

**Aprendiendo a leer el lugar. Una mirada analítica a grado 4° en  
el Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB**

**Presentado por:**

Claudia Ximena Ramírez Salazar

**Trabajo de grado para optar por el título de:**

Licenciada en Ciencias Sociales

**Director:**

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

Magíster en Estudios Sociales

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Ciencias Humanas - Licenciatura en Ciencias Sociales  
Línea de Investigación Educación Geográfica  
Bogotá D.C**

2024

## Dedicatoria

A mi mami, que si bien no le  
cumplí su sueño de ser policía,  
le prometo intentaré ser la mejor profe.

## Agradecimientos

A ti, Julián... que me acompañaste durante todo este proceso, lleno de llantos, alegrías, besos y, por supuesto, mucho amor. Gracias por ser mi compañero, por apoyarme en cada bobada que se me ocurría, por escucharme, por estar presente aun cuando yo misma me sentía ausente. Fuiste muchas veces aquello que me mantenía en pie, y espero ser lo mismo para ti, una voz de aliento y aquella que hace barra desde la banca.  
Recuerda que te amo y de nuevo gracias.

A mi Matiu, mi ami, mi primer ami de la universidad, no está de más decir cuánto te admiro y agradezco por ser parte de esto desde el día que inscribimos materias, pues parece que fue ayer. Gracias por no dejarme sola ningún semestre, por aconsejarme siempre, y aunque suene un poco cursi, gracias por enseñarme el significado de la amistad.

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Planteamiento.....</b>	<b>9</b>
2.1. Justificación de la temática.....	10
2.2. Formulación del problema de estudio.....	13
2.3. Objetivo general.....	15
2.4. Objetivos específicos.....	15
<b>3. Contextualización.....</b>	<b>17</b>
3.1. El panorama general de la educación geográfica en Colombia.....	18
3.2. El contexto bogotano.....	21
3.3. Antecedentes del proyecto pedagógico.....	22
<b>4. Marco teórico.....</b>	<b>27</b>
4.1. El espacio geográfico.....	28
4.2. El lugar.....	32
4.2.1. La escuela como lugar .....	34
4.2.2. El barrio.....	37
4.2.3. La ciudad .....	39
4.3. La percepción: Proceso cognitivo en el entendimiento de los espacios y lugares...43	
3.2.1. La percepción del lugar y los sentidos.....	47
3.2.2. La percepción del espacio en la infancia.....	49
4.4. Geografía de la percepción.....	51
4.4.1. La educación geográfica.....	53
4.5. Enfoque pedagógico: El aprendizaje significativo.....	57
4.5.1. El desarrollo del pensamiento geográfico.....	60
<b>5. Propuesta de intervención pedagógica.....</b>	<b>63</b>

5.1. Planeación de las sesiones en el aula de clase.....	66
5.1.1. Actividad 1.....	67
5.1.2. Actividad 2.....	69
5.1.3. Actividad 3.....	70
5.1.4. Actividad 4.....	71
5.1.5. Actividad 5.....	72
5.1.6 Actividad 6.....	73
5.1.7. Actividad 7.....	73
<b>6. Resultados.....</b>	<b>75</b>
6.1. Objetivo 1.....	76
6.2. Objetivo 2.....	86
6.3. Objetivo 3.....	94
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>100</b>
<b>8. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>105</b>
<b>9. Anexos.....</b>	<b>109</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la geografía se ha basado en la transmisión unilateral del conocimiento, lo que ha limitado la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. No obstante, en las últimas décadas han emergido propuestas desde diferentes áreas de la geografía que prometen hacer frente a dicha tradición fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento geográfico desde los niveles de educación básica.

Entre estas propuestas se encuentra el enfoque de la geografía humana como una corriente que se superpone a la tendencia de la geografía formal-cuantitativa, predominante en la ciencia positivista. Desde esta perspectiva se pueden encontrar apreciaciones en donde se da valor a la relación del ser humano con su entorno, ampliando el estudio de la geografía más allá del interés por el espacio físico (Torres, 1997). En ese entramado, se ha impulsado el estudio del lugar para la comprensión de lo subjetivo del espacio geográfico y para la indagación de las identidades colectivas e individuales emergentes en relación con los lugares habitados; además, se ha encontrado en la construcción del sentido del lugar una potencialidad pedagógica en la enseñanza de la geografía (Gamarra y Barrientos, 2015).

Este proyecto de investigación, inscrito en la línea de investigación en educación Geográfica, ofrece aportes concernientes en la promoción de la enseñanza y aprendizajes significativos, en los procesos formativos desarrollados en el campo de la geografía escolar. La geografía es una disciplina que desempeña un papel fundamental en la comprensión del mundo que nos rodea; al centrarse en la construcción del significado de lugar, se pretende abordar un aspecto esencial de la geografía que permite a los educandos desarrollar una comprensión más profunda de su entorno y del mundo en general.

La temática propuesta posee relevancia teórica y relevancia social, pues por un lado, contribuye en las nociones de la construcción del sentido de lugar en la población escolar de básica primaria, y por otro lado, propone un bagaje pedagógico respecto a las responsabilidades de los educadores en la formación de ciudadanos responsables con su medio. Este último punto es de bastante importancia, puesto que se vale de la profundización en la didáctica de la geografía para potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestionando los métodos más comunes hasta el momento. La posición del docente, en su capacidad de enseñanza de la geografía,

puede aportar en el interés intrínseco de los y las estudiantes en su área. Según Graciela Hernández (2018) la mayoría de educandos no se muestran interesados por los contenidos de la geografía y consideran que no poseen significancia en su diario vivir. Esa evidencia demuestra que la enseñanza de la geografía debe seguir evolucionando, adaptándose a las nuevas exigencias del contexto.

En el desarrollo de la investigación se tendrá en cuenta el enfoque cualitativo porque permite la profundización de un fenómeno subjetivo, valorando la particularidad de trabajar con una población perteneciente a un grupo etario y a un contexto social muy específico. Además, se hace uso de estrategias como la cartografía social, con el objetivo de valorar los conocimientos previos de los y las estudiantes, desde su aprendizaje escolar y desde sus experiencias subjetivas (Hernández y Baptista, 2014). De esta manera, se busca evitar la infantilización de los niños y niñas participantes, buscando generar nuevos conocimientos a partir de sus aportaciones, reconociendo siempre que en los docentes también entran en juego las vivencias propias las cuales interactúan con las de su alumnado.

Adicionalmente, cabe observar que por medio de las propuestas metodológicas del presente proyecto se fomenta el desarrollo de habilidades críticas como la observación, el análisis, la síntesis y la argumentación. Estas habilidades son esenciales para el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, competencias necesarias en la educación actual y en la vida cotidiana, ello debido a que enfatiza en la relevancia de las percepciones que los estudiantes construyen producto de sus diferentes vivencias, relaciones y experiencias con respecto a sus espacios y lugares más próximos o cotidianos, a partir de los cuales, estructuran y fundamentan perspectivas y consideraciones en el momento del estudio de conceptos, categorías situaciones y procesos geográficos.

Se espera que los resultados y conclusiones del presente estudio permitan la identificación y caracterización de las percepciones construidas por los estudiantes en relación con los lugares que son más próximos como oportunidades de acción y reflexión pedagógica metodológica y didáctica en aras de la promoción de experiencias educativas significativas en la geografía escolar.

Para cumplir con el panorama que promete este estudio, ha sido necesario realizar un abordaje contextual y teórico con el fin de sentar las bases de investigación en el problema que aquí concierne. Primero, es menester establecer los objetivos base

que guiarán el estudio; a continuación, se elaborarán las pautas dictaminadas en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) respecto a la educación geográfica y se analizarán los avances en la materia en el territorio colombiano. En segunda instancia se abordará una exploración bibliográfica para recoger las tendencias teóricas en el estudio del lugar, teniendo en cuenta los factores culturales, etarios, cognitivos y de la organización del espacio geográfico.

## 2. PLANTEAMIENTO

La educación geográfica ofrece aportes en la amplia comprensión de las relaciones del ser humano con el entorno, otorgando la posibilidad a los y las estudiantes de identificar factores que transforman el nicho social y ambiental. Por esa razón, se puede decir que la educación geográfica nutre el desarrollo integral de la identidad personal y colectiva que surge en relación con los territorios, y, en consecuencia, hace parte importante de la construcción del sentido de pertenencia.

Resulta de interés en las ciencias de la educación entender cómo los educandos relacionan a los seres humanos con su entorno y cómo puede forjarse en cada persona un sentido de lugar. Desde la geografía de la percepción se ha abordado esa temática, indagando respecto a la génesis de los esquemas cognitivos que ofrecen a las personas una interpretación sensorial y subjetiva del espacio. Según este enfoque, cada ser humano va acumulando una serie de informaciones que le permite recrear mentalmente lugares dotados de alguna carga afectiva o con los cuales se interactúa frecuentemente (Haro, 1983).

En este estudio de la formación del sentido de lugar, se ha encontrado que la enseñanza de la geografía tiene un papel fundamental, debido a la oportunidad de acercar a los y las estudiantes a su entorno, pues les invita a ver más allá de lo físicamente concebido, reconociendo los procesos históricos que habitan el territorio; los y las docentes tienen la oportunidad de aprovechar los grados de proximidad de los estudiantes con el barrio, la ciudad y los diferentes espacios habituales, con el fin de identificar problemáticas locales y las influencias que estas tienen de las problemáticas globales. De esta manera, los educandos tendrían la ocasión de explorar otros aspectos intervinientes en las dinámicas de los espacios, como el contexto socioeconómico, cultural, político y ambiental, en los cuales se evidencia la predominancia de poder de algunas individualidades o grupos sociales. Las contribuciones del estudio del sentido de lugar en población escolar, confronta la educación tradicional de las ciencias sociales, puesto que se pone en un lugar central las vivencias personales de los y las alumnas para plantear estrategias pedagógicas con el objetivo de propiciar el aprendizaje significativo (Tovar, 2019).

Incluir la valoración del sentido de lugar en la enseñanza de la geografía proporciona también insumos para comprender cómo los procesos de

industrialización afectan las percepciones de las infancias formadas en entornos como el colegio, el barrio o el entorno familiar, puesto que desde la necesidad de productividad han sido impuestas significaciones en ciertos espacios, recibiendo los niños y niñas información acerca de lo permitido o prohibido en cada lugar, o incluso, conociendo desde pequeños los lugares a los que no se puede tener acceso. Entonces, se puede concluir que la formación del sentido de lugar es bastante compleja en tanto se deben tener en cuenta características de la cultura, la condición socioeconómica, e incluso, las características individuales del estudiantado; aunque este proceso sea complejo, al ser un proceso que se lleva a cabo en sociedad, en la interacción con el otro, el profesorado adquiere la responsabilidad de incluir dentro de su planeación curricular prácticas que sean experienciales y les impulse a los y las estudiantes a reflexionar acerca de los lugares que habitan, sobre las vivencias en dichos lugares y sobre las emociones que éstos les producen. Para lograr lo anterior es indispensable la capacitación docente con el propósito del acogimiento de estrategias didácticas consecuentes con las necesidades del alumnado, en donde se aprovechen los conocimientos previos de ellos y, por supuesto, en donde sea posible tomar ventaja de la conexión de niños y niñas con el entorno inmediato.

En el contexto en donde se desarrolla la presente investigación resulta de especial importancia el acercamiento a este tema, por un lado, para proponer estrategias de intervención en la labor docente en el área de las ciencias sociales, y, por otro lado, para que los niños y niñas de la institución logren el crecimiento del pensamiento crítico. La comprensión de conceptos como el lugar, el barrio, el espacio y el territorio, ponen en un paso adelante a los educandos, puesto que se requieren del desarrollo de niveles de razonamiento formal, en donde inevitablemente se dan pasos en el desarrollo afectivo.

## **2.1. Justificación de la temática**

El presente proyecto fomenta el desarrollo de habilidades como la observación, el análisis, la síntesis y la argumentación, las cuales son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, competencias esenciales en la educación actual y en la vida cotidiana. El estudio se enfatiza en las percepciones que los estudiantes construyen producto de sus diferentes

vivencias, relaciones y experiencias con respecto a sus espacios y lugares más próximos o cotidianos. Se espera promoverla instauración de espacios educativos en donde se aborden el sentido del lugar, ya que esto dota a los y las estudiantes de informaciones que les lleve a adquirir una visión integradora de la realidad, permitiéndoles comprender las problemáticas que atraviesa el entorno, como también, adquirir un sentido de responsabilidad con este mismo. En tal ámbito, el estudiantado tendría la posibilidad de analizar las maneras en que grupos sociales se han apropiado del espacio geográfico al hablar de un ámbito global, pero también les es posible hacer introspección en relación con las maneras subjetivas de apropiarse de dicho espacio.

El estudio tiene relevancia académica, aporta en las investigaciones relacionadas con la introducción del concepto del lugar en la educación geográfica. Se espera que con los resultados de la investigación se obtengan metodologías de enseñanza que les permita a los docentes cuestionar las maneras tradicionales de la educación geográfica, proponiendo espacios de aprendizaje experienciales al hacer uso de didácticas no tradicionales como la cartografía social, para que los y las estudiantes puedan evaluar para consigo mismos la relación con su entorno.

Es importante aclarar cómo funcionan las dinámicas de la educación geográfica tradicional, en la cual el interés por la enseñanza de esta ciencia está desconectado del contexto sociocultural e identitario de los espacios geográficos. Desde dicha visión, la geografía se centra en estudiar el espacio desde lo elemental, siendo una ciencia del conocimiento que aborda la comprensión de las dimensiones físicas y, acudiendo a otras ramas de las ciencias sociales como la historia, se percibe únicamente como un referente de las ubicaciones en las cuales ocurren los sucesos históricos. La enseñanza sin contexto se desentiende de las necesidades del estudiantado y de la sociedad misma y llama a enfocar la educación en la “memorización”, en la introducción de contenidos académicos básicos sobre la superficie terrestre a los educandos. En este sentido, desde la educación tradicional impera la enseñanza de la geografía descriptiva, la cual no impulsa la formación del pensamiento crítico en los y las estudiantes y se adscribe únicamente a la lectura de textos y no a la lectura de la realidad misma (Santiago, 2014).

Ahora bien, en el marco de la educación geográfica tradicional se han elaborado currículos que corresponden con estas líneas de pensamiento y que a la vez son inflexibles; en los lineamientos curriculares se proponen objetivos de aprendizaje

estáticos que no representan una motivación significativa para el estudiantado. Adicionalmente, es de evaluar que la geografía se enseña a partir de contenidos aislados puesto que no se garantiza una continuidad en el currículo al inicio de cada año escolar. Además, aunque no se niega la importancia de los textos académicos y los demás materiales de formación, es pertinente realizar la crítica a la invariabilidad de los mismos; desde la revolución tecnológica el acceso a materiales educativos se ha facilitado, entonces la necesidad educativa en la actualidad no debería centrarse en la transmisión de contenido sino en la dotación de herramientas críticas a los y las estudiantes para que formen por sí mismos su percepción del contexto social a partir de la información geográfica disponible. Por las razones expuestas anteriormente, la educación geográfica puede ser aversiva para el estudiantado, tal como lo menciona Souto (1998), citado en Rodríguez (2006):

En este particular, Souto (1998) refiere que los alumnos suelen considerar la Geografía como una asignatura en la que hay que memorizar muchos nombres de ríos, montes o capitales de Estados, a la vez es una materia que hay que trabajar con mapas, realizando dibujos o localizando lugares que no siempre comprenden para qué. Esta es la imagen dominante de la geografía y ello condiciona el aprendizaje de los alumnos, por la actitud negativa hacia los contenidos (p.10).

Aquí se busca controvertir la aversión conocida de los y las estudiantes por el aprendizaje de la geografía, a partir de la proposición de estrategias pedagógicas para que ellos y ellas puedan llegar a un aprendizaje significativo y, asimismo, resignifiquen el concepto de lugar. A partir de estas estrategias se busca cuestionar la enseñanza tradicional de la geografía, proponiendo nuevas pedagogías accesibles para el profesorado y que acoja las necesidades de quienes aprenden dicha materia. Esta es una acción pertinente en medio de los cambios tecnológicos de la actualidad, pues es urgente integrar estas innovaciones para la alimentación de la reflexividad y de la autonomía del estudiantado. Además, es urgente hacer el paso de la transmisión unilateral del conocimiento a la apropiación de los conceptos geográficos en la cotidianidad, en la vida personal y en el entendimiento de los lugares habitados.

La conformación de los significados del lugar da cuenta de procesos subjetivos

y sociales que requieren de un amplio tiempo para condensarse en las percepciones de las personas, razón por la cual las consecuencias de la enseñanza del concepto de lugar no se evidencian de manera inmediata, sino que pasan a formar parte de los esquemas cognitivos formados a lo largo de la vida. No obstante, se han visto consecuencias favorables en contextos donde metodologías de enseñanza en relación con el estudio del lugar dan cuenta de una comunidad, con un sentido de apropiación y responsabilidad por el espacio, pues al comprender la relación del ser humano con el entorno se asimila también cómo las acciones propias pueden afectar al ambiente, al contexto social y a las demás personas con quienes se convive. Por lo tanto, la importancia de los hallazgos del estudio no sólo se sitúa en consecuencias inmediatas dentro del proceso de aprendizaje de la geografía, sino también en el establecimiento de formas de pensamiento que perduran a largo plazo y les otorga a los estudiantes oportunidades para proponer desde su autonomía estrategias de cambio.

## **2.2. Formulación del problema de estudio**

En la comprensión del objeto de estudio se busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye el significado del lugar a través de la percepción en la población escolar? En esta indagación se pretende profundizar en los procesos de percepción del estudiantado y en todo el sistema del cual hacen parte los niños y niñas, que influye en la formación del significado de lugar. Además, es de reconocer que la pregunta problema se nutre gracias a la interacción del docente con el alumno, siendo este último un eje central en el aporte al problema en cuestión.

Por un lado, se ha encontrado que la población de estudio, los y las estudiantes de la Torre ETB, cuentan con vacíos académicos en relación con la geografía; una hipótesis es que este vacío se haya generado porque no tienen un acercamiento específico a la geografía ya que esta materia hace parte del área de ciencias sociales y no tiene dedicadas horas semanales por separado. Entonces, los contenidos curriculares tienen que ajustarse a la disponibilidad de tiempo de todas las disciplinas contenidas en las ciencias sociales. Por otro lado, se evidencia que en este centro educativo también se lleva a cabo la enseñanza de la geografía desde la tradicionalidad, puesto que no se ha trabajado sobre conceptos como el lugar, sino que se reducen sus contenidos en la enseñanza del relieve y los puntos cardinales. Lo que se busca en el estudio es

precisamente hacer frente a las consecuencias de las pedagogías tradicionales en geografía que llaman sólo a la memorización de conceptos, en vez de tener como objetivo final el aprendizaje significativo en el estudiantado.

En el contexto del colegio de la Torre ETB, vale la pena introducir los conceptos de la geografía de la percepción, los cuales permiten tener una visión de la realidad consciente de las consecuencias de la interacción humana con el espacio. Los y las estudiantes de esta institución son familiares de trabajadores de la empresa ETB, por lo cual provienen de diferentes estratos socioeconómicos y de diferentes localidades de Bogotá. La diversidad en la población puede permitir la aplicación de pedagogías integradoras que tomen provecho de la diferencia en las condiciones de cada estudiante, para comprender cómo estas les llevan a construir e interpretar el significado de lugar de maneras particulares. Al emprender acciones pedagógicas desde la geografía humanista en una institución de este tipo, se permite también evaluar los aportes de las didácticas innovadoras de geografía en la población escolar, esperando que se incentive el desarrollo del pensamiento crítico y que se indague más allá de lo enseñado en la educación geográfica tradicional.

El problema de estudio se desarrolla en un contexto específico como es el colegio de la Torre ETB, pero también responde a indagaciones académicas de la geografía de la percepción. El estudio puede aportar nutriendo los hallazgos de la pedagogía de los espacios geográficos, puesto que se llevan a cabo dinámicas en las que se indagan cuáles son los factores que interactúan con la percepción de los lugares en general y, particularmente, de espacios urbanos como la escuela o la ciudad. Aquí se da la oportunidad de profundizar en cómo se relacionan los seres humanos con los espacios habitados y cómo a partir de esta relación se fomenta el aprendizaje, el crecimiento colectivo y también la concientización acerca del lugar.

El estudio también tiene implicaciones en el aula para los y las profesoras de geografía, en tanto se emplean didácticas de formación que resignifican el espacio para dotarlo de valor pedagógico; es decir, los y las docentes pueden sacar provecho de la relación entre el espacio geográfico y el aprendizaje, entendiendo que en el lugar del aula se forja parte importante de la identidad del estudiantado. Así lo explica Muñoz (2009) cuando habla de los fundamentos de la pedagogía del espacio:

Se trata de entender y analizar la relación que se establece entre la educación y

el espacio urbano desde una doble perspectiva: de un lado, referida a las necesidades urbanas capaces de ser cubiertas por acciones pedagógicas y, de otro lado, incidiendo en necesidades educativas que la ciudad puede cumplir, bien como medio didáctico, bien como fuente de conocimiento, bien como agente educativo (p. 10).

El propósito de vincular la geografía de la percepción en el nivel educativo es que los y las estudiantes tengan la posibilidad de ir más allá del aprendizaje memorístico. En este panorama, los docentes deben proponer estrategias de investigación para fundamentar los ajustes en las metodologías de enseñanza para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a los cambios del contexto más amplio en el que se habita; se pretende que los educandos desarrollen capacidades para la resolución de problemas cotidianos. A través de estos mecanismos también se les induce a los y las alumnas a que relacionen el espacio geográfico con lo subjetivo, con la afectividad y con las experiencias personales (Hernández, 2016). Más allá de la asimilación de conocimientos sobre la geografía física, se busca motivar en el estudiantado la curiosidad sobre cómo la relación con el ambiente, con la ciudad, con el colegio y con el aula misma ha moldeado su percepción de los lugares, cuyos significados cambian según las características de estos mismos; dicho de otro modo, las disposiciones físicas facilitan o dificultan que los seres humanos accedan a ciertos tipos de experiencia y tengan percepciones divergentes sobre los lugares.

### **2.3. Objetivo General**

Describir las percepciones y significados de los estudiantes de 4 grado del colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB en relación con la construcción del concepto del lugar.

### **2.4. Objetivos Específicos**

- Analizar percepciones individuales y colectivas sobre lugares cercanos en la ciudad.
- Identificar significados que los estudiantes construyen en relación con el concepto de lugar.

- Reconocer los conceptos de lugar que construyen los estudiantes a partir de su percepción y los significados que dan a la ciudad.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN

El estudio se realiza en el Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB, de carácter privado y mixto, que brinda programas de educación escolar en niveles de Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, teniendo su primera promoción de bachilleres académicos en 1999. En la actualidad la institución educativa se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe, brindando programas de formación escolar a un aproximado de 500 estudiantes. En esta localidad, vale resaltar que según la Secretaría Distrital de Planeación (2009) el 48.2% de los habitantes de la localidad son estrato socioeconómicos medio-bajo y el 10.3% son estrato bajo-bajo<sup>1</sup>. Las condiciones socioeconómicas en los barrios pueden ser un determinante en la relación que se da con la educación, con el acceso a los servicios esenciales básicos (salud, vivienda, etc.), e incluso, respecto a los vínculos comunitarios entre quienes conviven en el territorio.

**Figura 1**



Nota. Mapa satelital colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB. Google Maps.

<sup>1</sup> En Colombia, el estrato socioeconómico es una clasificación utilizada para agrupar a la población según su nivel de ingresos y condiciones socioeconómicas; se basa en criterios que involucran un análisis de las condiciones de vida y las características de la vivienda, orientados por la Ley 142 de 1994, la cual regula los servicios públicos domiciliarios y establece el marco para la estratificación socioeconómica.

Como se muestra en la Figura 1 el colegio está ubicado en una zona residencial, rodeado de puntos de referencia como el Parque Metropolitano Bosque San Carlos, el Hospital San Carlos y el Colegio Carmen Teresiano. Estos lugares han significado puntos de encuentro, de recreación y de interacción cotidiana para los educandos.

En el Colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB la enseñanza de la geografía hace parte del área de ciencias sociales, siendo colindante con temáticas de historia y de competencias ciudadanas. No obstante, en estudios previos realizados en la institución, se evidencia que los y las alumnas a pesar de tener conocimientos básicos en el área de conocimiento, suelen presentar dificultades en la solución de problemas cotidianos o que exijan procesos de pensamiento crítico. Adicionalmente, la información empírica revela que los educandos demuestran un sentido de pertenencia por su escuela, lo cual está relacionado con que los estudiantes son familiares de empleados de la ETB.

Este panorama incide en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en la institución, lo cual tiene repercusiones en la formación del sentido de lugar teniendo en cuenta que no todos residen en la misma localidad; es por esto que el problema de investigación aquí inscrito adquiere importancia, en la posibilidad de abordar las relaciones de los estudiantes en esta institución con su entorno y cómo desde la enseñanza de la geografía pueden transformarse tales relaciones. Entonces, el interés en este estudio se enmarca en la comprensión del sentido de lugar y de las percepciones de los estudiantes en la institución educativa, y en el barrio, es preciso explorar el espacio global más amplio donde se enmarcan estas interacciones: cuál ha sido la evolución de la educación geográfica en Colombia y, por supuesto, se aterrizará en los sistemas de formación escolares en Bogotá.

### **3.1. El panorama general de la educación geográfica en Colombia**

En la enseñanza de la geografía Colombia ha tenido un proceso particular debido a la disminución del currículo en ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX. A inicios del siglo XXI se retoma la enseñanza de la geografía incorporando sus contenidos al área de las ciencias sociales, sin embargo, aquí nace una dificultad de articulación con las demás materias que la componen, existiendo una prevalencia de la historia sobre la geografía al poner como prioridad la descripción de hechos históricos. Lo anterior, más allá de darse por las tradiciones teóricas de la geografía en el país, encuentra explicación en la carencia de formación disciplinar en los educadores, quienes se limitan a dictar temáticas enfocadas en la localización; por tal motivo, problemas contemporáneos de la

geografía como el estudio del espacio, su interacción con el humano y la generación del sentido de lugar, son relevados a un segundo plano (Córdoba, 2006).

Más específicamente, en los lineamientos del MEN (2002) correspondientes con las ciencias sociales, se adscribe la enseñanza de los derechos humanos, el respeto por la diversidad, la defensa de la madre tierra y el reconocimiento de los conflictos de las diferentes culturas con las cuales se cohabita. En específico, respecto a la educación geográfica, se espera que los y las estudiantes de educación básica tengan los conocimientos para la comprensión cartográfica, adquiriendo también fundamentos del conocimiento científico. Adicionalmente, en el MEN nace la preocupación de abordar temáticas de educación ambiental en respuesta a la crisis del calentamiento global y apreciando los acuerdos establecidos en tratados internacionales, incluyendo en la educación geográfica temáticas del cuidado del medio ambiente para que los alumnos y alumnas asuman una responsabilidad ambiental con su territorio.

En el análisis contextual del MEN (2002) para establecer los lineamientos curriculares, se concuerda con la dificultad de incluir contenidos en geografía que prevean las relaciones humanas, pues se reducen al ámbito cartográfico y de la geografía física, haciendo también la tajante división en relación con los contenidos históricos. Dentro de dichos lineamientos se recogen obstáculos identificados en el contexto colombiano, en las cuales se encuentra la dificultad para incluir los intereses y conocimientos previos del estudiantado en la estructura curricular. A pesar de que los Lineamientos Curriculares (LCS) sean recomendaciones para guiar el ejercicio docente y que la propuesta formativa esté en manos del profesor, integrar la libertad de cátedra, la diversidad de intereses en los alumnos y las normativas institucionales detenta un reto al buscar garantizar la educación geográfica de calidad, puesto que se cuenta con obstáculos como la limitación de tiempo y de recursos.

Por otro lado, en este contexto también ha sobresalido la intervención de los ideales del gobierno de turno en el establecimiento de los lineamientos curriculares en ciencias sociales, hecho que denota el desacoplamiento de los progresos académicos de la geografía con las consideraciones institucionales. La influencia gubernamental también se evidencia en el objetivo de aportar en la construcción de la ciudadanía para conformar desde la educación básica personas contribuyentes al Estado, pensando en constituir una sociedad más unida, fiel a los principios constitucionales (Zubiría, 1986; citado en Hernández, 2018).

Cabe recordar que en este país se ha establecido unas pautas de evaluación nacional para medir el rendimiento académico de los estudiantes en la educación primaria

y secundaria: el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Analizando los resultados de la población escolar en grado tercero, quinto y noveno, se ha encontrado que, según avanza el grado escolar, los educandos tienen menor dominio de los conceptos básicos del área, pues el mayor porcentaje de personas que cumplen con los rangos esperados son la población de tercero primaria. Esta diferencia se acrecienta cuando se hace el contraste de los colegios públicos y privados, lo cual proporciona luces para impartir investigaciones que den con las causas del fenómeno (Hernández, 2018).

Este escenario demuestra que en el país es urgente poner en práctica estrategias que impulsen el mejoramiento del aprendizaje en ciencias sociales, y particularmente, en el área de geografía, poniendo a los docentes en la responsabilidad de innovar con las metodologías aplicadas en el aula. En la investigación realizada por Javier Pérez y Diego Paez (2015), en donde pone en práctica una serie de estrategias didácticas en la implementación de la pedagogía crítica en la enseñanza de la geografía, se demuestra que la actual tradición de educación geográfica ha tenido como resultado que los niños y niñas hayan asimilado una concepción del territorio limitada sólo a establecer fronteras limítrofes, desconociendo los problemas sociales y características culturales que se ligan a este. Por medio de juegos de roles, salidas de campo y el uso de recursos audiovisuales, se logró la concientización geopolítica de los educandos, demostrando en ellos habilidades para comunicar y expresar los conflictos sugerentes a la disputa por el espacio geográfico.

A tal efecto, la geografía contiene un sinnúmero de problemas pedagógicos que van desde la ambigüedad de los lineamientos del MEN, hasta la falta de formación disciplinar en los docentes. En este sentido, es sensato mirar con ojo crítico la evaluación del ICFES, pues se han encontrado deficiencias en el desempeño del estudiante en el componente de geografía, hecho justificado en que los mismos docentes omiten temáticas exigidas para la resolución satisfactoria de estas pruebas:

Estos problemas pedagógicos tienen su origen en vacíos de tipo institucional, como la deficiente formación geográfica de los profesores de ciencias sociales, en la ausencia casi total de materiales didácticos actualizados y en la ceguera del Ministerio del ramo, que sigue considerando la geografía como una materia de relleno, que puede ser dictada por cualquiera, y sólo incluyéndola en los cuatro primeros grados de la secundaria (de 60. a 90.), a diferencia de países como Brasil, Escocia, Finlandia, Italia, Polonia, Suiza, por ejemplo, donde la geografía se incluye en toda la escuela secundaria (Florez y Madrid, 1998; citado en Córdoba,

2006, p. 90).

A manera de conclusión, la educación geográfica no ha recibido la importancia que merece desde los grados de básica primaria, lo cual ha sido un obstáculo en el desarrollo del pensamiento geográfico en estudiantes de las instituciones educativas colombianas. Es de esperar que, con el avance académico de la enseñanza de la geografía, se vayan sentando las bases para proponer nuevas didácticas que promuevan el desarrollo humano en los estudiantes y también las relaciones de ellos con el entorno.

### **3.2. El contexto Bogotano**

La ciudad de Bogotá, siendo la capital del territorio colombiano, se ha caracterizado por albergar un grueso de la población nacional proveniente de diferentes regiones, lo cual ha contribuido en el nacimiento de un sentido de interculturalidad, e incluso, ha caracterizado la conformación de barrios populares en diferentes puntos locales.

Alejandro Gaviria y Jorge Barrientos (2001) realizaron un estudio para analizar los factores relacionados con el rendimiento académico de los educandos en la ciudad, encontrándose entre ellos la disposición física de la planta educativa, preparación disciplinar de los docentes y cantidad de estudiantes por profesor. Teniendo en cuenta estas variables, se concluye que las instituciones educativas públicas y privadas presentan diferencias sustanciales al ser los segundos quienes se caracterizan por un mejor rendimiento académico (definido por las pruebas ICFES). Contrario a lo que se cree, según las estadísticas del DANE citadas en el estudio, las instituciones públicas cuentan con una planta docente más calificada y, también, con mejores condiciones en infraestructura; no obstante, los docentes obtienen menos incentivos, razón influyente en el desempeño en su labor y, por ende, en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Ahora bien, al explorar las concepciones del espacio urbano de los escolares bogotanos converge la tesis doctoral de Francisco González Puentes (2014) citada en González y García (2014), mediante la cual se descubre que el alumnado percibe el espacio urbano desde las experiencias cotidianas locales, desde lo más evidente del entorno inmediato, realizando en ocasiones conexiones causales sencillas que no conectan con el componente sistémico del espacio; dicho de otra manera, los y las estudiantes no demuestran comprender que las relaciones percibidas en su territorio corresponden con un contexto social y cultural más amplio.

Siguiendo con los mismos autores, al hablar del espacio urbano existen dos categorías de interés que aquí concierne: los problemas urbanos y el espacio público. Referente a la primera categoría se aborda la percepción de inseguridad de los educandos y la asociación de esa categoría que se hace con espacios específicos; aun así, el alumnado no tiende problematizar las causalidades presentes en la inseguridad del territorio desconociendo la agencia del Estado o los factores sociales arraigados a esta. Al hablar del espacio público, los y las estudiantes ponen un énfasis en los vínculos afectivos que allí se hacen realidad teniendo una comprensión más profunda con el sentido de lugar en este escenario:

En esta categoría también aparece como relevante el factor escala (barrio/ciudad). Se encontró que las concepciones de los alumnos alcanzan un mayor nivel de evolución cuando se refieren al espacio público a escala del barrio. Ello se podría atribuir a que las interacciones en el espacio público del barrio son más ricas, vivenciales y significativas para los alumnos, en el sentido de que les atribuyen más usos: como lugar para el juego, el encuentro y la reunión con los amigos; por consiguiente, se crean fuertes lazos de afecto, identidad y sentido de pertenencia con respecto al espacio público. En este sentido, el espacio público se considera como “propio” y se tiene una idea clara sobre el papel de los actores sociales en el cuidado, preservación y mantenimiento del mismo. (González y García, 2014, p. 50).

Al valorar los trabajos empíricos en relación con la educación geográfica elaborados en el territorio nacional y en el contexto local de la ciudad de Bogotá, han sido recurrentes las apreciaciones en referencia a la necesidad de implementar nuevas medidas didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico, como también, la necesidad de abordar nuevas investigaciones para hallar explicaciones en las falencias del desempeño estudiantil en el ámbito del conocimiento geográfico.

### **3.3. Antecedentes del Proyecto Pedagógico**

Dentro de los antecedentes del estudio del lugar se encuentran los aportes de autores como Bailly (1979), Castells (1979) y Lynch (1960) quienes proponen un abordaje teórico del significado del lugar, cómo este se forma en las diferentes etapas de la vida, cómo se ve influenciado por factores sociales, económicos y culturales, e incluso,

como detenta una relevancia a nivel político. El estudio del lugar, según estos autores, tiene relación con el abordaje de las dinámicas que encierran lo urbano, siendo diferentes en el barrio, la ciudad, la localidad o los espacios con valor cultural.

Indagando en la relación de la geografía de la percepción con la educación como antecedente fundamental en este estudio, vale la pena profundizar en los hallazgos significativos de los autores mencionados en el anterior párrafo. Iniciando con Lynch (1960), se reconoce al ser humano como parte del todo observable, sin embargo, la percepción que se tiene sobre los espacios es fragmentada y representa las parcelas de la realidad organizadas en un esquema mental coherente por quien las percibe. Según este autor, hace parte de la función evolutiva del ser humano comprender cuáles son las estructuras de organización de las ciudades, entendiendo los patrones que le permiten orientarse en dicho espacio; de hecho, en la planeación territorial de las ciudades se tienen en cuenta símbolos que hacen parte de la memoria colectiva y orientan las conductas de los transeúntes, tal como las señales de tránsito o los letreros que indican dónde se encuentra la enfermería en un colegio. El comprender la organización espacial proporciona una fuente de bienestar para las personas, pues es una manera de develar la conexión con el medio, de sentir familiaridad con los espacios habitados. Esto es importante no sólo al hablar de la ciudad sino también de espacios más locales como los son el barrio y la escuela, por lo tanto, en estos también es importante procurar una disposición material que impulse la creatividad y provea una sensación de seguridad para quienes la habitan. Finalmente, vale la pena recalcar que las percepciones de los lugares generadas por las organizaciones del espacio pueden ser modificadas también por el individuo quien puede proponer sus propios patrones organizativos para satisfacer sus necesidades personales.

En los estudios de Bailly (1979), se encuentra que la percepción de un mismo fenómeno varía profundamente entre las diferentes personas que lo experimentan, pues son intervinientes variables como la edad, la formación académica previa, el contexto sociocultural y las capacidades sensoriales. Ante esto, surge un problema en la sobreestimulación que toda persona recibe a diario; a saber, con la revolución tecnológica se reciben cantidades inmanejables de información influyentes en las percepciones sobre los sucesos. Además, a nivel sensorial también existe sobreestimulación en tanto son demasiados los colores, olores, ruidos, sensaciones que se enfrentan día a día, sobre todo en el devenir de ciudades ampliamente pobladas. Ante esto, Bailly (1979) argumenta que cada individualidad realiza un proceso de discriminación de estímulos para ignorar aquellos que no le produzcan interés y amenizar la sobreexposición; por esa razón, dos

personas no tienen una percepción equivalente sobre el mismo espacio geográfico, puesto que “Cada persona percibe, a través de sus preocupaciones -sociales, culturales y económicas- y de su experiencia, un medio que le es propio.” (p.30). En lo anterior es naciente el concepto de paisaje, definiéndose como una tipología geográfica que relaciona la experiencia subjetiva y el objeto (espacio geográfico) siendo parte de las imágenes mentales formadas de un medio, imágenes resultado de la discriminación de estímulos sensoriales, dotadas de contenido simbólico.

Por último, en referencia a lo postulado por Castells (1979) se hace un análisis del espacio desde sus dimensiones sociopolíticas y económicas, entendiéndose que la urbanidad no tiene una organización uniforme, de lo contrario, existen niveles de segregación en donde se produce una diferenciación social. Ante los espacios geográficos percibidos fácilmente por los sentidos y delimitados en los mapas urbanos se encuentran informaciones sobre la realidad social de quienes los habitan, en las que se devela cómo se distribuyen los bienes básicos de vida como la salud, la educación y la cultura. El autor acuña el término segregación urbana, diciendo “En un primer sentido se entenderá por segregación urbana la tendencia a la organización del espacio en zonas de fuerte homogeneidad social interna y de fuerte disparidad social entre ellas, entendiéndose esta disparidad no sólo en términos de diferencia, sino de jerarquía.” (p.204). Los espacios urbanos no han sido organizados de una manera aleatoria, sino que comprenden una lógica de poderes y jerarquías que justifican la planeación territorial.

Ahora bien, incorporar los postulados de estos tres autores con el estudio de la percepción del lugar en el ámbito educativo otorga herramientas de análisis como lo son la construcción de esquemas cognitivos de un espacio, el contenido simbólico de los lugares y la segregación presente en la organización urbana. Llevar estos conceptos al aula ha tenido como producto indagaciones investigativas en donde se ha buscado explorar la relación de los estudiantes con sus entornos inmediatos y cuáles dinámicas confluyen en la percepción de estos. Además, es preciso recordar que Santiago (2015), profundiza en la educación geográfica como una pedagogía que controvierte la homogeneización cultural, y de lo contrario, llama a educar desde la búsqueda de explicaciones críticas frente a problemáticas de origen social y ambiental. Para comprender cómo se han conectado estos antecedentes con el estudio del lugar en el aula, es preciso hacer una recolección de los avances investigativos en el área que concierne a este estudio.

Como un primer ejemplo se puede presentar la tesis de José Gamarra y Katerin Barrientos (2015) implementan técnicas para el aprendizaje del concepto de lugar, a

través del reconocimiento de los cambios en el barrio habitado por los y las estudiantes de un colegio en Medellín. En esta investigación se obtienen hallazgos relevantes como el uso de estrategias pedagógicas para propiciar la reflexión de las relaciones sociales y ambientales que rodean al estudiante, concluyendo que la geografía humana detenta un paradigma necesario en la planeación curricular de la educación geográfica. Además, se da cuenta de la integralidad del concepto del lugar, pues este se desarrolla desde procesos vinculares y afectivos, tanto con las personas que conviven en el mismo espacio geográfico, como con los sistemas culturales donde se encuentra.

Otro ejemplo que vale la pena mencionar es el trabajo de Carol Andrea Tovar (2019), en donde se concluye que los conceptos de barrio, localidad y ciudad no son estáticos, pues varían según el enfoque de la geografía con el cual se haya enseñado en el aula, pero, además, también varían a partir de las experiencias y conocimientos previos del estudiantado. A nivel metodológico, este estudio acude a la etnografía para la integración de la subjetividad del docente en el mejoramiento de su práctica pedagógica y como un factor que potencia el aprendizaje significativo en los y las estudiantes. Aquí también se resalta la importancia de usar los espacios cercanos al área de aprendizaje para la introducción de conceptos geográficos en los educandos.

Por su lado, Chávez (2020) realiza un estudio en un colegio en México para comprender la incidencia de la percepción del espacio escolar en el aprendizaje y el desarrollo personal. En el estudio se encuentra que la motivación por aprender de los educandos se ve modificada por las condiciones materiales del espacio escolar, hallando que el rendimiento académico puede verse afectado por la planeación del plantel educativo. Esto es un hallazgo en donde se llama la atención sobre aquellos factores de la educación geográfica que sobrepasan la didáctica empleada por educadores, pues según ese estudio se requieren condiciones estructurales específicas para generar ambientes de aprendizaje más efectivos, lo cual, asimismo, saca a la luz las inequidades del acceso a la educación entre los diferentes clases sociales puesto que no todos los y las estudiantes tienen la posibilidad de acceder a una institución escolar dotada de la mejor infraestructura.

También se encuentra la tesis de maestría de Hernández (2018) en la que se implementa el proyecto de aula conociendo mi territorio con estudiantes de bachillerato, en el cual se hace un diagnóstico de las metodologías usadas para la educación geográfica y se emplean actividades lúdicas para incentivar la comprensión del espacio y del territorio. En este estudio se encuentra que la mayoría de docentes son licenciados en ciencias sociales y otorgan a sus clases un enfoque en el componente histórico,

reduciendo la educación geográfica a la ubicación de puntos de referencia en los mapas; además, al realizar el diagnóstico de los saberes en los educandos, se encuentra que tienen poco conocimiento e interés sobre los conceptos de geografía, respondiendo a los cuestionarios de manera memorística y poco reflexiva. Es así como la autora afirma que “Para los estudiantes la geografía es la materia de los mapas, del trabajo con el atlas en los cuales ubica un punto de la tierra, representa un conocimiento muy alejado de la realidad social, del contexto histórico, cultural y político” (p. 42). Con el proyecto de aula se logra que los y las estudiantes se acerquen al aprendizaje significativo, a través de la conexión de los conceptos geográficos con sus lugares cotidianos; al darles un papel activo en su proceso de aprendizaje a los educandos, pues ellos y ellas tuvieron la oportunidad de escoger los temas que mayor interés les generaban.

Finalmente, vale la pena resaltar que en otros tantos trabajos (De la Calle, 2013; Rodríguez, 2009; Pérez y Páez, 2015; Viñao, 1994) se reitera la necesidad de continuar en el camino de la transformación de la educación geográfica, en donde el eje central no sea la localización ni el espacio físico, sino que a estos se añada un enfoque integrador, reconociendo la interacción de los seres humanos con el entorno para, asimismo, generar la habilidad a los y las estudiantes de explicar los fenómenos que residen en el espacio. Para hacer de esa necesidad una realidad, se reconocen aspectos fortalecedores como la adecuación del espacio de enseñanza, como también, la capacitación docente en el área de la educación geográfica.

#### 4. MARCO TEÓRICO

El área del conocimiento que compete a este trabajo es la geografía, la cual se instruye como una ciencia social interesada en el estudio y análisis de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, que se interesa por reconocer el medio, la cultura, el cambio del espacio y el desarrollo humano. Esta ciencia no busca la individualización de los procesos sino, por el contrario, procura hacer un todo por medio de las relaciones de fenómenos de varias índoles como por ejemplo lo físicos, económicos, políticos y culturales.

En el estudio del espacio y su interacción con la humanidad, han surgido dos ramas básicas de la geografía: la geografía física y la geografía humana. En la primera área, se concibe al ser humano como uno de los tantos factores ambientales que alteran el flujo del medio, mientras que en la segunda área se considera al ser humano como agente central en la transformación del entorno natural (Franco, 1997).

Según Franco (1997), las interacciones humanas con el entorno originan el “espacio humanizado”, es decir, el espacio creado o transformado por hombres y mujeres para el aprovechamiento de los recursos en intención de lograr la subsistencia o para la ejecución de los proyectos de conformación de la sociedad. Las condiciones del entorno se modifican según los modelos económicos y políticos dominantes, condición que tiene repercusiones directas en el medio ambiente y en las relaciones sociales.

La perspectiva teórica en que se inscribe el presente proyecto es la geografía de la percepción, entendida como "rama de la geografía humana que considera las imágenes mentales y la percepción de los individuos que componen un espacio, esto permite construir una idea global basada en necesidades y afectos de la población" (Lemus y Urquía, 2018, p.3). La pertinencia que ofrece el abordaje para el estudio del objeto de investigación radica en que las percepciones cumplen un papel fundamental en la configuración o establecimiento de ideas, juicios de valor y perspectivas desarrolladas gracias a la experiencia que tiene el humano con el ambiente (Haro, 1983). Entonces para comprender los fundamentos teóricos de este enfoque de la geografía, es necesario desarrollar sus constructos asociados para elaborar su relevancia conceptual y, paralelamente, encontrar puntos claves en el estudio de la educación geográfica y el desarrollo del sentido de lugar en la población escolar. Con dicho fin en

mente, elaboraré un breve recorrido por los conceptos de espacio geográfico, lugar, geografía de la percepción, la educación geográfica y el aprendizaje significativo, entendiendo las implicaciones que tienen estos en el aula.

#### **4.1. El espacio geográfico**

De acuerdo con Ramírez y López (2015), el concepto de lugar fue introducido en la década de los 70 por la geografía humanista. A pesar de que el término se usaba (y se usa hoy en día) en el lenguaje coloquial para referirse a puntos geográficos específicos, para la geografía adquiere importancia gracias a la asociación de procesos sociales y subjetivos con los espacios físicos. Entonces, como punto de partida en este apartado, profundizaré en la diferenciación entre espacio y lugar, con el objetivo de apreciar la relevancia teórica de cada concepto.

En primera instancia, el espacio tradicionalmente se refiere a la delimitación de los puntos de referencia (p. ej. coordenadas geográficas) para localizar un área de la superficie terrestre, y además, posicionar las relaciones existentes respecto a los espacios que le rodean. Oliver Dollfus (1982; citado en Ramírez y López, 2015) considera que el espacio es la unidad geográfica para la cual se atribuyen características físicas, ecológicas y económicas, con el fin de determinar su valor de unicidad. De esta manera, a partir del siglo XX, el espacio se generaliza como la unidad central en el estudio de la geografía, puesto que a esta ciencia le interesa estudiar la organización espacial en la naturaleza, como también, en aquellos espacios modificados, habitados o construidos por los seres humanos (Ramírez y López, 2015).

El espacio geográfico permite conocer cómo se organizan las sociedades, se dice que este nace en la aparición de cada sujeto y sus interacciones, porque se toma al ser humano como creador del mismo, se asume como algo en constante cambio pero que deja huella por medio de los vestigios y surge a partir de las relaciones siendo utilizado como objeto de enseñanza en la actualidad. El espacio se debe encaminar a la búsqueda de un desarrollo cognoscitivo dentro de los alumnos sabiendo que también se puede denominar como "El soporte de un sistema de relaciones, determinadas unas a partir de los elementos del medio físico y las otras procedentes de las sociedades humanas que ordenan el espacio en función de todo el tejido histórico que constituye la civilización. El cual es localizable, concreto, cambiante y diferenciado" (Dollfus,

1976, p.8)

Ahora bien, al hablar de espacio, Pillet (2004) recoge diferentes acepciones del término que no necesariamente coinciden con la tradicional y hacen caso de diferentes corrientes de la geografía. A saber, las geografías neopositivistas se refieren al espacio abstracto, es decir, a todo el estudio lógico matemático de la localización y de los modelos geométricos para comprender los sistemas geográficos presentes en el medio ambiente y en los espacios regionales. Por otro lado, desde el punto de vista de las geografías histórico- hermenéuticas se establece el espacio subjetivo, el cual se centra en el estudio de espacios no externos al ser humano, pues se buscaba un entendimiento de las conductas humanas en su interacción con el entorno. Finalmente, se encuentran las geografías críticas las cuales hablan del espacio social, centrándose en las actividades y relaciones entre seres humanos, teniendo en cuenta cómo las delimitaciones del espacio otorgan jerarquías económicas o sociales.

Por otra parte, en el discernimiento del significado del lugar, Souto y Benedetti (2011) recogen las tendencias desde donde se ha estudiado y definido teóricamente este concepto, las cuales comprenden desde el enfoque naturalista, el enfoque de las geografías analíticas, el enfoque humanista, el de estructuración, el de las geografías críticas y el de las geografías posmodernas. En las geografías analíticas se entiende el lugar en términos de localización diferenciándose del espacio en su especificidad; mejor dicho, desde esta perspectiva el lugar es un punto geográfico ubicado en un espacio. En contraposición, el enfoque humanista le agrega un valor afectivo al lugar, pues un lugar se diferencia de un espacio en la carga emocional asociada y en los significados subjetivos de fondo que pueden verse generalizados en una comunidad o ser diferenciales según las experiencias de cada individuo. Con respecto al enfoque de la estructuración, se encuentra una integración de diversas perspectivas, lo cual se puede evidenciar en la definición de lugar propuesta por John Agnew (1987; citado en Souto y Benedetti, 2011):

Agnew desarrolla una caracterización del concepto de lugar como la confluencia de tres dimensiones fundamentales: el “locale” o emplazamiento físico en el que desarrollan las relaciones sociales (informales o institucionales), la “localización” de esa sede en el marco más amplio de procesos sociales, culturales, políticos y por supuesto geográficos, y el “sentido de lugar”

entendido como una sensación de pertenencia o una estructura de afinidad local. (p. 100).

Continuando con la indagación de Souto y Benedetti (2011), se encuentra que en la posición de las geografías críticas, se considera el lugar como un constructo que no necesariamente cuenta con una limitación fronteriza y, además, que puede coexistir en espacios más amplios de conflicto, donde se revelan relaciones de poder o jerarquías sociales; entonces, según este enfoque, el lugar se construye a partir de las identidades subjetivas, como también, a partir del producto de relaciones sociales. Por último, en lo referente a las geografías posmodernas, se adquiere una perspectiva integradora de los estudios de género, políticos, la relación con la identidad y con la cultura. En este enfoque, el concepto se mantiene como aquella construcción de significados subjetivos y culturales que se relacionan con el espacio geográfico.

Adicionalmente, vale la pena resaltar la incorporación de nuevos conceptos en las corrientes posmodernas, tal como el “no lugar”, definido por Marc Augé (2000) de la siguiente manera: “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar.” (p. 83). En este sentido, los no lugares son aquellos carentes de identidad y de relaciones histórico-sociales; no obstante, desde algunas interpretaciones teóricas se consideran los no lugares como espacios que han sido negados a ciertos grupos excluidos, pertenecientes a rangos desfavorecidos en la jerarquía social. De similar modo, se encuentran conceptos como el “sin lugar” y los “anti-lugares”; en el primer caso, los “sin lugar” son quienes habitan un territorio lejano a su origen o quienes habitan la calle, pues parecen ocupar lugares ajenos y carecer de lugares propios. En el segundo caso, los “anti-lugares” se consideran aquellos que las personas evitan debido a estar relacionados con situaciones violentas, peligrosas o la sensación de inseguridad (Ramírez y López, 2015).

Es preciso reiterar que para este trabajo investigativo se acogerá el enfoque de la geografía humana, pues en esta se incluye la geografía de la percepción que pone en el centro la experiencia de cada individuo, en su relación con el ambiente y con los fenómenos sociales que le rodean, comprendiendo el papel activo de los seres humanos en su territorio. Así lo afirma Alvarado (1993), citado por Hernández (2016): “El espacio geográfico es una producción social del hombre y no obra de la casualidad; en

esta concepción del espacio, este es considerado como un elemento del todo y por consiguiente no puede ser estudiado en forma aislada y autónoma de la totalidad social de la cual forma parte” (p.593).

Una vez revisadas de manera superficial las teorizaciones acerca del concepto de lugar y de espacio, resulta pertinente resumir la diferenciación entre dichos conceptos retomando las apreciaciones de Dooren Massey (1991; citado en Ramírez y López, 2015), quien diferencia al lugar del espacio en su carácter relacional y cambiante:

a) el concepto de lugar, al igual que el de espacio, con el cual empieza su trabajo, no es estático, sino se conceptualiza a partir de interacciones sociales que se ligan: están formados por procesos en continuo proceso y por lo tanto de transformación y cambio; b) los lugares no tienen fronteras ni límites y se definen por el afuera y el adentro, son abiertos; c) los lugares no tienen identidades únicas sino que están llenos de diferencias internas y de conflictos y están conformados por identidades múltiples y además también cambiantes constantemente; d) no se niega la especificidad del lugar, sino que por el contrario, están ubicados diferencialmente en una red global de relaciones (p. 171).

Otro punto importante que también defiende Massey (2004), es el hecho de la interdependencia del lugar con otros lugares; dicho de otro modo, para esta autora los lugares forjan una identidad a partir de la interacción con otros lugares: los lugares se transforman entre sí. Por lo anterior, a pesar de ser necesario valorar la identidad interna de un lugar (aquellos elementos que lo hacen único), se acuña “un sentido global de lugar”, pues lo local puede afectar al espacio global y puede verse afectado por este mismo. Por esa razón la autora no respalda la separación tajante de los conceptos de lugar y espacio, ya que en este último convergen todas las relaciones entre los diferentes lugares siendo, de cierto modo, parte de ellos.

Las apreciaciones de Viñao (1994) paralelamente sustentan el carácter integrativo, no excluyente, del espacio y del lugar, teniendo como fundamento los mecanismos de percepción de los espacios y lugares como fruto de procesos culturales:

La percepción es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, construidos. Espacios con significados y

representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es el resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica (p. 27).

#### **4.2. El lugar**

A continuación, partiendo de las concepciones de espacio y lugar, es preciso profundizar acerca de este segundo término teniendo en cuenta la perspectiva humanista, la cual es la más cercana al enfoque de la geografía de la percepción que orienta este trabajo. Con tal propósito, se trae a colación el trabajo de Yi Fu Tuan (2015), quien relaciona las nociones de espacio y lugar con la experiencia sensorial, emocional y con el pensamiento. Según el autor, el “espacio envasado” tiene la posibilidad de convertirse en un lugar dotado de significado gracias a la experiencia que el sujeto tenga con el espacio; a través de la experiencia se aprende a reconocer puntos significativos que transforman la percepción a priori de un espacio, otorgándoles nombres propios, realidades concretas, olores, imágenes nítidas, entre otros.

Otro rasgo destacable de la teoría de Tuan (2015) es la incorporación de la variable edad en la comprensión del sentido de lugar. En sus investigaciones se ha encontrado que los niños y niñas construyen los significados de los lugares de manera diferencial en cada estadio del desarrollo; en el primer año de vida, por ejemplo, el espacio concebido como lugar es la madre, pues es quien dota al infante de un sentido de protección y seguridad, además de estabilidad y permanencia. Más adelante, entre los cuatro y cinco años, se expande el horizonte geográfico de los niños y niñas, “Su interés y conocimiento se fijan primero en la pequeña comunidad local, después en la ciudad, saltándose al barrio; y de la ciudad, su interés puede saltar a la nación y a lugares extranjeros, saltándose la región.” (Tuan, 2015, p. 20). Aquí es relevante anotar que los niños y niñas muestran interés por lugares en los cuales no han tenido experiencia previa, gracias a la capacidad imaginativa en la infancia ellos pueden imaginarse en los lugares de los personajes de ficción presente en cuentos y juegos.

Un rasgo particular en la infancia es que los lugares suelen apreciarse desde aspectos físicos como el tamaño o la noción de aventura que la interacción con el espacio genera. Lo anterior conlleva que los niños y niñas tengan un recuerdo reducido

de los lugares que habitan, pues aunque a partir de los 6 años pueden desplazarse desde distintos puntos geográficos sin la necesidad de la ayuda de los adultos, no tienen referencias exactas de los espacios por los que pasan, ni comprenden el significado simbólico de espacios con trasfondo cultural e histórico. Entonces, en relación con la percepción del lugar, se tiene que esta se ve influida por la experiencia, y por ende, por la edad de quienes lo habitan, pues conforme avanza la edad cambian los procesos cognitivos en la comprensión de lo simbólico, lo emocional, lo cultural y lo social.

Para concluir con la exploración teórica del lugar, resulta importante reiterar la visión de Tuan (2018) respecto a que los lugares específicos, subjetivos, significativos para los individuos o para los grupos sociales, forman siempre parte de un espacio global más amplio. Pongamos por caso, se puede encontrar un lugar íntimo como es la cama o la habitación propia, la cual hace parte de un lugar un poco más amplio, que es la casa y, asimismo, esta hace parte de un barrio y el barrio de una ciudad. En el hogar, se establecen relaciones estrechas de proximidad por el espacio con el que se interactúa diariamente, que proporciona protección, intimidad y familiaridad a las personas. Entonces la casa puede leerse como un lugar primario inherente al individuo, como un lugar de cohabitar con otros y con el propio cuerpo, donde se genera un sentido de propiedad e identidad, “En el ámbito del hogar el ser humano siente que las cosas que le rodean son parte de su propia historia, de su biografía personal; hay una abundante relación con los elementos materiales o personales relacionados con el entorno” (Silvestro y Roca, 2007, p. 405).

De manera complementaria, en la ciudad son reconocibles aspectos más amplios del espacio, aquellos que tienen un predominio en la ciudadanía o en la nación misma, en cuanto a lo que vale la pena ser exhibido a la luz pública (p. ej. monumentos nacionales, teatros de espectáculos masivos, etc); las ciudades son fácilmente reconocidas incluso por quienes están ubicados en lugares lejanos. Por contraparte, en el barrio “Las experiencias que hacen desde una esquina a un barrio íntimamente conocido no son aquellos que pueden hacerse públicos y visibles fácilmente. Se resisten a la objetivación como verbalizaciones, mapas o figuras.” (Tuan, 2018, p. 7). En un barrio suelen vivir personas con condiciones económicas y étnicas similares, sin embargo, las experiencias significativas que convergen en el sector no necesariamente atraviesan la significación de la ciudad entera.

Seguidamente, se ampliarán los conceptos de ciudad, barrio y escuela con

motivo de reconocer los procesos sociales y subjetivos en relación con la percepción de aquellos lugares, y asimismo, exponer la manera en que estos entornos se construyen entre sí, construyendo identidad en los seres humanos que los habitan.

#### **4.2.1. La escuela como lugar**

Para complementar las bases teóricas de este trabajo es indispensable dilucidar la relación del lugar con los espacios educativos y pedagógicos. En principio, es preciso recordar que la educación funciona como lugar de encuentro porque los maestros y maestras vinculan sus propias experiencias con las de sus estudiantes, con la meta de llegar a nuevos niveles de conocimiento. En este proceso, el aprendizaje transforma la experiencia en tanto dota a los y las estudiantes de nuevos significados y, por consiguiente, propicia la transformación del sentido otorgado a los lugares. El surgimiento de lugares y no lugares en los escenarios educativos también está sujeto al tiempo, teniendo en cuenta que en el afán de las instituciones educativas de cumplir con programas curriculares y satisfacer la necesidad de productividad del sistema, pocas veces se logra incentivar el pensamiento crítico del estudiantado, a pesar de que ese sea su propósito:

El maestro que educa la mirada es un defensor de que lo visto no sea reducido a una imagen vaciada de contexto y sensibilidad; todo lo contrario, educar la mirada es recurrir a ella (la sensibilidad) y desplegarla en todos y cada uno; es ofrecer perdón a lo que no es contemplado y queda fuera de las percepciones; es valorar lo visto y enseñado como un gesto ético de cuidado y hospitalidad; es recuperar el lugar para ofrecerlo al otro (Jaramillo y Restrepo, 2018, p.34).

Por otra parte, si se tiene en cuenta la dimensión espacial de la educación salen a la luz las especificidades de los espacios construidos destinados a ser escuelas o centros educativos de cualquier tipo; dicho de otra manera, hoy en día los colegios o escuelas, por ejemplo, han sido edificados con una arquitectura planeada para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal modo, las escuelas adquieren una representación distinguida de los edificios ubicados alrededor, siendo fácilmente identificables y teniendo un imaginario colectivo respecto a lo que se vive en ese lugar (Viñao, 1994).

Además de configurarse la escuela por su disposición física y material, también es una construcción cultural, la cual tiene bases tanto por el tipo de pedagogías promovidas por la institución, como también por las subjetividades de quienes conviven en este entorno.

Asimismo, al identificar la interdependencia entre los espacios y los procesos de enseñanza, se ha acuñado una nueva línea de investigación: la pedagogía de los espacios. A esta línea se refieren Ángel García y José Muñoz (2004), cuyo nacimiento se ha debido a la necesidad de situar el espacio en un lugar central en la educación, siendo inherente a la formación humana. Los espacios conforman su propio lenguaje, generando en quienes los habitan diferentes estímulos, como también, “respuestas narrativas y significadas” que moldean el sistema identitario y cultural de la comunidad.

En el estudio de la pedagogía de los espacios se han formulado algunos postulados básicos para comprender la interacción de la educación con el espacio, como lo son la interdependencia, proximidad y la interdisciplinariedad. Primeramente, la interdependencia se refiere a la manera en que las personas y los espacios se influyen mutuamente, a pesar de existir cada uno como sistemas independientes. En segundo lugar, se encuentra la proximidad del espacio, en tanto las personas existen y llegan a ser en un espacio, el cual las construye, les dota de relaciones y experiencias que denotan significados o actitudes. En tercer y último lugar, acudir a la interdisciplinariedad permite comprender las complejidades intrínsecas del ámbito educativo al generar respuestas situadas y reales, que tengan en cuenta la dimensión del espacio social y cultural (Muñoz, 2009).

Entendiendo que en el espacio fluyen relaciones entre personas, donde se intersectan la cultura y factores sociales, es relevante revisar la perspectiva intercultural en esta materia. Como punto de partida se puede aludir a la territorialización que experimentan los individuos en los espacios, entendida como el proceso de vinculación con un entorno físico, dotada de significado simbólico (memoria, identidad, afecto, sentido de pertenencia). Así bien lo dicta José Muñoz (2009): “La territorialidad, en principio, implica poner límites a un modo y manera de estar en los espacios, lo que se traduce no como aquello en donde algo termina sino más bien el punto donde algo o alguien comienza a afirmar su propia existencia.” (p. 17). Este proceso se da en un ámbito colectivo y subjetivo, y especialmente atraviesa a las personas quienes han tenido que migrar de un territorio a otro, ya sea mudándose de su país natal, o afrontando la mutabilidad al interior de un mismo territorio nacional. De esta dinámica, puede sentarse

el desarrollo de un lenguaje educativo pensado para que todos los y las alumnas, desde su diversidad, puedan conceder un sentido de identidad con el nuevo espacio habitado. En cuanto al carácter relacional del espacio en la educación el autor añade:

Ello significa que hemos de buscar que el producto de la producción del espacio, los lugares de convivencia e interacción, sean capaces de integrar a los sujetos en condiciones de interacciones recíprocas. Así, damos cabida a lo simple y lo compuesto, lo uno y lo múltiple, lo individual y lo colectivo, apoyado en un equilibrio basado en la comunicación y la reciprocidad, en una aprehensión del otro desde lo otro (p. 18).

Aparte del punto de vista intercultural, es indispensable poner sobre la mesa los factores sociales que permean el territorio donde se encuentran las escuelas, los cuales impiden o promueven espacios de formación efectivos. Tal como lo explica el trabajo de Maira Acuña-Zenoff, Mariana Ojeda y Silvia Grinberg (2021), el lugar escuela posibilita un espacio de encuentro y permanencia en alumnos y alumnas sumergidos en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, quienes en ocasiones se ven obligados a dejar la escuela o asistir de manera intermitente por la necesidad trabajar para garantizar su sustento económico y el de sus familias. En este tipo de escenarios, el lugar escuela se cimienta sin la presencia de una infraestructura física, sino que se teje como consecuencia del esfuerzo de quienes se apropian de un espacio, por medio de la gestión de escenarios educativos en campo abierto. Esta resignificación, promovida por los docentes en sentido de comunidad, pretende también establecer un lugar a donde los y las estudiantes puedan acudir, donde puedan sentirse contenidos, donde puedan liderar propuestas de gestión autónomas y donde también puedan vivir procesos de enseñanza-aprendizaje:

Hablamos de construcciones que dan identidad al lugar escuela: los bancos debajo del árbol, la mesa de la dirección en el centro del patio, las paredes con murales hechos por los mismos estudiantes o el pizarrón improvisado sobre un suelo de cemento. Es esto lo que, entendemos, implica construir lugar: un espacio cargado de historias y de huellas personales de quienes pisan ese suelo a diario y, en ese andar, lo hacen propio (p.19).

En la comprensión del significado que los alumnos y alumnas dotan a los lugares educativos, Tuan (2007) propone el concepto de topofilia como la ilación de las actitudes o afectos con un lugar material. Esta relación se ve influenciada por la cultura, por factores socioeconómicos y por los rasgos de la personalidad de los sujetos. Un mismo escenario educativo puede percibirse distinto por parte de una persona inmigrante, por parte de un alumno con problemas intrafamiliares o por parte de alguien con dificultades visuales. De esta manera las personas asignan valores a los espacios con los cuales coexisten y, por lo tanto, estas asignaciones van más allá de la experiencia directa con el lugar, remontándose al ámbito más amplio de la historia de vida.

A manera de conclusión, en la educación la escuela se encuentra como un lugar en construcción donde convergen las distinciones del espacio material, las condiciones socioeconómicas de quienes asisten a ella, los factores culturales y los factores subjetivos como las características fisiológicas de los sujetos o los rasgos de la personalidad. Estos factores confluyen con la experiencia de vida de cada ser humano, con el encuentro con otras historias de vida y con las historias mismas que los lugares tienen por contar, pero que día a día se siguen hilvanando en el territorio. Este carácter mutable de los lugares y de los espacios, pone a los centros educativos como lugares gestores de la transformación social, los cuales tienen un papel determinante en la construcción de identidad del estudiantado.

#### **4.2.2. El barrio**

En las últimas décadas ha nacido el interés por delimitar el concepto de barrio ya que las políticas públicas y los programas de gobierno han tomado esa unidad espacial como punto de referencia para llevar a cabo proyectos sociales. Evidentemente, el barrio se diferencia de la ciudad por su carácter local, teniendo como característica la capacidad de integración y cohesión social de quienes lo habitan. Para mantener la elocuencia conceptual de ese trabajo, me referiré al barrio en su carácter comunitario y relacional, que ha tenido su base en la escuela de Chicago.

El barrio, como fue descrito anteriormente, es un espacio donde cohabitan personas con orígenes étnicos y sociales similares; por esa razón ese espacio tiene la potencialidad de albergar el sentido de comunidad, dado a la identificación entre quienes lo habitan (Yuan, 2015). Aquí es importante entender que la comunidad es:

una unidad global en la que existen diversos tipos de organización social, también como una localización y, asimismo, un lugar en que la gente encuentra los medios para vivir. Es un lugar no sólo de actividad económica y de asociación humana, sino también un lugar en el que se centran los recuerdos, tanto individuales como de grupo. (Anderson, 1965; citado en Tapia, 2015).

Volviendo al concepto de barrio, Verónica Tapia (2015) lo define como una unidad geográfica donde convive un grupo limitado de personas, quienes se cruzan diariamente en los flujos de movimiento urbano y que, gracias a esa proximidad, logran establecer una vinculación comunitaria que comparte rasgos culturales y sociales. Los y las habitantes del barrio comparten sentimientos y experiencia que les atraviesa por su convivir en la misma localización.

La misma autora también desarrolla el “concepto de barrio relacional” complementario de la visión del barrio como unidad comunitaria. Desde este abordaje, se concibe el barrio como una localidad definida en donde quienes lo habitan comparten una identidad particular; sumado a eso, el barrio es un lugar de organización por la defensa de la identidad comunitaria, que se opone a los procesos de globalización. Aquí se debe reconocer que la identidad defendida no es única ni inmutable, va cambiando según el tiempo y según las relaciones sociales emergidas en aquel lugar.

Pese a la lucha por mantener la cohesión social, es muy difícil la prevalencia de estas vinculaciones en períodos prolongados de tiempo, sobre todo si se trata de ciudades grandes en donde la gente mantiene relaciones estrechas con quienes no están en su mismo barrio, sino distribuidos en más alejados puntos locales. De esta forma, las redes sociales y la evolución de los medios de comunicación han evolucionado las relaciones interpersonales, creando comunidades que no son delimitadas por convivir en un espacio determinado, sino que se encuentran y mantienen sus vínculos desde diferentes lugares del mundo (Pérez, 2009). Esto devela la transformación de la proximidad y de los lugares propios, pues no se necesita interacción cara a cara para que los lugares se forjen y constituyan una identidad.

Por otra parte, una característica que comparten varios barrios en América Latina es su naturaleza popular, es decir, aquellos barrios construidos de manera autónoma por quienes se asentaron en un territorio. De ahí se forjan lazos fuertes con quienes se

comparten historias similares y, además, se generan procesos de resistencia a la marginalización que se emprenden desde el mismo Estado. Sin embargo, lo que quiero resaltar de este tipo de lugar es cómo constituye un sentido de comunidad en tanto las personas comparten modos de vida, costumbres y condiciones laborales, lo cual genera el sentido de pertenencia del lugar y de la comunidad misma (Pulido, 2016).

### **4.2.3. La ciudad**

En un mundo en proceso de globalización apresurado por las exigencias de producción capitalista, se vuelve complejo concebir la ciudad como lugar. No obstante, las edificaciones, los lugares de ocio, los parques, las calles y quienes las transitan son un conjunto de elementos que reflejan cómo se han construido espacios para satisfacer la necesidad de hábitat del ser humano, que no se reduce a la supervivencia sino también hace parte de la búsqueda de pertenencia. Entonces, las ciudades son producto de la creación de los seres humanos, y viceversa, los seres humanos se edifican en relación con las ciudades; así lo explican José María Silvestro y Josep Roca (2007): “Si la casa es el habitáculo físico del habitar humano, los edificios de una ciudad están llamados a ser la respuesta física del habitar colectivo de una sociedad, que —orientada al bien común permite la realización del habitar más humano de sus ciudadanos.” (p. 404). Respaldo la postura anterior, se encuentra la afirmación de Chema Segovia que contribuye al entendimiento de la ciudad como lugar (2017):

La ciudad es reflejo de la civilización que la construye y habita. Nos representa, evidencia el modo en que entendemos el mundo y cómo funcionamos como sociedad. La relación que establecemos con nuestro hábitat es bidireccional: lo hacemos a él y él nos hace. A medida que construimos la ciudad, depositamos significados en nuestro entorno de vida; éste, a su vez, es un potente transmisor de sentidos que moldean el modo en que entendemos el mundo. (p. 154).

En la ciudad se engendra el habitar en colectividad, habitar como sociedad. No obstante, aquel espacio habitado no ha sido construido en años recientes, de lo contrario, ha sido resultado de procesos históricos y de la planeación territorial de diversas administraciones. Un reflejo de esto es que en ciudades de Latinoamérica aún hoy en día

se evidencia la historia de colonización en la disposición del espacio y en la arquitectura misma de las edificaciones. ¿Cómo moldea estos resultados de la urbanización la percepción del lugar?

Para responder al anterior interrogante se puede traer a colación la organización de poder detrás de la distribución espacial en las ciudades, pues en Colombia, desde la época de la colonia lo urbano se concibe como un centro de poder político y económico permeado por la influencia religiosa. En los territorios rurales se ha visto negado el establecimiento de lugares de desarrollo humano como escuelas o universidades, cuyas ubicaciones se han concentrado principalmente en las ciudades; sin embargo, cuando se funda algún pueblo rural lo primero en edificarse es la parroquia. En esta tensión se encuentra una jerarquía de poder dada por el proceso de colonización, donde la religión ocupa un rango más importante que la educación misma (Zambrano y Bernard, 1993).

Ahora bien, más allá de entender el origen de las disposiciones espaciales en la ciudad, vale la pena revisar cómo en esta se erige el sentido de lugar. El origen de la ciudad puede entenderse desde distintos frentes: como medio para obtener control político y económico, lo cual fue expuesto anteriormente, y también como estrategia humana para salvaguardar al cuerpo de la naturaleza agreste (Tuan, 2007). En la sociedad que habitamos hoy en día, sigue siendo la ciudad en centro del poder económico, teniendo como consecuencia la pérdida de la visión del espacio urbano como un lugar de interacción colectiva y de construcción de comunidad.

La centralización del poder en la ciudad ha generado flujos migratorios del campo a la ciudad, pues los territorios urbanos pueden verse como la mejor oportunidad de subsistencia. Una de las consecuencias de lo anterior es que la ciudad se encuentra en constante expansión, incluso cuando no queda más espacio geográfico para poder construir o albergar en condiciones dignas a las personas que llegan; esto edifica a la ciudad como un espacio de cambio constante, tanto por las fluctuaciones en la cultura, como por la necesidad de ajuste estructural. Los cambios, aunque necesarios, también son un obstáculo para que las comunidades alimenten el sentido identitario de los lugares en la ciudad, y en contraposición, generan un sentido de desarraigo con el entorno urbano:

Se construyen nuevas situaciones y ámbitos de la vida cotidiana: la relación estrecha y casi adictiva a la pantalla del televisor y el computador por ejemplo, paralelamente también se va perdiendo cada día la necesidad del contacto con los

espacios públicos como sitios de encuentros, de afectos, de contemplación de la montaña desde casi cualquier parte de la ciudad de Mérida, y por qué no de los recuerdos de la niñez, o del imaginario que puede producir perder la vista en alguna de las pocas estructuras arquitectónicas - patrimonio cultural de la ciudad que nos quedan- y que en medio de su silencio nos hablan elocuentemente de la historia (Pérez, 2009, p. 46).

Es así como se puede concluir que la ciudad está llena de no lugares, espacios transitados pero con los que no conecta el sentido de identidad y memoria. En la ciudad los lugares resaltan por establecerse como un lugar de encuentro entre grupos sociales, o incluso de encuentro personal, mientras los no lugares son característicos por su carácter transitorio, en donde los individuos tienen una mirada parcial del paisaje, ignorando los procesos culturales que allí imperan:

Donde ni la identidad ni la relación ni la historia tienen verdadero sentido, donde la soledad se experimenta como exceso o vaciamiento de la individualidad, donde sólo el movimiento de las imágenes deja entrever borrosamente por momentos, a aquel que las mira desaparecer, la hipótesis de un pasado y la posibilidad de un porvenir. (Augé, 2004, p.92).

Por otra parte, la población con quienes se trabajará en este estudio son niños y niñas que cursan primaria en un colegio público, por lo cual se requiere realizar un abordaje de la relación de las infancias con la ciudad. Sabemos que la ciudad se modela según la planeación territorial de grupos de adultos, quienes tienen como punto de referencia sus propias necesidades e intereses y pocas veces acogen los de poblaciones vulnerables como niños y niñas, adultos mayores y personas en condición de discapacidad.

Las infancias han sido excluidas de la planeación territorial, siendo excluidas, por supuesto, del espacio público, ya que no cuentan con condiciones seguras de movilidad y espacios designados para su desarrollo libre sin temor de ser víctimas de violencias o de verse afectadas por las condiciones ambientales. Teniendo en cuenta este escenario agreste para el habitar de niños y niñas en la ciudad, se han construido lugares especialmente dedicados al esparcimiento y juego de ellos; no obstante, estos lugares

suelen verse afectados por las condiciones sociales que ocasionan el imperativo control de los adultos en las actividades de los infantes. Esta realidad suele ser diferente para infantes pertenecientes a clases sociales altas en comparación con quienes no cuentan con los mismos privilegios; los niños y niñas económicamente favorecidos, pueden habitar espacios privados de esparcimiento, los cuales cuentan con unas condiciones de seguridad que les permite movilizarse con mayor libertad. Sin embargo, esto no hace más que alimentar la exclusión: los niños y niñas solo pueden ser en libertad en el hogar o en lugares privados mediados por el control adulto, y no todos tienen acceso a ese tipo de espacios (Gülgönen, 2016).

Al respecto, Gülgönen (2016) propone una confrontación entre los constructos “espacios para los niños” y “espacios de los niños” (Ramussen, 2004; citado en Gülgönen, 2016), por medio de la cual se entrevé que los niños y niñas sienten la necesidad de sentir suyos espacios que no necesariamente hayan sido construidos para ellos; de hecho, le dan valor a espacios que no obedezcan con la uniformidad propuesta por los adultos en la construcción de espacios infantiles. Los “espacios de los niños”, pueden ser objetos físicos simples, como un árbol o un banco; estos espacios son significativos para la instauración del “juego informal” necesario para adquirir un sentido de seguridad por fuera del control parental. Los espacios públicos de juego son esenciales en la socialización de los niños, dado al aporte que reciben en la evolución de sus habilidades sociales por la interacción con el entorno y por la vinculación con otros. Aún así, la comercialización del espacio público ha tenido un papel fundamental en la exclusión de niños y niñas, en razón de buscar alejar las conductas en edades tempranas que se perciben como inadecuadas para mantener el ciclo habitual de la vida productiva adulta (p. ej. los niños que hacen mucho ruido en la calle).

En esta reducción de los espacios permitidos para los niños y niñas, se encuentra que la sociedad ha delegado la responsabilidad de la infancia al hogar y a la escuela, es decir, se ha tenido una tradición de dejar sobre las manos de estas instituciones la educación de los niños en torno a su capacidad de agencia en la ciudad. Como lo explica Chema Segovia (2017), el compromiso con las infancias no debe ser asignado solamente a madres, padres y profesores, de lo contrario, la comunidad entera debe involucrarse en la garantía del derecho a la ciudad de los niños y niñas:

Los colegios son un valioso punto de apoyo para emprender esta reconstrucción,

pero no tanto por lo que ocurre dentro de ellos como por lo que los rodea. En torno a los colegios se organiza una valiosa comunidad de actores: madres y padres, las ampa, el profesorado, la policía local, el comercio cercano... Fomentar su implicación y la acción conjunta es un asunto a encarar desde la política pública que contribuye a ampliar la concepción social de la educación, a avanzar hacia la solidaridad comunitaria y a mejorar las relaciones de convivencia.(p. 161).

Esta propuesta de acoger a las infancias desde el sentido de comunidad puede contrarrestar las consecuencias del control social por parte de los adultos. Esta población ha sido excluida por la sociedad en el acceso al espacio público porque la niñez es despreciada por el capitalismo debido al poco aporte productivo inmediato que tiene en la economía. Empero, reconocer las fortalezas de las infancias permite abrir un lugar para su participación en la planeación territorial y, de ese mismo modo, la educación en geografía puede sentarse como un camino para transitar a la inclusión infantil.

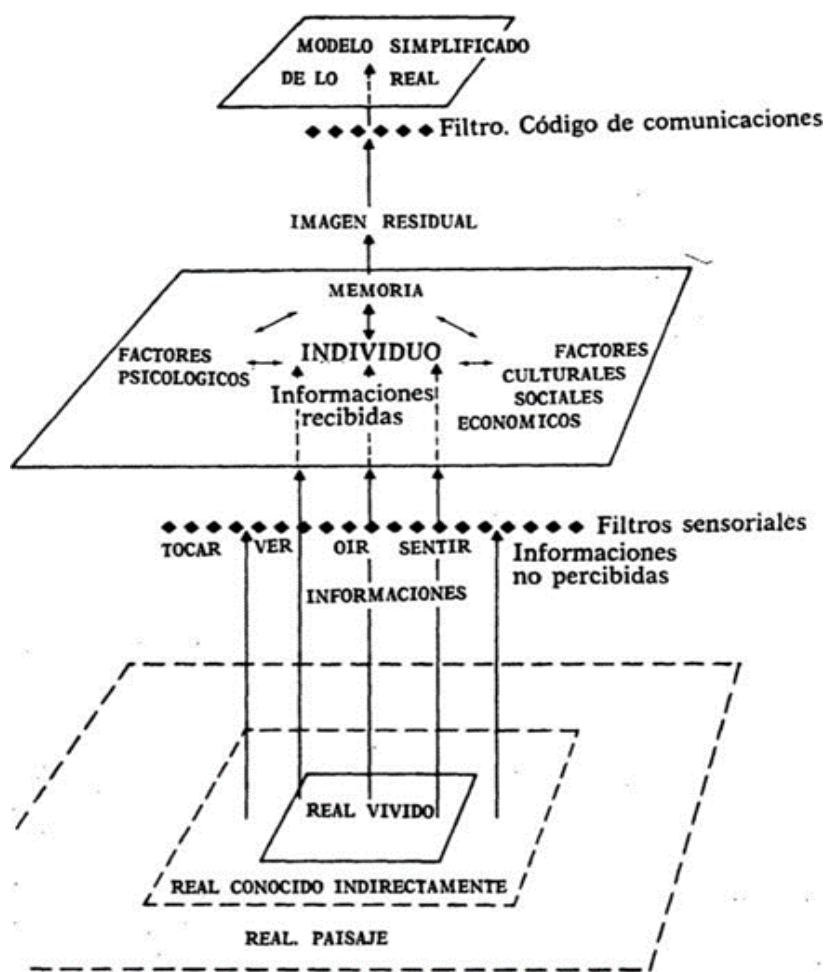
#### **4.3. La percepción: Proceso cognitivo en el entendimiento de los espacios y lugares**

La percepción es el proceso cognitivo mediante el cual los seres humanos interpretan, a través de los sentidos y otros mecanismos cognitivos, los estímulos recibidos del entorno: los colores, olores, sonidos, texturas y sabores. Precisamente, quienes habitan ciudades o espacios rurales, son expuestos a un sinfín de estímulos que permea la experiencia subjetiva en interacción con el medio (Bailly, 1979). Dicho proceso puede darse de manera colectiva o individual; la “percepción de grupo”, por ejemplo, da cuenta de las imágenes colectivas universales compartidas por un amplio grupo de personas adultas, excluyéndose de este grupo ancianos y niños. Las “percepciones individuales” son más difíciles de estudiar ya que para el ser humano suele ser complejo expresar su subjetividad en relación con lo que siente, piensa, con lo que nace de sí mismo o aquello influenciado por la cultura (Álvarez, 1979).

Los sistemas perceptivos tienen como resultado el establecimiento de una imagen mental de la realidad, empero, esta imagen pocas veces coincide de manera exacta con la información proporcionada por el espacio. Este fenómeno de inexactitud de la realidad percibida tiene su génesis en la filtración de la información registrada en los sentidos o

también debido a los significados y valores subjetivos dotados a esta información. Cuando a una imagen se le dota de una carga emocional negativa, es probable que suceda un bloqueo de la memoria al respecto; en el caso opuesto, si la imagen hace alusión a un recuerdo positivo, es probable que se recupere con mayor exactitud (Bailly, 1979). La siguiente gráfica (Figura 2) ilustra mejor cómo funciona la creación de la imagen mental del paisaje:

**Figura 2. Modelo de percepción de Bailly (1979)**



Nota. Adaptado de Proceso de percepción, Bailly, 1979, La percepción del espacio urbano: conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística, p. 53.

A través de la percepción, los seres humanos tienen la capacidad de organizar y discriminar la información que reciben del mundo para darles sentido y, asimismo, permitiendo el desarrollo de funciones adaptativas. Este proceso cognitivo no se da por sí mismo, requiere de otros mecanismos como la atención y la memoria, los cuales

permiten la selección de la información y la interpretación de esta a través de la evocación de experiencias previas. Ahora bien, según los postulados de la Gestalt, la percepción del espacio se da como un “todo”, no se percibe en sus partes sino en regiones y patrones definidos (Hernández, 2016). No obstante, el todo del que se habla conlleva siempre un componente afectivo, la percepción de un lugar puede evocar memorias pasadas a través de la activación de los sentidos; es decir, un olor o un sonido puede llevar a una persona a recordar momentos agradables y desagradables, y estos recuerdos pueden modificar la proximidad o la lejanía con determinado lugar (Córdoba, 2010).

Según Vargas (1994) la percepción no es un proceso necesariamente consciente, pues la atención focalizada a los estímulos no siempre es intencional, de lo contrario, es un proceso adaptativo para discriminar los estímulos que no se consideren completamente importantes. Aún así, no puede decirse que el sujeto es completamente pasivo al percibir, puesto que existe todo un bagaje cultural, social y personal que condiciona a la persona a enfocar unos estímulos por encima de otros, generando, de hecho, opiniones y juicios sobre lo que le rodea. La percepción permite construir una estructura de símbolos que varían según cada cultura, mediante los cuales se adjudican características a los lugares y a los objetos, se crean imaginarios individuales y colectivos sobre la funcionalidad de los espacios y la permisibilidad de los mismos; todo esto constituye la denominada experiencia sensible. Los límites de la percepción se encuentran en la biología del ser humano, su capacidad intelectual y cognitiva y la limitación en la creación de símbolos; por ese motivo, se reitera que la percepción es tanto un proceso creativo como uno cognitivo. Ante esto, vale la pena rescatar la definición propuesta por la autora de la percepción desde el punto de vista de la psicología:

Tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (p. 48).

Sin embargo, en este estudio el interés de la percepción se enmarca en la geografía y es la percepción de los lugares lo que se plantea desarrollar, apelando a los sentidos, el contexto social, económico y cultural como factores intervinientes en la construcción de

la realidad mental individual y colectiva. Al respecto se puede intuir que la percepción de los lugares no es estática, al contrario, está expuesta a una serie de influencias conscientes e inconscientes mediadas por la experiencia personal y por el ambiente sociocultural. Además, siendo la percepción un proceso ligado al aprendizaje, varía según el estadio del desarrollo de cada individuo, pues según las habilidades cognitivas, un ser humano puede percibir de manera más concreta o llegar a niveles de pensamiento más abstractos, encontrando un mayor número de significados simbólicos en los espacios que habita.

Así es como en el ámbito educativo la percepción adquiere un papel central, puesto que los educandos se encuentran activamente discriminando información y relacionándola con su experiencia previa para poder tener un esquema mental complejo de los fenómenos que le rodea. Los y las estudiantes no son simples receptores de conocimiento en el contexto escolar, son parte activa de su proceso de aprendizaje al acoger siempre de manera diferenciada la nueva información que recibe; aceptar las diferencias individuales e implicarse en la planeación curricular es fundamental en la práctica docente:

Más aún, como las percepciones de los alumnos vienen de sus percepciones previas, que son únicas, cada uno de ellos percibirá de manera única lo que se les está enseñando. A esto debe agregársele que el profesor es también un perceptor y lo que enseña es fruto de sus percepciones. Con esto quiero decir que la comunicación solamente será posible en la medida en que dos perceptores, en este caso, profesor y alumno, busquen percibir de forma semejante los materiales educativos del currículum (Moreira, 2019, p. 25).

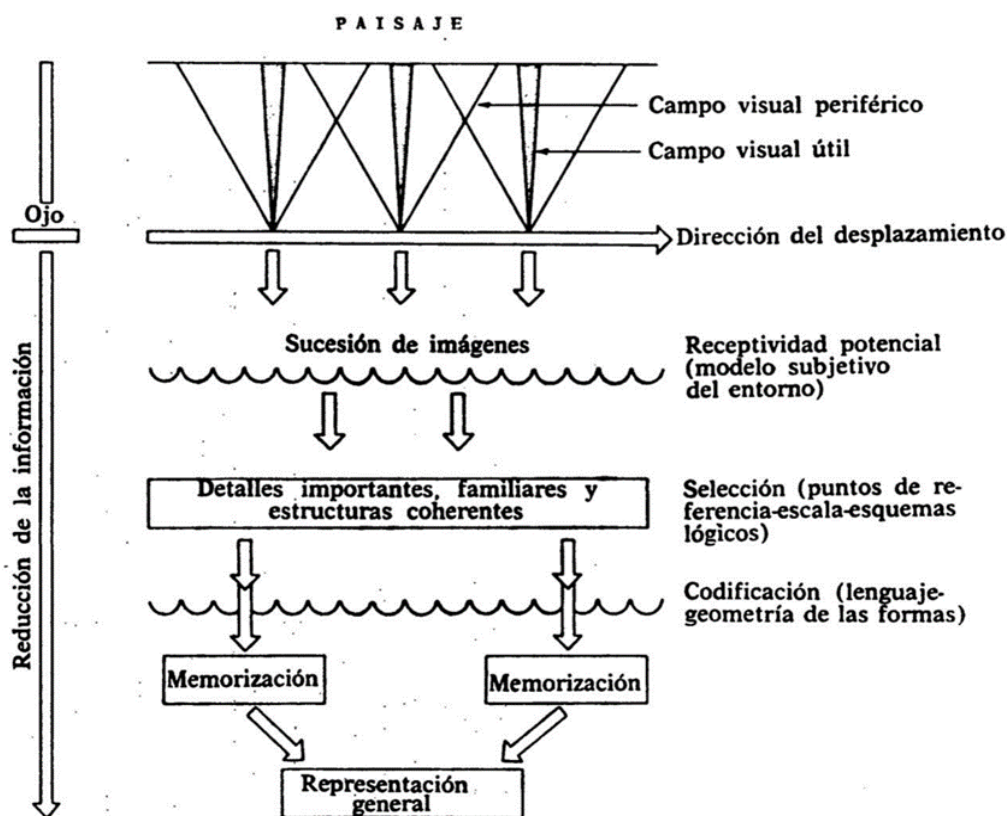
Acercarse a las percepciones de los y las estudiantes sobre los espacios geográficos y sobre los lugares significativos, les permite sentir más cercano el conocimiento que puedan recibir en esta área; en este sentido, las percepciones, como proceso que moldea el pensamiento, pueden ser comunicadas por los y las alumnas para comprender su visión del mundo, evitando que se vean como algo ajeno en el proceso de aprendizaje.

#### **4.3.1. La percepción del lugar y los sentidos**

El primer sentido que abordaré, en relación con la percepción de los lugares, es la visión, pensando en que habitamos en una sociedad que se vale en su mayoría de estímulos visuales para la señalización de los espacios y, por ende, para la manipulación de la conducta humana. Pese a lo anterior, los estudios sobre el espectro visual de los humanos revelan que

los estímulos visuales recibidos no siempre son interpretados en correspondencia con la realidad, como sucede con las ilusiones ópticas. Además de eso, otra limitación de la visión humana es la sobresaliencia de algunos estímulos sobre otros, por lo cual se puede ignorar buena parte de la información visual recibida, sin contar aquella que se escapa del campo visual. Esos factores mencionados dificultan el registro de las imágenes urbanas en la memoria, pero además, en el mecanismo de memorización existe una discriminación de la información visual recibida, factor mediado por la familiaridad de los estímulos o lo llamativo de ellos (Bailly, 1979). Así lo demuestra la Figura 3.

**Figura 3.**



Nota. Adaptado de Desplazamiento y memorización del paisaje, Bailly, 1979, La

percepción del espacio urbano: conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística, p. 150.

El segundo sentido por explorar en este apartado es el tacto, cuya percepción brinda una gran cantidad de información del mundo. Las personas existen en contacto con el espacio, teniendo información de los lugares gracias a las sensaciones hápticas que les generan. Además, el tacto es importante en la relación con el otro, el contacto físico es una manera de comunicarse con otros seres, de expresar afecto o recelo; es inevitable, por ejemplo, entrar en contacto con otras personas en el transporte público, y esto también nutre las experiencias que se tienen con el medio (Tuan, 2007). A veces tocamos las cosas para comprobar su calidad, para entender si es algo que nos genera familiaridad o ternura, para saber si es funcional, o incluso, con el mismo sentido del tacto podemos guiarnos en la creación manual.

Respecto al sentido del oído, a pesar de no ser el sentido más desarrollado de la humanidad, complementa la información que no alcanza a ser percibida por la visión y, en el caso de las personas ciegas, el sentido del oído juega un papel fundamental en la percepción del entorno, ya que se convierte en el principal medio para recibir información sobre el mundo que les rodea. La audición suele ser bastante selectiva en cuanto a los ruidos que captan la atención de las personas, lo cual parece bastante necesario en sociedades tan ruidosas. Este sentido tiene la particularidad de desarrollarse de manera pasiva, pues suelen ser las personas que sin dirigir la audición a un sonido particular pueden percibirlo e interpretarlo como un mensaje; pongamos por ejemplo, si una persona escucha un grito en la calle puede centrar su atención fácilmente en el lugar donde surgió el sonido y tener sentimientos de miedo o preocupación (Tuan, 2007). Por otro lado, las características de los sonidos pueden dar indicaciones de la lejanía de los lugares o del tipo de espacios que se encuentran alrededor de una ubicación determinada; si escuchamos el timbre de un tren, se puede ser consciente de la presencia de alguna estación cercana o si escuchamos el estruendo de un barco podemos tener un aproximado de la distancia del puerto más cercano.

Tanto el sentido del gusto como del olfato revelan poca información acerca de los entornos geográficos que una persona transita. Sin embargo, se pueden generar relaciones de proximidad y lejanía según el olor percibido en un espacio, o incluso se pueden formar juicios de valor en razón de dicha información sensorial (p. ej. percibir que un lugar es prestigioso por el olor del ambientador) (Bailly, 1979). Entonces, el olfato adquiere

mayor importancia para los individuos que el gusto, ya que es más instintivo relacionar los olores con las cualidades de los lugares, o incluso, con recuerdos de experiencias significativas.

Finalmente, cabe aclarar que los sentidos por separado no pueden dotar al ser humano de una percepción íntegra del mundo. Para construir la percepción de los espacios el ser humano se vale del entrecruzamiento de las informaciones proporcionadas por los cinco sentidos, y en caso de tener limitación o ausencia de alguno de ellos, se agudizan los predominantes para intentar complementar la información sensorial faltante (Tuan, 2015).

#### **4.3.2. La percepción del espacio en la infancia**

Como es sabido, los procesos cognitivos varían según la edad, por lo cual es aquí importante establecer las particularidades de niños y niñas que se encuentren en época escolar, especialmente en los grados de educación básica primaria. Entre los grados cuarto y quinto primaria, se espera que la atención de los niños recaiga sobre el espacio local, pues es el espacio con el cual han tenido más interacción y es el que tienen al alcance:

A la edad de 11 años, los chicos deberían ser capaces de identificar rasgos destacados del paisaje de su localidad, poseer alguna comprensión de la naturaleza del lugar en que residen y de la forma en que se utiliza el suelo circundante, ser conscientes de los cambios que están desarrollándose y apreciar en cierto grado la forma en que las actividades de las personas, en especial la de ellos mismos y las de su familia, se hallan influidas por el carácter del lugar en que residen y su localización” (Gamarra y Barrientos, 2015, p. 26).

Desde la psicología del desarrollo se ha indagado en cómo se forma la percepción en los infantes. Al respecto se pueden identificar dos corrientes dominantes: la propuesta de Jean Piaget (1972) y de James Gibson (1979). Para Piaget la percepción es un proceso secundario en el procesamiento de la información, ya que los niños y niñas empiezan a tener conocimiento del mundo gracias a la experiencia directa con los objetos, lo cual desemboca en un sistema de acciones que define su perspectiva del entorno. Por otro lado,

Gibson defiende una posición más ecológica argumentando que la percepción del entorno le proporciona información al sujeto para guiar sus conductas de una manera adaptativa, pues el ambiente les otorga información sobre el lugar, las personas y, entonces, se vuelve una guía para la ejecución de acciones.

Piaget destaca que el niño a través de sus actividades perceptivo-motoras construye progresivamente las nociones básicas del mundo físico y sus propiedades; mientras que desde la posición gibsoniana, la experiencia y la práctica de los sistemas perceptivo-motores permiten aislar y atender selectivamente a la información del ambiente” (Valera-García, Olmos y Carranza, 2011. p. 400).

Abordar el espacio desde la percepción supone hacer diferenciaciones en términos de la interacción del infante con el espacio: espacio directo, espacio indirecto y espacio vivenciado. El espacio directo corresponde con la visión ecológica de Gibson (1979), la cual se refiere a la interacción con los objetos que conforman el espacio, tanto físicos como la presencia de otros seres humanos. El espacio indirecto hace referencia al uso del lenguaje para asignar a los objetos y sus emplazamientos; conforme van creciendo, los niños y niñas amplían su vocabulario, nombrando cada vez más objetos, comprendiendo sus funcionalidades y, por tanto, desarrollando un conocimiento más profundo del entorno. El espacio vivenciado denota la percepción subjetiva del espacio, es donde se proyecta la vida afectiva de la persona y se genera el sentido de lugar (Jiménez, et. al., 1998).

La percepción del espacio empieza a concretizarse a partir de los 7 años; las investigaciones han demostrado que antes de esa edad los niños y niñas no tienen un sistema mental de referencia geográfica, pues ellos distorsionan los objetos alrededor desde su punto de vista subjetivo. La red de referencia que los infantes construyen a partir de los 8 años les permite comprender las distancias y las ubicaciones orientadas según la izquierda-derecha, arriba-abajo o delante-detrás; este crecimiento es significativo en tanto los niños y niñas empiezan a comprender las relaciones geográficas a su alrededor, superando la etapa egocéntrica del desarrollo. Además, el desarrollo de las imágenes mentales de los espacios se va formando de manera simultánea a la percepción en la infancia; dicho de otra manera, primero, los niños y niñas aprenden a percibir el espacio,

a través de sus sentidos y del contacto con la cultura y es después que son capaces de integrar toda la información sensorial en la conformación de esquemas mentales (Capel, 1973).

En el estudio de este proceso cognitivo, es indispensable anotar que no se desarrolla de manera lineal. Las investigaciones consultadas revelan información importante referente a cómo se desarrolla la percepción geográfica en la infancia, sin embargo, vale la pena reconocer que existen factores socioeconómicos y culturales, teniendo un papel como variables intervinientes las cuales no siempre pueden ser controladas.

#### **4.4. Geografía de la percepción**

La geografía de la percepción es una línea de investigación interdisciplinaria que abarca la comprensión de los procesos psicológicos de los individuos en su interacción con el espacio geográfico y en el surgimiento de las memorias, afectos e ideas que tiene el individuo de su entorno (Haro, 1983). A través de dichos procesos psicológicos, las personas generan cartografías mentales las cuales dinamizan el espacio real y el espacio subjetivo. En esta rama, se considera la percepción como un proceso cognitivo básico que se aúna con los factores socioeconómicos para sustentar la intervención de hombres y mujeres sobre el medio (Morales, 2012).

La geografía de la percepción hace parte de la herencia de la geografía humanista, en donde se tiene en cuenta la experiencia subjetiva para estudiar cómo se perciben los lugares, más allá de la experiencia material. Autores como Tuan (1961) profundizan en las asociaciones que realizan las personas entre los lugares y su mundo emocional proponiendo conceptos como topofobia y topofilia, para determinar el nivel de lejanía o cercanía del ser humano con los espacios habitados; a saber, un lugar se asocia a la topofobia cuando es aversivo en razón de experiencias negativas que se han tenido en él, o por el contrario, se asocia a la topofilia cuando el lugar representa seguridad y/o familiaridad. Entonces, los significados de los lugares se moldean a través de la percepción que comprende la experiencia sensorial y la experiencia emocional.

Esta rama de la geografía no sólo busca comprender cómo se generan e interrelacionan los fenómenos naturales, sino también busca explicar cómo se relacionan estos fenómenos con la actividad humana. Según Córdoba (2010) en este enfoque se han

incorporado perspectivas de la filosofía existencialista, encontrando la centralidad entre el comportamiento humano y las valoraciones o juicios del humano acerca del espacio que le rodea; aquí lo interesante es analizar cómo las personas son moldeadas por los lugares en donde conviven, pero también la acción humana moldea el ambiente, y, asimismo, crea nuevos paisajes, nuevas percepciones y nuevos juicios de valor sobre los cambios evidenciados. Además, no todo lugar es objeto de valoraciones subjetivas, puesto que a las personas les interesa reflexionar acerca de los espacios que consideran más próximos, ya sean su casa, el trabajo, su centro de estudio o, más ampliamente, su ciudad.

Al ser las percepciones sobre los lugares subjetivas, lo son asimismo las decisiones que se toman para intervenir los espacios habitados, teniendo en cuenta que cada sujeto emprende acciones según sus emociones, sus conocimientos previos y su experiencia. Es así como las subjetividades llevan a la transformación del ambiente:

Un ser que posee una imagen parcial de la realidad no puede actuar sino en función de ese sesgo geográfico. Esta limitación le impide tener un comportamiento totalmente racional, en la medida en que los datos geográficos, sociales, psicológicos y económicos del mundo real son demasiado complejos (Simon, 1957; citado en Bailly, 1976, p.38).

Entendiendo que la geografía de la percepción se basa en la experiencia humana al acoger el valor de las subjetividades en la formación de imágenes mentales sobre el espacio, la aplicación de este enfoque en el ámbito educativo también impulsa la estimación de la experiencia subjetiva de los y las estudiantes en el aprendizaje de la geografía. Facilitar herramientas pedagógicas para que los educandos se animen a conocer el espacio que habitan y a explorar las percepciones sobre sus lugares más recurrentes, permite que ellos y ellas adquieran un pensamiento reflexivo acerca de lo humano, lo social, lo económico y lo cultural detrás de los espacios geográficos. Entender las implicaciones de la acción humana sobre el ambiente lleva a los y las alumnas a ser más conscientes de las consecuencias de sus propios actos, dándoles la alternativa de formular propuestas autónomas para la resolución de problemas en su contexto más cercano.

La aplicación de los fundamentos de la geografía de la percepción en la educación

también amplía el interés del estudiantado por conocer las estructuras de los espacios que habitan, en tanto pueden comprender los conceptos geográficos desde la cotidianidad, pero también extrapolar los saberes a espacios más amplios como el barrio o la ciudad. Los educandos podrían comprender cómo ellos y ellas hacen parte de un todo, y podrían aprender a aprender sobre una geografía que reconoce sus conocimientos y experiencias previas.

#### **4.4.1 La educación geográfica**

La educación geográfica se encuentra encaminada en la búsqueda de comprender las relaciones sociales por medio de los modelos de ordenamiento territorial bajo la mano de los poderes; con esto se pretende buscar una manera de “entender” el mundo y sus dinámicas, como, por ejemplo, la posibilidad de analizar los factores que explican la desigual distribución de personas y productos, la fragilidad de carácter ecológico de nuestro entorno en constante cambio o la misma creación de guetos y fronteras invisibles en las ciudades.

En la educación geográfica se espera que los y las alumnas adquieran la capacidad de asimilar nuevos conocimientos en términos del espacio geográfico, el aprovechamiento de los recursos, la relación con la naturaleza, la organización urbana, entre otros. Según Elsa Rodríguez (1993), la educación geográfica es un deber, por un lado, para motivar el conocimiento científico de los educandos y, por otro lado, para generar una identidad del lugar, humanizándolo, al identificar los fenómenos físicos, socioeconómicos y culturales que les rodea. Este campo educativo reta a los niños y niñas a transitar del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, puesto que se aprende a visualizar espacios físicos en su valor cultural, histórico, social y en el cuidado del medio ambiente.

La enseñanza de la geografía debe ser un medio para que los y las estudiantes se acerquen a su entorno y exploren el conocimiento situado encontrado en el entorno cotidiano. En la pedagogía desarrollada para tal efecto, se espera encontrar estrategias para que niños y niñas controviertan la dicotomía de lo externo-interno, aprendiendo a introspectar el efecto que tienen los cambios del espacio en su vida interior, por consiguiente, en su percepción sobre los lugares (Gamarra y Barrientos, 2015). Este proceso pedagógico se enriquece cuando los aprendices exploran más allá del aula,

garantizando así la vivencia de una experiencia real con el entorno, generando un conocimiento situado. Además, el contacto con la naturaleza hace más efectiva una educación en favor de esta, pues se es más consciente de la riqueza y el valor de la diversidad local (Rodríguez, 1993).

Para lograr un aprendizaje significativo en geografía es menester que los y las estudiantes ocupen un papel activo en su proceso, dando valor a sus saberes previos e invitándoles a generar sus propias propuestas pedagógicas. Es por esto que los docentes de geografía deben apostar a cuestionar el paradigma de la educación tradicional, en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la transmisión jerárquica de conocimiento y se desconoce la aptitud de niños y niñas a encaminarse a la reflexión y a la transformación del entorno (Hernández, 2018). Permitirle ver al alumnado los beneficios que trae el aprendizaje de la geografía en su proyecto personal de vida y en la interacción con sus lugares significativos, es uno de los retos asignados a los profesores y profesoras de la materia, como también de la comunidad misma.

Adicionalmente, la educación geográfica debe apuntar a trascender de las fronteras de lo local, apuntando a reformar los esquemas mentales de los alumnos con respecto a los espacios, los lugares y las consecuencias de la acción humana en un territorio globalizado; dicho de otra manera, aunque el reconocimiento de lo local es esencial en el desarrollo del sentido de lugar de los niños y niñas, es indispensable que la percepción de lo geográfico se expanda para ser consecuente con la globalización que nos afecta como sociedad.

Para afrontar todos estos retos y cumplir los objetivos de la educación geográfica, los educadores han ido apropiándose de una serie de estrategias metodológicas que le permiten a los niños disfrutar y aprovechar su aprendizaje. A esto se ha dedicado la didáctica de la Geografía, la cual se puede tomar como una disciplina la cual tiene como fin desarrollar en las personas el pensamiento espacial y las habilidades necesarias para actuar en el territorio. Procura facilitar la comprensión de los conceptos más relevantes de la geografía y la relación que existe entre sociedad y naturaleza, haciendo parte de sí componentes de carácter social, cultural y económico, sin dejar de lado otros aspectos que conforman el entorno. El desafío es equilibrar los dos aspectos y desarrollar investigación didáctica, con el fin de profundizar en los procesos de desarrollo del pensamiento espacial, intelectual, emocional, social y cultural de los alumnos en relación con la construcción de conceptos geográficos (Rodríguez, 2000).

En la didáctica de la geografía se emplean una serie de recursos para facilitar el moldeamiento del aprendizaje. El libro de texto suele ser el recurso base para la adquisición de conocimiento geográfico, el cual se apoya de otros materiales complementarios como los mapas o planos; recursos como las fotografías, videos, programas electrónicos o artículos de prensa suelen ser usados con menor frecuencia. Los libros de texto, a pesar de ser el recurso más común, perpetúan la enseñanza tradicional de la geografía obviando contenidos importantes como la relación del ser humano con los lugares; además, sus contenidos no llaman a los alumnos a la reflexividad ni al desarrollo del pensamiento crítico.

En Colombia, la selección y uso de libros de texto para la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales está regulada por una combinación de directrices nacionales establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la implementación local por parte de secretarías de educación y administradores escolares, y la adaptación y uso en el aula por parte de docentes. Por lo general, las instituciones educativas dejan el libro de texto como el recurso central en el cual el docente debe basar sus clases y, sumado a esto, se ha encontrado dificultad para implementar otro tipo de herramientas pedagógicas tanto por la limitación en el acceso a otro tipo de materiales educativos, como por ser un medio que ofrece estándares de evaluación más delimitados. Este panorama demuestra que la geografía escolar suele tener un carácter descriptivo e ignora la exploración de explicaciones de los fenómenos recurrentes en el ambiente (De la Calle, 2013).

Para María Gamarra y Caterin Barrientos (2015), la enseñanza de la geografía desde el estudio del lugar propone un valor central en las percepciones, el sentido emotivo del espacio geográfico y las experiencias cotidianas de los y las estudiantes como oportunidad de creación de conocimiento geográfico. Para hacer de esa oportunidad una realidad, las autoras defienden el cambio de los contenidos académicos divulgados en la materia, acompañados de estrategias didácticas como: primero, emprender salidas de campo para el conocimiento del entorno físico y la exploración de los sentires subjetivos en esta interacción; segundo, realizar análisis de fotografías para aprehender la mutabilidad del lugar, profundizando en las experiencias personales en aquellos espacios; tercero, descubrir los lugares de encuentro que dan cuenta de las vivencias significativas experimentadas individualmente o en colectivo, tanto al interior como alrededor de la escuela.

Por otro lado, un fundamento base en el estudio de la didáctica consiste en reconocer las diferencias individuales en el alumnado, partiendo que en la diversidad de orígenes étnicos y culturales no es conveniente imponer un método estandarizado de enseñanza, desconociendo el contexto. Entonces, uno de los retos que en ese sentido afrontan los educadores en la enseñanza de la geografía, valorando la diversidad contenida en el territorio colombiano, consiste en la actualización de los contenidos y estrategias pedagógicas con el fin de adaptarse a las necesidades particulares de sus educandos, como también, de conectarlos a ellos mismos con la comprensión del espacio geográfico habitado, de las problemáticas ambientales y del adecuado manejo de los recursos naturales (Rodríguez, 1993).

La cartografía ha sido parte esencial de las metodologías de aprendizaje en la geografía; por medio de esta herramienta es posible asimilar las relaciones espaciales a través de la introducción de una comunicación gráfica; la creación de mapas y planos es uno de los usos didácticos para la educación geográfica (Hernández, 2018). En esta misma línea, se ha desarrollado la cartografía social como una nueva metodología para la representación del territorio en su sentido físico, social y cultural, obedeciendo al conocimiento popular, que difiere de lo registrado en las cartografías institucionales:

La cartografía social permite a los diferentes sujetos de una comunidad interactuar con su entorno, es la visión particular que posee cada individuo lo que origina que se puedan desarrollar mapas detallados de su zona, pues al conocer su ambiente pueden ver elementos que no se observan en una cartografía tradicional, la experiencia de cada integrante de la comunidad junto con la de otros, desemboca en la obtención de mapas detallados que incluyen aspectos emocionales sobre su entorno y que obviamente desencadena en una mejor comprensión sobre el territorio (Bernal y Galindo, 1974, p. 174).

Ronald Bernal y Danny Galindo (1974) apuntan que la implementación de softwares educativos sirve para la dinamización de las clases de geografía, otorgándoles una visión situada a los estudiantes del espacio que les rodea. En la investigación realizada por estos autores con la aplicación de Sistemas de información geográfica, es decir, el registro informático del espacio geográfico, se logró que los estudiantes interiorizan las relaciones de los espacios en su complejidad, apreciando los diferentes

factores intervinientes que transforman el entorno, “que conforman un sistema complejo de redes entre las unas y las otras, a través del tiempo y el espacio” (p. 184).

De esta manera se revela cómo la educación geográfica se vale de diferentes estrategias y recursos pedagógicos para tener impactos en el aprendizaje significativo del estudiantado, como también, para aportar en la transformación del entorno. Aún así, se debe reconocer que perduran desafíos por afrontar para migrar a alternativas de la educación geográfica que evolucionen más allá de lo ofrecido por la geografía tradicional. Es un deber de los educadores explorar didácticas favorables con la construcción del sentido del lugar en los y las estudiantes, cuestionando también el enfoque predominante de la geografía física.

#### **4.5. Enfoque pedagógico: El aprendizaje significativo**

Uno de los propósitos de incluir la geografía de la percepción en el aula, es poder hacer frente a la inflexibilidad de la educación geográfica tradicional y, por el contrario, proponer metodologías innovadoras que hagan un llamado a la reflexión sobre los conceptos en geografía tanto por parte de los educandos como por parte de los educadores. Ubicar las experiencias e intereses previos de los y las alumnas en el centro del proceso educativo permite, por un lado, que el aprendizaje sea significativo más no memorístico, y, por otro lado, incentiva al estudiantado a construir sus propias estrategias de aprendizaje. La educación geográfica no debe pretender que los educandos asimilen información de manera acrítica, de lo contrario, tiene como intención que ellos y ellas puedan aplicar los conocimientos aprendidos en la resolución de problemas en su vida cotidiana; se busca que el aprendizaje de conceptos geográficos sea situado en un contexto y de cuenta de los intereses y necesidades del alumnado.

Para que el aprendizaje sea significativo es importante que el docente entienda que sus aprendices van a asimilar el nuevo conocimiento con base en los aprendizajes previos. Además, una característica de este tipo de aprendizaje es que se facilita en la interacción social; la relación docente-alumno llama a la integración de las percepciones de estos dos sujetos en donde se busca el surgimiento de nuevas preguntas sobre los conceptos aprendidos, abriendo una relación dialógica entre ellos. Llamar a los y las estudiantes a hacerse preguntas sobre el mundo hace parte del desarrollo del pensamiento crítico, el cual también puede verse alimentado por la utilización de material didáctico

alternativo a los libros de texto.

Una enseñanza basada en respuestas transmitidas primero del profesor para el alumno en las clases y, después, del alumno para el profesor en las evaluaciones, no es crítica y tiende a generar aprendizaje no crítico, en general mecánico. Por el contrario, una enseñanza centrada en la interacción entre profesor y alumno enfatizando el intercambio de preguntas tiende a ser crítica y suscitar el aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2019, p. 24).

A diferencia del aprendizaje significativo, el aprendizaje mecánico se da de manera arbitraria, a los alumnos y las alumnas sólo se les exige el desarrollo de talleres que sólo invitan a la repetición sistemática de conceptos y están desprovistos de un contexto; este tipo de aprendizaje puede ser requerido cuando definitivamente no se cuentan con saberes previos al objeto de estudio y, aunque nunca se empieza a aprender desde cero, en ocasiones es necesario memorizar o aprender mecánicamente concepciones básicas de la disciplina estudiada. Sin embargo, según lo explicado por Ausubel (1983) el aprendizaje mecánico nunca es suficiente y hace más bien parte de un continuum que siempre pretende llegar a la creación de estructuras cognitivas complejas que le permitan al educando realizar relaciones conceptuales por sí mismo, como también ir reinterpretando la realidad a partir del nuevo conocimiento adquirido, modificando también las estructuras de lenguaje usadas para referirse a dicha realidad.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (p. 2).

Existe un gran obstáculo en el aprendizaje significativo de los y las estudiantes, y es que cuando ellos responden a interrogantes con sus propios pensamientos o con ideas no estrictamente relacionadas con el tema elaborado en clase, el docente responde de

manera negativa, aludiendo a que la respuesta del estudiante es incorrecta, e incluso, aseverando que la falta de atención de su parte lo ha llevado a responder inadecuadamente. Lo anterior puede llevar al estudiante a sentir miedo al fracaso e incluso esto afectar con su percepción de autosuficiencia, volviéndose el proceso de aprendizaje una experiencia aversiva. Por esa razón, puede ser más sencillo para el estudiantado aparentar entendimiento y responder con las exigencias de clase; normalmente se puede llevar un buen rendimiento académico resolviendo las actividades propuestas en el aula desde el aprendizaje por repetición, lo cual no necesariamente fortalece la estructura cognitiva del alumno.

Ahora bien, surge aquí un interrogante respecto a la metodología para poder llegar a este nivel de aprendizaje en los educandos, ¿cómo se implementarían materiales de aprendizaje significativo en el aula? En respuesta a dicha cuestión Ausubel, Novak y Hanesian (1976) han propuesto dos criterios de relacionabilidad a tener en cuenta para la planeación de materiales pedagógicos. El primero se denomina criterio de relacionabilidad no arbitraria, el cual fundamenta que los materiales de enseñanza deben ser capaces de relacionar el objeto de aprendizaje con diferentes ejemplos, experiencias, situaciones, características más generales que se encuentren dentro del espectro contextual de los y las estudiantes; al hacer esto se les permite a los educandos tener el objeto de aprendizaje a su alcance, pues lo pueden situar dentro de sus saberes previos. El segundo se denomina criterio de la relacionabilidad sustancial y se refiere a la capacidad de aprehender conceptos entre sí, es decir, entender cómo un mismo fenómeno u objeto puede tener diferentes nombres sin que esto afecte su significado.

Por otro lado, es relevante mencionar los dos fundamentales tipos de aprendizaje significativo que distinguen a estos mismos autores: el aprendizaje de representaciones y el aprendizaje de proposiciones. El primero hace referencia al aprendizaje de símbolos, que en general se refieren al código lingüístico, mediante los cuales las personas pueden nombrar los objetos y las situaciones que les rodean. A medida que se aprende se espera que el aprendizaje de representaciones crezca y que se amplíe a llegar al aprendizaje de conceptos, pues hay eventos abstractos que nos son necesariamente palpables pero definen sentimientos o ideologías en referencia a eventos. Cuando un niño aprende la palabra “perro”, empieza a evocar la aproximación que tuvo con este animal en el pasado, y en el futuro tendrá la posibilidad de nombrarle como se debe ya que ha compelido el conjunto de características que dan significado a las palabras; empero, a medida que los

niños crecen pueden ir modificando los símbolos aprendidos pues son capaces de generar interpretaciones no literales del término. El segundo tipo de aprendizaje significativo, el de proposiciones, implica el entrecruzamiento de conceptos de manera consciente para comprender estructuras complejas matemáticas, filosóficas y de demás ciencias del conocimiento. Tal como lo expresan Ausubel, Novak y Hanesian (1976):

Ambos tipos de aprendizaje significativo (el de conceptos y el de proposiciones) difieren, en el primero los atributos de criterio de un nuevo concepto se relacionan con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo pero unitario, mientras que en el segundo la proposición nueva (o idea compuesta) se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado compuesto (p.60).

Es un reto en la educación geográfica llegar al aprendizaje significativo de los y las estudiantes, pero es también la forma más efectiva de que ellos y ellas se vuelvan partícipes de su proceso de aprendizaje, sacando provecho de sus percepciones previas sobre el espacio habitado. La enseñanza de la geografía en la educación escolar debe evolucionar del aprendizaje mecánico al significativo para tener como resultado el desarrollo del pensamiento geográfico en los educandos, con el objetivo de que sean más conscientes de las interacciones presentes en su ambiente; no se trata de que el alumno sólo reciba información de manera pasiva, sino que tenga la oportunidad de relacionar la geografía con otras áreas del conocimiento o de su interés. El involucramiento del aprendizaje sobre los lugares es una temática que posibilita el aprendizaje significativo en los estudiantes en tanto se relacionan conceptos habituales de la geografía física, con la cartografía, la experiencia subjetiva y, en otras palabras, la comprensión de la realidad social de los educandos.

#### **4.5.1. El desarrollo del pensamiento geográfico**

Uno de los propósitos más importantes que los docentes en geografía se encaminan a cumplir es el desarrollo del pensamiento geográfico en sus educandos. El pensamiento geográfico es una habilidad cognitiva la cual consiste, por un lado, en la comprensión de la orientación espacial en el medio (entendimiento de mapas,

convenciones, localizaciones), y por otro lado, la identificación de las relaciones establecidas entre el ser humano y el ambiente, es decir, las variables contextuales que interactúan con el espacio. Para Paula Aguillón, Melissa Carrasco y Yisela Fonseca (2016), el desarrollo del pensamiento geográfico en la educación básica permite de manera simultánea el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que se impulsa a los y las estudiantes a generar reflexiones sobre su entorno intuyendo, además, cómo se pueden tener diferentes percepciones sobre un mismo lugar.

El pensamiento geográfico, según Fabián Araya y Lana de Souza (2018), aporta a los educandos una nueva lectura del mundo, la “lectura espacial”, a través de la adquisición de nuevos conceptos cotidianos y científicos. Los conceptos cotidianos se generan por la interacción directa con los objetos, mientras que los conceptos científicos requieren de un desarrollo superior del pensamiento, en donde entran a jugar la consciencia y la capacidad de abstracción de los estudiantes para interpretar la realidad socioespacial (Vygotsky, 2000; citado en Araya y Souza, 2018). Así lo recogen los autores: “El pensamiento geográfico, ha sido definido por National Research Council (2006), como un conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial.” (p. 55).

Para el desarrollo del pensamiento geográfico en el alumnado, es fundamental la incorporación de didácticas que reten a los y las estudiantes a dar el paso para la formulación de conceptos científicos, de tal manera que estén en condiciones de adquirir un lenguaje geográfico mediante el cual puedan expresar e interiorizar los impactos de la acción humana en el territorio. Según Llancavil y Gonzales (2021), estas habilidades también nutren la educación ciudadana puesto que:

Ciudadanos localizados y apropiados de su territorio podrán actuar en él, intervenirlo y transformarlo. Ello permitirá incrementar su arraigo fluido, su sentido de pertenencia, su identidad como valor asociado al territorio y, por tanto, éste se convertirá en un estímulo más, en una motivación adicional para el ejercicio de la ciudadanía (p. 31).

Las opciones didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico deben

superar la tradición de enseñanza de la geografía centrada en la transmisión de conocimiento, proponiendo alternativas en las que los estudiantes aprendan de forma participativa, problematizando sus saberes previos acerca del espacio. Se puede, por ejemplo, implementar un “método de estimulación doble” en el cual se presentan dos tipos de estímulos (sensoriales y semióticos) para profundizar en el aprendizaje de conceptos geográficos; también es recomendable que los educadores propongan tareas complejas pero realizables a sus alumnos, con el fin de poner en práctica la adquisición de contenidos (Araya y Souza, 2018).

En todo este abordaje teórico se puede evidenciar cómo el estudio del sentido de lugar se ha extendido como una posibilidad para el desarrollo del pensamiento geográfico, teniendo en cuenta las complejidades que significa al momento de realizar la planeación curricular de los contenidos en geografía. Adicionalmente, los educadores cuentan con un sinnúmero de retos los cuales pueden verse reforzados por los límites dados a las condiciones socioeconómicas del entorno en donde emprenden su labor. No obstante, es deber de los y las docentes en geografía nutrirse de estrategias amplias, que recojan ámbitos educativos interdisciplinarios y que sean consecuentes con las habilidades cognitivas de los y las estudiantes, según su edad, contexto socioeconómico y su origen étnico.

El desarrollo del concepto de lugar en los niños y niñas escolares permite el progreso en la asimilación del conocimiento geográfico situado, dotando al alumnado de estrategias para la comprensión y transformación de su entorno. El sentido de responsabilidad en esta dinámica también es una consecuencia paralela al pensamiento geográfico, pues cuando las personas se apropian del territorio y entienden los impactos de la actividad humana en este, asumen acciones para protegerlo. Aún así, vale reconocer que existen pocos estudios empíricos sobre el desarrollo del pensamiento geográfico, por lo tanto, sigue siendo un área abierta de exploración e indagación en las ciencias educativas.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

El presente estudio se acoge a los postulados de la etnometodología, entendiéndolo como una perspectiva que pone en el centro las vivencias y el conocimiento cotidiano de la población con la cual se realiza la investigación. Siguiendo a Garfinkel (1952; citado en Urbano, 2007), la etnometodología se suscribe como un método de investigación que busca conciliar los saberes y el lenguaje cotidiano en el desarrollo de conocimiento científico; de esta manera se reconoce que el estudio de los hechos sociales debe partir de la “palabra viva”, es decir, el lenguaje de los actores para definir sus acciones y su contexto. Así lo reconoce Urbano (2007) “La etnometodología es la investigación empírica de los métodos que utilizan los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar.” (p. 89).

Este método de investigación permite ahondar en la realidad individual que, asimismo, arroja información para comprender la realidad colectiva de un grupo social, sin caer en la generalización demandada por la investigación experimental. Por tal motivo, se reconoce este estudio se encuentra dentro del corte cualitativo, puesto que no pretende estandarizar los hallazgos de la investigación a toda la población escolar, sino que busca comprender las percepciones de una población específica: 14 niños y niñas del grado cuarto del colegio la Torre ETB. A pesar de la especificidad de la población, se espera que la presente investigación otorgue herramientas a los y las docentes de ciencias sociales en el abordaje del lugar desde una perspectiva humanista; se aspira a integrar la educación geográfica en el área de sociales desde propuestas didácticas para que los educandos sean partícipes en su proceso de aprendizaje y puedan comunicar de manera consciente las percepciones sobre el espacio que habitan.

De tal manera se reconoce la diversidad de vivencias de los sujetos sociales y cómo sus contextos les acercan a unas determinadas maneras de pensar y de percibir el espacio. Además, cabe resaltar que al ser este un estudio con población infantil debe ajustarse a la capacidad de su lenguaje, por lo cual se toma provecho de estrategias pedagógicas que les permita expresarse a través de diferentes tipos de escrituras como lo son los dibujos, las cartografías sociales y las actividades de creación narrativas.

Para hacer realidad los objetivos del proyecto se contaron con diferentes fases: inicialmente, se realizó un análisis exploratorio sobre la bibliografía asociada al tema de investigación, mediante el cual se determinaron las categorías teóricas y pedagógicas del

estudio. En una segunda fase, se realizó una planeación de las intervenciones en el aula, siendo estas modificadas sobre la marcha según las necesidades de los estudiantes, la disposición del espacio y de los recursos. Durante la planeación se elaboraron diferentes instrumentos para la indagación de las percepciones del lugar en la población de estudio, los cuales fueron sujetos a la evaluación de experto por parte de un profesional en el área de educación geográfica. Finalmente, una vez implementado el plan de trabajo en el aula de clase, se recolectaron los productos de las actividades propuestas para proceder con el análisis de los resultados obteniendo categorías emergentes respecto a lo interpretado por los niños y niñas en referente al sentido del lugar.

En el proceso de recolección de los datos se utilizaron técnicas de observación como el diario de campo, con el objetivo de lograr una triangulación de las fuentes de información (diario de campo, instrumentos de intervención pedagógica y análisis documental); lo anterior se hizo para seguir con los criterios rigor en las investigaciones cualitativas propuestos por Noreña et. al (2012). En la Tabla 1 se puede observar los elementos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el cumplimiento de los objetivos en la presente investigación.

Es importante reconocer que aunque las estrategias de aprendizaje implementadas en el estudio se realizaron al interior del aula de clase, sus hallazgos y aportes no se reducen a la experiencia escolar de los educandos, de lo contrario, la planeación ha estado planteada con miras a que los y las estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en otros espacios externos, como también, puedan ser más conscientes de su relación con los lugares frecuentados, identificando los contextos detrás de lo que ellos y ellas perciben. A pesar del desarrollo de las actividades en el aula, se les invita a los estudiantes a tener presente sus experiencias y sentires respecto al barrio y a la ciudad, teniendo así oportunidad de aprender cómo estos lugares se interrelacionan.

## DISEÑO METODOLÓGICO

<b>Pregunta de investigación :</b> ¿Cómo se construye el significado del lugar a través de la percepción en la población escolar?				
<b>Objetivo general:</b> Describir las percepciones y significados de los estudiantes de 4 grado del colegio Álvaro Camargo de la Torre ETB en relación con la construcción del concepto del lugar.				
Objetivos específicos	Estrategia de investigación (Apartado de enfoque metodológico M.T)	Técnicas de investigación	Estrategias de enseñanza o aprendizaje	Categorías de análisis (conceptos centrales M.T)
1. Analizar percepciones individuales y colectivas sobre lugares cercanos en la ciudad.	ETNOMETODOLOGÍA	Observación participante (Diarios de campo)	Mapas mentales (Representación espacial)  Galería de la memoria	Lugar Percepción Ciudad
2. Identificar significados que los estudiantes construyen en relación con el concepto de lugar		Grupos focales	Cuadro comparativo (clasificación de los tipos de lugares)  Construcción de narrativas (poemas)	Significado  Lugar  Construcción del concepto del lugar (Desde la enseñanza de la geografía)
3. Reconocer los conceptos de lugar que construyen los estudiantes a partir de su percepción y los significados que dan a la ciudad.		Triangulación (Matriz analítica)  Análisis de documentos	Exploración sensorial Cartografía de “Mi lugar en el colegio”  Mapa mental (Qué es el lugar)  Cartografía	Construcción del concepto del lugar (Desde la enseñanza de la geografía)  Percepción  Significado del lugar

Tabla 1. Diseño metodológico. Elaboración propia.

### **5.1. Planeación de las sesiones en el aula de clase**

En los objetivos de aprendizaje distribuidos por cada sesión se ha implementado las bases del aprendizaje significativo, pues es de esencial importancia que en cada actividad los educandos tengan la posibilidad de relacionar los conceptos geográficos con sus intereses y su cotidianidad, dando relevancia a las experiencias previas acerca de la ciudad, el barrio y el colegio. Siguiendo con esta base pedagógica, se tuvo una flexibilidad en relación con las actividades propuestas, ya que estas se modificaron según los hallazgos del ejercicio diagnóstico realizado antes de iniciar formalmente con las intervenciones en el aula. El ejercicio diagnóstico fue indispensable para plantear estrategias de aprendizaje situadas, consecuentes con las posibilidades de comunicación y de comprensión conceptual previa de los educandos.

Por otro lado, una de las estrategias para acoger el conocimiento de los educandos fue utilizar el de lenguaje propio de la población respecto a los temas a tratar en los ejercicios del aula, siendo esto fundamental para aumentar la percepción de autoeficacia de los educandos en relación con el tópico que están aprendiendo. Al sentirse capaces de manejar los términos de educación geográfica en el aula se aumentan las posibilidades de crear una motivación intrínseca para incitar a los educandos a tomar en sus propias manos el proceso para culminar con los objetivos de aprendizaje.

El colegio, en especial, es un espacio donde potencialmente los niños y niñas empiezan a acoger el sentido del lugar, entiendo que en este pasan una parte importante de su tiempo, teniendo como consecuencia la generación de relaciones interpersonales significativas y, asimismo, de memorias personales. Culturalmente, la escuela como lugar viene dotada de significado y de expectativas respecto al desarrollo cognitivo de las infancias, pero también de las vivencias con valor emocional de pasar por esa etapa de la vida. La familia, los amigos, los educadores e incluso la disposición del plantel educativo juega un papel importante en el desarrollo de percepciones respecto a la escuela como lugar; debido a lo anterior, la integración de los estudiantes en el aula es indispensable para lograr incentivar la concientización del lugar en su construcción de aprendizaje significativo, entendiéndose este como un suceso posible a través de la interacción social (Moreira, 2019). Por esa razón, las actividades de intervención propuestas buscan congregar la complejidad de la construcción del sentido de lugar, haciendo alusión no

sólo de las experiencias individuales de los educandos, sino también de las experiencias compartidas con sus compañeros, familiares y con la sociedad misma.

A nivel metodológico, se planearon actividades que integraran la experiencia de cada estudiante con sus compañeros en conjunto con los espacios que habitan, permitiendo así construir conocimientos colectivos y personales sobre los lugares. Las actividades también fueron pensadas en explorar el mundo emocional de los educandos, siendo esta una parte importante de la percepción de los lugares que ha tendido a ser ignorada en el ámbito educativo, pues la educación emocional no suele estar incluida en los currículos de ciencias sociales; en este caso, se tuvo la intención de otorgar medios a los educandos para ser ellos y ellas conscientes de sus estados emocionales, sus sentires y cómo estos influyen en la percepción de los lugares.

Entonces, como ha sido graficado en el diseño metodológico, cada objetivo específico de la investigación se ha relacionado con las estrategias de enseñanza implementadas en las sesiones de intervención pedagógica, empezando por el abordaje de las percepciones individuales y colectivas de los lugares (Actividad 1 y 2), siguiendo con la exploración de los significados producto de la interacción de los y las estudiantes con el espacio geográfico (Actividad 3 y 4), para concluir la intervención al impulsar al estudiantado a relacionar su experiencia subjetiva con el concepto de lugar en la geografía (Actividad 5 y 6). A continuación, se hará una profundización con respecto a las bases pedagógicas fundamentales en las cuales se inspiraron las actividades ejecutadas en el aula.

### **5.1.1. Actividad 1**

En esta actividad se pretende explorar los esquemas mentales que los educandos tienen acerca de los lugares e indagar en su capacidad de comunicar gráficamente cómo los perciben. En la percepción de la realidad las emociones juegan un papel determinante puesto que otorgan a los espacios geográficos una carga afectiva, la cual interviene en el proceso de focalización de la atención sobre la información percibida de dicho espacio y, asimismo, en la consolidación de la memoria a largo plazo. Cada persona puede recordar un mismo lugar de maneras completamente diferentes, prestando atención en unos detalles de interés por encima de otros, siendo las memorias de los lugares representaciones de las realidades subjetivas (Bailly, 1979). Por esa razón, vale la pena

tener como punto de partida cuáles son los acercamientos de los educandos a los lugares que frecuentan y cuáles son los elementos significativos que permean su relación con dichos lugares.

Por otro lado, aunque se les otorgan a los educandos instrucciones específicas para abordar la exposición de los lugares significativos, se les da la libertad de expresarse de manera autónoma y con el lenguaje que está a su alcance; en este caso el dibujo y las composiciones narrativas funcionan como herramientas didácticas que permiten la creatividad y la libre expresión, lo cual pretende también dinamizar los espacios de educación geográfica en el aula de clase. De esta manera se espera que el estudiantado explore las cartografías sociales y emocionales en el abordaje del significado del lugar. Esta actividad, siendo parte del objetivo específico 1 del presente estudio, busca profundizar en los constructos de lugar, percepción y ciudad dentro del saber popular de los y las estudiantes.

No obstante, es preciso reconocer que esta propuesta metodológica representa un reto con respecto a la inexperiencia de los educandos para comunicar sus experiencias subjetivas. A saber, en la planeación curricular de ciencias sociales pocas veces se abordan los lugares partiendo desde la significación personal y colectiva de las infancias; por el contrario, el enfoque tradicional de la educación en esta asignatura dota de importancia a los espacios geográficos únicamente en su relación con los hechos históricos, dejando de lado la cotidianidad que atraviesan las vivencias de las infancias. Por tal motivo, se espera que darles la instrucción a los y las estudiantes de reconocer su lugar favorito e indagar en las emociones evocadas en estos lugares sea un paso para que ellos y ellas tengan un acercamiento más humano a los espacios geográficos, empezando así a abordar sus significados (Ver Anexo 1).

A pesar de reconocer los retos en la implementación de la metodología propuesta, también se rescata que instruir a los educandos respecto a las realidades inmediatas y al reconocimiento de sus propias emociones en relación con estas permite la instauración del conocimiento situado y del aprendizaje significativo, puesto que se les invita a los educandos a reflexionar acerca del espacio geográfico desde una perspectiva humanista que integra las experiencias individuales y colectivas con los conceptos en geografía. Los educandos tendrán la posibilidad de aplicar los conceptos geográficos en el contexto cotidiano, comprendiendo que la trascendencia de estos va más allá del enfoque académico de los libros de texto.

### 5.1.2. Actividad 2

La segunda actividad propuesta, la cual también corresponde con el primer objetivo específico de esta investigación, tiene intención de incentivar a los y las estudiantes a ser conscientes de las emociones que relacionan con los lugares (Ver Anexo 2). Esta actividad tiene un componente de trabajo individual y colectivo porque, en primera instancia, busca llevar a los aprendices un nivel de introspección respecto a sus estados emocionales en relación con los lugares y, en segunda instancia, explora las emociones comunes de los lugares que más y menos les gusta a los compañeros de clase.

Abordar las emociones es indispensable para explorar las percepciones de los lugares en los educandos, ya que estas influyen en los recuerdos de un lugar y, asimismo, en el sentido de proximidad que se tiene sobre este. A saber, los lugares asociados con emociones positivas tienden a ser recordados de manera favorable, mientras que los asociados con emociones negativas pueden evocar recuerdos desagradables. Por lo tanto, una persona que se siente segura y cómoda en un entorno puede ser más propensa a explorarlo y disfrutarlo, mientras que alguien que se siente amenazado puede ser más cauteloso o evitar el lugar por completo (Lynch, 1960). Entonces, si se da continuidad al ejercicio propuesto en la primera actividad al profundizar en los estados emocionales de los y las estudiantes al interactuar con los lugares que les rodean, se les permite a los educandos indagar las razones de su proximidad o aversión con los lugares propuestos en la actividad.

En este ejercicio los y las estudiantes tendrán la ocasión de compartir con sus compañeros y compañeras las emociones que sienten en común, generando incluso representaciones sociales colectivas sobre determinados lugares. Además, se espera que los educandos comprendan la diversidad de percepciones conectadas con un mismo lugar, entendiendo la diferencia entre las experiencias vividas por cada persona y cómo influyen estas experiencias en la predisposición a sentir unas emociones al interactuar con determinados lugares. A través de dicha didáctica se pretende que los educandos se sientan libres de expresar sus emociones y, además, tengan un espacio de interacción consigo mismos y con sus compañeros de clase.

Adicionalmente, se busca resignificar el lugar escuela como un espacio en el cual se puede prestar atención en la autoconciencia emocional, en comunicar las emociones

de manera asertiva y en comprender las causas de la experiencia de dichas emociones. Los educandos comprenderán que la escuela puede tener alcances más allá de la transmisión del conocimiento unidireccional para llegar a vivenciar espacios educativos en donde aprendan a comprender y gestionar sus propias emociones, como también a empatizar con las emociones de las demás personas.

### **5.1.3. Actividad 3**

En esta actividad se pretende acercar a los educandos al ejercicio sentipensante de la interacción con los lugares (Ver Anexo 3). Se les propone identificar los lugares que les rodean y cuáles son las funcionalidades habituales de los mismos, explorando superficialmente sus experiencias previas y percepciones. De esta manera, tendrán la posibilidad de tener representaciones mentales amplias sobre las estructuras que componen los espacios habitados, pero, además, rememorar las vivencias que se despiertan al habitar dichos espacios.

A través de la exposición consciente del estudiantado con el entorno, los y las alumnas podrán observar detenidamente los elementos que componen los lugares más cercanos, puesto que se está disponiendo un momento del ciclo educativo exclusivamente para eso, para la observación del espacio y la conciencia de las emociones generadas en este. En las costumbres populares difícilmente se gestan encuentros conscientes con los lugares, pues la ciudad es un espacio de tránsito en el cual pocas veces se hacen pausas para reflexionar sobre los lugares, pensar acerca de la historia de este, o de las significaciones que representan. Por otra parte, al llamar a los y las estudiantes a reconocer las estructuras que conforman el espacio geográfico que habitan, se realiza una introducción a la cartografía social, implementándola como estrategia pedagógica que invita a los educandos a desarrollar habilidades críticas y de investigación, puesto que la cartografía social implica la recopilación, el análisis y la interpretación de datos geográficos y sociales (Bernal y Galindo, 1974).

Aunque este ejercicio no está completamente basado en la cartografía social, se busca realizar un recorrido por el espacio geográfico más cercano de los educandos para que ellos y ellas identifiquen los tipos de lugares que les rodean, siendo estos lugares de salud, vivienda, educación, recreación y transporte. A partir de este recorrido se espera que los y las estudiantes aprendan a analizar e interpretar datos geográficos en contexto,

identificando patrones, relaciones y distribuciones dentro de su comunidad, fortaleciendo sus habilidades de análisis espacial y comprensión de la geografía local. Adicionalmente, los educandos serán capaces de identificar las facilidades o dificultades de acceso a ciertos tipos de lugares; por ejemplo, indagar si existen suficientes centros de atención en salud cercanas que respondan a las necesidades de la comunidad.

#### **5.1.4. Actividad 4**

En esta actividad se hizo una integración de las didácticas de expresión narrativa y gráfica (Ver Anexo 4). Uno de los resultados esperados en este ejercicio es que los y las alumnas adquieran las habilidades para reconocer y expresar las emociones asociadas a los lugares, comprendiéndolos como espacios de interacción social y emocional. La complejidad de los lugares se sostiene en la diversidad de percepciones y vivencias relacionadas con dichos lugares, sin embargo, pocas veces se motiva al estudiantado a realizar reflexiones personales y colectivas respecto al sentido simbólico de los lugares. Este ejercicio funciona tanto para el abordaje del lugar desde la educación geográfica, pero también como un punto en favor de la educación socioemocional, al incentivar a los estudiantes a ser conscientes de sus estados emocionales como el de sus compañeros y compañeras.

Adicionalmente, la expresión narrativa permite a los estudiantes relacionar conceptos geográficos abstractos con historias personales, lo cual facilita una comprensión más profunda y significativa de cómo la geografía impacta la vida cotidiana y los contextos locales. Al hacer expresarse de manera narrativa, los educandos pueden reportar los cambios que identifican en los lugares que habitan, entendiendo que su significado no se construye de manera estática sino, al contrario, parte de procesos dinámicos de interacción; esto ayuda a los estudiantes a comprender la dinámica temporal de los procesos geográficos y las implicaciones de sus acciones a largo plazo, teniendo la posibilidad de realizar conexiones causales de las problemáticas sociales.

Asimismo, en esta planeación se evidencia el aprendizaje significativo como un pilar fundamental de la educación geográfica, ya que se instaura la conexión de los conceptos geográficos con el mundo socioemocional de los niños y niñas (Tovar, 2019). Al hacer un abordaje de sus experiencias personales, y al acoger las vivencias de quienes les rodea, los educandos tienen la posibilidad de comprender la amplitud de los

fenómenos que estudia la geografía, superando el paradigma tradicional de la geografía física. La educación geográfica en estos términos puede incentivar la motivación de los y las estudiantes para seguir explorando esta área del conocimiento de manera integral, entendiendo que los aprendizajes sobrepasan los libros de estudio y las cátedras a las cuales están habituados. Se expresa la necesidad, pero también la posibilidad, de lograr la construcción del conocimiento situado, el cual es correspondiente con la visión del mundo previa que ellos tienen, pero también con los hechos sociales que permean los lugares.

### **5.1.5. Actividad 5**

Este ejercicio se basa en la exploración de los sentidos, entendiendo la percepción como un proceso que reúne la información sensorial, los conocimientos y experiencias previas de los educandos. La información sensorial está conectada con la memoria a largo plazo y puede ser evocadora de experiencias previas relacionada con los lugares, siendo, asimismo, evocadora de emociones (Lynch, 1960). Estos procesos perceptivos de un lugar pueden estar estrechamente ligados a la identidad personal y colectiva, siendo influyentes en la formación de la identidad cultural, emocional o social, permeando en el sentido de pertenencia y arraigo (Ver Anexo 5)

Ahora bien, entendiendo que las categorías de base en esta actividad son el lugar, el significado y la construcción del significado de lugar, vale la pena recordar que la percepción juega un papel esencial en la configuración y atribución de significado al lugar. A través de la educación geográfica y la exploración crítica de estas dinámicas perceptivas, se puede entender mejor cómo los lugares adquieren significado para individuos y comunidades, y cómo estos significados pueden cambiar y evolucionar a lo largo del tiempo. Asimismo, se comprende que el significado de un lugar se forma a partir de las experiencias personales y colectivas; esto incluye recuerdos, emociones y sensaciones se asocian con dicho lugar.

La exploración sensorial también permite a los educandos interactuar con el entorno físico y percibir características como la forma, el color, la textura y el sonido del lugar. Al explorar las emociones y los pensamientos que vienen a su mente después de recibir un estímulo sensorial, se puede evidenciar cómo los estudiantes organizan la información sensitiva proveniente de los espacios geográficos dando sentido a la

representación del lugar. Reaccionar a este tipo de estímulos ambientales implica procesos cognitivos como la atención selectiva (enfocarse en ciertos aspectos del lugar), la percepción de profundidad y la identificación de patrones, al evocar las memorias de la interacción de los educandos con la ciudad.

#### **5.1.6. Actividad 6**

En el proceso de intervención en el aula en relación con la educación geográfica, respecto a las percepciones del lugar, se plantea la realización de un mapa mental de manera conjunta con los y las participantes. En esta actividad se pretende establecer los conceptos geográficos relacionados con el lugar adquiridos por los educandos a través de las sesiones de aprendizaje. El propósito en esta actividad es unificar los saberes individuales de los y las estudiantes para establecer maneras colectivas de reflexionar acerca del lugar, siendo conscientes de los elementos que lo componen (Ver Anexo 6).

El uso de mapas mentales en la educación geográfica permite, por un lado, que se organicen los conceptos trabajados en el aula de manera jerárquica, comprendiendo cuáles son las categorías en las que se trabajó con mayor amplitud, y qué elementos componen dichas categorías. Entonces al abordar el significado del lugar se espera que los estudiantes identifiquen cuáles son los tipos de lugares más frecuentados y cómo se construyen sus percepciones de ellos a nivel individual y colectivo.

#### **5.2.7. Actividad 7**

En esta actividad se hace uso de la metodología de cartografía social, en donde los educandos relacionan el espacio físico del colegio con sus diversas experiencias y percepciones que tienen sobre dicho espacio. Los estudiantes pueden realizar un mapeo de las emociones y experiencias significativas al habitar la escuela, siendo un lugar donde comparten gran parte de su tiempo con sí mismos y con otras personalidades. A través de esta metodología se plasma en una representación física del territorio los significados, sentires y experiencia relacionadas con un espacio geográfico. Se busca indagar los pensamientos de los educandos respecto al territorio y las creencias populares respecto a un territorio (Ver Anexo 7).

Con esta metodología, en lugar de utilizar mapas convencionales que destacan

características físicas se incluye la representación de lugares significativos para los educandos en función de sus historias personales y colectivas, haciendo uso de convenciones sociales propuestos por los mismos estudiantes. De esta manera se les permite a los alumnos explorar y representar diferentes puntos de vista sobre el uso del espacio y la percepción del lugar, lo cual es fundamental para comprender la diversidad cultural y social.

## 6. RESULTADOS

En este apartado se expondrán los resultados según los objetivos específicos de la investigación, indagando en los hallazgos respecto a las categorías de análisis usadas para interpretar los resultados obtenidos en las intervenciones en el aula. En el abordaje del concepto del lugar con los estudiantes de grado cuarto de la Torre ETB se pudo evidenciar los conocimientos previos respecto al significado de los lugares que ellos y ellas habitan. A pesar de que al inicio de la intervención los y las estudiantes no contaban con las herramientas necesarias para expresar narrativamente sus concepciones del lugar y, además, había vacíos conceptuales en referencia a la geografía, los y las alumnas lograron ser conscientes de significaciones del lugar establecidas por las experiencias que ellos y ellas han vivido en determinados espacios. En su mayoría, los lugares frecuentados por los educandos solían estar ubicados en un radio cercano de la escuela y del barrio San Carlos.

Al finalizar la intervención los y las estudiantes lograron hablar de sus lugares preferidos, de las razones de dicha preferencia, como también de las características y sentimientos asociados a aquellos lugares que prefieren evitar. La mayor tendencia en los tipos de lugares preferidos por los estudiantes fueron los lugares de recreación como el parque, el bosque San Carlos, la cancha de fútbol, los centros comerciales, e incluso, el sendero a Monserrate. A partir de la enumeración de los lugares de preferencia los educandos lograron comunicar sus experiencias y emociones relacionadas con los lugares, lo cual será abordado con mayor detalle en el análisis de los resultados de cada objetivo específico.

A pesar de no haber mucha profundización en las problemáticas sociales que les rodean tuvieron la capacidad de nombrar problemas que les afectan en su nicho de interacción cotidiana. Los educandos mencionaron problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas y la contaminación ambiental en la reflexión de los lugares con mayor proximidad. No obstante, no se llegó al punto de abordar las causas de dichas problemáticas, tampoco las posibles soluciones. En este sentido, se denota que a los y las estudiantes no se les ha reconocido como agentes propositivos del cambio, como posibles actores y actrices capaces de contribuir a la reflexión sobre su agencia con respecto a los problemas que les rodean.

Por otro lado, al reconocer que los educandos reflexionan acerca de lugares muy

próximos en su cotidianidad, se hace un llamado a proponer estrategias pedagógicas para abordar representaciones de lugares más lejanos a la vida diaria del estudiantado, con el fin de que comprendan cómo las acciones emprendidas en otros territorios pueden afectar los lugares habitados por ellos y ellas. Aquí es importante recalcar que, en la educación geográfica, y de manera más amplia, la educación en ciencias sociales se espera que los educandos tengan una concepción más amplia de las realidades más externas a su contexto cercano. Es pertinente proponer nuevas metodologías para que los y las estudiantes asuman la responsabilidad de abordar las coyunturas sociales de su ciudad, percibiéndose a sí mismos como seres propositivos ante su realidad.

Ahora bien, las reflexiones respecto al lugar que se abordaron en las clases tuvieron impacto tanto a nivel individual como colectivo, siendo conscientes los educandos de los lugares que les han sido representativos, los cuales adquieren significado por experiencias personales que guardan en sí mismas el encuentro con otros seres vivos, e incluso, con problemáticas sociales. Se logró que la percepción de los lugares se diera al nombrar elementos intangibles de los lugares, como las emociones que se despiertan al habitarlos, las experiencias o los recuerdos con otras personas, o incluso, el abordaje de factores que dificultan habitar un lugar.

A continuación, se hace una profundización en los resultados obtenidos por cada uno de los objetivos específicos del estudio, analizando su cercanía con la consecución del aprendizaje significativo en el área de la educación geográfica y el abordaje de las percepciones sobre los lugares.

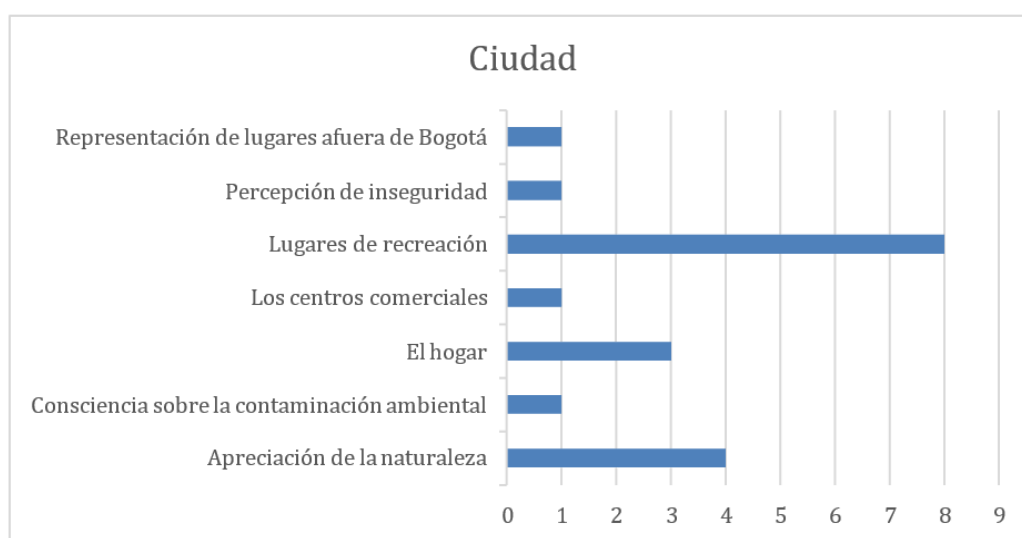
### **6.1. Objetivo 1: percepciones individuales y colectivas sobre lugares cercanos**

En la primera actividad relacionada con este objetivo se les pidió a los educandos que escogieran un lugar importante para ellos y ellas, llamándoles a reflexionar acerca de las razones que justifican dicha elección. Las categorías de análisis en esta primera actividad son: la ciudad, el lugar y la percepción. A través de estas categorías se profundiza en los conocimientos previos que los educandos tienen acerca de sus lugares significativos, intentando posicionarlos en el lugar más amplio que representa la ciudad para ellos.

Al abordar la categoría de ciudad se encuentra que, en su mayoría, los niños y

niñas hicieron alusión a distintos tipos de lugares de recreación como los parques, el bosque, el cine, el centro comercial, el cerro Monserrate y la cancha de fútbol (Ver figura 3). Aquí es importante traer a colación la relación de la ciudad y las infancias, teniendo en cuenta que existen lugares muy específicos planeados para el desarrollo y juego de los niños y las niñas, pero, desde el punto de vista de los y las participantes, incluso estos lugares están permeados por problemas sociales más amplios como el uso de sustancias psicoactivas y la inseguridad. No obstante, los lugares de recreación están asociados a emociones positivas como la felicidad y la tranquilidad, vivenciadas por la experiencia propia pero también por el encuentro y el compartir con otras personas.

**Figura 4.**



Nota. Categorías asociadas al concepto de Ciudad. Elaboración propia.

Al retomar los dibujos que los niños hicieron respecto a los lugares de recreación se exalta la representación gráfica de los objetos que componen dichos lugares, como lo son el rodadero, la cancha de fútbol y el pasamanos del parque (Ver Fotografía 1). De esta manera se obtiene una de las representaciones de los lugares que los niños y niñas habitan en la ciudad, entendiendo que, por ejemplo, los parques en el distrito han sido una de las formas de planeación urbana centradas en la recreación y deporte de las infancias. Además, en el dibujo se expresa la focalización en aquellos objetos usados por los niños en sus momentos de juego, no se obtienen muchos más detalles de la ciudad más allá de aquellos objetos que les son de interés.



*Fotografía 1. Resultado A Actividad 1. Elaboración propia.*

En el anterior caso es importante retomar el concepto de Gülgönen (2016), al hacer la distinción entre los “lugares para los niños” y “lugares de los niños”, ya que los lugares que han sido construidos para la recreación de las infancias no necesariamente cumplen con este propósito, teniendo en cuenta la percepción de inseguridad que tienen algunos de ellos respecto al espacio. Una de las estudiantes dice que, aunque el parque es su lugar favorito “algunas veces huele a cigarro, cocaína y marihuana”. En otras palabras, lugares que han sido planeados para el esparcimiento de la infancia cuentan con otras funcionalidades por la presencia de personas consumen sustancias psicoactivas, siendo esto un factor de riesgo para las infancias, y, evidentemente, un factor influyente en su percepción de dichos lugares (Ver fotografía 2).

Entonces, aquí se presenta una contradicción respecto a que los “lugares para los niños” no están siendo usados por ellos, de lo contrario, las infancias están expuestas a situaciones de riesgo, uno de ellos dice respecto al parque “a veces hay personas que fuman y después huele a droga y a cigarrillo y es un poquito insegura esa zona porque hay muchos ladrones” (Estudiante A, Actividad 1). Aquí nuevamente es expuesta la problemática de los educandos en referencia a su dificultad de habitar los lugares sin el control adulto, pues los factores sociales de inseguridad han evidenciado que las infancias son una población de riesgo, en especial aquellas infancias de clases

socioeconómicas bajas y medias. Este tipo de percepción frente a los lugares de recreación representa uno de los hallazgos marginales en la representación de los lugares significativos en los educandos, siendo evidente que ellos y ellas mencionan con mayor frecuencia aquellos lugares relacionados con experiencias y emociones positivas.



Fotografía 2. Resultado B Actividad 1. Elaboración propia.

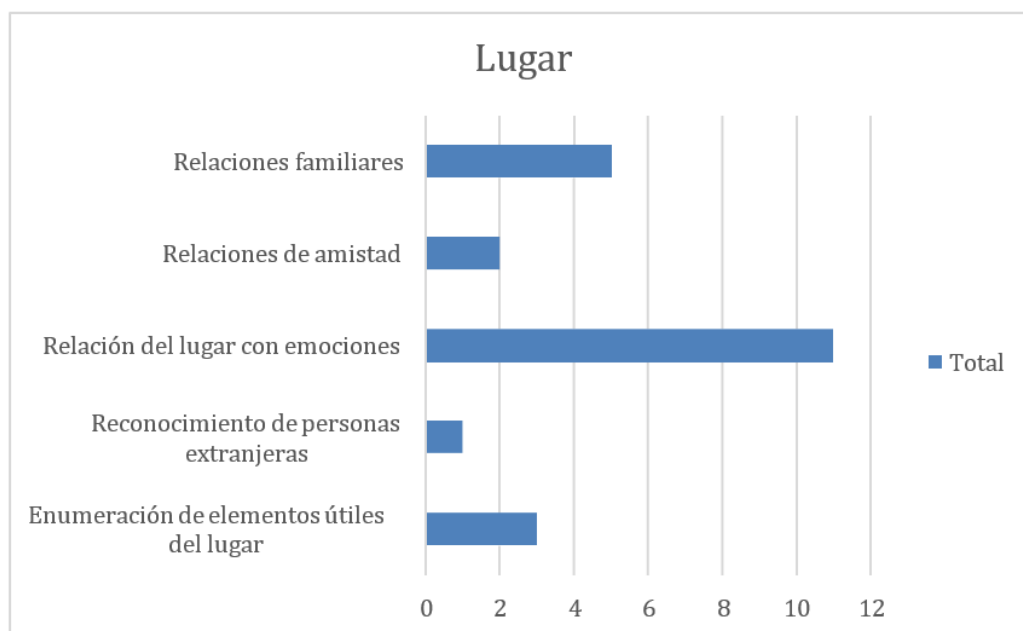
Respecto a los lugares escogidos por los educandos también se resalta la apreciación a la naturaleza, ya que para los y las estudiantes es importante contar con espacios de ocio en donde puedan interactuar con animales y plantas, siendo esto también un reflejo de que la ciudad en sí misma no tiene espacios de conexión con la vida silvestre. Varios de los educandos expresan que uno de los factores agradables en sus lugares de preferencia son el olor a la naturaleza, lo cual se destaca en los lugares como el parque, el bosque San Carlos y el sendero de Monserrate.

Por otro lado, otra tendencia en la elección de los lugares preferidos, fueron aquellos relacionados con su hogar, en específico, su habitación. La habitación representa para los niños y niñas un lugar seguro, debido a que allí tienen los objetos que con más frecuencia usan. Además, esto complementa la tendencia de que los y las alumnas centran su atención en los lugares más próximos en su cotidianidad, siendo evidente que se les dificulta expresar con más detalles zonas de lejanía, con las cuales

no tienen interacción constante. Los educandos son capaces de describir su habitación desde lo más sustancial, haciendo alusión a las características físicas del espacio, sin mencionar con profundidad la razón de dichas características o la historia de determinados objetos físicos que les interesa.

Ahora bien, la segunda categoría de interés es la de lugar, concepto central en esta investigación que es inicialmente abordado con este ejercicio. Respecto al lugar se demuestra que los y las alumnas relacionan esta categoría principalmente con las emociones; los educandos suelen relacionar sus lugares de preferencia con emociones positivas como la alegría, la tranquilidad, la felicidad, relajación, diversión, entre otros. Al respecto, vale la pena anotar que, aunque en la mayoría de los casos existe una relación del lugar con las emociones, existen casos en los cuales los educandos no demuestran mayor introspección respecto a sus estados emocionales diciendo que dichos lugares los hace sentir “normal” (Ver Anexo 8). De hecho, en algunos casos emergentes se basa la reflexión del lugar únicamente con la enumeración de elementos útiles del lugar, más allá de las experiencias significativas que ha vivido en dicho lugar o de la reflexión sobre los estados emocionales. Por ejemplo, en uno de los casos en los cuales un sujeto escogió la habitación como su lugar de preferencia, el estudiante enumera que le gusta ese lugar porque está su estante, su cama y su computador, sin embargo, no comunica cuáles experiencias ha tenido en relación con dichos objetos.

Adicionalmente, los educandos suelen mencionar las personas con quienes suelen compartir los lugares, tal como las relaciones familiares y de amistad (ver Figura 4), siendo, en muchos casos, el rasgo más importante sobre la construcción del significado del lugar en razón del compartir con otros. Por ejemplo, varios de los niños y niñas dicen que en su lugar preferido conocieron a sus amigos o que es un lugar especial porque pueden compartir con sus familias. No obstante, sólo en un caso un alumno mencionó como una característica particular de su lugar preferido la presencia de personas extranjeras; esto es poco común porque el estudiante habla de un lugar fuera de Bogotá y, por lo tanto, denota tener representación mental de lugares más lejanos; en este caso emergente, el estudiante nombró a la piedra el Peñón de Guatapé como su lugar favorito y hace la diferenciación entre las personas turistas que son provenientes de Colombia y aquellos extranjeros provenientes de otros países (Ver Fotografía 3).

**Figura 5**

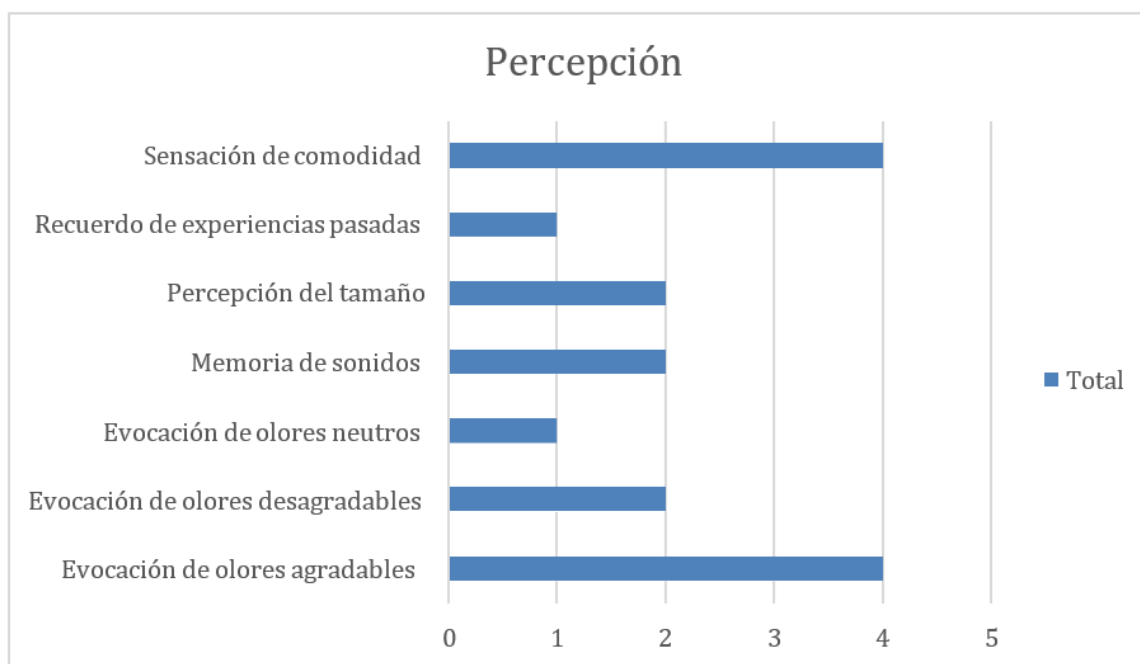
Nota. Categorías asociadas al concepto de Lugar. Elaboración propia.

La última categoría relacionada en este objetivo es la percepción, mediante la cual se explora la autoconciencia que tienen los educandos respecto a sus experiencias sensoriales en relación con el lugar. Por un lado, se evidencia que los y las estudiantes de grado cuarto le dan un valor importante a los olores que perciben, teniendo tendencia de la evocación de olores agradables (p. ej. El olor a comida y a naturaleza), olores desagradables (p. ej. El olor a humo, a contaminación, a drogas) y olores neutros (p.ej. olor del agua) (Ver tabla 2) (Ver Anexo 9). Los olores son también sensaciones que les evocan recuerdos de experiencias pasadas las cuales han aportado en la significación del lugar, despiertan los momentos del pasado con valores simbólicos, los cuales también pueden generar aproximación o evitación de determinado lugar.

<b>Tipo de olor</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Lugares asociados</b>
Olores agradables	“Huele a comida” “Huele a naturaleza”  “Huele a pasto”	El centro comercial El bosque  El sendero de Monserrate  La cancha de fútbol
Olores desagradables	“Huele a cigarrillo, marihuana y cocaína”  “Huele a contaminación”	El parque  El parque
Olores neutros	“Huele a agua”	La habitación

*Tabla 2. Percepción sensitiva. Elaboración propia.*

Los olores no son la única experiencia sensorial presente en las percepciones de los educandos, pues ellos también hacen alusión a las memorias sobre los sonidos que perciben en los lugares que frecuentan y los sentimientos que dichos sonidos les generan. Por ejemplo, para uno de los niños cuyo lugar preferido es la cancha le disgusta lo ruidosa que puede ser, representando esto también la afluencia de gran cantidad de personas en determinado espacio (Ver Anexo 10).

**Figura 6**

Nota. Categorías asociadas al concepto de Percepción. Elaboración propia.

Otra tendencia por exaltar en esta categoría es la sensación de comodidad, ya que muchos de los educandos justificaron su elección de lugar con la sensación de tranquilidad por ser un lugar que habitan con frecuencia o por ser un lugar que les satisface sus necesidades de entretenimiento, de descanso, de recreación. Los y las estudiantes sienten dichos lugares como el parque, la cancha de fútbol y la habitación como suyos, en el sentido de que pueden ejercer diferentes actividades de interés en los lugares que eligieron, teniendo cierta libertad y valorándoles por las experiencias vividas. En el parque, por ejemplo, se valora que los educandos pueden estar en constante interacción con sus amigos y amigas, que pueden hacer deporte y pueden también interactuar con la naturaleza.

Finalmente, otra categoría emergente en el caso de la mención de los lugares favoritos fue la percepción del tamaño. Dos de los educandos mencionaron el tamaño de los lugares como la cancha de fútbol y el Peñón de Guatapé (ver Fotografía 3) como dos factores característicos de dichos lugares. Respecto a los demás lugares escogidos y descritos por los estudiantes no se hizo mención alguna de sus características del tamaño del lugar o de los elementos que lo componen, por lo cual se percibe que las

dimensiones del espacio no son un factor en el cual los educandos focalicen su atención.



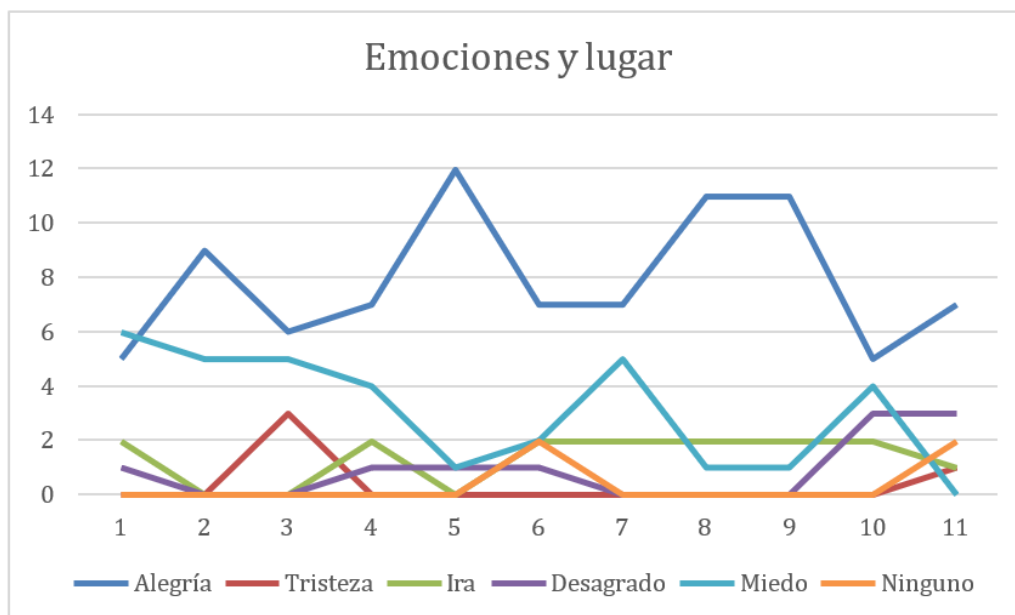
Fotografía 3. Resultado C Actividad 1. Elaboración propia.

En la segunda actividad relacionada con el primer objetivo específico se propone indagar en las emociones que generan a los niños percibir los lugares que más y menos les gustan a sí mismos y a sus compañeros de clase. En esta actividad se detecta la diversidad de las sensaciones que puede generar un mismo lugar a personas que comparten condiciones de vida similares, así como se puede demostrar en la Figura 6, en donde se comparan las frecuencias de las emociones de alegría, enfado, miedo, desagrado y tristeza. Aquí se replica la tendencia de que los lugares preferidos por los estudiantes son aquellos lugares de recreación como los parques de diversiones y, con menor frecuencia, pero no menos importante, hubo niños que trajeron fotografías de lugares lejanos como la playa o lugares turísticos. Respecto a los lugares que no les gusta a los y las participantes, sobresalen los distintos centros médicos como el hospital o el dentista.



*Fotografía 4. Registro Actividad 2. Elaboración propia.*

En la Figura 7 se realiza una comparación de las frecuencias de las diferentes emociones según las 11 imágenes propuestas en la actividad. Vale la pena mencionar que la emoción con mayor frecuencia es la alegría, a pesar de que en algunas imágenes como la número 1, 3, 7 y 10 no existe una diferencia significativa entre las frecuencias de las emociones de alegría y miedo. Cabe aclarar que en este ejercicio no se profundizó acerca de las causas de dichas emociones, ni de las vivencias que les justifican; la intención era realizar un abordaje inicial de las emociones que despiertan los lugares preferidos que están por fuera del lugar escuela y de aprovechar el espacio para hacer una construcción colectiva del significado de lugar.

**Figura 7.**

Nota. Emociones relacionadas con los lugares. Elaboración propia.

## 6.2. Objetivo 2: Significados de los lugares en relación con el concepto de lugar

Comprendiendo que el concepto de lugar en geografía y ciencias sociales se refiere a un espacio físico que ha adquirido significado y valor debido a experiencias personales, sociales, culturales e históricas, se pretendió hacer en este estudio un acercamiento al entorno conocido por los educandos para identificar los tipos de lugares que les rodean. En principio, se les invitó a los y las estudiantes a pensar cuáles tipos de lugares existen, nombrando utilidades de los lugares como el encontrarse a jugar, atender emergencias médicas, divertirse, aprender, movilizarse, entre otros. A raíz de esa indagación iniciar los y las estudiantes entendieron la diferencia entre 5 tipos distintos de lugares: Educación, salud, vivienda, recreación y transporte, identificando cuáles de los edificios que rodea al colegio hacen parte de estos tipos de lugares (Ver Tabla 3). Esta identificación se hizo a través del recorrido de las zonas a los alrededores del colegio, y de traer a colación las representaciones de los lugares que han sido identificados con anterioridad.

Aquí también se demuestra la dificultad de los educandos para tener una representación de lugares lejanos a su cotidianidad, pues como se ve en la Tabla 8, los estudiantes han identificado lugares que se encuentran al interior del mismo barrio. Aún

así, este ejercicio funcionó como una suerte de cartografía inicial en la apreciación de los tipos de lugares que frecuentan, relacionándolos con su cotidianidad y con la utilidad que cada uno representa para la sociedad y para sí mismos.

<b>TIPOS DE LUGARES IDENTIFICADOS</b>				
<b>Educación</b>	<b>Salud</b>	<b>Vivienda</b>	<b>Recreación</b>	<b>Transporte</b>
Colegio Álvaro de la Torre ETB	Clínica San Carlos	Conjuntos residenciales	Bosque de San Carlos	Estación de Transmilenio Country Sur
Colegio Enrique Olaya		Casa		Paradero SITP
Colegio El Carmen Teresiano				

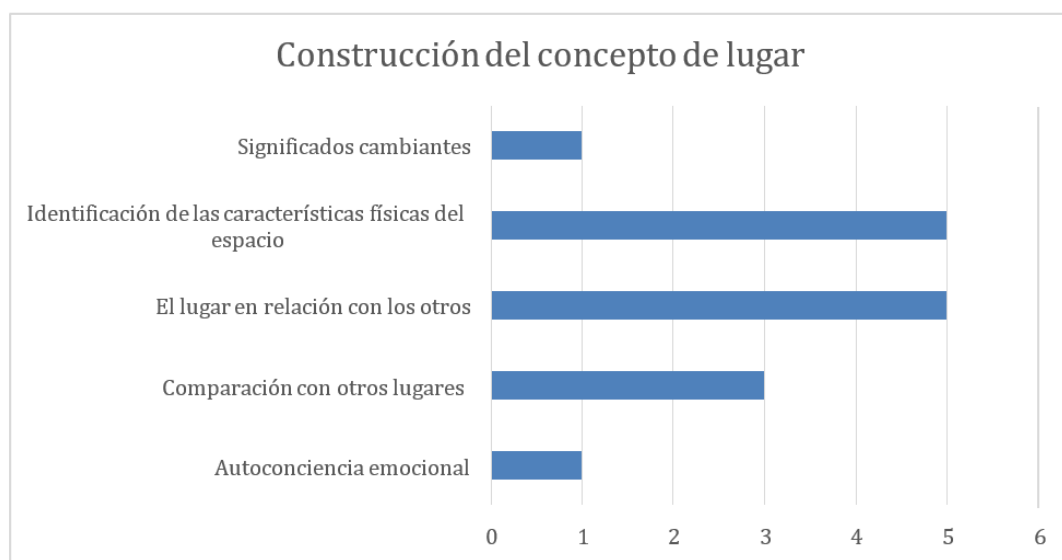
*Tabla 3. Resultados Actividad 6. Elaboración propia.*

Para complementar el anterior ejercicio, se hizo una integración de la expresión gráfica y narrativa, al invitarles a los educandos a realizar una reflexión más profunda acerca de los lugares que habitan, teniendo la posibilidad de expresar de manera narrativa sus emociones respecto a dichos lugares; los lugares escogidos por los niños y niñas fueron muy similares a los escogidos en la actividad 1, existiendo una mayor frecuencia de aludir a los lugares de recreación como la cancha, los centros comerciales y los parques, no obstante, emergieron nuevos lugares de preferencia como el bosque, la plaza de mercado y el barrio. Esto da a entender que a través del estudio del lugar los educandos están ampliando su focalización a otros tipos de lugares que no necesariamente colindan con la escuela y tienen posibilidad de ampliar la expresión de las experiencias significativas vivenciadas en dichos lugares; en este punto los educandos dejan de referirse únicamente a los lugares en la escuela y en su hogar, también empiezan a mencionar otros lugares como el parque de diversiones, la plaza de mercado y los centros comerciales (Ver anexo 11).

Adicionalmente, se les pidió a los y las estudiantes realizar un poema en alusión a los lugares más significativos para ellos y se procedió a analizar a partir de tres

categorías principales: la construcción del concepto de lugar, el lugar y el significado. En relación con la construcción del concepto de lugar (Ver Figura 8) se resalta que, por un lado, el concepto se nutre y se entiende por los educandos a partir de la identificación de características físicas del espacio, ya sea al nombrar los elementos que los componen o las características de colores, olores, sabores y tamaño. Los estudiantes nombran las cualidades que les gustan de dichos lugares; por ejemplo, en el caso del centro comercial, a los educandos les genera cercanía el poder encontrar todo lo que necesitan en las tiendas, o incluso, descubrir nuevas cosas que antes no conocían.

**Figura 8.**

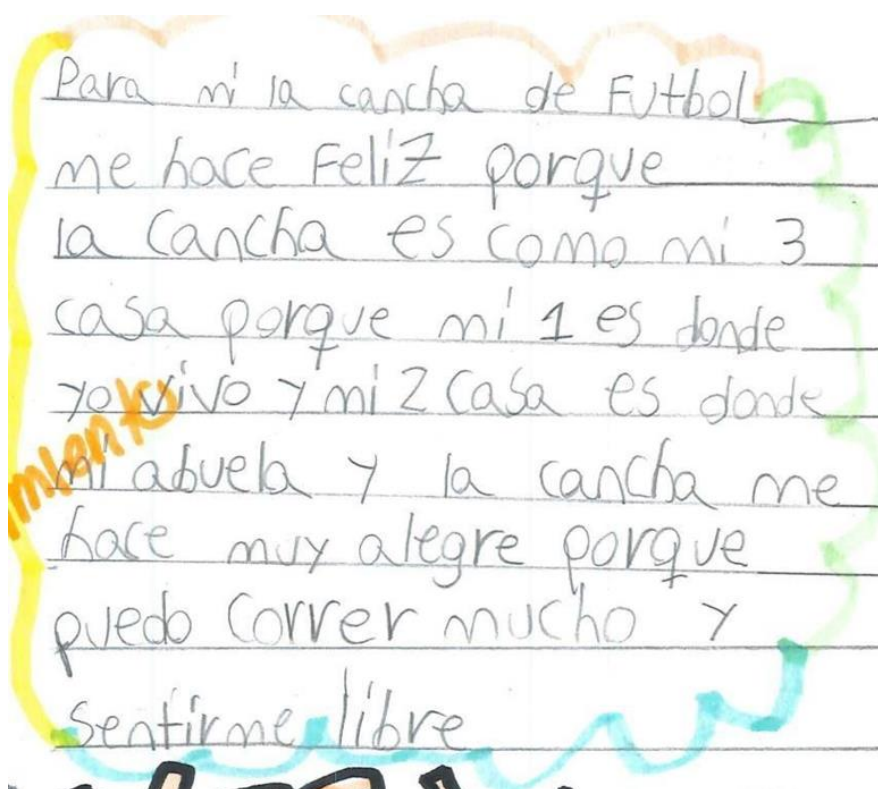


Nota. Categorías relacionadas con el concepto de lugar. Elaboración propia.

Asimismo, se demuestra que el concepto del lugar se construye, en su mayoría, en relación con los otros, pues los y las estudiantes incluyen dentro de sus narrativas personas externas a ellos y a ellas, especialmente aquellas con quienes comparten un vínculo significativo. Los educandos nombran emociones que vivieron con otras personas en determinados lugares, lo cual les otorga significado y les permite comprender la trascendencia del concepto. Por ejemplo, una de las estudiantes, quien nombró la plaza de mercado como su lugar favorito, expresó que se sentía muy triste cuando dejaba dicho lugar, compartiendo, además, que “le insistía a su mamá para volver, pero no la dejaba” (Estudiante B, actividad 4) (Ver Anexo 4). Aquí se expresa que la estudiante le adjudicaba emociones al lugar en sí mismo, pero también en relación con su madre, quien se

representa como un agente de autoridad quien no le permite continuar interactuando con su lugar de preferencia.

Por otro lado, es importante abrir paso a categorías emergentes como la comparación con otros lugares, puesto que algunos estudiantes nombraron la relación del lugar de preferencia con otros lugares habitados por ellos, teniendo una lectura íntegra de los espacios que frecuentan y perciben como importantes. Así se puede evidenciar en la Fotografía 5, en donde el estudiante compara la cancha de fútbol, un lugar que ha sido de importante para él, como otros lugares con un sentido de familiaridad como su propio hogar o el hogar de su abuela. En este caso se evidencia que el lugar de la cancha de fútbol tiene en la actualidad una carga afectiva significativa al punto de compararse con otros lugares en los cuales ha interactuado desde su infancia; esto denota la capacidad de cambio que tiene el significado de los lugares, el cual varía según las emociones experimentadas en dicho lugar y los valores simbólicos asociados, en este caso, a la libertad.



Fotografía 5. Resultado A Actividad 4. Elaboración propia.

Además, existe algunos casos en que, por un lado, una de las estudiantes es

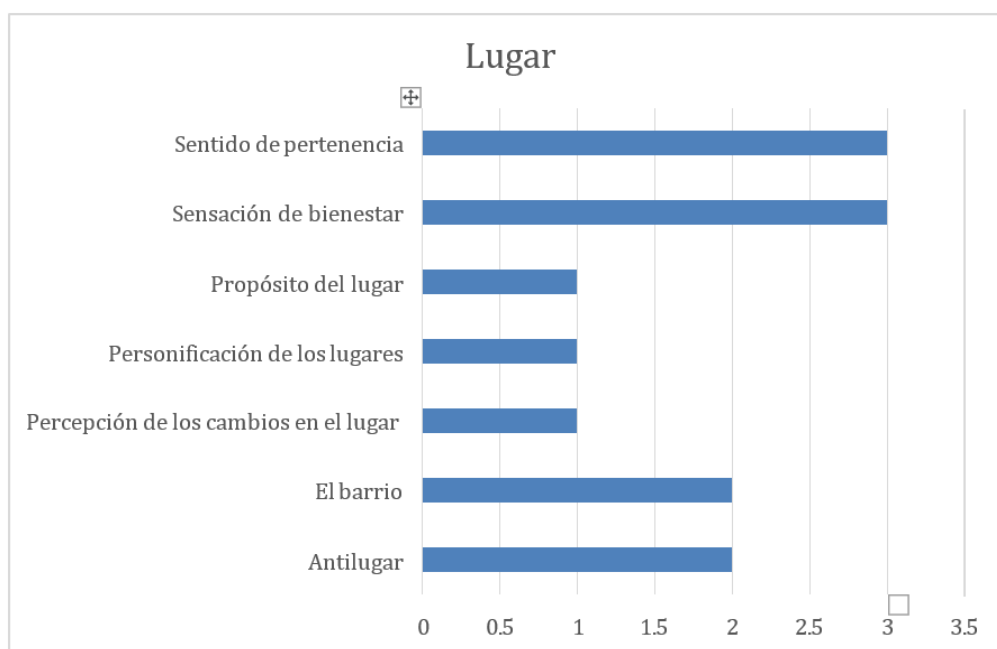
consciente de cómo sus emociones han cambiado a lo largo del tiempo respecto al lugar, lo cual logra describirlo narrativamente, pero, por otro lado, otra de las estudiantes llega a la conclusión de que los significados de los lugares son cambiantes, no permanecen inmutables a lo largo del tiempo. En el segundo caso la mutabilidad del significado de lugar se dio por las diferentes experiencias que ella tuvo en un mismo escenario, es decir, el lugar que ella escogió fue el dentista y ella reportaba tener mucho miedo al ir las primeras veces a ese lugar porque la dentista que la atendió inicialmente la regañaba, entonces por mucho tiempo ella asoció el lugar a emociones negativas. No obstante, cuando la dentista que la atendía cambió ella resignificó su experiencia con el lugar, siendo actualmente un espacio donde se siente cómoda e incluso feliz. Así lo expresa la estudiante cuando narra “Un día le tocó con una doctora muy brava y en vez de decirle la regañaba. Pero un día le tocó con una doctora muy buena y le regaló un peluche y desde ahí le comenzó a gustar la odontología, y ahora no tiene miedo” (Estudiante C, Actividad 4) (Ver Anexo 12).

El anterior ejemplo soporta la premisa de que la construcción del concepto del lugar se da en relación con otros y en el transcurso de experiencias diferenciales a lo largo del tiempo. El lugar no es un concepto estático, de lo contrario, es un concepto que se transforma según los acercamientos que tienen las infancias con ellos y con la misma interacción que se da en compañía de otros y otras. El concepto del lugar no se construye en individualidad, sino que está permeado por las acciones de otras personas conocidas y desconocidas, de las cuales los niños y niñas sólo tienen la capacidad de nombrar a las más próximas, con quienes han interactuado de alguna manera. De esta manera se entrevé que la dificultad de los educandos de narrar o analizar la percepción de lugares lejanos también se relaciona con la ausencia de interacción con otras personas en estos lugares, por lo cual no representan un objeto de interés o incluso supera las capacidades del pensamiento formal que los niños y niñas poseen en esa edad (Piaget, 1972).

Respecto a la segunda categoría central para el análisis de esta actividad, se encuentra que el lugar está relacionado principalmente con el sentido de pertenencia y de bienestar que les genera. Los niños y niñas manifiestan sentirse tranquilos y cómodos en sus lugares de preferencia, incluso, en un caso, se les ha llegado a adjudicar cierta personificación de los lugares, mencionándolos como seres que les han acogido (Ver Figura 9). Uno de los estudiantes expresa “el suelo plano de color verde hace feliz mi corazón, cura el dolor que tengo guardado, me hace recordar aquel atardecer que me

enamoré por primera vez del fútbol” (Estudiante D, Actividad 4) (Ver Anexo 13). Esta afirmación respecto al lugar sugiere que el deporte y el ambiente físico están profundamente entrelazados en la experiencia personal del individuo, en este caso la cancha de fútbol no sólo proporciona un fondo físico, sino que también se convierte en un espacio donde se desarrollan pasiones y se forman recuerdos duraderos. Además, al exaltarse esta conexión emocional con un evento pasado importante, se entrevé la importancia histórica que tiene este lugar en la vida del individuo.

**Figura 9.**



Nota. Categorías relacionadas con el lugar. Elaboración propia.

No obstante, también es necesario resaltar que los estudiantes identificaron ciertos anti-lugares (Ramírez y López, 2015), al nombrar espacios en que los niños y niñas evitan habitar debido a experiencias negativas que han tenido o a conocimientos previos sobre dichos lugares. Este es el caso de uno de los participantes quien afirma sentir miedo cuando está en el hospital y quien considera que los doctores son personas malas, quienes hacen daño a los niños (Ver Fotografía 6). Más allá de la narrativa, se infiere que este tipo de lugares en atención a salud no han sido diseñados para corresponder con las necesidades afectivas de los niños, de tal manera que estructuralmente estos lugares se perciben inseguros por ellos.

# El hospital

El hospital es un lugar soportante, tenebroso y a mi no me gusta especialmente por que muere gente ahí y le tengo panico a las agujas, cuando los pasillos están solos da miedo por que son largos y con la oscuridad de la noche se ven como si no tuvieran fin.

Algunos doctores tambien me dan miedo por que se ven malos y he conocido muchos que obligan a los niños y a mi a que nos vacunen y como ya dije me dan miedo las agujas entonces no me gustaba que lo hicieran por que aparte mi mamá me regañaba por que gritaba mucho. En conclusión para mi es inseguro.

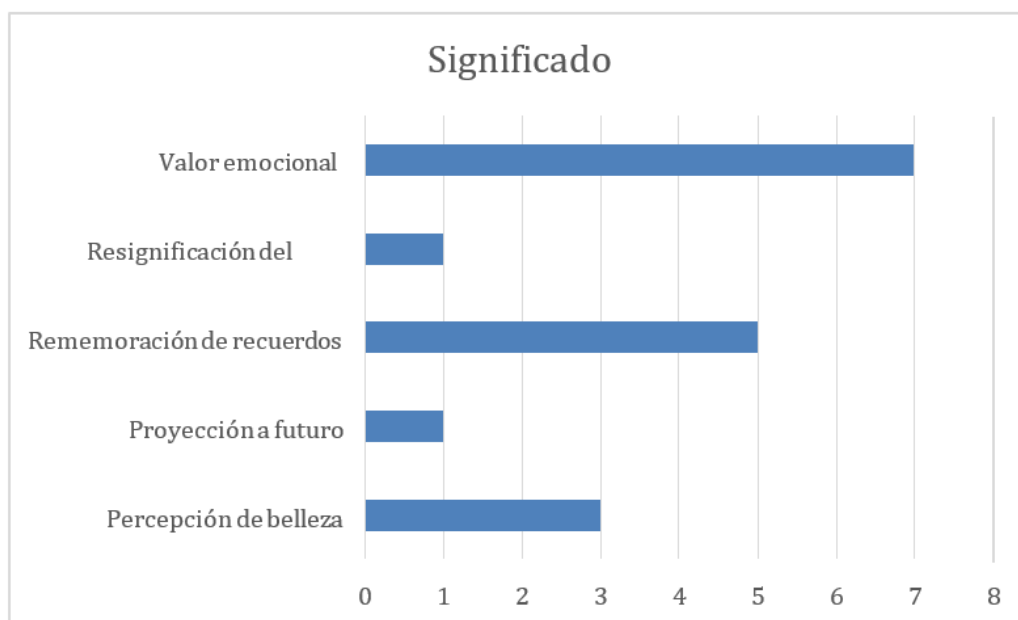
Fotografía 6. Resultado B Actividad 4. Elaboración propia.

Por otro lado, dos de los estudiantes hablaron acerca del barrio, concepto que en anteriores actividades no había sido mencionado por ninguno de ellos. Referente al barrio, se denota que existe un sentido de pertenencia o incluso de agradecimiento con dicho lugar por las experiencias que se han posibilitado en él. En este sentido, se puede percibir el sentido de comunidad que en el barrio se puede generar, pues a pesar de no ser un lugar específicamente planeado acogiendo las necesidades e intereses de los niños, ellos y ellas suelen habitarlo en relación con otros, sintiéndose en familiaridad con quienes lo habitan

y con el lugar mismo.

Finalmente, en lo referente a la categoría del significado (Ver Figura 10), se resalta la importancia del valor emocional que los niños y niñas adjudican a los lugares en la construcción de su significado. La mayoría de niños y niñas resaltan los sentimientos que les generan los lugares, expresando cuando éstos les proporcionan, seguridad, alegría, felicidad, diversión o miedo, inseguridad y aversión. Los lugares suelen ser significativos según el valor emocional que tienen para las infancias, así sea una carga emocional negativa, es algo que representa importancia en la manera en que perciben los lugares y en cómo se sostienen o se diversifican los significados a lo largo del tiempo.

**Figura 10.**



Nota. Categorías relacionadas con el significado. Elaboración propia.

Otra característica común que dio significado a los lugares escogidos por los niños fue la percepción de belleza, muchos de ellos decidieron escribir sus poemas en relación con la estética percibida de los lugares, aludiendo a lo que dicha belleza les generaba. Dichos elementos físicos proporcionan a los niños sensaciones de bienestar, e incluso, de sanación de distintos procesos personales. Es aquí donde se amplía la importante trascendencia de los lugares, pues más allá de ser espacios físicos de tránsito y afluencia diaria, pueden representar lugares de encuentro, de interacción con otros e incluso de sanación.

Queda por decir en este apartado que el significado del lugar, aunque muchas

veces es nombrado desde la rememoración de recuerdos o desde la utilidad asignada a determinado espacio, genera consecuencias no esperadas en relación con las expectativas de lo que ocurre personal e interpersonalmente; como sucede con la cancha de fútbol, lo esperado de un lugar de recreación de este tipo es el encuentro, la recreación y el deporte, pero es una consecuencia no esperada que represente un lugar de tramitación del dolor. Una de las estudiantes se refiere al bosque escribiendo “es tan hermoso mirar el atardecer con una brisa, que me acoge y me hace sentir bien, me reconforta su verde resplandor pues me hace sentir segura y tranquila en medio de mi dolor” (Estudiante E, Actividad 4) (Ver Anexo 14). Dicha afirmación resalta cómo los elementos naturales como el atardecer, la brisa y el color verde no sólo ofrecen belleza estética y pueden tener un impacto terapéutico profundo en el bienestar emocional de su persona, proporcionando un refugio reconfortante y seguro.

### **6.3. Objetivo 3: Los conceptos de lugar que construyen los estudiantes a partir de su percepción y los significados que dan a la ciudad.**

En la primera actividad relacionada con el objetivo 3 se pretende explorar de manera más amplia las emociones que experimentan los educandos al acudir a representaciones de la ciudad. Los educandos representan de manera gráfica diferentes puntos de la ciudad, teniendo como común el dibujo de edificaciones grandes, calles, vehículos, hospitales y demás objetos representativos de las ciudades. En varias ocasiones la ciudad se percibe como algo caótico, lleno de muchas cosas en su paisaje, pero en otras ocasiones la ciudad se percibe como un lugar de alegría. En la Figura 10 se recogen las frecuencias de las emociones de los aprendices respecto a las representaciones mentales que tienen sobre la ciudad. Además, nuevamente aquí el abordaje de la ciudad se da desde el punto de vista físico, no se profundiza mucho acerca de los factores sociales que contribuyen a la planeación de las ciudades que los educandos conocen en la actualidad y tampoco se aborda la historia que tienen de ellas.



*Fotografía 7. Resultado A Actividad 5. Elaboración propia.*

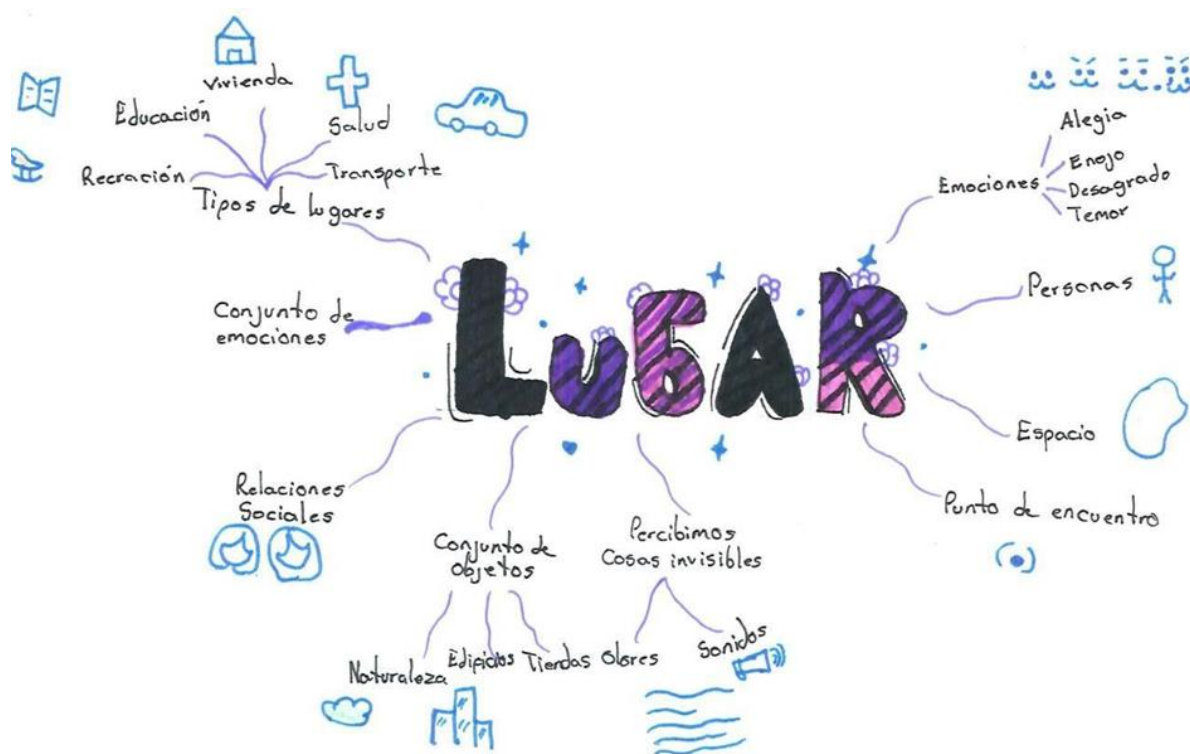
Además, la frecuencia de las emociones asociadas a la alegría y aquellas asociadas al miedo son similares representando el miedo un 39% de los casos y la alegría un 31% de los casos, en el total de los 14 educandos. Más allá del valor estadístico, es determinante mencionar que la alta representación de la emoción del miedo significa que en la ciudad se están construyendo ambientes desfavorables para los niños y niñas, no se está garantizando su libre tránsito y habitar de los espacios públicos. Por supuesto, para futuras investigaciones vale la pena reflexionar acerca de las posibles diferencias que pueden verse en una ciudad tan poblada como Bogotá en comparación con lo que pueda suceder en otra ciudad con un menor número de habitantes.

**Figura 11.**

Nota. Gráfica emociones respecto a la ciudad. Elaboración propia.

En la segunda actividad relacionada con este objetivo se espera hacer un recorrido de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes a través de la elaboración de mapas mentales. De dicha manera didáctica, los educandos demostraron las fortalezas adquiridas, como también las oportunidades de mejora en relación con el tema de la percepción del lugar, lo cual sirve como insumo de partida para futuras intervenciones con población escolar. Con anterioridad se les compartió a los educandos unas categorías base en las cuales se podrían basar para abordar los conceptos adquiridos durante su proceso de aprendizaje.

En la Fotografía 7 se evidencia que los educandos lograron sentar ejemplos y representaciones de los diferentes tipos de lugares, de las emociones, de los objetos que los componen, de las relaciones sociales gestadas en estos y de las características físicas percibidas. De esta manera, se han logrado los objetivos de explorar las percepciones y significados del lugar por parte de los educandos, una vez han sido parte de una intervención de la educación geográfica. Se ha evidenciado una transformación en el concepto, en tanto los educandos mencionan factores que trascienden el espacio físico, como los vínculos relacionales que se dan con otras personas y también las emociones fundamentales en la construcción del significado de lugar.



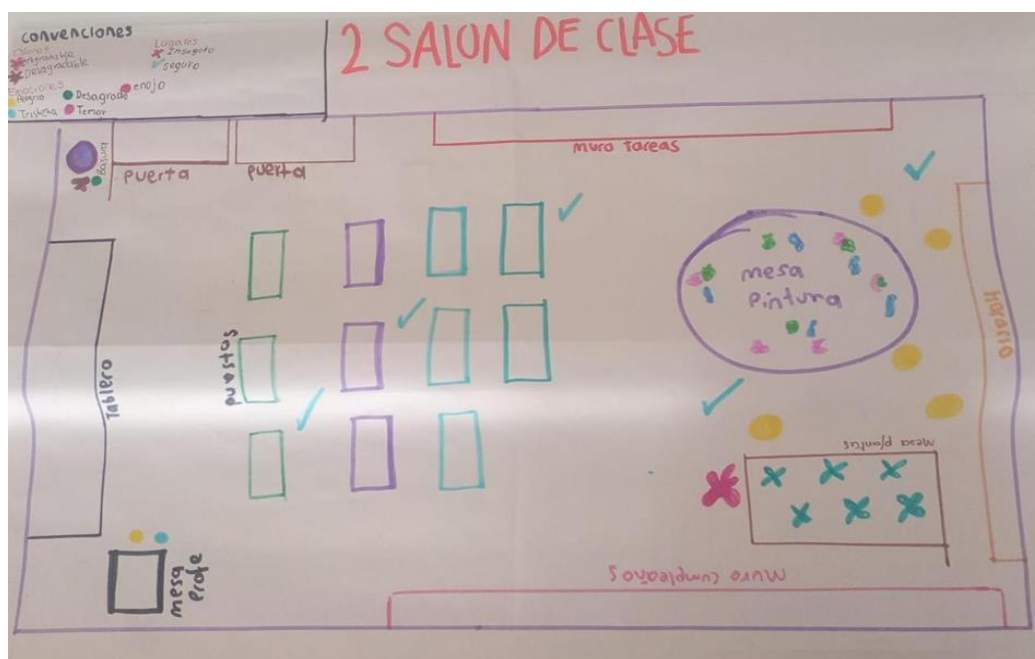
Fotografía 8. Resultado A Actividad 6. Elaboración propia.

A partir de los nuevos esquemas mentales que se han adquirido referente a la percepción de los lugares, los educandos tienen una perspectiva diferente en relación con los elementos en los cuales se focaliza la atención. Los estudiantes demuestran la adquisición de la capacidad de percibir los lugares de una manera sentipensante, siendo conscientes de la presencia de elementos tangible e intangible que moldean el significado individual y colectivo de dichos lugares. Se es consciente también de que la interacción con los otros, con la naturaleza y con el mundo emocional, juegan papeles importantes en la percepción del lugar.

Para finalizar la acción pedagógica fue pertinente la implementación de la cartografía social, la cual es una herramienta didáctica que le permite a los estudiantes establecer relaciones entre los espacios habitados con sus experiencias subjetivas, siendo esto esencial para la identificación de representaciones sociales de los lugares. A través de esta metodología, se buscó que los y las estudiantes relacionaran los espacios de su entorno inmediato, es decir, el colegio, con emociones y convenciones respecto a las percepciones que se tenían sobre determinados espacios.

En la Fotografía 8 se puede evidenciar con mayor detalle la implementación de la cartografía social en el análisis de las percepciones que los educandos tienen sobre el lugar escuela. Las cartografías se hicieron de dos lugares específicos del colegio: el salón

de clase y la zona verde. En ambos casos se establecieron unas convenciones para identificar las emociones, la experiencia sensorial y la percepción de seguridad en las diferentes partes de cada lugar. El lugar del salón de clase se percibe seguro en su totalidad, ya que no hubo ningún estudiante que posicionara las convenciones de inseguridad en su interior. Además, este lugar está en su mayoría identificado con emociones positivas como la alegría, pero también, en especial en la mesa de pintura, se identifica con el desagrado, la tristeza y el temor. Esto da cuenta de la diversidad de experiencias que se han dado en aquel punto de encuentro, siendo las tareas de arte o de expresión con la pintura una experiencia acogedora en algunos casos, pero aversiva en otros.



Fotografía 9. Resultado A Actividad 7. Elaboración propia.

Respecto a la cartografía en la zona verde se evidencia una mayor diversificación de las convenciones usadas, pues en este caso emerge la convención de inseguridad ubicada en la reja que rodea el patio del colegio. Se deduce que este fenómeno sucede a raíz de las situaciones a las cuales están expuestos los educandos por fuera de la escuela, siendo la reja una frontera entre la seguridad que para la mayoría de ellos y ellas representa el colegio y la inseguridad de exponerse al consumo de sustancias psicoactivas entre otras actividades de riesgo para las infancias. En este lugar que se considera inseguro también se resalta la percepción de olores desagradables, asociados también al

consumo de sustancias de las personas quienes conviven al exterior del colegio.



Fotografía 10. Resultado B Actividad 7. Elaboración propia.

Por otro lado, en la ubicación central de la zona verde es completamente preponderante la presencia de emociones positivas como la alegría y la sensación de seguridad. Como en las demás actividades se ha demostrado, estos lugares de recreación han sido parte fundamental en el desarrollo de experiencias positivas para los niños, en el encuentro con sus compañeros de clase y con sus deportes de preferencia. Entonces, los lugares de recreación para los niños tienen una representación positiva al ser espacios donde se les ha incentivado al desarrollo de habilidades deportivas, creativas y sociales.

## 7. CONCLUSIONES

Las maneras tradicionales en las cuales se ha implementado la educación geográfica en el aula han impedido que se dé un abordaje del aprendizaje significativo que también dé cuenta del mundo emocional y cognitivo de los educandos. Los docentes han dejado de lado en sus planeaciones curriculares la educación geográfica desde la perspectiva humanista, la cual reconoce a los sujetos sociales primero, como seres activos en la construcción del conocimiento y, segundo, como agentes del cambio social. En la interacción con los y las alumnas se dieron a conocer dichas falencias en la educación en ciencias sociales, puesto que para ellos y ellas mismas se presentaba una dificultad inicial en nombrar elementos trascendentes más allá de las estructuras físicas del espacio geográfico. Por dicha razón, el abordaje de las emociones se empezó a dar de manera muy superficial en los educandos, empezando este a transformarse según avanzaron las intervenciones, llegando en algunos casos a encontrar relaciones causales de las emociones o a ser conscientes de los cambios percibidos dados por el tiempo o por las experiencias gestadas en los lugares de frecuencia.

El aprendizaje experiencial fue un factor indispensable en la consecución de los objetivos del presente proyecto, puesto que se propusieron diferentes estrategias pedagógicas que incluían tanto las experiencias previas de los estudiantes, como los recorridos y abordajes metodológicos por fuera del aula de clase. En la educación tradicional siempre se ha percibido el aula de clase como lugar único de aprendizaje donde se gestan relaciones verticales entre los maestros y los alumnos; no obstante, llevar a los educandos a enfrentar las experiencias y los contextos por fuera del aula les proyecta un sentido más amplio de pertenencia respecto a los lugares más amplios de los que hacen parte. El aprendizaje experiencial ha tenido un papel fundamental en la incentivación del aprendizaje significativo, siendo la herramienta central de construcción del conocimiento, en donde se sitúan las experiencias subjetivas como punto de partida para la adquisición de nuevos saberes.

Es ahí donde la geografía de la percepción otorgó bases teóricas para la proposición de las estrategias pedagógicas implementadas en la investigación, puesto que a partir de la experiencia subjetiva de los educandos y de las percepciones individuales del espacio, se dieron a hacer un intercambio de los conocimientos previos de los alumnos, relacionándolos con conceptos geográficos como los son el lugar, el espacio y el significado del lugar. Además, al abordar las percepciones del lugar, los y las estudiantes

ejercieron un papel fundamental en la identificación de los conflictos y necesidades en su territorio, al aludir a los diferentes usos del espacio dado por personas ajenas a la institución, y cómo esto les produce ciertas emociones. De esta manera se buscó darle horizontalidad a las sesiones de aprendizaje, siendo los estudiantes seres activos en su proceso.

No obstante, se vio común una dificultad de los educandos para comunicar sus representaciones acerca de lugares más amplios de la ciudad, pues dentro de sus expresiones gráficas y narrativas se encontraban, en su mayoría, lugares cotidianamente recorridos para ellos, siendo poco conscientes de la experiencia en lugares más lejanos del hogar y de la escuela. Los lugares de tránsito como las estaciones de sistema de transporte no fueron mencionados en ninguna ocasión, entiendo aquí la dificultad para percibir como un lugar con significado un entorno donde las experiencias de los alumnos no son diversificadas. Además, los lugares más frecuentados por ellos y con más significado para sus subjetividades fueron los lugares de recreación como los parques, el bosque, la cancha de fútbol y el centro comercial. En este sentido, se concluye que el significado de los lugares se transforma según la experiencia emocional de las infancias, siendo estas experiencias positivas en los lugares de recreación.

Cabe resaltar que los educandos también tuvieron la capacidad de expresarse sobre lugares que les generan aversión, como los centros de salud o el dentista. Es importante mencionar aquí que en aquellos casos los educandos realizaron conexiones causales con las experiencias previas que nutrieron la percepción negativa sobre determinados lugares. No obstante, al menos una estudiante fue también capaz de nombrar el cambio del significado del lugar, relacionándolo con el cambio en sus experiencias e interacción con las personas en este. Entonces, resulta necesario reiterar una vez más que la construcción del sentido de lugar no se da de manera individual sino está permeada de las experiencias colectivas del habitar en comunidad; por esa misma razón, los y las docentes en geografía deben proponerse estrategias pedagógicas que llamen a la concientización sobre las vivencias colectivas y sobre el alcance comunitario de la educación geográfica.

Las actividades propuestas tuvieron como resultado la adquisición de habilidades socioemocionales en los educandos, puesto que se les presentó la oportunidad de explorar y expresar sus propias emociones en relación con los lugares, como también ejercer las habilidades de empatía para con las emociones y experiencias de sus compañeros y

compañeras de clase. En muchas ocasiones los educandos hablaron de sus experiencias de vida en relación con los lugares que habitan, siendo estos lugares de encuentro con sus familiares, con sus amigos, con ellos y ellas mismas. Es así como el sentido del lugar se va transformando, entendiendo los educandos que los lugares no sólo significan estructuras físicas, de lo contrario, se edifican a partir de todo un trasfondo social y subjetivo.

Empero, a pesar de la transformación del significado del lugar y de la adquisición de nuevos conceptos en el área, los y las estudiantes no tuvieron la intención de analizar de manera crítica las percepciones sobre su entorno; en otras palabras, aunque los educandos percibieron lugares de aversión por tener olores desagradables dados por el consumo de sustancias psicoactivas o tener el conocimiento popular de la inseguridad en determinados sitios, los educandos no plantearon reflexiones alrededor de las causales de dichas problemáticas, no profundizaron acerca de cómo esto les puede afectar a ellos mismos ni cómo responde a un contexto social más amplio.

Adicionalmente, vale la pena mencionar que en ninguna ocasión los estudiantes expresaron posibles soluciones a los problemas que percibieron en los lugares habitados; de hecho, en la mayoría de los casos se mencionaron lugares relacionados con experiencias sensoriales agradables y emociones positivas. Lo anterior lleva a la conclusión de que en las memorias de los y las alumnas se codifican a largo plazo las percepciones de los lugares relacionadas con experiencias positivas, es decir, existe un sesgo en la recuperación de las memorias con significaciones agradables para los y las estudiantes.

No obstante, al recordar memorias negativas sobre los lugares, existen comunes de ser estas habitadas en espacios como el hospital, el dentista y los parques. Respecto a este último punto, aunque los parques se han considerado un lugar de recreación y deporte para las infancias, las problemáticas sociales los han llevado a sentirse inseguros en esos lugares, siendo evidente que los derechos de los niños y niñas no son salvaguardados en dichos espacios. Por esa razón, los y las estudiantes no pueden habitar los lugares de manera libre en el espacio público, sino que siempre deben estar bajo el control riguroso de los adultos, lo cual trunca un poco las formas libres de interacción con el ambiente. De hecho, como fue demostrado en el ejercicio de la cartografía social, el estudiantado suele sentirse seguro únicamente al interior de la institución educativa, siendo la reja que representa el límite del colegio y del exterior el lugar mayormente relacionado con la

inseguridad. Ahora bien, respecto al dentista y a los hospitales se resaltan las experiencias negativas que los educandos han tenido con el personal de salud, reafirmando la influencia que tiene la interacción con las otras personas en la percepción del lugar.

Por otra parte, muy pocos estudiantes hicieron alusión al barrio como un lugar del cual tienen representaciones significativas, dando cuenta de que las percepciones de los lugares se reducen a las unidades básicas como el hogar, la escuela, los parques, sin embargo, no se tiene una conciencia más amplia de los espacios que contienen dichos lugares; en otras palabras, los estudiantes son conscientes de sus experiencias y emociones respecto al hogar, la escuela y los parques, pero no reflexionan acerca de las características de los barrios donde se ubican dichos lugares, o incluso, los reflejos de la ciudad misma que se detenta en aquellos lugares.

De hecho, el concepto de ciudad tampoco es mencionado de manera autónoma por parte de los estudiantes, sólo se reflexiona acerca de la ciudad cuando se les introduce el concepto a los educandos como parte de la instrucción de las actividades. En referencia a la ciudad los y las alumnas empiezan a tener una conciencia de la presencia de más emociones negativas en lo referente en su habitar de este lugar; en sus representaciones gráficas abundan los dibujos de los edificios, de los vehículos, e incluso se dibujan a ellos y ellas mismas con expresiones faciales negativas, significando entonces la ciudad un lugar agreste para el habitar de las infancias. Además, entender las percepciones de los educandos respecto a la ciudad y aludiendo a las memorias negativas que tienen en esta, se puede comprender por qué los educandos no mencionaron de manera previa la ciudad como uno de sus lugares de preferencia, ni abordaron ninguno de los lugares escogidos en torno a la representación global de la ciudad.

Finalmente, entiendo que uno de los objetivos de la educación geográfica es la reflexión activa alrededor de los lugares habitados por los educandos, queda por proponer en futuras intervenciones la implementación de estrategias pedagógicas para que los educandos puedan compartir sus propuestas de cambio y de incidencia en su barrio, o al menos, en su institución educativa. La autonomía, participación y conciencia del estudiantado frente a las problemáticas sociales es uno de los fines últimos de la educación en ciencias sociales, por lo cual es indispensable fomentar espacios donde se les de importancia a sus voces, valorando la diversidad y la integración de las diferencias en el sustento de la transformación social. El abordaje de las percepciones de los lugares les ha permitido a los educandos ser conscientes del sentido de pertenencia que les

generan ciertos lugares y, asimismo, apropiarse de aquellos donde han obtenido aprendizajes, donde han gestado vínculos interpersonales y donde también han logrado hacer frente a sus propios problemas individuales. De esta manera, la educación geográfica con una perspectiva humanista, le proporciona a los estudiantes herramientas para comprenderse a sí mismos, a su entorno social y a los lugares que habitan.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña-Zenoff, M., Ojeda, M., y Grinberg, S. (2021). Escolarizaciones intermitentes y la construcción del lugar escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eicl>
- Aguillón Mora, P. S., Carrasco Díaz, M. J., y Fonseca Rojas, Y. del P. (2016). *El pensamiento geográfico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/2284>
- Aldana, H. C. (2006). La geografía escolar en Colombia: Un balance: 1991-2005. *Folios*, (24), 83-104.
- Araya Palacios, F., Cavalcanti, L. de S., Araya Palacios, F., & Cavalcanti, L. de S. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en Geografía. *Revista de geografía Norte Grande*, 70, 51-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Bailly, A. (1979) *La percepción del espacio urbano: conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanístico*, Madrid: Instituto de Administración Local. Recuperado de <https://urbanitasite.files.wordpress.com/2019/12/bailly-la-percepcion-del-espacio-urbano.pdf>
- Bernal Lesmes, R. M., & Galindo Rodríguez, D. F. (2018). *Cartografía social y sistemas de información geográfica. Una nueva experiencia en la educación*. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/362>
- Castells, M. (1979). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de [https://www.academia.edu/34842809/Castel\\_Manuel\\_La\\_cuestion\\_urbana](https://www.academia.edu/34842809/Castel_Manuel_La_cuestion_urbana)
- Castiblanco Cifuentes, L., & Pertuz Santamaría, H. M. (2015). El mejoramiento de la apropiación y prácticas de las competencias ciudadanas mediante la implementación de estrategias lúdicas en estudiantes del curso 601 del Colegio Álvaro Camargo de la Torre-ETB en Bogotá, DC.(Tesis de maestría). Fundación universitaria Los Libertadores

- Chávez, G. (2020). La percepción del espacio escolar y su impacto en el aprendizaje de estudiantes de secundaria a profesional en CDMX. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(17), 169-188.
- De la Calle Calle Carracedo, M (2013). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales, 2013, ISBN 978-84-9911-249-7, págs. 33-52, 33-52.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=459843>
- Dollfus, O. (1976). El espacio geográfico. Oikus-Tau. Barcelona.
- Franco, M. C. (1997). *Geografía y ambiente: enfoques y perspectivas*. Ediciones Universidad de la Sabana.
- García del Dujo, Á., & Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). *Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI.* <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4120>
- Gamarra, M. J y Barrientos, D. J. (2015). La enseñanza del concepto del lugar a partir de las percepciones sobre los cambios espacio-ambientales del barrio Morativa: como posibilidad de una geografía escolar alternativa (trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28120/1/GamarraMaria\\_2015\\_EnsenanzaCambiosAmbientales.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/28120/1/GamarraMaria_2015_EnsenanzaCambiosAmbientales.pdf)
- Gaviria, A., y Barrientos, J. (2001). Características del plantel y calidad de la educación en Bogotá. *Coyuntura Social*, 25, 81-98.
- González Puentes, J. F., y García Pérez, F. F. (2015). Las concepciones de los alumnos sobre el medio urbano y sus implicaciones didácticas. *Didáctica Geográfica*, 1(15), 41-60. Recuperado a partir de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/266>
- Jaramillo Ocampo, D. A., y Restrepo-jaramillo, L. G. (2018). *El cuerpo y el tiempo: Márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas.* <https://gredos.usal.es/handle/10366/139015>
- Haro, J. (1983). *Calidad y conservación del medio ambiente*. Madrid: Editorial: Cincel.
- Hernández, G. (2018). Conociendo mi territorio: proyecto de aula para el aprendizaje de relaciones espaciales y territoriales en los estudiantes del grado 801 de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle, Florencia, Caquetá (tesis de maestría). Universidad del Cauca, Florencia, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1153>

- Hernandez, R. Fernandez, C. Y Baptista, P. (2014). *Metodología de Investigación* (6ª edición). México D.F: Mc Graw Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Llancavil, D. L., y Quitulef, H. G. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica.: *Didáctica: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 77-84.
- Palacios, F. A., y Barahona, S. Á. (2019). DESARROLLO DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO Y FORMACIÓN CIUDADANA: UNA MIRADA DESDE EL ESPACIO VIVIDO. *Revista Signos Geográficos*, 1, 18-18.
- Pérez, J., y Páez, D. (2015). La importancia de la educación geográfica en Colombia: elementos de reflexión y comprensión del territorio a partir de los recursos naturales. *Anais. CV Encontró Latinoamericano de Geógrafos de América Latina. Havana, Universidade de Havana*.
- Pillet Capdepón, F. (2004). *La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico*. <https://doi.org/10.14198/INGEO2004.34.07>
- Pulido Chaparro, S. C. (2016). Las diferentes aproximaciones al estudio de los barrios en las ciencias sociales. *Investigación y Desarrollo*, 24(2), 411-443. <https://doi.org/10.14482/indes.24.2J718>
- Rodríguez, J. M. M. (2009). Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5-25. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_1)
- Rodríguez, O. T. (2009). La construcción del concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la percepción. *Tiempo y Espacio*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.22320/rte.vi23.1752>
- Segovia Collado, C. (2017). *La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto*. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/197736>
- Silvestro Geuna, J. M., y Roca Cladera, J. (2007). La ciudad como lugar. *ACE: Architecture, City and Environment*. <https://doi.org/10.5821/ace.v1i3.2379>
- Tapia, V. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de barrio? Trayectoria del concepto de barrio y apuntes para su problematización. *Antropologías del Sur*, 2(3), 121-135. <https://doi.org/10.25074/rantros.v2i3.835>
- Tuan, Y.-F. (2018). Lugar: Una perspectiva experiencial. *Geograficidade*, 8(1), 4-15.

- Urbano Gil, H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, 13(13), 89-91.
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. *Historia de la educación : revista interuniversitaria*.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21903>

## 9. ANEXOS

### Anexo 1

<b>COMPETENCIA</b>	Identificar percepciones individuales acerca de los lugares
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	Los estudiantes serán capaces de analizar y representar sus percepciones individuales sobre lugares cercanos de la ciudad utilizando el mapa mental como herramienta de representación espacial
<b>TIEMPO</b>	4 horas (2 clases)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<p>Inicio</p> <p>Realizar lluvia de ideas partiendo de dos preguntas introductorias (esquema gráfico). ¿Cuál es lugar que más te gusta? ¿Qué elementos tiene ese lugar?</p> <p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes elegirán el lugar que más le gusta y harán una lista en donde deben hacer una descripción detallada de lo que encuentran en este (formas, colores, olores, sonidos e incluso como los hace sentir estar allí), con emociones simples como: felicidad, emoción, tristeza, etc.</li> <li>2. Partiendo de lo anterior la docente encargada hará un ejemplo en el tablero de cómo representar por medio de un dibujo la descripción que se realizó previamente.</li> <li>3. El resultado final será la entrega de manera individual del dibujo con una respectiva socialización al curso por parte de algunos estudiantes logrando incentivar la lectura visual en torno a las representaciones de los demás compañeros.</li> </ol>
<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoja blanca</li> <li>- Lápiz</li> <li>- Colores</li> </ul>	<p>Indicadores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grafica lugares por medio de descripciones.</li> <li>2. Relaciona distintas emociones y percepciones sobre los lugares.</li> <li>3. Describe detalles de los lugares textualmente.</li> </ol>

## Anexo 2

<b>COMPETENCIA</b>	Identificar percepciones colectivas acerca de los lugares
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	Los estudiantes aprenderán a relacionar los lugares con el contenido emocional que estos les representa personal y colectivamente.
<b>TIEMPO</b>	4 horas (2 clases)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<p>Trabajo previo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada estudiante deberá traer, una foto, impresión, imagen en donde muestre el lugar que más le gusta y el que menos le gusta.</li> <li>2. En una primera parte de la clase se vera la película “Intensamente” para poder relacionar las emociones que aparecen con el trabajo a realizar.</li> </ol> <p>Inicio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega de material para asignar emociones.</li> <li>2. Indicaciones</li> </ol> <p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada estudiante pegara sus respectivas imágenes en el muro de la galería de la memoria separando a un costado las fotos de los lugares que más les gustan y al otro las de los lugares que menos les gustan o desagradan.</li> <li>2. Se hará un recorrido donde cada estudiante deberá hacer una interpretación de lo que le trasmite de cada una de las imágenes traídas por sus compañeros asignado una emoción de la película vista previamente en el material entregado.</li> </ol>
<b>RECURSOS (MATERIALES)</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel periódico</li> <li>- Temperas</li> <li>- Impresiones (lugares)</li> </ul>	<p>Indicadores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trae la respectiva imagen del lugar que le gusta y el que le desagrada</li> <li>2. Evalúa cada imagen asignando una emoción con respecto a lo que le trasmite</li> <li>3. Relaciona distintas emociones y percepciones sobre los lugares “comunes”</li> </ol>

## Anexo 3

<b>COMPETENCIA</b>	Comprender el entorno y construir significados sobre el concepto de lugar
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar elementos que conforman el lugar</li> <li>• Describir y comparar diferentes lugares utilizando características específicas</li> <li>• Construir un mapa simple de un lugar cercano</li> </ul>
<b>TIEMPO</b>	2 horas (1 clase)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<p><b>ACTIVIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Exploración del entorno</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salida al entorno cercano de la escuela</li> <li>- Observación y registro de los elementos que conforman el lugar (edificio, naturaleza, calles)</li> <li>- Discusión en grupo sobre las observaciones</li> </ul> </li> <li>• <b>Actividad.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear una lista de elementos que los estudiantes encuentran en el entorno cercano (bosque de San Carlos)</li> <li>- Dibuja un lugar significativo que se encuentra dentro del espacio</li> </ul> </li> <li>• <b>Descripción de lugares</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación de las observaciones en categorías (Naturaleza, construcciones etc)</li> <li>- Actividades de escritura para describir un lugar elegido por cada estudiante</li> <li>- Intercambio de descripciones en parejas</li> </ul> </li> <li>• <b>Actividad.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificación en grupo de las observaciones en categorías</li> <li>- Descripción detallada de un lugar partiendo de una categoría</li> <li>- Intercambio de descripciones y discusión en parejas</li> </ul> </li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>
	<p>Indicadores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exploración del entorno <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica elementos del entorno</li> </ul> </li> <li>2. Descripción de lugares <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene claridad y coherencia en la clasificación de observaciones en categorías</li> </ul> </li> <li>3. Comparación de lugares <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en el debate sobre similitudes y diferencias de los lugares</li> </ul> </li> </ol>

## Anexo 4

<b>COMPETENCIA</b>	Comunicar ideas sobre el concepto de lugar a través de narrativas
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la importancia de un lugar en la vida cotidiana</li> <li>• Construir narrativas que reflejen la conexión emocional con un lugar</li> </ul> <p>Utilizar vocabulario específico para describir lugares</p>
<b>TIEMPO</b>	4 horas (2 clases)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<p>Reflexión personal</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividades de escritura reflexiva sobre lugares significativos para los estudiantes</li> <li>2. Discusión en grupo sobre emociones asociadas a esos lugares</li> </ol> <p>Actividad.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión escrita sobre lugares significativos</li> <li>2. Compartir reflexiones en pequeños grupos y destacar similitudes y diferencias</li> </ol> <p>Construcción de narrativas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de habilidades narrativas a través de ejercicios específicos</li> <li>2. Escritura de narrativas centradas en un lugar</li> <li>3. Compartir narrativas en pequeños grupos</li> </ol> <p>Actividad.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercicio de escritura creativa para desarrollar habilidades narrativas</li> <li>2. Escritura de una narrativa centrada en un lugar especial, haciendo énfasis en las emociones asociadas</li> <li>3. Compartir narrativas en pequeños grupos</li> <li>4. Preparación de una presentación oral sobre el lugar elegido.</li> </ol>
<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoja blanca</li> <li>- Lápiz</li> <li>Colores</li> </ul>	<p>Indicadores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexión personal Muestra profundidad en la reflexión escrita sobre lugares significativos</li> <li>2. Construcción de narrativas Desarrolla de forma efectiva la escritura narrativa en la historia del lugar Maneja un uso creativo del lenguaje y la expresión emocional en la narrativa</li> <li>3. Presentación oral Muestra claridad en la presentación oral</li> </ol>

## Anexo 5

<b>CONTENIDO</b>	Exploración sensorial partiendo de la audición
<b>COMPETENCIA</b>	Analizar la ciudad desde la audición para enriquecer la humanización de la educación, adquiriendo una interpretación de la ciudad desde otro punto, se busca sensibilizar a los participantes sobre la interconexión entre su sentido y el entorno
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la audición para percibir la ciudad.</li> <li>• Interpreta la ciudad</li> </ul>
<b>TIEMPO</b>	2 horas (1 clase)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<p><b>Experiencia sensorial</b> Registro de experiencia sensorial Actividad. Escuchar y registrar sonidos urbanos de la ciudad <b>Oído:</b> Escucha activa, presta atención al sonido suministrado, posteriormente representa el sonido en un dibujo y lo asocia a un sentimiento/emoción que le transmita habitar ese lugar.</p> <p><b>Comparación de percepciones</b> Intercambio información para comparar percepciones Actividad. Discusión en grupos sobre como las experiencias sensoriales influyen en la forma que percibimos la ciudad, buscando patrones que proporcionen una comprensión del sentido del lugar y lo que transmite.</p>
<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
	<p>Indicadores</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experiencias sensoriales Registra de manera detallada las experiencias sensoriales en el diario Muestra reflexión frente a las interpretaciones de la ciudad Representa lugares por medio de la identificación de sonidos</li> <li>2. Comparación de percepciones Participa activamente en la comparación de diarios identificando los diferentes componentes Identifica como las experiencias sensoriales influyen en la percepción de la ciudad</li> </ol>

## Anexo 6

<b>COMPETENCIA</b>	Sintetizar y analizar las percepciones personales para construir un concepto mas complejo del lugar dentro de la ciudad
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y relaciona elementos que componen el lugar</li> <li>• Participan en la construcción de significados compartidos</li> <li>• Desarrolla un proyecto creativo “mapa mental” que represente un concepto mas completo del lugar</li> </ul>
<b>TIEMPO</b>	2 horas (1 clase)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<p><b>Análisis de conexiones</b>  Discusión en clase sobre cómo los elementos abordados en las clases anteriores parten del concepto de ciudad</p> <p>Actividad.  Creación de un “mapa mental” en grupo, teniendo el lugar como concepto central.</p>
<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
	Indicadores <ol style="list-style-type: none"> <li>1. análisis de conexiones <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica conexiones significativas entre los elementos del lugar</li> </ul> </li> <li>2. Reflexión <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en la comprensión de como las percepciones influyen en la construcción de significados</li> </ul> </li> <li>3. Mapa mental <ul style="list-style-type: none"> <li>- El mapa mental demuestra coherencia en las conexiones identificadas en el lugar</li> <li>- Expone de manera clara la representación visual</li> </ul> </li> </ol>

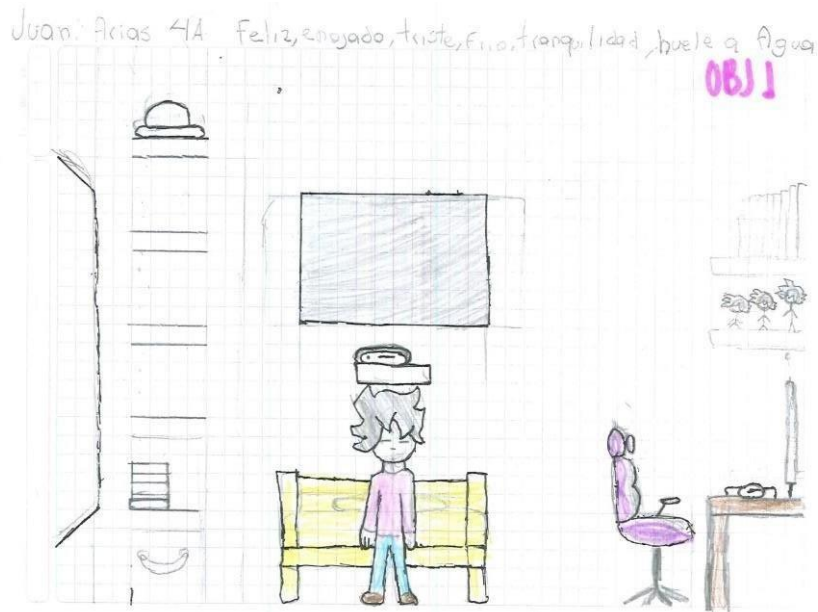
## Anexo 7

<b>COMPETENCIA</b>	Desarrollar la capacidad de los estudiantes para identificar y representar sus emociones y experiencias en diferentes espacios del colegio, promoviendo la reflexión sobre la importancia de los espacios seguros y agradables.
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	Los estudiantes crearán un mapa del colegio que refleje sus emociones y experiencias en diferentes áreas, destacando los espacios que consideran seguros, alegres y adecuados para el ocio y el recreo.
<b>TIEMPO</b>	3 horas (2 clases)
<b>SECUENCIA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción y exploración emocional</li> <li>2. Presentación del objetivo de la actividad</li> <li>3. Explicación de lo que es una cartografía/representaciones graficas</li> </ol> <p>Actividad.</p> <p>Actividad de sensibilización: cada estudiante comparte una experiencia positiva y una negativa en el colegio</p> <p>Lluvia de ideas algunos espacios del colegio y las emociones asociadas a cada uno</p> <p>Trabajo grupal: los estudiantes hacen una representación gráfica sobre dos lugares del colegio (zona verde y aula de clase), dentro de estos deben crear diferentes símbolos para representar la variedad de percepciones asociadas a este espacio.</p> <p>Preparación de una breve presentación del mapa emocional.</p> <p>Reflexión grupal sobre lo aprendido y cómo se puede utilizar la representación cartográfica para referencias lugares asociados con las emociones.</p>
<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pliego de papel periódico</li> <li>- Marcadores de colores</li> <li>- Lápices, regla y borrador</li> </ul>	<p>Indicadores.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participación y colaboración Participa activamente en las discusiones grupales y lluvia de ideas</li> <li>2. Creatividad y expresión Utiliza de manera creativa los colores, símbolos y leyendas para representar emociones Representa de forma detallada los espacios del colegio</li> <li>3. Presentación oral</li> <li>4. Muestra claridad en la presentación oral de la cartografía</li> </ol>

Anexo 8



Anexo 9



## Anexo 10

que me gusta:  
el pasto.  
la grandeza.  
la pasión que me enseña.  
donde conozco mis amigos,  
donde mis celebré.  
Mi lugar favorito es  
la cancha del colegio

no me gusta  
hay mucho ruido  
hay mucha gente

**Anexo 11**

Había una vez una niña que le gustaba mucho la plaza cada vez que entraba se sentía contenta, segura, feliz y emocionada. Le gustaba mucho porque había todo lo que le gustaba, restaurantes, juegos, tiendas, etc. Pero cada vez que salía se sentía triste, vacía e incompleta. Le insistía a su mamá para volver, pero no la dejaba. No siempre puede venir a la plaza pero algún día podría volver a su hogar favorito.

## Anexo 12

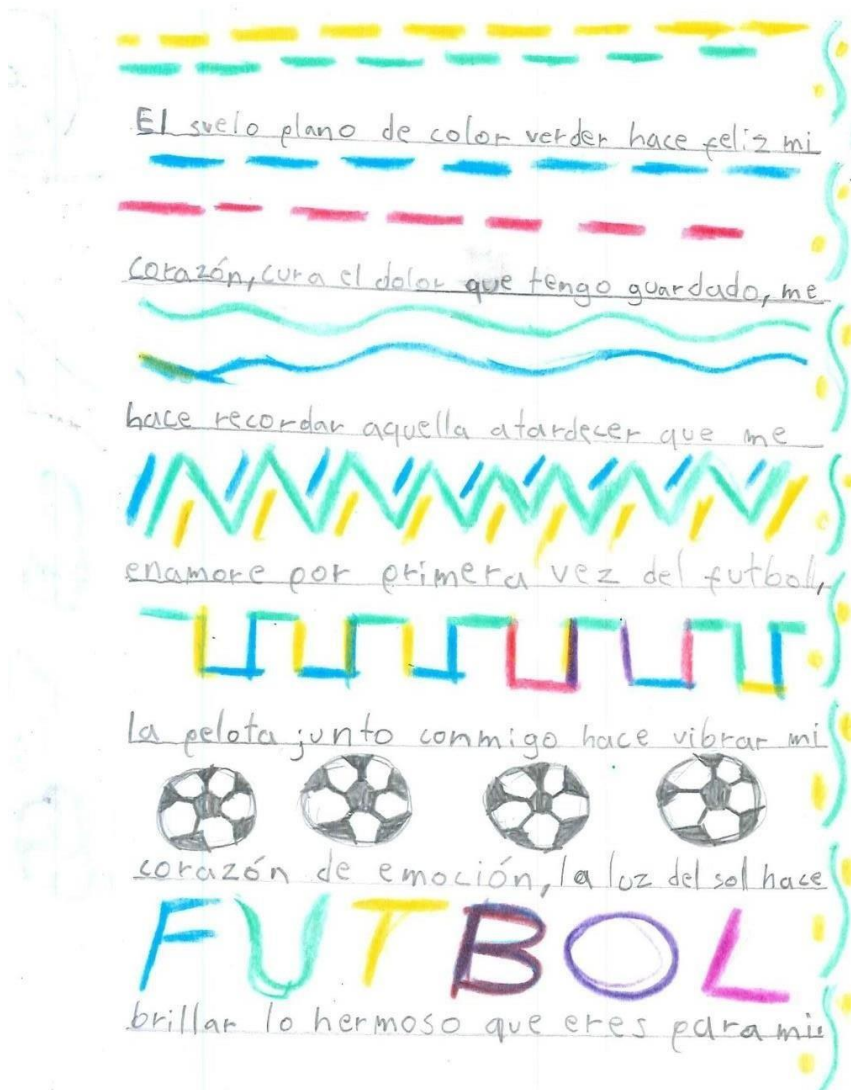
# LA ODONTOLOGIA

Habia una vez una niña que no le gustaba ir a la Odontología y cuando iba le daba mucho miedo cuando la doctora le decía que se quedara quieta y lloraba mucho y un día le tocó con una doctora muy brava y en vez de decirle la regañaba.

Pero un día le tocó con una doctora muy buena y le regaló un peluche y desde entonces le comenzó a gustar la odontología y ahora no tiene miedo, por se transformo su significado del lugar.

90  
Terminar.

## Anexo 13



## Anexo 14

# Bosque

El Bosque tiene arboles, los arboles  
tienen ramas, las ramas tienen flores  
y es tan hermoso mirar el atardecer  
con una brisa, que me acoge y me  
ase sentir bien, me reconforta su verde  
resplandor pues me hace sentir segura  
y tranquila en medio de mi dolor

~~1002~~  
Muy buen trabajo  
😊