciona a partir de un conjunto de relaciones soportadas en cinco caracteres fundamentales: localizable y concreto, cartografíale, diferenciado, cambiante y homogéneo.</p>

5.5 Propuesta metodológica

Cuadro 2, Propuesta Metodológica (Fuente: Matriz diseñada por Olga Lucia Romero, Elaboración Claudia Patricia Puentes Prieto, 2015)

Objetivo General

Implementar una propuesta de enseñanza y aprendizaje del territorio desde la pedagogía crítica que incida en prácticas de territorialización y reconocimiento de la diversidad cultural con un grupo focal de estudiantes del colegio San Bernardino jornada mañana utilizando como estrategia las salidas de campo.

Objetivos Específicos	Técnicas	Instrumentos	Ejes de trabajo
Caracterizar (nociones, conceptos, entornos) del territorio del grupo focal del Colegio San Bernardino de Bosa.	Cuestionarios Observación participativa Entrevistas semi estructuradas Historias de vida.	Encuesta Matriz de observación Formato de Preguntas	Nociones , entornos del Territorio
Promover en los estudiantes del grupo focal del colegio San Bernardino, (jornada mañana) el reconocimiento del territorio, a través de prácticas relacionales entre las dimensiones y escalas que lo componen.	Grupo Focal Trabajo de aula Análisis de información	Guías de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • la construcción (Social, político, económico) de sus casas • Rompecabezas de las escalas del territorio • Red de fabricación de un producto 	Territorio Multiescalaridad Multidimensionalidad
Diseñar estrategias didácticas desde la pedagogía crítica que permitan a los estudiantes del grupo focal del colegio	Grupo Focal Análisis de información Trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Material visual, Esquema de análisis • Juego de roles • Diario de Campo 	Pedagogía crítica Territorialización Entorno cercano

<p>San Bernardino, (jornada mañana) relacionar las prácticas de territorialización de su entorno cercano, las experiencias de ser investigadores en aula y la estrategia de las salidas de campo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Fotografía • Cartografía social • Guías de observación 	<p>Investigación en aula</p> <p>Salidas de Campo</p>
<p>Fortalecer el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio mediante la enseñanza crítica y el aprendizaje dialógico.</p>	<p>Grupo Focal</p> <p>Trabajo de aula</p> <p>Entrevistas</p> <p>Historias de vida</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Análisis de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadrícula de igualdades y diferencias (Conociéndonos y reconociéndonos) • Preguntas • Guía de entrevistas • Grabaciones en audio • Unidades Narrativas • Guía de cuestionarios 	<p>Territorio</p> <p>Aprendizaje dialógico</p> <p>Enseñanza crítica</p> <p>Diversidad cultural</p>

5.6 INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN Primaria acelerada, Procesos Básicos

1. ¿Cómo está estructurado el plan de estudios de la clase de Ciencias Sociales?
 - En el plan de estudios ¿Se definen los fines y objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales?
 - ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje que propone el plan de estudios?
 - ¿Cómo se evalúa el proceso de aprendizaje?
2. ¿Los objetivos de la clase se evidencian en la metodología utilizada en la clase?
 - ¿Socializa los objetivos de la clase con los estudiantes?
 - ¿Cómo hace evidente o cómo desarrolla el docente, los objetivos planteados?
3. ¿El docente propicia la participación en la clase?
 - ¿Cómo incentiva la participación?
 - ¿Resuelve asertivamente las preguntas de los estudiantes?
4. ¿Cómo es la relación del profesor con los estudiantes?
 - Afectiva
 - Confianza
 - Respeto
 - Ligada únicamente con la clase
 - Cercanía
 - Conflicto
 - Ninguna

ELEMENTO	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
Como esta estructurada la propuesta de Procesos Básicos y primaria acelerada		
El docente prepara previamente la clase a través de una planeación		
Se basa en algún modelo pedagógico para guiar su clase		
Las actividades que se proponen en la clase son acordes a modelo pedagógico		
Las actividades que se proponen despiertan el		

interés de los estudiantes		
Cuántos estudiantes compone el curso de procesos básicos, y como es la admisión de los estudiantes		
Como esta estructurado el plan de estudios		
Cuáles son las experiencias de aprendizaje que propone el plan de estudios		
Cómo se evalúa el proceso de aprendizaje		
Los objetivos de la clase se evidencian en la metodología utilizada en la clase		
Socializa los objetivos de la clase con los estudiantes		
Cómo hace evidente o cómo desarrolla el docente, los objetivos planteados		
El docente propicia la participación en la clase		
Cómo incentiva la participación		
Resuelve asertivamente las preguntas de los estudiantes		
Cómo es la relación del profesor con los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Afectiva • Confianza • Respeto • Ligada únicamente con la clase • Cercanía • Conflicto • Ninguna 		
Cuál es la actitud o cómo		

responden los estudiantes frente a estos		
Cuales son los resultados que se esperan al final de cada clase, y como es el paso de ellos hacia los otros cursos.		

5.7 DIARIO DE CAMPO

31 de Abril, CONOCIENDONOS Y RECONOCIENDONOS

Hora: 8:30

Lugar: Biblioteca (Colegio San Bernardino de Bosa)

Esta sesión empezó a las 8:30 con la llegada de los niños de grado quinto y primaria acelerada a la biblioteca, ellos ayudaron a la docente a terminar de pegar el papel; en la medida que terminábamos de pegar llegaba el resto de los niños que hacia parte del grupo focal, se empezó el desarrollo de la actividad y los niños empezaron haciendo un dibujo de o lo que a ellos lo representaba cada uno con sus compañeros de curso, mientras dibujaban la docente les explico porque estábamos reunidos, puesto que algunos con los que se inicio el curso estaban pero otros eran nuevos, en la medida que ellos realizaban los dibujos la docente se acerco a cada grupo, les pregunto como estaban... después empezamos con la segunda parte de la actividad y los niños empezaron socializar el porque sus dibujos, los primeros que pasaron y empezaron a trazar las líneas de igualdades y diferencias... posteriormente Karen una de las niñas de primaria acelerada decide que no quiere estar en la actividad porque le da pena y se retira pero dice que si puede venir la próxima clase...

Los niños tímidos, se presentan dicen lo que los caracteriza a cada uno (la música, a los dos les gusta la naturaleza, que estudian en el mismo colegio y entre las diferencia encontramos mas características físicas que de gustos, y adicionalmente nos cuentan de donde venían, algunos del Tolima, otros del Casanare, Del Banco magdalena entre otros lugares, surge la pregunta que ¿Donde queda el Banco Magdalena?, la estudiante de sexto le responde y le cuenta que extraña estar allá. En este momento se empieza a mostrar un interés por reconocer a sus compañeros que al mismo tiempo nos llevan a conocer a través de sus historias nuevos territorios y culturas.

Las niña de noveno sienten curiosidad por Santiago un niño de quinto que tiene una actitud socializadora, todo el tiempo decía tranquilas sin pena que nadie les va a decir nada... los niños piden permiso para colocar Música... el ambiente esta participativo. Dos estudiantes de noveno se despiden porque se tienen que ir y mientras tanto los niños decoran la cartelera se toman fotos... hablamos de gustos como por ejemplo que uno de los estudiantes de séptimo le gusta dibujar y consideramos alguna actividad donde el pudiera construir un grafiti.

Termina

la sesión a las 10:00. La actividad de reconocernos y conocernos se da por completo, la mayoría de los niños estuvieron participativos

CONSTRUYENDO MÍ CASA 7 DE ABRIL

Hora: 9:00

Lugar: Biblioteca (Colegio San Bernardino de Bosa)

Esta actividad inicia a las 9:00 de la mañana en la biblioteca, los materiales están sobre la mesa, primero se les pide a los estudiantes que escriban acerca de lo que habíamos hecho la clase anterior, los estudiantes no escriben sino dos renglones en un acto memorístico, se da inicio a la siguiente actividad los estudiantes toman lo que quieren para la realización de sus casas... se ubican en grupos los mas pequeños deciden sentarse con la mas grande... en esta actividad faltaron estudiantes, el grupo se reduce a 15, en esta actividad los estudiantes empiezan a realizar la casa en diferentes materiales... algunos dibujos otros con cajas, o la combinación de muchos materiales... las orientadoras entran a la actividad y una me sugiere que escriba que Sebastián esta concentrado "el niño tiene Hiperactividad" le toman fotos... y se sigue desarrollando la actividad y ellos construyen su casa. La estudiante de noveno terminan de hacer la casa y le ayuda a Karen de primaria acelerada a escribir... las casas se terminan y los estudiantes les pegan papeles expositivos. Algunos no alcanzan y por tiempo no se alcanza hacer una socialización... pero la participación de los mismos es enriquecedora.

Algunas de las niñas me ayudan a limpiar la biblioteca y se les explica la intención de la actividad...

El propósito de la realización de la misma no se da por completo.

21 de abril Actividad de socialización de las anteriores

Todo lo que se tenía planeado, no se pudo realizar hubo problemas con el video Beem, así que realizamos preguntas acerca de lo que ellos creían que era el territorio... algunos dijeron es lugar donde vivimos, nuestra casa, la transformación del mundo, la apropiación, se hizo una explicación acerca de las dimensiones... y se pregunto por sus territorios ¿Cómo se ha transformado tu casa? Ellos hablaron de los pisos que se han construido, hablamos de política: la estudiante de noveno hablo que era la forma como una persona ejercía su poder para gobernar un país... se hablo de las escalas: lo cual fue complicado para ellos entender puesto que no dimensionaban el espacio y para ellos escala tenia que ver con una escalera en ese sentido se trato de explicar lo que representaba desde lo que ellos decían... pero se explico varias veces por no dimensionan el espacio... la docente realizo la explicación y pidió a los estudiante que realizaran una tarea...en los cuadernos.. La estudiante de noveno les decía a los estudiantes que se callaran y que participaran. Y ella es la que escribe en el tablero porque critica la letra de la docente.

ACTIVIDAD DE MULTIESCALARIDAD

Hora: 10:00

Lugar: Salón de Matemáticas (Colegio San Bernardino de Bosa)

Se realizo un ejercicio para que ellos conocieran las escalas y las dos estudiantes de noveno las ayudaban a organizar, se hablo de lo que había en el mapas desde las características de la casa, localidades, mapa de Colombia, hasta llegar a mundo. Los estudiantes participaron se mostro un video de la destrucción antrópica... y se pregunto sobre q si tuvieras que elegir que entre el agua y el oro que elegirías los mas pequeños eligieron el oro, pero los mas grandes les explicaron que si sacan el oro el agua se contamina... así que cambiaron de opinión... las opiniones sobre el video las de noveno respondieron que se retrataba el consumismo y la destrucción del medio ambiente y la otra hablo que si seguimos así va quedar peor que en el video... los mas pequeños dijeron que se veía la destrucción de los arboles y animalitos mientras que otros no quisieron hablar entre esos Karen y tres estudiantes de séptimo... se hablo sobre que el rector era una porquería en sus labores que nunca estaba... Santiago nos conto que donde el vivía por la contaminación ya no se daba el pez () cuando habían artos... el hermano hablo de los hermosos caños y que acá estaban contaminados... una de las estudiantes pregunto que si alguno votaba basura... y todos respondieron que si y ella dijo que ella también pero que intentaba no tirar y que por eso ella y la amiga tenían unas canequitas al lado del puesto... así que concluyeron que a pesar de saber la destrucción del medio ambiente ellos no lo cuidaban y prometieron cuidarlo...

Los estudiantes hablaron de las trasformaciones del barrio. y se dio el tema del cabildo del cual hacen parte tres estudiantes...no se desarrolla por completo la actividad la segunda parte de la red se deja para la próxima sesión

Se termina la clase y los estudiantes regresan a sus salones.

CLASE DEL 12 DE MAYO 2015

La clase inicio a las 8:30, primero hubo problemas con los materiales audiovisuales que aunque tomo tiempo arreglarlos se permito la continuación de la sesión, se empieza preguntando por la sesión anterior de lo cual, no muchos se acordaban, así que retomamos lo que habíamos dicho para poder continuar. se realizo la primera actividad de las cajas en un ejercicio perceptivo de las escalas del territorio, en esta actividad se pudo evidenciar que los estudiantes de los cursos mas pequeños tienen dificultades espaciales en torno a diferencias país, ciudad, localidad... pero los dos niñas de los cursos de decimo ayudaron a sus compañeros, se hablo de las características de los mapas, el primer niño que tenia en sus manos un mapamundi dijo que hay se podían ver los continentes, la segunda tenia el mapa de el continente americano la cual explico que se dividía en América del norte centro y sur, la siguiente mostro el pais Colombia, hablo de los ríos, ciudades, y nombro el relieve aunque el mapa era político, sucesivamente se hablo del departamento, el cual no supieron saber de que se trataba la mayoría de los estudiantes... las nociones de las escalas no son comprendidas... y así con los demás mapas hasta llegar a la casa, la disposición de los estudiantes en ese momento era buena.

Después se empezaron a desorganizar, la docente explico las diferentes escalas hablo de las dimensiones en relación con las escalas, aunque ellos a la pregunta ¿si entendieron? respondieron que si, mientras se alistaba el siguiente material para el desarrollo de la actividad, la docente fue preguntando por los puestos y se dio cuenta que a pesar de dimensionar que existen unos territorios mas grandes que otros en cuanto a extensión no entendían como se relacionaban, por ello el docente recurrió explicarles por grupos... que era una escala... así fue más comprensible... mientras el material terminaba de cargar, la docente pregunta sobre que es mas importante en el mundo si el agua o el oro, de esa pregunta algunos estudiantes respondieron que el oro, pero cuándo las de 10 les explicaron que sin el agua no podrían vivir y que con el oro no iban a comer y de la contaminación se empezó a dar una discusión entre ellos sobre la importancia de cuidar el agua

Se presento el video... y se empezó a preguntar porque podíamos encontrar en él, los estudiantes levantaban sus manos y empezaron hablar sobre la contaminación, sobre el consumo, sobre maltrato animal, dijeron que si seguimos así vamos acabar con nuestro planeta... la docente en ese momento empezó a entrelazarlo con sus barrios y ellos hablaron de la contaminación del rio, sobre la tala de arboles algunos contaron historias de los lugares donde e antes vivian, Cristian hablo sobre el Casanare como antes había un rio donde podían sacar pescados con un nombre que no recordaban y a ahora solo salían 5 pescados, por la contaminación y la tala de los arboles... hablaron de las calles que antes no estaban pavimentadas, de los nuevos edificios, de cuando Vivian en un lugar y las cosas ya no estaban, entonces de esa manera la docente explico como las dimensiones se relacionaban... aunque no habían unos estudiantes que no querían participar los demás los alentaban a que hablaran... uno de los estudiantes pregunta que es un edil y ella le responde que es el que nos representa pero que todos son la misma porquería como los políticos y que así es el rector que se demora 3 meses en pasar una carta que nunca lo ven y que no sirve para nada... los demás estudiantes la apoyan después pregunta una de las compañeras que quien no vota papeles en el piso todos responden que ellos, así que aunque saben los daños que causan lo sieguen haciendo por pereza mientras que otras responden que lo han dejado de hacer...

Una de las estudiantes comenta u participación con el cabildo aunque ella no es indígena, y como en el grupo existen unos que si los son se empiezan hablar sobre las actividades que hacen allí
Algunos estudiantes no socializan tanto pero si participan cuando se les pregunta, tratan de entender .Aunque la actividad no se alcanza a terminar si se logra un primer acercamiento a lo que es elos conceptos dimensiones y escalas del territorio. Algunos no vinieron. Se pide traer el cuaderno de registros y terminar las actividades, Lo mejor es que contaron sus experiencias en los lugares donde Vivian... y participaron hablaron y aprendieron

14 DE MAYO CLASE DE INVESTIGANDO APRENDO

Hora: 8:30

Esta actividad no se pudo realizar con todos los estudiantes, puesto que los profesores no permitieron su salida... así que se utilizó con los estudiantes que estaban, una actividad de reflexión y preguntas acerca de las dimensiones y escalas del territorio... se volvió a explicar sobre las escalas del territorio y los más pequeños pudieron entender... con ejemplos de la vida cotidiana, una de los estudiantes de séptimo manifestó una frase que me causó curiosidad ella dijo “ustedes tienen que salir de este territorio por que es nuestro” haciendo referencia que la comunidad Muisca ha manifestado su apropiación por el territorio y que ellos desde siempre estuvieron ahí, la docente preguntó que si la historia era solo de ellos y explico acerca de que todos somos parte de la construcción del territorio, y que a pesar de que ellos hayan sido despojados en la época de la colonia ya nos puede sacar a todos como los hicieron los españoles... se da por terminada la sesión pero no se toma como actividad.

Las estudiantes que no pudieron asistir manifiestan que no quieren perder clase así que piden el favor que los saque en una hora distinta

18 de mayo Investigando aprendo

Los docentes no dejan salir a las estudiantes... y la actividad no se realiza a las 8:00 sino a las 10:00 se realiza unos dibujos y se construyen las preguntas para hacerlas la siguiente sesión a los docentes, antiguo habla sobre el Casanare y sobre que los sacaron la guerrilla, ellos referencian los grupos y dice que no pueden volver

5.8 Indagando sobre nuestra salida de campo y el territorio

INDAGANDO SOBRE NUESTRA SALIDA DE CAMPO Y EL TERRITORIO

1. ¿Qué es una Salida de Campo?

2. ¿Alguna vez ha realizado una salida con el Colegio, Familia o Amigos?

Sí

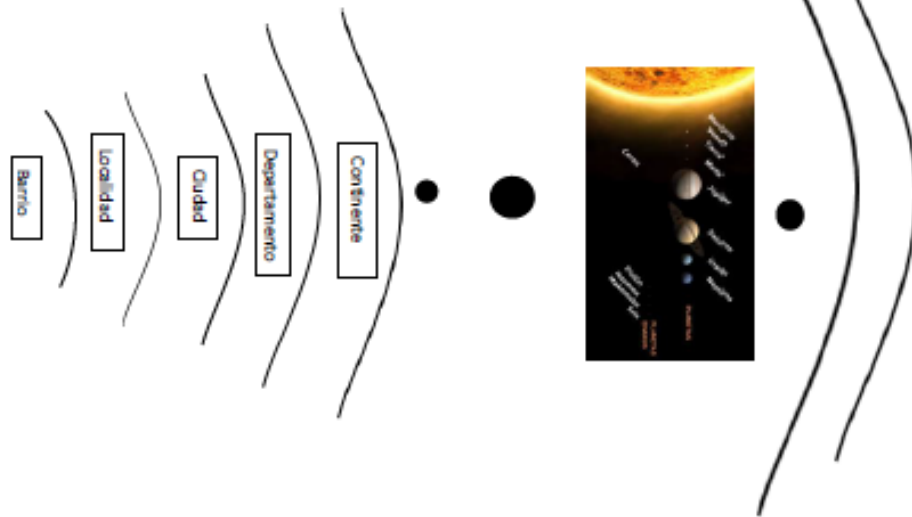
No

3. ¿A que lugar?

4. Con dibujos represente lo que recuerda que vio en la salida, descripciones desde todas las dimensiones del territorio anteriormente vistas (Histórica, social, política, económica; entre otras.)



5. ¿En que escala se encuentra el territorio que visito y que relación encuentra con las otras escalas, teniendo en cuenta actividades anteriores?



6. ¿Qué esperan de la salida de campo?

7. ¿Dibuja a tus compañeros de grupo y asigale un nombre al grupo teniendo en cuenta lo que has vivido en cada actividad? Justifica el nombre.

5.9 Carta mandada al Cabildo de Bosa.

6



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C.
COLEGIO SAN BERNARDINO IED
Resolución de aprobación Oficial N° 2546 de 28 de Agosto de 2002
JORNADAS MAÑANA-TARDE
Ma No. 230049091-2
Carrera 57 C No. 79 - 51 sur - Barrio San Bernardino
Teléfono 7 84 20 29 * Telefax 7 83 72 04 Correo casab@comandino33.org.co



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

!

Entaz hoc mnyssqua.¹

Buenas tardes
CABILDO MUISCA DE BOSA

La presente carta es una respuesta a una carta anterior que fue pasada en el mes de Junio al cabildo Muisca de Bosa, en la cual se le solicitaba al cabildo para la realización de una salida pedagógica el acompañamiento de un abuelo o persona que conociera el territorio y que pudiera dar a los estudiantes una visión acerca de las problemáticas sociales, políticas y económicas del territorio; la salida será con un grupo Focal de 10 estudiantes del Colegio San Bernardino de Bosa; algunos de ellos pertenecientes al cabildo.

Por ende y en cumplimiento con las tradiciones de la cultura Muisca de Bosa, solicito en nombre de mis estudiantes un intercambio o trueque (***Entaz hoc mnyssqua.***) de sus conocimientos sobre el territorio del barrio San Bernardino y barrios aledaños, ***por una caja de tabacos de 50 unidades (Hosca)²***, los fines de este intercambio son educativos y tienen la intención de que los estudiantes reconozcan su territorio y la diversidad cultural de la que hacen parte.

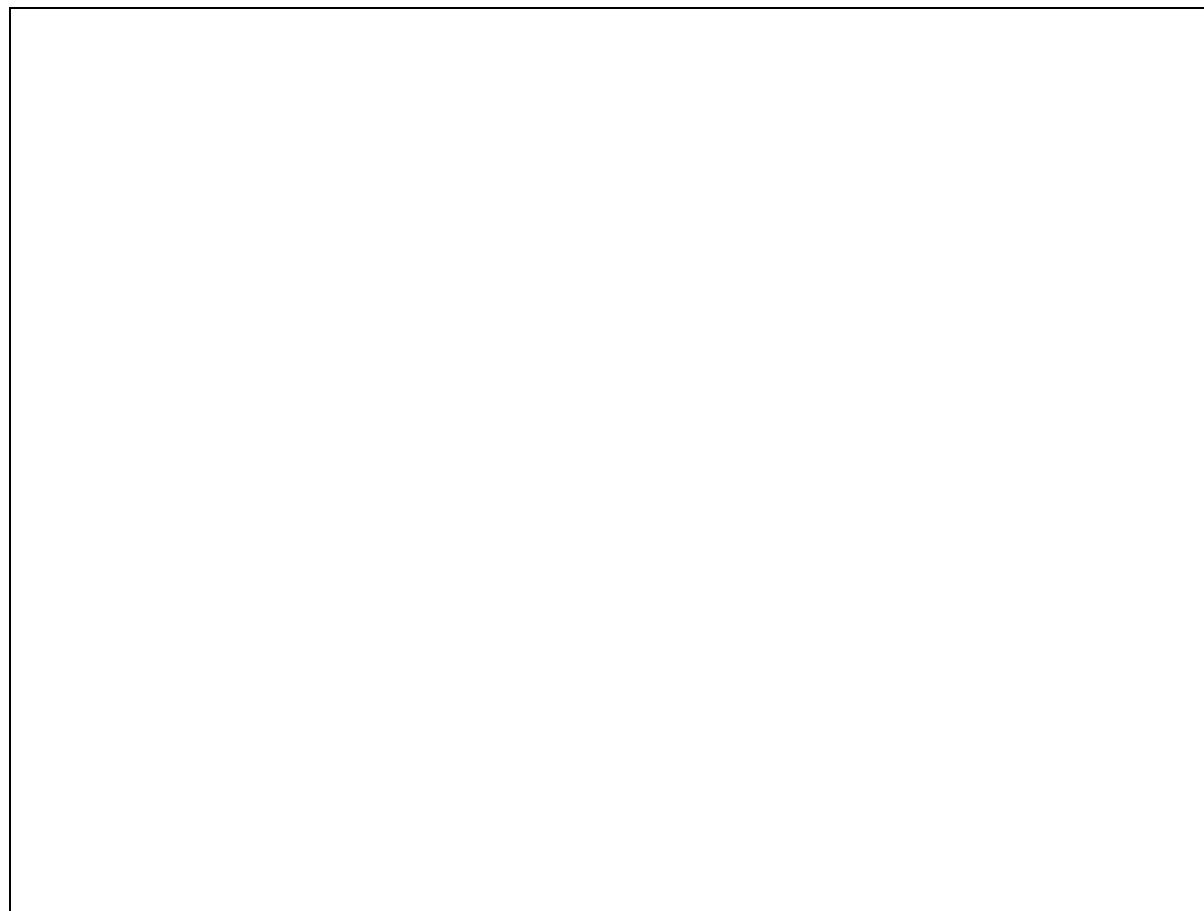
La salida pedagógica es el Martes 18 del mes de agosto del 2015, a las 8:00 de la mañana, el recorrido ya está construido con los estudiantes, por ello adjunto un mapa y cronograma de lo que vamos hacer.

Esperamos que el cabildo nos pueda acompañar a nuestro recorrido, puesto que sería enriquecedor cada aprendizaje que se produzca con el diálogo de saberes.

ppqua zepabanzinga.
Muchas Gracias

5.91 Guía de Observación

Proyecto:	Propuesta de Enseñanza y Aprendizaje del Territorio	Nombre del Observador:	
Lugar:	Barrios San Bernardino y aledaños (Cra 87)		
Objetivo de la observación:	Registrar		
Hora inicio:			
Hora final:			
Descripción (obs.directa) Escritas			
Dimensiones del Territorio (Histórico, social, político, afectivo, Económico, Ambientales)			



Dibujo N° 1	Dibujo N°2
Dibujo N°3	Dibujo N°4

5 Formato de entrevistas

(Grupo Numero 1)

Entrevistador(a) Karen Chiguasuque, Paola Chiguasuque, Esteban Chiguasuque, Sebastián Tunjo

Entrevista N°1

NOMBRE _____

1. ¿Usted se considera perteneciente a la cultura Muisca, si no por qué?
2. ¿En qué barrio vive?
3. ¿Cómo es el territorio donde vive?
4. ¿Cuáles son las transformaciones más notorias que ha visto de su barrio?
5. ¿Qué cultiva?
6. ¿Usted cultiva para autoconsumo o venta?
7. ¿Si es para venta, a qué lugar la vende y donde se ubica?
8. ¿Por qué seguir cultivando?
9. ¿Nos puede decir cuáles son las problemáticas más importantes que encuentra en el barrio?
10. ¿Qué otros territorios (localidades) aparte de Bosa conoce, y por qué?
11. ¿Usted quisiera hacer un dibujo de su territorio?

(Grupo Numero 2)

Entrevistador (Sandra Neuta, Jaqueline, Karen)

Entrevista N°1

NOMBRE _____

1. ¿En qué barrio vive?
2. ¿Cómo es el territorio donde vive?
3. ¿Cuéntenos cuál es el recuerdo más feliz y triste que tenga de su territorio?
4. ¿Cómo era el barrio en el pasado?
5. ¿Cómo cree que sea su barrio en un futuro?
6. ¿Qué cultiva y por qué?
7. ¿Cuáles son las problemáticas que usted encuentra en el Barrio?
8. ¿Podría contarnos como es un día de su cotidianidad, desde que se levanta hasta que se acuesta?

Muchas Gracias

Entrevista N°2

NOMBRE _____

1. ¿En qué territorio nació?
2. ¿Usted pertenece a la cultura Muisca o algún pueblo indígena, afrocolombiano, Gitano, si no a Cuál?
3. ¿En qué barrio vive?
4. ¿Hace cuánto tiempo vive en el barrio?
5. ¿Cuáles son las transformaciones más notorias que ha visto de su barrio?

6. ¿Cuéntenos cuál es el recuerdo más feliz y triste que tenga de su territorio?
7. ¿En que trabaja?
8. ¿Nos puede decir cuáles son las problemáticas más importantes que encuentra en el barrio?
9. ¿Qué otros territorios (localidades) aparte de Bosa conoce, y por qué?
10. ¿Nos podría contar un día de su cotidianidad desde que se levanta hasta que se acuesta?
11. ¿Usted quisiera hacer un dibujo de su territorio?

Entrevistador(a)
Entrevista N°3
Temática

Entrevistador(a) Karen Chiguasuque, Paola chiguasuque, Esteban Chiguazuque, Sebastián Tunjo

NOMBRE _____

1. ¿En qué barrio vive?
2. ¿Cómo es el territorio donde vive?
3. ¿Cuéntenos cuál es el recuerdo más feliz y triste que tenga de su territorio?
4. ¿Cuáles son las problemáticas que usted encuentra en el Barrio?
5. ¿Por qué trabaja en el Reciclaje?
6. ¿Cuáles son las labores que desempeña?
7. ¿Alguna vez ha sentido algún tipo de exclusión o discriminación por su trabajo?

8. ¿A qué peligros se ve expuesto en su trabajo?
9. ¿Podría describirnos un día de su cotidianidad desde que se levanta hasta que se acuesta?

Bibliografía

- Alderoqui Silvia; Pompei Penschaski; Blanco Jorge. (2002). Cercanía y lejanías: escala y complejidad. En P. B. Alderoquí, *Ciudad y ciudadanos aportes para la enseñanza del mundo urbano* (págs. 33-38). Ibérica: Paidós.
- Antelo & Serra . (2013). *Una pedagogía sin atributos*. Recuperado el 02 de 05 de 2015, de <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>
- Arias Valencia, M. M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones investigación y educación en enfermería*. Recuperado el 20 de 5 de 2014, de Investigaciones: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=105218294001>
- Aubert, E. D. (2004). El aprendizaje dialógico, una nueva concepción de pedagogía crítica . En *Dialogary transformar, pedagogía crítica del siglo XXI* (págs. 123-136). Barcelona: Graó.
- Azzerbonni, Bianchi, Goris, Origlio, Porstein, Ullúa, Zainia. (2007). Por donde comenzar antes y después que lleguen los chicos. *Novedades educativas*, 66-69.
- Barth, F. (1976). Introducción. En F. Barth, *Los Grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales* (págs. 1-48). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles*. Buenos Aires: Espacio.
- Cardona, A. (2013). *Epistemología del saber docente*. Recuperado el 10 de 11 de 2014, de España, Editorial UNED: <http://site.ebrary.com/lib/uvegps/docDetail.action?docID=10804369>
- Corboz, Andres. (2004). El territorio como palimpsesto. En Á. M. Ramos, *Lo urbano en 20 autores contemporaneos*. Barcelona: Edición UPC.
- Diaz, M. (2006). *La anexión de los seis municipios a Bogotá en 1954*. Recuperado el 3 de Agosto de 2013, de <http://books.google.com.co/books?id=Ek8FT3l-IQYC&pg=PT5&dq=Marco+e+diaz&hl=es&sa=X&ei=DyRoVOa1DoSWNoXngLgF&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=Marco%20e%20diaz&f=false>.
- Fernandes, B. M. (2008). *Tipologías de territorios, Paraguay, Mirta, campesina paraguaya*. Recuperado el 7 de 6 de 2014, de <http://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>.
- Fernandes, B. M. (2009). Recuperado el 8 de Agosto de 2014, de <http://www.modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2009/08/1bernardo.pdf>
- Fernandes, B. M. (2009). *Territorio, teoría y política.*, UNESP,. Recuperado el 2014, de <http://www.modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2009/08/1bernardo.pdf>
- Fernandes, M. B. (s.f.). *Novedades en población, Universidad Estadual Paulista, São Paulo*. Recuperado el 10 de 01 de 16, de <http://www.cedem.uh.cu/sites/default/files/116-133.pdf>
- Fonseca, R. (2011). *Fundamentaciones teóricas para una propuesta de pedagogía crítica* . Bogotá: Tesis de Mestría, Universidad Nacional de Colombia.
- Giménez, G. (2002). *La cultura como identidad y la identidad como cultura* . Mexico: Institude investigaciones de la UNAM.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas* (Primera edición ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Guido, S. (2013). Escuela y diferencia cultural. *Lección inaugural*. (págs. 1-21). Bogotá: Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional.

- Guy, M. (2012). *Hacia una teoría del lugar*. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de Universidad Laval:
http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/files/4113/4736/0490/geografia_Lectura_Examen_Admissin_2012G.Mercier.pdf
- Haesbaert, R. (2007). Mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad. *Tercera edición*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Heliodoro, Alía & Mejía Jose. (2005). *Agricultura Periurbana y Jardines productivos para la zona de borde de Bogotá D.C*. Bogotá: Memorias de los encuentros académicos internacionales 50 años del Jardín Botánico de Bogotá.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation* (pág. 8). Costa Rica: CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Ledo, P. (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI, el desarrollo local, identidad territorial y ciudad difusa*. Madrid: Síntesis.
- Lopez de Maturana, S. (2010). *Maestros en el territorio*. Chile: Universal de la Serena.
- Lucas, J., Zapata, R., Martínez, M., Pichardo, I., Arnau, M., Feito, R. (2009). *Centro de investigaciones para la paz (CIP, eco social)Madrid*. Recuperado el 10 de 03 de 2015, de http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Reflexion_sobre_diversidad%28es%29.pdf
- Mejia, Maryluz. (1 de Abril de 2008). *Biblioteca Luis Angel Arango, Alcaldia Mayor de Bogotá*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2013, de <http://www.lablaa.org/cronicas-barriales/antologia.html>
- Milton, S. (1999). El territorio: un agregado de espacios banales. En M. & avellan, *América Latina: lógicas locales, lógicas globales*. Sao Paulo.
- Montañez G. et al. . (1997). *Geografía y Ambiente: Enfoques y Perspectivas*. Santa Fe de Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Montañez, Gómez, G & Mahecha, O.D. (1998). *Espacio, Territorio y Región: Conceptos básicos para un proyecto nacional*. Bogotá: Cuadernos de Geografía, Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, Rodríguez, Sánchez. (2011). *La salida de campo...se hace escuela al andar*. Bogotá: Grupo interinstitucional Geopaideia.
- Ortiz, R. (Mayo-Junio de 1998). *Diversidad Cultural y cosmopolitismo*. Recuperado el 10 de 03 de 2015, de Revista Nueva Sociedad: http://www.nuso.org/upload/articulos/2680_1.pdf.
- PEI. (2008). PEI. *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia: Colegio San bernardino de Bosa.
- Peñalosa & Gómez . (2013). Didáctica, comunicación: aportes de Habermas a la educación . *Praxis Saber*, 1-17.
- Pérez, A.G.P; Rodríguez . (2006). La salida de campo : una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza 11(2)*, 229-234.
- Planeación, D. A. (2004). *Recorriendo Bosa, diagnostico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D.C*. Recuperado el 17 de Enero de 2014, de <Http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20Bosa.pdf>
- Pulgarin, R. S. (1988). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La gaceta didáctica, Universidad de Antioquia* .
- Scribano, O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Recuperado el 9 de 08 de 2015, de

[http://books.google.com.co/books?id=YR0tjqk8my4C&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Scribano+\(2007\)++es+reconstruir+la+trama+opaca+de+la+urdimbre+que+constituye+el+mundo+social.+En+la+interacci%C3%B3n+social+los+agentes,+en+tanto&source=bl&ots=Ilw5Af33V&sig=eELZ7Fi99qs](http://books.google.com.co/books?id=YR0tjqk8my4C&pg=PA14&lpg=PA14&dq=Scribano+(2007)++es+reconstruir+la+trama+opaca+de+la+urdimbre+que+constituye+el+mundo+social.+En+la+interacci%C3%B3n+social+los+agentes,+en+tanto&source=bl&ots=Ilw5Af33V&sig=eELZ7Fi99qs)

Soler, Ruiz & Ortiz . (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación . *Praxis Saber*, 1-15.

Sosa, Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: CaraParens, Universidad Rafael Landívar.

Valles. S, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Recuperado el 2 de 9 de 2014, de http://academico.upv.cl/doctos/ENFE-4072/%7B0156537F-94C8-43CF-B91A-6ABB5550C70F%7D/2013/S2/IT_Valles_Tecnicas_cualitativas.pdf