

**DESIGUALDAD SOCIAL Y EXCLUSIÓN TERRITORIAL A PARTIR DE LOS
PROCESOS DE DESARROLLO URBANO: *EL MURA Y SU INSERCIÓN
ESPACIAL DENTRO DE BOGOTÁ***

INGRID GINETTE QUIROGA MORALES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DEL MEDIO URBANO
BOGOTÁ, 2013**

**DESIGUALDAD SOCIAL Y EXCLUSIÓN TERRITORIAL A PARTIR DE LOS
PROCESOS DE DESARROLLO URBANO: *EL MURA Y SU INSERCIÓN
ESPACIAL DENTRO DE BOGOTÁ***

INGRID GINETTE QUIROGA MORALES

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

**DIRECTORA
ANDREA GONZÁLEZ LIZARAZO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DEL MEDIO URBANO
BOGOTÁ, 2013**

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en ciencias Sociales.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La desigualdad social y la exclusión territorial en los procesos de desarrollo urbano: El MURA y su inserción espacial dentro de Bogotá.
Autor(es)	QUIROGA MORALES, Ingrid Gisette.
Director	Andrea González Lizarazo
Publicación	Bogotá, 2013, 211 Páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Desigualdad Social, Exclusión Territorial, Sistema Urbano, Desarrollo Urbano.

2. Descripción

Este trabajo fue elaborado para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales inscrito en la línea de investigación Didáctica del Medio Urbano. Presenta los resultados de la investigación de corte cualitativa, realizada en el Instituto Alberto Merani de la ciudad de Bogotá con estudiantes de educación media. El centro de análisis se sitúa en las aportaciones didácticas y pedagógicas que trae consigo la problematización y el acercamiento crítico al espacio urbano como producto social, a partir de la pregunta ¿Cómo comprenden los estudiantes de proyectivo C del Instituto Alberto Merani las dinámicas de desigualdad social y exclusión territorial que caracterizan a Bogotá en el marco del desarrollo urbano?

3. Fuentes

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2003), Immanuel Wallerstein, crítica del sistema-mundo capitalista, México, ERA
- Andre Gunder-Frank (1963) "América Latina: Subdesarrollo o Revolución", México.
- Aydalot Ph. (1985) Economía Regional Urbana. París.
- Bourdieu, P. (2006). Como del Poder y Reproducción Social. Córdoba: Ferreyra Editor. ISBN 9789871110575.
- Cardoso, Fernando Henrique (1972a). "¿Teoría de la dependencia o análisis concreto de situaciones de dependencia?", en Revista Comercio Exterior, México, Bancomext, vol. XXII, núm. 4, abril, págs. 361-364
- CED-INS (2009) Diagnostico de derechos para la localidad de Engativá.
- CEPAL (1998), "La exclusión social de los grupos pobres en Chile".
- DE ZUBIRÍA Julián De, (2006), Hacia una Pedagogía Dialogante (El modelo pedagógico

- del Instituto Alberto Merani
- De Zubiría, Calentura y Acero (2002), Factores que intervienen en la calidad de las instituciones educativas de Bogotá. Instituto Alberto Merani.
 - De Zubiría, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Editorial Magisterio. Segunda edición, ampliada y modificada. Bogotá.
 - Delgado Mahecha Ovidio (2003). Capítulo 3: La geográfica Radical: La producción social del espacio. En: Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 254 páginas.
 - Departamento Nacional de Planeación (____) Desarrollo Urbano. En línea: <https://www.dnp.gov.co/Programas/ViviendaAguayDesarrolloUrbano/DesarrolloUrbano.aspx>
 - Díaz Carlos (2008). Características del proceso de urbanización de Bogotá desde 1950 hasta finales del siglo XX. Una mirada desde la marginalidad social urbana.
 - Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. (En línea: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>)
 - Diego Mauricio Rojas C. (____) La Geografía Radical, una alternativa en la interpretación de la realidad contemporánea. Artículo encontrado en: <http://www.articulo.tv/?La-geografia-radical-una-alternativa-en-interpretacion-realidad-contemporanea&id=1756>
 - DNP Visión 2019. Capítulo infraestructura “Generar una infraestructura adecuada para el desarrollo”
 - Documento CONPES 3490. Estrategia Institucional para el Desarrollo del Macro proyecto Urbano -Regional del Aeropuerto el Dorado de Bogotá. Octubre de 2007
 - ELLIOTT John, La investigación Acción- Educativa.
 - Escobar Arturo, Globalización, Desarrollo Y modernidad, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línea: <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>
 - Formulación del Macroproyecto Urbano Regional del área de influencia del Aeropuerto el Dorado. Diagnostico MURA
 - García Roca, J. (1998), Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones, ed. HOAC, Madrid.Haesbaert, R. (2006). O mito da desterritorialização. Do "fim dos territorios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. ISBN: 85-286-1061-6.
 - Harvey David: “El derecho a la ciudad” 2008.
 - Harvey, D. (2006). A producao capitalista do espaco. (2ª ed.) San Pablo: Annablume. ISBN 85-7419-496-4.
 - Jiménez Roberto (1977). América Latina y el Mundo Desarrollado. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, págs. 55-60
 - Kirk Mattson (1978). Una introducción a la geografía radical. Cuadernos críticos de geografía humana, Universidad de Barcelona, ISSN: 0210-0754, Depósito Legal: B. 9.348-1976, Año III. Número: 13. En: <http://www.ub.edu/geocrit/geo13.htm>
 - LAURELLI Elsa (2004), Nuevas Territorialidades: Desafíos para América Latina frente al siglo XXI, La Plata, Ediciones al Margen.
 - Ley 128 de 1994, Ley orgánica de áreas metropolitanas
 - Ley 115 de 1994 (febrero 8), Ley General de Educación
 - Ley 388 de 1997, Ley de Desarrollo Territorial y Decreto 879 de 1998 (obligatoriedad del POT)
 - Lopes de Souza, M. (1995). O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En I. De Castro, P. Da Costa Gómez y R. Lobato Correa (Comp.). Geografía: conceitos e temas (PP: 77-116). Río de Janeiro: Bertrand Edit.
 - Manuel Carlos Silva, desigualdad y exclusión social, pg. 118)
 - Manzanal, Arqueros, Arzeno y Nardi, 2009, Desarrollo, territorio y desigualdad en la globalización. Conflictos actuales en la agricultura familiar del noreste de Misiones,

Argentinap.En línea: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942011000200004&script=sci_arttext

- Manzanal, M. (2010). Desarrollo, poder y dominación. Una reflexión en torno a la problemática del desarrollo rural en Argentina. En M. Manzanal y F. Villarreal (Orgs.) El desarrollo y sus lógicas en disputa en el norte argentino (pp.: 17-43). Buenos Aires: Ediciones CICCUS
- Martin Hans, Schumann Harald (1998) La trampa de la globalización. Taurus, 319 páginas.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Serie Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- MONTAÑA, Elma; TORRES, María Laura; ABRAHAM, Elena; TORRES, Eduardo y PASTOR, Gabriela (2005), "Los espacios invisibles. Subordinación, Marginalidad y Exclusión de los Territorios no irrigados en las tierras secas de Mendoza, Argentina". En Revista Región y Sociedad. Vol. XVII. No. 32. Colegio de México, Sonora.
- Montañez G. et al. (1997) Geografía y Ambiente: Enfoques y Perspectivas. Santa Fe de Bogotá: Universidad de la Sabana
- Montañez Gustavo y Delgado Ovidio, Cuadernos de Geografía, Vol. VII, No. 1-2, 1998.
- Montenegro Germán. (2008) El componente regional para el POT de Bogotá.
- Novoa Edgar (2004) Miradas a la globalización. En pos de un análisis integral del ordenamiento. En; Quien ordena a quién y qué se ordena en el territorio. Confluencia social y académica hacia la revisión del POT de Bogotá.
- Ortega Valcárcel José. (____). Los horizontes de la Geografía. Teoría de la geografía.
- Parkin. (1979). Marxismo y Teoría Clásica. Universidad de Columbia.
- Prebish Raúl e Wallerstein Immanuel: teóricos del subdesarrollo, En: www.utopisticapol.woodpress.com
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Vol. 6 N° 2, pp. 73-90.
- Reyes Giovanni (2002) Principales teorías sobre desarrollo económico y social y su aplicación en América latina y el caribe. <http://www.zonaeconomica.com/teorias-desarrollo> en línea disponible en: <http://www.zonaeconomica.com/teorias-desarrollo>
- Rojas Diego (____).La geografía radical una alternativa en la interpretación de la realidad contemporánea. En línea: <http://www.articulo.tv/?La-geografia-radical-una-alternativa-en-interpretacion-realidad-contemporanea&id=1756>
- Sánchez Tam Luis (____) EXCLUSION, DESIGUALDADES Y POBREZA, Multidimensiones, multirrelaciones y taxonomías.
- Santos Milton 1996. De la totalidad al lugar. Barcelona: Oikos-tau.
- TOLEDO, Ximena; ROMERO, Hugo. (2006) "La exclusión socio territorial" [En línea]. Geograficando, 2 (2), disponible en: www.fuentememoria.fahce.unlp.edu.ar
- Vega R. (2007) un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones sociales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales. 2 Vol. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

4. Contenidos

Este trabajo presenta los resultados de la propuesta investigativa que, bajo el título de "Desigualdad Social y Exclusión Territorial a partir de los procesos de Desarrollo Urbano", se inscribe como prerrequisito para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional. Elaborado desde la línea de investigación de Didáctica del Medio Urbano del Departamento de Ciencias Sociales, este texto surge a partir de la inquietud por generar un espacio de reflexión frente a la enseñanza de la Geografía en la escuela.

El documento que aparece a continuación es el producto de un trabajo de investigación adelantado durante dos años con los estudiantes del grado Proyectivo B y C del Instituto “Alberto Merani” de la ciudad de Bogotá, con el objetivo de reconocer nuevas herramientas que contribuyan a la comprensión del espacio vivido y cercano.

Ante esta situación, se propone la problematización del espacio, a partir de situaciones concretas y actuales como un recurso didáctico que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía.

Así pues, este trabajo se estructura en 4 partes principales, en la primera se realiza una justificación del tema planteado, presentando los objetivos que persigue la investigación, se realiza un acercamiento al marco de referencia del Instituto Alberto Merani junto con el marco legal que sustenta los parámetros normativos del trabajo, se encuentra la contextualización del Instituto y los sujetos que hacen parte de la práctica pedagógica (estudiantes y profesores); en segundo lugar se esbozan el marco teórico que da sustento a la corriente investigativa, pedagógica y geográfica del trabajo junto con la presentación de la temática, se estipula un marco conceptual muy detallado de los conceptos de desigualdad social, exclusión territorial, sistema urbano y desarrollo, se presentan los recursos y estrategias didácticas empujadas en las clases además de las planeaciones de las actividades que guiaron la práctica; en tercer lugar, se realiza la sistematización de los datos obtenidos en todas las actividades, con sus respectivos análisis desde los cuales se plantean las conclusiones generales de toda la investigación. Finalmente, se presenta el estudio de caso, el cual sirvió como sustento práctico de las relaciones y dinámicas que se querían hacer visibles.

5. Metodología

La metodología de investigación es de corte cualitativo y se vincula con el paradigma acción educativa; entre las herramientas empleadas para la obtención de información de la contextualización se encuentran la encuesta y la entrevista, en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas en las actividades de clase sobresalen los talleres, el estudio de caso, y el ensayo; para la parte de análisis de los resultados se sistematizó desde varias categorías analíticas las actividades propuestas con el fin de comprender e interpretar las dinámicas de desigualdades sociales y exclusión territorial que caracterizan a Bogotá en el marco del desarrollo urbano.

6. Conclusiones

Para empezar a señalar las conclusiones de esta propuesta de trabajo de grado es necesario indicar primero que, las conclusiones responderán en primera medida a los tres aspectos de la fundamentación del proyecto: lo investigativo, lo pedagógico y lo geográfico., y posteriormente se concluirá con los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación

- **En cuanto a la fundamentación teórica...**

En este apartado es importante señalar algunas conclusiones en lo que tiene que ver con el proceso mismo de investigar, con la educación y la pedagogía en general, pero también las especificidades pedagógicas de la institución donde se aplicó la propuesta y

finalmente, concluir sobre lo que implicó la vivencia de la geografía como saber escolar.

- Frente a lo investigativo...

El marco de la investigación esta propuesta permite concluir que la labor docente se dinamiza a través de los procesos investigativos, en tanto permiten reflexionar lo que acontece en el contexto inmediato del proceso enseñanza-aprendizaje, pero también permite pensar de manera general aspectos tan variados como el lugar de la disciplina, la formación docente, la pertinencia de las estrategias, la población con la que trabaja, etc. De esta manera, la investigación simultánea a los procesos formativos y hechos por el docente, le da a la producción de saber pedagógico una rigurosidad mucho más válida que la que se construye con la mirada externa de la educación.

Además, vale la pena mencionar que fue importante el trabajo que se realizó con ayuda de herramientas de los dos paradigmas investigativos, cuantitativo y cualitativo. No desconocer que, por enfocarse a un solo paradigma no se pueda hacer uso de las herramientas de otro paradigma que aporte a un proceso investigativo. Así pues, el paradigma cuantitativo reforzó este trabajo con herramientas propias de la recolección y análisis de datos, mientras que el paradigma cualitativo permitió reconstruir y comprender ese espacio social específico estudiado desde la mirada de los actores que participaron en el proceso investigativo. De esta manera, me implicó desde mi rol de investigadora, permanecer en otros espacios que no eran los propios de mi intervención, con el fin de conocer y asumir las diferentes perspectivas desde donde se postulaban las propuestas discursivas de cada uno de los actores de la investigación. Así, fue necesario acompañar al mismo grupo de estudiantes en otros espacios académicos del departamento de Ciencias Sociales, como otros espacios académicos y no, que se gestaban en la institución.

Este paradigma también permite dinamizar el proceso de investigación, en la medida en que es flexible a la hora de trabajar con las posturas de los estudiantes y el cruce que de esto se hace con las apuestas conceptuales que se manejan.

Otro rasgo del paradigma cualitativo, es que aportó a la construcción de conocimiento desde su aplicación. Éste se dio, a partir de la reflexión sobre la práctica en tanto las aportaciones teóricas, lo cual pudo generarse a partir de la construcción, constatación o ruptura de la hipótesis planteada al inicio de este ejercicio investigativo.

Por otra parte, el enfoque investigativo permitió movilizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se estaban llevando a cabo con los estudiantes en el marco de las asignaturas "Historia del siglo XX e Historia del siglo XXI". En tanto se modificaron las estrategias se obtuvo una respuesta mucho más favorable y una participación mucho más activa por parte de todos los agentes que en el momento participaba de la clase.

A lo anterior se añade que, este enfoque permitió llevar a cabo procesos de transformación de la práctica pedagógica a través de procesos de autorreflexión sobre mi desempeño docente en la ejecución del proyecto. Ello requirió desarrollar una serie de habilidades que me permitieron observar críticamente la realidad social y educativa en la que me encontré inmersa, aplicar técnicas para la obtención de la información del contexto, sistematizar esta información y reflexionar sobre estos datos para introducir planes de mejora que permitan profundizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y hacer más crítico y reflexivo mi ejercicio de enseñanza, de tal manera que a partir de estas reflexiones formé un discurso propio, perfilándome así como una

docente investigadora.

Así mismo, este enfoque me permitió realizar el ejercicio investigativo *in situ*, en la medida que recolecte información y las percepciones reales de los sujetos que intervinieron en la investigación; aquí debo repetir que también me permitió estar en constante formación, en la medida que reflexioné y critiqué mi propia práctica pedagógica. De allí, que renovara mi labor como docente intelectual y productora de saber pedagógico desde el aula; a esto se añade que el enfoque permitió la participación de los distintos sujetos de la realidad educativa, facilitando la democratización de los procesos investigativos. Por último, como se indicó en el apartado que aludía al enfoque investigativo se visibilizó durante la intervención pedagógica que dicho enfoque tiene un método que emerge desde la realidad, se contrasta con la teoría y vuelve de nuevo a la realidad para generar cambios en los procesos y los sujetos que participan en la investigación.

- Frente a la educación y la pedagogía...

Queda el cuestionamiento sobre el concepto de desarrollo que la institución tiene, debido a que este es considerado como el proceso que se da para la construcción del conocimiento, el cual una vez se acerca a él fuera de la escuela, se realiza su reconstrucción dentro de ella en un proceso de diálogo permanente entre el estudiante el saber y el docente. Si esto realmente funciona así, convendría un ejercicio diagnóstico al inicio de cada temática, y en lo personal y los procesos que se pudieron acompañar, esta dimensión no se tuvo en cuenta. Ahora, es indispensable que si la institución propende por el desarrollo en contraposición del aprendizaje, las prácticas de evaluación tendrían que dar cuenta de ello. Sin embargo, a pesar de esto el concepto de desarrollo permitió pensar el proceso de intervención y de formación docente desde las tres dimensiones del ser humano, que se proponen desde esta noción: el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa. Lo anterior, pedagógicamente tiene otras implicaciones, en tanto es necesario utilizar las disciplinas escolares en función del desarrollo de cada una de las dimensiones, y no como propósito último, su aprendizaje.

Además, también se pudo concluir desde este modelo de pedagogía dialogante (sin desconocer otros modelos que han contribuido con estas aportaciones) que es pertinente realizar un acercamiento a la población con la que se va a trabajar, conocerla en su contexto histórico, social y político y a partir de allí proponer las estrategias pedagógicas para fomentar las dimensiones humanas. La duda quedaría en si este modelo logrará aplicarse en otros contextos socioculturales de la misma ciudad (para no ir tan lejos) ¿es posible el desarrollo de las mismas dimensiones?, ¿surgiría otra?, ¿cómo se materializa la innovación pedagógica a que alude su modelo?

Lo anterior, para fundamentar desde esta escuela que los procesos psicológicos superiores, entre ellos la inteligencia, tiene un origen histórico y social, y que los instrumentos de mediación, como la cultura cumplen un papel central en la constitución y desarrollo de cada uno de estos procesos.

Así mismo, se logró reconocer la importancia que tiene la coexistencia de ideas, valores y sentimientos de los individuos con los que se interactúa, ya que esto medio en la reconstrucción del conocimiento que se generó en el proceso de intervención.

Por otra parte, se puede concluir que las apuestas teóricas de la modificabilidad cognitiva (TMC), debería ser un elemento transversal en cualquier currículo educativo, en tanto permite movilizar las estructuras cognitivas de los estudiantes, a partir de diferentes herramientas mediadoras. Así, si un aprendizaje no modifica al sujeto que participó en el proceso, no tuvo mayor alcance, ya que propender por el desarrollo o el aprendizaje implica pensar y aplicar estrategias que sirvan para que el individuo se modifique a sí mismo.

- Con respecto a la geografía como saber escolar

En el ámbito de la geografía es posible concluir diversos aspectos, en la medida que la institución y el plan de área que tienen formulado, permite darle a la geografía su espacio entre las disciplinas del conocimiento del comportamiento humano.

Así pues, se puede decir que la geografía no es un saber atemporal, porque así como la historia permite acercarse al pasado, la geografía - aunque tienen su rama histórica - en su enfoque de enseñanza como saber escolar predominan las dinámicas actuales de la sociedad. Por eso encontrábamos una materia denominada geografía del desarrollo, y por eso la propuesta investigativa que aquí se adelantó llevaba en sí la excusa geográfica para abordar otras dimensiones del comportamiento humano. El cuestionamiento es porqué la separación de las ciencias humanas para su enseñanza, y si ¿esta separación disloca el sentido de la realidad al especificar tanto la complejidad de la sociedad?, y por ende no se encontrarían herramientas para leer el contexto social en el que cada individuo se encuentra inmerso. Además, la geografía en tanto permite comprender la producción social del espacio, no se puede separar de otras ramas que explican estas relaciones. A fin de cuentas, los hechos sociales transcurren en un espacio determinado y este se modifica en la medida que ocurre el hecho.

- **En cuanto a los objetivos específicos...**

De esta manera, comienzo por señalar que en lo que respecta al primer objetivo (*nociones que tienen los estudiantes frente a medio urbano, desarrollo, desigualdad social y exclusión territorial*) se puede concluir que los estudiantes comprenden como *sistema urbano* un espacio socialmente construido a partir de la interacción de elementos económicos, políticos, sociales, físicos, etc. Simultáneamente, señalan que la construcción de un sistema urbano no es neutral en tanto responde a intereses específicos de las personas que participan en ello.

Además, identifican a Bogotá como un sistema urbano que mantiene relaciones económicas, políticas, sociales y culturales con otros municipios, ciudades y países. Así pues, Bogotá al ser el Distrito capital del país, responde a unas dinámicas de interacción con otros puntos nodales del sistema, según la relación existente. Es decir, los estudiantes plantean que dependiendo del interés que Bogotá tenga como ciudad en hacer contacto con otro punto geográfico, se constituye como sistema de diferentes redes de relaciones. Por último, cabe señalar que esta categoría fue problematizada desde la inserción de la totalidad de la población a las dinámicas que presupone un sistema urbano, aspecto que se expondrá más adelante.

Por otra parte, se puede concluir que los estudiantes definen la *desigualdad social* como una situación en la que una persona o un grupo de personas se encuentran en desventaja frente a otros. Se evidenció el proceso de modificabilidad cognitiva en esta categoría, debido a que al inicio de la intervención al hablar de desigualdad únicamente

se hacía referencia a las condiciones materiales de existencia, es decir, una desigualdad visible en la infraestructura del espacio habitado, en los equipamientos frente a los que se tienen acceso, en los estratos socioeconómicos, etc. Mientras que en el desarrollo de otras fases de la intervención se complementó esta percepción que los estudiante tenían con aspectos tales como, desigualdad, en el acceso a las diferentes oportunidades de participación que le brinda el gobierno a los ciudadanos previo, durante y posterior a la implementación de políticas públicas.

Frente a la categoría de exclusión territorial se puede concluir que los estudiantes mantienen una postura crítica y problematizadora de la realidad que los circunda, en tanto fue posible acercarse a este concepto como un proceso en el que una persona o grupo de personas se ven o sienten marginados frente a disposiciones de tipo económico, político o social exteriores y cuyo visibilización se hace través del territorio. Junto con esto plantean que dicho marginalidad o segregación rompe con los tejidos sociales construidos en una comunidad y afecta de manera sustancial las dinámicas de una comunidad específica. Asimismo, los estudiantes plantearon que más allá de los mecanismos de participación que una comunidad tenga frente a casos como el estudiado, debe observarse otras variables que respondan literalmente al desarrollo y no al crecimiento económico.

Por último, se puede concluir que los estudiantes de proyectivo C del Instituto Alberto Merani llevaron en cada una de las actividades procesos de problematización, crítica, interpretación y proposición frente a cada una de las situaciones estudiadas, Además, responde a un tipo de pensamiento crítico donde formularon preguntas y problemas con claridad y precisión, llegaron a conclusiones probándolas con criterios y argumentos relevantes, reconocieron y evaluaron cada una de las implicaciones que traía consigo las situaciones abordadas y por último, gracias a todo lo anterior, tenían de procesos de comunicación efectivos. Simultaneo a esto, se puede enunciar que debido al ciclo de educación en el que se encuentran los estudiantes, hacen uso de una lectura metasemántica con la que fue posible acercarse al sistema urbano habitado. Así pues, a partir de la lectura de la realidad, pero también desde la opinión de cada uno y su nivel de argumentación fue posible reconocer las perspectivas que los estudiantes plantearon alrededor de Bogotá, su proceso de construcción, las oportunidades que brinda para ser habitada, y su proyección como ciudad nodal.

Elaborado por:	Ingrid Gisette Quiroga Morales
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	11	Octubre	2013
--	----	---------	------

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG
➤ INTRODUCCIÓN	16
➤ PROBLEMA	18
➤ OBJETIVOS	18
.1. GENERAL	
.2. ESPECÍFICOS	
➤ JUSTIFICACIÓN	
➤ MARCO DE REFERENCIA	20
➤ MARCO LEGAL	24
.1. LEY 115 DE 1994	
.2. COMPETENCIAS CIUDADANAS	35
.3. PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL	26
.4. LEY DE DESARROLLO TERRITORIAL	27
.5. LEY ORGANIZA DE ÁREAS METROPOLITANAS	28
.6. PLANES DE DESARROLLO 2000-2015	28
➤ CONTEXTUALIZACIÓN	29
.1. INSTITUCIONAL	
.2. CONCEPCIONES REALES	30
.3. MANUAL DE CONVIVENCIA	36
.4. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL – PEI	38
.5. ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	42
.6. MODELO DIDÁCTICO Y CURRICULAR	46
.7. ESTUDIANTES	53
.8. SOCIO – ECONÓMICA	54
.9. AFECTIVA	61
.10. COGNITIVA	66
11. DOCENTES	67
➤ MARCO TEÓRICO	70
.1. PEDAGOGÍA	70
.2. INVESTIGACIÓN	74
.3. CORRIENTE GEOGRÁFICA	78
➤ MARCO CONCEPTUAL	79
➤ METODOLOGÍA	124
1 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	
2 ESTRETEGIA DIDÁCTICA	
3 ESTRATEGIAS EMPLEADAS	129
➤ SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	140
➤ ESTUDIO DE CASO	163
➤ CONCLUSIONES	179
➤ TABLA DE RECURSOS GRÁFICOS	185
➤ TABLA DE ANEXOS	188
➤ REFERENCIAS	189
➤ ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo presenta los resultados de la propuesta investigativa que, bajo el título de “Desigualdad Social y Exclusión Territorial a partir de los procesos de Desarrollo Urbano”, se inscribe como prerrequisito para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Elaborado desde la línea de investigación de Didáctica del Medio Urbano del Departamento de Ciencias Sociales, este texto surge a partir de la inquietud por generar un espacio de reflexión frente a la enseñanza de la Geografía en la escuela.

El documento que aparece a continuación es el producto de un trabajo de investigación adelantado durante dos años con los estudiantes del grado Proyectivo B y C del Instituto “Alberto Merani” de la ciudad de Bogotá, con el objetivo de reconocer nuevas herramientas que contribuyan a la comprensión del espacio vivido y cercano.

Ante esta situación, se propone la problematización del espacio, a partir de situaciones concretas y actuales como un recurso didáctico que contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía.

Valorando la importancia que tiene para los individuos conocer el espacio en que viven y rescatando el valor que cumple para esta tarea la Geografía escolar, este proyecto de grado se configura como una investigación de carácter cualitativo que incorpora en su desarrollo los postulados de la corriente geográfica radical, sobre todo el reconocer el espacio como producto de las fuerzas y relaciones sociales.

Con base en lo anterior, se establecen apartados que desarrollan las principales ideas y resultados arrojados durante todo el proceso de investigación. En la primera parte se presenta tanto el problema de estudio como los objetivos y metas esperadas. Luego, se hace una justificación del problema a estudiar reconociendo el valor que este tiene para la formación de la autora y para la enseñanza de la Geografía.

En los siguientes dos apartados se recogen el marco de referencia y marco legal en los que se presenta tanto al Instituto como a los parámetros normativos que guían este tema de estudio. Más adelante se encuentra la contextualización que corresponde al Instituto, a partir de sus concepciones pedagógicas y curriculares y a los sujetos involucrados en el proyecto pedagógico, es decir estudiantes y maestros.

Así mismo, se encuentra un marco teórico en el que se esbozan los principios teóricos del trabajo; primero desde la investigación cualitativa aterrizada en el escenario escolar en su enfoque acción educación; segundo, la Pedagogía Dialogante como modelo pedagógico construido desde la misma institución y como mecanismo de análisis de los resultados obtenidos; tercero, una mirada a

la Geografía radical como enfoque que brinda algunas herramientas críticas y acercamientos teóricos sobre el espacio a estudiar (Bogotá).

La parte siguiente se compone del marco conceptual en el que son desarrolladas las categorías de desigualdad social, desarrollo urbano y sistema urbano. Es necesario recalcar que, este proyecto de grado le hace una apuesta conceptual a una nueva categoría para observar el sistema urbano: la *exclusión territorial*. A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se hace una revisión desde diversos autores que han trabajado en torno a estos conceptos.

Por otra parte, se presenta la metodología utilizada para el desarrollo de este proyecto; aquí se pueden ver los recursos y estrategias empleados para la realización de esta propuesta.

Más adelante, se presentan los resultados arrojados por el ejercicio investigativo en el Instituto; estos son organizados, sistematizados y problematizados con la intención que sean más comprensibles y que puedan generar críticas y reflexiones frente a la cuestión planteada desde un comienzo. Finalmente, se encuentran las conclusiones que conllevan una reflexión desde los campos de la Investigación, la Pedagogía y la Geografía, del trabajo realizado.

El trabajo se presenta como un acercamiento hacia una propuesta pedagógica e investigativa que pretende desarrollar en los estudiantes de bachillerato una mejor comprensión de su realidad y su entorno inmediato.

Por otro lado, quiero aclarar que el siguiente texto se convierte en una invitación a maestros, estudiantes y, en general, a quien se encuentre interesado por reconocer entre los elementos que nos rodean posibilidades de aprendizaje y conocimiento, en este caso para las Ciencias Sociales y la Geografía.

Se espera que genere situaciones de reflexión y crítica en la que la propuesta no solo funcione como recetario, sino como una posibilidad que sigue en permanente construcción y que puede llegar a convertirse en punto de partida de nuevos proyectos de investigación y enseñanza en el aula y fuera de ella.

PROBLEMA:

En el marco de las políticas de desarrollo de Bogotá se propone el MURA (Macro Proyecto Urbano Regional Aeroportuario) como una iniciativa en la que se pretende promover un desarrollo armónico y planificado del área de influencia del Aeropuerto El Dorado. De tal manera, que se contribuya al mejoramiento de los estándares de calidad del servicio aeroportuario, no sólo a nivel distrital, sino con proyecciones nacionales y continentales.

Partiendo de la formulación de dicho proyecto, existen sectores de la sociedad que no se ven involucrados desde el desarrollo que la misma política propugna. En ese sentido surgen comunidades que resisten al Macroproyecto en tanto este, no les garantiza ningún tipo de beneficios y ni de calidad de vida.

Teniendo este panorama de política económica y social, emerge el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo comprenden los estudiantes de proyectivo C del Instituto Alberto Merani las dinámicas de desigualdad social y exclusión territorial que caracterizan a Bogotá en el marco del desarrollo urbano?

OBJETIVO GENERAL

- Comprender los procesos de interpretación de los estudiantes del Instituto Alberto Merani sobre las dinámicas de desigualdad social y de exclusión territorial que caracterizan a Bogotá en el marco del desarrollo urbano.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar las nociones que manejan los estudiantes en torno al medio urbano, desarrollo, desigualdad social y exclusión territorial.
- Problematicar la ciudad a partir del análisis del plan de ordenamiento territorial (POT) vigente.
- Generar procesos valorativos y propositivos frente al espacio urbano habitado.

JUSTIFICACIÓN

Comencemos por aclarar que el propósito de este trabajo es fomentar el análisis y la interpretación en los estudiantes de ciclo proyectivo (nivel C) del Instituto Alberto Merani, de los instrumentos públicos de organización espacial en contraste con la ciudad construida. Así pues, no es gratuito que sea desde las ciencias sociales, desde donde nos permitamos hacer este tipo lecturas críticas a nuestra realidad ya que “a lo largo de su historia, las Ciencias

Sociales se constituyeron en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida, han sido referente para las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales.”(MEN,____) Sin embargo, a pesar que esta rama de conocimiento nos sirve para analizar la realidad de determinadas épocas y espacios, se hace necesario plantear nuevos retos desde la escuela que logren adaptar las ciencias sociales al contexto mundial globalizado. Es por eso, que la realización de esta propuesta nos trae la posibilidad de introducir miradas holísticas para la comprensión de la realidad, dejando atrás la fragmentación del conocimiento. Además, sirve también para reconocer la diversidad social que existe en un espacio urbano como lo es Bogotá.

Por otra parte, este trabajo también tiene la pretensión de volcar los primeros intereses de la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, no se quiere seguir imitando su propósito inicial de reproducción de una identidad, valores y cultura nacional, sino que pretende darle espacio en lo educativo e investigativo a otros discursos, fenómenos y sujetos que hacen parte de esta ciudad.

Estando inscrita en la línea de investigación de didáctica del medio urbano, es importante resaltar las múltiples ramas de la geografía que permiten estudiar cualquier hecho histórico o social dentro de un espacio geográfico determinado. Lo anterior, permite la desnaturalización de muchos fenómenos dados en nuestra ciudad, como el que aquí se quiere tratar. Es por ello, que este trabajo se convierte en un acercamiento al espacio urbano donde la distribución de la población, la producción y la riqueza no es uniforme, sino que por el contrario está en constante cambio, y ello marca una manera particular de las dinámicas espaciales urbanas.

Por lo tanto, es consecuente reconocer que los constantes cambios en las políticas acarrearán una serie de transformaciones espaciales, lo que implica reflexionar cualquier fenómeno desde un ámbito geográfico. De ahí, que pueda fundamentar la formación de maestros en ciencias sociales con un enfoque interdisciplinar.

De esta manera, el Instituto Alberto Merani, se convierte en el espacio propicio para este tipo de investigaciones ya que, en el marco de la pedagogía dialogante, propone que la educación permita al estudiante desarrollar competencias cognitivas, afectivas y prácticas que le ayuden a configurar un “discurso propio que no obedezca a ningún mecanismo de poder, estrategia de dominación o recurso de persuasión impuesto” (Zubiria, 2009, p. 261). De allí que, apropiemos el concepto de realidad de Roland Barthes: “ésta es la interacción de diversos y múltiples discursos”, por lo que la escuela y en especial los propósitos de esta institución educativa, propician la construcción de un discurso propio y un pensamiento autónomo en cada ser humano.

Por todo lo anterior, se genera la posibilidad de afianzar mi formación docente e investigativa. Es un espacio que propicia la reflexividad como práctica constante en la labor educativa. Además, es la oportunidad de construir una experiencia pedagógica fundamentada en el análisis interdisciplinar y crítico de la sociedad. Es por esto, que la realización de esta propuesta se convierte en

un reto, en tanto permite el desarrollo de competencias analíticas, interpretativas, propositivas y críticas, no solo en los estudiantes, sino también en la formación docente, desde diversas áreas del conocimiento en las ciencias sociales, como la geografía, la historia, la economía, la sociología, etc.

Así pues, esto no es sino otra excusa que apuesta por la formación de sujetos críticos y participativos, y el reconocimiento de las realidades en una ciudad con las condiciones geográficas, ambientales, sociales, económicas y estructurales como Bogotá, en donde se hace necesario identificar, explicar y analizar las formas en que dicho espacio geográfico, por medio de las políticas y modelos de desarrollo, influencia y legitima las desigualdades sociales.

MARCO DE REFERENCIA

El Instituto Alberto Merani se encuentra localizado al noroccidente de la ciudad en la avenida carrera 72 No. 181-90 en el barrio San José de Bavaria, en la unidad de planeación zonal del mismo nombre de la localidad Número 11 de Bogotá, Suba.

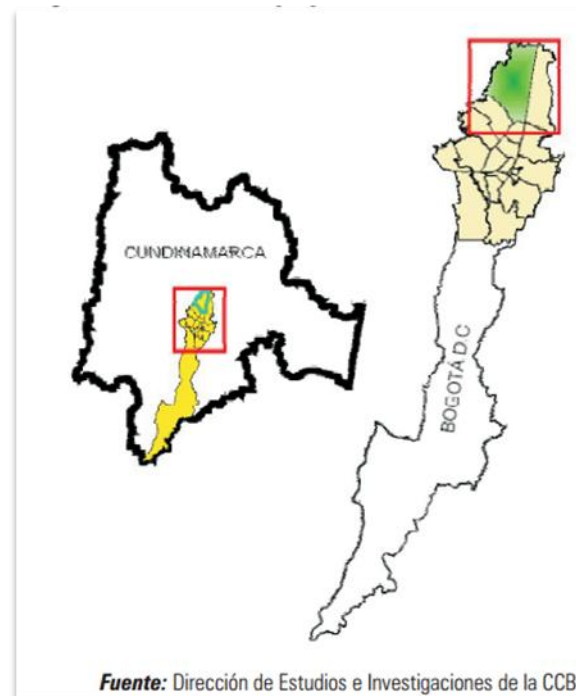


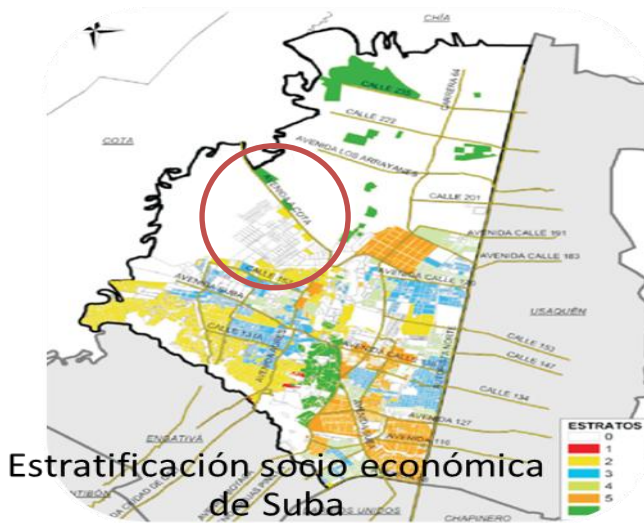
GRAFICO 1: UBICACIÓN L



Sus coordenadas geográficas son: 1.022.100 metros Este y 1.018.900 metro Norte. Al norte se encuentra limitado con

la calle 183 (San Antonio), al sur con la diagonal 180, al este con la transversal 64 y al oeste con la Avenida Boyacá.

Esta institución educativa cuenta con unas instalaciones campestres, donde se encuentra un edificio de dos pisos de reciente construcción. Allí se llevan a cabo las clases de los ciclos conceptual, contextual y proyectivo; además, se puede encontrar algunos baños y la sala de profesores. Tiene distribuidas unas casas de un solo nivel que funcionan de oficinas de administrativos, biblioteca, recepción, restaurante, salón de música, salón múltiple y la zona de los más pequeños (ciclo exploratorio). Además El IAM cuenta con una cancha múltiple (baloncesto, vóleibol y fútbol) y una zona verde que también cumple la función de escenario deportivo.



Para llegar a la institución se cuenta con dos vías de acceso principales: la avenida Boyacá y la calle 170. La primera de ellas, después de la 170 se encuentra sin pavimentar, lo que dificulta la entrada del transporte hasta el sitio de la institución, el cual es únicamente

particular, pues el sistema de servicio público urbano tiene la ruta por la Boyacá hacia el norte hasta la 170 y posteriormente se dirigen hacia el oriente u occidente por esta última vía. También cuenta con servicio de transporte Transmilenio en el sistema de la Autopista Norte donde hay servicio de un bus alimentador que se dirige a San José de Bavaria.

Además el IAM se encuentra en el tejido residencial norte, donde predomina el uso del suelo urbano residencial (ver mapa de uso del suelo en Suba) y la prestación de servicios, en su mayoría educativos. Por lo tanto, la UPZ San José de Bavaria cuenta con 1 colegio distrital y 434 instituciones de carácter privado, lo que permite afirmar que este sector cuenta con una población de un alto nivel adquisitivo. Siendo los habitantes del sector circundante al instituto de estrato 5 (ver mapa de estratificación socio económica de Suba), lo que se refleja en el índice de las condiciones de vida de la localidad 91.82, mayor al de Bogotá (89.4).

TO MERANI

Según la relación precipitación/brillo solar, la localidad se caracteriza por ser una zona, en su mayoría subhúmeda, con una parte semiseca hacia las derivaciones del río Bogotá. Su clima es frío subhúmedo, con temperatura promedio de 12.6 °C. Su precipitación media anual de 900 a 1000 mm y una humedad relativa máxima de 77.6%.

La cobertura vegetal es alta y propia del bosque andino, especialmente hacia las áreas boscosas. Contiene los humedales de La Conejera, Tibabuyes y la laguna de los Lagartos. El río Juan Amarillo alimenta el humedal del Juan Amarillo o Tibabuyes. Cercano al Instituto Alberto Merani encontramos el cerro de la Conejera.

En el uso del suelo urbano circundante a la institución y debido a su vocación residencial, hay presencia de poca actividad comercial, siendo esta limitada a algunas tiendas de barrio alejadas de la institución y en la calle 170 encontramos el Carrefour y Alkosto, los cuales abastecen este sector. Además encontramos la biblioteca pública Julio Mario Santo Domingo.

También cerca de la institución encontramos otros colegios como el colegio Santa Cristina de Toscana, el Colegio Santiago Mayor, el Pepa Castro, el colegio Lausana, el Emilio Valenzuela y hacia el sur después de la 170 costado occidental, encontramos el Gimnasio Iragua.

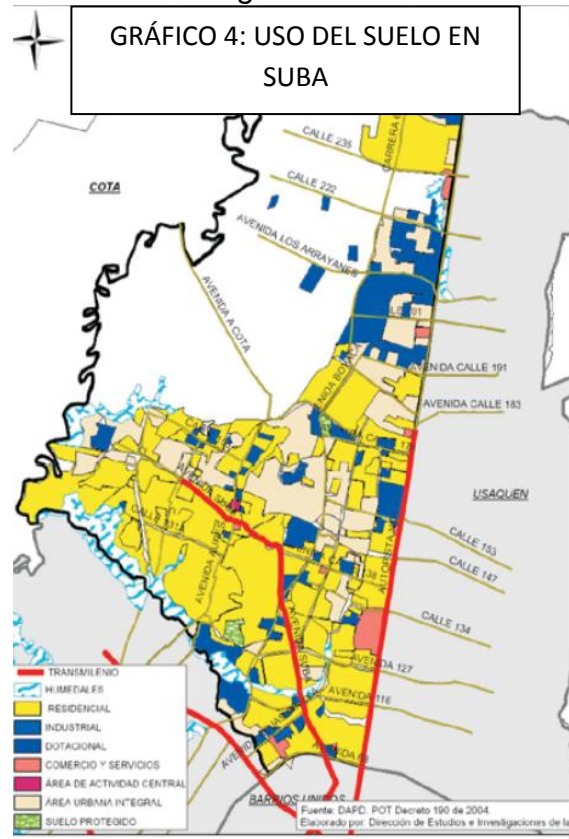
Además, en la calle 170 con carrera 72, encontramos al costado oriente y occidente en sentido norte, dos concesionarios: Autoniza Chevrolet y la Kia motors.

De aquí, se puede concluir, que es una zona de vocación residencial, como lo había mencionado anteriormente, y además predomina la prestación de servicios educativos.

Cercano también a la institución, encontramos que en ocasiones hay algunas zonas verdes donde se realiza la actividad de pastoreo y además por la misma cuadra del Instituto existe un gran vivero que diferencia tanto el uso del suelo, como en la organización estética del sector.

También es pertinente anotar que a las afueras de las casas de esta zona existe un improvisado canal donde se depositan las aguas lluvias, provocando su empozamiento.

Por otra parte, no se encuentran ningún indicio de contaminación visual ni auditiva ya que la institución al estar alejada del centro de Bogotá y de los sectores comerciales, posee un ambiente propicio para el estudio en el disfrute de lo natural.



El Instituto Alberto Merani al estar ubicado en un lugar de poco tránsito de vehículos y alejado de sitios de gran concurrencia, es un lugar propicio para el estudio, pues la tranquilidad y armonía auditiva, son predominantes en la zona.

Por otra parte, y como es propio de una institución educativa, es posible escuchar distintas actividades, llevadas a cabo en diferentes lugares del colegio como clases en las aulas y en espacios abiertos, pero ninguna intercede con la otra, pues el espacio amplio, permite el uso de lugares distantes para las clases.

Asimismo, por la ubicación de la institución educativa, el ambiente percibido desde el sentido del olfato es diferente al que se percibe dentro de la ciudad. Allí, se siente el aire puro que circula, gracias a su distanciamiento con industrias y además, gracias a la gran cantidad de zonas verdes dentro y fuera del colegio. De ahí, pues, que encontremos cerca al IAM un vivero, y adicionalmente se lleven a cabo actividades de pastoreo las cuales habitan por cierta parte del día en el separador que queda en la carrera 72 y por lo tanto, los olores provenientes de sus excrementos, así como de las tusas con las que las alimentan, son percibidos en los alrededores del colegio.

No obstante, al transeúnte es posible que en ciertos días del año perciba olores desagradables originarios de la canal que se construyó para la recolección de aguas lluvias, y que poco a poco se ha venido convirtiendo en un sistema al aire libre de desagüe de aguas residuales, y que por lo tanto, al empozarse, genera malos olores. Además, que rompe con la estética arquitectónica de las residencias y de las instituciones educativas.

En esta base geográfica el IAM comienza sus actividades educativas 5 de febrero de 1988 con el propósito de ofrecer un espacio a la innovación e investigación pedagógica que volviera a pensar en la educación, desde la implementación de nuevos currículos y didácticas que favorecieran los procesos cognitivos, valorativos y prácticos de los estudiantes.

Como su nombre lo indica, esta institución educativa se basa en los postulados de Alberto Merani, quien postula la labor de humanizar al ser humano, haciéndolo pensar, amar y actuar a un nivel mayor de desarrollo. Así, y con 24 años de labor el Instituto, a partir de una nueva propuesta pedagógica y curricular, y basados también en las ideas de Vigotsky, Wallon y Not, el instituto Alberto Merani ha sido considerado una de las mejores instituciones educativas a nivel nacional.

Desde su fundación en 1988 por Miguel de Zubiría Samper, Julián de Zubiría Samper, Carmen Ramírez, Georgie Ragó, y Gerardo Andrade, se han modificado algunos supuestos de la pedagogía conceptual con la cual inició, para dar paso desde la investigación e innovación pedagógica a lo que hoy constituye su modelo educativo, la Pedagogía Dialogante. En este principio de modificabilidad al que también se inscribe la institución, es importante señalar que esta en la actualidad ya no tiene como requisito de admisión un niño con un coeficiente intelectual alto. Ahora, basados en la teoría de las inteligencias múltiples, reciben estudiantes que desarrollen diferentes inteligencias, para así potencializar el talento individual y su determinada forma de responder en la sociedad desde lo práctico, lo cognitivo y los valores.

La organización pedagógica no es la tradicionalmente conocida basada en la edad cronológica del estudiante, sino que por el contrario la ubicación de un estudiante admitido depende de su desarrollo de pensamiento. Por lo tanto, al interior de la institución no se maneja como sistema de referencia los grados de preescolar a bachillerato, sino que utilizan una organización por ciclos (exploratorio, conceptual, contextual y proyectivo) cada uno con su respectivo nivel designado según la primera letra del abecedario occidental. En caso que un curso del mismo ciclo exceda su capacidad se le denotará a partir de la primera letra del abecedario griego y posteriormente hebreo (así podemos encontrar, por ejemplo, exploratorio a, alfa y aleph).

MARCO LEGAL

Con el objetivo de contextualizar el presente trabajo, a continuación se presenta el marco legal que contribuye a tal fin.

- **Ley 115 de 1994 (febrero 8), Ley General de Educación**

Esta ley señala las disposiciones y los ordenamientos para estructurar el servicio de la educación pública en nuestro país, fundamentado en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona. De esta manera, se crea un marco para la construcción de un proyecto educativo nacional, que parta del contexto político, social, cultural y económico.

Así, esta ley indica en primera instancia que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley General de Educación, Artículo 1, Objeto de la ley) que se brinda a partir de tres modalidades: la formal, la no formal y la informal. Este trabajo se inscribe en la modalidad formal, la cual se caracteriza por brindarse en establecimientos educativos aprobados, con una secuencia regular, pautas curriculares y que es conducente a un título.

Posteriormente, el artículo 23 de la presente ley designa 9 áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, entre la cuales encontramos en el numeral dos, las Ciencias Sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia. Por lo anterior, conviene subrayar en el entorno de las Ciencias Sociales el fin de la educación que a ellas alude:

“El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.”

Así mismo, dentro de la ley se puntualizan unos objetivos específicos de la educación para cada nivel. A continuación se presentan los objetivos que hacen referencia al área de Ciencias Sociales en el nivel de Secundaria:

- ✓ El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que favorezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- ✓ El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.
- ✓ El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países, y de las manifestaciones culturales de los pueblos.
- ✓ La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales.

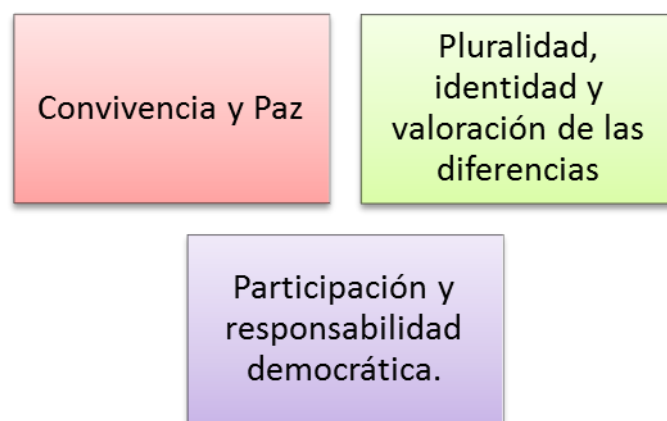
Por último, es necesario recalcar que siendo esta ley la que regula el sistema educativo actual, cada una de las áreas fundamentales tiene unos lineamientos que funcionan como una orientación curricular, que en el caso de las Ciencias Sociales, le apuntan la formación de ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y sus posibles soluciones.

- **Competencias ciudadanas**

“Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente.” Es por esto, que por disposición del Ministerio de Educación Nacional, el programa de competencias ciudadanas debe incluirse en los Proyectos Educativos Institucionales con el fin de fortalecer la construcción de una ciudadanía democrática. De allí, que el término competencia sea utilizado para referirse al conocer, pero también al saber hacer, de tal manera que los estudiantes concreten en la práctica los conocimientos adquiridos.

“La Constitución Política de 1991 y La Ley 115 de 1994 reconocen la importancia de los derechos humanos como objetivo fundamental de la educación. Los estándares en competencias ciudadanas representan una oportunidad para emprender, en equipo un proyecto escolar con herramientas eficaces para convertir ese propósito en una realidad palpable y cotidiana”

Estas competencias ciudadanas según lo dispuesto por el MEN, se dividen en tres grandes grupos:



Por último, cabe mencionar que también podemos encontrar diferentes tipos de competencias. Las competencias *cognitivas* son aquellas que se refieren a los procesos mentales fundamentales en el ejercicio del ciudadano como la capacidad de brindar alternativas de solución a un conflicto, la identificación de consecuencias en la toma de decisiones y la descentración. Las competencias *emocionales* son las habilidades necesarias para la identificación y reacción constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Las competencias *comunicativas* donde se fomenta el desarrollo de habilidades para expresar los argumentos de manera asertiva. Las competencias *integradoras*, cuya función es articular las anteriores competencias.

- **Plan de Ordenamiento Territorial**

“El plan de ordenamiento territorial es un instrumento técnico y normativo para ordenar el territorio municipal o distrital. Comprende el conjunto de objetivos, directrices, políticas, estrategias, metas, programas, actuaciones y normas, destinadas a orientar y administrar el desarrollo físico del territorio y la utilización del suelo.

Los Planes de ordenamiento territorial deberán ser el producto de una efectiva participación de los diferentes actores sociales relacionados con la dinámica territorial. Para ello, la administración municipal o distrital deberá garantizar la participación y la concertación en la formación del plan.”
(Decreto 879 de 1998)

El POT es un instrumento de planificación del territorio, orientado al desarrollo en función de una población que actúa en un determinado espacio.

El Ordenamiento Territorial municipal y distrital tiene su fundamento en el Artículo 311 de la Constitución Política el cual establece para los municipios el deber de "ordenar el desarrollo de sus territorios". Este precepto fue retomado por la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo (Ley 152/94), en su Artículo 41, donde se establece que los municipios, además de los planes de desarrollo, deben contar con un plan de ordenamiento territorial, elaborado con el apoyo y las orientaciones del Gobierno Nacional y los departamentos.

En el establecimiento e implantación de estos planes se tendrán en cuenta las prioridades relacionadas con: la conservación y la protección del medio ambiente, los recursos naturales y la prevención de amenazas y los riesgos naturales; las políticas y las normas sobre conservación y uso de las áreas e inmuebles que son patrimonio cultural; el señalamiento y la localización de las infraestructuras de la red vial nacional y regional.

Actualmente, existen conflictos para implementar de facto este plan de ordenamiento por lo que se hizo necesario realizar una Estrategia Espacial Urbana que priorizara las acciones públicas en la ciudad teniendo en cuenta las condiciones ya existentes de tal manera que, garantizará la potencialización de los diferentes sectores que conforman la ciudad.

- **Ley 388 de 1997, Ley de Desarrollo Territorial y Decreto 879 de 1998 (obligatoriedad del POT)**

Estas disposiciones legales señalan los procedimientos, los contenidos e instrumentos para que se realice un ordenamiento del territorio bajo los principios de la función social y ecológica de la propiedad, la prevalencia del interés general sobre el particular y la distribución equitativa de las cargas y los beneficios (Artículo 2, ley 388 de 1997).

En su artículo 5, indica que el ordenamiento territorial se debe entender como un "conjunto de acciones político-administrativas y de planificación física concertados, en ejercicio de la función pública que les compete...en orden a disponer de instrumentos eficientes para orientar el desarrollo del territorio bajo su jurisdicción y regular la utilización, transformación y ocupación del espacio, de acuerdo con las estrategias de desarrollo socioeconómico y en armonía con el medio ambiente y las tradiciones históricas y culturales."

Así mismo, esta misma ley indica en su artículo 11, la conformación del POT en tres componentes: a) General, constituido por los objetivos, estrategias y contenidos estructurales de largo plazo; b) Urbano, constituido por las políticas, acciones, programas y normas para encauzar y administrar el desarrollo físico urbano; y, c) Rural, constituido por las políticas, acciones, programas y normas para adecuar y garantizar la adecuada interacción entre lo rural y lo urbano, así como el conveniente uso del suelo.

De igual forma, la Ley en mención desarrolla una serie de instrumentos de gestión del suelo como mecanismos indispensables para la realización de operaciones urbanísticas integrales.

De acuerdo con la Ley 388 de 1997, los planes de ordenamiento del territorio se denominarán:

- a) Planes de ordenamiento territorial: elaborados y adoptados por las autoridades de los municipios con población superior a los 100.000 habitantes;
- b) Planes básicos de ordenamiento territorial: elaborados y adoptados por las autoridades de los municipios con población entre 30.000 y 100.000 habitantes;
- c) Esquemas de ordenamiento territorial: elaborados y adoptados por las autoridades de los municipios con población inferior a los 30.000 habitantes.

- **Ley 128 de 1994, Ley orgánica de áreas metropolitanas**

La presente ley decreta el objeto, naturaleza, sedes, funciones y administración de las áreas metropolitanas, entendidas estas como las “entidades administrativas formadas por un conjunto de dos o más municipios integrados alrededor de un municipio núcleo o metrópoli, vinculados entre sí por estrechas relaciones de orden físico, económico y social, que para la programación y coordinación de su desarrollo y para la racional prestación de sus servicios públicos requiere una administración coordinada.”

- **Planes de Desarrollo (2000-2015)**

Es necesario para la realización de este trabajo tener en cuenta los planes de desarrollo de las últimas administraciones, y así observar, describir, analizar y reflexionar sobre las políticas que han funcionado como directriz en el proceso de desarrollo urbano. Por lo tanto, se recurre a los planes de desarrollo, ya que estos evidencian los acuerdos entre la población y el gobierno para el desarrollo territorial. Estos planes contienen el programa del alcalde que gobierna por un periodo de 4 años.

El Plan de Desarrollo tiene su origen en la ley 152 de 1994 (Ley orgánica del plan de desarrollo) que establece los mecanismos y procedimientos para la elaboración, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control del plan. Institucionalmente, se cuenta con el Departamento Nacional de Planeación (DNP) para velar por la calidad e implementación de los planes de desarrollo.

Así pues, es necesario revisar los planes de desarrollo correspondientes a las siguientes administraciones:

ALCALDE	PLAN DE DESARROLLO	DE PERIODO
Antanas Mockus	Bogotá para vivir mejor, todos del mismo lado	2001-2003
Luis Eduardo Garzón	Bogotá sin indiferencia	2004-2007
Samuel Moreno	Una Bogotá positiva donde todos podamos vivir mejor	2008-2011
Gustavo Petro	Bogotá Humana	2012-2015

CUADRO 1: PLANES DE DESARROLLO 2001-2015

CONTEXTUALIZACIÓN

Para continuar con esta propuesta, es necesario realizar una contextualización de la institución y los actores que en ella intervienen.

INSTITUCIONAL

A continuación y en aras de contextualizar pedagógicamente al Instituto Alberto Merani, se presenta una matriz que vislumbra las concepciones de educación didáctica, disciplina, aprendizaje y enseñanza propios de la institución. Lo anterior con el fin de caracterizar y fundamentar su práctica educativa a nivel micro, meso y macro social.

Se presenta una matriz por categoría donde se hace un ejercicio comparativo entre las acepciones que tiene la institución, otros autores y la posterior apropiación de dicha comparación.

EDUCACIÓN

INSTITUTO ALBERTO MERANI	OTRAS POSTURAS	APROPIACIÓN
<p>“La educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. La escuela tiene frente a si la tarea de fortalecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño”</p> <p>“reivindica la dimensión socio afectiva como necesidad para ser abordada por la escuela (Wallon, 1987)”</p> <p>“la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo”</p> <p>“la educación constituye exclusivamente uno de los agentes mediadores”</p>	<p>AZEVEDO: "La educación es un proceso de transmisión de las tradiciones o de la cultura de un grupo, de una generación a otra".</p> <p>BELTH: "Educar consiste en transmitir los modelos por los cuales el mundo es explicable".</p> <p>JAMES, W.: "La educación es la organización de hábitos de acción capaces de adaptar el individuo a su medio ambiente y social".</p> <p>NASSIF: "La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo momo conforme a su propia ley (autoeducación)".</p> <p>PESTALOZZI: "La educación es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades".</p> <p>ZILLER:</p>	<p>El concepto de educación denota una nueva construcción pedagógica, que enmarca generalmente lo implementado e investigado desde la institución.</p> <p>Por ellos, se fortalece la idea, que la educación como proceso permite el desarrollo de las dimensiones que se menciona en su modelo curricular. Lo anterior muy de la mano con la idea de pedagogos como Pestalozzi, el cual también propendía la formación y el desarrollo de las facultades humanas. Ahora bien, y con el riesgo de ser anacrónicos, las concepciones de muchos pensadores en la historia de la educación, tienen vigencia en la actualidad.</p> <p>La importancia de lo educativo en el IAM, es precisamente que desde su enfoque de pedagogía dialogante, lo que pretende es tomar los elementos planteados y traspolarlos a la realidad educativa del país, y específicamente a la realidad de los estudiantes pertenecientes a la institución.</p> <p>Además, en el campo educativo una novedad de lo planteado por el instituto es, precisamente, que la educación no se centra en los</p>

	<p>"La educación es la acción sobre un hombre, intencional y ordenada según un plan, acción que se dirige a un hombre individual, en cuanto tal, en su primera juventud, con vistas a proporcionarle, conforme a lo planificado, una forma determinada y permanente".</p> <p>Ausubel y Colbs: La educación es el conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión.</p>	<p>procesos de enseñanza aprendizaje, sino que por el contrario, tiene como objetivo el desarrollo de las dimensiones humanas. Lo anterior, sin dejar de lado la labor del maestro en el proceso.</p>
--	---	---

CUADRO 2: CONCEPTUALIZACIÓN DE EDUCACIÓN

DIDÁCTICA

INSTITUTO ALBERTO MERANI	OTRAS POSTURAS	APROPIACIÓN
<p>“los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar la humanización del hombre; y deben estar contextualizados a las condiciones actuales del desarrollo individuales y sociales.”</p> <p>Un dialogo que problematice y confronte al estudiante con su verdad,</p>	<p>Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego: <i>didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko</i> (didaktike, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko) ...</p> <p>Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad.</p>	<p>La didáctica puede ser pensada como el eje que articula los procesos de enseñanza-aprendizaje, con los sujetos y la sociedad. Por lo tanto, esta funciona como una herramienta que le permite a la institución convertirse en la mediadora entre la cultura y los sujetos. Es aquí, donde la concepción didáctica</p>

<p>de tal manera que al generar desestabilización de los conceptos asuma una actitud positiva frente al aprehendizaje.</p> <p>“el desequilibrio que dicha situación genera es lo más próximo al concepto de motivación, dado que casi nadie puede permanecer un largo tiempo en una situación de incertidumbre y ambigüedad y por ello, el desequilibrio suele actuar como un impulsador, como un nuevo reto para avanzar cognitivamente. En este sentido, las mesas redondas, las lecturas colectivas, los debates y los seminarios, son excelentes maneras para favorecer el diálogo constructivo y para generar condiciones y actitudes muy propicias ante el aprehendizaje”</p> <p>“las metodologías interestructurantes están asociadas al dialogo y a la valoración del proceso de aprehendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad”</p>	<p><i>Didaskaleion</i> era la escuela en griego; <i>didaskalia</i>, un conjunto de informes sobre concursos trágicos y cómicos; <i>didaskalos</i>, el que enseña; y <i>didaskalikos</i>, el adjetivo que se aplicaba a la prosa didáctica.</p> <p><i>Didaxis</i> tendría un sentido más activo, y <i>Didáctica</i> sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo <i>didaktikos</i>, que significa apto para la docencia.(http://www.xtec.es/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf)</p> <p>COMMENIO: La didáctica es el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia.</p> <p>Dolch (1952): "Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general"</p> <p>Fernández Huerta (1985, 27) apunta que la "Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza"</p> <p>Escudero (1980, 117) "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral".</p>	<p>del instituto, se distancia de la ofrecida por Juan Amos Comenio, en tanto en este pensador propone la didáctica concebida como el arte de enseñar todo a todos en el menor tiempo posible. Lo que indica que su intención no es otra sino enmarcar a los sujetos en una dinámica que le es propia de su época, lo que no es refutable; pero olvida la propuesta de educar en función de la realización como seres humanos en el espacio geográfico donde nacieron; por ello el IAM habla de humanizar en contexto.</p> <p>Asimismo, la didáctica entendida como el acto de comunicación entre los agentes educativos permite en la institución llevar a cabo de desequilibrios e incertidumbres que propicien la construcción del conocimiento y el desarrollo humano a partir de los diálogos y debates que se llevan a cabo en el interior de las clases, lo que genera la condiciones para el aprehendizaje.</p> <p>Por último, toda didáctica es inherente a una práctica sistemática, de ahí que estos procesos de aprehendizaje sean realizados por fases y niveles de complejidad, específicos a la contextualización institucional y social.</p>
---	---	--

CUADRO 3: CONCEPTUALIZACIÓN DE DIDÁCTICA

DISCIPLINA

INSTITUTO ALBERTO MERANI	OTRAS POSTURAS	APROPIACIÓN
<p>“Por primera vez el niño aparece en la escuela como un ser con derechos, con capacidades e intereses propios. La escuela se torna en un espacio más agradable para el niño. El juego y la palabra sustituyen la disciplina de la vara y la sangre. El niño opina, pregunta y participa, derechos hasta entonces solo reservados para el maestro”</p>	<p>“La disciplina es la capacidad de acción ordenada, correcta y perseverante para alcanzar un objetivo valioso.” (http://www.ilvem.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=663&t=LA-DISCIPLINA.htm)</p>	<p>La disciplina como término tiene varias concepciones y modos de aplicación en una institución educativa. Desde el punto de vista de la escuela tradicional, su papel es preponderante, en el sentido que es vista en su labor punitiva. Contrario a esto, la apuesta que realiza el IAM por la disciplina se configura desde la idea de utilizarla como la estrategia que lleva al estudiante a su desarrollo humano. Es así, que si se concibe como sistema o estrategia “ordenada, correcta y perseverante” para alcanzar un objetivo. La institución apuesta por trabajar desde las capacidades e intereses propios de los estudiantes de tal manera que la disciplina sea un proceso consustancial a su procesos de aprehendizaje. Siendo así, es desde el juego, la palabra y el trabajo autónomo como se logra una disciplina -que incide en la formación cognoscitiva, valorativa y praxiológicas - también preponderante en la labor educativa, pero desde un enfoque más crítico y constructivista.</p>

CUADRO 4: CONCEPTUALIZACIÓN DE DISCIPLINA

APRENDIZAJE

INSTITUTO ALBERTO MERANI	OTRAS POSTURAS	APROPIACIÓN
<p>“Como decía Vigotsky: el buen aprendizaje es aquel que las capacidades del sujeto no le permiten atender; es decir, aquel que efectivamente jalona el desarrollo “papel activo del sujeto en todo proceso de aprendizaje”</p>	<p>El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. De acuerdo con Pérez Gómez (1992) el aprendizaje se produce también, por intuición, o sea, a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas.(http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html)</p>	<p>Es importante anotar que en el IAM se una apuesta por el concepto de aprehendizaje, el cual implica un proceso más activo de parte de los sujetos que llevan a cabo la acción. Por lo tanto, el postulado de Vigotsky aquí relacionado fundamenta su uso, debido a que “el buen aprendizaje es aquel que jalona el desarrollo” y por lo tanto esta fuera de las capacidades del estudiante en el momento de su comprensión, es decir, un aprehendizaje que favorece la aptitud de incorporar cognoscitiva y praxiológicamente cualquier preposición lograda en la dinámica interna del proceso. Además, tiene en cuenta que como proceso complejo, se necesita de unos niveles o fases que están respectivamente relacionados a las capacidades y talentos de los estudiantes.</p>

CUADRO 5: CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE

ENSEÑANZA

INSTITUTO ALBERTO MERANI	OTRAS POSTURAS	APROPIACIÓN
<p>“la enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento”</p>	<p>Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha. (http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html)</p>	<p>La enseñanza tiene un papel fundamental como procesos que media entre el maestro, la sociedad y el estudiante. Aquí, no se concibe como el impartir una serie de conocimientos que el estudiante debe adquirir, sino que desde el modelo pedagógico de pedagogía dialogante se enmarca la enseñanza dialogante. Ella propone la comprensión de lo que se hace, es decir los estudiantes son conscientes del por qué y el para qué de lo que están aprehendiendo. Aspecto fundamental que guía la enseñanza dentro de la institución. Además apuestan por una enseñanza no sólo en términos académicos sino también humanos, que permitan un desenvolvimiento integral del meranista en sociedad. De manera que, este proceso está estructurado según las finalidades de la institución y contribuye no sólo a los estudiantes, sino también a maestros y padres de familia, a los cuales se capacitan y forman para generar las condiciones adecuadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

CUADRO 6: CONCEPTUALIZACIÓN DE ENSEÑANZA

Manual De Convivencia

Este documento nos presenta cuatro principios fundamentales dentro de los cuales se plantea deberes y derechos tanto de Estudiantes, Profesores y Padres de Familia. También se presenta la conformación del gobierno escolar y todos sus testamentos.

La institución es una entidad sin ánimo de lucro, creada en febrero 1988, sus principios filosóficos son cuatro:

- ❖ Innovación pedagógica, orientada a la pedagógica dialogante.
- ❖ Crear las bases para la formación de personas autónomas, solidarias e interesadas por el conocimiento.
- ❖ Que los estudiantes reciban formación integral, desarrollo de competencias, en lo Valorativo, Praxiológicas y cognitivo.

Principios Valorativos son:

- ✓ Preeminencia de consideraciones Académicas y Actitudinales
 - ✓ Transparencia
 - ✓ Subsidiariedad
 - ✓ Ambiente Escolar
- ❖ Repudia cualquier forma de violencia sobre los niños, las niñas y los jóvenes.

Bajo estos postulados se empiezan a conformar, el perfil del estudiante y las acciones evaluativas de la institución, frente a los diferentes procesos de formación integral.

De esta forma las concepciones planteadas frente a disciplina entre los estudiantes dentro de IAM no debe confundirse con el autoritarismo que se ejecuta por medio de castigos severos, y no debe pasarse el límite de la permisividad donde el niño adquiere plena potestad para hablar, opinar, juzgar, actuar y decidir, en todo momento, lugar y circunstancia, diluyendo así, completamente, los límites y la autoridad en el hogar. Es necesario para cimentar la disciplina cuatro aspectos: la comunicación, la participación, las decisiones en manos de los adultos y el respeto mutuo. (Samper). ¹Estos aspectos se ven plasmados a lo largo del manual de convivencia en el caso de la comunicación podemos ver que dentro de las aulas de clase la construcción del conocimiento es mutuo, se proponen diferentes formas de ejercer la opinión, la decisión entre otras cosas. En este caso se hace importante impulsar el respeto por el otro y por sí mismo. La participación se lleva a cabo a través de dispositivos como el del gobierno escolar, que es la instancia de dirección y participación en las diferentes decisiones que se toman dentro del instituto, de esta forma todos los miembros de la comunidad educativa son partícipes.

El sistema por niveles contribuye a la formación de los estudiantes Autónomos, por medio de la organización de la autoevaluación, de acuerdo al ritmo que lleve

¹ Esta cita es tomada de la matriz presentada anteriormente donde se relaciona las concepciones de disciplina, didáctica, enseñanza, aprendizaje y educación.

cada individuo de aprendizaje tomando como criterios para iniciar cada año de cada ciclo, los siguientes:

- ✓ Re -conceptualización
- ✓ Control lectura
- ✓ Aprehendizaje
- ✓ Profundización
- ✓ Producción

Los profesores realizarán la evaluación actitudinal por medio del actitugrama o los sociogramas, que permite mirar el avance o el estancamiento de los diferentes procesos del estudiante en el IAM. De esta manera, si se demuestra que hay deficiencias se realizan superaciones o recuperaciones orientadas a la promoción de la excelencia, para llevar a cabo esto se crearon el Taller de Apoyo al Desarrollo (TAD) y también el Programa de Apoyo a la Familia (PAF), y así superar las debilidades tanto Académicas como Actitudinales.

En caso contrario si un estudiante tiene la intención de ver materias de un curso más avanzado, como estímulo se le brinda la posibilidad de presentar un examen de suficiencia en donde, su calificación debe ser superior 7.0. (siete coma cero). De esta manera se fomenta la autonomía y el interés por el conocimiento.

Fuera de plantear los principios filosóficos, la evaluación, la faltas, el uniforme y otros aspectos de acuerdo a lo planteado por del decreto No 2888 del 2007 Art. 25 *“Las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano deberán incorporar en su reglamento o manual de convivencia el mecanismo de valoración de conocimientos, experiencias y prácticas previamente adquiridas por los estudiantes, para el ingreso al programa que corresponda.”* (MEN, _____); también tiene como objetivo mostrar los derechos y deberes de los estudiantes, profesores y padres de familia frente a la institución.

El instituto Alberto Merani le otorga deberes y derechos algunos de ellos son:

DERECHOS ESTUDIANTES: recibir una educación de excelente, reunirse con profesores y directivos y realizar la evaluación docente en las fechas indicadas.

DEBERES ESTUDIANTES: portar CARNET, marcar todo lo que se lleva al colegio, respetar el uso de la palabra del compañero y respetar casilleros lockers de sus compañeros.

DERECHOS PROFESORES: recibir buen trato por parte de sus superiores, presentarse a concurso para el escalafón docente y recibir puntualmente el pago establecido.

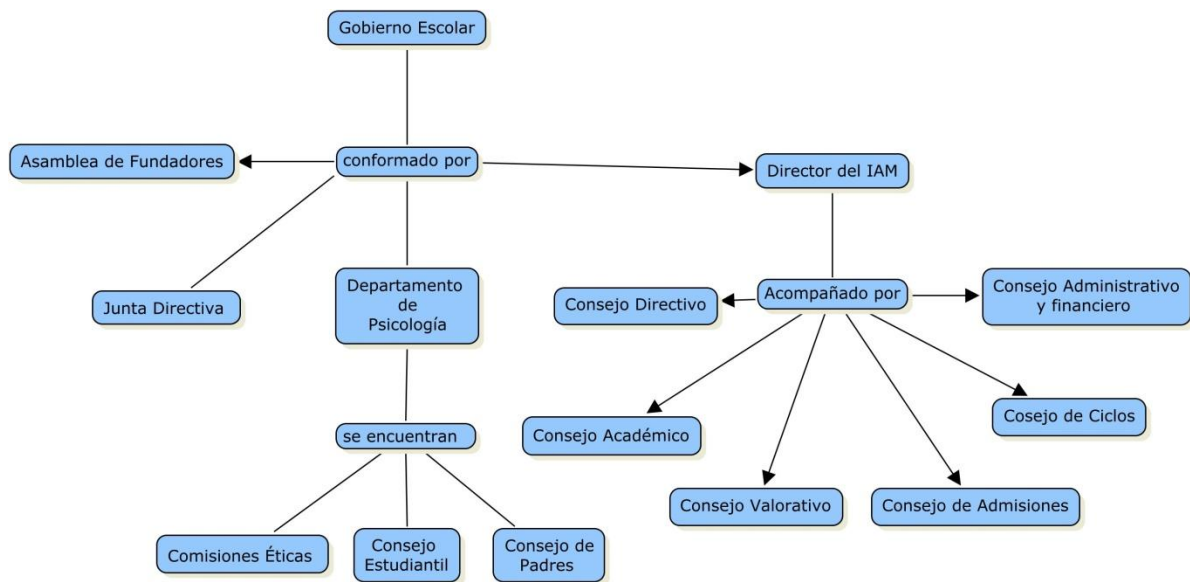
DEBERES PROFESOR: el profesor será la máxima autoridad en el salón de clase y corresponderá garantizar el adecuado ambiente académico. Los profesores estar obligados asistir puntualmente a la jornada académica completa. Si presenta inasistencia será causa de un llamado de atención de forma escrita u oral. Presentar cada año de manera individual o colectiva un proyecto didáctico.

Controlar la asistencia a clase de los estudiantes en la primera hora de clase, e informar las inasistencias.

DERECHOS PADRES: reunirse con coordinadores a ser informado a tiempo; presentar sugerencias al consejo directivo de forma escrita u oral y representar a los padres en el gobierno escolar.

DEBERES PADRES: cancelar todos los pagos a la institución en las fechas indicadas, realizar acompañamiento de los hijos y asistir puntualmente a las reuniones.

Esquema 1 Gobierno Escolar²



PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL INSTITUTO ALBERTO MERANI

A continuación se esbozará el proyecto educativo del IAM. Lo anterior, basado en los documentos que sustentan la labor educativa de la institución, tales como “Los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante” y, “Hacia una pedagogía dialogante (El modelo pedagógico del Instituto Alberto Merani)”; algunas reflexiones que instalan el PEI en dos dimensiones, la contextual y la transformadora; y finalmente, en algunas directrices legislativas que sustentan la formulación, implementación y obligatoriedad del PEI.

² Esquema elaborado por Quintero Jonathan, Torres Samanda, Torres Andrés. Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. 2012

En el título IV de la ley 115 de 1994 (Ley general de educación), capítulo 1, artículo 73, se estipula:

“Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá laborar 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 (...) *El Proyecto Educativo Institucional* debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.”

Ciertamente, adhiriéndose a esta estipulación nacional, el Instituto Alberto Merani, construye un proyecto educativo institucional entendido como:

“un instrumento orientador de la gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración” (Lavín, 1999)

Es así que, el P.E.I. entendido desde la pedagogía dialogante, implica verlo como un eje o una estrategia que articula y promueve el desarrollo educativo a nivel micro, meso y macro social, siendo estos los planos desde y hacia dónde se dirige la acción educativa.

Gráfico: Mirada del P.E.I.³



Además, de estos planos de acción, el P.E.I. en el IAM también es pensado desde los plazos que conlleva el alcance de los objetivos formulados. En este sentido, se plantea tres tipos de plazos: el presente, el mediano y el largo.

³ Gráfico elaborado por el Instituto Alberto Merani. En: <http://institutomerani.edu.co>

Gráfica: Expectativas del P.E.I⁴



Las anteriores consideraciones implican una interpretación de las realidades que constituyen los tres planos y los tres plazos.

Hay que mencionar, además, que para De Zubiría, Calentura y Acero (2002), el hecho que una institución tenga claros y compartidos los fines de su labor, es la variable que más diferencia las instituciones de mayor y menor calidad educativa según resultados ICFES.

Como lo indica el decreto 180 de 1997, el PEI propicia:

“la transformación de las instituciones como ejes de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa”

No estará por demás traer a colación, que la concepción del PEI a partir de las diversas realidades favorece la aparición de tensiones que definen las prioridades y los mecanismos de acción de la educación. Dichas tensiones se pueden traducir en:

- Inclusión – exclusión
- Acción propia – acción del medio
- Particularidad – universalidad
- Autonomía – dependencia

Movilizando cada una de las anteriores tensiones la institución educativa puede adoptar una posición adaptativa (adaptarse a la realidad), selectiva (Interactuar selectivamente con algunos sujetos o fenómenos de la realidad) o configuradora (tener en cuenta la realidad para transformarla).

Bien pareciera por todo lo anterior que, a partir de las tensiones la práctica pedagógica llevada a cabo en la institución, se caracteriza por tres de las tres posiciones anteriormente mencionadas. Ilustremos y concretemos lo dicho en la siguiente tabla:

Cuadro. Nº 7 Dimensiones de P.E.I. ⁵

⁴ Gráfico elaborado por el Instituto Alberto Merani. En: <http://institutomerani.edu.co>

DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA, SOCIOLÓGICA Y FILOSOFICA	
TOPICOS DEL PEI	IAM
SENTIDO DE LA EDUCACIÓN	La educación es vista como un proceso de socialización, que se centra en el desarrollo del ser humano. Además reivindica la dimensión socio afectiva y cumple un papel de mediadora entre la cultura y el hombre. Además, la educación se orienta hacia el desarrollo de procesos de pensamiento.
TIPO INDIVIDUO DE	El ser humano se desarrolla en un sistema social y cultural, cuyo carácter cognoscitivo, valorativo y práxico le permite autónomamente construir conocimientos y ejecutar prácticas propias de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Se tiene una concepción de individuo integral.
FINES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	El Merani deberá transferir su pedagogía y didáctica a la educación regular, implementando asignaturas para promover el pensamiento, la formación valorativa y la creatividad; convirtiéndolos en verdaderos instrumentos del conocimiento, de las operaciones intelectuales y de los dilemas valorativos
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR	
MODELO PEDAGÓGICO	La <i>pedagogía dialogante</i> reconoce la importancia que tienen los procesos cognitivos, valorativos y praxiológico enmarcados en un determinado contexto histórico, social, económico y cultural
ESTRUCTURA CURRICULAR	El currículo abordado es diferente al currículo de la escuela tradicional, la existencia de asignaturas en el área de Pensamiento y Creatividad como argumentación, deducción o pensamiento conceptual, hacen que se asuma diferente el modo de abordar los contenidos estandarizados. Otra asignaturas como es el caso del área de Valores como Expresión Valorativa, Autobiografía y Proyecto de Vida. Así mismo, en el área de Investigación los estudiantes se enfocan en Metodología de la Investigación, Estadística y Tesis de grado. No se puede olvidar el área de Lenguaje cuyas materias son Texto y Contexto, Medios Audiovisuales y Ensayos. Hay materias del área de Tecnología como Objetos Innovadores y Diseño Tecnológico.

⁵ Tabla Elaborada por Quiroga Ingrid, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. 2012.

	Y las múltiples asignaturas de las áreas científicas están dedicadas a favorecer la comprensión de los fenómenos sociales, matemáticos o naturales, y no a que se recuerden infinidad de informaciones descontextualizadas, desarticuladas e impertinentes. De esta manera, también existen asignaturas como Conceptos Económicos y Políticos, Materia y Energía, Sistemas Binarios, Transformaciones Energéticas o Relativismo Social, entre otras.
DIMENSIÓN INVESTIGATIVA	
INVESTIGACIÓN	El propósito de investigación está relacionado con el de innovación por tal motivo el instituto dentro de su interés principal está el poder, “garantizar un acercamiento a la formación del ciudadano del siglo XXI, para lo cual se ha creado un área de Investigación. Esta área trabaja inicialmente las actitudes hacia la ciencia; (comprensión del) método científico, (ubicación de) los estudiantes como asistentes de investigaciones en curso que se llevan a cabo en la institución.

Estudio Plan de área

Estudio Del Plan de Área en términos de la intensidad horaria, la articulación a proyectos institucionales, la conformidad a la ley.

El Instituto Alberto Merani, maneja un número de asignaturas muy reducido por cada nivel, en lo que compete al Área de Ciencias Sociales, de esta manera garantiza una mayor intensidad en cuanto a la formación académica y una mayor transversalidad en la definición de sus proyectos articulados con otras materias de distintos departamentos. En algunos espacios académicos se repite una misma asignatura en 3 bloques de clase diferente y teniendo en cuenta que el IAM tiene prácticas constantes de “Trabajo Autónomo” lo anterior se considera de vital importancia, en la construcción del currículo acogido a la Ley 115 de 1.994, Título IV, Capítulo II, Artículo 79 (Decreto 0230 de 2002).

El Plan de Estudios en Ciencias Sociales se expone de la siguiente manera en el currículo:

Cuadro Nº 8 Plan de Estudios⁶

Ciclo Exploratorio	Ciclo Conceptual:	Ciclo Contextual:	Ciclo Proyectivo:
Etología.	Conceptos	Relativismo y	Geografía del

⁶ Elaborado por Quintero Jonathan, Torres Samanda, Torres Andrés. Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. 2012

	Sociológicos: La Familia y Escuela (A)	La Dinámica Social (A)	Desarrollo (A)
	Conceptos Económicos y Geográficos (B)	Habilidades de Pensamiento Histórico (B)	Historia de Colombia (B)
	Diversidad Cultural (C)	Espacio y Sociedad (C)	Práctica Social Externa y/o Interna (B)
		Historia de la Humanidad (C)	Categorías Filosóficas I (B)
			El Siglo XX (C)
			Categorías Filosóficas II (C)

En este sentido, se maneja una intensidad horaria por asignatura, de dos días a la semana. Además se busca llevar la pedagogía dialogante a otras instituciones, tal como se ve con los jóvenes de Proyectivo B, que se vinculan con una institución Pública como la IED Simón Bolívar, donde se proyecta el Merani como una institución que siente y se identifica con la sociedad, en tanto trasgrede sus límites territoriales

Es en este sentido y acordé a lo expresado en la ley 115 de 1994 que el IAM como institución educativa, se permite crear sujetos autónomos y con perspectiva social, buscando así un desarrollo íntegro que medie en su formación cognitiva generando una transformación desde adentro y con proyección al medio social.

Examen del Plan de Área y de Asignatura desde los Propósitos

Desde el psicólogo Cesar Coll existen cuatro parámetros para delimitar el currículo, basado en la forma única y particular como los pedagogos respondan preguntas como: ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, y ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? Tal cual lo expresa en su libro *psicología y currículo* de 1994. Los propósitos que transversalizan los planes de área en el IAM son Praxiologicas, cognitivos, y valorativos. Los anteriores encaminados a generar en los educandos autonomía. Dentro del plan de área es vertebral desde el principio hacer una distinción entre el tiempo histórico y el tiempo cronológico para poder entender los sucesos y espacios importantes dentro de la historia, Con base a lo anterior podemos deducir que la pedagogía dialogante manejadas dentro del instituto está encaminada a impartir un saberes científicos, que catalicen el pensamiento crítico de los estudiantes que debe sustentarse en la autonomía.

El ministerio de educación propone "*Educación para la innovación, la competitividad, y la paz (MEN, _____)*" en donde se pretende desarrollar el tanto humano con relación a las necesidades regionales y nacionales. El IAM fomenta en sus estudiantes el potencializar sus capacidades y talentos por medio de la innovación de su modelo pedagógico que se centra en la generación de procesos cognitivos y científicos dentro de su formación. Sin embargo; el ministerio también propone la "*modernización permanentemente del sector*" buscando una educación que responda a las necesidades del país (más técnicos e ingenieros), en contraste el IAM imparte una educación que motive el pensamiento abstracto y crítico y no mecánico. En palabras del profesor Francisco Javier Ordoñez⁷: *Acá no se maneja eso de educación para el trabajo, lo que hacemos es dar una educación integral para la vida, donde aprendan a argumentar y abstraer situaciones. Si usted mira los índices de egresados la mayoría se van por ciencias políticas, psicología y más hacia las humanidades. Hasta hace poco hay un número significativo en ingenierías y medicina.*"

El concepto de sociedad ya es apropiado por los estudiantes y que ya fue construido desde pre categorías hacia al gran concepto antes de que ellos vean en si ciencias sociales. Para ver estos principios teóricos se le dan al niño herramientas que le permitan esquematizar los procesos mentales que el desarrolla en el proceso de aprendizaje, con el fin de que pueda realizar procesos de reversibilidad, sucesión a diacronía, y simultaneidad a sincronía. Ya cuando el estudiante posee una idea de sistema social dinámico (De exploratorio a Contextual), ya es claro para el cómo codificar la información que se le presente en pequeñas categorías e identificar la meta idea que encierre lo visto. El diálogo en el ciclo exploratorio y conceptual es importante para interioricen conceptos, más adelante en contextual la reflexión ayudará a determinar la relatividad del tiempo espacio, y en última instancia el ensayo como máxima expresión del diálogo reflejará su pensar crítico como persona sobre una problemática.

De ese modo en ciclo exploratorio ven etología. Allí, conocen principios teóricos sobre construcción de sociedad. En ciclo Conceptual se conocen conceptos básicos de economía y geografía, con el propósito de darle un piso a su cotidiano vivir y a sus procesos de socialización.

En Contextual las herramientas de organización mental juegan un papel importante, ya que la relatividad temporal y espacial serán los ejes del ciclo, además lo axiológico estará presente en las materias del ciclo. En proyectivo el aspecto crítico permea temas como la geografía y su relación con la economía a nivel mundial y nacional. Además el seminario de ciencias sociales busca vincular fenómenos particulares con el desarrollo histórico y espacial de las sociedades modernas. La labor de la pedagogía dialogante no es el aprendizaje sino el desarrollo, esta última tiene que ver con de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la "humanización.

⁷ Jefe del departamento de Ciencias Sociales del IAM

De otro modo la diversidad cultural es vista ya en el ciclo conceptual, y está íntimamente ligada al curso de la historia debido a que la cultura es una construcción histórico_ social. De allí que la cultura se da como factor importante para el proceso educativo que busca formar para la libertad y la humanización. Desde Merani los procesos psicológicos (cognitivo, valorativo, y praxiológico) dentro del niño están determinados históricamente y culturalmente. De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir (Merani. Naturaleza humana y educación, 1977). La relación del ser humano está mediatizada por la relación cultura y sociedad, es decir que entre más arcaico sea un grupo humano su relación con la naturaleza es más directa. Dentro del instituto Alberto Merani comprende que las sociedades actuales del mundo contemporáneo tiene una demandan décadas de educación.

Las ideas, los sentimientos, y demás pulsiones humanas obedecen a un tiempo y a un lugar dentro del proceso evolutivo del ser humano. En nuestros días y dentro del IAM el instituto se destaca por encima de los demás lugares dedicados a la labor educativa con respecto a la conceptualización a la hora de construir un currículo en los siguientes aspectos:

- 1) el lenguaje, las ideas, y demás formas de relacionarse con la demás gente poseen un origen social, cultural, e histórico
- 2) Los mediadores (herramientas que le facilitan a los seres humanos el proceso de socialización y aprendizaje) culturales son interiorizados por los sujetos
- 3) Las manifestaciones humanas son producto de la evolución de la raza humana y están dadas al constante cambio.

Así que los estudiantes de IAM por encima de ser vistos como alumnos son seres culturales, que son educados para el pensar, el amar y para la vida. Es el espacio manifestado en la naturaleza, es común denominador para el desarrollo evolutivo del pensamiento, la visión temporal espacial aparece de los 0-2 años (Cifuentes, 2007). De los 2 años en adelante se sigue trabajando sobre su cuerpo, como en aprendizaje de ubicación (izquierda de, derecha de, debajo de, encima de, entre) lo anterior es trabajado en el ciclo conceptual. De las nociones de ubicación el niño empieza un proceso de configuración espacial en su cabeza para empezar a orientarse y distinguir más adelante los puntos cardinales. El IAM a diferencia de otras instituciones posee la infraestructura (salones, medios audiovisuales, entre otros materiales) capaz para hacer que el encuentro con la espacialidad pase de ser un concepto plano, a una visualización de cada quien que le permite entender cómo se distribuye el espacio. El espacio entendido como el medio ambiente en el que se determinan nuestros niveles de inteligencia, y donde intervienen los mediadores. El Instituto Alberto Merani innova introduciendo dentro de las áreas del conocimiento el área de valores, y busca que los alumnos puedan resolver dilemas éticos (competencias éticas) partiendo que los juicios de valor son relativos.

El Instituto Alberto Merani sobresale de otras instituciones por qué no adopta el modelo tradicional de evaluación donde la psicometría es la base del criterio valorador, además debido a que el Instituto es fundado bajo la idea de formar niños con capacidades superiores a nivel intelectual, y después del año 2000 comienza a ser más inclusivo, el vuelco curricular donde adelanta programas curriculares y modelos pedagógicos innovadores que permitan desarrollar las habilidades de sus estudiantes, obligando al Instituto a crear un currículo único, en donde más del 65 por ciento de las materias son distintas a las planteadas por el Ministerio de Educación (Samper, 2007)

MODELO DIDÁCTICO Y CURRICULAR DEL INSTITUTO ALBERTO MERANI

Para Flórez (1994), un modelo pedagógico es aquel que representa la interrelación entre los parámetros pedagógicos, los cuales se pueden resumir en: la idea de persona que se pretende formar, a través de qué o con qué estrategias metodológicas podría alcanzarse dicho objetivo de formación, con qué contenidos o experiencias educativas concretas, a qué ritmos o niveles debe llevarse ese proceso formativo, quién dirige el proceso formativo y a quién centra el mismo. En vista de esto, el Instituto Alberto Merani propone un modelo pedagógico dialogante (Cfr. Zubiría, 2006,) el cual parte de la idea del reconocimiento de las tres dimensiones humanas y su respectivo desarrollo.



COMPETENCIAS

ESQUEMA 2: MODELO PEDAGÓGICO IAM.

Elaborado por: Ingrid Quiroga

Así, entendido el ser humano desde las anteriores tres dimensiones (cognitivas, socioafectivas y práxicas), se construye el concepto de interdependencia, dentro del modelo didáctico. Ésto refleja como el principio según el cual las cosas y los sucesos están íntimamente integrados y escalonados en un proceso, es decir, la relación entre cada una de las dimensiones sin desconocerlas a cada una como un sistema autónomo.

Inicialmente, el modelo pedagógico directriz del IAM era la pedagogía conceptual. Tras realizar algunos estudios y reflexiones pedagógicas se distancian de este modelo debido a que ésta “enfaticaba lo cognitivo de manera excluyente y dicotómica frente a las dimensiones afectivas y práxicas del ser humano” (Cfr. Zubiría, 2006, p.p. 15). De esta misma manera, era incongruente basarse solamente en lo que se conoce como pedagogía afectiva, porque tampoco se quería que solamente se concentrara en la dimensión socioafectiva. Por eso, la implementación de una pedagogía *DIALOGANTE*, entre las tres dimensiones humanas y de allí su carácter de interdependencia.

Además, el modelo de pedagogía dialogante reconoce la importancia que tienen los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos enmarcados en un determinado contexto histórico y cultural, sin el cual sería inapropiado un acercamiento a cada uno de los procesos.

“Somos seres histórica y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir (Merani, 1976)” (Cfr. Zubiría, 2006, p.p. 16)

De esta manera, basándose en los postulados de Vigotsky, Wallon y Merani, para la institución es esencial reconocer que todo proceso humano es social, contextual e histórico y por lo tanto enmarcan histórica y culturalmente los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos.

De ahí que, al proponer una pedagogía que sintetiza sincréticamente entre los dos modelos identificados por Not, el heteroestructurante y el autoestructurante, se reconozca la construcción de un conocimiento que se da por fuera de la escuela, pero que es allí donde tiene lugar su *reconstrucción* de manera activa e interestructurada, a partir del dialogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente.



ESQUEMA 3: RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Elaborado por: Ingrid Quiroga

Por ende, la consolidación de este nuevo modelo tiene como campo de acción práctica y reflexiva lo agenciado por y para la institución. Así pues, al implementarlo también se llevan a cabo cambios tanto en lo epistemológico como en lo didáctico. Lo que incide, en las relaciones entre maestros y estudiantes; y las estrategias metodológicas en el salón de clase.

En referencia a las relaciones entre maestros y estudiantes debemos reconocer que se reconfiguran, en tanto el maestro es quien planifica, organiza, selecciona, jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados. Teniendo en cuenta, que estos propósitos deben ser acordes con el nivel de desarrollo del estudiante, según sus tres dimensiones. De la misma manera, el sujeto estudiante, tiene como función primordial llevar a cabo un proceso activo en su aprehendizaje. Así deberá preguntar, tomar apuntes de manera reflexiva y crítica, exponer, dialogar e interactuar con el saber.

“Nunca hay que olvidar que la relación pedagógica que se establece entre estudiantes y maestros en la interestructuración nunca es simétrica. Cada uno mantiene relaciones activas y diferentes. El maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquél” (Cfr. Zubiría, 2006, p.p. 40)

De modo que, este enfoque reconoce el papel activo del estudiante y comprende que la mediación es una condición necesaria del desarrollo. Así mismo, propone el dialogo como condición esencial del desarrollo del estudiante, en tanto las ideas,

los valores y los sentimientos coexisten e interactúan contantemente con su realidad circundante.

“Es por ello que en un Modelo Pedagógico Dialogante tienen que partir de diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes y en especial por detectar sus debilidades y fortalezas, dado que hasta ahora la escuela ha estado centrada exclusivamente en ubicar las debilidades de los niños y jóvenes. Detectar el talento, para apoyarlo, orientarlo, y desarrollarlo, es tan importante como ubicar las debilidades. Hace que la fortaleza de hoy, mañana se consolide por su propio beneficio y por el beneficio colectivo social.” (Cfr. Zubiría, 2006, p.p. 30)

Para concluir, y sin dejar atrás la definición de modelo pedagógico que se retoma al inicio de este apartado, si tomamos en cuenta los cinco elementos que brinda Flórez y los cuales constituyen un modelo pedagógico, el Instituto Alberto Merani, “desde su creación, definió nuevos fines para la educación, concibió un nuevo currículo, otro tipo de escuela, elaboró sus propios textos y generó un novedoso sistema de evaluación. Por ello, podemos decir que el Merani es una innovación pedagógica, ya que definió nuevos propósitos, contenidos, secuencias y nuevos sistemas de evaluación” (Cfr. Zubiría, 2006, p.p. 30) que a la orden del día en el sistema educativo colombiano, aún no se han implementado y que por lo tanto, resignifica desde posturas reflexivas y constructivistas los proceso de formación de los agentes educativos que intervienen en éste.

La organización pedagógica no es la tradicionalmente conocida basada en la edad cronológica del estudiante, sino que la ubicación de un estudiante admitido depende de su desarrollo de pensamiento. Por lo tanto, al interior de la institución no se maneja como sistema de referencia los grados de preescolar a bachillerato, sino que utilizan una organización por ciclos (exploratorio, conceptual, contextual y proyectivo) cada uno con su respectivo nivel designado según la primera letra del abecedario occidental. En caso que un curso del mismo ciclo exceda su capacidad se le denotará a partir de la primera letra del abecedario griego y posteriormente hebreo (así podemos encontrar, por ejemplo, exploratorio a, alfa y aleph). Veamos a continuación una tabla que explica lo anteriormente dicho:

CICLOS	OBJETIVOS DEL CICLO
EXPLORATORIO	La principal característica de este ciclo, es lo social. Es decir, la adaptación al “colegio grande”, lo valorativo y la comprensión de si mismo. Este proceso debe servirle al niño para la descentración, para reconocer su entorno humano, material e individual, y para explorar sus intereses. Aquí juega un gran papel el contexto familiar en el que el estudiante crece. De allí, surgen y se determinan diferentes actitudes que en este ciclo empiezan a ser trabajadas, tales como el autocontrol, la

	<p>curiosidad, el asombro y la indagación. Cognitivamente, adquiere la mayor parte de vocabulario que utilizará en su vida, opera con nociones dicotómicas y bipolares, espaciales, temporales y transdisciplinarias que le permiten representar el mundo. Además domina la lectura y escritura textual; y, construye sus primeras proposiciones. Sin embargo, no es relevante que el estudiante diferencie los conocimientos adquiridos dentro de la escuela y en su vida cotidiana.</p>
CONCEPTUAL	<p>En este ciclo es de vital importancia preparar al estudiante en los conceptos básicos de las ciencias sociales, ciencias y naturales y de las matemáticas. En el lenguaje se desarrolla en el estudiante las competencias de lectura y escritura inferencial explícita e implícita, desde el acercamiento a discursos cercanos al contexto del niño (como el visual). En el nivel valorativo, es predominante el reconocimiento por el otro.</p>
CONTEXTUAL	<p>Lo propio de este ciclo a nivel ético es la comprensión del contexto (quien es cada uno y como se apropia y se acciona dentro de las condiciones sociales, naturales, culturales e históricas en las que le correspondió vivir.) Desarrollo del pensamiento formal y lingüístico teniendo en cuenta el contexto individual y socio cultural.</p>
PROYECTIVO	<p>Predomina la dimensión afectiva. Se elabora el proyecto de vida a nivel ético, político, ideológico, valorativo y profesional. Es de suma relevancia, el trabajo con los jóvenes en estructuras argumentativas ramificadas y jerárquicas, de tal manera que afiancen dicha competencia, desde la lectura y la escritura.</p>

CUADRO 9: OBJETIVOS DE LOS CICLOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. Elaborado por: Ingrid Quiroga M.

La ubicación de un estudiante en cualquiera de estos ciclos depende, entonces, de su madurez cognitiva y valorativa en la que se encuentre en un momento dado. En la siguiente tabla, basada en el libro *Reestructurar el sistema educativo requiere una concepción innovadora de los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*, encontraremos el propósito de cada uno de los ciclos, los cuales son de vital importancia conocer y así aclarar el proceso pedagógico de un estudiante dentro de la institución.

“El primer ciclo escolar nos permite identificarnos y encontrarnos con nosotros mismo. El segundo ciclo nos permite identificar y caracterizar a

los demás. A partir de esa comprensión se puede hablar también de la comprensión del contexto (Ciclo Contextual) y de la comprensión de la trascendencia” (Ciclo Proyectivo) (De Zubiría, 2009.pg.90)

Como se ha venido mencionando, la metodología utilizada en la institución va de acuerdo a lo planteado por el modelo curricular basado en el dialogo pedagógico entre el estudiante, el maestro y el saber. (Observar gráfico de reconstrucción del conocimiento.). Concretamente, esto se ve funcionar de la siguiente manera:

“El aprehendizaje de unos conceptos que fueron construidos por fuera de la escuela en el ámbito científico, requiere de dinámicas interactivas que confronten y generen diálogo con los conceptos que previamente habían aprehendido los estudiantes y demanda de estrategias que los coloquen a ellos y a los docentes en permanente actividad reflexiva. De allí que las estrategias del seminario, la mesa redonda, la lectura colectiva y reflexiva, o la investigación dirigida, entre otras, sean en mayor medida aprovechadas cuando estén precedidas de explicaciones del docente, cuando exijan lecturas previas y cuando cuenten con la debida intervención del docente antes, durante y después de su desarrollo, siempre y cuando ésta no conduzca a debilitar la participación y reflexión del estudiante y la de sus compañeros.” (De Zubiría, 2009. p. 32)

Añádase a lo anterior, que el IAM cuenta con un proceso de seguimiento pedagógico del estudiante ya estipulado. Por lo tanto, se cuenta con información amplia de cada uno de los estudiantes, la cual se va actualizando en reuniones entre profesores. Se realiza seguimiento a las operaciones intelectuales de los estudiantes, por medio de las materias de pensamiento. Asimismo, se tiene conocimiento y acompañamiento en el plano familiar.

“En el plano actitudinal, mediante evaluaciones bimestrales realizadas por cada docente, realizamos un seguimiento a sus intereses cognitivos, sus niveles de autonomía, su interacción con los otros; a su posición en el grupo y a su nivel de solidaridad. Y al consultar a cada docente logramos una visión que consulta diversas fuentes, diversos momentos y diversos criterios” (Instituto Alberto Merani, Web.)

La evaluación en el Instituto Alberto Merani se lleva a cabo según los niveles de desarrollo cognitivos, valorativos y práxico del estudiante. Es decir, es evidente que para cada ciclo los niveles de complejidad de la evaluación son distintos, teniendo en cuenta los contenidos, pero también las valoraciones actitudinales. Asimismo, dentro de cada asignatura es derecho y deber de los estudiantes y el profesor fijar las fechas y contenidos a ser evaluados, de tal manera que los procesos de evaluación también sean acordados desde los estudiantes y no impuestos por los docentes, respondiendo así a una metodología de la pedagogía dialogante.

Allí este proceso evaluativo recibe el nombre de “nivel”, pueden existir mínimo tres niveles por periodo, los cuales cada uno muestra una profundidad diferente de evaluación. Esto se evidencia en la escala de valoración, la cual se establece entre 1 a 10, donde uno es un desempeño bajo y 10 un desempeño alto. La profundidad de cada nivel varía porque la nota mínima para aprobar cada nivel depende del número del nivel. Así pues, el primer nivel puede ser aprobado con 6, mientras que el segundo se aprueba con 7. Ya en el tercero como la profundidad es más amplia, se evalúa el ejercicio argumentativo, crítico y propositivo de los estudiantes y su mínima aprobación se alcanza con el 8. Además, existe un sistema de puntos que es acordado entre los docentes y los estudiantes. Por ejemplo, es posible que un trabajo que supere las expectativas y condiciones de presentación pueda subirle un punto adicional a quienes lo realizaron, siendo su nota final de 11.

Asimismo, es posible ver en la institución reuniones de maestros en torno al proceso de cada uno de los estudiantes, lo que permite realizar un seguimiento integral.

Los recursos pedagógicos y didácticos con los que cuenta la institución, tales como video beam en cada uno de los salones, recursos multimedia, una biblioteca con material bibliográfico académico en diversas presentaciones como audiovisual y textuales, sala de informática, salón lúdico, etc., permiten llevar a cabo el propósito de la pedagogía dialogante, en tanto tienen una relación directa con la reconstrucción del conocimiento ya que, permite el diálogo pedagógico entre el maestro, el estudiante y el saber. Por lo tanto, estos recursos propician actividades diversas como exposiciones, seminarios, cine foros, debates, etc., que favorecen el dialogo en los procesos pedagógicos. Cabe mencionar aquí, que por ejemplo, en la biblioteca, no encontramos libros de texto sino libros académicos específicos de cada área. Lo anterior en aras, de fomentar ese enfoque interestructurantes, antes que el heteroestructurante.

Además de lo anteriormente señalado, en la práctica docente, se utilizan unos textos editados por la institución y los cuales corresponden a cada una de las asignaturas. De tal manera que estos textos se convierten en guías tanto para docentes como para estudiantes. Lo interesante de dichos textos es que en su estructura se define como texto informativo, pero con apartados de libros académicos de circulación universitaria.

Lo anterior lleva, a que los estudiantes por autonomía o consejo del docente, amplíen sus conocimientos acercándose a la bibliografía sugerida. Por lo tanto, sus consultas nunca se hacen desde libros de textos comúnmente conocidos en implementados en la escuela tradicional, sino que los proveen de libros académicos como el de la historia del arte de Gombrich o la historia del siglo XXI de Hobsbawm.

En ocasiones, los docentes deciden si trabajan con textos o guías para la implementación de talleres y/o evaluaciones.

Por último, debo agregar, que la producción textual, es un recurso didáctico que se va afianzando a lo largo de los ciclos, y que por lo tanto lo letrado, inicialmente, pero también otras situaciones comunicativas (no textuales), funcionan como motivación y aprehendizaje de la escritura como proceso de desarrollo del estudiante.

CONTEXTUALIZACION ESTUDIANTES

El grupo con el cual se implementó la propuesta es Proyectivo B (2012) y C (2013), el cual está conformado por 21 estudiantes, donde el género masculino cuenta con 11 estudiantes. Ellos se encuentran distribuidos entre los 14 y 18 años, siendo la moda 16.

ASPECTO SOCIO-ECONÓMICO

La primera parte de la encuesta hizo referencia a **las condiciones de vivienda** en las que se encuentran los estudiantes. Allí encontramos que, la mayoría de los estudiantes viven en cercanía a la institución en la localidad de Suba, seguidos por la localidad de Teusaquillo, Usaquén y Engativá. Se reportan casos aislados en las localidades de Chapinero, Kennedy, Fontibón y Barrios Unidos.

LOCALIDADES DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES		
LOCALIDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
TEUSAQUILLO	5	23,8
SUBA	6	28,5
USAQUEN	4	19
CHAPINERO	1	4,7
FONTIBON	1	4,7
KENNEDY	1	4,7
ENGATIVA	2	9,5
BARRIOS UNIDOS	1	4,7

CUADRO 10: LOCALIDADES DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

LOCALIDADES DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES

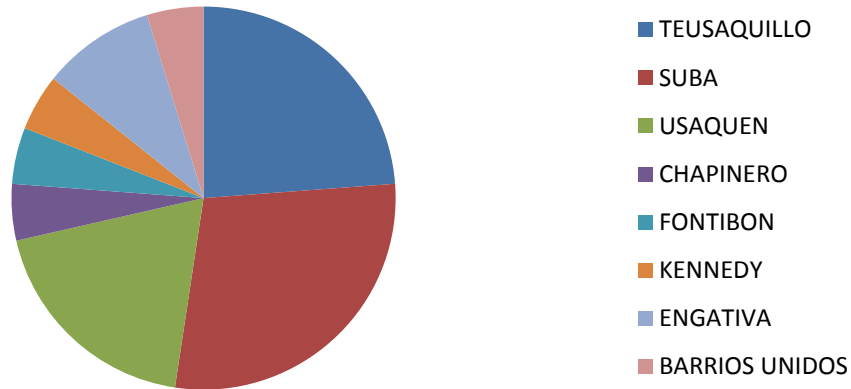


GRÁFICO 7: LOCALIDADES DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Así pues, con base en la anterior gráfica, podemos decir que a la mayoría de estudiantes se les facilita la movilidad hacia la institución, pues las localidades que habitan quedan circundando a la misma. A excepción de un estudiante que sí vive en la zona sur de la ciudad y cuya movilidad le debe implicar más esfuerzos.

Además, también es posible afirmar que la mayoría de los jóvenes se encuentran distribuidos entre los estratos 2 al 6, principalmente el 3 y el 4, seguidos por el 6, 5 y 2, respectivamente; la presencia del primer nivel socioeconómico es nula. Lo anterior se fundamenta en la siguiente gráfica y tabla de información:

ESTRATOS

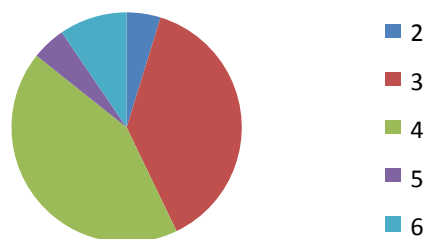


GRÁFICO 8: ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

CUADRO 11: ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Por lo tanto, son estudiantes cuyo nivel socioeconómico les brinda posibilidades de acceso a mejores niveles de educación, salud y recreación.

Con respecto al carácter de la vivienda, encontramos que la mayoría habita en casas con una frecuencia de 11 sobre 21. También se puede señalar como lo indica la siguiente gráfica, que 8 de 21 viven en arriendo. Sin embargo, es conveniente decir, que al contestar esta sección de la encuesta algunos estudiantes presentaron dificultad en determinar si vivían en arriendo o inmueble propio. Sin embargo de esta variable se puede concluir que la mayoría de estudiantes

patrimonio de un bien inmueble y espacios amplios les permite un mejor desarrollo de sus habilidades psicomotrices y de sociabilidad.

ESTRATOS SOCIO-ECONÓMICOS		
NIVEL	CANTIDAD	PORCENTAJE
2	1	4,7
3	8	38
4	9	42,8
5	1	4,7
6	2	9,5

patrimonio de un bien inmueble y espacios amplios les permite un mejor desarrollo de sus habilidades psicomotrices y de sociabilidad.

VIVIENDA

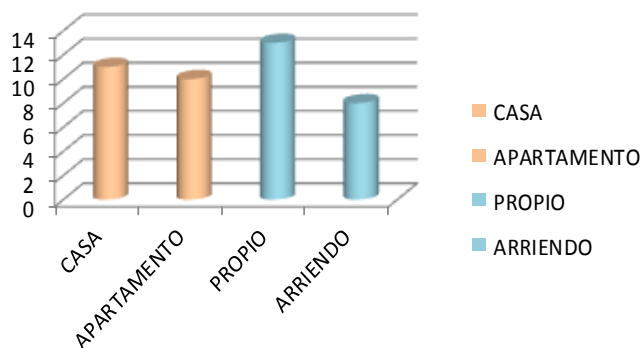


GRÁFICO 9: TIPOS DE VIVIENDA DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M

TIPO DE VIVIENDA		
	CANTIDAD	PORCENTAJE
CASA	11	52,3
APARTAMENTO	10	47,6
PROPIA	13	61,9
ARRIENDO	8	38

CUADRO 12: TIPOS DE VIVIENDA DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

En cuanto a los servicios públicos con los que cuentan en cada uno de los hogares la encuesta señala que en su totalidad, los estudiantes, cuentan con luz, gas, internet y televisión por cable. Sólo un estudiante complementa su respuesta con televisión por cable comunitaria. La variación en los servicios se encuentra cuando se cuestiona por la propiedad de automóvil. Respecto a esto son 15 los estudiantes que registran la propiedad de automóvil sobre 6 que no tienen. En esta sección de la encuesta un estudiante expreso otra variable en servicio público con la posesión de consolas de video juegos. Considerando esto, los estudiantes cuentan con las condiciones necesarias en sus viviendas con respecto a los servicios públicos, y como lo mencionamos anteriormente, su nivel socioeconómico les permite el acceso a otros servicios como el automóvil, las consolas o televisión por cable, propios de una clase social con posibilidades económicas.

SERVICIOS PÚBLICOS		
AGUA	21	100 %
TELEFONO	21	100%
LUZ	21	100%
GAS	21	100%
INTERNET	21	100%
TELEVISIÓN POR CABLE	21	100%
AUTOMOVIL	15	71,4%
OTRO	1	4,7%

CUADRO 13: SERVICIOS PÚBLICOS CON LOS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

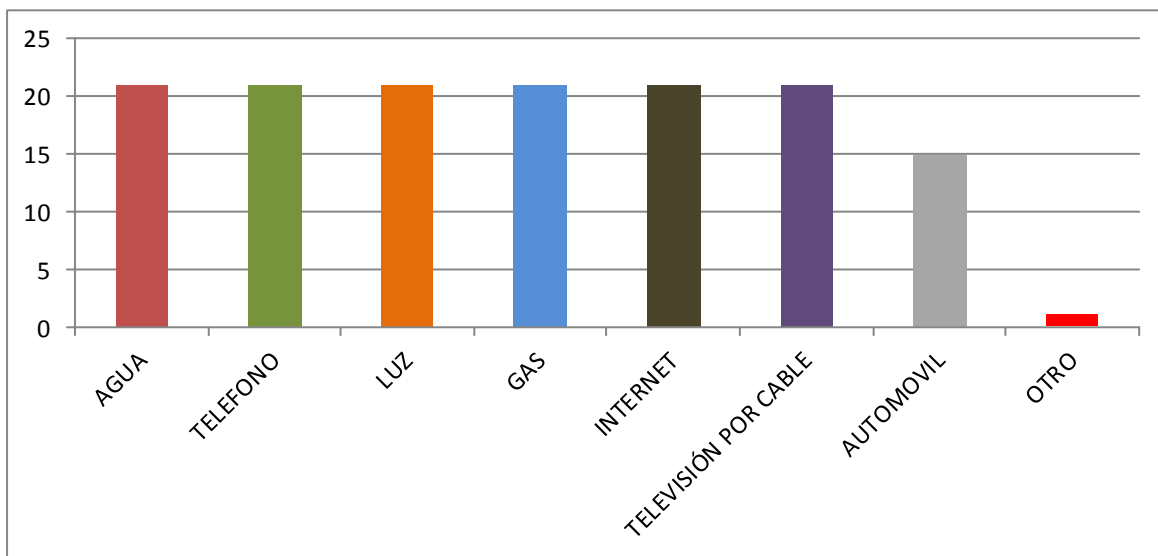


GRÁFICO 10: SERVICIOS PÚBLICOS CON LOS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Posteriormente se indagó sobre las **condiciones familiares** de los estudiantes. Allí se evidencia en primera instancia que el número de personas que conforman su núcleo familiar, en su mayoría es de 3 o 4 distribuidos entre padres y hermanos. Se registran algunos casos donde solamente conviven con la figura materna y un caso donde un hermano es su núcleo familiar aquí en la ciudad, y los padres separados viene de visita los fines de semana. Además, aparece la variable “otros” que es representada por la figura de abuelos o primos. De todo ello, podemos decir que afectiva y emocionalmente la mayoría de los estudiantes cuentan con un núcleo familiar estable que les permite un buen proceso de socialización primaria.

En la siguiente tabla se encuentra la información correspondiente al número de personas que conforman cada uno de los hogares, incluyendo dentro del conteo al estudiante.

NÚMERO DE PERSONAS QUE CONFORMAN EL HOGAR		
NÚM. PERSONAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
1 persona	0	0
2 personas	3	14,2

3 personas	7	33,3
4 personas	5	23,8
5 personas	3	14,2
6 personas	3	14,2

CUADRO 14: NÚMERO DE PERSONAS QUE CONFORMAN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES.

Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Por lo tanto, el siguiente diagrama de barras representa gráficamente la anterior información.

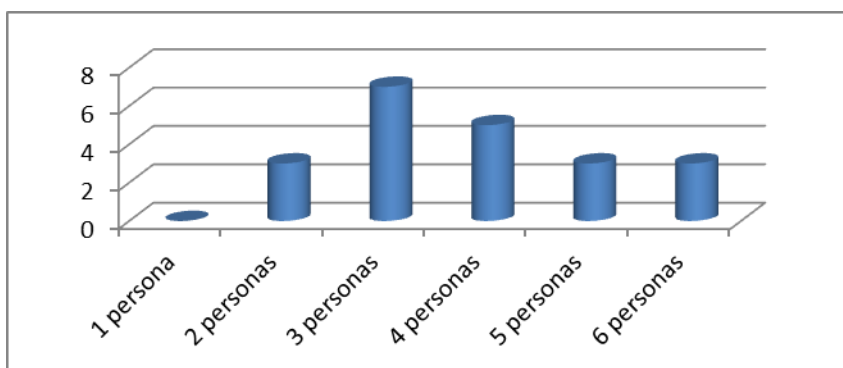


GRÁFICO 11: NÚMERO DE PERSONAS QUE CONFORMAN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Por otro lado, son 9 los casos con padres que representen al principal proveedor de ingresos en el hogar, en 7 son las madres y 5 son gastos repartidos. En cuanto al tipo de ocupación de los padres, se refleja que a mayoría de estos se encuentran trabajando en la actualidad bien sea vinculados a alguna empresa o como independientes. Encontramos 5 casos donde las madres son amas de casa y 1 caso de una madre desempleada.



GRÁFICO 12: PRINCIPAL PROVEEDOR DE INGRESOS EN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

PRINCIPAL PROVEEDOR DE INGRESOS EN EL HOGAR		
PERSONA	CANTIDAD	PORCENTAJE
PADRE	9	42,8
MADRE	7	33,3
AMBOS	5	23,8

CUADRO 15: PRINCIPAL PROVEEDOR DE INGRESOS EN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

La anterior gráfica representa la variable de distribución de ingresos dentro de los hogares de los estudiantes.

A continuación, observaremos el nivel de estudio de los padres de familia. Evidentemente la mayoría de padres tuvieron acceso a niveles de educación superior, lo que supone un mundo académico y cultural diferente para el desarrollo de los estudiantes.

NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES				
	BACHILLER	PREGRADO	POSGRADO	DOCTORADO
PADRE	4	6	10	1
MADRE	3	8	11	0

CUADRO 16: NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

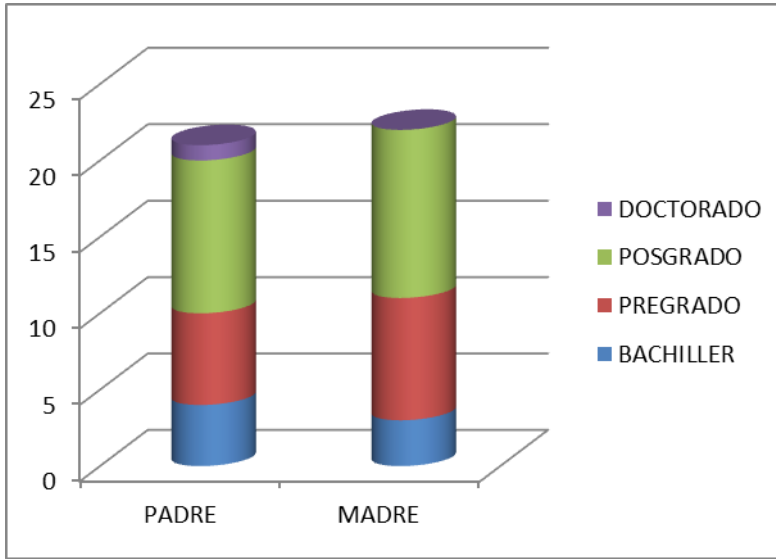


GRÁFICO 13: NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

A propósito de las **condiciones sociales**, en la pregunta sobre si estaban cobijados por la seguridad social, todos dieron respuesta afirmativa a esta.

¿Pertenece a algún grupo social?	
SI	9
NO	11
NS/NR	1

CUADRO 17: PERTENENCIA A GRUPOS SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

En la variable respecto a la integración en algún grupo social, 11 de estos estudiantes contestaron que no pertenecían a ningún grupo musical, deportivo o colectivo social ajeno a la institución. De los restantes, como veremos a continuación, 4 hacen parte de grupos musicales, 2 a grupos deportivos, 1 a un movimiento político, 1 a un grupo para el aprendizaje del inglés y 1 a un grupo para el aprendizaje de la teología. No cabe duda, que el hecho que un gran número de estudiantes pertenezca a diversidad de grupos sociales posibilita la

apertura al mundo y socialización con su propio entorno. Además corresponde al llamado ciclo proyectivo la posibilidad de aportar en otras comunidades.



GRÁFICO 14: PERTENENCIA A GRUPOS SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

ASPECTO AFECTIVO

Dada la edad y el círculo social en el cual se desenvuelven, todos tienen acceso y hacen uso de las nuevas tecnologías de la información para diversas actividades como estudiar, hacer consultas, como espacio de entretenimiento o como herramientas para la comunicación. A continuación se representa en la gráfica las nuevas tecnologías que los estudiantes usan actualmente:

TIC



GRÁFICO 15: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN CON LAS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

TIC

COMPUTADOR	21	100%
CELULAR	14	66,60%
IPOD	6	28,50%
TABLET	1	4,70%
TV	4	19%
MP3	2	9,50%

CUADRO 18: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN CON LAS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Como vemos, son estudiantes de gran acogida hacia las nuevas tecnologías con fines académicos y de entretenimiento comunicación, además que consideran que ellas en ocasiones determinan lo que cada uno usa, ve y piensa.

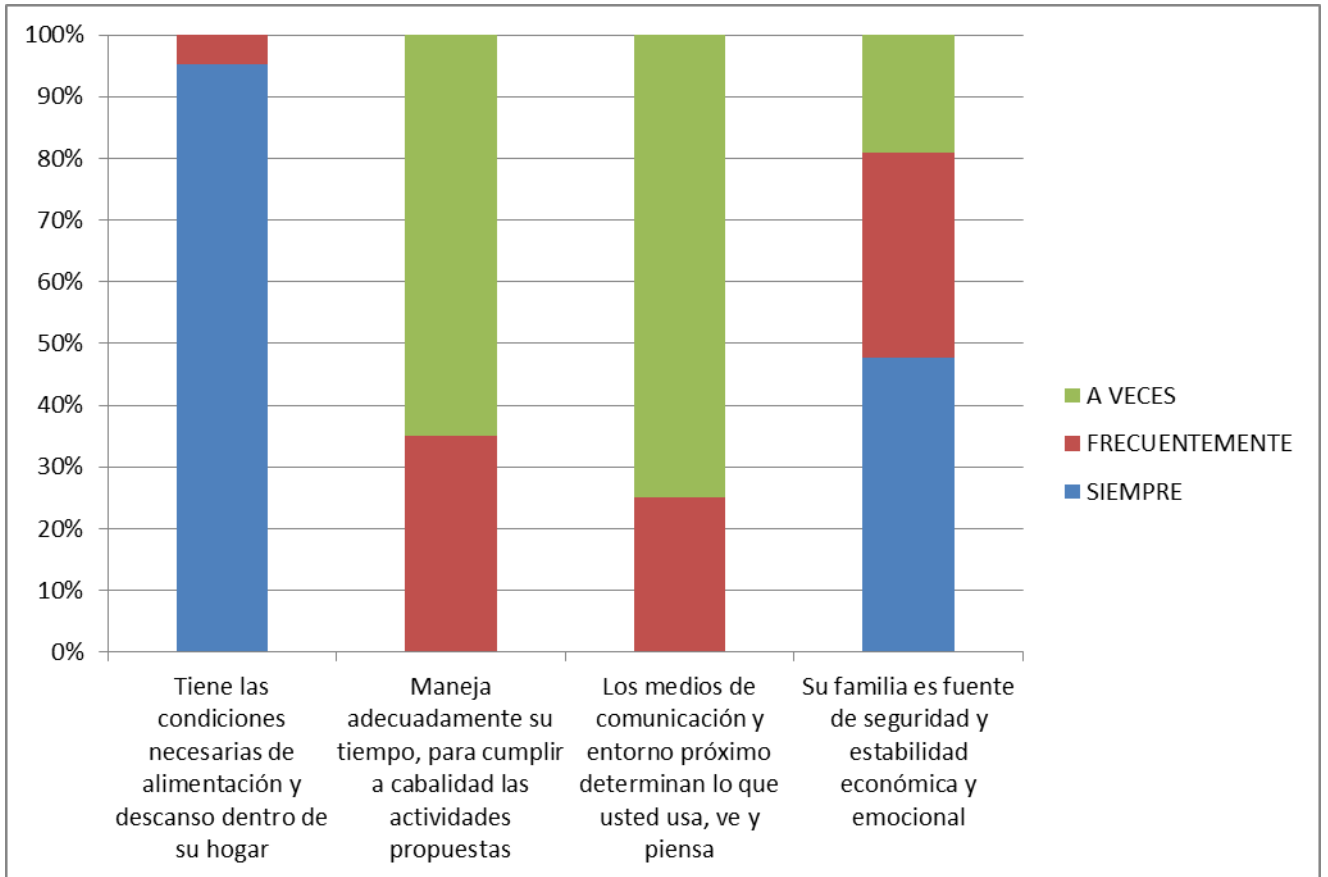


GRÁFICO 16: CONTEXTUALIZACIÓN AFECTIVA SEGÚN LOS ESTADIOS EVOLUTIVOS DE KOHLBERG. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

	SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
Tiene las condiciones necesarias de alimentación y descanso dentro de su hogar	20	1	0	0	0
Maneja adecuadamente su tiempo, para cumplir a cabalidad las actividades propuestas	0	7	13	1	0
Los medios de comunicación y entorno próximo determinan lo que usted usa, ve y piensa	0	3	9	9	0
Su familia es fuente de seguridad y estabilidad económica y emocional	10	7	4	0	0
Su educación le brinda las herramientas necesarias para entrar fácilmente a un mundo laboral	14	7	0	0	0
Es indispensable para su vida el establecimiento de amistades y círculos sociales amplios	6	9	4	1	1
Sus sentimientos y emociones son determinantes en las decisiones que usted toma en su vida	2	8	8	3	0

CUADRO 19: CONTEXTUALIZACIÓN AFECTIVA SEGÚN LOS ESTADIOS EVOLUTIVOS DE KOHLBERG. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Sin embargo, la totalidad de los estudiantes expresan que su familia es fuente de seguridad y estabilidad económica y emocional, por lo que tienen las condiciones necesarias de alimentación y descanso en cada uno de los hogares. Y que su educación les brinda las herramientas para desenvolverse en la sociedad de una manera crítica y participativa.

También se hace evidente que la tendencia en la mayoría de los estudiantes es que presentan dificultades para organizar su tiempo.

Quedo registrado en la encuesta que de los 21 estudiantes 18 han tenido relaciones afectivas de pareja. En la pregunta que cuestionaba sobre el género todos contestaron que eran heterosexuales.



GRÁFICO 17: RELACIONES DE PAREJA DE LOS ESTUDIANTES. Elaborado por Ingrid Quiroga M.

Con respecto a la pregunta “frente a un conflicto en tu círculo social, ¿cuál es tu manera de reaccionar?” La mayoría de los estudiantes, respondiendo al nivel de desarrollo en el que se encuentran respondieron que su reacción sería la mediadora:

“como mediador entre las personas involucradas al conflicto, mientras estas me lo permitan...”

“Dependiendo del tipo de conflicto y las personas involucradas, usualmente intento ser la mediadora cuidando tener una visión objetiva”

Aquella, que permita actuar asertivamente y que le permita la reflexión y la creación de posibles alternativas de solución. Sin embargo se dan 5 casos donde la situación sería de indiferencia si el conflicto no los involucra directamente:

“Depende del conflicto, me gustaría pensar que respondo a mis necesidades éticas sobre mis temores, pero no sé si en realidad”

“Reacciono individualmente a menos que requieran de mi ayuda”

“Resolverlo a como dé lugar dependiendo de la situación.
Si representa una amenaza para mí, me mantengo al
margen”

ASPECTO COGNITIVO

Como ya se ha dicho, en otra parte de este trabajo, el ciclo es entendido como un periodo, en el que se presenta un desarrollo de las tres dimensiones humanas: la cognitiva, la valorativa y la praxiológica. Cada ciclo está íntimamente relacionado, buscando un desarrollo continuo de los anteriores elementos. Asimismo, corresponde a unas etapas que están determinadas por el desarrollo cognitivo y el contexto. Los estudiantes de proyectivo C del IAM están en el último nivel del proceso pensado para su desarrollo y fundamentado desde las etapas del desarrollo de Piaget, denominado: estadio de las operaciones formales. (Recordemos que la caracterización de los ciclos se realiza a partir de los enfoques cognitivos de Piaget y la escuela histórico-cultural de Vigotsky).

Así pues, se caracterizan porque son capaces de prescindir del contenido concreto y palpable de las cosas y de situarse en el campo de lo abstracto.

El estudiante es capaz de realizar razonamientos formales sobre un nivel abstracto: “se desarrollan nuevas capacidades que permiten la valoración de la verdad o falsedad de las proposiciones abstractas, analizar fenómenos complejos en términos de causa-efecto, utilizando el método hipotético-deductivo, e incluso deducir consecuencias de situaciones hipotéticas y diseñar pruebas para ver si las consecuencias sostienen la verdad.” (Cfr.: <http://archivo.abc.com.py/2007-05-04/articulos/327316/las-operaciones-formales>)

Igualmente, desde el enfoque piagetiano, el desarrollo cognitivo de los estudiantes ya debió pasar por el estadio de las operaciones concretas, en el cual el pensamiento se origina en la acción real y efectiva, en el contacto con las cosas, y cuando devenga pensamiento en el sentido estricto (...) no perderá su cualidad de ser ante todo una acción (Ferreiro, 2003, p. 113) Aunque desde la postura piagetiana, se denota un avance en relación con el estadio que le antecede la limitación de este estadio precisamente se lo da el adjetivo concretas, puesto que, como Ferreiro (2003, p. 114) lo afirma, este calificativo señala que el niño necesita aún de la presencia concreta de los objetos para poder razonar. Brecha que se empieza a borrar en el siguiente estadio de las operaciones formales el cual correspondería al estadio de los estudiantes de proyectivo C.

El estudiante en pensamiento formal tiene la capacidad de manejar, a nivel lógico, enunciados verbales y proposiciones, en vez de objetos concretos únicamente. Es capaz ahora de entender plenamente y apreciar las abstracciones simbólicas del álgebra y la crítica literaria, así como el uso de metáforas en la literatura. A

menudo se ve involucrado en discusiones espontáneas sobre filosofía, creencias, comportamientos sociales y valores, en las que son tratados conceptos abstractos, tales como justicia y libertad. De ahí, que observemos la manera como se organizan las asignaturas en el plan de estudios de la institución.

Por último, cabe señalar que el “estadio de las operaciones formales” descritas por Piaget, comienza hacia los 11 años, y se caracteriza porque se presenta un desligamiento de lo concreto y un razonamiento que ya no simplemente es de razonamiento lógico, sino que tiene la característica de ser hipotético, deductivo y abstracto. “el niño será capaz de desprenderse de los datos inmediatos, de razonar no solo sobre lo real sino también sobre lo posible (...) estará en posesión de una forma lógica capaz de aplicarse a cualquier contenido.” (Ferreiro, 2003, p. 114)

CONTEXTUALIZACIÓN DOCENTES

En el Instituto Alberto Merani se encuentran docentes cuya formación académica varía entre maestría y pregrados. Independientemente de su formación académica todos hacen parte de las capacitaciones que ofrece el instituto con el propósito de que cada docente articule su saber con la propuesta pedagógica dialogante. Es importante resaltar que el IAM ofrece unas condiciones favorables a cada docente dependiendo del escalafón interno al que este adscrito. Además, como valor agregado el instituto tiene como principio garantizar la mayor permanencia posible de cada docente en el instituto siempre y cuando éste se integre asertivamente al proyecto pedagógico. De allí que, los docentes entrevistados -Fernando Tamayo y Jesús Gualdrón- lleven en la institución entre 20 y 15 años respectivamente.

Agregado a lo anterior, los docentes tienen un gran sentido de vocación y gusto por su profesión, añadiéndole a esto su gran sentido de responsabilidad social y trascendencia en los procesos de enseñanza. Así, por ejemplo, el Profesor Fernando Tamayo licenciado en sociales de la universidad Francisco de Paula Santander en Cúcuta es el encargado de acompañar con los estudiantes del ciclo proyectivo el trabajo de responsabilidad social, debido a su experiencia en el trabajo social con grupos organizados de base, tales como la Fundación social en el área educativa de Ciudad Bolívar o el centro de atención a jóvenes de la misma localidad.

Al mismo tiempo, la mayoría de los docentes tienen compromiso con la propuesta pedagógica del IAM, en tanto se hacen partícipes de cada una de las reuniones programadas para la reflexión, análisis y si el caso, reestructuración de algún elemento del proyecto meranista. Buen ejemplo de ello, es el profesor Jesús Gualdrón, historiador de la Universidad de Humboldt en Berlín, quien desde su ingreso a la institución hizo parte del grupo encargado del diseño curricular y del

consejo académico. De allí que, a lo largo de su experiencia dentro de la institución haya tenido a cargo áreas como la de sociales (acompañando asignaturas como conceptos sociales, microsociología, conceptos históricos, historia universal, historia de Colombia, historia del siglo XX, geografía del desarrollo, conceptos sociológicos, conceptos económicos, filosofía, ética y seminarios interdisciplinarios), pensamiento (acompañando pensamiento conceptual, formal y praxológico) y lenguaje (asesorando las materias de habilidades psicolingüísticas y ensayos).

De lo anterior desprende que, cada uno de los docentes dentro de sus prácticas, discursos y saberes implemente la pedagogía dialogante en los procesos de desarrollo llevado a cabo en cada uno de los ciclos.

“El modelo de pedagogía dialogante es una innovación interesante para la organización de los procesos pedagógicos de una institución. Además, pone en el centro el concepto de desarrollo y descentra lo cognitivo como elemento primordial en las escuelas, transfiriéndolo a otros ámbitos de la existencia humana como lo afectivo y lo práctico. Ámbitos que se desarrollan de manera distinta en cada una de las edades, de allí la propuesta del trabajo por ciclos, la cual atiende a los diversos momentos del desarrollo de los jóvenes.” (Gualdrón J.)

Asimismo, cabe resaltar que los docentes del IAM, poseen competencias críticas frente a la realidad educativa actual. Es por esto, que expresan su preocupación frente al sistema educativo colombiano y a la tendencia de la privatización de la educación.

“Me preocupa la tendencia a la privatización de la educación. Esta es un principio democrático y como tal debe brindar igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad. Pero, desafortunadamente, esto no se da así, la privatización no sólo se presenta en los recursos fiscales destinados al sector educativo, sino también en la notoria diferenciación de la calidad educativa, en tanto unos son educados para pensar y gobernar y los otros son educados para oficios varios” (Gualdrón J.)

A pesar de esto, desde cada una de las prácticas pedagógicas de los docentes se realizan apuestas por brindar una educación de calidad, que corresponda al contexto social, económico, cultural y pedagógico; y que forme “seres integrales, con pensamiento crítico y que piensen por sí mismas” (Tamayo, F.) De esta manera, en ciclo proyectivo se estimula la participación creativa de los estudiantes a partir de un proceso de autoaprendizaje, el cual presupone niveles de autonomía, de preconcepciones y de pensamiento formal desarrollado en los anteriores ciclos.

“Tomo distancia del constructivismo. Y considero que con la guía del profesor se lograrían desarrollar más profundamente las habilidades potenciadas en ciclos anteriores, lo que genera la interconexión de ciclos. Además, no estoy de acuerdo con los maestros que hacen de la evaluación un medio de represión o castigo” (Gualdrón J.)

Por lo tanto de esta apuesta se desprenden los fines de la educación que cada docente considera prioritarios:

“Primero, generar seres humanos capaces de vivir en sociedad en un país como Colombia, donde hay confusiones sobre lo ético, el deber ser y la coyuntura de esta sociedad fragmentada. Segundo, formar jóvenes que actúen de acuerdo a la época, es decir, que estén en la capacidad de realizar un proceso de apropiación de los instrumentos culturales de la época. Tercero, formación de jóvenes que tengan la habilidad de sentir y hacer suyos los problemas de su entorno social. Y por último, formar jóvenes que formulen preguntas innovadoras, críticas y contraculturales que trasformen el conocimiento.” (Gualdrón J.)

Por otra parte, esta es la perspectiva relacionada al perfil del buen docente del IAM:

“Ser profesor es sinónimos de carencia, un profesor tiene que aprender a lo largo de su práctica y de su vida. Y el instituto brinda siempre las posibilidades de capacitación pedagógica y reflexión de las experiencias en el aula. Un docente debe poseer todas las formas de lucha y debe ser catalizador y mediador en la vida institucional. Por lo tanto, debe crear vínculo, extender puentes y no levantar muros, porque los estudiantes aprenden desde lo cercano y no desde lo lejano” (Tamayo, F.)

Es importante recalcar, que la palabra disciplina no existe dentro del vocabulario meranista, sino que en vez de esta se utiliza la palabra comportamiento o actitud. Por lo que, la disciplina no se convierte en un factor que limite sus prácticas pedagógicas.

Además, debe mencionarse que el ambiente de trabajo es colaborativo y respetuoso, lo que además trasciende a la comunicación con padres de familia quienes también entran en debate y capacitación para reajustar las relaciones entre escuela y familia.

Por último, no debemos olvidar que ser docente del Merani implica conocer sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Dándoles un uso que permita la creación de oportunidades y la construcción de conocimiento. Ahora bien, no es obligatorio hacer uso

de ellas, debido a que cada docente cuenta en ejercicio con una autonomía de cátedra, que le permite decidir sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje y desarrollo que se llevan a cabo durante sus clases.

MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO: PEDAGOGÍA DIALOGANTE

La pedagogía que prevalecerá a lo largo de la práctica, será la pedagogía base de la institución Alberto Merani. Pues considerando que este centro educativo se encuentra en procesos de aplicación de dicha innovación pedagógica, es concerniente y coherente con nuestra práctica aplicar tal modelo. Por lo tanto, a continuación esbozaré los principios de esta pedagogía.

Es importante aclarar, antes de desarrollar las principales tesis de esta pedagogía, que al contrario de muchas instituciones y apuestas pedagógicas, donde el aprendizaje es el centro y núcleo de la labor educativa, en el IAM, se sustituye este concepto por el de desarrollo. En tanto, el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero tiene lugar su re-construcción dentro de ella en un dialogo permanente entre el estudiante, el saber y el docente. Así, este último sujeto de la educación debe estar en condición de mediar “de manera intencionada y trascendental” (De Zubiría, 2006) el desarrollo integral del estudiante.

Se realiza esta aclaración debido a que dentro de la pedagogía dialogante, hablar de desarrollo implica reconocer las diversas dimensiones humanas:

“La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa como decía Wallon (1987)” (De Zubiría, 2006)

Cada una de estas dimensiones es considerada un sistema autónomo pero interrelacionados entre sí, lo que no implica que el desarrollo de una de ellas potencie a las demás. De aquí que también surja como concepto clave la interdependencia.

“en pocas palabras, la interdependencia es un principio según el cual las cosas y los sucesos están íntimamente integrados, escalonados en un proceso interrelacionados.” (De Zubiría, 2006)

Apoyándose en el aporte de la escuela histórico- cultural, la pedagogía dialogante reconoce el contexto social, económico y político en los cuales se gestan las teorías, los sentimientos y las prácticas.

“Somos seres histórica y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir” (Merani, 1976)

Lo anterior, para fundamentar desde esta escuela que los procesos psicológicos superiores, entre ellos la inteligencia, tiene un origen histórico y social, y que los instrumentos de mediación, como la cultura cumplen un papel central en la constitución y desarrollo de cada uno de estos procesos.

“Por ellos podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos, deben entenderse demarcados por los contexto históricos y culturales en los que viven los sujetos” (De Zubiría, 2006)

Ahora bien, esto no quiere decir que el sujeto cumpla un papel pasivo y receptivo con respecto a su ambiente, como lo creerían los enfoques heteroestructurante, sino que por el contrario en esta relación con su contexto, el sujeto internaliza lo vivido. Retomando a Vigotsky, Baquero dice:

“los medios culturales, no son externos a nuestras mentes, sino que crean en ella, algo así como una segunda naturaleza.” (Baquero, 2001, 45 y 54).

Con todo lo anterior, podemos decir que la pedagogía dialogante concibe al ser humano dentro de un contexto social y por ende colectivo, que para efecto de los postulados piagetianos tienen un efecto a nivel cognitivo en el individuo que participa de estos procesos cooperativos en tanto, es fuente de reflexión y de conciencia de sí mismo, disocia lo subjetivo de lo objetivo y por último, genera la regulación.

De esta manera, la pedagogía dialogante, se convierte en la opción más pertinente en nuestra sociedad, ya que considera el papel activo del estudiante en su proceso de aprehendizaje, pero además reconoce la importancia de la mediación para su desarrollo integral. Agregando a lo anterior, la pedagogía dialogante permite el diálogo y la coexistencia de las ideas, valores y sentimientos que se encuentran el individuo con el que interactúa.



GRÁFICO 18: LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE CON RESPECTO A OTROS MODELOS PEDAGÓGICOS. Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2012

En el anterior gráfico se representa la distinción que hacen los hermanos De Zubiría, con respecto a la pedagogía dialogante en relación con los enfoques hetero y autoestructurante. Allí, se plantea que en la escuela tradicional se tiende a desconocer los intereses de los estudiantes, lo que frena su desarrollo de pensamiento, convirtiéndolo en un sujeto pasivo dentro del proceso educativo. Pero también, la escuela nueva o el constructivismo “subvalora el papel del docente y la cultura, y sobrevalora las posibilidades de los propios estudiantes.”

Por otra parte, uno de los puntos a rescatar de esta pedagogía es la apuesta que hace por reconocer e implementar los elementos de la teoría de la modificabilidad cognitiva (TMC) planteada por Reuven Feuerstein. Esta teoría se sustenta en el principio que cualquier ser humano en sociedad se modifica a sí mismo, siempre y cuando exista una herramienta mediadora. Entendiéndose a la modificabilidad como la capacidad de adecuación de un comportamiento en determinado ambiente, lo que la hace diferente entre culturas y situaciones.

“La inteligencia es poder cambiar la capacidad del individuo de beneficiarse de la experiencia para su adaptación a nuevas situaciones, adecuando su comportamiento o actuando sobre su medio. Si el medio le exige, este poder va a aparecer, como una semilla en el medio del desierto que se riega con una gota de agua que la hace volver a florecer. Si el entorno no le exige nada, esta potencia se atrofia.” (Revista Artes y Letras, julio 1998.)

Sin embargo, el enfoque dialogante discrepa de la TMC

“porque es evidente que la modificabilidad humana se va restringiendo seriamente con la edad (además de reconocer que) la educación constituye exclusivamente uno de los

agentes mediadores, pero a la par existen múltiples mediadores que podrían incluso marchar en direcciones contrarias a las realizadas por la educación formal e informal llevada a cabo. Están como mediadores, entre otros, las familias y los medios de comunicación y, como parece evidente, no necesariamente las mediaciones escolares marchan en la misma dirección de las mediaciones ejercidas por los medios de comunicación y por las familias” (De Zubiría, 2006)

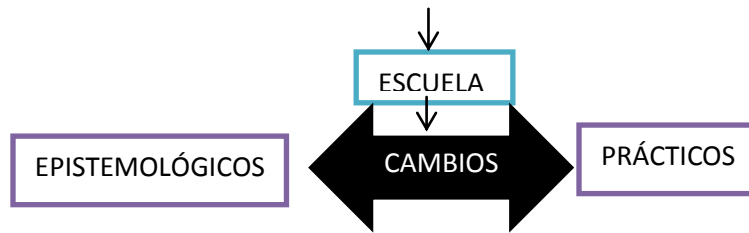


GRÁFICO 19: IMPLICACIONES DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE. Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2012

Ahora bien, es inevitable pensar que una nueva propuesta pedagógica como la dialogante, únicamente trae cambios a nivel epistemológicos en la educación. Al contrario, conlleva unas implicaciones didácticas, las cuales reivindican el papel mediador del docente y activo del estudiante. Una metodología basada en el diálogo y en un proceso de aprehendizaje por fases y niveles de complejidad. Por lo tanto, se hace necesario, que los estudiantes identifiquen las temáticas a trabajar, pero que los docentes por medio de una preparación previa, logre desestabilizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes de tal manera que se confronten y generen la re-construcción del conocimiento de los conceptos previamente aprehendidos. Es así, que dentro del aula se sugieren actividades tales como, las mesas redondas, las lecturas colectivas, los debates y los seminarios.

Por último, pero no menos importante, la pedagogía dialogante, propicia un trabajo investigativo con alta participación del docente-mediador, el cual guiará los procesos de formulación de preguntas, selección de variables, revisión de antecedentes, etc. Como procesos propios investigativos al que los estudiantes se acercan en distintos niveles de profundidad, pero con la finalidad investigativa desde los ciclos exploratorio hasta el proyectivo. Claro está, que estos niveles de complejidad investigativa, se implementan de acuerdo al desarrollo cognitivo, afectivo y práxico, en el que se encuentre el estudiante de determinado ciclo. Sin embargo, y a pesar de estos ejercicios, el estudiante no es considerado un investigador nato, debido a la mediación significativa del docente.

MARCO TEÓRICO INVESTIGATIVO: PARADIGMA CUALITATIVO, ENFOQUE INVESTIGACIÓN ACCIÓN – EDUCATIVA

1. Paradigma Cualitativo

A propósito del paradigma investigativo del presente trabajo, se ha decidido trabajar con *investigación cualitativa*, ya que este paradigma permite la reconstrucción y comprensión de una realidad o espacio social específico tal y como la observan los actores de la investigación. Además, la fundamentación de los datos recogidos se centra más en palabras que en cifras, por lo que permite realizar un acercamiento a la realidad estudiada, de tal manera que se comprenda, interprete o describa, contrario a la predicción y generalización llevada a cabo en el paradigma cuantitativo.

Dicho en otros términos, una investigación de corte cualitativo permite concebir la realidad social, activa, dinámica, histórica, relacional, variable y holísticamente, la cual se construye a partir de las situaciones particulares que se dan en ella; pero articulada a procesos más complejos (económicos, políticos y culturales). Por lo tanto, le demanda al investigador que permanezca en el lugar de investigación y que se involucre personalmente con los participantes en la investigación, hasta el punto de compartir perspectivas y asumir una actitud empática.

El proceso de investigación es flexible, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descriptivas y las observaciones. (Hernández, Fernández y Baptista; 2003)

Así pues, la característica fundamental de la Investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas (Mella, 1998).

Ahora bien, como cualquier proceso investigativo, el paradigma cualitativo aporta la construcción de conocimiento desde su aplicación. Éste se da, a partir de la reflexión sobre la práctica en tanto las aportaciones teóricas, la cual puede generarse a partir de la construcción, constatación o ruptura de la/las hipótesis planteadas al inicio del ejercicio investigativo.

En lo concerniente al aspecto metodológico de este paradigma, en la investigación cualitativa no existe una sola metodología. “Para ello la investigación se apoya en métodos y/o técnicas que permitan analizar, explicar e interpretar pensamientos que tengan sentido para las personas que participan en las investigaciones” (Badilla, 2006). Es por esto, que encontramos diversidad de técnicas como las historia de vida, el análisis de contenido, los grupos focales, el trabajo de campo, los estudios de caso, el análisis semiótico del discurso, etc.

2. Enfoque Investigación Acción Educativa

“El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual” (Vargas, 2002)

La investigación acción educativa es un enfoque de orientación cualitativo que permite acercarse de manera reflexiva a la práctica para producir conocimiento y a partir de éste generar acciones de mejora o transformadoras dentro de la realidad social a investigar, e incluso dentro del ejercicio docente.

El propósito fundamental dentro de la investigación acción es la transformación de la práctica pedagógica a través de procesos de reflexión sobre el desempeño docente. Ello requiere desarrollar una serie de habilidades en el docente que le permitirán observar críticamente la realidad social y educativa en la que se encuentra inmerso, aplicar técnicas para la obtención de la información del contexto, sistematizar esta información y reflexionar sobre estos datos para introducir planes de mejora que permitan profundizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y hacer más crítico y reflexivo su ejercicio de enseñanza, de tal manera que a partir de estas reflexiones forme un discurso propio, perfilándose así como un docente investigador.

En cuanto a su desarrollo histórico, podemos citar al pedagogo estadounidense John Dewey quien propone el aprendizaje en acción y a quien se le considera el padre de las metodologías de pedagogía activa, donde se considera que la intervención pedagógica debe darse a partir de la participación del sujeto que aprende. De igual manera, Lewin intenta combinar los métodos de investigación experimental a los objetivos y mejoras de la sociedad. Así pues, a estos dos intelectuales se les podría considerar los pioneros en la aplicación de las metodologías en investigación acción educativa.

Su origen se da hacia el año 1944 cuando se empiezan a cuestionar las metodologías en investigación cuantitativa en el ámbito pedagógico, ya que estos métodos no brindaban la información necesaria de ciertos fenómenos sociales y educativos. Por consiguiente, son los investigadores quienes empiezan a repensar las formas de los métodos de aproximación a la realidad educativa; asumiendo que los enfoques cuantitativos pueden incorporar propuestas innovadoras pero que tienen ciertas limitaciones al describir y comprender la realidad social o educativa en su complejidad.

En los años 60 se observa, con más frecuencia, la aplicación de investigaciones de orientación cualitativa, en tanto se aplican técnicas de orden etnográfico y de investigación acción educativa crítica.

En los años 80 y 90 la investigación acción se traslada como una propuesta de intervención investigativa al ámbito pedagógico. Sin embargo hay tres orientaciones muy marcadas en este proceso. Por un lado, se encuentra la investigación acción crítica que tiene su origen en Australia; por otro la investigación participativa cuyo representante más importante es el pedagogo latinoamericano Paulo Freire; y por último, la experiencia de investigación acción colaborativa ejecutada en Estados Unidos, en la cual se hace necesario el trabajo colaborativo de profesionales de diversas áreas para la comprensión de un fenómeno social o educativo. Estas tres formas de investigación acción han aportado elementos a la investigación acción en al ámbito pedagógico.

Las características fundamentales de este tipo de investigación son: **a)** la posibilidad de realizar el ejercicio investigativo *in situ*, en la medida que se recolecta información y las percepciones reales de los sujetos que intervienen en la investigación; **b)** es un enfoque que permite partir de problemáticas vinculadas a una realidad social o educativa específica; **c)** le permite al docente estar en constante formación en la medida que reflexiona y crítica su propia práctica pedagógica, por eso mismo renueva la labor docente como intelectual y productor de saber pedagógico desde el aula, es decir, permite la profesionalización docente a partir de la generación de conocimiento pedagógico desde su experiencia; **d)** este enfoque permite una relación estrecha entre reflexión y acción transformadora en el ejercicio docente; **e)** facilita la democratización de los procesos, ya que permite la participación de los distintos sujetos de la realidad social o educativa; **f)** la investigación acción educativa tiene un método que emerge desde la realidad, se contrasta con la teoría y vuelve de nuevo a la realidad para generar cambios en los procesos y los sujetos que participan en la investigación.

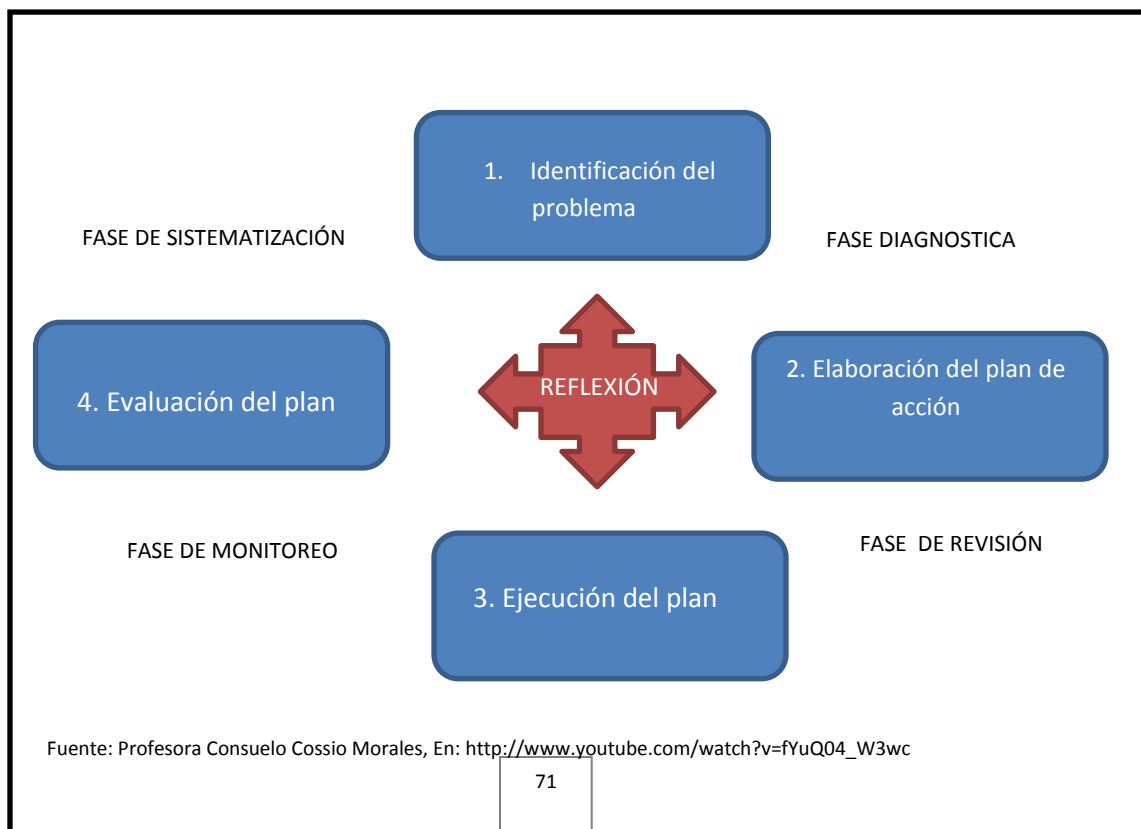


GRÁFICO 20: ESQUEMA METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.

El anterior gráfico, intenta recoger los elementos metodológicos esenciales en la investigación acción educativa. Allí, la reflexión es un proceso central en todo el proceso investigativo, desde la identificación del problema hasta la evaluación del plan los sujetos que participan en la investigación deben de potencializar sus habilidades críticas, analíticas e interpretativas de tal manera que dicha reflexión lleve a la construcción de conocimiento y a la planeación de estrategias de intervención y mejoramiento de la realidad social o educativa.

El punto de partida está dado por la identificación del problema, un problema que surge de la realidad social o educativa y que responde a procesos de observación sistemática. Por lo tanto este primer proceso se denomina fase diagnóstica. En esta fase, el docente aplica técnicas e instrumentos de investigación, que pueden ser tanto de orientación cualitativa como cuantitativa, para recoger información.

El segundo momento metodológico corresponde a la elaboración de la propuesta por parte del docente. Dicho plan debe fundamentarse en componentes teóricos y metodológicos que el docente investigador realiza. Además de esto, esta propuesta se va implementando poco a poco y se va reajustando o modificando según los aciertos o desaciertos que se tengan durante el proceso de aplicación. Por lo anterior, esta fase recibe el nombre de revisión.

El tercer y cuarto momento metodológico, responden a la ejecución y evaluación del plan. Allí el docente a partir del monitoreo y evaluación de las actividades, modifica y plantea las acciones de transformación y mejora a la realidad social intervenida.

Finalmente, se tiene la fase de sistematización de la información donde el docente investigador identifica los hallazgos reflexivos que emergen del proceso de investigación. Sin embargo, aunque la fase de sistematización se postula como el último paso, una de las características de este enfoque es la condición cíclica de la sistematización, es decir, permanentemente a lo largo de la ejecución de la propuesta el docente investigador recoge y sistematiza la información.

En resumidas cuentas, se considera de gran importancia la investigación en el aula debido a que esta permite la profundización y el conocimiento de la realidad educativa; enriquece la discusión y formación del saber pedagógico; permite fortalecer y mejorar cualitativamente el trabajo de los docentes.

Los elementos de la investigación acción educativa permiten desde la práctica docente realizar replanteamientos de los contenidos del aula a partir de una problemática. Lo anterior, configura una metodología de indagación, experimentación y cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Cfr. Elliott, _____, p.p. 82-102)

De esta manera, la enseñanza se convierte en un ejercicio investigativo, autoreflexivo que permitirá un mejoramiento sustancial en su práctica, pero también la construcción de un saber pedagógico desde la realidad concreta de la institución escolar.

MARCO TEÓRICO GEOGRÁFICO: GEOGRAFÍA RADICAL

La Geografía Radical constituye un conjunto de postulados teóricos y empíricos cristalizados a partir de 1975. Surge por la crítica que se estaba realizando en ese momento al positivismo y al llamado paradigma cuantitativo proponiendo

“una actitud crítica frente a la comunidad geográfica institucionalizada, acogiendo paulatinamente (...), el proyecto de una geografía comprometida políticamente con la transformación revolucionaria de la sociedad capitalista ... El rasgo distintivo del nuevo discurso geográfico es que privilegia "la dimensión social", en la que las relaciones espaciales son entendidas como manifestaciones de las relaciones sociales de clase en el espacio geográfico, producido y reproducido por el modo de producción” (Delgado Mahecha, 2003).

La Geografía Radical parte del movimiento crítico que se da a conocer entre la comunidad científica norteamericana. Los tres puntos de referencia en su desarrollo son:

- La expedición geográfica de Detroit y el movimiento expedicionario llevado a cabo por W. Bunge en las áreas urbanas marginales.
- La fundación en 1969 de la revista Antipode. A Radical Journal of Geography. “Una geografía antípoda de la que imperaba” (Ortega Valcárcel, ____). Creada en la Universidad Clark de Worcester en Massachusetts, sirvió de plataforma para hacer evidente el estudio de las problemáticas de mayor relevancia social y política, “desde la pobreza regional y urbana, la discriminación racial y étnica, la desigualdad de acceso a los servicios sociales, la discriminación y olvido de la condición femenina, hasta el subdesarrollo y el imperialismo” (Ortega Valcárcel, ____). Y,
- La fundación de la Unión de Geógrafos Socialistas conformada por estudiantes, geógrafos y no geógrafos, dedicados a la reestructuración de las sociedades de acuerdo a los principios de justicia social. Aquí se encuentra dos de las figuras más sobresalientes y claves en el surgimiento de la geografía radical: W. Bunge y D. Harvey.

Además, por el contexto socio-político de Europa (revolución de mayo del 68, la consolidación de naciones en un contexto político socialista, la denuncia por el deterioro ecológico resultado de la industrialización acelerada, la carrera armamentista, entre otros hechos) se difunde esta corriente geográfica en el

continente. Allí, su principal representante es Yves Lacoste y la revista Herodote como el par europeo de Antipode.

En el contexto latinoamericano encontramos a Milton Santos, un geógrafo brasileño que estudió los problemas del urbanismo y el subdesarrollo. Asimismo, fue miembro de la Unión de Geógrafos Socialistas y del comité de redacción de la revista Herodote.

Christofoletti (2006) propone varias subcorrientes y preocupaciones en la variada gama de las contribuciones de los geógrafos radicales, estableciendo cuatro grandes tendencias:

1. Orientación anarquista, basada en los trabajos pioneros del anarquismo político (Peet).
2. Orientación popular-radical, que se caracteriza por el contacto directo de los geógrafos con las poblaciones de las áreas y de los barrios a ser investigados. El geógrafo participa y orienta a la población para solucionar sus problemas y trazar sus reivindicaciones (Bunge).
3. Orientación Tercermundista, destinada a proponer análisis sobre el desarrollo y el imperialismo, en especial sobre los temas relacionados con la dependencia (Blaut).
4. Orientación marxista, que se basa en el estudio de las obras de Marx y Engels, en el intento por lograr fundamentos teóricos y en su aplicación a los problemas socioeconómicos con expresión espacial (Harvey) (Cfr. Artículo de internet :La geografía radical una alternativa en la interpretación de la realidad contemporánea)

Hay que mencionar, además, que las geografías radicales se han caracterizado y diferenciado de las demás corrientes geográficas por la especificidad de sus objetos de estudio. Quizá sea útil mostrar algunos de ellos: “a) naturaleza, recursos y medio ambiente; b) la geopolítica del capitalismo, imperialismo y subdesarrollo; c) desigualdad, segregación social, lucha de clases y justicia social; d) la planificación territorial y sus alternativas” (Ortega Valcárcel, ____).

Agregando a lo anterior, las geografías radicales identifican la producción social del espacio en tanto, trasciende la dimensión geométrica del mismo. Así pues, esta corriente provee a la geografía de herramientas que le permiten comprender el espacio como producto social, lo que implica estar atentos a las relaciones de construcción, destrucción o transformación que llevan a cabo los diversos actores pertenecientes al espacio estudiado.

Por lo tanto, esta consideración respecto de la cual las relaciones de producción determinan las relaciones y transformaciones de un espacio hace que la geografía radical sea un punto de referencia para el estudio de cualquier hecho social, de manera que, la geografía se consolide como la ciencia integradora de los saberes sociales y los saberes científicos. En definitiva, la geografía radical se convierte en un puente entre los procesos de tipo social y los procesos espaciales.

MARCO CONCEPTUAL

Con el propósito de construir el marco conceptual del presente proyecto de investigación, se abordarán las siguientes categorías: *desigualdad social, exclusión territorial, desarrollo urbano y sistema urbano.*

DESIGUALDAD SOCIAL

“La paradoja en el seno de la abundancia...” Keynes

Actualmente nos encontramos en una sociedad de la información que, amplia por medio de redes tecnológicas, las relaciones en el mundo, siendo la base fundamental de lo que hoy por hoy llamamos globalización. Este último término debatido por muchos teóricos ha sido disputa en la conformación del nuevo orden social, pues muestra claramente la más grande contradicción y es que al mismo tiempo que se tejen estas redes transnacionales, se van segregando, excluyendo y acentuando las desigualdades sociales en un nivel interno de cada nación. No en vano, Hans Peter Martin en su libro “La trampa de la globalización” enuncia que “la globalización se convierte en una trampa para la democracia” ; explicando así, que el sistema de mercado actual no se impuso de manera natural como lo creían los economistas clásicos, sino que por el contrario es un sistema artificial que va en contra o desborda los valores democráticos.

Lo que acabamos de observar nos conduce a tratar el efecto más visible de esta paradoja entre el sistema político y el sistema económico vigentes en la sociedad actual: *la desigualdad social.*

De la mano de Jean Jaques Rousseau empezamos afirmando que existen dos tipos de desigualdades entre los hombres: una primera, que se denomina *natural* y se refiere a la desigualdad en casos como la edad, la fuerza física entre dos hombres, etc.; y una segunda, que puede llamarse *desigualdad moral o política*, en donde se hace referencia a los privilegios que algunos disfrutaban en perjuicio de otros y que ha sido establecida con el consentimiento de los mismos hombres.

Por lo tanto, la desigualdad social se da como resultado de la propiedad privada y del abuso de aquellos que se apropian para sí de la riqueza y, los beneficios privados de dicha apropiación.

Weber como uno de los teóricos clásicos más importantes de la acción social, plantea un acercamiento de las desigualdades sociales desde tres ejes: lo económico (la clase), lo social (el estatuto) y lo político (el partido). Esto no determina que Weber haya dejado de lado los conflictos étnicos o religiosos, solo

que, fundamenta que la conflictividad social es resultado de diversas formas de desigualdad que se manifiestan económica, social y políticamente. (Silva, _____, pg. 118)

Entre los neoweberianos, para Parkin (1979) el concepto general de desigualdad social es el de cierre social, el cual se define como “*el proceso por el cual colectividades sociales buscan maximizar recompensas por el acceso restringido a recursos y oportunidades a un círculo limitado de elegidos*”. El *cierre social* puede ser creado, sea por la posesión de la propiedad o de la riqueza, sea por las diferencias de *status*, sea aún por el origen étnico, diferencia lingüística o religiosa.

De lo anterior se infiere que, la desigualdad social pueda entenderse como la situación social y económica de algunos individuos en un determinado contexto de competencia y lucha. Lo cual conduce a que las personas tengan un acceso desigual a cualquier tipo de recurso o servicio que ofrezca la sociedad. Por tanto, la desigualdad social está altamente asociada con las clases sociales, la raza, la religión, etc.

Ahora, examinemos brevemente las formas en las que se presenta la desigualdad en la sociedad.

✓ Desigualdad económica

También llamada desigualdad de ingreso, comprende todas las diferencias en la distribución de bienes e ingresos económicos. Este tipo de desigualdad se origina cuando dos personas efectúan el mismo trabajo, pero su ingreso no es igual para ambos.

Una de las consecuencias tangibles de esta realidad es lo que se conoce como estratificación económica y clases sociales. La desigualdad permite representar simbólicamente las diferencias materiales de los individuos a través de este tipo de diferenciación.

Para determinar la desigualdad de ingreso existen varios indicadores económicos como el índice de Atkinson, el índice de Theil, el índice de Hoover o el coeficiente de Gini, siendo este último el que con mayor frecuencia se utiliza.

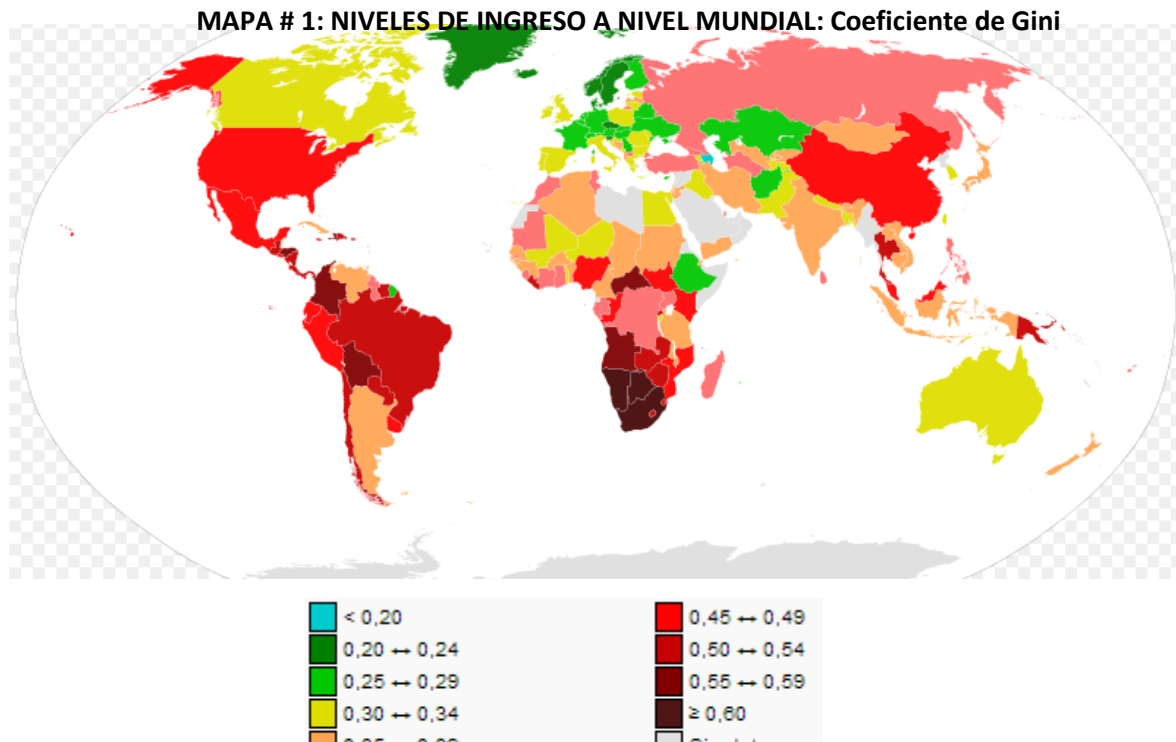
Coeficiente de Gini

A nivel mundial existe un coeficiente que indica los niveles de desigualdad en los ingresos y en la riqueza de quienes conforman una sociedad, llamado coeficiente de Gini. Dicho nombre lo recibe debido a que fue creado por el ideólogo fascista italiano Conrado Gini (1884-1965), autor de *Las bases científicas del fascismo* (1927). El coeficiente de Gini es un número que oscila entre 0 (cero), cero desigualdad y 1 desigualdad absoluta. En términos porcentuales, **1** equivale a 100% de desigualdad, y **0** a 0% de desigualdad distributiva.

En el caso de Colombia, se realiza a partir de la Gran Encuesta Integrada de Hogares - GEIH- realizada por el DANE. Así mismo, es posible encontrar medidas como:

- Coeficiente de Gini de los pobres: corresponde al coeficiente Gini calculado solamente para éste grupo de población.
- Coeficiente de Gini per cápita del hogar: es el Gini calculado con el ingreso per cápita de cada miembro del hogar.
- Coeficiente de Gini del ingreso total del perceptor: es el Gini calculado con el ingreso laboral y no laboral del perceptor.
- Coeficiente de Gini del ingreso laboral del perceptor: es el Gini calculado solamente con el ingreso laboral del perceptor.

Como todo indicador estadístico, responde a ciertos fenómenos por medio de variables específicas, pero es impreciso en el momento de dar cuenta sobre el bienestar social de una sociedad. Por lo tanto, tampoco permite determinar la forma como está concentrado el ingreso; ni indica la diferencia en mejores condiciones de vida de un país a otro.



Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Desigualdad_de_ingreso

En el anterior mapa, podemos observar una representación de los niveles de igualdad de ingreso, según el coeficiente de Gini. Son visibles los países que tienen mayor desigualdad de ingreso, y no es en vano ni por casualidad, también

presentan mayores problemas en cuanto al bienestar de su población. De allí que sean países que tengan bajos niveles de esperanza de vida, de niveles académicos, problemas de salud física y mental, entre otras consecuencias que caracterizan a las sociedades donde los niveles de desigualdad son altos.

✓ Desigualdad entre sexos

Este tipo de desigualdad ha sido muy debatida desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy. Se refiere a la diferencia de oportunidades políticas, económicas, sociales y culturales entre hombres y mujeres, basándose estas en las características biológicas de cada individuo. Este conflicto sobre el poder, el estatus y los ingresos que se ha llevado a cabo por la diferenciación sexual, da como resultado, entre otras muchas cosas, el movimiento feminista, el cual reclama la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

✓ Desigualdad Jurídica

Se presenta en casos donde la ley no incluye a todos los individuos por igual, sino que beneficia a algunos ciudadanos sobre otros, dependiendo de su poder monetario, o diferenciación racial.

✓ Desigualdad informativa y educativa

Como el subtítulo lo indica, encontramos dos tipos de desigualdades relacionadas entre sí. En un primer momento, la desigualdad educativa hace referencia al acceso limitado de algunos individuos o incluso sectores sociales al proceso educativo, no solo por deficiencia en la política de cobertura, sino también por las diferencias en el tipo de educación. Por tanto, esto se convierte en un proceso de desigualdad social clave para entender la desigualdad informativa, la cual se da en muchos casos por las limitaciones en el mismo proceso educativo y también por las desigualdades en la accesibilidad a cualquier elemento que haga parte de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

No obstante, se debe considerar la desigualdad educativa como una consecuencia clave de la desigualdad social y como una manifestación, al mismo tiempo, de la desigualdad de oportunidades, entendiéndose que ésta última se hace visible en el momento en que las oportunidades para ocupar alguna posición no están distribuidas de forma igualitaria, sino que influyen en dicha distribución los recursos económicos, las ideologías de cualquier índole, bien sea política, religiosa, étnica, de género o el estatus social.

Planteada así la cuestión, la desigualdad puede entenderse en cualquier sociedad, como la existencia de diferencias en los niveles de renta, el acceso de bienes, recursos, servicios públicos, e incluso las pautas de consumo entre los individuos. Sin embargo, como lo dijo Gandhi, esta existencia de diferencias es omnipresente en la organización social. (Dasgupta, A. (1996) Inequality. Gandhi's Economic Thought,.) Lo contradictorio de esta situación es, como se mencionó al inicio de este apartado, que el sistema político promulga unos ideales democráticos que orientan la acción social; entre estos ideales un principio

fundamental es la igualdad entre los individuos, igualdad ante la ley e igualdad de oportunidades; sin embargo, otros sistemas existentes en la sociedad, tales como el económico, el cultural, el educativo, entre otros, acentúan las desigualdades sociales y promueven su naturalización.

En este contexto, la desigualdad social, no sólo es una manifestación propia del proceso de expansión capitalista -lo que hace que sea una categoría con un alto contenido histórico y político- sino que también se ha acentuado en la actual realidad globalizada. “Porque la globalización neoliberal agudiza la dominación a través de la notoria superación de barreras espaciales y temporales que revolucionan y aceleran el ritmo de vida, llevando a una compresión espacio-temporal (Harvey, 1998, p. 268) que potencia las estructuras de poder hegemónicas ya que son estas quienes ponen las reglas del juego y detentan el control de los medios (por ejemplo, de las tecnologías financieras, de comunicación o productivas). Porque, como señala Harvey: “el dominio simultáneo del tiempo y el espacio constituye el elemento sustancial del poder social que no podemos permitirnos pasar por alto” (Harvey, 1998, p 251).”

De esta manera observamos, que la desigualdad social se expresa en diversas formas de opresión (económica, política, religiosa, cultural, jurídica, etc.) y éstas, a su vez legitiman la formación de lo que actualmente se conocen, como las minorías sociales. Entendiéndose, como pequeños grupos que son discriminados por parte de grandes entidades o elites para mantener el control. Una vez sucede esto, la desigualdad es causa principal de un conflicto igualmente primordial, conocido como la exclusión social, al que me referiré más adelante con el propósito de abordar esta ruptura social en una base geográfica determinada: *exclusión territorial*.

Por lo tanto, siendo la desigualdad un problema social tan amplio, es necesario que sea analizada y comprendida en un marco conceptual mucho más extenso que incorpore la discusión sobre exclusión territorial, desarrollo y sistema urbano.

EXCLUSION TERRITORIAL

1. El concepto de exclusión

El concepto de exclusión implica, sino la eliminación, por lo menos la discriminación o alejamiento del otro, dando lugar a la formación de grupos económicos, sociales y políticos que tienden a restringir o cerrar el acceso y/o la oportunidad de otros de extraer ventajas sociales, económicas, políticas y culturales existentes en la sociedad; afecta a grupos culturalmente definidos y se encuentra inmersa en las interacciones sociales (BID, 2004).

Es decir, la exclusión puede entenderse como un proceso, en el que ocurren una serie de eventos que conducen a que una persona, familia o grupo social llegue a vivir situaciones que les impiden participar y realizar el ejercicio pleno de la ciudadanía, en términos de sus derechos y deberes.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la exclusión presenta cinco (5) características:

1. La invisibilidad: se contrarresta a partir de la concientización de la presencia de grupos de personas excluidos en la sociedad, a través de estadísticas gubernamentales; leyes constitucionales sobre diversidad multicultural, currículos multiculturales y educación bilingüe.
2. Pobreza estructural y desventaja: se reduce a partir de acciones como los subsidios para la salud y la educación; programas para el desarrollo local y regional, creación y fomento de organismos gubernamentales especializados.
3. Estigma: se suprime a través de la promoción de la tolerancia, la solidaridad y el empoderamiento de los diferentes grupos sociales.
4. Discriminación: se reduce a partir de la nivelación del campo de acción de las personas (becas, cupos para la contratación de personal y partidos políticos), legislación y políticas antidiscriminatorias y empoderamiento.
5. Desventajas acumulativas: son reducidas a partir del fomento de oportunidades para las personas doblemente excluidas, redirigiendo bienes y servicios, empoderando y construyendo una base de apoyo.

Para Weber, es imprescindible reconocer que en una sociedad se construyen relaciones abiertas donde las asociaciones que se erigen entre miembros tienen la posibilidad de operar con ciertos parámetros, mecanismos o reglas para su asociación. Sin embargo, este proceso conlleva, simultáneamente a excluir a personas o grupos que sean exteriores o se incompatibilicen con los detentadores del poder organizacional. Dicho de otra forma, aun cuando en la conformación de una sociedad es admisible la autonomía en la construcción de la misma, en una organización societal, surge lo que Weber denomina “el cierre social.” Entendido éste, como un proceso en el cual los diversos grupos o categorías sociales intentan elevar su nivel social, monopolizar recursos, recompensas o privilegios a través de la restricción a un círculo limitado de personas. Para tal fin, se definen criterios de elegibilidad o no elegibilidad de pertenencia al grupo o categoría. Dichos criterios pueden estar concretizados mediante determinados mecanismos o características, desde *“la raza, la lengua, la religión, el lugar de nacimiento, la clase social, el domicilio y que pueden bastar para haber lugar a la exclusión”* (Weber, 1978. p 342).

Antes bien, en las sociedades de carácter más cerrado como en las que se designaron la esclavitud, el orden feudal, la sociedad despótica, de castas, colonialistas, racistas o elitistas, los criterios designados era los de descendencia, linaje, sexo, casta, raza o capacidad tributaria. En las sociedades modernas, donde los discursos parecen ser la expresión de una organización abierta que garantiza el ejercicio de la ciudadanía, los criterios restrictivos, han sido poco a poco abandonados y siendo sutilmente sustituidos por otros de carácter económico, político, socio-educativo o cultural.

El concepto de exclusión surgió en los años 60 en Francia, entendida como una ruptura de los lazos sociales. Su creación se atribuye a René Lenoir entonces

Secretario de Estado de Acción Social en el gobierno de Chirac, con su libro *Les exclus: un Français sur Dix*, publicado en 1974. Cabe señalar, que en el momento en el que se empieza a hacer uso del término exclusión, señalando como punto de origen lo anteriormente mencionado, se hace referencia a una exclusión de tipo social. Pues, en el libro de éste funcionario del gobierno francés, se alude a él para explicar la marginación del 10% de la población con respecto a la seguridad pública. De todo ello, hacia los años 80 el término se populariza con la misma connotación social, en tanto el estado de Bienestar no daba una respuesta adecuada a los desfavorecidos y afectados por los nuevos problemas sociales (desempleo, guetos, cambios en la estructura familiar).

Posteriormente, “El concepto se difundió con rapidez por otros países del Norte, en particular a través de diversos programas y organismos de la Unión Europea. Su creciente relevancia académica y política en Europa y en EE.UU. se ha debido sobre todo al incremento de la pobreza en ellos desde los años 80, así como en los antiguos países socialistas durante los 90. Después, este concepto surgido en los países desarrollados ha acabado por extenderse también a los países del tercer Mundo y aplicarse a sus problemas de Desarrollo, sobre todo a partir de un amplio proyecto realizado por el International Institute for Labor Studies de la OIT como preparación para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social celebrada en 1995 en Copenhague, consistente en seis estudios empíricos de distintos países centrados en diferentes enfoques de la exclusión (política, económica, derechos, cultural, etc.)” (IILS, 1996).

En América Latina el concepto empezó a ser utilizado hacia los noventa en el contexto del retorno a la democracia y el lanzamiento de una nueva generación de políticas sociales para la superación de la pobreza.

La anterior perspectiva histórica del concepto, permite entenderlo como un proceso más no como un estado. Además, es un concepto multidimensional, en el sentido que muchos estudiosos de las diferentes ramas de las ciencias sociales se ocupan actualmente de este fenómeno. Ramas como la antropología, la sociología, la economía, la geografía, etc., elaboran desde sus diversas tradiciones epistemológicas postulados que no sólo describen e interpretan, sino también proponen modelos para solucionar este problema social que abarca cualquier sociedad del Norte o del Sur. También, este carácter multifacético hace que la exclusión social sea una realidad compleja de medir, por lo cual carece aún de indicadores para cuantificar cada uno de sus elementos.

La exclusión en su carácter social, encierra las siguientes dimensiones:

a) La *privación económica*: ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro.

b) La *privación social*: ruptura de los lazos sociales o familiares que son fuentes de capital social y de mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales (por ejemplo, las personas con escasos ingresos se ven obligadas a disminuir sus relaciones sociales), deterioro de la salud, etc.

c) La *privación política*: carencia de poder, incapacidad de participación en las decisiones que afectan a sus vidas o participación política (en EE.UU. se ha comprobado que disminuye conforme lo hace el estatus socioeconómico de las familias). (Cfr. Exclusión social, Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo)

Dicho lo anterior, podemos comprender que estas tres áreas de privación corresponden cada una a tres áreas de incidencia de la exclusión, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Áreas y elementos de la exclusión social	
Áreas principales	Elementos
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Capital humano y social • Mercados de trabajo • Mercados de productos • Provisiones del Estado • Recursos de propiedad comunitaria
Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Redes familiares <input type="checkbox"/> Redes de apoyo más amplias <input type="checkbox"/> Organizaciones voluntarias
Derechos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Humanos <input type="checkbox"/> Legales/cívicos <input type="checkbox"/> Democrático

CUADRO 20: ÁREAS Y ELEMENTOS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL. Fuente: De Haan y Maxwell (1998:3).

García Roca (1998) nos ofrece otra clasificación basada en factores personales, subjetivos o psicológicos como elementos que conformarían la exclusión; estos aspectos, como pudimos observar, no son tenidos en cuenta en la anterior clasificación. Este autor establece las siguientes tres dimensiones o procesos de la exclusión social:

a) Una *dimensión estructural o económica*, referida a la carencia de recursos materiales que afecta a la subsistencia, derivada de la exclusión del mercado de trabajo.

b) Una *dimensión contextual o social*, caracterizada por la disociación de los vínculos sociales, la desafiliación y la fragilización del entramado relacional; en otras palabras, la falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que se pertenece.

c) Una *dimensión subjetiva o personal*, caracterizada por la ruptura de la comunicación, la debilidad de la significación y la erosión de los dinamismos vitales (confianza, identidad, reciprocidad, etc.).

Procesos de exclusión social		
Zona de exclusión	Zona de vulnerabilidad	Zona de integración
Exclusión laboral	Trabajo precario	Trabajo estable
Aislamiento social	Relaciones inestables	Relaciones sólidas
Insignificancia vital	Convicciones frágiles	Sentido vital

CUADRO 21: PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL. Fuente: García Roca (1998).

Desde la perspectiva de este autor, a las tres dimensiones anteriormente relacionadas corresponden tres zonas de integración entendidas como el momento en el cual la persona o el grupo estaría exento de una situación de exclusión; y tres zonas intermedias o de vulnerabilidad, que serían aquellas donde la persona o el grupo debido a sus condiciones tangibles e intangibles estaría en riesgo o amenaza de alcanzar un estado de exclusión.

No sobra aclarar que, independientemente de las posturas de los autores que trabajan la exclusión, cada dimensión se puede interrelacionar con otra, aumentando el nivel de afectación de la persona o grupo.

La exclusión social, en efecto, está condicionada por las estructuras socioeconómicas y políticas de cada país, que determinan las relaciones entre clases sociales y el control relativo de los recursos y del poder. Por eso, en una sociedad capitalista como la nuestra los procesos de exclusión e inclusión son funcionales a la dinámica de acumulación y centralización de la riqueza. La exclusión también está relacionada con factores como la localización geográfica, así como otros factores de género, casta o etnicidad.

Por último, la siguiente tabla señala las distintas clasificaciones de procesos de exclusión:

CLASIFICACIÓN	EXPLICACIÓN
Sincrónica univariable	Referida solo a la exclusión del mercado laboral.
Sincrónica multivariable	Exclusión de grupos sociales de aspectos considerados valiosos. Exclusión de activos sociales: políticos, económicos, culturales, redes sociales.
Diacrónica multivariable	Exclusión de los individuos de la

	participación en la sociedad: ruptura de lazos sociales
Diacrónica multivariable intersocietal	Exclusiones de diversos activos producidas históricamente entre países del tercer mundo (capitalismo subdesarrollado) y primer mundo (capitalismo desarrollado)
Diacrónica multivariable intrasocietal	Exclusiones de diversos activos sociales debido a que ni el Estado ni el mercado tienen capacidad de generar y distribuir derechos equitativamente. La exclusión se puede dar también entre estratos o entre grupos al interior de una sociedad
Diacrónica, multivariable, intragrupo o intraestrato	Referida a que dentro de un grupo se pueden producir fractura o exclusiones o dentro de un estrato; en particular este enfoque sugiere que dentro del estrato pobre por ejemplo pueden producirse exclusiones debido a la baja calidad de un servicio o a problemas de acceso a dicho servicio
Diacrónica generacional a futuro	Refiere a la exclusión de la que pueden ser víctimas las generaciones del futuro

CUADRO 22: CLASIFICACIONES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN.
 ELABORADO POR: INGRID QUIROGA. Basado en el texto: EXCLUSIÓN, DESIGUALDADES Y POBREZA, Multidimensiones, multirrelaciones y taxonomías. Autor: Luis Sánchez Tam

Creo haber mostrado que, la exclusión puede ser entendida como la imposibilidad de un individuo o de un grupo social, para participar en las diversas dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, educativas, etc. Dicha imposibilidad está enmarcada en un tiempo y en un espacio determinado. Por consiguiente, se rompen los lazos del individuo o grupo con la sociedad, afectando la pertenencia o identidad, lo que se traduce en la distinción “dentro-fuera” de determinados procesos. De acuerdo con la CEPAL, “la exclusión (...) surge a partir de un debilitamiento progresivo o un quiebre duradero de los lazos que unen a los sujetos con la sociedad a la que pertenecen, de tal modo, que se establece una división entre los que están dentro y los que están fuera de ella” (CEPAL, “La exclusión social de los grupos pobres en Chile”, 1998). Lo anterior, permite afirmar que el problema de la exclusión social es un problema de desintegración social, en tanto que las sociedades actuales son incapaces de integrar a todos sus miembros a dinámicas, instituciones o redes de interacción. “La exclusión puede, por lo tanto, ser entendida como un síntoma de desintegración y una

amenaza contra la cohesión social” (CEPAL, “La exclusión social de los grupos pobres en Chile”, 1998).

2. El concepto de Territorio

Antes de comenzar el desarrollo conceptual de este término, vale la pena aclarar que su abordaje es meramente explicativo, en función de la categoría que hoy nos convoca: Exclusión Territorial. Para lo cual, es necesario describir los elementos principales que permitan interrelacionarlos con los de exclusión y poder así, construir la categoría de análisis necesaria para el presente trabajo. Dicho de otra forma, el acercamiento que se hace sobre el concepto de territorio, es de forma general, no como categoría de análisis propiamente dicha.

Hecha esta salvedad, el territorio es un espacio socialmente construido, en el que se involucra, no sólo, el aspecto físico del espacio, sino también las relaciones sociales, económicas y culturales. Así pues, en él se plasma los procesos políticos, sociales, culturales de una sociedad, así como la evolución geológica, procesos geomorfológicos, bioclimáticos, riesgos naturales y ambientales derivados de la acción antrópica. Teóricamente, el territorio reúne las nociones de espacio físico y espacio social, lo que permite un análisis tanto de la forma como los individuos se insertan a la sociedad, como también las manifestaciones de producción, reproducción, permanencia y apropiación del espacio.

Apoyándonos en Gustavo Montañez y Ovidio Delgado, enunciaré algunas consideraciones sobre el territorio (tomadas textualmente de Cuadernos de Geografía, Vol. VII, No. 1-2, 1998):

- Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
- El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
- El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
- 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.
- En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
- El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
- El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren

existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

Como dijimos al principio, el territorio más que un soporte físico y natural es un complejo entramado de relaciones históricas, políticas, económicas, sociales, culturales, etc. Por lo tanto, es constitutivo del orden social, cuyas características se expresan en la territorialidad. Entendida ésta última 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” (Montañez, 1997: 198)

La territorialidad se ha expresado, institucionalizado y conceptualizado de maneras muy distintas a lo largo del tiempo. El concepto mismo de territorio fue aportado por la biología como escenario de la vida; la Geografía lo incorporó, reelaborándolo y diferenciándolo de los conceptos de lugar, espacio y paisaje desde distintas perspectivas teóricas.

De esta manera se puede concluir que, el territorio no es simplemente lo que vemos; mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos. Por eso aprender a leerlo y descifrarlo puede enseñar mucho sobre cómo resolver los problemas y los conflictos, las dudas y las incertidumbres que enfrentamos en el presente.

Exclusión Territorial

Antes de iniciar con la contextualización de esta categoría es necesario recalcar que en el acercamiento conceptual que se realizó a cada una de las categorías, en lo que corresponde a la de exclusión territorial no se encontró como tal. Es decir, esta categoría es una propuesta conceptual de la autora, cuyo proceso de construcción parte de aproximarse a “exclusión” y a “territorio” de formas interdependientes.

Entendiendo el territorio como el espacio socialmente construido, que involucra su estructura física, pero asimismo las relaciones de índole socioeconómicas y culturales, se debe tener en cuenta que este sirve como soporte para el análisis de la forma de inserción de los individuos en un grupo social, como también de las manifestaciones del control del espacio.

Así pues, la exclusión territorial puede ser definida como una situación en donde ocurre un proceso de discriminación o alejamiento de la población que conforma un territorio. Lo anterior entendido en tanto, no solamente se produce una exclusión física, sino que por el contrario, al ser el territorio una construcción social, implica y abarca otras dimensiones sociales que tienen lugar en el espacio geográfico y constituye propiamente el territorio.

De esta manera es posible encontrar tres tipos de exclusión territorial:



Gráfica 21: Tipos de Exclusión Territorial. Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2013

De acuerdo con “Raffestin (1996,1998; en Montaña y et al, 2005) el territorio está marcado por el poder, construido por actores que, partiendo del espacio como materia prima, lo reproducen en territorializaciones y re- territorializaciones que manifiestan las relaciones de poder.” (Toledo y Romero, 2006: 7)

En este contexto, las relaciones de poder promueven que los territorios y sus habitantes queden excluidos de las dinámicas sociales, comerciales y culturales. Por lo tanto la exclusión territorial extrínseca parte del hecho de la falta de competitividad de un espacio geográfico frente a las dinámicas socio-económicas que imperen en la teoría de desarrollo económico de turno. “Por consiguiente, se está frente a una falta de equidad territorial, que sinérgicamente se traduce en las formas de marginación de políticas, planes y proyectos de desarrollo, y de la consecuente dependencia del territorio excluido al gobierno central.” (Ibíd., pg. 8)

Como consecuencia de este alejamiento de un territorio excluido, se evidencia que estos no presentan una estructura socio-territorial que conlleven al mejoramiento de las condiciones y de la calidad de vida de la población.

Por otra parte, un espacio territorial excluido presenta poca integración a las redes de transporte y comunicaciones, las cuales mantienen en contacto y en las dinámicas con el resto de la sociedad. Estos territorios son poco atractivos para la implementación de políticas económicas que atraigan flujos de mercado que se lo integren al resto del sistema.

DESARROLLO

*“-La cuestión -insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
-La cuestión -zanjó Humpty Dumpty- es saber quién es el que manda..., eso es todo.
Lewis Carroll, Alicia a través del espejo, 1871, cap. 6”*

El término desarrollo posee varias acepciones según el campo de conocimiento que se acerque a él. Por eso, encontramos el desarrollo en términos biológicos, tecnológicos y obviamente sociales. Incluso en éste último campo este concepto maneja diversas dimensiones. De allí que, encontremos categorías como desarrollo sostenible, desarrollo humano, desarrollo social, desarrollo local, desarrollo rural, desarrollo económico y desarrollo urbano, entre otras.

Para el caso de este trabajo, es necesario centrarnos en la categoría de desarrollo económico debido a su alta incidencia en los procesos sociales, culturales y políticos que desde mitad del siglo XX se gestionan en nombre de éste. Sin embargo, al abordar esta categoría, y por efectos del problema que hoy nos convoca (desigualdad social y exclusión territorial en los procesos de desarrollo urbano), es necesario hacer algunas relaciones con el desarrollo social, humano, y posteriormente el desarrollo urbano para el caso de Bogotá.

Hecha esta observación, comenzaremos por plantear que el desarrollo según la Real Academia de la Lengua Española es el acto de acrecentar o incrementar algo de orden físico, intelectual, moral, social, económico o político. Cabe oponer a esto, el planteamiento de Manfred Max-Neef, quien subraya la diferencia que

existe entre crecimiento y desarrollo; exponiendo para el primer caso que este se debe a una mayor cantidad de ingresos y de consumo, mientras que el desarrollo lo explica como la calidad de vida a partir de la satisfacción de las necesidades humanas. De lo anterior, resulta importante comprender el término de desarrollo como “la condición social dentro de un país, en la cual las necesidades auténticas de su población se satisfacen con el uso racional y sostenible de recursos y sistemas naturales. La utilización de los recursos estaría basada en una tecnología que respeta los aspectos culturales y los derechos humanos. Esta definición general de desarrollo incluye la especificación de que los grupos sociales tienen acceso a organizaciones y a servicios básicos como educación, vivienda, salud, nutrición, y sobre todo, que sus culturas y tradiciones sean respetadas dentro del marco social de un estado-nación en particular.

En términos económicos, la definición mencionada anteriormente indica que para la población de un país hay oportunidades de empleo, satisfacción de por lo menos las necesidades básicas, y una tasa positiva de distribución y de redistribución de la riqueza nacional. En el sentido político, esta definición enfatiza que los sistemas de gobierno tienen legitimidad legal, y también la legitimidad concreta que surge principalmente de proporcionar oportunidades y beneficios sociales para la mayoría de la población.”(Reyes, 2002,).

Baste lo anterior para afirmar que el desarrollo supone el objetivo de cualquier actividad humana y el crecimiento económico nos es un fin último, sino una herramienta muy importante para promover dicho desarrollo.

Por simplicidad, podemos suponer que la definición que se apropia sobre el desarrollo, pertenece a una postura humanista; sin embargo, se reconocen algunos aportes valiosos para el presente análisis de la postura marxista y no desconocen 1º por completo la postura liberal y keynesiana, las cuales nos ayudan a entender el desarrollo como categoría histórica. Así pues, en tanto categoría histórica, primero, no se puede abstraer de las diferentes dimensiones que constituyen la sociedad (político, económico, social, etc.) y segundo, surge en determinado momento gracias a la confluencia de intereses para un proyecto de sociedad determinado.

Por lo anterior, es necesario en este momento referirnos a este proceso de surgimiento del “mito del desarrollo”. Así, pues de la mano de los postulados del profesor Renán Vega, podemos afirmar que la noción de desarrollo se comenzó a usar después de la segunda guerra mundial con el propósito de “impedir el camino autónomo de los pueblos en vías de independizarse, para mantenerlos atados con lazos neocoloniales al imperialismo. El término se hizo célebre como emblema de la política de los Estado Unidos a partir de 1949, cuando el presidente Harry Truman en su discurso de posesión consideró que una parte sustancial del mundo era “subdesarrollada”, mientras que su propio país representaba el desarrollo.” (Vega R. 2007, p. 197)

Acéptese o no, en la actualidad la sociedad ya no regula la economía, muy por el contrario es la economía la que regula la sociedad y en este marco contextual, me referiré ahora en primera medida al desarrollo económico.

- Desarrollo Económico

El desarrollo económico puede entenderse como la transición de un nivel económico concreto a otro con mayores ventajas para el completo de la sociedad, lo cual se logra a partir de un proceso de transformación estructural del sistema económico.

Algunos autores plantean que el crecimiento económico implica cambios *cualitativos*, en tanto mejora los niveles de vida de la población (erradicación de la pobreza, educación de calidad con total cobertura a la población, promoción de la igualdad entre géneros, disminución de la mortalidad infantil, sostenibilidad ambiental, etc.), y cambios *cuantitativos*, pues incrementa el producto interno bruto (PIB). En este punto, y contradiciendo a quienes plantean la anterior afirmación, se puede aseverar que en el caso colombiano- y otros ejemplos de países latinoamericanos- el desarrollo económico no se ha traducido en bienestar y desarrollo equitativo para la población, sino en distribución desigual del ingreso, y por el ende del desarrollo, lo que ha llevado a la intensificación de los conflictos sociales. Por lo tanto, se puede concluir que para el caso de muchos contextos latinoamericanos, el desarrollo económico se divorció del desarrollo social.

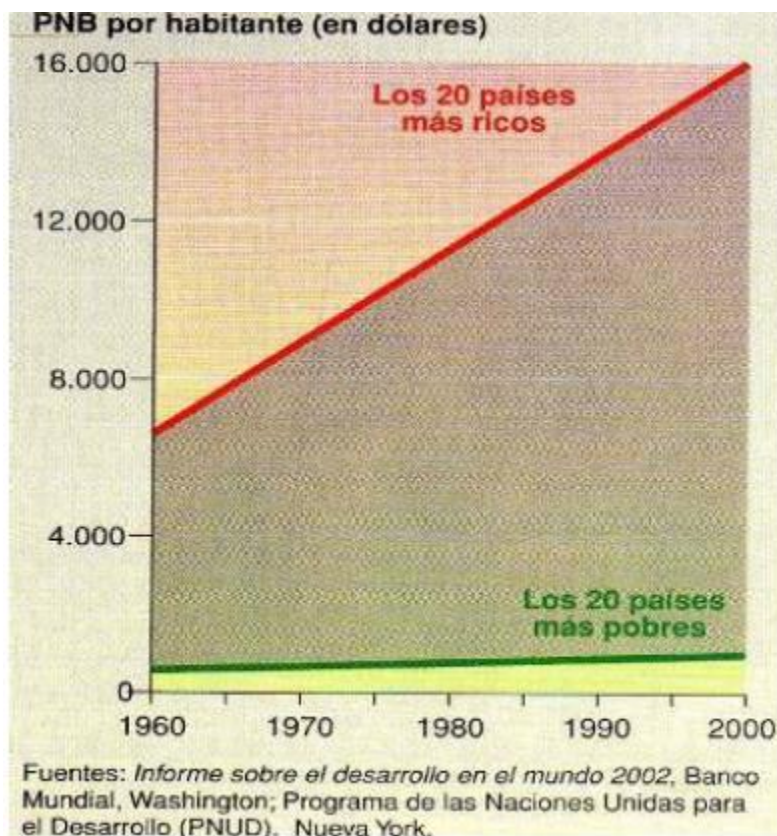


GRÁFICO 22: La brecha de los países ricos y los pobres no ha hecho más que aumentar desde que los primeros ayudan a los segundo a desarrollarse. (Atlas Le Monde 2003)

Por ejemplo, en el caso Colombiano según los datos del consejo empresarial colombiano para el desarrollo sostenible (CECODES) el PBI aumentó en un 32.3 % para el 2010. Pero así mismo en el sector social se incrementaron los niveles de pobreza, exclusión y economía informal.

Ahora bien, no hay que desconocer que existen unas entidades internacionales, que intentan aplicar las mismas fórmulas de desarrollo de los países centrales (donde resultaron efectivas por la especificidad de su constitución) al caso de los países subdesarrollados – o en desarrollo- , desconociendo las particularidades de su contexto. Así pues, Colombia es uno de los países donde se ejecutan estas medidas, buscando cambios estructurales en nuestra economía. Estas experiencias aplicadas a nuestro caso, no han resuelto los problemas que ocasionan el subdesarrollo colombiano: la distribución inequitativa de la tierra, la pobreza, el desempleo, la distribución desigual de los ingresos y la baja productividad.

“Las expresiones fundamentales del desarrollo económico son: aumento de la producción y productividad per cápita en las diferentes ramas económicas, y aumento del ingreso real per cápita.” (Cfr. <http://www.definicion.org/desarrollo-economico>).

Deseo, en este contexto, subrayar las teorías que como escuelas reflexionan la idea de desarrollo e identifican las condiciones socioeconómicas y estructuras económicas necesarias para el desarrollo humano y el crecimiento económico sostenido. Ellas son:

1. Teorías clásicas

“La teoría clásica, es un punto de partida para las demás teorías, esta teoría se basa en el desarrollo del comercio y la especialización de países, es decir, abogan por la división internacional del trabajo, y “la expansión del capitalismo comercial y financiero, que crecía especialmente en torno a un comercio internacional en rápido aumento protegido por el poder de los estados nacionales” (Sunkel y Paz pag. 101).

Esta escuela de pensamiento económico tiene como sus principales exponentes a Adam Smith, Jean-Baptiste Say y David Ricardo. Algunos autores le atribuyen como punto de partida de esta teoría la obra de Smith “Una investigación sobre la

naturaleza y causas de la riqueza de las naciones”, generalmente conocida, como “Las Riquezas de las Naciones”.

Según Smith “la mano invisible” del mercado hace que cada que cada agente económico, al perseguir su interés, contribuya al interés general

“Uno de los argumentos centrales de los economistas clásicos es que las ganancias de un actor dentro del sistema económico eventualmente se traduce en ganancias para todos. La lógica de este argumento es que cuando algún actor se beneficia económicamente, ese capital es invertido en el mercado local, a manera de compras, inversiones, generación de empleos, etc. Sin embargo, en el mercado global, históricamente ha sido probado que este argumento es falso: mientras las riquezas se han ido concentrando cada vez más en los países del norte, los países del sur se han ido empobreciendo o simplemente se han estancado en su crecimiento económico. El nivel de crecimiento entre estos dos polos es consecuentemente asimétrico. Frente a esta discrepancia en la teoría económica clásica, se ha ofrecido como explicación el hecho que los países del sur entraron en el mercado global mucho más tarde, y consecuentemente, no han desarrollado aún las herramientas necesarias para acoplarse.”
(Banrep, Teorías económicas, ____)

Cada grupo de países se beneficia de sus ventajas comparativas en el comercio internacional, obteniendo más producción y consumo que en autarquía. Los países ricos abundantes en capital obtienen mayores tasas de retorno a dicho capital cuando lo invierten en los países pobres escasos de capital, mientras que los países pobres se benefician del capital que no pueden obtener localmente para desarrollarse; algo semejante ocurre con los avances tecnológicos. En la misma medida, tanto los países pobres, abundantes en trabajo no cualificado, como los países ricos, relativamente escasos en él, se benefician de los flujos migratorios (nótese la diferencia entre la teoría y la práctica, tal y como ésta se da en los países ricos). Algo que no queda claro, no obstante, es quién se beneficia en mayor medida de tales relaciones.

2. Teoría de la modernización

Hacia las década del cincuenta y del sesenta del pasado siglo XX, Walt Whitman Rostow plantea la teoría de la modernización económica en respuesta a la batalla ideológica que se llevaba por entonces entre el capitalismo occidental y el comunismo.

Los países tercermundistas que habían intentado integrar sus sistemas a la economía mundial y cuyo resultado no fue favorable, encontraron en el

comunismo un modelo rápido y convincente de desarrollo. Esto llevo a que el bloque occidental, especialmente los Estados Unidos, decidiera ganarse la lealtad de estos países, pues para ellos, este aparente gusto de los países tercermundistas al comunismo era su fundamental preocupación. Contra esta amenaza, algunos analistas del bloque occidental crearon la Teoría de la Modernización para contrarrestar el avance del comunismo.

La Teoría de la Modernización divide las sociedades en dos tipos:

- ✓ Sociedades tradicionales: caracterizadas por dinámicas sociales basadas en enlaces emocionales y afectivos, gran influencia de lo religioso en la vida cotidiana, mayoría de la población concentrada en el área rural, sociedades altamente estratificadas, con posibilidades limitadas de movilidad social y sus economías dependen principalmente de la agricultura y de los productos primarios.
- ✓ Sociedades Modernas: cuya principal característica es la implementación de relaciones de carácter neutro e impersonal, propias del mercado capitalista.

Observando este panorama, la Teoría de la Modernización plantea que para que los países en vía de desarrollo alcancen un nivel de industrialización y prosperidad económica es necesario un cambio en sus estructuras sociales. Por tal motivo, las características propias de la sociedad tradicional, en este planteamiento, se convierten en obstáculos para el desarrollo de una sociedad moderna.

Además, esta teoría le asigna un papel central al Estado, siendo éste el ente estructurador de todos los cambios sociales que se requieren en todos los ámbitos para llegar al ideal modernizador.

Una de las críticas más fuertes que presenta ésta teoría es, que las observaciones presentadas a las sociedades tradicionales para alcanzar su desarrollo, fueron guiadas por los procesos que tuvieron los países Europeos, llegando a la imposición de unos valores ajenos y descontextualizados.

Hay que entender además, que esta teoría presenta cinco (5) fases para su realización:

“Es posible clasificar todas las sociedades, teniendo en cuenta sus aspectos económicos, en cinco categorías: sociedad tradicional, precondiciones para el despegue hacia un crecimiento autosostenido, camino hacia la madurez y etapa de alto consumo.... Estas etapas no son solo descriptivas; no son una mera forma de generalizar las observaciones de ciertos hechos sobre la secuencia del desarrollo en sociedades modernas, sino que tienen su propia lógica interna y continuidad. Estas etapas constituyen finalmente tanto una teoría sobre el crecimiento económico

como una teoría más general (aunque todavía muy parcial) de toda la historia moderna.” (W.W Rostow, 1960)

Sociedad tradicional

La economía de este período se caracteriza por una actividad de subsistencia, donde la totalidad de la producción está destinada al consumo de los productores, más que para el comercio. Este comercio a pequeña escala se desarrolla gracias a sistemas de intercambio de mercancías y bienes, a modo de trueques, en una sociedad donde la agricultura es la industria más importante. La mano de obra empleada contrasta con la escasa cantidad de capital invertido, a la vez que la localización de los productos está firmemente determinada por los métodos tradicionales de producción.

Etapa de transición

El incremento de la especialización en el trabajo genera excedentes para el comercio, a la vez que emerge una incipiente infraestructura de transportes para propiciar las relaciones comerciales. Por otra parte, los ingresos hacen que el ahorro y la inversión crezcan, facilitando la aparición de nuevos empresarios. Asimismo, se dan relaciones comerciales con el exterior que se concentran fundamentalmente en productos primarios básicos.

El despegue económico

Aumenta la industrialización, con un número cada vez mayor de trabajadores que se desplazan de la agricultura a la industria. No obstante, este crecimiento se concentra en ciertas regiones del citado país y en una o dos industrias manufactureras.

Las transiciones económicas están acompañadas por la evolución de nuevas instituciones políticas y sociales que respaldaban la industrialización. El crecimiento es auto-sostenible a la vez que las inversiones conducen a un incremento de los ingresos que genera una mayor cantidad de ahorro para inversiones futuras.

Camino de la madurez

La economía se diversifica en nuevas áreas, gracias a que la innovación tecnológica proporciona un abanico diverso de oportunidades de inversión. Además, la economía produce una gran diversidad de bienes y servicios de los que hay menos dependencia respecto de las importaciones.

Consumo a gran escala

La economía está avanzando hacia el consumo masivo, lo que hace que florezcan industrias duraderas de bienes de consumo. El sector servicios se convierte crecientemente en el área dominante de la economía. De acuerdo con Rostow, el desarrollo requiere una inversión sustancial de capital. Para las economías de los LDC (Low Developed Countries), las condiciones necesarias para este crecimiento deberían haber sido creadas en esta etapa, al igual que si se les suministra ayuda o se realiza cualquier inversión extranjera en la tercera etapa, la economía local debería haber alcanzado la segunda etapa, lo que, de haber sido así, debería llevar a un rápido crecimiento.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que con estos elementos se plantea una solución para los países del Tercer mundo, cuyo problema lo centran en la falta de inversión productiva. Sugiriendo así, que a estos países se les debe de brindar ayuda expresada en capital, tecnología y experiencia. Tómese por ejemplo, la formulación e implementación de políticas económicas y públicas en general como, El Plan Marshall y la Alianza para el Progreso de América Latina, programas altamente influenciados por esta teoría.

Si consideramos ahora en conjunto, la teoría de la modernización se caracteriza por establecer que:

- La modernización genera la convergencia entre las sociedades, en tanto se considera un proceso homogeneizador.
- La literatura sobre esta teoría nos lleva a la tendencia de concluir que la modernización es un proceso europeizado y-o americanizado. Explicado esto, a través de la aparente complacencia que se tiene respecto a Europa Occidental y Estados Unidos, cuyos modelos de prosperidad económica y estabilidad política son imitables. Aspecto que podría ser a altamente controvertido en la sociedad actual, debido a las crisis económicas y políticas que se han llevado a cabo justamente en estos grupos.
- Una vez los países del tercer mundo entren en contacto con las sociedades desarrolladas de occidente, es inherente su proceso modernizador. Por lo tanto, la modernización se considera como irreversible.
- La modernización es un proceso progresivo que a largo plazo es no sólo inevitable sino deseable, dentro de la perspectiva de la teoría de la modernización. Se afirma que los sistemas políticos modernizados tienen una mayor capacidad que los sistemas políticos tradicionales para tratar con funciones de identidad nacional, legitimidad, penetración, participación y distribución.
- Por último, el proceso modernizador, más que un cambio coyuntural que permita ver sus resultados al instante de la implementación de sus políticas, es un proceso evolucionario que permitiría ver su culminación y resultados a través de años e incluso siglos.

“En esencia, este es el argumento ofrecido por la teoría de modernización: una vez estos países en vía de desarrollo adopten las prácticas comerciales necesarias, su nivel de crecimiento debería incrementar significativamente. Insatisfechos con esta explicación, varios analistas plantearon un modelo distinto para tratar de entender las causas de la pobreza en los países del sur. Es así como emergió la: Teoría de la Dependencia.” (Banrep, Teorías económicas, ___)

3. Teoría de la dependencia

El subdesarrollo no es consecuencia de la supervivencia de instituciones arcaicas, de la falta de capitales en las regiones que se han mantenido alejadas del torrente de la historia del mundo, por el contrario, el subdesarrollo ha sido y es aun generado por el mismo proceso histórico que genera también el desarrollo económico del propio capitalismo. (Andre Gunder-Frank: "América Latina: Subdesarrollo o Revolución", México, 1963)

Se llama teoría de la dependencia a las principales teorías y modelos que intentan explicar las dificultades que encuentran algunos países para el desarrollo económico. Surge en los años sesenta en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y con el economista argentino Raúl Prebisch.

La dependencia económica es una situación en la que la producción y la riqueza de unos países (periferia) están condicionadas por el desarrollo y las condiciones de otros países a los cuales queda sometido (Centro).

En este punto, es significativa la importancia que tiene el modelo centro-periferia, puesto que describe la relación de dependencia entre la economía central (estable y próspera) y las economías periféricas, (aisladas, débiles y poco competitivas). “Las actividades más avanzadas se concentran en el centro, el ambiente cultural es más favorable en el centro, la demanda creciente de exportaciones es propia del centro y los rendimientos crecientes y duraderos en el tiempo son patrimonio del centro; sin embargo, las oportunidades de beneficio no son percibidas ni utilizadas en la periferia, que a su vez es incapaz de adaptarse por falta de mano de obra y de capital (Aydalot, 1985, p. 147-148)”

En Prebisch la relación centro-periferia se fundamenta en el gran factor diferenciador de las economías de las dos zonas económicas: la tecnología (capital fijo), puesto que si se aplica ésta a la economía, posibilita la creación de bienes con un mayor valor agregado o plusvalía. Por lo tanto, son los países centros quienes poseen tecnología y, la periferia sería aquella zona económica que se caracteriza por la ausencia de tecnología y la especialización en productos primarios (agrícolas, minerales) lo que conllevaría a baja acumulación de capital y escasa industrialización.

Otra posición es la de Wallerstein, quien plantea que la relación centro-periferia, aunque tiene que ver con elementos tecnológicos, la determinación de cuáles zonas pertenecen al centro o a la periferia no se circunscribe al desarrollo tecnológico aplicado a los procesos productivos, sino que por el contrario, se extiende también a elementos políticos o culturales (políticos: conformación de un estado hegemónico, consolidación de fuerzas armadas, alianzas burguesas interestatales; culturales: el país que tenga la calidad de hegemónico en el sistema mundo, será el que influya en el resto del mundo culturalmente, verbigracia el idioma inglés impuesto a nivel mundial, la validación de alguna investigación si esta traducida a este idioma, o la masificación de un estilo musical como el rock and roll de los Estados Unidos.). Por ello, para este autor existe otra zona que es la “semiperiferia”, definida como zona intermedia entre las dos anteriores, es decir, funciona como intermediadora comercial entre el centro y la periferia. Estas zonas, son susceptibles de ascender o descender dentro del sistema mundo.

CENTRO	SEMIPERIFERIA	PERIFERIA
<p>Países que exportan productos industriales y tecnología de alto valor, realizan inversiones más allá de sus fronteras mediante la instalación de filiales de sus multinacionales, generan o adoptan las innovaciones y se imponen mediante el control de precios de sus productos. Estados Unidos, Europa occidental y Japón son sus mejores representantes.</p>	<p>En estos países coexisten rasgos de atraso y otros de modernidad, lo que genera fuertes desequilibrios internos. Entre ellos están los nuevos países industriales asiáticos, los del Cono Sur de Iberoamérica, los de Europa del este, la región costera de China, ciertas regiones de India y parte de las antiguas repúblicas soviéticas.</p>	<p>Se identifica con aquellos países especializados en la producción y exportación de materias primas o productos industriales de escaso valor. Son países que se basan fundamentalmente en la explotación de una mano de obra barata, pero que necesitan importar capital y tecnología, lo que suele provocar un elevado endeudamiento y un escaso control sobre sus propios recursos. Los países menos desarrollados y los más pobres en desarrollo padecen todavía esta dependencia.</p>

CUADRO 23: División centro, semiperiferia y periferia (Cfr. Causas del subdesarrollo. www.kalipedia.com)

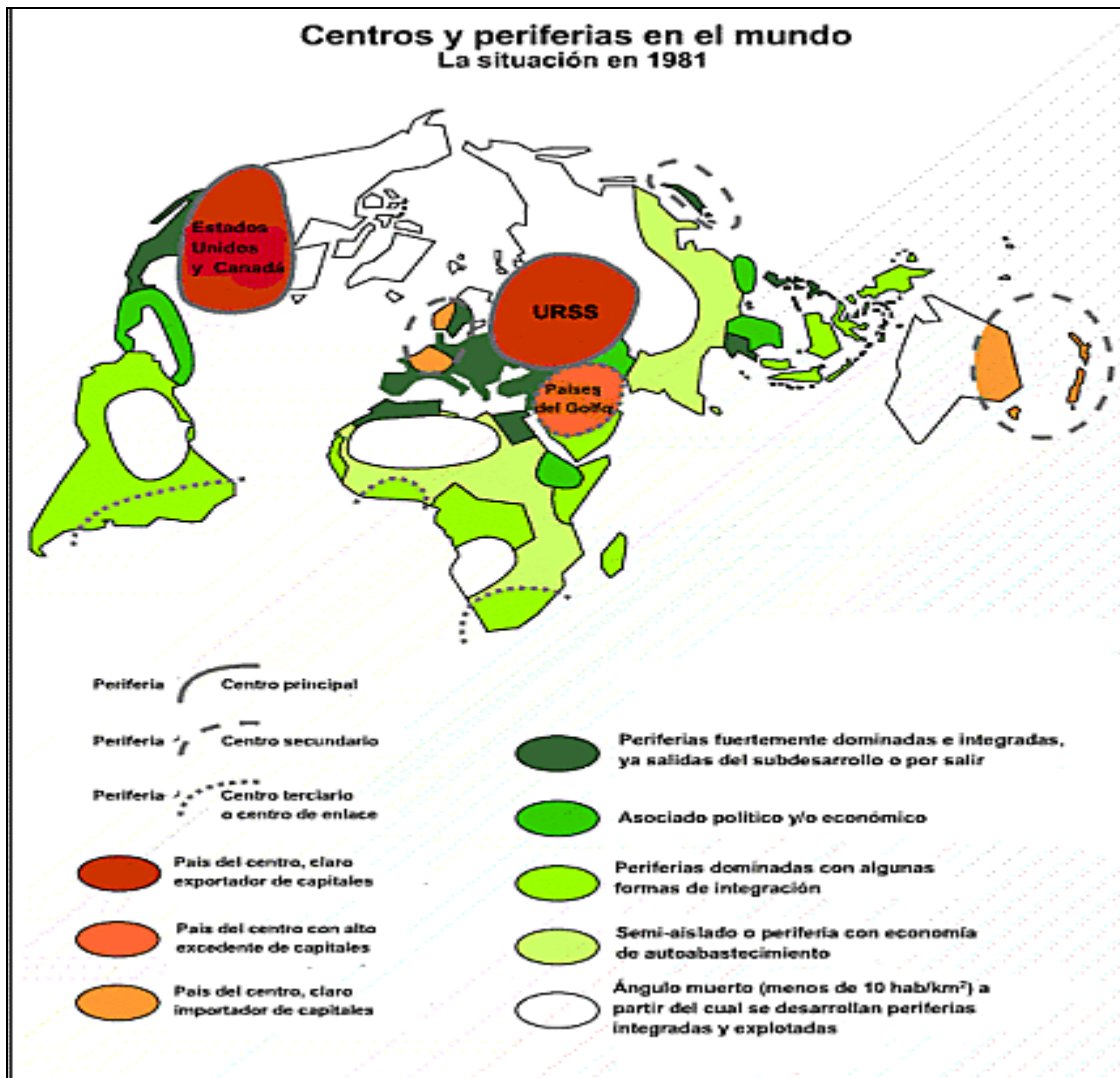
Esto dos teóricos del subdesarrollo, Prebish y Wallerstein, plantearon en su momento algunas consideraciones para superar este fenómeno. Prebish sostuvo que al industrializar y aplicar la política de sustitución de importaciones se llevaría

al desarrollo de América Latina. A pesar de esto, este autor encontró una dificultad que Marx ya había planteado: la acumulación de los medios de producción (capital fijo) tenderá a dejar por fuera del circuito de la producción a parte de la fuerza de trabajo, lo que generaría más desempleo y desequilibrio social y por ende nunca se podría alcanzar la condición de desarrollo. Por lo tanto, al final de su trabajo Prebisch sostiene que la periferia nunca podrá ser superada en el arco del sistema vigente.

De otro lado, Wallerstein coincide con Prebisch al postular que la periferia nunca se superará en este sistema. Pero adiciona, que en el momento en que una semiperiferia logre surgir, no será por las estrategias políticas o económicas que se gesten a nivel nacional, sino por su ubicación geopolítica con relación al país hegemónico o central. Además este autor, al ser de la corriente Braudelina y tener en cuenta la división del tiempo histórico, observo más allá de las coyunturas del subdesarrollo. Por eso, planteó que con el paso del tiempo la clase proletaria de los países centros empiezan a hacer demandas sobre las mejoras laborales y triunfan sobre el capital, lo que obliga a este último a “desindustrializar” su economía nacional y movilizar su industria a países semiperiféricos o periféricos, gracias a la mano de obra barata y a su débil estructura estatal. (Cfr. Raúl Prebisch e Immanuel Wallerstein: teóricos del subdesarrollo, En: www.utopisticapol.woedpress.com)

A continuación, el siguiente mapa representa,

“una red jerarquizada, en donde aparecen tres polos dominantes en términos tecnológicos, económicos, políticos y culturales. Esos tres polos constituyen la triada, formada por Estados Unidos, Japón y la Unión Europea. Así mismo, existen unas periferias próximas a esos polos de la triada, cuya relevancia está determinada no solamente por su cercanía espacial sino por su función económica, laboral, productiva y geoestratégica para cada uno de los centros dominantes. En el caso de los Estados Unidos, México forma parte de esa periferia principal, como se rubricó en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, que empezó a operar hace más de 10 años y que fue una especie de anexión a los Estados Unidos de un país que durante todo el siglo XX había dado muestras de cierto nacionalismo económico y político frente a su poderoso vecino del norte. También existen unas periferias más distantes, en términos geográficos pero también en términos económicos y productivos, configurados por otros países al sur de México, entre los cuales se encuentra Colombia, que en una segunda fase están siendo incorporadas al proyecto imperialista mediante la imposición de Tratados de Libre Comercio” (Vega, 2007, p. 152)



Mapa 2: El modelo centro- periferia según Reynaud. El mundo en 1981 se organiza según una dominante bipolar, producto de los enfrentamientos geopolíticos. Cada uno de los centros domina sus propias periferias, mientras que unos ángulos muertos aparecen al margen del sistema mundo.

Para volver a nuestro asunto, que “ la Teoría de la Dependencia argumenta que la pobreza de los países del sur se debe a condiciones históricas que han estructurado el mercado global de tal manera que favorece a los países del norte y mantiene a los países del sur en un estado constante de pobreza. Desde sus inicios, los países del sur han servido como proveedores de materia prima para los países del norte, y a cambio, han sido receptores de aquellos productos terminados que ya han saturado los mercados del norte, sirviendo así como una válvula de escape para las economías desarrolladas. De esta manera, las ganancias de los países del norte se convierten en pérdidas relativas para los

países del sur, y crean un vínculo de dependencia en el que las economías del sur dependen de la voluntad de compra de los países del norte. Esta relación es generalmente conocida como centro-periferia, en la que los países del norte representan el centro y los países del sur la periferia.” (Banrep, Teorías Económicas, __)

Así pues, queda expresado en los siguientes cuatro ejes las preocupaciones de los teóricos de la dependencia:

- El subdesarrollo está relacionado de manera estrecha con expansión de los países industrializados.
- El desarrollo y subdesarrollo son aspectos diferentes de un mismo proceso universal.
- El subdesarrollo no puede ser considerado como primera condición para un proceso evolucionista.
- La dependencia no sólo es un fenómeno externo, sino que también se manifiesta bajo diferentes formas en la estructura interna social, ideológica y política.

En la actualidad, la situación de América Latina se puede definir como económicamente estancada, políticamente confrontada y socialmente fragmentada, por lo tanto los desarrollos analíticos de la teoría de la dependencia se mantienen vigentes. Sin embargo y como último punto de esta exposición, esta teoría ha generado varias críticas. Por ejemplo:

- ✓ Hardt y Negri (2000) en su obra Imperio, plantean que la división entre centro, periferia y semiperiferia es insuficiente para dar cuenta de la distribución y acumulación de la producción, los cuales hoy por hoy se caracterizan por su descentralización, a lo que arguyen que ya no es posible demarcar las zonas geográficas de centro-periferia o Norte-sur, y si así lo fuera, hoy existe una influencia recíproca, lo que anula la dependencia e introduce la interdependencia. Así, expresan que "la geografía de un desarrollo desigual y las líneas de división y jerarquía ya no estarán determinadas por fronteras nacionales o internacionales estables, sino por límites infra y supranacionales".
- ✓ Agustín Cuerva (1978) sostiene que la teoría de la dependencia sobreestima los factores externos, dejando de lado los factores internos y el estudio de las clases sociales.
- ✓ Según Roberto Jiménez, la dependencia es una teoría aplicable a los países del tercer mundo, pero el concepto de dependencia sólo es posible suscribirlo a sistemas socio-políticos capitalistas, por tanto no consideró a los países socialistas (Jiménez , 1977)

- ✓ Finalmente, Fernando Henrique Cardoso criticó a la corriente neo-marxista por ver al imperialismo como una entelequia que condiciona desde el exterior el proceso histórico de los países dependientes. (Cardoso, Fernando Henrique 1972, 361-364.)

4. Teoría de los sistemas mundiales

Hacia la década de 1960 existían unas nuevas circunstancias económicas internacionales debido a que el capitalismo estaba tomando una nueva forma, y gracias a que los países denominados del tercer mundo desarrollaron nuevas condiciones sobre las cuales intentaron elevar sus estándares de vida y condiciones sociales. Además, los sistemas financieros internacionales tenían menos influencia. Es este contexto, un grupo de investigadores liderados por Wallerstein plantean que el sistema económico capitalista no puede ser explicado únicamente desde la teoría de la dependencia debido a tres razones principalmente:

- ✓ Japón, Taiwán, Corea del Sur, Hong Kong, y Singapur) continuaron experimentando una alta tasa de crecimiento económico. Se hizo cada vez más difícil de caracterizar este milagro económico como un “imperialismo manufacturero”;
- ✓ Hubo una crisis muy difundida dentro de los estados socialistas que incluyó la división chino-soviética, el fracaso de la Revolución Cultural, estancamiento económico de los estados socialistas, y la apertura gradual de los estados socialistas a las inversiones capitalistas. Esta crisis fue un signo que marcaría un proceso de caída de muchos puntos de la agenda del marxismo revolucionario;
- ✓ Hubo una crisis en el capitalismo estadounidense que incluyó la Guerra de Vietnam, el abandono del patrón oro/dólar, la crisis de Watergate, las alzas del precio del petróleo en 1973 y en 1979, la combinación de estancamiento e inflación al final de la década de 1970, así como el surgimiento del sentimiento de proteccionismo, el déficit fiscal sin precedentes, y el ensanchamiento de la brecha comercial en la década de 1980; todo ello constituían señales del deterioro de la hegemonía americana en la economía mundial capitalista. (Cfr. www.zonaeconomica.com. Teoría de los sistemas mundiales.)

Las anteriores, fueron las condiciones de surgimiento de la teoría de los sistemas mundiales, teniendo como origen el Centro de estudios de economía, sistemas históricos y civilización en la Universidad Estatal de Nueva York en Binghamton.

Una de las diferencias más gruesas de la teoría del *World System Analysis* respecto a TMD es el sobredimensionamiento que la primera le otorga al factor "mundial" por encima de los factores nacionales y locales hasta quedar estos prácticamente asfixiados en la *lógica mundial*:

Así, lo que este segundo perfil de la visión de Wallerstein sobre capitalismo postula es que para entender cualquier problema histórico o presente de los hombres, acontecido en cualquiera de los momentos que abarca el período de los siglos XVI a XXI, lo que hace falta es remitirlo y conectarlo de manera orgánica con esa dinámica y estructura primero semiplanetaria y luego planetaria del sistema-mundo global. Lo que quiere decir que *más allá* de las dinámicas y los marcos de las "sociedades", de las "naciones", de los "Estados" y hasta de las "macroregiones" y las "civilizaciones", existe también una *dinámica-marco* más universal del sistema-mundo como un todo, que no sólo es real y actuante, sino que influye de manera *determinante* en la irrupción, el curso y desenlace específico de dichos acontecimientos, situaciones y procesos que se despliegan de modo constante en su seno (Aguirre, 2003: 42).

5. Teoría de la globalización

La teoría de la globalización, actualmente encuentra su fundamentación en las dinámicas mundiales. Sus dos características principales se enmarcan en:

- Los sistemas de comunicación mundial, y
- Las condiciones económicas, especialmente las relacionadas con la movilidad de recursos financieros y comerciales.

Como teoría del desarrollo, la globalización hace referencia a que un mayor nivel de integración está teniendo lugar entre las diferentes regiones del mundo, y que ese nivel de integración está afectando las condiciones sociales y económicas de los países. Por lo tanto, el desarrollo es resultado de esta integración que llevan a cabo las distintas regiones del mundo.

En este sentido, la aproximación teórica de la globalización toma elementos abordados por las teorías de los sistemas mundiales. No obstante, una de las características particulares de la globalización, es su énfasis en los elementos de comunicación y aspectos culturales.

Así pues, los principales aspectos de la globalización se puede evidenciar en:

- a) Los sistemas de comunicación tienen mayor predominancia en la actualidad, porque es a través de ellos que las personas, las regiones o los países interactúan entre sí.

- b) Aunque hacer uso de las comunicaciones respondan a un tipo de sociedad con un nivel de desarrollo alcanzado, las naciones menos desarrolladas no quedan marginadas de este proceso. Pues existen mecanismos para que se empiecen a integrar y a conformar lo que Marshall McLuhan denominó como aldea global, en cuanto a las comunicaciones y a las transacciones comerciales y financieras.
- c) El uso de estos avances tecnológicos para las comunicaciones, crean un escenario virtual para las transacciones económicas, lo que genera culturalmente un nuevo patrón de intercambio en las interconexiones globales.
- d) A pesar de estas grandes redes de comunicaciones e integraciones globales, siguen siendo las élites quienes económicas y políticas las que determinan las decisiones de un Estado- Nación.

Teniendo en cuenta estos principales aspectos de esta teoría, se puede concluir que sus supuestos se basan en: primero, que los factores económicos y culturales, están afectando cada aspecto de la vida social de una forma más integrada. Segundo, las categorías de bordaje de esta teoría se centran en el comercio, las finanzas y las comunicaciones. Por lo tanto, el concepto de estado-nación tiende a perder vigencia.

Considerados así sumariamente, “ha habido cuatro grandes momentos teóricos en la historia del desarrollo, desde 1950 hasta el momento. El primer gran momento es la teoría de la modernización convencional, con etapas de desarrollo y diversos para alcanzarlo, donde se asume que el tercer mundo tiene que convertirse como el primer mundo, pues ahí estaban los modelos. La cosa era muy fácil, es un momento de certeza, entre los años 50, 60 y 70.

El segundo, es el que marca la etapa de la teoría de la dependencia como crítica de la modernización, no del desarrollo, según la cual el subdesarrollo está causado precisamente por las relaciones de vinculación de los países del tercer mundo con la economía mundial, y lo que hay que cambiar son esas relaciones de vinculación y las relaciones internas de explotación. La teoría de la dependencia cuestionó el desarrollo capitalista pero no el desarrollo, y postuló un desarrollo socialista, o desarrollo con equidad.

El tercer momento es la crítica posestructuralista y el cuarto momento es una reacción al análisis posestructuralista. En el momento posestructuralista el desarrollo viene, como el nombre lo indica, de otra teoría social. La crítica al desarrollo como discurso proviene de otra teoría social —el posestructuralismo—diferente a la teoría liberal y al marxismo. Como se observa claramente en la siguiente tabla la aplicación de estos tres paradigmas al caso del desarrollo conlleva diferentes preguntas, actores y respuestas o prescripciones.” (Escobar, ____, en línea.)

TEORÍAS DEL DESARROLLO ACORDE A SUS PARADIGMAS

PARADIGMA	Teoría liberal	Teoría marxista	Teoría post-estructuralista
VARIABLES			
Epistemología	Positivista	Realista/dialéctica	Interpretativa/constructivista
Conceptos claves	Mercado Individuo	Producción (ejemplo: modo de producción) Trabajo	Lenguaje Significado (significación)
Objeto de estudio	Sociedad Mercado Derechos	Estructuras sociales Ideologías	Representación/Discurso Conocimiento-poder
Actores relevantes	Individuos Instituciones Estado	Clases sociales (Clases trabajadoras) (Campesinos) Movimientos sociales (Trabajadores, campesinos) Estado democrático	“comunidades locales” Nuevos movimientos sociales, ONG´s Todos los productores de conocimiento (incluidos individuos, estado, movimientos sociales)
Pregunta del desarrollo	Cómo puede una sociedad desarrollarse o ser desarrollada a través de la combinación de capital y tecnología y acciones estatales e individuales	Cómo funciona el desarrollo como una ideología dominante	Cómo Asia, Africa y América Latina llegaron a ser representados como subdesarrollados
Criterios de cambio	“Progreso”,	Transformación de las relaciones	Transformación de la economía política de la

	Crecimiento Crecimiento más distribución (Años setentas) Adopción de mercados	sociales Desarrollo de las fuerzas productivas Desarrollo de conciencia de clase	verdad Nuevos discursos y representaciones (pluralidad de discursos)
Mecanismo de cambio	Mejores datos y teorías Intervenciones más enfocadas	Luchas de clases	Cambio de prácticas de saber y hacer
Etnografía	Cómo el desarrollo es mediado por la cultura Adaptar los proyectos a las culturas locales	Cómo los actores locales resisten las intervenciones del desarrollo	Cómo los productores de conocimiento resisten, adaptan, subvierten el conocimiento dominante y crean su propio conocimiento
Actitud respecto al desarrollo y la modernidad	Promover un desarrollo más igualitario (profundizar y completar el proyecto de la modernidad)	Reorientar el desarrollo hacia la justicia social y la sostenibilidad (Modernismo Crítico: desvincular capitalismo y modernidad)	Articular una ética del conocimiento experto como práctica de la libertad (modernidades alternativas y alternativas a la modernidad)

CUADRO 24: TEORIAS DEL DESARROLLO DE ACUERSO A SUS PARADIGMAS. Fuente. Organización de estados iberoamericanos, para la educación, la ciencia y la cultura. OEI. Globalización, Desarrollo y Modernidad. Arturo escobar.

Podemos clasificar los paradigmas del desarrollo, rigurosa y sistemáticamente, en relación a los tres grandes paradigmas de las ciencias sociales contemporáneas: el paradigma liberal, el paradigma marxista y el paradigma posestructuralista. El concepto clave del paradigma liberal, que viene desde Adam Smith, John Locke, Hobbes hasta Milton Friedman o

Jeffrey Sachs y los filósofos morales liberales de hoy, es una teoría que se centra en el papel del individuo en la sociedad y en el mercado. El materialismo histórico, por otro lado, se centra en el trabajo y la producción y por lo tanto su cuerpo teórico es completamente distinto al del pensamiento liberal.

- **Desarrollo Urbano**

“La dimensión espacial del desarrollo, en tanto proceso de dominación y ejercicio del poder de unos actores sobre otros, se expresa en diversas formas de uso del territorio, poniendo en evidencia las distintas capacidades de los actores para su apropiación y control y el desigual poder presente entre ellos.” (Manzanal, 2011)

El desarrollo urbano es entendido como el conjunto de estrategias públicas y privadas que permiten el fortalecimiento de una ciudad desde el punto de vista ambiental, cultural, económico, político y social. De tal manera que dichas estrategias logren aumentar el nivel de competitividad, productividad, calidad de vida y desarrollo económico de los centros urbanos

Por lo tanto, el desarrollo urbano requiere de la articulación de políticas nacionales con los sectores de vivienda, agua potable, saneamiento básico y transporte, y dentro de los nuevos esquemas de planeación del desarrollo promovidos por el proceso de ordenamiento territorial. (Cfr. <https://www.dnp.gov.co/Programas/ViviendaAguayDesarrolloUrbano/DesarrolloUrbano.aspx>)

En un nivel gubernamental encontramos diferentes instituciones que están encargadas de dicho desarrollo. Para el caso de Bogotá inciden:

- ✓ El Instituto de Desarrollo Urbano (IDU)
- ✓ El Departamento Nacional de Planeación
- ✓ Observatorio de Desarrollo Económico
- ✓ El Ministerio de vivienda, ciudad y territorio
- ✓ La Presidencia de la República

Sin embargo, como es sabido, las políticas que tengan que ver con el desarrollo urbano no son producto únicamente de la articulación estado-comunidad, sino que por el contrario, en su formulación, existen otras organizaciones que intervienen en el diseño de éstas. Estas organizaciones, que determinan en unos casos o garantizan, en otros los procesos de desarrollo urbano son:

- ✓ Banco Mundial (BM)
- ✓ Fondo monetario Internacional (FMI)
- ✓ Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- ✓ Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU)
- ✓ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

✓ Instituto Latinoamericano de planificación económica y Social (ILPES)

Para los comienzos del siglo XX, Bogotá aun no podía ser considerada una ciudad en el sentido moderno, apenas su infraestructura y sus relaciones políticas, económicas y sociales, daban para que se le considerara como una aldea.

“La creciente vinculación al mercado mundial, facilitada por los medios de comunicación como el ferrocarril, las carreteras y luego el avión, junto con la apertura cultural fruto de las migraciones, superaron el tradicional aislamiento de la ciudad. El acelerado crecimiento espacial tomaría la forma de una gran herradura, rompiendo la estrecha aldea de 30 cuadras que era la Bogotá de comienzos de siglo” (Rafael Serrano, En aquella mi ciudad, Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1981, p. 27.)⁸

Para los fines del presente análisis, nos interesa destacar que dentro del discurso dominante sobre el desarrollo se vienen elaborando y justificando el diseño de “variadas propuestas políticas con capacidad para intervenir y modificar el desenvolvimiento de los países en su proyección hacia el mediano y largo plazo” (Manzanal, Arqueros, Arzeno y Nardi, 2009, p. 136).

Sin embargo, ante la persistente concentración económica y desigualdad social que caracteriza la realidad latinoamericana nos preguntamos: el desarrollo ¿puede verse separadamente de la dominación y del poder que implica el control de los territorios en cuestión? (Manzanal, 2010, p. 19). Este marco teórico parte de considerar el desarrollo (la expansión y reproducción del sistema capitalista) como un proceso esencialmente contradictorio y conflictivo, que está determinado por la respectiva estructura de relaciones de poder y dominación, objetivadas a través de normas, leyes y reglamentaciones, que conforman el aparato institucional hegemónico de cierto momento y lugar (Bourdieu, 2006; Quijano, 2000; Manzanal, 2010). Dentro del discurso dominante, el “desarrollo” suele ser presentado como una meta dirigida a alcanzar y garantizar el bienestar general a través del diseño de múltiples políticas públicas. Sin embargo, analizado el “desarrollo” en el marco del devenir histórico y del papel desempeñado por el estado y los sectores de poder en los mismos, aparece que lo que se ha buscado garantizar ha sido, fundamental y repetidamente, la acumulación del capital.

En este marco de análisis necesitamos recuperar el papel del Estado, por ello precisamos que entendemos al mismo como “el componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada” (O’Donnell, 1977, p. 3) y como garante de las relaciones de producción en el sistema capitalista (O’Donnell, 1977, p. 9). Y para garantizar dicha relación, el Estado se constituye, en algunas circunstancias, en protector de las clases dominadas, pero no como árbitro neutral, sino para reproducir esa relación social desigual (O’Donnell, 1977, p. 10).

⁸ El área ocupada por la ciudad pasó de 294 hectáreas en 1851 a 2514 en 1938 y a 8084 veinte años más tarde

Pero asimismo, siguiendo a Harvey (2006, p. 85), el Estado desempeña el papel de árbitro entre los conflictos de intereses entre fracciones de capital (industrial, mercantil, financiero, etc.).

Consecuentemente, entendemos al estado capitalista como un “instrumento de dominación de clase, pues se organiza para sustentar la relación básica entre capital y trabajo” (Harvey, 2006, p. 84). Y una de las formas en que esto se materializa es a través del sistema legal:

La garantía del derecho de la propiedad privada de los medios de producción y de la fuerza de trabajo, el cumplimiento de los contratos, la protección de los mecanismos de acumulación, la eliminación de las barreras para la movilidad de capital y de trabajo y la estabilización del sistema monetario (vía el Banco central, por ejemplo) están todos dentro del campo de acción del Estado (Harvey, 2006.)

Por su parte, la problematización de la relación entre desarrollo y territorio, requiere poner en discusión el concepto de territorio. Este trabajo, también tiene en cuenta concebir el *territorio* como “el espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder” (Lopes de Souza, 1995, p.78), que van desde el “poder más material de las relaciones económico-políticas al poder más simbólico de las relaciones de orden más estrechamente cultural” (Haesbaert, 2006, p. 79). Esto incluye al estado y al resto de los actores.

Precisamente, el surgimiento de conflictos territoriales se vincula, en primera instancia, con la disputa por los recursos y su apropiación; pero concomitante y paralelamente, lleva a la construcción de una percepción crítica sobre el modelo dominante y la necesidad de repensarlo.

Es decir, determinados grupos y sectores sociales marginales comienzan a percibir que lo que se está discutiendo e implementando conduce, en los hechos, a modelos de desarrollo incompatibles entre sí.

SISTEMA URBANO

Siendo consecuentes con las categorías que se abordaran en el presente trabajo, es necesario desarrollar el concepto de lo “urbano”, debido a que va a ser éste el espacio soporte de la investigación. Para tal fin y, atendiendo tanto especificidades como generalidades, conviene trabajar en este apartado, la categoría de sistema urbano, de tal manera que sirva de manera más completa, como marco referencial de nuestro conflicto geográfico. Antes de iniciar con su desarrollo, debo mencionar que en anteriores páginas se trabajó la categoría de desarrollo y sus implicaciones al denominarse desarrollo urbano, aspecto de vital importancia y el cual complementa el fundamento conceptual de la actual investigación.

Definir el espacio urbano ha sido, desde comienzos de su reflexión un conflicto latente entre diversas posturas. Hoy en día, podríamos afirmar que hay tantas acepciones de este concepto como ramas de la geografía. Para lograr esta meta, los geógrafos han encontrado diversos inconvenientes, tales como la

diferenciación entre lo urbano y lo rural, e incluso los criterios que hacen que determinado espacio sea considerado urbano.

A pesar de esto, son muchos los trabajos encontrados sobre esta temática, los cuales permiten ir consolidando poco a poco una definición sobre lo urbano como espacio y como sistema funcional al tratamiento del tema que nos convoca.

Además es innegable no mencionar que al hablar de espacio urbano, en los trabajos académicos sobre este, muchas veces se utilizan otras acepciones como área urbana, centro urbano o medio urbano. En dicho panorama, la palabra ciudad también se utiliza como sinónimo del espacio urbano.

Deseo subrayar que, cuando se habla de espacio urbano no solo se hace colisión a la estructura espacial sino a una cultura de lo urbano. Desde una perspectiva sociológica y antropológica es posible afirmar que la mayoría de la población mundial ya es “urbana”, en el sentido en que posee dinámicas de comportamiento, actitudes y sistemas de valores propios de las personas que habitan los asentamientos urbanos. "La sociedad entera se convierte en urbana", escribe Henri Lefebvre, y esto sucede a partir de los procesos de socialización como la educación o los medios de comunicación de masas, los cuales contribuyen a impregnar todo espacio de esa “cultura urbana”, proceso que es tendiente a la homogenización de la población.

Lo anterior, puede llegar a ser un proceso dicotómico, pues al mismo tiempo que “homogeniza” a la población, el modelo de desarrollo genera espacios marginados, o periferias que no constituirían parte de esa población con los mismos sistemas de valores ni comportamentales. Claro ejemplo de esto, lo podemos observar desde la generalidad, teniendo en cuenta aquellos países o sociedades que por su sistema o modo de producción no se integran al mercado global; o a nivel intersocietal, donde también se generan esta falta de integración a la estructura socio-económica.

1. ¿POR QUÉ UN “SISTEMA”?

En este apartado, es importante hacer algunas explicaciones sobre la Teoría General de Sistemas –TGS- las cuales nos servirán para una mayor comprensión de la connotación de sistema en lo urbano.

La TGS propone una visión del mundo como una red de relaciones, un sistema abierto que contiene más sistemas y cuya función depende de su estructura. Su carácter multi y transdisciplinario permite acatarlo como modelo de conocimiento o de acercamiento a una realidad, como en este caso lo tomaremos para abordar el espacio urbano, no como espacio en sí, sino como sistema.

Para el desarrollo de esta categoría se ha tomado como definición de sistema

“Conjunto de elementos dinámicamente relacionados entre sí, que realizan una actividad para alcanzar un objetivo, operando sobre entradas y proveyendo salidas procesadas. Se encuentra en un medio ambiente y constituye una totalidad diferente de otra.” (Ramírez Luz, 2002: 19)

Según la anterior definición, el sistema tiene unos componentes que lo constituyen:


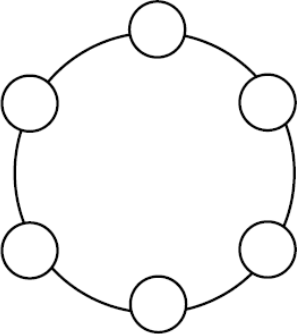
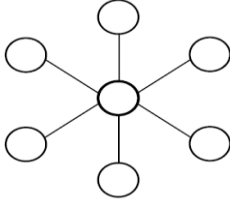
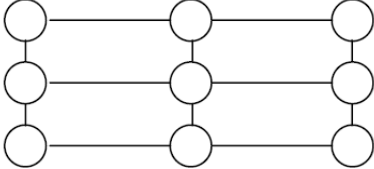
SISTEMA			
COMPONENTES DEL SISTEMA	EXPLICACIÓN	TIPO	PROPIEDADES
ELEMENTO	Parte integrante de una cosa o porción de un todo. Tienen características particulares que afectan o se ven expresadas en las características del sistema total. A su vez las características de los sistemas afectan o influyen en las características de los elementos. Esta particularidad se da en la medida en que el elemento está relacionado con otros. Un elemento puede considerarse como un sistema, en este caso se denomina Subsistema.		
RELACIONES	Situación que se da entre dos cosas, ideas o hechos cuando por alguna circunstancia están unidas de manera real o imaginaria. También se puede hacer referencia a la relación utilizando los términos Unión, Conexión,	SIMPLE	Estabilidad, efecto palanca, efecto secundario.

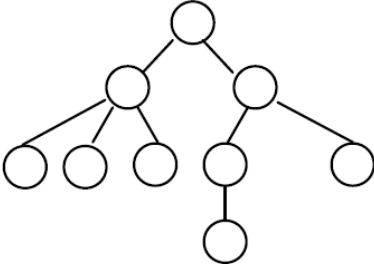
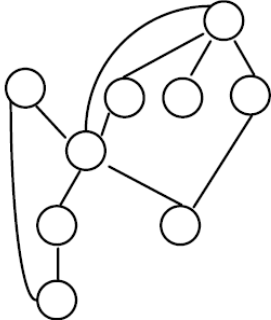
	Interacción o Enlace.	<p>COMPLEJIDAD DE DETALLE: El sistema tiene muchas partes y muchas relaciones. En este caso suele haber alguna forma de simplificar, agrupar u organizar este tipo de detalle, y sólo hay un lugar para cada pieza.</p>	
OBJETIVO	Conocidos como Propósitos, Finalidades, Logros, Misiones, Visiones o Metas; la denominación depende del alcance de los mismos y/o del momento en el tiempo para el cual son definidos. Los objetivos determinan el funcionamiento del sistema, para lograrlos deben tenerse en cuenta tanto los elementos, las relaciones, como los insumos y lo producido por el mismo, de manera que estén coordinados y el sistema tenga validez y significado.		
ENTRADA	Es todo aquello que el sistema recibe o importa de su mundo exterior. También se conoce con el término Input. Visto el sistema como un subsistema de otro mayor que lo contiene, las entradas pueden ser consideradas como las relaciones externas de ese sistema con otro. El sistema recibe entradas para operar sobre ellas, procesarlas y transformarlas en salidas.		

SALIDA	Es el resultado final de la operación o procesamiento de un sistema. Se puede hacer referencia a la salida utilizando el término Output. Los flujos de salida le permiten al sistema exportar el resultado de sus operaciones al medio ambiente.
AMBIENTE	Es el medio que rodea externamente al sistema, es una fuente de recursos y de amenazas. Se conoce también con el nombre de Entorno o Contexto. El sistema y el ambiente mantienen una interacción constante, están interrelacionados y son interdependientes. La influencia que el sistema ejerce sobre el medio ambiente regresa a él a través de la retroalimentación. Igualmente, el ambiente condiciona al sistema y determina su funcionamiento.
TOTALIDAD	Se define como todo el total, el conjunto de todos los componentes. El objetivo de aplicar este concepto al sistema tiene que ver con la evaluación al unísono de todos los aspectos relacionados con el mismo, sin dejar ninguno de ellos de lado. El sistema debe considerarse como una cosa íntegra, completa, entera, absoluta y conjunta. Debido a la naturaleza orgánica de los sistemas; una acción que produzca un cambio en una de las unidades del sistema, podría producir cambios en los demás. El efecto total se presenta como un ajuste de todo el sistema que reacciona globalmente.

CUADRO 25: Componentes de un sistema. ELABORADO POR: INGRID QUIROGA M.

Así púes, como los elementos de un sistema están en constante relación. Estas relaciones presentan unas determinadas formas (estructuras) que tienen un carácter permanente o cambian lenta y ocasionalmente, si sucediera lo contrario se denominaría proceso. (Cfr. Ramírez, 2002)

ESTRUCTURA		
TIPO	REPRESENTACIÓN	EXPLICACIÓN
LINEAL		Los elementos se encuentran uno después del otro. Para referirse a esta estructura se pueden utilizar los términos Cadena o Secuencia.
CIRCULAR		Los elementos se encuentran uno después del otro, pero no existe un principio o fin de la secuencia. De acuerdo con su uso se pueden utilizar los términos Ciclo o Anillo.
CENTRALIZADA		Los elementos se encuentran unidos a uno que se denomina el central.
MATRICIAL		Los elementos se disponen en filas y columnas; se asocia a la idea de tener varias estructuras lineales unidas.

<p style="text-align: center;">JERARQUICA</p>		<p>Los elementos mantienen una relación de dependencia entre ellos, hay elementos en niveles superiores y elementos en niveles inferiores.</p>
<p style="text-align: center;">DESCENTRALIZADA</p>		<p>A diferencia de las estructuras anteriores no existen secuencias, elementos centrales o dependencia entre los elementos. Es conocida también como estructura en Red.</p>

CUADRO 26: Tipologías de relaciones en un sistema. ELABORADO POR: INGRID QUIROGA M.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ESPACIO

Teniendo en cuenta nuestro enfoque geográfico -Geografía Radical- podemos considerar el espacio no solamente como ese soporte natural, sino como “un subproducto social del modo de producción, y que su comprensión sólo es posible a partir de una geohistoria que implica el conocimiento de los procesos involucrados en su producción; de modo que la geografía es una especie de "economía política" de la producción del espacio en todas las escalas geográficas (Harvey, 1982, 1989, 1990, 1996, 2000, 2001).” (Delgado Mahecha, ____: 84).

Así pues, el espacio puede entenderse como una *producción social* en donde se dan una serie de relaciones e interrelaciones entre objetos y acciones (Cfr. Milton Santos) que visibilizan las relaciones de poder e intereses de una clase hegemónica. Esta a su vez, ha definido las prácticas y representaciones espaciales que ayudan a la organización del espacio de acuerdo a su nivel de funcionalidad al sistema económico imperante. Al ser una producción social, se dota de espacialidad a la vida social.

La espacialidad, según Edward Soja (1993) citado por Delgado Mahecha, “es el espacio socialmente producido por el conjunto de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales entre los individuos y los grupos.”. Y, la vida social es “materialmente constituida en su geografía histórica en los diferentes modos de producción”.

Recapitulando, el espacio urbano es concebido por los radicales como un producto social. Estos geógrafos insisten en los problemas que la ciudad acarrea (deterioro y falta de vivienda, déficit de equipamiento y servicios, caos circulatorio, desintegración social) y le atribuyen como causa el sistema socioeconómico, y, por tanto, los problemas son consustanciales al mismo. El desorden urbano, según ellos es la otra cara del orden capitalista.

Sin embargo, en este punto vale la pena señalar que Milton Santos, aunque comparte la idea del espacio como producción social, se distancia un poco de los postulados de Harvey y de Soja, en tanto considera que el espacio es una realidad material que no se reduce únicamente a ser producto de la estructura económica. Para este geógrafo radical, el espacio es:

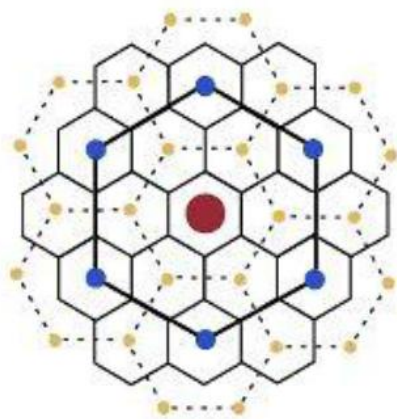
“una combinación localizada de una estructura demográfica específica, de una estructura de producción específica, de una estructura de renta específica, de una estructura de consumo específica, de unas estructuras de clases específica y de un arreglo específico de técnicas productivas y organizativas utilizadas por aquellas estructuras y que definen las relaciones entre los recursos presentes... La realidad social, en tanto espacio, resulta de la interacción entre todas esas estructuras (Santos, 1997: 17).”

Con lo anterior, debe entenderse que el espacio es una dimensión de la sociedad como lo puede ser lo económico, lo cultural, lo político o lo físico, y como tal contiene a las demás dimensiones pero también está contenido en ellas. Es decir, el espacio es constitutivo de la sociedad y no el mero reflejo de la superestructura o del modo de producción. Lo que nos permite afirmar junto con el autor que el espacio, con todas y las connotaciones ya señaladas, es “un sistema complejo, un sistema de estructuras, sometido en su evolución a la evolución de sus propias estructuras” (Santos, 1997: 16).”

3. EL ESPACIO COMO SISTEMA: SISTEMA URBANO

Al comprender el espacio como un sistema complejo y de estructuras podemos interpretar la producción social del espacio urbano como sistema. De allí, la relación que fundamenta la categoría de Sistema Urbano.

En últimas, lo que nos permite ver este enfoque es el espacio como producción y como sistema, pero además su nulo carácter neutral, en tanto responde a una serie de condiciones de la sociedad global y “cada combinación de formas espaciales y de técnicas correspondientes constituye el atributo productivo de un espacio, su virtualidad y su limitación” (Santos, 1996: 25).”



La anterior figura, sería una representación gráfica del espacio como sistema. Partamos del hecho, de que la distribución del espacio, en una región o Estado, está altamente condicionada por un sistema de jerarquías. De la ciudad central, (punto rojo), dependen una serie de ciudades menores (puntos azules), de las que, a su vez, dependen en algunos aspectos otras ciudades aun menores (puntos amarillos). Por simpleza, podemos deducir que el espacio urbano no es posible leerlo

GRÁFICO 23: EL ESPACIO COMO SISTEMA. FUENTE: _____, Los sistemas urbanos.

aisladamente, porque son elementos básicos en la organización territorial de una región o Estado.

A este tipo de relaciones de interdependencia entre ciudades o

asentamientos urbanos lo denominamos sistema urbano.

Como lo vimos en la explicación de la TGS, es necesario que un sistema esté organizado, dicha organización se visibiliza en la estructura, que para el caso de la geografía, recibe el nombre de estructura urbana. Esta se puede entender como:

La relación existente al interior de un espacio urbano entre las distintas partes que conforman la ciudad.

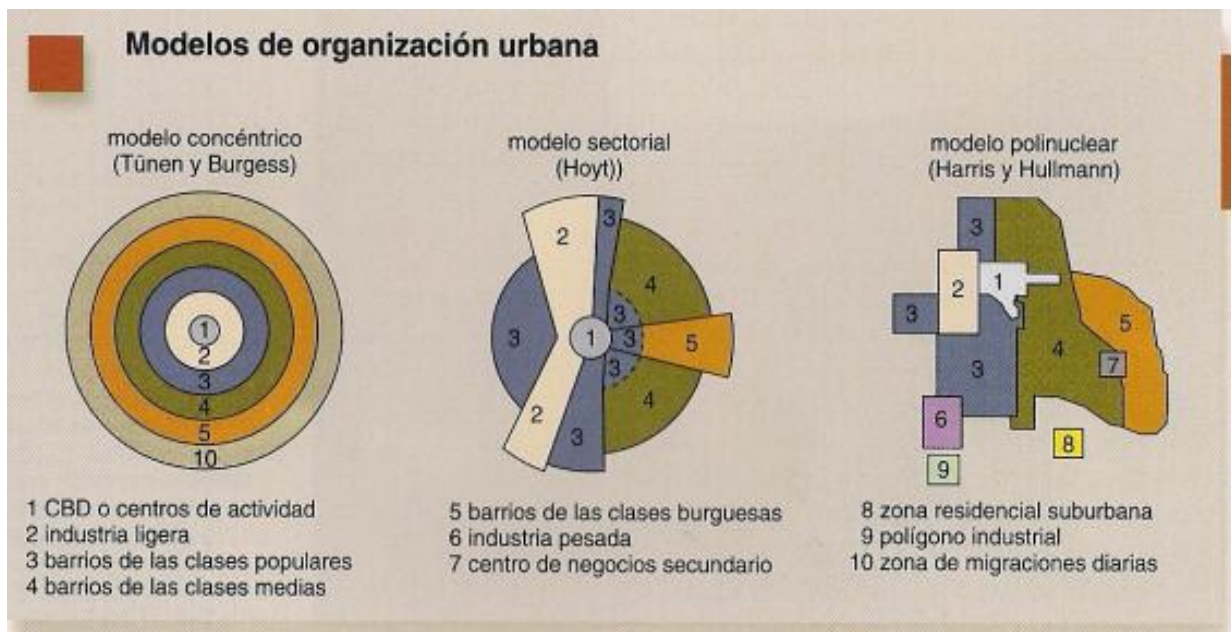


Gráfico 24: Teorías o modelos de organización espacial. FUENTE: <http://geoplanet.wordpress.com/2009/11/04/espacio-urbano/>

La Ciudad es contemplada como producto de la acción de determinados agentes que moderan su desarrollo en función de sus determinados intereses: al convertirse en propietarios de los medios de producción provocan la especulación del suelo ayudados por los organismos públicos que organizan y estructuran el territorio a través de sus infraestructuras.

Así como un espacio urbano puede ser considerado sistema por las relaciones de interdependencia que se dan al interior de su totalidad. También, podemos hablar de sistema urbano, como las relaciones que se dan entre varios sistemas urbanos de un mismo estado, los cuales para el caso quedarían subordinados al concepto de subsistemas.

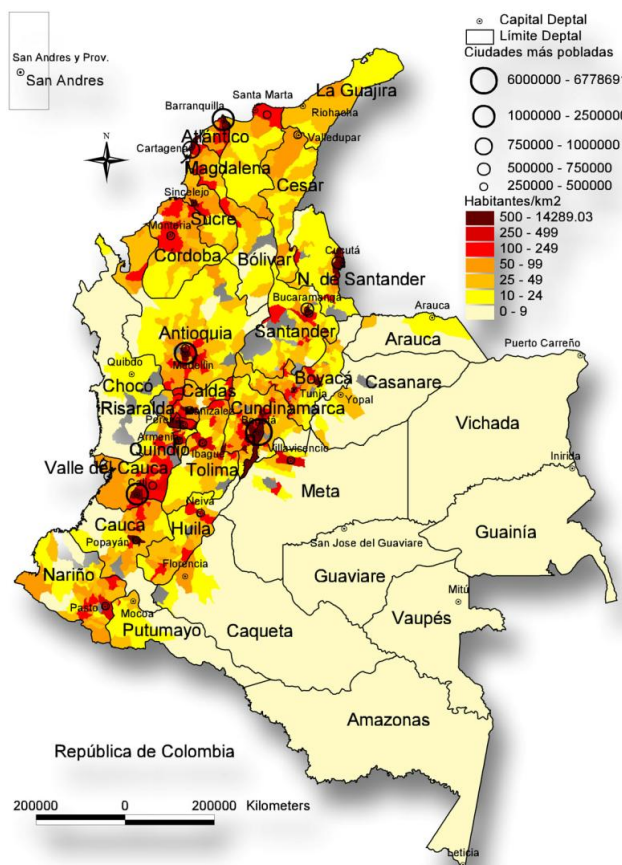
Dependiendo de las funciones que desempeñan cada ciudad y la jerarquización de estas se pueden distinguir 3 tipos de ciudades en nuestro país:

- CIUDADES DE PRIMER NIVEL:

pequeñas ciudades. Que representan centros de comercio con productos agrícolas de su región que son sede de su gobierno municipal. Prestan servicios comerciales, administrativos y educativos a poblaciones inmediatas más pequeñas.

- CIUDADES DE SEGUNDO NIVEL:

tamaño medio y que prestan servicios como el nivel anterior además de servicios más especializados. Clínicas especiales, comercio mayorista y escuelas con mayor nivel.



MAPA 3: JERAQUIZACIÓN DE LAS CIUDADES EN COLOMBIA SEGÚN SU PORBLACIÓN.FUENTE: Departamento Nacional de Planeación.

- CIUDADES DE TERCER NIVEL: desempeñan todas las funciones anteriores además de tener más especializaciones y comprender a todo un conjunto de ciudades menores. Para ejemplo de este nivel es claro que la ciudad industrial es el mejor, a excepción de las industrias extractivas que dependen de su ubicación para conseguir los recursos naturales.

Por otra parte, existe un consenso en las investigaciones para determinar ciertos criterios que permitan hablar de un espacio eminentemente urbano. Estos criterios pueden ser de corte cuantitativo o cualitativo. La siguiente tabla nos dará una mejor explicación:

CRITERIOS	CARACTERÍSTICA	EXPLICACIÓN
CUANTITATIVOS	Estadística	Es relevante la densidad de población, es decir el número de habitantes por kilómetro cuadrado. El tamaño del núcleo, expresado en número de habitantes, es el criterio utilizado por un gran número de países.
CUALITATIVOS	Morfológicas	Es el aspecto visible de la ciudad. Número de edificios construidos, una determinada organización en el plano urbano.
	Funcionales	Particularidad de las funciones urbanas, especialmente las económicas, teniendo predominancia los sectores secundarios (industrial) y terciarios (servicios), siendo insignificante el primario (agropecuario). También existen funciones político administrativo, comercial-artesanal o religiosas.
	Sociológicas	En el aspecto cultural, la formación de lo urbano es diferente a la formación de lo rural. Esto es visible en las representaciones que los habitantes de cada espacio se hacen sobre el mismo, en las relaciones que tejen, en las dinámicas cotidianas, etc.
	Espaciales	Las áreas urbanas tienen maneras específicas de organización del espacio que difieren a otras zonas. Este es un aspecto que ya ha sido estudiado por algunos teóricos quienes proponen modelos de organización de las ciudades.

CUADRO 27: criterios y características del espacio urbano. ELABORADO POR: INGRID QUIROGA M., 2013

Sin embargo, estos criterios constituyen un sinfín de elementos que explican, pero no sintetizan la conformación del espacio urbano, debido a que en un área urbana puede que existan dos o más de los anteriores criterios, es decir, lo urbano tiene un carácter multidimensional que ha dificultado su conceptualización.

Efectivamente, lo urbano, es una realidad cambiante, la cual ha sufrido modificaciones a lo largo de la historia, especialmente desde la Revolución Industrial (aspecto trabajado por Horacio Capel en la obra: las transformaciones de los Núcleos urbanos, 1971). "Son muchos los autores que consideran que la definición de lo urbano se hace difícil porque la misma naturaleza de la ciudad ha cambiado a lo largo del tiempo⁹. Si hasta el siglo XIX la ciudad era, esencialmente, un centro administrativo-político, y un mercado, y si constituía una unidad espacial bien definida por límites físicos -las murallas- y administrativos¹⁰, a partir del siglo pasado adquirió en algunos casos funciones industriales y, sobre todo, gracias a la transformación de los medios de comunicación, pudo difundirse ampliamente por el espacio circundante -apareciendo una nueva realidad geográfica para la que ha habido que inventar la expresión de "área suburbana"- a la vez que se difundían a todo el espacio las pautas de comportamiento elaboradas en la ciudad." (Capel Horario, la definición de lo urbano, Edición electrónica de trabajos publicados sobre geografía y ciencias sociales).

METODOLOGÍA

DIFERENCIACIÓN ENTRE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Como aspecto natural, el ser humano, e incluso sucede en el reino animal, controla paso por paso sus acciones, de tal manera que lo acerquen a una finalidad, llámese ésta conseguir alimentos, construir refugios, herramientas de supervivencia, sistemas políticos, económicos, etc. A lo largo de la historia de la humanidad se ha hecho evidente que los grandes acontecimientos que dieron tiempo y espacio a la sociedad que se conoce hoy, es producto de

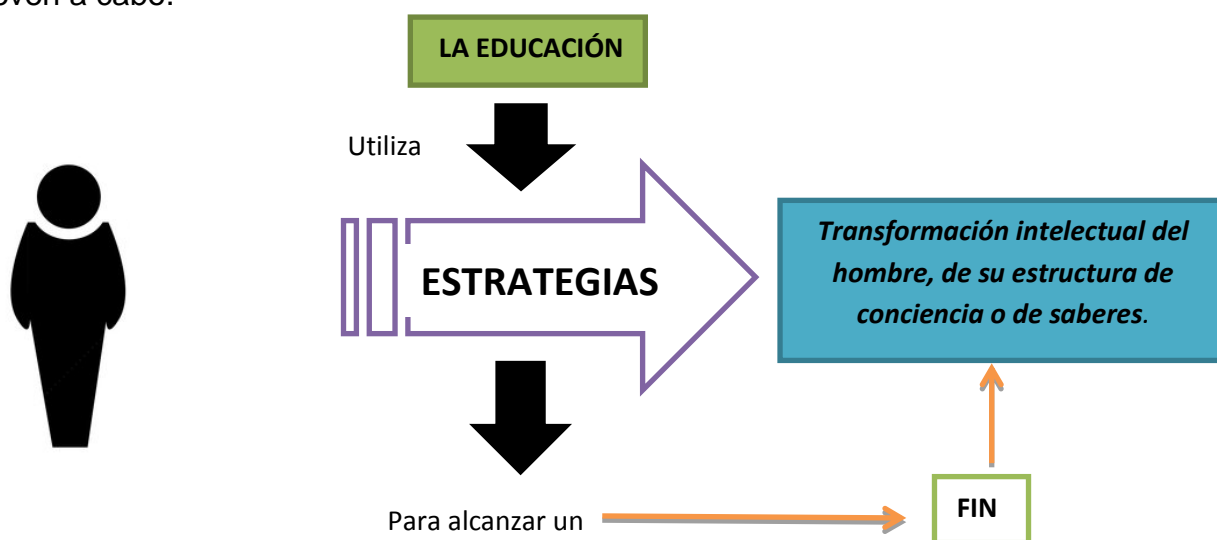
⁹ La idea de que la ciudad industrial es radicalmente diferente a todas las anteriores puede encontrarse en autores muy diversos: historiadores del urbanismo o de la ciudad, como P. LAVEDAN (*Histoire de l'urbanisme*, París, vol. III, 1952) o Lewis MUMFORD (*La ciudad en la Historia*, trad. cast. Buenos Aires, Infinito, 1966); o sociólogos como L. REISSMAN (*The urban process*, Nueva York, 1964).

¹⁰ Lo cual solo puede afirmarse por comodidad, ya que ni todas las ciudades tenían murallas, ni éstas rodeaban siempre todo el espacio urbano -ya que en ocasiones dejaban fuera a los arrabales- ni la autoridad de la ciudad se limitaba únicamente al espacio intramuros, sino que podía alcanzar también al alfoz circundante.

procesos, sucesiones de hechos, planeados o no, con los cuales se configura hoy por hoy nuestro contexto. Algunos por coyunturas o hechos fortuitos, otros debidamente planeados, determinan y condicionan nuestra actual existencia.

Actualmente, y gracias a siglos de evolución biológica y de procesos históricos y sociales, es menester, reconocer en las acciones y comportamiento del hombre un elemento esencial: la organización, y/o planeación de su comportamiento. Ya no es un ser humano que responde a instintos y a necesidades básicas, únicamente. Sino que para su consecución y para el resto de proyectos que se proponga utiliza estrategias como medio para lograrlo.

En la mayoría de las disciplinas, bien sea ideológicas o nomotéticas, es necesario reconocer procesos para la conquista de un objetivo. La educación no es la excepción. Concebida como proceso, implica la organización y planeación de cada una de las actividades que se realicen en su nombre con el fin de garantizar (o al menos intentarlo) la consecución de la meta que se proponga. Por eso este campo, que es el que hoy nos ocupa, hace uso de la estrategia como una herramienta que sirve para orientar los procesos que se lleven a cabo.



ESQUEMA 4: FIN DE LAS ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN. Elaborado por Ingrid Quiroga M., 2013

El anterior esquema nos sirve como ejemplo de lo que hasta el momento se ha expuesto sobre el concepto "estrategia". El campo educativo posee múltiples definiciones como fines, y estos últimos están condicionados por el tipo de hombre que se quiera formar, quien debe ser funcional a su contexto. Aquí escogimos sólo uno de estos fines – *la transformación del hombre, de sus estructuras de conciencia o de saberes* (Sheler, 1969:36). Para alcanzarlo, la educación hace uso de unas estrategias que sirvan para tal fin. Por eso mencionábamos anteriormente, que la educación al tener una envergadura social tan amplia necesita de una organización y planeación que se materializa en estrategias, cuyo propósito es llegar a un determinado objetivo o meta.

Si observamos, etimológicamente la palabra estrategia deriva “del latín *strategia*, que a su vez proviene del griego ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ *Stratos* = Ejército y *Agein* = conductor, guía” (Cfr. <http://www.culturareviu.com/articulos/cultura-general/glosario-cultura-reviu-que-significa-estrategia/100383>). El primer acercamiento etimológico a la palabra nos permite observar su uso inicial de carácter militar. Sin embargo, la importancia del sentido etimológico, para nuestro caso, es *Agein*, palabra que hace alusión a conducir o guiar, de alguien que traza un plan de acción para dirigir a un conjunto de operaciones, con el propósito de aunar recursos para lograr algo que, si cada actor interviniera de forma aislada o descoordinada, sería imposible.

Para simplificar podríamos decir que, “la estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, que permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a dónde quiere llegar.” (Universidad Piloto de Colombia, 2004:8)

Teniendo en cuenta este panorama general sobre la estrategia y su uso en educación, es necesario ahora señalar que, a la hora de hablar de estrategias en la educación se utilizan diferentes conceptos, que dada su naturaleza epistemológica y práctica son diferentes, pero que en los discursos educativos son utilizados como sinónimos. Así pues, encontramos diferentes tipos de estrategias, la estrategia pedagógica y la estrategia didáctica de las cuales nos ocuparemos hoy.

Dicha confusión se puede atribuir al concepto mismo de pedagogía o didáctica. Anteriormente, todo lo relacionado con la educación era considerado pedagógico, allí se incluía, por ejemplo, los medios para lograr el acto educativo (enseñanza-aprendizaje). Una vez, la educación comienza a ser estudiada (si entendemos la pedagogía como ciencia que reflexiona sobre los procesos educativos), el campo de conocimiento de la pedagogía comienza a ser atomizado, en tanto surgen otras ciencias de la educación (administración educativa, psicología educativa, sociología educativa, etc.) que interpretan lo que anteriormente correspondía a la pedagogía. Sin embargo, la discusión entre pedagogía y didáctica es mucho más antigua que la de pedagogía y ciencias de la educación, debido a que siglos atrás los dos conceptos vienen siendo estudiados y delimitando sus objetos de conocimientos y campos de aplicación.

De manera que, es necesario diferenciar estos dos tipos de estrategias con el fin de ayudar también al esclarecimiento de los anteriores debates.

En concreto, las estrategias pedagógicas “constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.” (Universidad Piloto de Colombia, 2004.) Dicho en otras palabras, la estrategia pedagógica es la planificación o el conjunto de procedimientos que

lleva a cabo el docente, de una manera consiente y reflexiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para así llevar a buen término sus objetivos de aprendizaje.

“Una estrategia, según G. Avanzini (1998), resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, como se propone en el siguiente cuadro:” (Ibíd.)

<p>La estrategia resulta de la conjunción de tres componentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La misión de una institución. 2. La estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. La estructura curricular. 3. La concepción que se tiene del estudiante y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los estudiantes.
--	--

CUADRO 28: Componentes de la Estrategia.

FUENTE: Universidad Piloto de Colombia

Lo que nos permite observar la anterior explicación sobre los componentes de la estrategia pedagógica, es que ésta puede ser de carácter flexible y adaptativo según las circunstancias de la enseñanza. Además, inciden y condicionan el tipo de estrategia pedagógica que el docente pueda proponer para alcanzar sus objetivos.

No estará por demás traer a colación, las diversas taxonomías para clasificar las estrategias pedagógicas, una es la que nos sugiere el SENA en su Manual de Estrategias enseñanza/aprendizaje con base en el énfasis que se establece al interior de las estrategias:

<p>Estrategias centradas en los procesos del estudiante, o en los procesos del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> •ESTUDIANTE: método de problemas, juego de roles, estudio de casos, aprendizaje por proyectos. •DOCENTE: clase expositiva y enseñanza tradicional 	<p>Estrategias centradas en el proceso y/o mediaciones didácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> •La simulación •Seminario Investigativo •Enseñanza mediante el conflicto cognitivo •Enseñanza mediante la investigación dirigida •El taller educativo •El método de los cuatro pasos •El modelo didáctico operativo 	<p>Estrategias centradas en el objeto de conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> •La enseñanza basada en analogías o aprendizaje por transferencia analógica (ATA) •La enseñanza por explicación y constratación de modelos •La enseñanza basada en la evidencia de desempeño (práctica o pasantía) •Enseñanza para la comprensión (EPC)
---	--	---

ESQUEMA 5: CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

ELABORADO POR: Ingrid Quiroga M. 2013

Por consiguiente, al tener en cuenta estas variables podemos afirmar junto con Schmeck, 1988; Schunk, 1991 que “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (didácticas).”

De lo anterior, podemos afirmar además, que las estrategias didácticas son el sustento o el apoyo del cual se sirve el docente para llevar a cabo su estrategia pedagógica. Es decir, las estrategias didácticas (acordémonos que cuando nos referimos a didáctica, nos referimos a la techné, o técnica) son las acciones que realiza el docente con una intencionalidad pedagógica, para ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia pedagógica. En síntesis, la estrategia didáctica se refiere a los recursos de los cuales se vale el docente para llevar a cabo los propósitos planeados por la estrategia pedagógica.

Hablando en términos prácticos, la estrategia pedagógica hace uso de una serie de estrategias didácticas para conseguir los objetivos que persigue. De ahí que, el Manuela anteriormente mencionado del SENA, brinde la siguiente clasificación de las estrategias didácticas¹¹:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SEGÚN...	
<ul style="list-style-type: none"> • El momento de uso y presentación en la secuencia didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De inicio o apertura (preinstruccionales) ✓ De desarrollo (Coinstruccionales) ✓ De cierre (postinstruccionales)
<ul style="list-style-type: none"> • Su propósito pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De sondeo de conocimientos previos ✓ De motivación ✓ De establecimiento de expectativas adecuadas ✓ De desarrollo o apoyo a los contenidos curriculares ✓ De orientación de la atención de los estudiantes ✓ De promoción de enlaces e integración de los conocimientos previos con la nueva información a aprender ✓ De exploración y seguimiento

¹¹ Esta clasificación la propone el SENA para hablar de estrategias pedagógicas. Sin embargo, para el caso de nuestro trabajo y por razones ya expuestas en la conceptualización de cada una de las estrategias, nosotros la utilizaremos para clasificar las estrategias didácticas.

<ul style="list-style-type: none"> • Su persistencia en los momentos didácticos • La modalidad de enseñanza 	✓ De promoción de la discusión y la reflexión colectiva
	✓ De rutina
	✓ Variable o circunstanciales
	✓ Individualizadas
	✓ Socializadas
	✓ Mixtas o combinadas

CUADRO 29: CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
ELABORADO POR: Ingrid Quiroga M. 2013

Sintetizando, pues, elaboré el siguiente cuadro, para mostrar la diferencia base entre estas dos estrategias:

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA
Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para el cual el docente decide sobre una serie de estrategias didácticas que lo lleven a la consecución de sus objetivos.	Actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar el objetivo propuesto por la estrategia pedagógica.

CUADRO 30: Diferencia entre Estrategia pedagógica y didáctica.
Elaborado por: Ingrid Quiroga M.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS EMPLEADAS

Para efectos de aclarar cada una de las estrategias didácticas y pedagógicas que se utilizaron en el presente proyecto de grado, es necesario referirnos a cada una de ellas.

- EL TALLER

“En el taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea, confluye sentimiento, pensamiento y acción. El taller puede convertirse en un lugar del vínculo, la participación, la comunicación, y por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos”

Comenzaremos con la estrategia pedagógica “*El Taller*” cuyo propósito en este proyecto es brindar la posibilidad de construcción dialógica del saber, a través de la participación activa de cada uno de los agentes involucrados en el proceso. Por lo anterior, este tipo de estrategia necesita un maestro facilitador a la construcción del conocimiento y abierto al cambio, que potencie a unos estudiantes consientes y activos en sus procesos de formación. Por consiguiente, los estudiantes durante la ejecución del taller se ven estimulados a dar un aporte crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su experiencia, superando así la posición del rol tradicional del estudiante, como simple receptor de la información.

“El *taller* implica como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un *aprender haciendo*, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta.” (Careaga Adriana, et al. 2006, pg. 5)

Entrando en el campo de la etimología, se concluye que el *Taller* se deriva de la voz francesa “Atelier” que proviene de la palabra latina “assula” diminutivo de Axis, que significa astilla, con otra acepción, en la palabra eje. De aquí se infiere el sentido de la palabra taller: *El eje desde donde todas las ideas se ejecutan y giran.* (Recio, 2002, página 4).

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, por lo tanto el *taller* siendo una estrategia que permite la socialización e interacción con el conocimiento de manera objetiva e intersubjetiva, tiene en cuenta un factor que es de gran importancia en los procesos educativos, y es precisamente el considerar sus conocimientos previos de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

Así pues, el taller como estrategia pedagógica es el sitio, para lo experimental, un lugar por excelencia de reunión de teorías, prácticas y reflexiones conjuntas. Es decir, permite simultáneamente realizar, aplicar, socializar los temas y contenidos porque es un espacio que propicia el intercambio y da lugar a la expresión de diferentes posturas, además de permitir la exposición y acompañamiento por parte del Docente.

En la implementación de un taller se pueden presentar cuatro grandes momentos: sondeo de preconceptos y saberes previos que tienen los y las estudiantes, introducción al tema por parte del docente, la ejecución del trabajo a realizar y, por último la socialización del trabajo realizado.



ESQUEMA 6: MOMENTOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER: ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

Así pues, podemos concluir que el *taller* es el sitio donde varias personas aprenden en conjunto, gracias a las relaciones reflexivas y críticas que se den entre ellas. En suma, es una realidad integradora, compleja, reflexiva en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, mediante el cual los participantes realizan un encuentro gradual con la realidad, descubriendo sus dinámicas de existencia, a través de la acción-reflexión.

- Estudio de caso

“Mediante su uso se desarrollan una serie de habilidades y destrezas en el campo cognitivo como la observación, relación, análisis, síntesis, permite reforzar los conocimientos y rompe con el esquema de enseñanza de carácter unidireccional.”(Parra, 2003, Pg. 23)

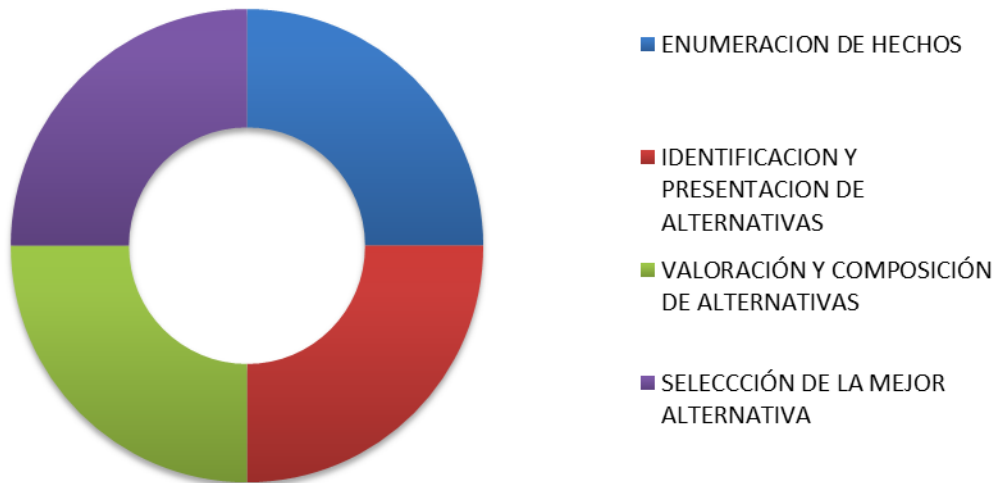
Para efectos de la fase de intervención de este proyecto pedagógico, se hace necesario abordar el “estudio de caso” como estrategia pedagógica que facilita el aprendizaje mediante un proceso activo y participativo, el cual establece nexos creativos con la realidad. Por lo tanto, en esta estrategia surge un nuevo elemento - además de los agentes educativos - que permite abordar el eje temático: la descripción de una situación o un problema, bien sea de carácter real o ficticio.

Esta situación o problema es susceptible de presentarse de manera escrita o audiovisual, y además de ser descrita, debe proponer o insinuar las posibles soluciones.

Así mismo, el estudio de caso al tener como propósito dialogar o debatir sobre una situación o un problema específico, potencia en los estudiantes competencias comunicativas, lo cual comprende varios matices y componentes: la habilidad para interpretar información y transmitir su significado en términos reales y concretos, la habilidad para escuchar, capacidad de expresarse de forma clara y sencilla, con rigor conceptual.

En la implementación de un estudio de caso se pueden presentar cuatro etapas: enumeración de hechos, identificación y presentación de alternativas, valoración y composición de alternativas y selección de la mejor alternativa.

ETAPAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASO

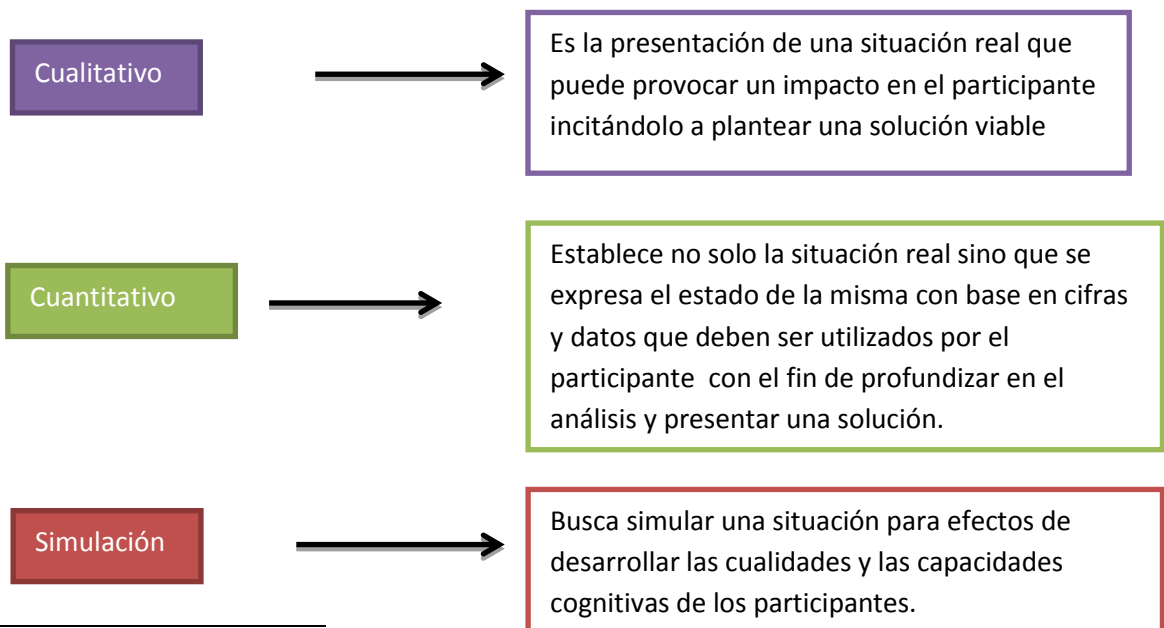


¹²

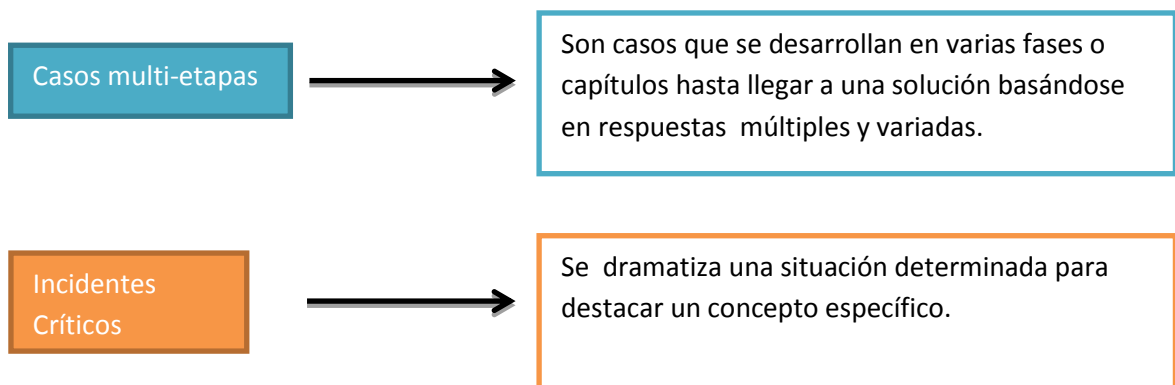
ESQUEMA 7: MOMENTOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO. ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

A continuación, encontraremos 5 clases de estudio de caso, los cuales pueden ser cualitativo, cuantitativo, de simulación, casos multi-etapas o incidentes críticos. Cabe aclarar que un estudio de caso específico puede contener características de diversos tipos de casos.

CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO



¹² Basado en “El modelo pedagógico articulado a las estrategias didácticas” de universidad piloto de Colombia, Bogotá. 2004



Para concluir podemos decir que el estudio de caso es una estrategia pedagógica que facilita el proceso de aprendizaje en tanto se acerca a un saber específico a través de hechos concretos, que sin importar su carácter real o ficticio, plantean una aproximación a la sociedad que lo circunda.

- Ensayo

“El ensayo: este centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe de todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al “Etcétera” cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de la filosofía”
 Alfonso Reyes

El ensayo es un género literario que se caracteriza por permitir desarrollar un determinado tema a la luz de las posturas del autor y/o argumentos que expongan, confronten o sometan a consideración la idea principal del texto.

Si bien es cierto que la palabra ensayo viene de "exagium", que significa, precisamente, pesar, medir, poner en la balanza, "ensayar"; es igualmente verdadero que en el ensayo debe de existir una propuesta. No sólo acercamientos a las ideas sino también formulaciones argumentadas y sustentadas. Por lo tanto, "el ensayo es una reflexión profunda, casi siempre a partir de la reflexión de otros" (Cfr. Universidad Piloto de Colombia, El modelo pedagógico articulado a las estrategias didácticas", Bogotá 2004), que si no se ha trabajado de antemano, el ensayo cae en un mero parecer, en la suposición, o el comentario superfluo.

Es necesario recalcar que, un ensayo no se limita a un campo específico del saber, sino que por el contrario está ligado a varias disciplinas. Por eso se puede considerar como "una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo y otro lógico)." (Ibíd.)

Brevedad: aunque no existe una extensión determinada, es preferible no sobrepasar las cuatro o cinco cuartillas.

Delimitación: el tema del ensayo debe precisarse suficientemente antes de iniciar su redacción.

Postura crítica: constituye el aporte principal del autor al debate y a la reflexión sobre el tema seleccionado. Por tanto, debe plantearse de manera entendible y precisa.

Argumentación: otorga la solidez y fiabilidad requerida para sustentar la postura del autor o para contrastar las de otros autores.

Variedad temática: el ensayo no se circunscribe a una disciplina en particular. Su radio de acción puede generarse desde cualquier área del conocimiento, de allí su carácter universal.

Lenguaje: debido a su naturaleza personal, es aconsejable enunciar las ideas en un estilo creativo sin descuidar el rigor que debe caracterizar su estructura argumentativa.

ESQUEMA 7: CARACTERÍSTICAS DEL ENSAYO

Basado en: "Ensayo", Universidad Sergio Arboleda, Escuela de Filosofía y Humanidades, Departamento de Lectura y Escritura Académicas. ELABORADO POR: INGRID QUIROGA M. 2013

Pautas para la composición de un ensayo¹³

Las ideas en un ensayo se deben tejer de manera organizada, jerarquizando las ideas sopesándolas. De allí también la importancia de un plan, de un esbozo, de un mapa conceptual para la elaboración del ensayo.

El ensayo requiere del buen uso de los conectores (hay que disponer de una reserva de ellos). Hay conectores de relación de consecuencia, de causalidad; los hay también para resumir o para enfatizar. Y a la par de los conectores, es indispensable un excelente manejo de los signos de puntuación.

Para elaborar un ensayo, entre las muchas cosas que deben tenerse en cuenta, son las siguientes:

- Cuál es la idea o ideas base que articulan el texto. En otros términos, cuáles son los argumentos fuertes que se desean exponer o la idea que quiere debatirse o ponerse en cuestionamiento. Esta idea (la tesis) tiene que ser suficientemente sustentada en el desarrollo del mismo ensayo.
- Con qué fuentes o en qué autores se sustenta nuestro argumento; a partir de qué o quiénes, con qué material de contexto se cuenta; en síntesis, cuáles son nuestros puntos de referencia. Este es el lugar apropiado para la bibliografía, para la citación y las diversas notas.
- Qué se va a decir en el primer párrafo, qué en el segundo, qué en el último (recordemos también que antes del ensayo hay que elaborar un esbozo, un mapa de composición). Qué tipo de relación es la que nos proponemos: de consecuencia, de contraste, de relación múltiple. Es muy importante el "gancho" del primer párrafo: cómo vamos a seducir al lector, qué nos interesa tocar en él; igual fuerza debe tener el último

¹³ Cfr. "El modelo pedagógico articulado a las estrategias didácticas" de Universidad Piloto de Colombia, Bogotá. 2004

párrafo: cómo queremos cerrar, cuál es la última idea o la última frase que nos importa dejar en la memoria de nuestro posible receptor.

- Qué extensión aproximada va a tener. Recordemos que el ensayo no debe ser tan corto que parezca una meditación, ni tan largo que se asemeje a un tratado. Hay una zona medianera: entre tres y cinco páginas (por decir alguna magnitud. Pero sea cual sea la extensión, en cada ensayo debe haber una tesis (con sus pros y sus contras), y la síntesis necesaria. No olvidemos que se trata de una pieza de escritura completa.

Las anteriores puntualizaciones no son excluyentes con otros estilos o con otras maneras de elaboración del ensayo, ni pueden leerse como una camisa de fuerza; son tan sólo recomendaciones.

No debe olvidarse que cada una de las partes del ensayo precisa estar interrelacionada. Aunque “dividamos” el ensayo (con subtítulos, frases o números), la totalidad del mismo (el conjunto) debe permanecer compacto. Si dividimos un ensayo, las piezas que salgan de él exigen estar en relación de interdependencia.



ESQUEMA 8: TIPOS DE ENSAYO

Basado en: Cáceres R. Orlando. Tipos de ensayos. *EN*:

<<http://reglasespanol.about.com/od/comohacerunensayo/a/tipos-de-ensayos.htm>.

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA M. 2013

Debo señalar ahora, de manera general que el ensayo tiene una estructura textual que lo caracteriza como tal y permitirle identificarlos como ensayo, y no como artículo, cuento u otro género literario. Aclarando que esta estructura que aquí se presenta es una guía de acompañamiento para construir un ensayo, más no indica el recetario de su elaboración. Aunque algunos autores consideran que tiene una estructura más libre y sin establecer secciones obligatorias para su elaboración, suelen considerarse cuatro partes fundamentales para la escritura del ensayo:

- ✓ Pregunta problema: Una vez que se delimita el tema, el ensayista propone un interrogante que le permita orientar el desarrollo de su texto. Por lo general, esta pregunta se ubica en el párrafo introductorio. “El interrogante debe sintetizar la esencia del problema, ser susceptible de verificación o falsación y no conducir a respuestas inmediatas.”¹⁴
- ✓ Planteamiento de la tesis: La tesis se enuncia, generalmente, de manera explícita en el párrafo introductorio, aunque puede plantearse, según el estilo del ensayista, en cualquier parte del texto. La tesis es una proposición que expresa la postura del autor frente al problema o situación planteada; debe poder comprobarse mediante argumentos. Por ello, es importante acudir a la citación y a la referenciación de los autores y textos de mayor reconocimiento en el tema.
- ✓ Desarrollo argumentativo: está conformado por el conjunto de proposiciones que justifican o sustentan la tesis, a partir de la selección de fuentes de consulta o bien de su idoneidad en el tema propuesto. Estos argumentos se ubican en los párrafos de desarrollo. De esta manera, se incorpora un conjunto de proposiciones que cumplen la función de argumentar y contraargumentar aquellas ideas que pretenden validar o rebatir la tesis expuesta. El éxito o fracaso del texto está relacionado, entonces, con la capacidad de construir argumentos que cumplan con las condiciones mínimas de razonabilidad y de aceptabilidad, con el fin de persuadir o disuadir al lector.
- ✓ Conclusión: no necesariamente al final del ensayo hay una conclusión, pero sí un cierre. Se pueden sugerir soluciones y proponer líneas de análisis para posteriores reflexiones o investigaciones.

Después de esta exposición sumaria sobre el ensayo, cabe recalcar la importancia que tiene este tipo de textos en la realización de este proyecto. Como el propósito inicial de esta intervención pedagógica, era comprender cómo los estudiantes analizaban, se acercaban y emitían juicios sobre la realidad que se les presentó, el ensayo se convierte en una herramienta que permite conocer de primera mano, los argumentos que los estudiantes

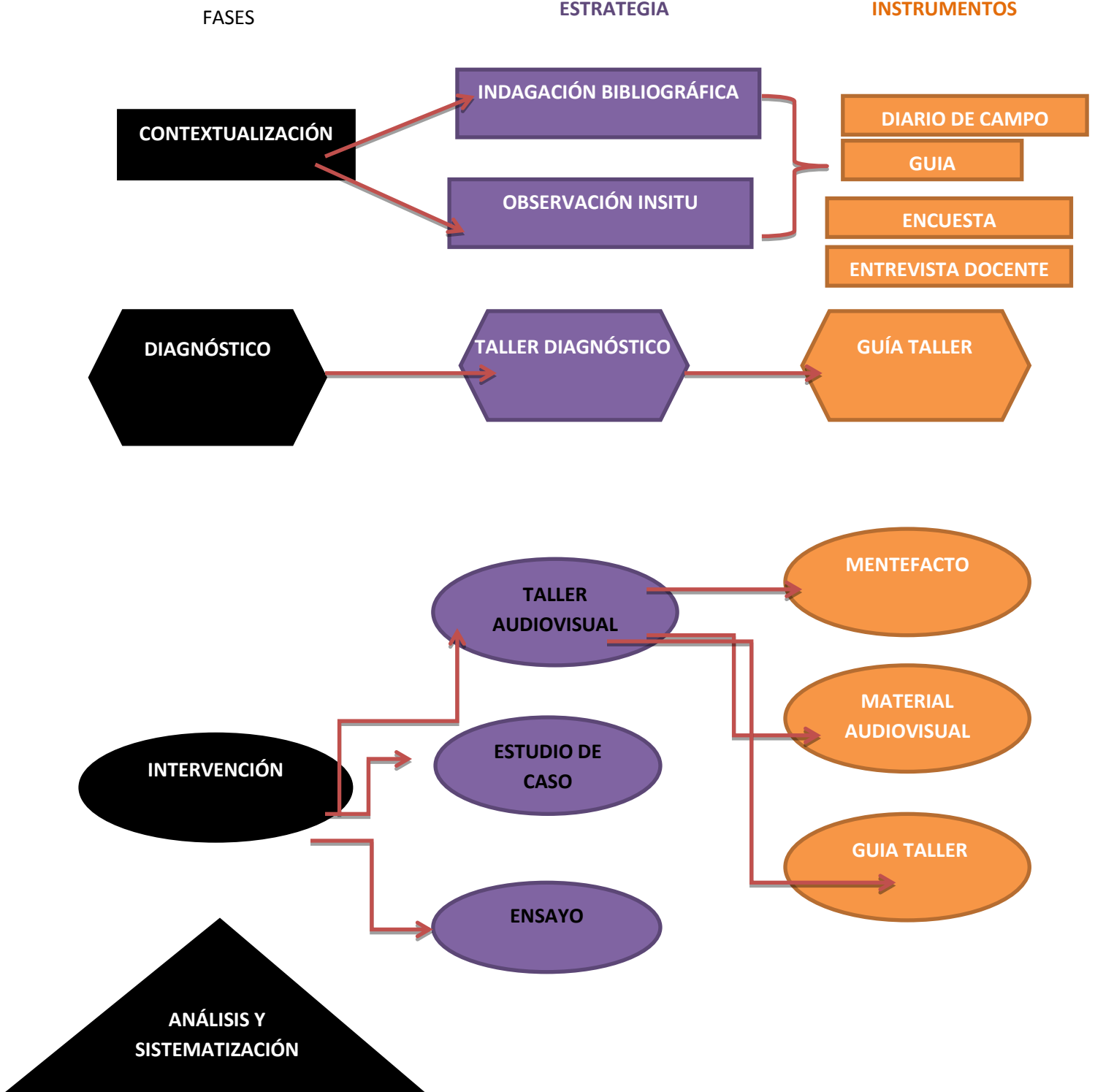
¹⁴ Varios Autores, “Ensayo”, Universidad Sergio Arboleda, Escuela de Filosofía y Humanidades, Departamento de Lectura y Escritura Académicas, pg. 3

construyeron a lo largo de la intervención. Allí, con sustentaciones teóricas, que dan forma a cada una de las posturas que ellos se plantean, podemos identificar los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos que se transformaron en la participación activa en este proyecto.

FASE	OBJETIVO	TEMÁTICA	ESTRATEGIA
DIAGNÓSTICO Y EXPLORACIÓN	Determinar los conceptos previos y esquemas de relaciones que manejan los estudiantes de proyectivo C del Instituto Alberto Merani, frente a los procesos de desigualdad social, exclusión territorial y desarrollo urbano.	Desigualdades Sociales, Exclusión Territorial y Desarrollo Urbano	Taller Diagnóstico
CONCEPTUALIZACIÓN	Construir entre los sujetos de investigación un marco teórico sobre las categorías abordadas y sus dinámicas de incidencia en la sociedad por medio de las estrategias brindadas por la pedagogía dialogante.	Sistema urbano y su desarrollo; Desigualdad social y exclusión territorial	Taller audiovisual
APLICACIÓN	Identificar y contrastar las realidades presentes en el sistema urbano bogotano a través de estudios de caso específicos.	MURA	Estudios de Caso
ANÁLISIS	Interpretar y relacionar los hechos que acontecen en el espacio geográfico estudiado a partir de la argumentación crítica.	Desigualdades Sociales, Exclusión Territorial y Desarrollo Urbano	Estudio de caso-ensayo

CUADRO 31: CRONOGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. Elaborado por: Ingrid Quiroga.

RUTA METODOLÓGICA

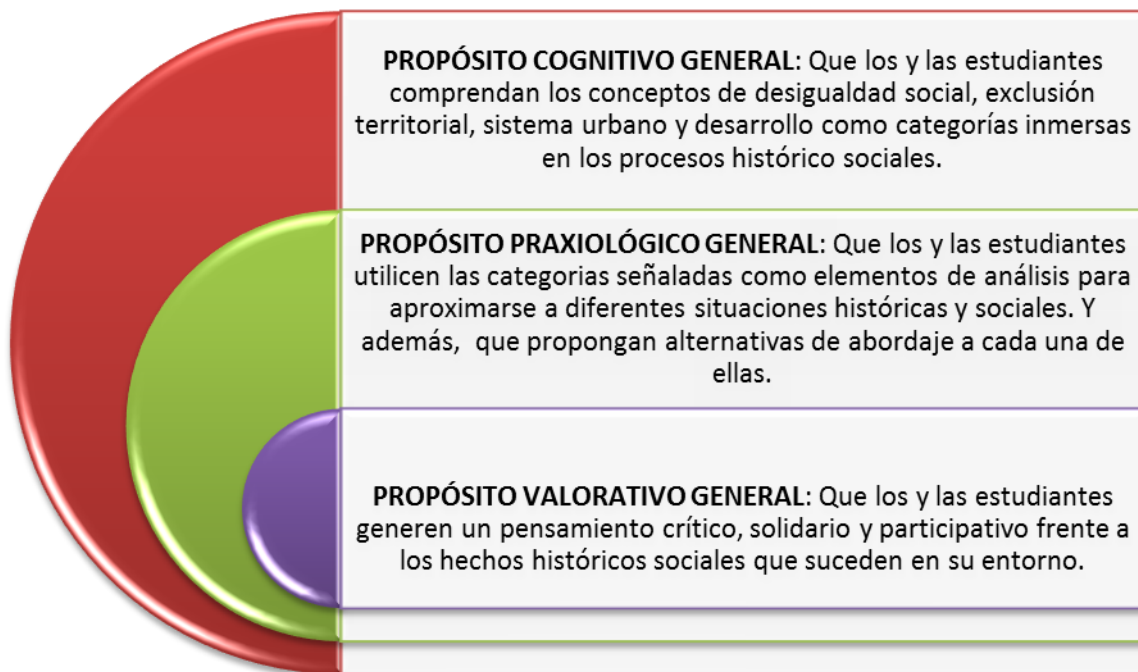


ESQUEMA 9: RUTA METODOLÓGICA DEL PROYECTO DE GRADO.
Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2013.

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta la metodología establecida para el trabajo en el Instituto “Alberto Merani”, y que fue tratada en el capítulo anterior, se presentan a continuación los resultados arrojados por las actividades desarrolladas en la intervención, además del análisis que estos generaron para el presente trabajo. Se aclara, de antemano, que cada ejercicio es visto desde la interpretación de las categorías abordadas por parte de los estudiantes; esto con el fin de conseguir mejores y más completos análisis y de obtener conclusiones más acertadas frente a la cuestión de la desigualdad social y la exclusión territorial en los procesos de desarrollo urbano, como recurso o excusa generadora de experiencias significativas dentro del aula, para la enseñanza de la Geografía y para la problematización de la construcción del espacio urbano.

Por lo tanto, con lo expuesto anteriormente junto con los ejes centrales que son desarrollados en el trabajo de investigación, y tomando en consideración las temáticas propuestas en el programa a ser desarrollado con los y las estudiantes del Instituto y cada uno de sus respectivos propósitos (cognitivo, praxiológico y valorativo) igualmente allí establecidos; a continuación se presentan primero los propósitos generales a los que se apuesta, y posteriormente se presenta un cuadro, que recoge los elementos y los puntos que se tendrán en cuenta al momento de analizar y reflexionar en torno a las actividades elaboradas durante la intervención.



ESQUEMA 10: PROPÓSITOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

CATEGORIA	PROPÓSITO	ELEMENTOS DE ANÁLISIS
DESIGUALDA D SOCIAL Y EXCLUSIÓN TERRITORIAL	COGNITIVO	Sistema de representaciones de cada una de las categorías (conceptualización), y establecimiento de relaciones de éstas con el contexto histórico social.
	PRAXIOLÓGICO	Identificación y problematización de las categorías en diferentes contextos.
	VALORATIVO	Pensamiento crítico y analítico. Solidaridad, autonomía en interés por el conocimiento.
SISTEMA URBANO Y DESARROLLO	COGNITIVO	Razonamiento inductivo y análisis de las categorías y sus relaciones.
	PRAXIOLÓGICO	Problematización sobre la ciudad, su proceso de formación social y las políticas públicas en relación con el desarrollo
	VALORATIVO	Pensamiento crítico y sistemático. Solidaridad, autonomía e interés por el conocimiento.

CUADRO 32: ELEMENTOS DE ANÁLISIS GENERALES

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

Es importante aclarar que los anteriores elementos y categorías se interrelacionan de tal manera que brindan un panorama general, estructurado y sistemático para el propósito del presente trabajo.

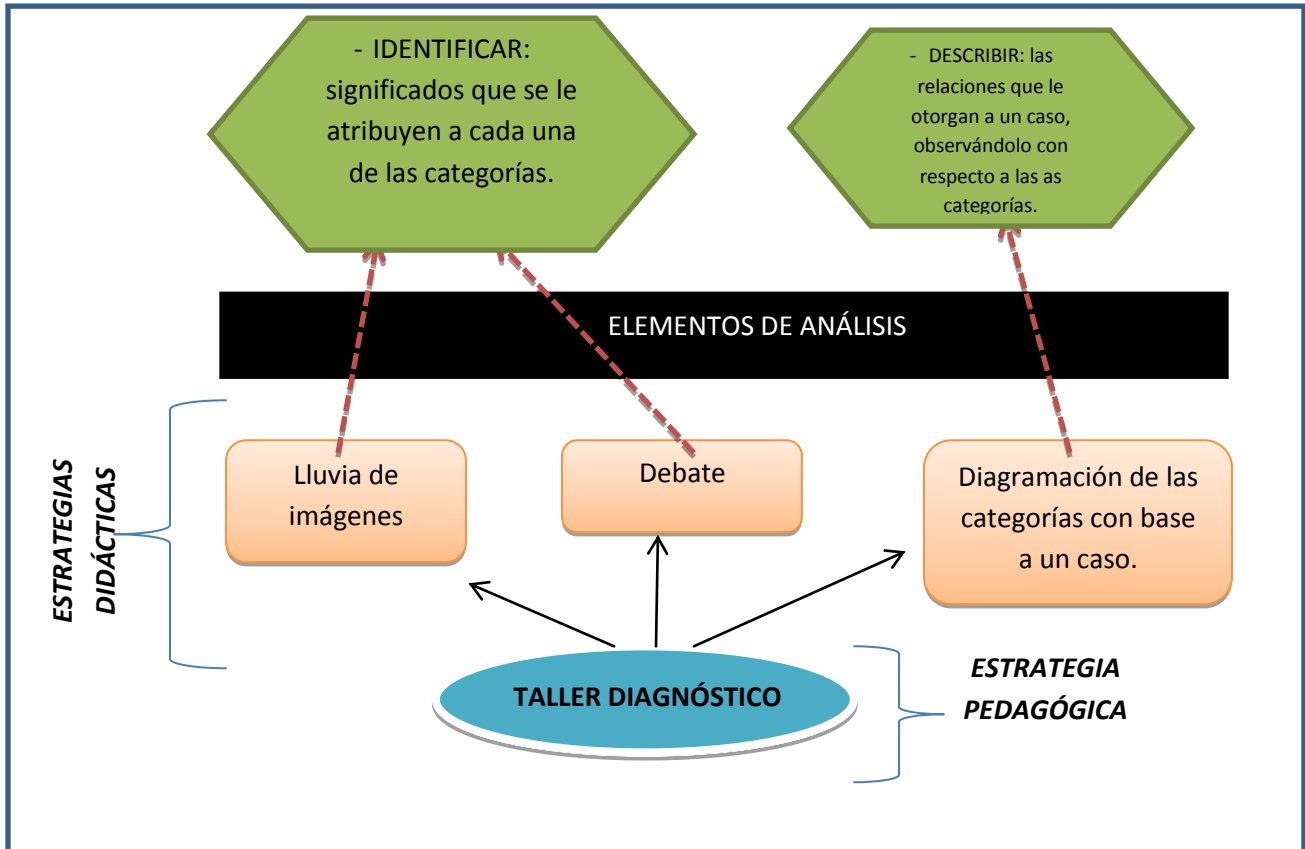
- **TALLER DIAGNÓSTICO**

Como su nombre lo indica: “diagnóstico” plantea la necesidad de reconocer los conocimientos previos e ideas preconcebidas con las que los las estudiantes se aproximan a un conflicto espacial.

Por eso, al desarrollar dicho ejercicio es necesario plantear unos elementos de análisis que evidencien las representaciones con las que cuentan los y las estudiantes de Proyectivo C con respecto a las tres categorías abordadas en el taller (desigualdad social, exclusión territorial y desarrollo urbano).

De este ejercicio, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales han sido extraídos de la relatoría y los diagramas elaborados por los estudiantes.

Por una parte, se registran en la relatoría los ejes centrales que se dan a partir de la exposición de las siguientes imágenes:



ESQUEMA 11: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL TALLER DIAGNÓSTICO

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA. 2013

Los ejes enunciados son¹⁵:

1. Cuestionamiento frente al proceso de modernización de las ciudades.

¹⁵ Tomados textualmente de la relatoría correspondiente a la intervención del taller diagnóstico realizada por el estudiante David Santiago Eslava Quintero, Proyectivo C, Instituto Alberto Merani.

2. Afirmaciones acerca de los procesos migratorios con características desorganizadas.
3. Organización lenta en los países en vía de desarrollo.
4. Importancia del tejido social.
5. Cuestionamiento frente a si los fenómenos exhibidos son propios de los países subdesarrollados. ¿Es determinante el modelo económico en estos procesos?
6. Problemas de conceptualización de los estudiantes. Se utilizan como sinónimos de exclusión, separación y marginación.
7. Segmentación de las ciudades por el uso del suelo. Problemáticas entre sectores residenciales y sectores industriales.
8. Cuestionamiento frente a las diferencias entre desarrollo y crecimiento.
9. Se plantea si las ciudades deben ir hacia el crecimiento.
10. ¿Cuáles son las causas de la expansión de las ciudades?

Por otra parte, se obtienen resultados de los diagramas realizados por grupos.

El curso se dividió en 4 grupos y cada grupo seleccionó un caso donde, según lo discutido, existieran situaciones de desigualdad social y-o exclusión territorial. El resultado es el siguiente:

GRUPO	CASO IDENTIFICADO
1 ¹⁶	San José de Bavaria
2 ¹⁷	Chapinero Alto
3 ¹⁸	Colina Campestre- Prado Veraniego
4 ¹⁹	Usaquén

CUADRO 33: CASOS IDENTIFICADOS POR LOS ESTUDIANTES SOBRE DESIGUALDAD SOCIAL Y EXCLUSIÓN TERRITORIAL. Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2013

A continuación se presenta de manera detallada los elementos identificados en cada caso:

¹⁶ Conformado por: Paula Ahumada, Andrés Blanco, Camila Durán, Cristian Cárdenas, Sarita Leguizamón, Sarah Fonseca.

¹⁷ Conformado por: Valentina Gaviria, Bryan Cárdenas, Juliana Rodríguez, Attalea Pardo, Santiago Buitrago, José Arias.

¹⁸ Conformado por: Angélica Holguín, Juan Diego Cruz, Angie Ruge, Sebastián rojas, Esteban Camargo.

¹⁹ Conformado por: Felipe Cifuentes, Tatiana Rojas, Daniel Cabrera, David Riaño, Leonardo Guevara, Juan Camilo Cárdenas.

	DESIGUALDAD SOCIAL	EXCLUSIÓN TERRITORIAL	DESARROLLO-CRECIMIENTO URBANO
SAN JOSÉ DE BAVARIA	“Existe una clara diferencia en cuanto al capital. En esta zona de Bogotá se puede percibir cómo cambia el espacio y las construcciones con sólo pasar de una cuadra a otra. Se pueden encontrar tanto casas extravagantes, como barrios de invasión.”	“Existe una clara diferencia entre los dos sectores con sólo mirar las construcciones urbanísticas. Esto puede tener como consecuencia la discriminación social, entre otras ”	Crecimiento urbano: “el estado debería realizar un reconocimiento y estudio de la zona, antes de implementar medidas, como lo son los impuestos, entre otros que afectan a la población de escasos recursos que se encuentran habitando dicha zona.”
CHAPINERO ALTO	“Es un barrio de los más costosos y mayor estrato, y al lado existen barrios de escasos recursos.”	“Debido al proceso capitalista, existe una división del proyecto urbanístico. (El proceso de urbanización, parcelación y edificación se unen. No se crean equipamientos colectivos suficientes para las necesidades. Determina la calidad de las personas.)”	“A pesar de ser los barrios más costosos, tampoco están bien planeados y están contruidos en sectores donde por el suelo no se debería construir.”
COLINA CAMPESTRE-PRADO VERANIEGO	“Los equipamientos urbanos existen en Colina Campestre,	“Cambio abrupto de estratos separados por el río Córdoba. Las calles que	Desarrollo urbano: “En Colina Campestre hay mucha infraestructura y

USAQUÉN	mientras que en Prado no.”	conforman el sector culminan donde termina el barrio, separando ambos sectores.”	vías de acceso, elementos con los que no cuenta Prado Veraniego.”
		“Existe un centro comercial y cultural privilegiado y exclusivo hacia la carrera séptima. Sin embargo, al oriente existe una zona de “invasión” y de carácter popular.”	“Usaquén era inicialmente un municipio diferenciado a Bogotá. Por ende, cuando Bogotá se expande y absorbe a Usaquén, la expansión no cesa, y sigue en forma de invasión territorial.”

CUADRO 34: Categorías identificadas en cada situación propuesta por los estudiantes. Elaborado por: Ingrid Quiroga M. 2013

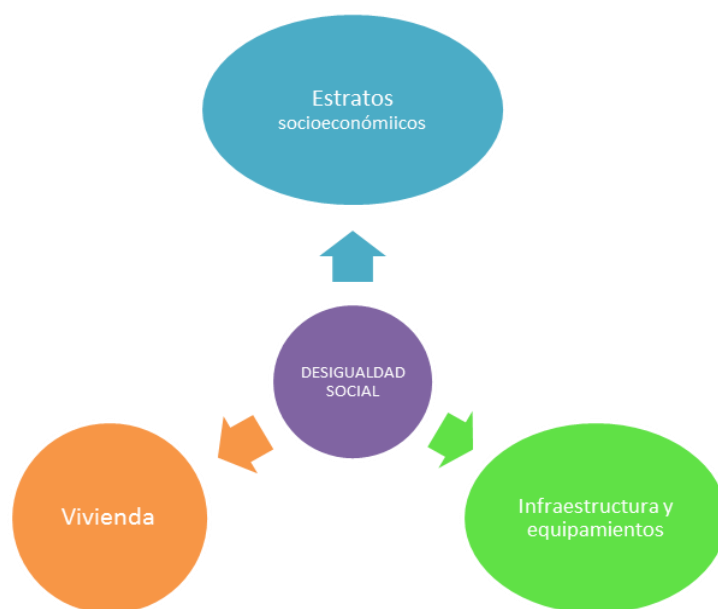
Según estos resultados obtenidos, podemos afirmar en primer lugar que, al observar las imágenes de diferentes ciudades donde se encuentran rasgos claros de desigualdad y exclusión territorial, los estudiantes identificaron en primera instancia las problemáticas del desarrollo en la calidad de vida de las personas. Allí se evidencia una postura crítica frente a las diferentes teorías del desarrollo que, sin conceptualizarlas abordan elementos reflexivos de la situación y de la formación social de las ciudades. Por lo tanto, de allí surgieron elementos como los procesos migratorios de las ciudades, motivados por las políticas del “desarrollo” que se implementan en los países, y las cuales hacen que sean las grandes ciudades, por su infraestructura, por la oferta de servicios y bienes, por la mayor oferta laboral, etc., las que sean receptoras de personas de otros lugares donde no existen los elementos para un bienestar y una calidad de vida mínima.

También es importante señalar, que al abordar el *desarrollo* lo hacen desde dos perspectivas: la primera corresponde al desarrollo económico. Y la segunda, hace referencia al desarrollo visto desde la teoría de Manfred Max Neef. Esta teoría postula que el desarrollo es aquel que propende por mejorar las condiciones de vida de las personas, y que se diferencia sustancialmente del crecimiento económico.

Por otra parte, es claro encontrar en las intervenciones de los estudiantes que, en un primer momento, cuando se aborda la *desigualdad social* hacían referencia a la vida material. Pero en el transcurso del debate, le agregan otra característica a esta categoría y es que, la desigualdad no se refleja únicamente en los elementos materiales de la existencia, sino que por el contrario tiene connotaciones mucho más amplias. Sin embargo, este enunciado queda a la deriva, al no ofrecer

elementos que lo ejemplifiquen. Lo anterior denota, un pensamiento mucho más sistemático que superficial, en la medida que existen elementos para reflexionar otras variantes que no están relacionadas netamente con lo económico. Es decir, en ellos es fuerte la preocupación o el cuestionamiento sobre si ¿es determinante y funciona como una sola variable el modelo económico en los procesos de desigualdad social y exclusión territorial?

Debo agregar que, en la diagramación se describen como elementos que visibilizan la desigualdad los estratos socio- económico, los equipamientos de la ciudad y el tipo de construcciones que muestran lugares comparados desde su diferente estrato social.



ESQUEMA 12: ELEMENTOS QUE MANIFIESTAN LA DESIGUALDAD SOCIAL SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM (Taller diagnóstico)

Otra

advertencia que nos sale al paso es, que los estudiantes no tienen una concepción clara sobre la *exclusión territorial*. Sin embargo, realizan unos acercamientos válidos frente a este proceso refiriéndose a él con sinónimos como “separación y marginación.” Lo anterior, permite evidenciar que, aunque no existe esta conceptualización explícita sobre esta categoría, los conceptos previos que manejan y asocian a ella son determinantes en el acercamiento que se realiza en la fase conceptual del proyecto. Además, en las intervenciones durante el conversatorio alrededor de las imágenes, no se manifestaron relaciones entre la exclusión territorial y la desigualdad social; sólo presentaron cada una de las dos categorías anteriormente mencionadas, en relación con el desarrollo y el

crecimiento

económico.



ESQUEMA 13: ELEMENTOS QUE MANIFIESTAN LA EXCLUSIÓN TERRITORIAL SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM (Taller diagnóstico)

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

Como se muestra en el anterior gráfico se pueden resumir en dos grandes elementos la manera como se manifiesta la exclusión territorial. El primero hace referencia a las “construcciones urbanísticas”, como es llamado por los estudiantes el factor vivienda de la ciudad. Y por otro lado se encuentra los proyectos de planificación urbana, la cual para ellos, tiene gran relevancia en los procesos de exclusión territorial, en la medida que divide y segrega desde la política, el tejido social de la ciudad. Esto se puede observar cuando, por ejemplo en el caso de Chapinero alto, se nombra que debido al proyecto capitalista, este proceso de planificación no brinda las condiciones básicas para la calidad de vida de las personas; o en el caso de Colina Campestre-Prado Veraniego donde se enuncia cambios abruptos en las edificaciones y en las dinámicas sociales a partir de la división geográfica natural del río Córdoba. No menos importante para los estudiantes, evidenciar las limitantes de la planificación urbana en la localidad de Usaquén donde existen grandes rasgos de exclusión y desigualdad.

Notemos además que, en los estudiantes existe una relación directa entre el *espacio urbano* y su producción social. Pues identifican relaciones de construcción, destrucción o transformación que llevan a cabo los diversos actores pertenecientes al espacio abordado. Esto se manifiesta en la diagramación de los casos. Una última observación: en la escogencia de los casos (como están señalados en la anterior tabla) se abordan 4 lugares que responden a 3 localidades así:

LOCALIDAD	CASO
USAQUEN	Colina Campestre-Prado Veraniego Usaquén
SUBA	San José de Bavaría
CHAPINERO	Chapinero Alto

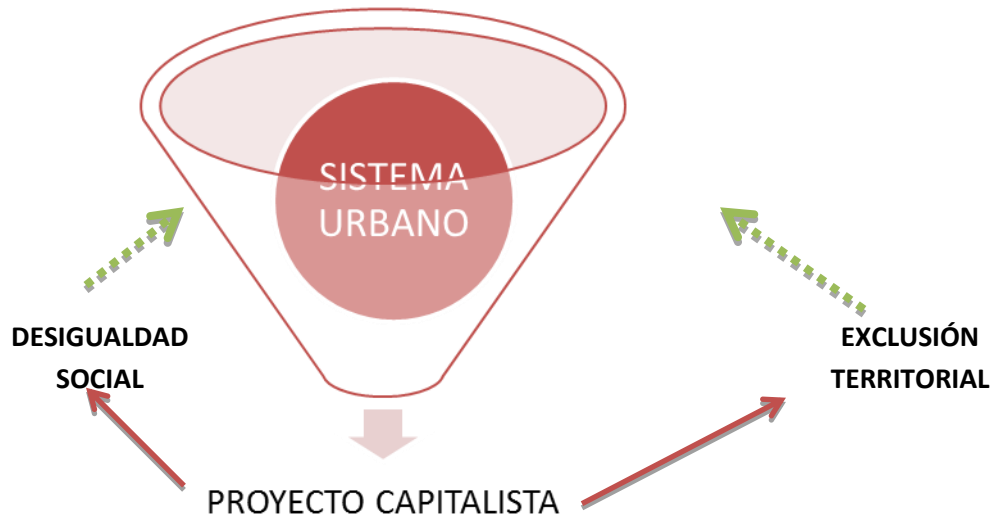
CUADRO 35: LOCALIDADES DE LOS CASOS IDENTIFICADOS POR LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM. Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2013

Lo anterior, permite identificar cuáles localidades o barrios son más significativos para los estudiantes. Durante el conversatorio tampoco se dieron ejemplos de otras localidades que no correspondieran a las tres que se mencionan en la tabla. Esto se debe a que, como se señaló en la contextualización socio- económica de los estudiantes, el 99 % vive en la zona norte de la ciudad; solo un estudiante vive en la localidad de Kennedy. Por lo tanto, el espacio urbano significativo para ellos, y al cual hacen referencia tiene que ver con esta zona de Bogotá.

Aunque no se mencionan otras localidades, el ejercicio no aportó más elementos para identificar si la representación de este sistema urbano es fragmentada por las dinámicas cotidianas de los estudiantes. Sin embargo hay que valorar que, por el conocimiento que los estudiantes tienen acerca de esta zona de Bogotá, reconocen las limitantes y las relaciones de desigualdad que también existen allí, y que para otras personas cuyos imaginarios son diferentes, no existen (recordemos que muchas veces la zona norte se asocia con estratos altos, mayores ingresos económicos y por lo tanto mejor calidad de vida.)

Por último, hay que señalar que las relaciones entre las categorías suceden de la siguiente manera: aunque en un primer momento se mencionó que los procesos de desigualdad social y exclusión territorial no responden únicamente al modelo económico, a lo largo del ejercicio aparece como la única condicionante. Por eso, el sistema urbano está determinado por el modo de producción y las fuerzas productivas que en él imperan, a tal punto que parece que las situaciones de desigualdad y exclusión son inherentes al modelo de ciudad que se construye o se transforma.

No obstante, queda el cuestionamiento sobre si estas situaciones y procesos son propios sistema capitalista o se pueden observar en otros modelos económicos. Para el caso de análisis – Bogotá- se hace referencia a la incidencia del proyecto capitalista en la producción social del espacio.

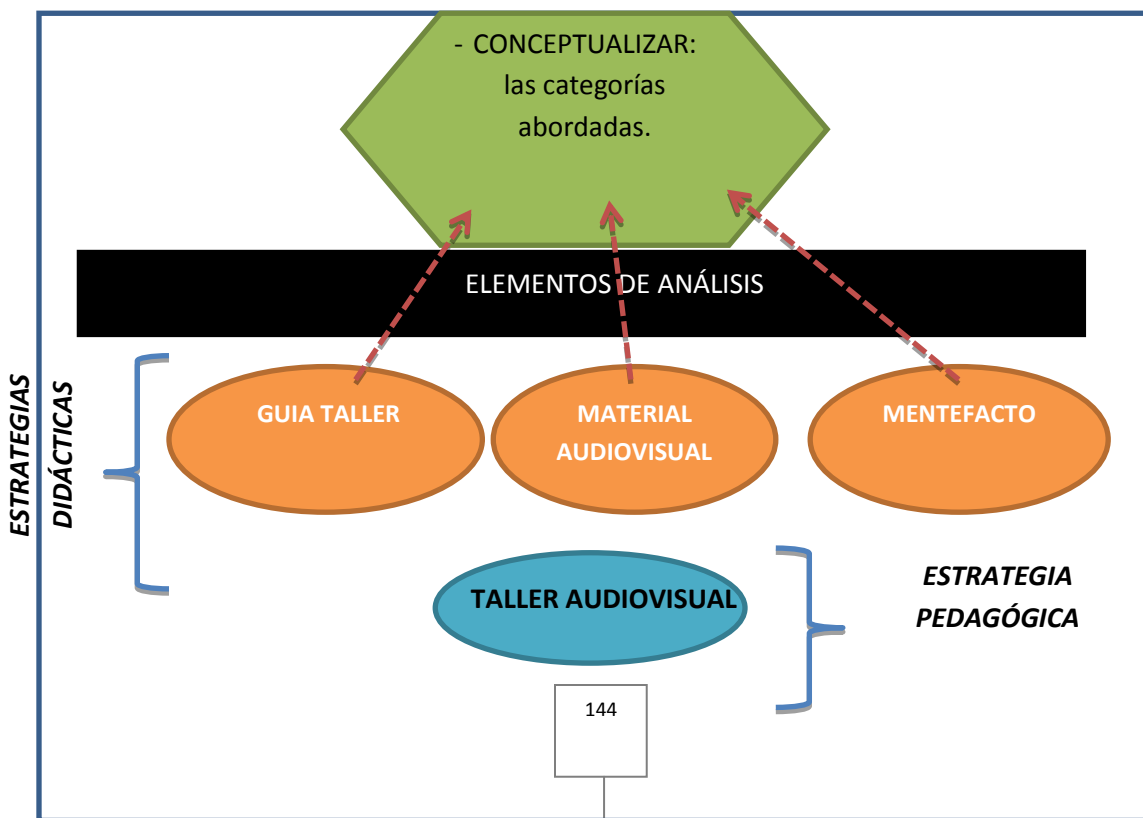


Esquema 14: RELACIONES ENTRE LAS CATEGORÍAS SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM (Taller diagnóstico)

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

- **TALLER AUDIOVISUAL**

Este taller audiovisual tuvo como propósito conceptualizar las categorías de sistema urbano, desigualdad social y exclusión territorial. Así pues, al desarrollar dicho ejercicio se tuvieron en cuenta unas categorías de análisis que representan las elaboraciones que los y las estudiantes de Proyectivo C hicieron alrededor de cada una de las categorías.



ESQUEMA 15: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL TALLER AUDIOVISUAL

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

De este ejercicio se obtuvieron los siguientes resultados extraídos del taller audiovisual y de la elaboración del mentefacto.

Sistema Urbano

En primera instancia con la proyección de los dos videos “Bogotá infinitas posibilidades” y “el Bronx al desnudo” sirvió para realizar un ejercicio comparativo de dos versiones de la ciudad, a partir de los elementos centrales que ellos pudieran identificar, y que hicieran parte de un sistema urbano. A continuación la siguiente tabla expresa los elementos centrales del sistema urbano bogotano que los y las estudiantes reconocieron:

ELEMENTOS DEL SISTEMA URBANO
Infraestructura
Realidad Social
Intereses políticos
Comercio
Conciencia Histórica
Proyección

CUADRO 36: ELEMENTOS DEL SISTEMA URBANO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO DEL IAM. Elaborado por: Ingrid Quiroga M. 2013

Teniendo en cuenta los anteriores elementos se puede destacar que entre los estudiantes predomina la idea sobre las diversas relaciones que constituyen un sistema urbano. Por ello, hacen referencia al componente de infraestructura, al componente social, componente político, al componente económico, a la perspectiva histórica y la proyección de cualquier sistema urbano.

Al analizar estos elementos que brinda el ejercicio comparativo, se puede afirmar que existe relación entre la postura de los estudiantes y lo que plantea el geógrafo Milton Santos. Este último afirma que el espacio es una interacción entre todas las

anteriores estructuras mencionadas por los estudiantes y otras que en el momento del ejercicio se escapaban como el componente demográfico, la estructura de consumo y de clase.

Es evidente además, que Bogotá como Sistema Urbano presenta unos ejes de desarrollo prioritarios de acuerdo a la proyección turística y económica que se le pretenda otorgar. Ejemplo de esto es el equipamiento, las vías de acceso con ciertos puntos específicos de la ciudad, condiciones de higiene en lugares públicos de gran importancia. Pero asimismo, los estudiantes no desconocen otras zonas donde las políticas sobre desarrollo no se han implementado. Este es el caso del Bronx, ejemplo que sirvió para observar esa otra cara de la ciudad donde no existen políticas priorizadas al desarrollo urbano, debido a que no es una zona de proyección turística o económica.

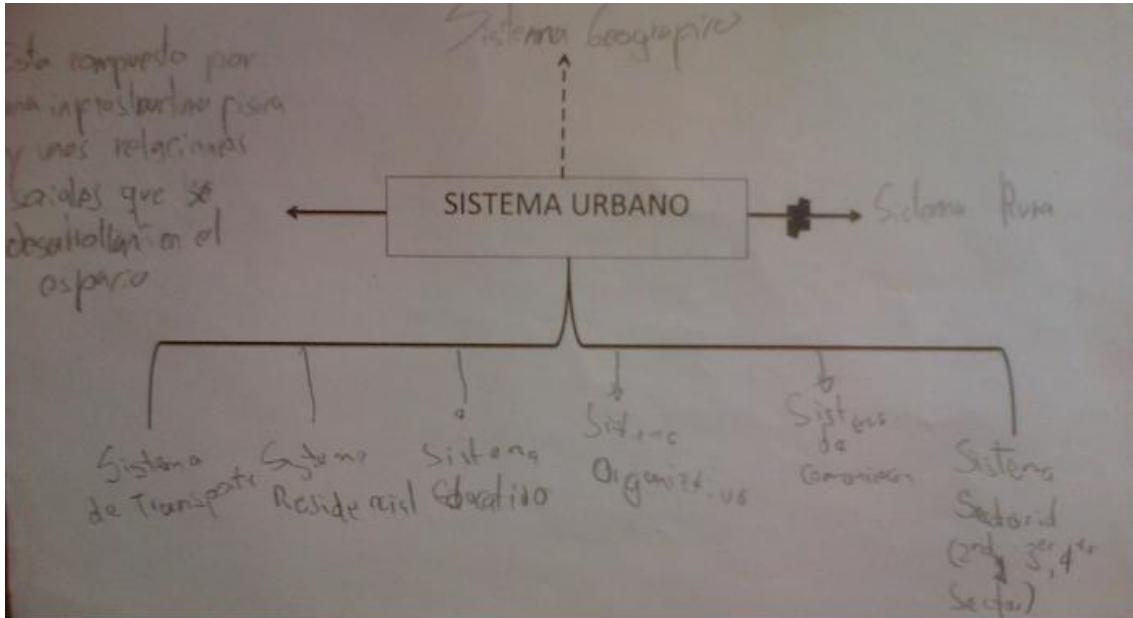
Allí, se encuentran características específicas de la ciudad como las precarias condiciones de higiene, edificaciones inseguras, dificultades en las vías de acceso, problemas de salud pública como la drogadicción, condiciones de pobreza y miseria, etc.

En los siguientes mentefactos se visibiliza la conceptualización que los estudiantes realizaron a esta categoría. Así pues, en el primero de ellos, se describe el sistema urbano como un sistema de organización social diferente a los sistemas. El sistema urbano, según este grupo de estudiantes se caracteriza por su morfología (estructura urbana), porque su producción no se centra sólo en lo industrial. Además aparece en la subordinadas que el sistema urbano tiene un componente estructural, al que hace referencia la configuración física específica de la ciudad, y un componente social.



Fotografía No.1: Conceptualización de Sistema Urbano, Elaborado por: Camila Franco, Daniela Mojica y Daniela Hernández.

En el siguiente mentefacto, el sistema urbano es un sistema geográfico compuesto por una infraestructura física y unas relaciones sociales que se desarrollan en el espacio. Igual que en el anterior ejercicio el sistema urbano se diferencia del sistema rural. Pero en este ejercicio se evidencia mayor profundidad en las subordinadas, señalando allí que el sistema urbano cuenta con otra serie de subsistemas tales como el de transporte, el residencial, el educativo, el organizativo, el de comunicaciones, el sectorial (económico).



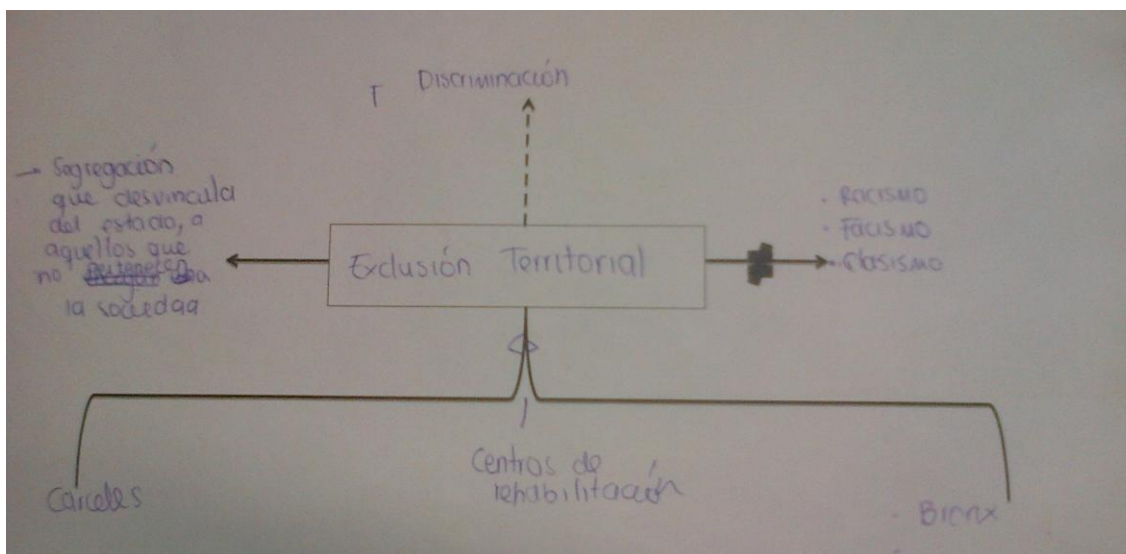
Fotografía No. 2: Conceptualización de Sistema Urbano, Elaborado por: Andrés Felipe Blanco, Sarita Leguizamón y Esteban Camargo.

Por último, aunque se encuentran elementos importantes para conceptualizar esta categoría, el mentefacto tiene límites en su elaboración, tales como referirse a que en el sistema urbano se realiza la prestación de servicios por parte de terceros, cuando lo que señalaban en realidad era el carácter mayormente terciario en la organización económica de un sistema urbano como nuestra ciudad. También, alrededor de la discusión y socialización con todo el grupo de estudiantes, se reflejaron otras características de un sistema urbano, que en el momento de hacer la caracterización de la categoría no quedaron visibles en el mentefacto.

Exclusión territorial

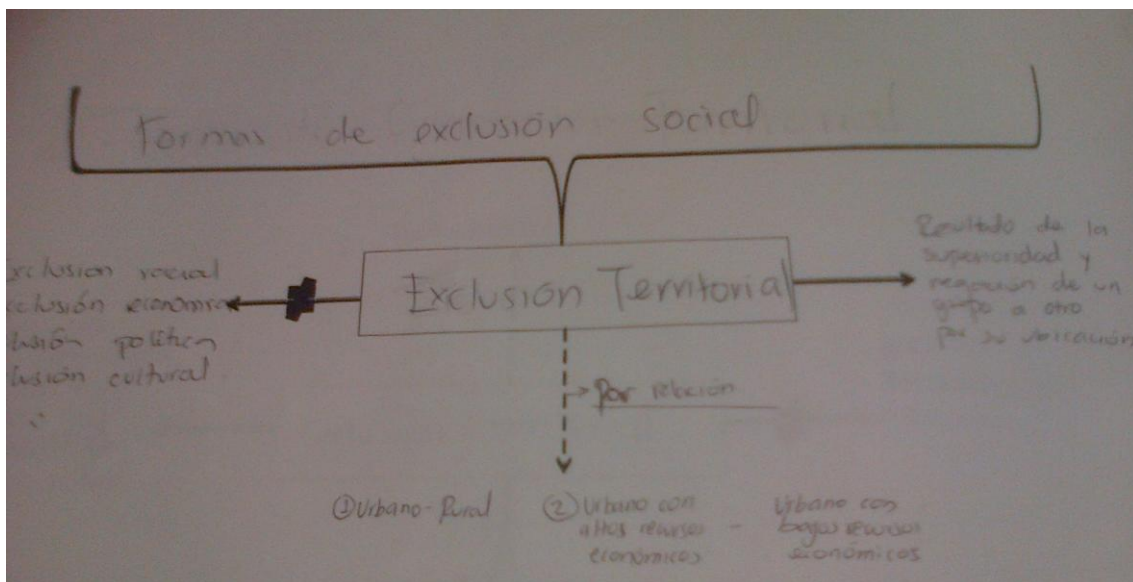
Esta categoría no puede ser abordada por los estudiantes sin tener en cuenta el entramado de relaciones que describen al explicar el sistema urbano. Pues, es un proceso que sucede por y en determinado espacio a partir de las relaciones sociales que surjan de los participantes de un grupo social.

Así pues, en el primer mentefacto elaborado por los estudiantes se define la exclusión territorial como “la segregación que desvincula del estado a aquellos que no pertenecen a la sociedad”, otorgándose una discriminación en general y diferente a lo que ocurre en otros procesos como el racismo, el fascismo o el clasismo. Este grupo de trabajo, proporcionó algunos ejemplos de este proceso como lo son las cárceles, los centros de rehabilitación y el Bronx.



Fotografía No. 3: Conceptualización de Exclusión Territorial, Elaborado por: Daniel Cabrera, María Paula Vanegas y Khyra Nuñez.

El otro grupo que trabajó la misma categoría la definió como el resultado de la superioridad y negación de un grupo a otro por su ubicación. Asimismo, la enmarcó como un tipo de exclusión social diferente de la exclusión racial, a la exclusión económica, a la exclusión política y a la exclusión cultural. Por otra parte, plantearon que con respecto a la exclusión territorial se puede evidenciar en relación a dos grandes casos: el primero frente a la diferenciación entre lo urbano y lo rural; y el segundo con respecto a altos o bajos recursos económicos.

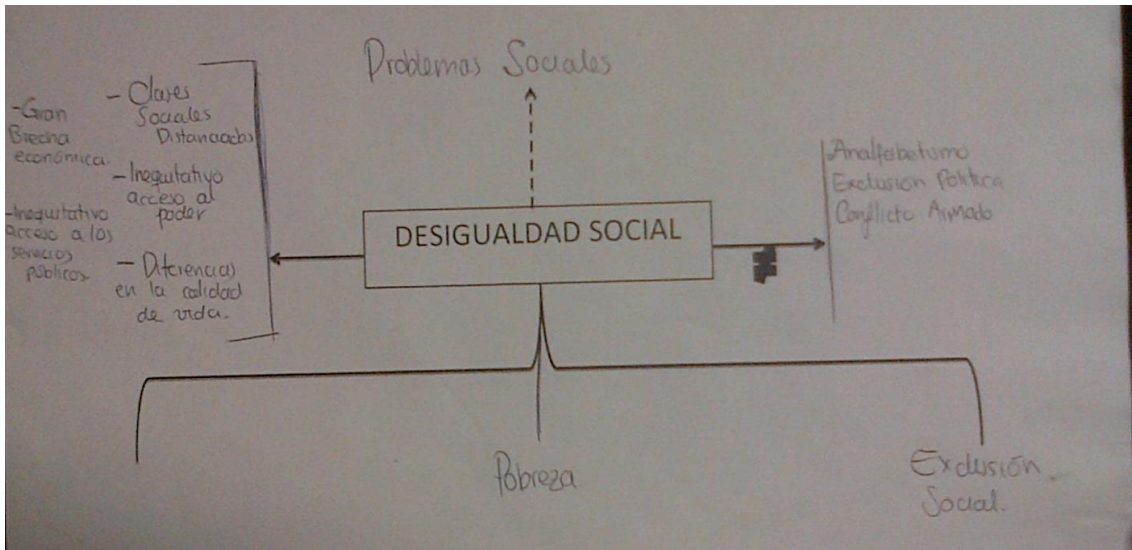


Fotografía No. 4: Conceptualización de Exclusión Territorial, Elaborado por: Valentina Gaviria, Leonardo Guevara, Sebastián Rojas. y Attalea Pardo.

En los dos casos la exclusión territorial se presenta como un proceso en el que se desvincula socialmente a un grupo sobre otro. Es decir, se entiende como la separación o la ruptura del todo social visibilizado en el territorio, por ello utilizan sinónimos como discriminación, segregación o marginación, en tanto entienden que la exclusión territorial implica el alejamiento de una persona o de un grupo de personas de una serie de beneficios o de la cohesión social que se construye en y desde el territorio habitado.

Desigualdad Social

Frente a esta categoría los estudiantes plantean que hace parte de unos de los problemas sociales, entre los cuales también se encuentran el analfabetismo, la exclusión política y el conflicto armado. Asimismo, identifican algunos factores que reflejan o inciden en la desigualdad social como las clases sociales, el inequitativo acceso al poder, las diferencias en la calidad de vida, la gran brecha económica y el inequitativo acceso a servicios públicos. Lo anterior, trae consigo pobreza y exclusión social.



Fotografía No. 5: Conceptualización de Desigualdad Social, Elaborado por: Felipe Cifuentes, Sarah Fonseca, Ángela Fonseca y Juan Sebastián Hernández.

Así pues, se puede observar en los estudiantes el manejo del concepto, en tanto identifican características de cada una de las categorías. Es de rescatar que, los estudiantes utilizaron cada una de las categorías de forma interdependientes como filtro para leer la realidad social que sirvió de estrategia para acercarse a cada concepto. Por ello, tomando como pretexto los dos videos y la realidad que en cada uno mostraban, se realizó un acercamiento crítico al espacio habitado, de tal manera que permitió comprender las dinámicas que inciden en la configuración de un sistema urbano como Bogotá. Este punto se puede destacar observando la elaboración del segundo punto de la guía taller, donde se proponía un ejercicio argumentativo al siguiente entrevistado del video “El Bronx al desnudo”:

“Tengo rabia de que las autoridades saben exactamente lo que ocurre en el centro. Saben la magnitud del problema, se enteraron de lo que estaba pasando y no hicieron nada... ¡Nada! Esconden los ojos, muestran a la prensa una parte del problema y se quedan callados. Desde que se trasladó el cartucho para allá, ese fue el problema.”

Allí, los estudiantes describieron y en ocasiones elaboraron juicios de valor frente a una realidad que, aunque son conscientes, en ocasiones se sienten alejados de ella, pero no por eso implica que sus juicios sean descontextualizados. Así, encontramos intervenciones donde por ejemplo, los estudiantes reconocen que para solucionar un problema donde está implicada toda una comunidad que no ha tenido garantías políticas ni sociales, lo más adecuado no es marginarlos, ni excluirlos. También recalcan que existen condiciones que limitan o deslegitiman la realidad, tales como lo que se muestra en los medio de comunicación. Lo anterior,

desde una lectura crítica a los medios, donde se desnaturaliza la pretensión de neutralidad de ellos:

“Las autoridades han podido darle una solución efectiva al problema de la venta ilegal de drogas. Cuando intentaron acabar el mayor foco de venta en la calle del cartucho lo único que lograron fue trasladar el foco y la concentración de venta de drogas a otro lugar, siendo este proceso culpa del estado y demostrando la ineffectividad de sus políticas. Esta nueva realidad ya no conviene ser mostrada al público, por esta razón la información que se da a través de los medios no busca mostrar la magnitud real del problema y lo enseñan como un problema que está controlado. Adicionalmente para la autoridad es conveniente concentrar esta problemática en un lugar específico, para aislarlo del resto de la población. La idea no es solucionar, sino esconder los problemas” (Argumentación de Felipe Cifuentes, Sarah Fonseca, Ángela Fonseca y Juan Sebastián Hernández.)

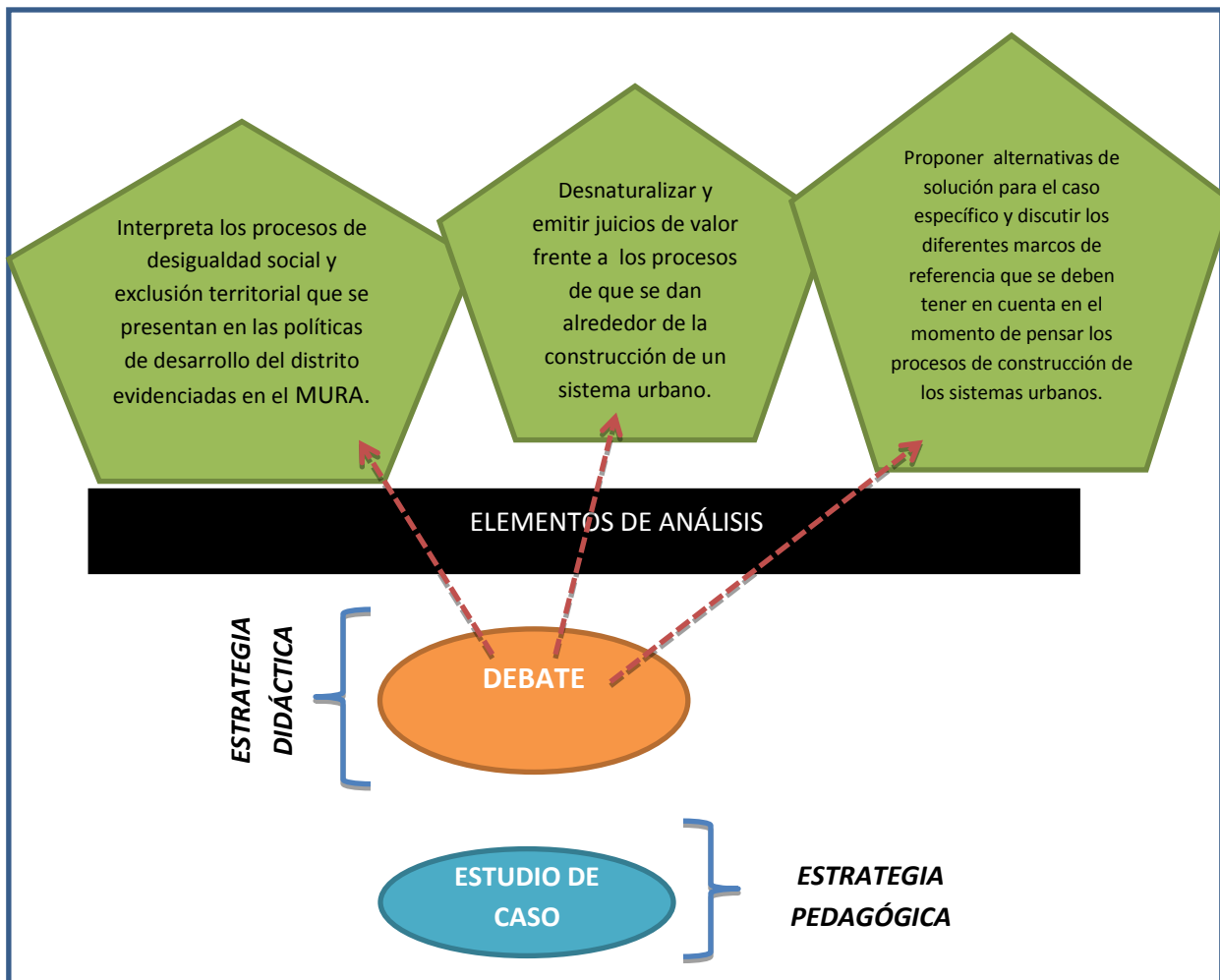
Por otra parte, otro grupo de estudiantes, en este ejercicio argumentativo, visibiliza la exclusión territorial en la medida que señalan que *“... el problema no es el barrio, sino lo que estaba pasando en él, el lugar claramente no importaba...”* (Argumentos elaborados por Camila Durán, Helio Bonilla y Paula Ahumada), sin embargo así se generó el traslado de los habitantes y con ellos las problemáticas sin solución alguna. Lo que permitió discutir con el curso completo, que esto era reflejo de las políticas ineficaces que actualmente existen sobre el ordenamiento territorial y su falta de concordancia con el desarrollo humano.

Por último, hay que mencionar además que, entre los estudiantes existe una postura crítica frente a las figuras de autoridad y de detención de poder, e incluso frente a la institucionalidad que representa el Estado:

“Las acciones de las autoridades no son acordes con la magnitud del problema (...) Éstas muestran a través de los medios de comunicación que se dedican a solucionar el problema con el objetivo de legitimar su institución, mas no según la verdadera necesidad” (Argumentos elaborados por David Riaño, Cristian Cárdenas y Juan Agudelo)

- **ESTUDIO DE CASO**

Para la fase de aplicación de este proyecto se hizo necesario realizar un ejercicio de aplicación a través del cual se pudieron establecer relaciones entre el contexto vivido y las categorías anteriormente trabajadas. Por ello se propuso trabajar el ejercicio de un debate donde el grupo se dividiera en dos y cada subgrupo asumiera un rol dentro del conflicto presentado (MURA.)



ESQUEMA 16: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

ELABORADO POR: INGRID QUIROGA, 2013

Este tipo de ejercicio argumentativo permitía abordar los tres propósitos de la planeación (cognitivos, valorativos y prácticos) evidenciados en los elementos de análisis del anterior gráfico. Teniendo en claro cuál era el problema que se iba a discutir, cada grupo eligió ser bien sea gobierno o comunidad civil, y desde cada uno de estos roles expusieron sus posturas.

De esta manera desde la posición gubernamental argumentaron que “la implementación del MURA conllevará además de importantes beneficios socioeconómicos (la planeación a futuro, las regalías y al integración regional), a un mejoramiento de las condiciones de vida de los reubicados.”

En contraposición a esto, la población civil exige la presencia de un representante de la comunidad afectada en la mesa aeroportuaria, donde se discute la

implementación del macro proyecto. Eso basándose en el artículo 2 de la constitución colombiana:

“Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.” (Constitución Política de Colombia, título 1, artículo 2)

Por otra parte, la comunidad señala que “la indemnización por la expropiación del terreno debe ser acorde tanto al valor material de la casa y la tierra, como al valor inmaterial del territorio.”

De acuerdo con lo anterior, y según como se fue dando la discusión, la comunidad opta como última posibilidad demandar del gobierno una “reubicación efectiva para las familias afectadas, teniendo en cuenta, que es precisamente la familia el núcleo de la sociedad colombiana.”

De esta manera a medida que iba transcurriendo el debate, se visibilizó en los estudiantes que “las políticas de desarrollo urbano generan procesos de desigualdad social y exclusión territorial cuando no tienen en cuenta de manera completa los derechos y las necesidades de los ciudadanos y no se ejecutan de manera efectiva y acorde con las leyes” (Argumento de los estudiantes Daniel Cabrera, David Riaño, Felipe Cifuentes, Camila Durán, Paula ahumada, Helio Bonilla, sarita Leguizamón).

A continuación se señalan las inconformidades que surgieron por parte de la población civil y la contraargumentación que hizo sobre ellas los representantes del gobierno.

Inoperatividad de la democracia

Frente a este punto, se cuestiona sobre la democracia como sistema político que, en función de la representatividad en una sola figura del grueso de la sociedad, no está cumpliendo a cabalidad con su propósito. En ese sentido, la comunidad de afectados no sienten que están siendo representados por sus gobernantes, debido a que éstos no tienen en cuenta las necesidades de la población al proponer ese tipo de macroproyectos en donde ven seriamente violentados sus derechos. La representación del gobierno responde a esto con dos afirmaciones: la primera, haciendo referencia que para que la democracia funcione los

gobernantes son elegidos por el mismo pueblo, dejando sin opción a la comunidad de afectados, pues fueron ellos mismo quienes en las elecciones decidieron que fueran ellos, y no otros quienes los representaran en el campo político; y como segunda afirmación presentan, que si bien la realidad social es compleja existen figuras políticas que desde cada realidad puede exponer las necesidades de la comunidad. Ejemplo de ello son los ediles, por lo tanto, el pueblo si cuenta con una representatividad en los procesos políticos y sociales.

Falta de garantías en la propuesta de reubicación

El gobierno propone reubicar en otros sitios de la ciudad a las familias afectadas, argumentando desde la protección de la vida misma, pues por acusas ambientales y de salud no es viable el uso de suelo residencial alrededor del aeropuerto. Sin embargo, la comunidad no ha sido informada sobre el lugar en que esta propuesta se llevaría a cabo. Adicionalmente, al inconveniente de la defensa del patrimonio de cada una de las familias, la comunidad siente que al aplicar esta propuesta se rompe el lazo social que han construido a lo largo de los años. Existe poca confianza en el gobierno debido a hechos que son ejemplo de esta falta de garantías en procesos similares como el que se quiere llevar a cabo, casos como Agroingreso Seguro, donde han beneficiado a sectores privilegiados de la población y como la actual restitución de tierras, que se considera una política de papel, pues en la realidad existen millones de familias campesinas que no han podido acceder a sus tierras por la dominación que otros actores armados ejercen sobre el territorio. Asimismo, la comunidad está informada sobre casos como el de la región del Pizamo en la comuna 21 de Cali, donde las familias que inicialmente ocuparon barrios subnormales, fueron reubicados en el año de 1997, otorgándoseles con esta reubicación una deuda de la casa entregada, cuyo procedimiento es ilegal en la medida que no fueron entregadas a través de subsidios, sino que por el contrario a este año llevan cancelando la deuda de esta propiedad sin recibir hasta el momento la titulación de esta. Además estas casas cuyos precios no sobrepasan los 9 millones, los habitantes se han visto obligados a cancelar grandes sumas de dinero que superaron el valor en los intereses de la propiedad. ¿Qué garantías ofrece el gobierno? ¿Qué confianza se puede tener en el gobierno, cuando la historia demuestra que no trabaja para el pueblo?

Indeminización por el patrimonio

Aunque el gobierno ha ofrecido la entrega de un dinero a los propietarios de los terrenos o de las residencias, para la comunidad dicho dinero no es suficiente, en la medida que no tiene en cuenta ni siquiera la valorización real de la propiedad. Es decir, el gobierno ofrece menos de lo que realmente vale cada propiedad. Sin embargo, aunque el gobierno ofreciera el valor del avalúo real, la comunidad objeta a esto, en tanto dicho valor debería de tener en cuenta otros factores que inciden en la configuración del territorio como espacio socialmente construido. Es decir, la comunidad, no solo señala que estas soluciones no responden a las necesidades de esta, pero de ser por obligatoriedad que las tengan que cumplir es necesario que se utilicen otros indicadores que no solamente enmarcan los aspectos materiales de la construcción del territorio que con dicho proyecto se está violentando.

Uso de la fuerza

En casos donde el despojo de la propiedad privada y las reubicaciones ya han sido implementados, la fuerza pública aparece violentando los derechos de la población y defiendo los intereses de unos, poco cuyo propósito es seguir concentrando capital. De esta manera, no sólo se violentan derechos fundamentales a los ciudadanos sino que estos comienzan a estar en condición de vulnerabilidad en tanto se priva de la vivienda, se impone donde reubicarse, se rompe los lazos sociales construidos entre habitantes y sobre el territorio y además están en amenaza de ser violentados por la fuerza pública en tanto no cooperen con las disposiciones del gobierno. Sin olvidar que dichas disposiciones fueron construidas sin participación de la comunidad.

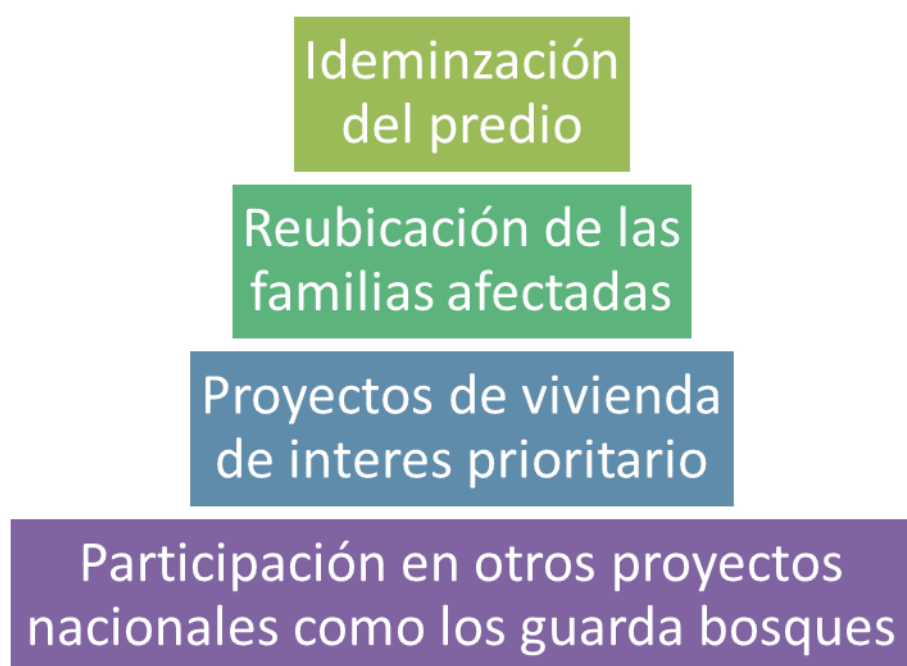
Uso de los mecanismos de participación

El gobierno argumenta que ha dispuesto de todos los mecanismos de participación necesarios para que la comunidad se integre a la formulación y aplicación del proyecto, y que si actualmente la comunidad no hizo uso de ellos no fue por negligencia del gobierno, sino por falta de apropiación política de los mecanismos por parte de la comunidad. Sin embargo, la comunidad

contraargumenta que a ellos solamente se les fue informados en el momento en que la aplicación se veía obstaculizada por la presencia de ellos en la zona de intervención. Y que además en la Mesa Nacional Aeroportuaria, se tienen en cuenta diversos sectores menos el de los ciudadanos.

Debo señalar ahora que, a partir de estos ejes de discusión se presentaron las alternativas para el estudio de caso. Sin embargo, para el desarrollo de esta fase de la intervención los estudiantes aún permanecían en sus roles, de tal manera que se generara un consenso desde los actores involucrados.

Como alternativas se presentaron:



ESQUEMA 17: Alternativas de solución para el estudio de caso según los estudiantes de proyectivo C. IAM. Elaborado por: Ingrid Quiroga, 2013

Tanto el gobierno como la comunidad estuvieron de acuerdo en la propuesta de indemnización. Sin embargo no se llega a consenso en la medida que los indicadores que cada parte tiene para el avalúo no responden a las necesidades de la otra.

En cuanto a la reubicación, la comunidad accede como última posibilidad, si se les garantiza una vida digna en sus nuevos lugares de asentamiento. Además, de no recibir ningún tipo de deuda por la adjudicación del inmueble. Plantea la posibilidad de reubicar a todo el barrio en el mismo lugar. Aspecto que será estudiado por los representantes del gobierno.

De la mano de la anterior propuesta, se encuentra el uso de viviendas de interés prioritario que el gobierno utilizaría para la reubicación. Aunque la comunidad no está conforme con estas viviendas, debido a las zonas donde se ubican, el tamaño en proporción a las que ya habitaban, termina aceptando como última opción dicha propuesta.

Como última alternativa el gobierno presenta, que debido a la gran cantidad de áreas naturales protegidas y la falta de participación de la sociedad en ellas, las familias que deseen podrían acceder al programa de guardabosques. Frente a esta propuesta la comunidad se siente ofendida, en la medida que no responde a las necesidades de los habitantes afectados y continuaría con la problemática de unos de los ejes centrales de este caso que es el rompimiento de la estructura social y la apropiación del territorio.

ESTUDIO DE CASO

DESIGUALDAD SOCIAL Y EXCLUSIÓN TERRITORIAL A PARTIR DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO URBANO: EL MURA Y SU INSECIÓN ESPACIAL DENTRO DE BOGOTÁ

¿Qué es MURA?

El MURA es el Macro Proyecto Urbano Regional Aeroportuario, el cual tiene como objetivo: “promover el desarrollo armónico y planificado del área de influencia del Aeropuerto El Dorado a través de acciones y actuaciones público-privadas concertadas.” Asimismo, busca formular propuestas que contribuyan a la atracción de inversión, la gestión público – privada, la transformación del entorno y al mejoramiento de estándares en la calidad del servicio del Aeropuerto El Dorado.”

Como proyecto tiene un alcance subregional en tanto sobrepasa los límites de lo urbano, incluye algunos elementos municipales (Funza, Mosquera, Madrid, alguna parte del municipio de Cota y de Tenjo) y bordea los intereses del gobierno Nacional.

Este proyecto fue formulado mediante CONPES 3490 (Consejo Nacional de Política Económica y Social).

¿Por qué se propone este proyecto?

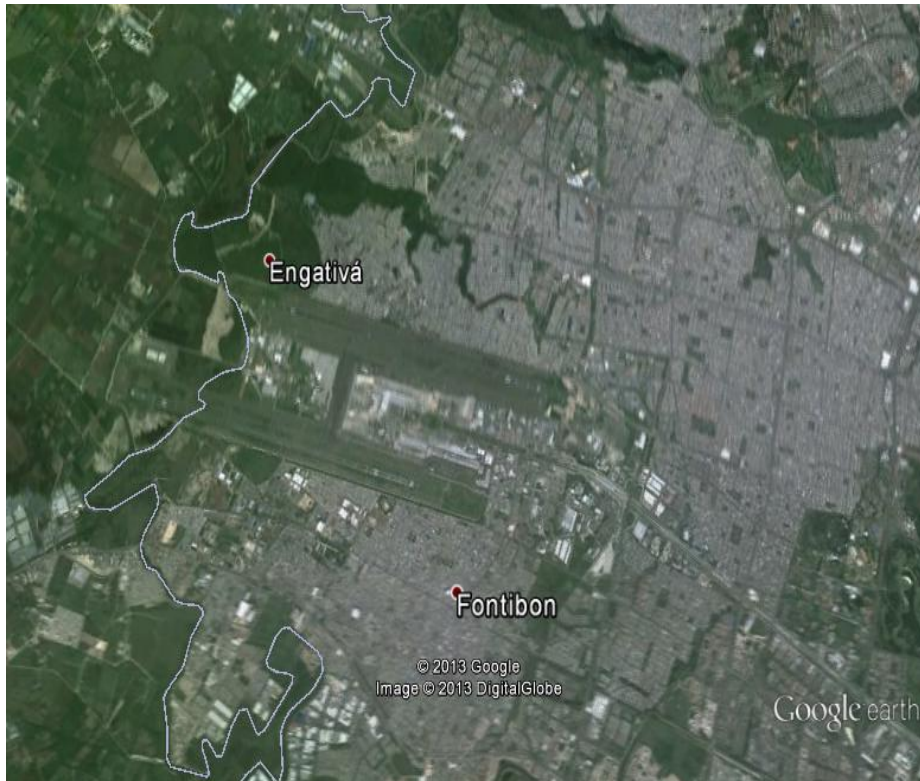
A continuación se proponen algunos de los factores esenciales por los cuales se formula este proyecto.

- **Importancia del Aeropuerto el dorado a nivel Nacional y su proyección a nivel internacional:** el aeropuerto de Bogotá se constituye en el centro nodal de una red de transporte aéreo, donde Bogotá conecta con la mayoría de las capitales de nuestro país. Lo anterior quiere decir que, simultáneamente a la

cantidad de pasajeros cuyo vuelo se origina o termina en Bogotá, también otros pasajeros pasan por este aeropuerto como escala.

- **Presión urbana por conurbación:** el aeropuerto no tiene blindaje para el proceso de crecimiento de la ciudad. Se requiere de desarrollo inmobiliario y actividades de alto standing alrededor del aeropuerto que eleven la calidad del servicio prestado, pero que además encumbren los costos del suelo al punto de no ser transables para actividades distintas a la aeroportuaria (directa o indirectamente). La misma sustentación del proyecto argumenta que la norma no es suficiente para generar el blindaje en el uso del suelo alrededor del aeropuerto el dorado (como se ha demostrado con el actual proceso de conurbación), lo que se requiere en específico es que la ciudad se organice a partir de las condiciones de mercado para que la normativa surja los efectos esperados. Quienes están a favor de este proyecto, argumentan que el proceso de conurbación le resta la posibilidad de expansión al aeropuerto, lo que conlleva a poca competitividad a nivel nacional e internacional.

En la siguiente imagen se puede observar que los costados laterales norte y sur del aeropuerto se encuentran totalmente conurbados.

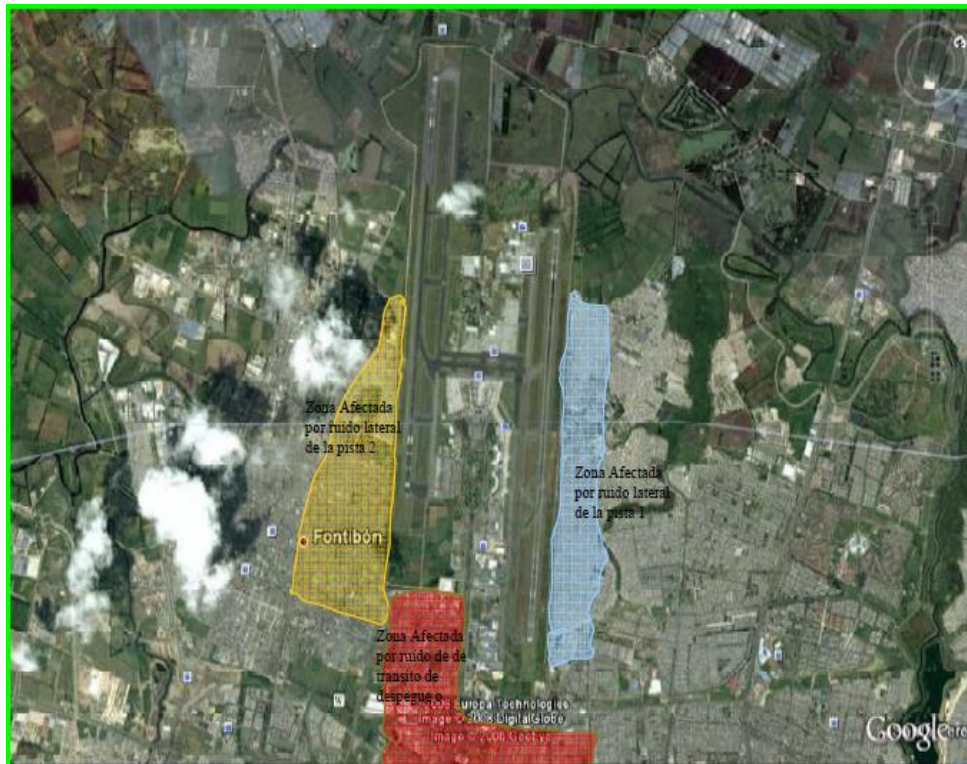


Fotografía 6: PROCESO DE CONURBACIÓN AEROPUERTO EL DORADO.
Fuente: Google Earth.

Este proceso de conurbación ha sido incentivado por la ocupación espontánea del terreno que en otros momentos eran baldíos y lejanos a la ciudad. Este fenómeno que comenzó como movimientos urbanos ilegales, paulatinamente fueron legalizados por acciones gubernamentales. Y en esta condición el

aeropuerto quedó inmerso en este fenómeno urbano, quitándole posibilidades de expansión y desarrollo.

- **Altos niveles de contaminación auditiva para el entorno del aeropuerto:** En los argumentos se encuentra la dimensión ambiental, debido a los grandes índices de ruido generados en la actividad aeroportuaria sobre la población del entorno. La emisión de ruido dentro de la inserción urbana se genera sobre una porción de la población de las localidades de Engativá y Fontibón (ruido lateral, de sobrevuelo y de aproximación.)



Fotografía 7: CONTAMINACIÓN AUDITIVA EN EL ENTORNO DEL AEROPUERTO EL DORADO. Fuente: Google Earth.

- **Conectividad y accesibilidad dependientes del sistema vial de la ciudad:** “Al encontrarse dentro del perímetro urbano, hace que por efectos de permeación los problemas que la ciudad en sí misma tenga se trasladen de alguna manera al aeropuerto”.

El sistema de conectividad del aeropuerto se compone de la calle 26, la cual recibe los flujos de otros corredores como la Av. Boyacá o la calle 80, esto para el caso urbano, pero como se mencionó anteriormente el proyecto es subregional y por lo tanto involucra la conectividad con otros municipios aledaños a la ciudad, esto implica necesariamente la entrada por la ciudad para acceder al aeropuerto.



Fotografía 8: EXPANSIÓN PROYECTADA EN EL ENTORNO AL AEROPUERTO EL DORADO. Fuente: Aerocivil.

- **Aumento de flujo de carga y pasajeros:** el aeropuerto ha tenido una tendencia al crecimiento de flujo del tráfico aéreo, la cual ha estado acompañada de los proceso de expansión y desarrollo de Bogotá, como el principal centro de actividades económicas, sociales, institucionales y culturales del país.

En cuanto al aumento de flujo de carga, este ha aumentado debido a la inserción de la industria de las flores al mercado internacional. A partir de la consolidación de la actividad floricultora en la década de los 80, como actividad exportadora principal de la subregión, asimismo creció el flujo de carga exportadora del aeropuerto.

- **Economía aeroportuaria rentable:** la actividad económica muestra alta rentabilidad y con tendencias al crecimiento a pesar de la infraestructura del aeropuerto. Este crecimiento sólo se evidencia en lo que corresponde a actividades aeroportuarias, relacionadas con pasajeros, carga y operaciones logísticas. Sin embargo, como es bien sabido, se proyecta que la rentabilidad aeroportuaria no solamente incluya las actividades relacionadas anteriormente, sino que se tenga en cuenta todo el entramado alrededor del aeropuerto como eje nodal del tráfico aéreo a nivel nacional e internacional.

“Como se observa a pesar de los problemas operacionales del aeropuerto El Dorado, el entorno económico ha crecido jalando por el aumento de flujos, sin embargo dicho crecimiento económico se denomina falso, por cuanto las ineficiencias del modelo de operación despotencializa y desaprovecha todas las oportunidades económicas que se podrían incentivar con un aeropuerto estándar.”
(Mura diagnóstico)

- **Limitación en la infraestructura**

El aeropuerto El Dorado presenta actualmente déficit en los servicios prestados, debido a la poca disponibilidad de áreas para la prestación de dichos servicios. Así pues, para que las operaciones del aeropuerto no colapsen a mediano plazo es necesario planear acciones para los flujos de carga y pasajeros, así como para el estacionamiento de aeronaves y automóviles.

INSERCIÓN ESPACIAL DEL AEROPUERTO DENTRO DE LA SUBREGIÓN

En este apartado se explicará el área de incidencia de esta Macroproyecto en su entorno. Hay que aclarar que en la parte urbana incide directamente en dos localidades: Engativá y Fontibón. Sin embargo, solamente se hará referencia a la localidad de Engativá, puesto que allí queda localizado el barrio el Mirador, que fue el que se visitó directamente.

ENGATIVÁ

La designación “Engativá” responde a la ya conocida tradición chibcha. Mediante la denominación compuesta “Engua-tiva” los nativos hacían alusión a su entorno físico, a la hermosura y fertilidad de sus tierras.

La expresión “Engue” hacía referencia a lo ameno y el vocablo “tiva” significaba Señor. Se afirma que el nombre original era entonces “Ingativa” que quería decir “Señor de lo ameno, de lo sabroso”.

Otras versiones sostienen que la expresión significa “Puerta del Sol”, connotación que permanece hasta hoy y con la cual suele identificarse a menudo la Localidad.

Engativá localizada al occidente de Bogotá es la localidad número 10 de la ciudad y cuenta con 9 Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ): las Ferias, Minuto de Dios, Boyacá Real, Garcés Navas, Bolivia, Santa Cecilia, Engativá, Álamos y Jardín Botánico. Una de tipo predominantemente industrial²⁰, otra predominantemente dotacional²¹, una más residencial de urbanización incompleta²², una con centralidad urbana²³ y las cinco restantes de tipo residencial consolidado²⁴.

²⁰ Unidad de planeación tipo 7, donde su actividad característica es la industria, aunque hay comercio y lugares productores de dotación urbana.

²¹ Unidad de planeación tipo 8, son grandes áreas destinadas a la producción de equipamientos urbanos y metropolitanos que, por su magnitud dentro de la estructura urbana, se deben manejar bajo condiciones especiales.

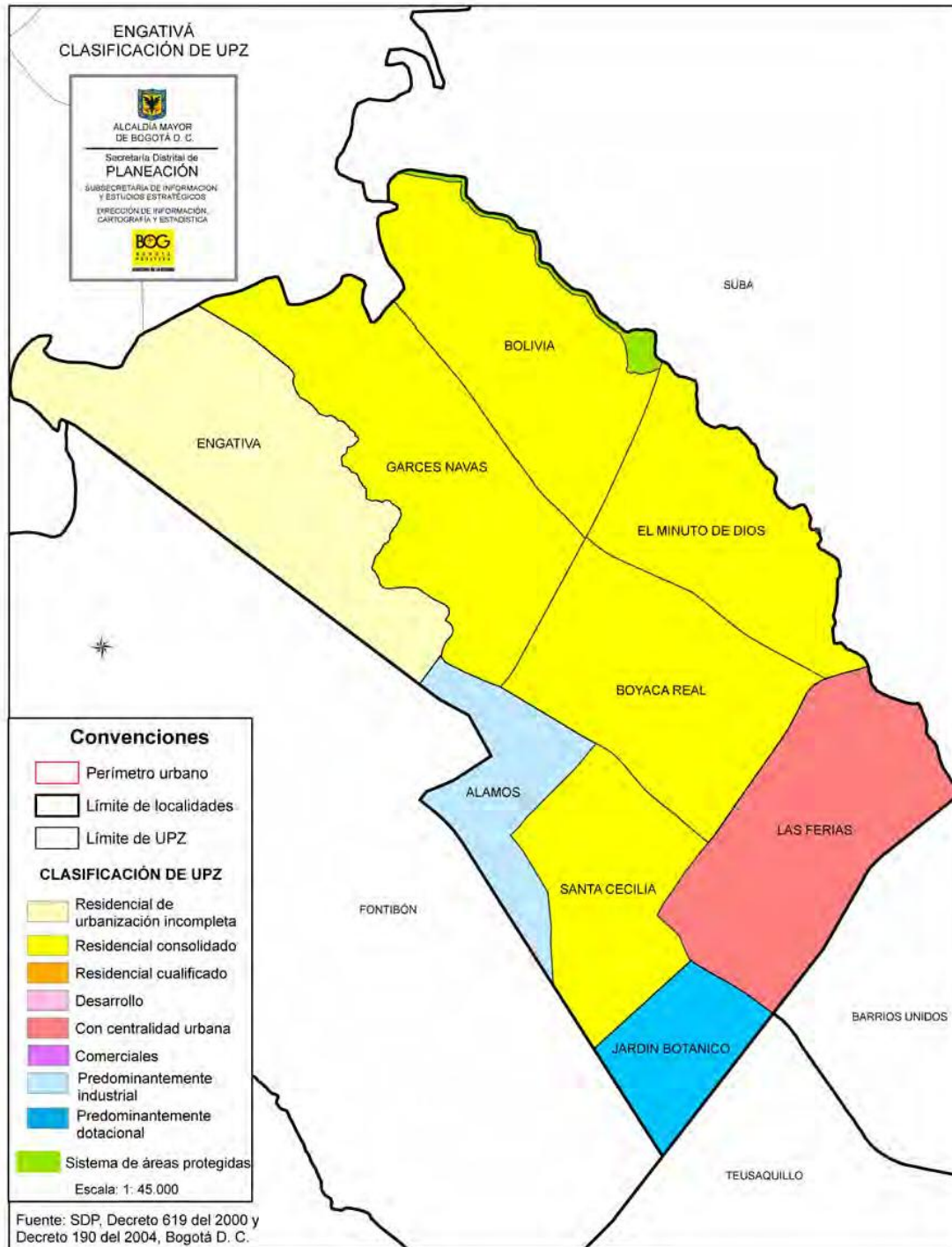
²² Unidad de planeación tipo 1, son sectores periféricos no consolidados, de estrato 1 y 2, con deficiencias en infraestructura, equipamientos, accesibilidad y espacio público.

²³ Unidad de planeación tipo 5, sectores consolidados que cuentan con centros urbanos y donde el uso residencial dominante ha sido desplazado por usos que fomentan la actividad económica.

²⁴ Unidad de planeación tipo 2, sectores consolidados de estratos medios de uso predominante residencial, donde se presenta actualmente un cambio de uso y un aumento no planificado en la ocupación territorial.

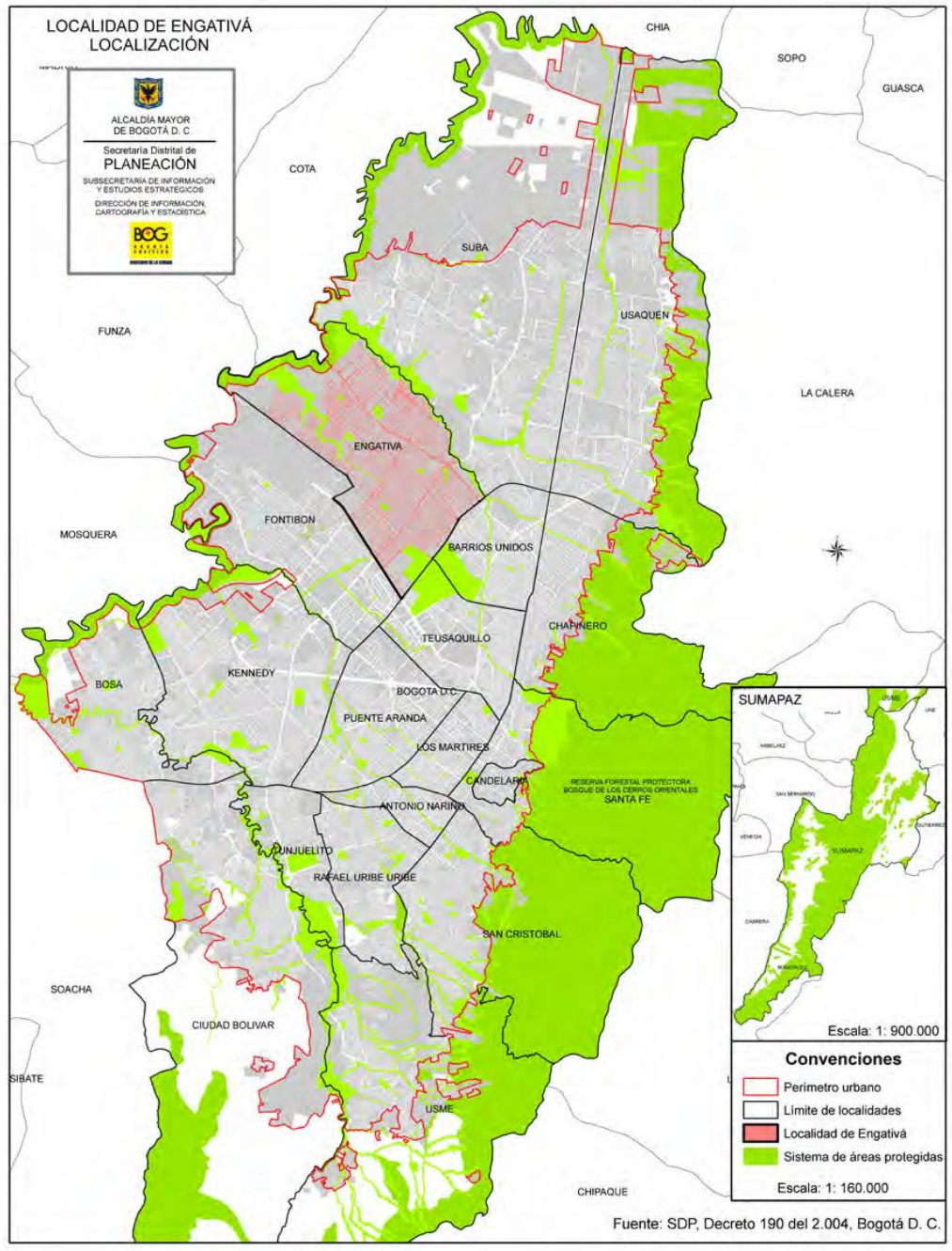
UPZ	TIPO	DESCRIPCIÓN
Ferías	5	Centralidad urbana
Minuto de Dios	2	Residencial consolidado
Boyacá Real	2	Residencial consolidado
Garcés Navas	2	Residencial consolidado
Bolivia	2	Residencial consolidado
Santa Cecilia	2	Residencial consolidado
Engativá	1	Residencia de urbanización incompleta predominante
Álamos	7	Predominante industrial
Jardín Botánico	8	Predominante dotacional

CUADRO 37: TIPOS DE UNIDADES DE PLANEACIÓN ZONAL EXISTENTES EN LA LOCALIDAD DE ENGÁTIVA. Elaborado Por: Ingrid Quiroga, 2013



MAPA 4: CLASIFICACIÓN DE UPZ DE ENGATIVÁ. Fuente: Secretaría Distrital de Planeación.

Al norte limita con el río Juan Amarillo, al sur con la Avenida el Dorado y el aeropuerto El Dorado, al oriente con la avenida calle 68 y las localidades de Barrios Unidos y Teusaquillo, y al occidente con el Río Bogotá y el municipio de Cota.

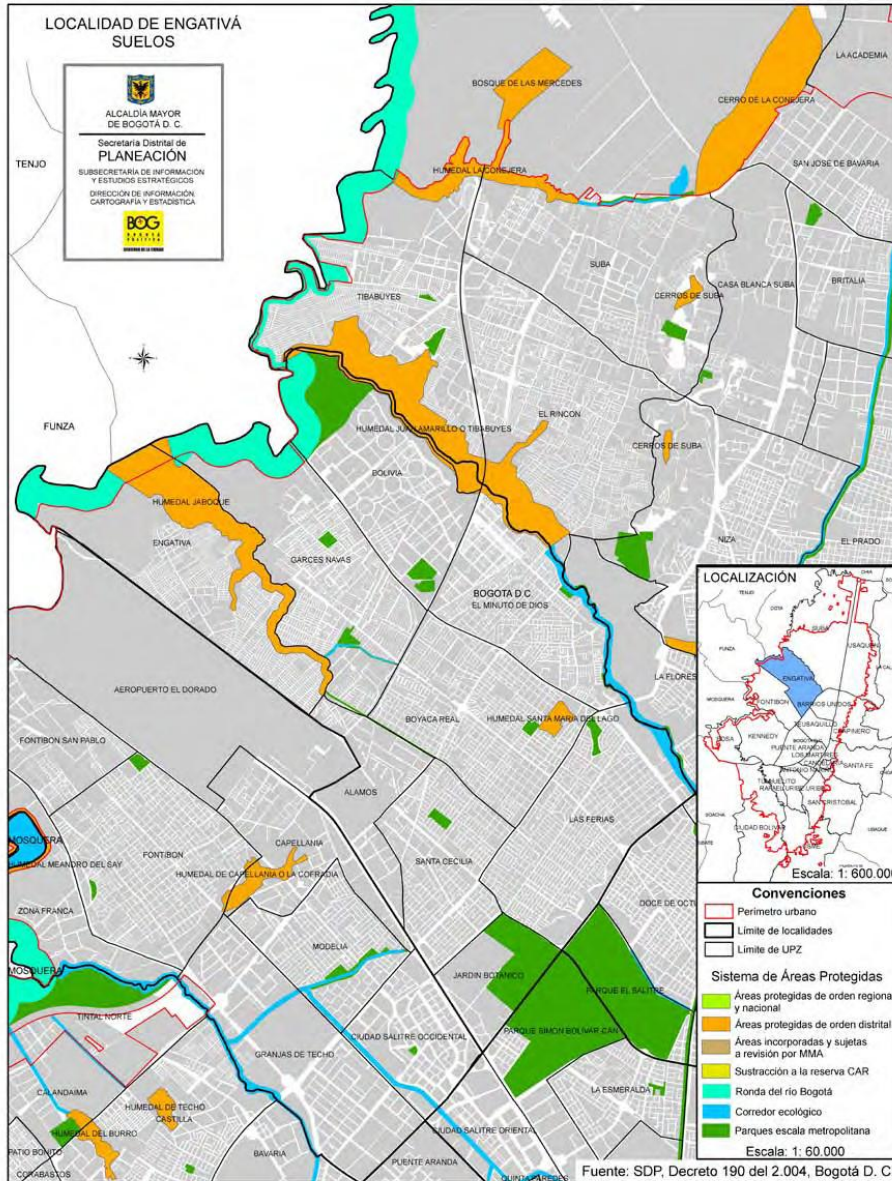


MAPA 5: LOCALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ. Fuente: Secretaría Distrital de Planeación.

Engativá tiene una extensión total de 3.588 ha., de las cuales 671 ha. corresponden a suelo protegido (Fuente: SDP, Decreto 190 del 2004, Bogotá D. C.). Asimismo, esta área representa el 4,18% del área total del distrito. Aunque Engativá no cuenta con suelo rural, es de gran importancia a nivel ambiental, pues cuenta con tres humedales: Santa María del Lago, El humedal Jaboque y el humedal Juan Amarillo.

En las rondas de los ríos Bogotá, Juan Amarillo y en las áreas de los humedales, a pesar de ser zonas de alto riesgo por inundaciones y deslizamientos, se han desarrollado asentamientos subnormales que han generado contaminación por vertimiento de aguas negras y basuras en estos elementos ecológicos.

En cuanto al uso del suelo urbano se resalta, en su mayoría, la presencia de actividad residencial. Aun así se encuentra zonas de uso comercial y de prestación de servicios, como la que se localiza en el sector aledaño al aeropuerto Eldorado, que fue constituida por el Plan de Ordenamiento Territorial –POT- como la centralidad “Fontibón – aeropuerto Eldorado –Engativá”, zona de relevancia comercial a nivel regional, nacional e internacional.

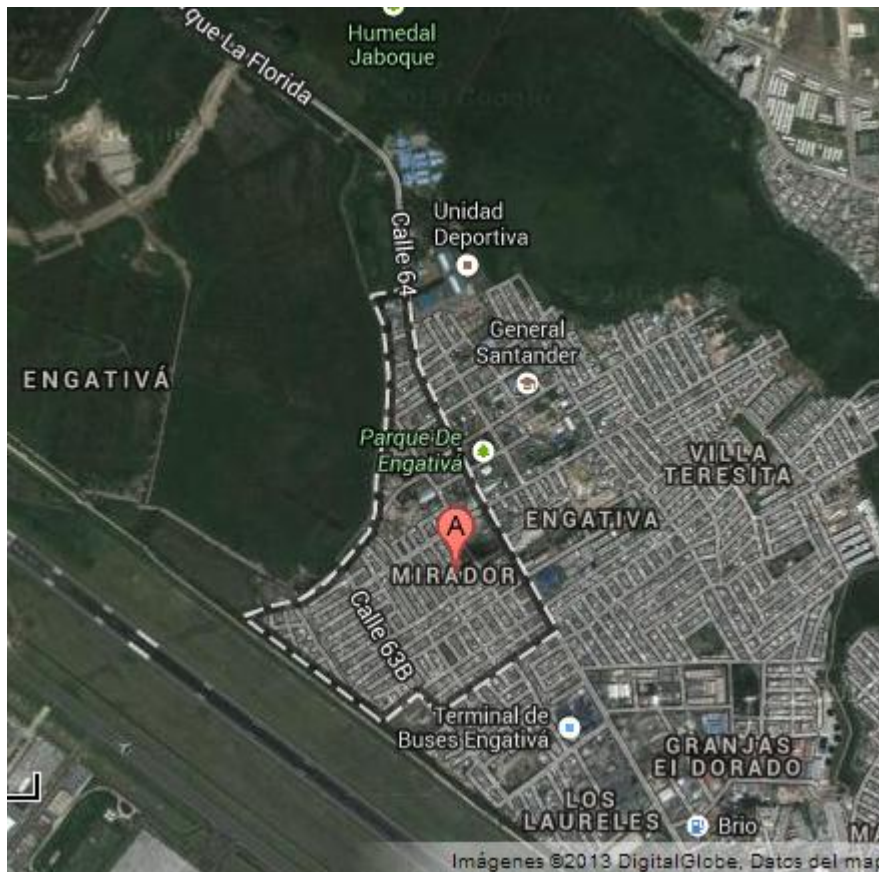


MAPA 6: SUELOS EN LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ. Fuente: Secretaría Distrital de Planeación.

En cuanto a la organización espacial de la localidad se puede observar tres tipologías: la primera hace referencia a un área de carácter comercial desarrollada en torno al núcleo fundacional de Engativá; la segunda que corresponde al mayor porcentaje de la localidad, es la de uso residencial, cuyos barrios han sido legalizados recientemente bajo el programa de desmarginalización del distrito; y por último, se encuentra el área empresarial, dedicada a actividades de industria y manufactura (ejemplo de esto es Álamos.)

Frente a la actividad económica de la localidad podemos encontrar que el sector industrial representa el 38, 1%, seguida de servicios financieros, mobiliarios y empresariales con el 29,9%, y comercio, restaurante y hoteles con el 24, 5%.

El barrio “El Mirador”, territorio visitado para acercarse a la problemática se encuentra localizado en la UPZ de Engativá, esta a su vez localizada al norte de la localidad de Fontibón, tiene una extensión de 588 ha., que equivalen al 16,4% del suelo urbano de esta localidad. Esta UPZ limita, al norte, con el humedal de Jaboque; al oriente, con el límite oriental del desarrollo Viña del Mar; al sur, con la avenida José Celestino Mutis (calle 61) y al occidente, con el río Bogotá.



Fotografía 9: BARRIO EL MIRADOR, LOCALIDAD DE ENGATIVA. Fuente: Googlemaps.

La identificación de las actividades aeroportuarias se realiza a partir del estudio de Weisbrod- Reed sobre modelos de desarrollo económico de los aeropuertos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo de H. Ríos identifica para el aeropuerto tres anillos básicos para actividades económicas (un cuarto anillo también puede considerarse en el área metropolitana o región.)



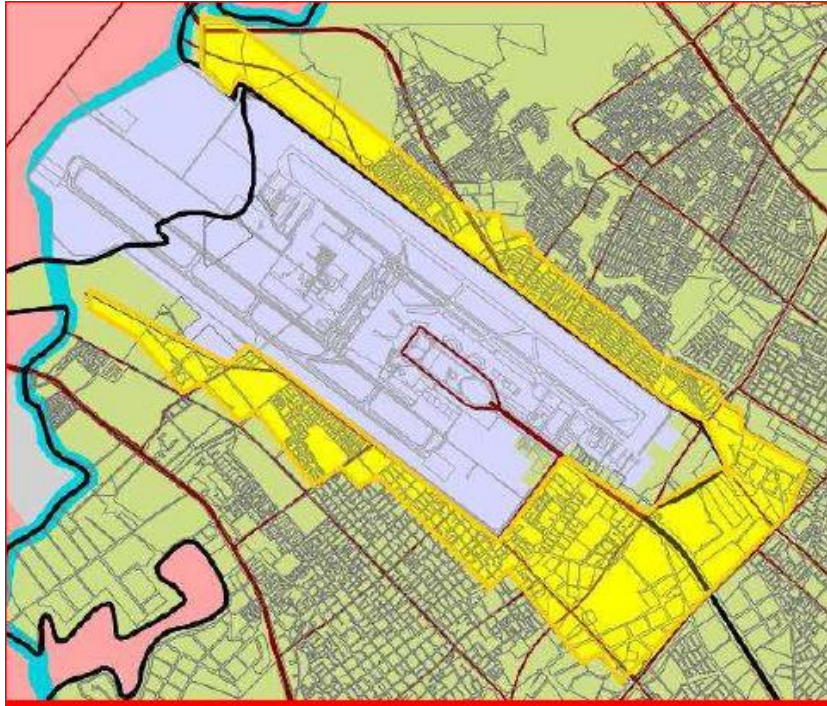
ESQUEMA 18: ANILLOS DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN EL AEROPUERTO EL DORADO. Fuente: H. Ríos.

El primer anillo tiene incidencia directa en el interior del aeropuerto. En tanto, se refiere a la variedad de actividades en las áreas de pasajeros y de carga, que ofrecen una serie de servicios para los pasajeros de origen – destino como los pasajeros en conexión que deben permanecer un determinado tiempo de espera en un trayecto de su viaje.



ESQUEMA 19: PRIMER ANILLO DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN EL AEROPUERTO. Fuente: MURA diagnóstico.

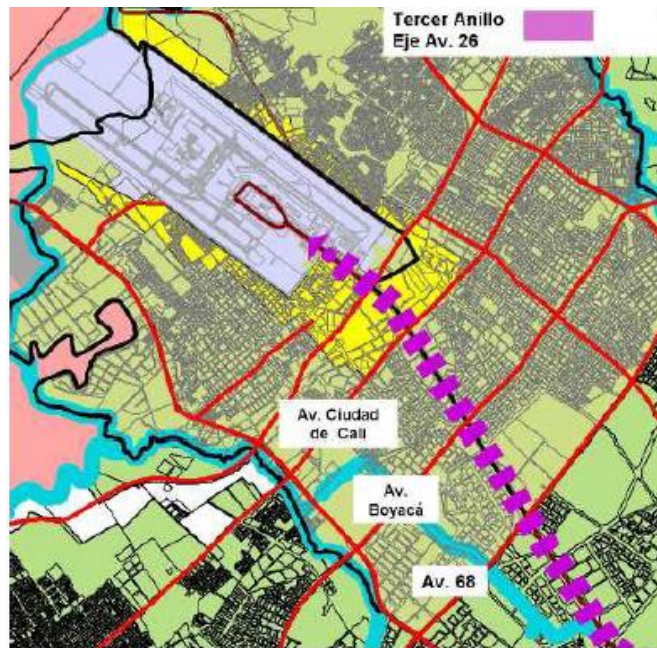
En el segundo anillo denominado el blindaje urbano aeroportuario, los usos del suelo del entorno del aeropuerto deberían ser predominantemente industriales y comerciales al servicio de trabajadores, pasajeros y visitantes, así como de las actividades de carga y de todos los servicios de soporte a la operación aérea.



ESQUEMA 20: BLINDAJE URBANO AEROPORTUARIO (SEGUNDO ANILLO).
Fuente: H. Ríos, DTO Operación Estratégica.

En la anterior imagen se puede observar de color amarillo, la zona delimitada como segundo anillo aeroportuario o blindaje urbano aeroportuario. En este anillo se puede encontrar una presencia dominante de uso residencial, lo que ha limitado la operación nocturna del aeropuerto.

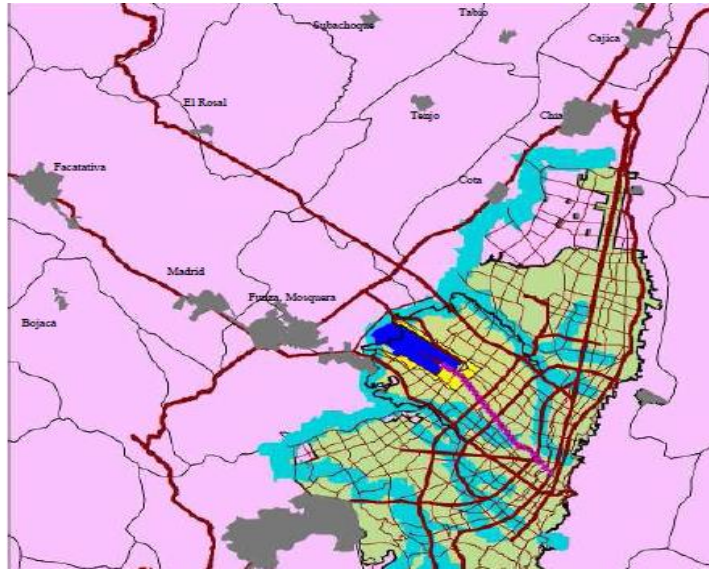
Esta comprendido en la ejecución del proyecto, el tercer anillo. Este señala las actividades que se trabajaran en las vecindades alrededor del aeropuerto y ayudarían a mejorar la competitividad de este. Las actividades económicas de estas zonas deberían estar asociadas al comercio internacional, empresas de alta tecnología e industrias multinacionales. Lo anterior se dinamiza en áreas ubicadas en un radio de 6 km.



ESQUEMA 21: LOCALIZACIÓN DE TERCER ANILLO. Fuente: H. Ríos, DTO Operación Estratégica.

A lo largo de la avenida 26, se pueden distinguir entre otras, las actividades no asociadas directamente al sector aéreo: Centros de negocios (Aerocentro Dorado Plaza), almacenes de tecnología (K-tronix), publicaciones (El Tiempo, Legis, Círculo de Lectores), insumos de papelería y plásticos (Xerox, 3M, Carvajal), comercializadoras de vehículos (Los Coches), Hoteles (Hotel Capital y Hotel Sheraton), Instituciones gubernamentales (DIAN, Cámara de Comercio, Policía Nacional), Centros comerciales especializados (Home center, Sodimac corona), telecomunicaciones, entidades bancarias, etc.

El cuarto anillo comprende la incidencia del aeropuerto en la dinámica regional. Este proyecto realiza un anclaje territorial especialmente con algunos municipios de la sabana de Bogotá que se dedican al cultivo y exportación de flores, tales como: Funza, Mosquera, Madrid, Facatativá, El Rosal, Tenjo, Cota, Chía, Tabio y Cajica.



ESQUEMA 22: LOCALIZACIÓN DEL CUARTO ANILLO. Fuente: H. Ríos, DTO Operación Estratégica

Teniendo el anterior marco de referencia y descripción del Macroproyecto Urbano Regional Aeroportuario (MURA), se debe señalar los alcances que tiene esta iniciativa para el resto de la sociedad.

El área de afectación comprende en lo fundamental el área de la UPZ 74, esta UPZ constituye el sector de desarrollo urbanístico más reciente de la Localidad, pues hasta hace una década era un sector “rural” en el que predominaban haciendas y fincas dedicadas al pastoreo y la labranza de la Tierra. Es la más grande en extensión (588,2 hectáreas) ha presentado un crecimiento demográfico y urbanístico importante, si se tienen en cuenta los altos niveles de inmigración a esta zona de la Localidad, como consecuencia de la recepción de población desplazada por la violencia.

Cuenta con 66 barrios de estratos uno y dos siendo su rasgo socio económico principal el bajo nivel de vida de sus habitantes y la población no organizada del territorio con procesos de deterioro urbano notorios y un problema permanente de acceso a través de vías.

117.000 personas. Dentro de los problemas de gran magnitud para los pobladores están: deterioro de las condiciones de salud, problemas de saneamiento básico ambiental, violencia social e intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, alcoholismo, desnutrición (especialmente en la población infantil), madresolterismo, insuficiente oferta de cupos escolares que hace que muchos niños y jóvenes terminen accediendo en forma temprana a un mercado laboral informal, maltrato intrafamiliar manifiesto en el número de casos de maltrato reportados (tasa de 154,6).

¿Cómo participa la comunidad? Instrumentos de Gestión del suelo

Existen alternativas que por ley tienen los propietarios del suelo donde se desarrollara renovación urbana. Estos instrumentos son 1. Traslado, 2. Gestión Inmobiliaria y 3. Gestión Asociada.

Los instrumentos aplicables a la ZRU (Zona de Renovación Urbana) en mención son:

- Anuncio del Proyecto: aplicación del decreto de anuncio del proyecto para adquisición pública de suelos. Conocimiento público de los avalúos del suelo.
- Planes Parciales: se desarrollan mediante unidades de actuación urbanística (que deben ser previamente delimitadas), es obligatorio por ley para el caso de suelos de renovación urbana en la modalidad de redesarrollo. La formulación de planes parciales de redesarrollo puede ser de iniciativa pública, privada o mixta; y su trámite debe darse ante la Secretaría Distrital de Planeación según lo dispuesto por la Ley 388 de 1997, el Decreto Nacional 2181 de 2006
- Unidades de Actuación Urbanística: conformada por uno a varios inmuebles. Durante la fase de información pública que se debe cumplir en el periodo de aprobación del proyecto del plan parcial, se adelantarán gestiones para la concertación con los propietarios de la delimitación de las UAU, concertación que hará parte integrante de los documentos del plan parcial (Art. 40, Decreto 190/04). Una vez adoptado el plan parcial, mediante decreto del Alcalde Mayor de Bogotá, el proyecto de delimitación de la UAU será puesto en conocimiento de los titulares de los derechos reales de los predios que la conforman y vecinos, quienes tendrán un plazo de 30 días para formular objeciones u observaciones · Integración Inmobiliaria: Ley 9 de 1989 para que el Distrito pueda adelantar proyectos en asocio con otras entidades públicas y con los particulares, en zonas, áreas e inmuebles clasificados como de desarrollo, redesarrollo y renovación urbana, con el objeto de reunir o englobar distintos inmuebles para subdividirlos y desarrollarlos, construirlos o renovarlos y enajenarlos. Dentro de la formulación del plan parcial de Redesarrollo se elaborará y presentará el proyecto de Integración Inmobiliaria que debe ser aprobado por la Secretaría Distrital de Planeación, y que debe contar con la aprobación de por lo menos el 51% de los propietarios de los predios que conforman su superficie.
- Cooperación entre Partícipes: Ley 388 de 1997, será utilizado para el desarrollo de Unidades de Actuación Urbanística de los planes parciales de redesarrollo del Plan Zonal. Este mecanismo podrá operar siempre y cuando se garantice la cesión de los terrenos y el costo de las obras de urbanización, de conformidad con lo definido por el plan parcial. El reparto de cargas y beneficios se podrá realizar mediante compensaciones en dinero, intensidades de uso o transferencias de derechos de construcción y desarrollo, según lo determine el plan parcial. El

desarrollo conjunto de la UAU será garantizado por una unidad gestora constituida por los propietarios de los predios que conforman la misma.

- Sistemas de Reparto Equitativo de Cargas y Beneficios: El artículo 388 de la Ley de Desarrollo Territorial, Ley 388 de 1997, dispone que se debe garantizar el reparto equitativo de las cargas y los beneficios derivados del ordenamiento urbano. Por su parte, el POT Distrital (Decreto 190 de 2004), promulga que la política de gestión del suelo de Bogotá se sustenta en el principio del reparto equitativo de cargas y beneficios derivados del ordenamiento urbano. Dicha política está dirigida a reducir las inequidades propias del desarrollo y a financiar los costos del desarrollo urbano con cargo a sus directos beneficiarios. El reparto de cargas y beneficios se debe implementar en los instrumentos de planificación aplicables a los diferentes tratamientos urbanísticos, con el propósito de que en ellos se contribuya a la adecuación de las infraestructuras viales y de servicios públicos domiciliarios, a la dotación de equipamientos y a la generación y recuperación del espacio público. Participación en Plusvalías (decreto 190)

TRANSFORMACIONES EN EL TERRITORIO. CONTEXTO URBANO.

Las transformaciones en el territorio, como espacio socialmente construido, responden de manera preponderante a lógicas e intereses económicos, que no se circunscriben al espacio local (nacional) sino que están en estrecha relación con procesos globales de reacomodamiento del orden capitalista y extracción de la riqueza. En relación con la ciudad Harvey plantea: “Si no existe suficiente poder de compra en el mercado, deben encontrarse nuevos mercados mediante la expansión del comercio exterior, la promoción de nuevos productos y estilos de vida, la creación de nuevos instrumentos crediticios y el gasto público y privado financiado a través del endeudamiento”.

En este sentido según Novoa es necesario ubicarnos “en los últimos cuarenta años del proceso de acumulación de capital, entendiendo básicamente que estamos en una crisis en reestructuración” es decir una crisis donde la asfixia en los procesos de dinamización de la tasa de ganancia capitalista conllevan a nuevas fórmula para conjurar la crisis, y agrega “más particularmente, en términos de esa lógica del capital, nos encontramos en la búsqueda de una solución espacio-temporal a los excedentes producidos durante un largo período de tiempo como las mercancías”. La solución espacio temporal para Novoa guarda estrecha relación con los procesos de ordenamiento territorial. En este mismo sentido se ubica la propuesta de D Harvey.

CONCLUSIONES

Para empezar a señalar las conclusiones de esta propuesta de trabajo de grado es necesario indicar primero que, las conclusiones responderán en primera medida a los tres aspectos de la fundamentación del proyecto: lo investigativo, lo pedagógico y lo geográfico., y posteriormente se concluirá con los tres objetivos específicos planteados al inicio de la investigación

- **En cuanto a la fundamentación teórica...**

En este apartado es importante señalar algunas conclusiones en lo que tiene que ver con el proceso mismo de investigar, con la educación y la pedagogía en general, pero también las especificidades pedagógicas de la institución donde se aplicó la propuesta y finalmente, concluir sobre lo que implicó la vivencia de la geografía como saber escolar.

- Frente a lo investigativo...

El marco de la investigación esta propuesta permite concluir que la labor docente se dinamiza a través de los procesos investigativos, en tanto permiten reflexionar lo que acontece en el contexto inmediato del proceso enseñanza-aprendizaje, pero también permite pensar de manera general aspectos tan variados como el lugar de la disciplina, la formación docente, la pertinencia de las estrategias, la población con la que trabaja, etc. De esta manera, la investigación simultánea a los procesos formativos y hechos por el docente, le da a la producción de saber pedagógico una rigurosidad mucho más válida que la que se construye con la mirada externa de la educación.

Además, vale la pena mencionar que fue importante el trabajo que se realizó con ayuda de herramientas de los dos paradigmas investigativos, cuantitativo y cualitativo. No desconocer que, por enfocarse a un solo paradigma no se pueda hacer uso de las herramientas de otro paradigma que aporte a un proceso investigativo. Así pues, el paradigma cuantitativo reforzó este trabajo con herramientas propias de la recolección y análisis de datos, mientras que el paradigma cualitativo permitió reconstruir y comprender ese espacio social específico estudiado desde la mirada de los actores que participaron en el proceso investigativo. De esta manera, me implicó desde mi rol de investigadora, permanecer en otros espacios que no eran los propios de mi intervención, con el fin de conocer y asumir las diferentes perspectivas desde donde se postulaban las propuestas discursivas de cada uno de los actores de la investigación. Así, fue necesario acompañar al mismo grupo de estudiantes en otros espacios académicos del departamento de Ciencias Sociales, como otros espacios académicos y no, que se gestaban en la institución.

Este paradigma también permite dinamizar el proceso de investigación, en la medida en que es flexible a la hora de trabajar con las posturas de los estudiantes y el cruce que de esto se hace con las apuestas conceptuales que se manejan.

Otro rasgo del paradigma cualitativo, es que aportó a la construcción de conocimiento desde su aplicación. Éste se dio, a partir de la reflexión sobre la práctica en tanto las aportaciones teóricas, lo cual pudo generarse a partir de la construcción, constatación o ruptura de la hipótesis planteada al inicio de este ejercicio investigativo.

Por otra parte, el enfoque investigativo permitió movilizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se estaban llevando a cabo con los estudiantes en el marco de las asignaturas “Historia del siglo XX e Historia del siglo XXI”. En tanto se modificaron las estrategias se obtuvo una respuesta mucho más favorable y una participación mucho más activa por parte de todos los agentes que en el momento participaba de la clase.

A lo anterior se añade que, este enfoque permitió llevar a cabo procesos de transformación de la práctica pedagógica a través de procesos de autorreflexión sobre mi desempeño docente en la ejecución del proyecto. Ello requirió desarrollar una serie de habilidades que me permitieron observar críticamente la realidad social y educativa en la que me encontré inmersa, aplicar técnicas para la obtención de la información del contexto, sistematizar esta información y reflexionar sobre estos datos para introducir planes de mejora que permitan profundizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y hacer más crítico y reflexivo mi ejercicio de enseñanza, de tal manera que a partir de estas reflexiones formé un discurso propio, perfilándome así como una docente investigadora.

Así mismo, este enfoque me permitió realizar el ejercicio investigativo *in situ*, en la medida que recolecte información y las percepciones reales de los sujetos que intervinieron en la investigación; aquí debo repetir que también me permitió estar en constante formación, en la medida que reflexioné y critiqué mi propia práctica pedagógica. De allí, que renovara mi labor como docente intelectual y productora de saber pedagógico desde el aula; a esto se añade que el enfoque permitió la participación de los distintos sujetos de la realidad educativa, facilitando la democratización de los procesos investigativos. Por último, como se indicó en el apartado que aludía al enfoque investigativo se visibilizó durante la intervención pedagógica que dicho enfoque tiene un método que emerge desde la realidad, se contrasta con la teoría y vuelve de nuevo a la realidad para generar cambios en los procesos y los sujetos que participan en la investigación.

- Frente a la educación y la pedagogía...

Queda el cuestionamiento sobre el concepto de desarrollo que la institución tiene, debido a que este es considerado como el proceso que se da para la construcción del conocimiento, el cual una vez se acerca a él fuera de la escuela, se realiza su reconstrucción dentro de ella en un proceso de diálogo permanente entre el estudiante el saber y el docente. Si esto realmente funciona así, convendría un

ejercicio diagnóstico al inicio de cada temática, y en lo personal y los procesos que se pudieron acompañar, esta dimensión no se tuvo en cuenta. Ahora, es indispensable que si la institución propende por el desarrollo en contraposición del aprendizaje, las prácticas de evaluación tendrían que dar cuenta de ello. Sin embargo, a pesar de esto el concepto de desarrollo permitió pensar el proceso de intervención y de formación docente desde las tres dimensiones del ser humano, que se proponen desde esta noción: el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del sujeto que siente, actúa y piensa. Lo anterior, pedagógicamente tiene otras implicaciones, en tanto es necesario utilizar las disciplinas escolares en función del desarrollo de cada una de las dimensiones, y no como propósito último, su aprendizaje.

Además, también se pudo concluir desde este modelo de pedagogía dialogante (sin desconocer otros modelos que han contribuido con estas aportaciones) que es pertinente realizar un acercamiento a la población con la que se va a trabajar, conocerla en su contexto histórico, social y político y a partir de allí proponer las estrategias pedagógicas para fomentar las dimensiones humanas. La duda quedaría en si este modelo logrará aplicarse en otros contextos socioculturales de la misma ciudad (para no ir tan lejos) ¿es posible el desarrollo de las mismas dimensiones?, ¿surgiría otra?, ¿cómo se materializa la innovación pedagógica a que alude su modelo?

Lo anterior, para fundamentar desde esta escuela que los procesos psicológicos superiores, entre ellos la inteligencia, tiene un origen histórico y social, y que los instrumentos de mediación, como la cultura cumplen un papel central en la constitución y desarrollo de cada uno de estos procesos.

Así mismo, se logró reconocer la importancia que tiene la coexistencia de ideas, valores y sentimientos de los individuos con los que se interactúa, ya que esto medio en la reconstrucción del conocimiento que se generó en el proceso de intervención.

Por otra parte, se pudo concluir que las apuestas teóricas de la modificabilidad cognitiva (TMC), debería ser un elemento transversal en cualquier currículo educativo, en tanto permite movilizar las estructuras cognitivas de los estudiantes, a partir de diferentes herramientas mediadoras. Así, si un aprendizaje no modifica al sujeto que participó en el proceso, no tuvo mayor alcance, ya que propender por el desarrollo o el aprendizaje implica pensar y aplicar estrategias que sirvan para que el individuo se modifique a sí mismo.

- Con respecto a la geografía como saber escolar

En el ámbito de la geografía es posible concluir diversos aspectos, en la medida que la institución y el plan de área que tienen formulado, permite darle a la geografía su espacio entre las disciplinas del conocimiento del comportamiento humano.

Así pues, se puede decir que la geografía no es un saber atemporal, porque así como la historia permite acercarse al pasado, la geografía - aunque tienen su rama histórica - en su enfoque de enseñanza como saber escolar predominan las dinámicas actuales de la sociedad. Por eso encontrábamos una materia denominada geografía del desarrollo, y por eso la propuesta investigativa que aquí se adelantó llevaba en sí la excusa geográfica para abordar otras dimensiones del comportamiento humano. El cuestionamiento es porqué la separación de las ciencias humanas para su enseñanza, y si ¿esta separación disloca el sentido de la realidad al especificar tanto la complejidad de la sociedad?, y por ende no se encontrarían herramientas para leer el contexto social en el que cada individuo se encuentra inmerso. Además, la geografía en tanto permite comprender la producción social del espacio, no se puede separar de otras ramas que explican estas relaciones. A fin de cuentas, los hechos sociales transcurren en un espacio determinado y este se modifica en la medida que ocurre el hecho.

- **En cuanto a los objetivos específicos...**

De esta manera, comienzo por señalar que en lo que respecta al primer objetivo (*nociones que tienen los estudiantes frente a medio urbano, desarrollo, desigualdad social y exclusión territorial*) se puede concluir que los estudiantes comprenden como *sistema urbano* un espacio socialmente construido a partir de la interacción de elementos económicos, políticos, sociales, físicos, etc. Simultáneamente, señalan que la construcción de un sistema urbano no es neutral en tanto responde a intereses específicos de las personas que participan en ello.

Además, identifican a Bogotá como un sistema urbano que mantiene relaciones económicas, políticas, sociales y culturales con otros municipios, ciudades y países. Así pues, Bogotá al ser el Distrito capital del país, responde a unas dinámicas de interacción con otros puntos nodales del sistema, según la relación existente. Es decir, los estudiantes plantean que dependiendo del interés que Bogotá tenga como ciudad en hacer contacto con otro punto geográfico, se constituye como sistema de diferentes redes de relaciones. Por último, cabe señalar que esta categoría fue problematizada desde la inserción de la totalidad de la población a las dinámicas que presupone un sistema urbano, aspecto que se expondrá más adelante.

Por otra parte, se puede concluir que los estudiantes definen la *desigualdad social* como una situación en la que una persona o un grupo de personas se encuentran en desventaja frente a otros. Se evidenció el proceso de modificabilidad cognitiva en esta categoría, debido a que al inicio de la intervención al hablar de desigualdad únicamente se hacía referencia a las condiciones materiales de existencia, es decir, una desigualdad visible en la infraestructura del espacio habitado, en los equipamientos frente a los que se tienen acceso, en los estratos socioeconómicos, etc. Mientras que en el desarrollo de otras fases de la intervención se complementó esta percepción que los estudiantes tenían con aspectos tales como, desigualdad, en el acceso a las diferentes oportunidades de

participación que le brinda el gobierno a los ciudadanos previo, durante y posterior a la implementación de políticas públicas.

Frente a la categoría de exclusión territorial se puede concluir que los estudiantes mantienen una postura crítica y problematizadora de la realidad que los circunda, en tanto fue posible acercarse a este concepto como un proceso en el que una persona o grupo de personas se ven o sienten marginados frente a disposiciones de tipo económico, político o social exteriores y cuyo visibilización se hace través del territorio. Junto con esto plantean que dicha marginalidad o segregación rompe con los tejidos sociales construidos en una comunidad y afecta de manera sustancial las dinámicas de una comunidad específica. Asimismo, los estudiantes plantearon que más allá de los mecanismos de participación que una comunidad tenga frente a casos como el estudiado, debe observarse otras variables que respondan literalmente al desarrollo y no al crecimiento económico.

Por último, se puede concluir que los estudiantes de proyectivo C del Instituto Alberto Merani llevaron en cada una de las actividades procesos de problematización, crítica, interpretación y proposición frente a cada una de las situaciones estudiadas, Además, responde a un tipo de pensamiento crítico donde formularon preguntas y problemas con claridad y precisión, llegaron a conclusiones probándolas con criterios y argumentos relevantes, reconocieron y evaluaron cada una de las implicaciones que traía consigo las situaciones abordadas y por último, gracias a todo lo anterior, tenían de procesos de comunicación efectivos. Simultaneo a esto, se puede enunciar que debido al ciclo de educación en el que se encuentran los estudiantes, hacen uso de una lectura metasemántica con la que fue posible acercarse al sistema urbano habitado. Así pues, a partir de la lectura de la realidad, pero también desde la opinión de cada uno y su nivel de argumentación fue posible reconocer las perspectivas que los estudiantes plantearon alrededor de Bogotá, su proceso de construcción, las oportunidades que brinda para ser habitada, y su proyección como ciudad nodal.

RECOMENDACIONES

Para finalizar, es necesario señalar que este trabajo, en su acercamiento a ser un proyecto de investigación, es susceptible de seguirse trabajando para abordar los fenómenos socio-espaciales que se proponen. Al ser una problemática ligada al sistema económico actual, es un filtro idóneo, para observar otras realidades espaciales y otros contextos socio culturales. Es decir, queda como invitación, para ampliar la investigación sobre este fenómeno en otros lugares de Colombia y del mundo.

Así mismo, se convierte en invitación para futuros docente y docentes en ejercicio, no sólo del área de Ciencias Sociales, que propendan por el desarrollo de habilidades críticas y propositivas en los estudiantes, tener en cuenta estos

hechos de la realidad social actual, los cuales brindan tantos elementos de análisis, de crítica, de argumentación y de proposición, para el trabajo en el aula.

Desde otro punto de vista, cabe reconocer que los procesos investigativos en y sobre educación, deben contener en sí mismo alguna transformación de la realidad que se observó o de los agentes que intervinieron en ella. Por tal, este tipo de investigaciones deben de ir ligadas a la renovación de las prácticas educativas escolares, y no a la reproducción de mecanismos de control de prácticas, saberes y sujetos. Así pues, se sustenta esta actividad investigativa, partiendo del diagnóstico de la población con la que se trabajó y haciendo activa su voz para desarrollar y decidir participar o no en la investigación. Es decir, la investigación no debe ser impositiva hacia la comunidad, sino que por el contrario debe ser en construcción con esta que las propuestas a abordar se desarrollen de acuerdo a sus necesidades, un compromiso ético de los procesos investigativos.

TABLA DE RECURSOS GRÁFICOS

Durante el desarrollo de este trabajo se han utilizado gráficas estadísticas, esquemas de análisis y cuadros; a continuación se presentan relacionados cada uno de ellos:

CUADROS

CUADRO 1: PLANES DE DESARROLLO 2001-2015

CUADRO 2: CONCEPTUALIZACIÓN DE EDUCACIÓN

CUADRO 3: CONCEPTUALIZACIÓN DE DIDÁCTICA

CUADRO 4: CONCEPTUALIZACIÓN DE DISCIPLINA

CUADRO 5: CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE

CUADRO 6: CONCEPTUALIZACIÓN DE ENSEÑANZA

CUADRO 7: PEI DEL INSTITUTO ALBERTO MERANI

CUADRO 8: PLAN DE ESTUDIOS

CUADRO 9: OBJETIVOS DE LOS CICLOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CUADRO 10: LOCALIDADES DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES

CUADRO 11: ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS DE LOS ESTUDIANTES

CUADRO 12: TIPOS DE VIVIENDA DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES

CUADRO 13: SERVICIOS PÚBLICOS CON LOS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES

CUADRO 14: NÚMERO DE PERSONAS QUE CONFORMAN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES.

CUADRO 15: PRINCIPAL PROVEEDOR DE INGRESOS EN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES.

CUADRO 16: NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES.

CUADRO 17: PERTENENCIA A GRUPOS SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES

CUADRO 18: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN CON LAS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES

CUADRO 19: CONTEXTUALIZACIÓN AFECTIVA SEGÚN LOS ESTADIOS EVOLUTIVOS DE KOHLBERG
CUADRO 20: ÁREAS Y ELEMENTOS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL.
CUADRO 21: PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL.
CUADRO 22: CLASIFICACIONES DE LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN
CUADRO 23: DIVISIÓN CENTRO, SEMIPERIFERIA Y PERIFERIA
CUADRO 24: TEORIAS DEL DESARROLLO DE ACUERSO A SUS PARADIGMAS
CUADRO 25: COMPONENTES DE UN SISTEMA
CUADRO 26: TIPOLOGÍAS DE RELACIONES EN UN SISTEMA.
CUADRO 27: CRITERIOS Y CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO URBANO.
CUADRO 28: COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA.
CUADRO 29: CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
CUADRO 30: DIFERENCIA ENTRE ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA.
CUADRO 31: CRONOGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.
CUADRO 32: ELEMENTOS DE ANÁLISIS GENERALES
CUADRO 33: CASOS IDENTIFICADOS POR LOS ESTUDIANTES SOBRE DESIGUALDAD SOCIAL Y EXCLUSIÓN TERRITORIAL
CUADRO 34: CATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN CADA SITUACIÓN PROPUESTA POR LOS ESTUDIANTES
CUADRO 35: LOCALIDADES DE LOS CASOS IDENTIFICADOS POR LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM
CUADRO 36: ELEMENTOS DEL SISTEMA URBANO SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO DEL IAM

ESQUEMAS

ESQUEMA 1: GOBIERNO ESCOLAR
ESQUEMA 2: MODELO PEDAGÓGICO IAM
ESQUEMA 3: RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.
ESQUEMA 4: FIN DE LAS ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN
ESQUEMA 5: CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
ESQUEMA 6: MOMENTOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER
ESQUEMA 7: CARACTERISTICAS DEL ENSAYO
ESQUEMA 8: TIPOS DE ENSAYO
ESQUEMA 9: RUTA METODOLÓGICA DEL PROYECTO DE GRADO
ESQUEMA 10: PROPÓSITOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
ESQUEMA 11: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL TALLER DIAGNÓSTICO
ESQUEMA 12: ELEMENTOS QUE MANIFIESTAN LA DESIGUALDAD SOCIAL SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM (Taller diagnóstico)
ESQUEMA 13: ELEMENTOS QUE MANIFIESTAN LA EXCLUSIÓN TERRITORIAL SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM (Taller diagnóstico)

Esquema 14: RELACIONES ENTRE LAS CATEGORÍAS SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE PROYECTIVO C, IAM (Taller diagnóstico)
ESQUEMA 15: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL TALLER AUDIOVISUAL
ESQUEMA 16: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO
ESQUEMA 17: Alternativas de solución para el estudio de caso según los estudiantes de proyectivo C. IAM
ESQUEMA 18: ANILLOS DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN EL AEROPUERTO EL DORADO
ESQUEMA 19: PRIMER ANILLO DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN EL AEROPUERTO
ESQUEMA 20: BLINDAJE URBANO AEROPORTUARIO (SEGUNDO ANILLO).
ESQUEMA 21: LOCALIZACIÓN DE TERCER ANILLO
ESQUEMA 22: LOCALIZACIÓN DEL CUARTO ANILLO.

GRÁFICAS

GRAFICO 1: UBICACIÓN LOCALIDAD DE SUBA
GRAFICO 2: UBICACIÓN INSTITUTO ALBERTO MERANI
GRÁFICO 3: ESTRATIFICACIÓN SOCIOECONÓMICA DE SUBA
GRÁFICO 4: USO DEL SUELO EN SUBA
GRÁFICO 5: NIVELES DE DESARROLLO EDUCATIVO
GRÁFICO 6: PLAZOS PARA EL ALCANCE DE OBJETIVOS
GRÁFICO 7: LOCALIDADES DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 8: ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS DE LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 9: TIPOS DE VIVIENDA DONDE HABITAN LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 10: SERVICIOS PÚBLICOS CON LOS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 11: NÚMERO DE PERSONAS QUE CONFORMAN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 12: PRINCIPAL PROVEEDOR DE INGRESOS EN EL HOGAR DE LOS ESTUDIANTES.
GRÁFICO 13: NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 14: PERTENENCIA A GRUPOS SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES
GRÁFICO 15: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN CON LAS QUE CUENTAN LOS ESTUDIANTES.
GRÁFICO 16: CONTEXTUALIZACIÓN AFECTIVA SEGÚN LOS ESTADIOS EVOLUTIVOS DE KOHLBERG
GRÁFICO 17: RELACIONES DE PAREJA DE LOS ESTUDIANTES.
GRÁFICO 18: LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE CON RESPECTO A OTROS MODELOS PEDAGÓGICOS
GRÁFICO 19: IMPLICACIONES DE LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE
GRÁFICO 20: ESQUEMA METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.
GRAFICO 21: TIPOS DE EXCLUSIÓN TERRITORIAL

GRÁFICO 22: LA BRECHA DE LOS PAÍSES RICOS Y LOS POBRES

GRÁFICO 23: EL ESPACIO COMO SISTEMA

Gráfico 24: TEORÍAS O MODELOS DE ORGANIZACIÓN ESPACIAL

MAPAS

MAPA 1: NIVELES DE INGRESO A NIVEL MUNDIAL: Coeficiente de Gini

MAPA 2: EL MODELO CENTRO- PERIFERIA SEGÚN REYNAUD.

MAPA 3: JERAQUIZACIÓN DE LAS CIUDADES EN COLOMBIA SEGÚN SU POBLACIÓN

MAPA 4: CLASIFICACIÓN DE UPZ DE ENGATIVÁ

MAPA 5: LOCALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ

MAPA 6: SUELOS EN LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ

FOTOGRAFÍAS

Fotografía.1: CONCEPTUALIZACIÓN DE SISTEMA URBANO

Fotografía 2: CONCEPTUALIZACIÓN DE SISTEMA URBANO

Fotografía 3: CONCEPTUALIZACIÓN DE EXCLUSIÓN TERRITORIAL

Fotografía 4: CONCEPTUALIZACIÓN DE EXCLUSIÓN TERRITORIAL

Fotografía 5: CONCEPTUALIZACIÓN DE DESIGUALDAD SOCIAL

Fotografía 6: PROCESO DE CONURBACIÓN AEROPUERTO EL DORADO.

Fotografía 7: CONTAMINACIÓN AUDITIVA EN EL ENTORNO DEL AEROPUERTO EL DORADO.

Fotografía 8: EXPANSIÓN PROYECTADA EN EL ENTORNO AL AEROPUERTO

Fotografía 9: BARRIO EL MIRADOR, LOCALIDAD DE ENGATIVÁ.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: ENCUESTA DE CONTEXTUALIZACIÓN A ESTUDIANTES

ANEXO 2: ENTREVISTA A DOCENTES

ANEXO 3: PLANEACIÓN TALLER DIAGNOSTICO

ANEXO 4: PLANEACIÓN TALLER AUDIOVISUAL

ANEXO 5: PLANEACIÓN ESTUDIO DE CASO

ANEXO 6: PRESENTACIÓN DEL CASO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____ (2008). Las competencias y la pedagogía Dialogante. Material Impreso. La inteligencia y el Talento se Desarrollan. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá.
- _____ (____) Teoría de los sistemas mundiales. En: www.zonaeconomica.com
- _____ (2003b). Manual de convivencia. Bogotá.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2003), *Immanuel Wallerstein, crítica del sistema-mundo capitalista*, México, ERA
- Andre Gunder-Frank (1963) "América Latina: Subdesarrollo o Revolución", México.
- Aydalot Ph. (1985) Economía Regional Urbana. París.
- Badilla Leda. (2006) Fundamentos del paradigma educativo en la investigación educativa. Universidad de Puerto Rico.
- Banco Interamericano de desarrollo.
- Bourdieu, P. (2006). *Como del Poder y Reproducción Social*. Córdoba: Ferreyra Editor. ISBN 9789871110575.
- Cardoso, Fernando Henrique (1972a). "¿Teoría de la dependencia o análisis concreto de situaciones de dependencia?", en Revista Comercio Exterior, México, Bancomext, vol. XXII, núm. 4, abril, págs. 361-364
- Careaga Adriana, et al. Aportes para diseñar e implementar un taller. 2006.
- CED-INS (2009) Diagnostico de derechos para la localidad de Engativá.
- CEPAL (1998), "La exclusión social de los grupos pobres en Chile".
- Christofolletti, A. (2006). perspectivas da geografia - Geouruguay. Geografía radical: <http://www.angelfire.com/ma2/geouruguayleo/geoordes.html>
- Constitución Política de Colombia
- Cueva, Agustín (1978). El Desarrollo del Capitalismo en América Latina. México, Siglo XXI.
- Dasgupta, A. (1996) Inequality. Gandhi's Economic Thought.
- De Haan y Maxwell (1998) Editorial: poverty and social exclusion in north and south.
- DE ZUBIRÍA Julián De, (2006), Hacia una Pedagogía Dialogante (El modelo pedagógico del Instituto Alberto Merani
- De Zubiría, Calentura y Acero (2002), Factores que intervienen en la calidad de las instituciones educativas de Bogotá. Instituto Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Editorial Magisterio. Segunda edición, ampliada y modificada. Bogotá.

- Delgado Mahecha Ovidio (2003). Capítulo 3: La geográfica Radical: La producción social del espacio. En: Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 254 páginas.
- Departamento Nacional de Planeación (____) Desarrollo Urbano. En línea: <https://www.dnp.gov.co/Programas/ViviendaAguayDesarrolloUrbano/DesarrolloUrbano.aspx>
- Díaz Carlos (2008). Características del proceso de urbanización de Bogotá desde 1950 hasta finales del siglo XX. Una mirada desde la marginalidad social urbana.
- Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. (En línea: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>)
- Diego Mauricio Rojas C. (____) La Geografía Radical, una alternativa en la interpretación de la realidad contemporánea. Artículo encontrado en: <http://www.articulo.tv/?La-geografia-radical-una-alternativa-en-interpretacion-realidad-contemporanea&id=1756>
- DNP Visión 2019. Capítulo infraestructura “Generar una infraestructura adecuada para el desarrollo”
- Documento CONPES 3490. Estrategia Institucional para el Desarrollo del Macro proyecto Urbano -Regional del Aeropuerto el Dorado de Bogotá. Octubre de 2007
- ELLIOTT John, La investigación Acción- Educativa.
- Escobar Arturo, Globalización, Desarrollo Y modernidad, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línea: <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>
- Ferreiro, Emilia. (2003). Vigencia de Jean Piaget. Argentina. Siglo XXI editores.
- Formulación del Macroproyecto Urbano Regional del área de influencia del Aeropuerto el Dorado. Diagnostico MURA
- García Roca, J. (1998), Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones, ed. HOAC, Madrid.
- Haesbaert, R. (2006). *O mito da desterritorialização. Do "fim dos territorios" à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. ISBN: 85-286-1061-6.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio 2002 Imperio (Buenos Aires: Paidós)
- Harvey David: “El derecho a la ciudad” 2008.
- Harvey, D. (2006). *A produção capitalista do espaço*. (2ª ed.) San Pablo: Annablume. ISBN 85-7419-496-4.
- Hernández, Fernández y Baptista; 2003. Metodología de la Investigación. Mc Graw- Hill, México.
- <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/poli/poli68.htm>
- <http://www.culturareviu.com/articulos/cultura-general/glosario-cultura-reviu-que-significa-estrategia/100383>

- <http://www.definicion.org/desarrollo-economico>
- ILS (1996), Social Exclusion and Anti-Poverty Strategies: Research Project on the Patterns and Causes of Social Exclusion and the Design of Policies to Promote Integration: A Synthesis of Findings, International Institute for Labour Studies, Ginebra Instituto "Alberto Merani" (2003a). Documentos PEI seis. Lineamientos Curriculares 1. Bogotá.
- Jiménez Roberto (1977). América Latina y el Mundo Desarrollado. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, págs. 55-60
- Kirk Mattson (1978). Una introducción a la geografía radical. Cuadernos críticos de geografía humana, Universidad de Barcelona, ISSN: 0210-0754, Depósito Legal: B. 9.348-1976, Año III. Número: 13. En: <http://www.ub.edu/geocrit/geo13.htm>
- Krell Horacio (____), La Disciplina. En: <http://www.ilvem.com/shop/otraspaginas.asp?paginanp=663&t=LA-DISCIPLINA.htm>
- La brecha de los países ricos y los pobres no ha hecho más que aumentar desde que los primeros ayudan a los segundo a desarrollarse. (Atlas Le Monde 2003)
- LAURELLI Elsa (2004), Nuevas Territorialidades: Desafíos para América Latina frente al siglo XXI, La Plata, Ediciones al Margen.
- Ley 128 de 1994, Ley orgánica de áreas metropolitanas
- Ley 115 de 1994 (febrero 8), Ley General de Educación
- Ley 388 de 1997, Ley de Desarrollo Territorial y Decreto 879 de 1998 (obligatoriedad del POT)
- Lopes de Souza, M. (1995). O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En I. De Castro, P. Da Costa Gómez y R. Lobato Correa (Comp.). *Geografia: conceitos e temas* (PP: 77-116). Río de Janeiro: Bertrand Edit.
- MABEL Manzanal , MARIANA ARZENO, MARIA ANDREA (2011) Desarrollo, territorio y desigualdad en la globalización, Conflictos actuales de la agricultura familiar en el nordeste de misiones, argentina página 6 NARDI.
- Mallart Juan, Didáctica: concepto, objetos y finalidades (____). En: <http://www.xtec.es/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
- Manuel Carlos Silva, desigualdad y exclusión social, pg. 118)
- Manzanal, Arqueros, Arzeno y Nardi, 2009, Desarrollo, territorio y desigualdad en la globalización. Conflictos actuales en la agricultura familiar del noreste de Misiones, Argentina. En línea: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-59942011000200004&script=sci_arttext

- Manzanal, M. (2010). Desarrollo, poder y dominación. Una reflexión en torno a la problemática del desarrollo rural en Argentina. En M. Manzanal y F. Villarreal (Orgs.) *El desarrollo y sus lógicas en disputa en el norte argentino* (pp.: 17-43). Buenos Aires: Ediciones CICCUS
- Martin Hans, Schumann Harald (1998) *La trampa de la globalización*. Taurus, 319 páginas.
- Mella, Orlando. 1998. Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa. Disponible en Internet desde: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Serie Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, Competencias ciudadanas
- Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.
- MONTAÑA, Elma; TORRES, María Laura; ABRAHAM, Elena; TORRES, Eduardo y PASTOR, Gabriela (2005), “Los espacios invisibles. Subordinación, Marginalidad y Exclusión de los Territorios no irrigados en las tierras secas de Mendoza, Argentina”. En *Revista Región y Sociedad*. Vol. XVII. No. 32. Colegio de México, Sonora.
- Montañez G. et al. (1997) *Geografía y Ambiente: Enfoques y Perspectivas*. Santa Fe de Bogotá: Universidad de la Sabana
- Montañez Gustavo y Delgado Ovidio, Cuadernos de Geografía, Vol. VII, No. 1-2, 1998.
- Montenegro Germán. (2008) *El componente regional para el POT de Bogotá*.
- Navarro Rubén (2004). El concepto enseñanza-aprendizaje. En: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>
- Novoa Edgar (2004) *Miradas a la globalización*. En pos de un análisis integral del ordenamiento. En; *Quien ordena a quién y qué se ordena en el territorio. Confluencia social y académica hacia la revisión del POT de Bogotá*.
- O'Donnell, G. (1977). *Apuntes para una teoría del Estado*. Documento CEDES/G.E. CLACSO n. 9. Buenos Aires
- Ortega Valcárcel José. (____). *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la geografía*.
- Ossa Parra, Marcela. (2004). *Competencias ciudadanas en Ciencias Sociales*. En: Chaux, Enrique; Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las aulas académicas*. Ediciones Uniandes. Bogotá.

- Parkin. (1979). *Marxismo y Teoría Clásica*. Universidad de Columbia.
- Parra Doris María (2003) *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Ministerio de la protección Social, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Antioquia.
- Prebish Raúl e Wallerstein Immanuel: teóricos del subdesarrollo, En: www.utopisticapol.woedpress.com
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 2, pp. 73-90.
- Rafael Serrano, *En aquella mi ciudad*, Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1981, p. 27.
- Ramírez Luz (2002). *Teoría de sistemas*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.
- Reyes Giovanni (2002) *Principales teorías sobre desarrollo económico y social y su aplicación en América latina y el caribe*. <http://www.zonaeconomica.com/teorias-desarrollo> en línea disponible en: <http://www.zonaeconomica.com/teorias-desarrollo>
- Reyes Giovanni, *Teoría de la globalización, Bases fundamentales. Nomadas 3. Revista critica de ciencias sociales y jurídicas*. En línea: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/3/gereyes1.htm>
- Rojas Diego (____). *La geografía radical una alternativa en la interpretación de la realidad contemporánea*. En línea: <http://www.articulo.tv/?La-geografia-radical-una-alternativa-en-interpretacion-realidad-contemporanea&id=1756>
- Sánchez Tam Luis (____) *EXCLUSION, DESIGUALDADES Y POBREZA, Multidimensiones, multirrelaciones y taxonomías*.
- Santos Milton 1996. *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Santos Milton, 1997. *Espago e método*. Sao Paulo: Nobel.
- SDP *Propuestas en borrador sobre la reforma al POT del Bogotá*
- Secretaria Distrital de Salud. *Diagnostico local con participación social de Engativá*. 2004.
- SHELER, Max. *Conocimientos y trabajo*. Buenos Aires, Editorial Nova, 1969, p. 36
- Soja, Edward. 1989. *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso.
- Sunkel Osvaldo, Paz Pedro (____) *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. Editorial Siglo XXI, España.
- TOLEDO, Ximena; ROMERO, Hugo. (2006) "La exclusión socio territorial" [En línea]. *Geograficando*, 2 (2), disponible en: www.fuentememoria.fahce.unlp.edu.ar

- UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA, El modelo pedagógico articulado a las estrategias didácticas, Unidad Académica en Ciencias de la Educación, Bogotá, 2004, p 8.
- Vega R. (2007) un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones sociales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales. 2 Vol. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- W.W Rostow, *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto* Londres: Cambridge University Press, 1960)
- www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=130&Itemid=128)

ANEXOS

ANEXO 1: ENCUESTA DE CONTEXTUALIZACIÓN A ESTUDIANTES

ENCUESTA

A continuación se realizarán una serie de preguntas que contribuirán a su contextualización dentro del Instituto Alberto Merani. Lo anterior, con el fin de caracterizar, los sujetos que participan en los procesos educativos de la institución. Dichos resultados serán sistematizados y analizados por la docente que los preside. La finalidad de este ejercicio, es reconocer la realidad de cada estudiante, para desde allí proponer las actividades que realizaremos a lo largo del año.

DATOS GENERALES

NOMBRE: _____

EDAD		SEXO		GENERO
------	--	------	--	--------

CONDICIONES DE VIVIENDA

BARRIO _____

LOCALIDAD	ESTRATO
-----------	---------

TIPO DE RESIDENCIA

CASA <input type="radio"/>	ARRIENDO <input type="radio"/>
APTO. <input type="radio"/>	PROPIA <input type="radio"/>

SU HOGAR ESTA COMPUESTO POR...

PADRE	<input type="radio"/>						
MADRE	<input type="radio"/>						
HERMANOS	<input type="radio"/>	CUÁNTOS	_____				
OTROS	<input type="radio"/>	QUIENES	_____				

¿CUÁNTAS PERSONAS SON EN TOTAL, CONTANDOSE A USTED? _____

¿QUIÉN ES EL PRINCIPAL PROVEEDOR DE INGRESOS EN SU HOGAR?

PADRE	<input type="radio"/>						
MADRE	<input type="radio"/>						
HERMANO	<input type="radio"/>						
OTROS	<input type="radio"/>	¿QUIÉN?	_____				

¿CON CUÁLES SERVICIOS PÚBLICOS CUENTA EN SU HOGAR?

AGUA	<input type="radio"/>		INTERNET	<input type="radio"/>			
TELEFONO	<input type="radio"/>		TELEVISIÓN POR CABLE	<input type="radio"/>			
LUZ	<input type="radio"/>		AUTOMÓVIL	<input type="radio"/>			
GAS	<input type="radio"/>		OTRO	<input type="radio"/>			
			CUÁL	_____			

¿A QUÉ CLASE SOCIAL CREE USTED QUE PERTENECE EN LA ACTUALIDAD?

ALTA	<input type="radio"/>						
MEDIA	<input type="radio"/>						
BAJA	<input type="radio"/>						
OTRA		_____					

CONDICIONES FAMILIARES

NOMBRE DEL PADRE	EDAD
------------------	------

OCUPACIÓN _____

NIVEL DE ESTUDIO _____

NOMBRE DE LA MADRE	EDAD
--------------------	------

OCUPACIÓN _____

NIVEL DE ESTUDIO _____

ACUDIENTE _____

CONDICIONES SOCIALES

Seguridad social Si___ No___ Cuál?_____

¿Pertenece a algún grupo musical, deportivo o colectivo social ajeno a la institución?

_____¿Cuál?_____

¿Hace uso de las nuevas tecnologías de la información? ¿cuáles?¿para qué?_____

¿Ha tenido relaciones afectivas de pareja?

Frente a un conflicto entre tu círculo social, cuál es tu manera de reaccionar?_____

Para el siguiente formato tenga en cuenta lo siguiente:

1= nunca

2=casi nunca

3= a veces

4=frecuentemente

5=siempre

Tiene las condiciones necesarias de alimentación y descanso dentro de su hogar.	
Maneja adecuadamente su tiempo, para cumplir a cabalidad las actividades propuestas.	
Los medios de comunicación y entorno próximo determinan lo que usted usa, ve y piensa.	
Su familia es fuente de seguridad y estabilidad económica y emocional.	
Su educación le brinda las herramientas necesarias para entrar fácilmente a un mundo laboral.	
Es indispensable para su vida el establecimiento de amistades y círculos sociales amplios.	
Sus sentimientos y emociones son determinantes en las decisiones que usted toma en su vida.	

ANEXO 2: ENTREVISTA A DOCENTES

ENTREVISTA A LOS DOCENTES

La entrevista propuesta, se realizará a tres docentes: Jesús Gualdrón, Bertha Sarmiento y otro opcional. Es un tipo de entrevista semi estructurada, que permite a partir de la conversación implementar las preguntas guías, pero además es abierta a los comentarios y temáticas que lleguen a dar dentro de la charla.

- Nombre completo
- Edad
- Lugar de residencia
- ¿cuáles son sus estudios? ¿En qué instituciones los ha realizado?
- Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?
- ¿qué factores inciden en la escogencia de su profesión como docente y específicamente en esta área?
- ¿qué cargo ejerce en el IAM?
- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el instituto?
- ¿cuáles son las razones por la que decide ejercer su carrera aquí y no en otra institución?
- ¿qué opina del modelo de pedagogía dialogante implementado en la institución?

- ¿cómo lo ve funcionar en cada uno de los ciclos?
- Desde su perspectiva ¿cuáles son los pros y los contras de la innovación pedagógica que plantea el IAM?
- ¿Cuál es su postura política frente a la situación actual de la educación colombiana?
- ¿Cómo caracteriza su práctica pedagógica?
- ¿cuántas horas semanales dedica a la actividad docente fuera del establecimiento (en preparación de materiales, corrección de cuadernos o exámenes, o planificación)?
- Cuáles son los fines que usted considera prioritarios, que debe perseguir la educación?
- Cuáles cree que son los factores que inciden en el aprendizaje?
- Sobre el rol del maestro existen en la actualidad diferentes acepciones. Cuál es la suya?
- En relación a los efectos que tienen las nuevas tecnologías de la información sobre el trabajo docente, ¿cuál es su postura?
- Cotidianamente, en las escuelas los docentes afrontan una multiplicidad de situaciones, de la lista que se presenta a continuación, le pedimos que indique cuáles de ellas representan para usted un problema en su trabajo diario y cuáles no. Argumente su respuesta.
 - Manejar la disciplina en clase
 - La relación con los directivos
 - El trabajo con sus colegas
 - El dominio de los nuevos contenidos
 - La falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer
 - La forma de planificar las actividades y el tiempo de preparación de clases
 - La relación con los padres
 - Las características sociales de los estudiantes
 - Evaluar
- Actualmente, ¿qué otras actividades realiza en su vida cotidiana?
- Algún elemento extra que quisiera compartir desde su labor como maestro?
- Tiene alguna otra actividad remunerada ajena a la docencia? Cuál?
- Dentro del plan de estudios de la institución, ¿cómo cree usted que se manejan los métodos y conceptos básicos de las ciencias sociales? ¿Esta de acuerdo con este manejo?
- Como docente del IAM, ¿considera que existen diferencias en el manejo pedagógico y didáctico de las ciencias sociales frente a otras instituciones?
- ¿cómo colocaría a dialogar diferentes modelos pedagógicos en pro de la construcción de un conocimiento y una pedagogía dialogante?

- Desde su práctica docente, ¿cómo circula la pedagogía dialogante? ¿cómo fue su proceso de aprehendizaje de esta metodología? ¿lo transformó?
- ¿cuál es su postura frente a la secuenciación de los contenidos y al sistema de evaluación en el área de ciencias sociales?

ANEXO 3: PLANEACIÓN TALLER DIAGNOSTICO



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



INSTITUCIÓN: Instituto Alberto Merani

CICLO: Proyectivo **NIVEL:** C

MAESTRA EN FORMACIÓN: Ingrid G. Quiroga M.

MAESTRO ACOMPAÑANTE: Jesús Gualdrón

FASE DE LA INTERVENCIÓN: Diagnóstico

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: TALLER DIAGNOSTICO

Para el momento de la investigación se hace necesario aplicar un taller diagnóstico que sirva como herramienta para determinar los conceptos previos y esquemas de relaciones que manejan los estudiantes de proyectivo C del Instituto Alberto Merani, frente a los procesos de desigualdad social, exclusión territorial y desarrollo urbano.

PROPOSITOS:

- *Cognitivos:* Describir las acepciones y relaciones que existen entre los conceptos de desigualdad social, exclusión territorial y desarrollo urbano, mediante la discusión de dichas categorías.
- *Valorativos:* Desarrollar interés por los conflictos socio espaciales más cercanos a su entorno.

- *Práxico*: Diagramar las relaciones existentes entre las categorías, por medio de un caso de su elección.

ORGANIZACIÓN

MOMENTO	EXPLICACIÓN	RECURSOS	TIEMPO	RESPONSABLE
Lluvia de imágenes	Por medio de la exposición de una serie de imágenes sobre cada una de las categorías, se llevará a cabo unas preguntas que generen debate. Simultáneamente, por sorteo se elegirá un relator quien recogerá los aportes de los demás estudiantes.	Video Beam, Computador, Relator	15 minutos	Ingrid Quiroga
Trabajo en grupo	Una vez realizado el acercamiento a las tres categorías desde los preconceptos de los estudiantes, se realizará un trabajo en grupo donde diagramarán las relaciones entre las	Papel periódico, marcadores	40 minutos	Ingrid Quiroga

	<p>tres categorías a partir de un caso del cual ellos tengan conocimiento. Allí, se expresarán las problemáticas que se relacionen con lo debatido. Posteriormente se socializará el caso.</p>			
--	--	--	--	--

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CRITERIO	PORCENTAJE
Interés por el conocimiento	20
Trabajo en Grupo	60
Participación	20

ANEXO 4: PLANEACIÓN TALLER AUDIOVISUAL



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



INSTITUCIÓN: Instituto Alberto Merani

CICLO: Proyectivo **NIVEL:** C

MAESTRA EN FORMACIÓN: Ingrid G. Quiroga M.

MAESTRO ACOMPAÑANTE: Jesús Gualdrón

FASE DE LA INTERVENCIÓN: Conceptualización

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: TALLER AUDIOVISUAL

Para el momento de la investigación se hace necesario aplicar un taller audiovisual que sirva como herramienta para construir un marco teórico sobre las categorías abordadas y sus dinámicas de incidencia en la sociedad por medio de las estrategias brindadas por la pedagogía dialogante.

PROPÓSITOS:

- *Cognitivos*: Conceptualizar las categorías de sistema urbano, desigualdad social y exclusión territorial con el fin de brindar soporte teórico y experiencial a las problematizaciones posteriores sobre nuestro sistema urbano.
- *Valorativos*: Motivar el acercamiento al conocimiento geográfico para comprender el espacio como un sistema.
- *Práxico*: Comprender desde sus múltiples dimensiones (económica, sociales, políticas, culturales, etc.) la consolidación de Bogotá como sistema urbano por medio del desarrollo de la guía taller.

ORGANIZACIÓN

MOMENTO	EXPLICACIÓN	RECURSOS	TIEMPO	RESPONSABLE
Elaboración de los mentefactos	Se realizarán 6 grupos que trabajarán cada uno, una categoría. Discutirán, y posteriormente elaborarán el mentefacto en el formato que la maestra ofreció. Una vez terminado esto se socializa los acuerdos alcanzados para cada una de las categorías.	Formato del mentefacto	Elaboración del mentefacto: 15 minutos Socialización: 20 minutos	Ingrid Quiroga

Presentación audiovisual	Presentación de dos videos (Bogotá infinitas posibilidades” y “el Bronx al desnudo”). A partir de esto se elaborara la guía.	Video beam, videos, computador, sonido.	22 minutos	Ingrid Quiroga
Elaboración guía²⁵	Se realizará en tríos una vez terminado de proyectado el video.	Guía	20 minutos	Ingrid Quiroga



Anexo 1
TALLER AUDIOVISUAL



NOMBRES:

²⁵ Anexo 1.

-
1. Realice un cuadro comparativo que exprese elementos centrales de Bogotá como sistema urbano, a partir de la proyección de los videos: “Bogotá infinitas posibilidades” y “el Bronx al desnudo”.
 2. Argumente el siguiente testimonio: “Tengo rabia de que las autoridades saben exactamente lo que ocurre en el centro. Saben la magnitud del problema, se enteraron de lo que estaba pasando y no hicieron nada...Nada! Esconden los ojos, muestran a la prensa una parte del problema y se quedan callados. Desde que se trasladó el cartucho para allá, ese fue el problema”.
 3. Defina y plantee las características de alguna de las siguientes categorías, según como los indique la maestra: Desigualdad social, exclusión territorial o sistema urbano.

ANEXO 5: PLANEACIÓN ESTUDIO DE CASO



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA



INSTITUCIÓN: Instituto Alberto Merani

CICLO: Proyectivo **NIVEL:** C

MAESTRA EN FORMACIÓN: Ingrid G. Quiroga M.

MAESTRO ACOMPAÑANTE: Jesús Gualdrón

FASE DE LA INTERVENCIÓN: Aplicación

Para la fase de aplicación de este proyecto se hace necesario realizar un ejercicio de aplicación a través del cual se puedan establecer relaciones entre el contexto vivido y las categorías anteriormente trabajadas. Esto se evidenciará en cuatro momentos descritos más adelante, los cuales nos brindará las herramientas necesarias para generar en los estudiantes un análisis crítico y reflexivo de los fenómenos socio-espaciales que suceden en su espacio habitado.

PROPOSITOS:

- *Cognitivos:* Interpretar (o construir una postura crítica sobre) los procesos de desigualdad social y exclusión territorial que se presentan en las políticas de desarrollo del distrito evidenciadas en el MURA.
- *Valorativos:* Desnaturalizar y emitir juicios de valor frente a los procesos de que se dan alrededor de la construcción de un sistema urbano.
- *Práxico:* Proponer alternativas de solución para el caso específico y discutir los diferentes marcos de referencia que se deben tener en cuenta en el momento de pensar los procesos de construcción de los sistemas urbanos.

ORGANIZACIÓN

MOMENTO	EXPLICACIÓN	RECURSOS	TIEMPO	RESPONSABLE
División del curso	Se dividirá el curso en 6 grupos. Y a cada grupo se le entregará una actividad al azar.	Las 3 actividades con copia de cada una.	2 minutos	Ingrid Quiroga

	De tal manera que cada dos grupos tendrán la misma actividad.			
Desarrollo de la actividad	Cada grupo desarrollará la actividad que le correspondió. Adicionalmente, un integrante del grupo será el relator y por ende desarrollara en el formato de la relatoría las conclusiones a las que llegue cada grupo.	Formato de relatoría.	30 hora	Ingrid Quiroga
Socialización	Pasarán al frente los dos relatores correspondientes a la misma actividad y cada uno expondrá las conclusiones a las que llegaron en cada grupo, dando espacio a su discusión.		15 minutos	Ingrid Quiroga

Debate estudio de caso	Se presentará el caso a nivel grupal y se elegirá un moderador. A partir de ello y por azar, se repartirán los roles del debate (Pueden corresponder a representantes del gobierno nacional y distrital y representantes de la comunidad barrial.)	Lectura del Caso. Papales de dos colores. Moderador Secretario	40 minutos	Ingrid Quiroga
-------------------------------	---	---	------------	----------------

ACTIVIDAD 1: Plan de Ordenamiento Territorial

- ✓ ¿Qué es un Plan de Ordenamiento Territorial?
- ✓ ¿Cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta para el ordenamiento urbano de una ciudad como Bogotá?
Argumente su respuesta
- ✓ ¿Qué otras políticas de desarrollo urbano o instituciones que crea usted debe encargarse del tema, conoce? ¿Cuál es el impacto de las políticas? ¿cuál es la función que tienen o usted considera debe tener esas instituciones?
- ✓ ¿Qué conocen acerca de los debates que se están llevando a cabo frente al POT que entró en vigencia por decreto en este año?
- ✓ Teniendo en cuenta el artículo que se anexa a esta guía:
 - Plantee una postura frente al Plan de Ordenamiento Territorial.

- Por qué son polémicos esos cinco puntos a los que se refiere el artículo.

ACTIVIDAD 2: Propuesta de Ciudad

- ¿Considera que las políticas de desarrollo urbano son congruentes con las necesidades de las personas y de la ciudad?
- ¿Cómo y hacia dónde crecen las ciudades? ¿Crecen o se desarrollan?
- Para usted ¿Qué es una buena ciudad? ¿Qué ciudad le gustaría habitar?
- ¿Qué tipo de ciudades se están construyendo?
- ¿Cuáles son los elementos importantes en la construcción de una ciudad?

ACTIVIDAD 3: Estructura argumentativa

- ¿Cree que las políticas de desarrollo urbano generan procesos de desigualdad social y exclusión territorial en la construcción de los sistemas urbanos? Desarrolle una estructura argumentativa.
- Explique cuáles son los obstáculos que presenta nuestra ciudad para alcanzar su desarrollo.
- Elaboren una propuesta de solución a los fenómenos socio-espaciales que actualmente aquejan a la ciudad de Bogotá.

ANEXO 6: PRESENTACIÓN DEL CASO

ESTUDIO DE CASO

Mi familia está conformada por mi padre, mi madre, tengo tres hermanos y mi abuela vive con nosotros. Somos de escasos recursos económicos pues el único proveedor de ingresos es mi padre quien, desde que llegó a Bogotá, se desempeña como celador de una empresa. Por lo tanto su salario escasamente alcanza el millón de pesos mensuales. Sin embargo, con este

panorama y con mucho esfuerzo ha logrado poco a poco construir la casa donde ahora habito. Dichosos con este logro, por no tener que pagar más arriendo, por tener un poco más de seguridad y la tranquilidad de un techo que nos cobije, ahora somos los felices propietarios de una casa muy humilde en el barrio el mirador de la localidad de Engativá. Claro, aquí las problemáticas que vivimos son múltiples, de las cuales muchos bogotanos no estamos exentos como falta de transporte, conflictos en la comunidad, barras bravas, pandillas en conflicto por la apropiación del territorio, entre otras cosas. Somos estrato 2, tenemos lo básico.

La felicidad no nos duró mucho. Un día citaron a mi padre y a mi madre a la casa de derechos que queda en el barrio y les comunicaron que íbamos a ser desalojados porque estamos en una zona donde, si no nos afecta la ampliación de la avenida José Celestino Mutis (la única que al momento es la entrada a la localidad), nos afecta la implementación del MURA (Macroproyecto Urbano Regional Aeroportuario). Al gobierno nacional le dio por agrandar el aeropuerto y volver esta zona en función de la actividad aeroportuaria, y nosotros qué? A dónde nos vamos a ir? Qué solución nos van a dar? Cuándo nos consultaron sobre esto? Acaso no se dan cuenta que se llevan nuestros sueños, años de esfuerzo? Nos hemos quejado en la administración distrital a través de cabildos y la alcaldía local, pero la respuesta ha sido mínima, pues todo lo que corresponde al aeropuerto es concerniente a la política nacional, más no distrital. ¿Qué hacemos?

