

LA CIUDAD DESCONOCIDA: UNA POSIBILIDAD PARA APRENDER Y ENSEÑAR LA
CIUDAD.

Presentado por:
MARÍA FERNANDA ZAMBRANO GARCÍA

Director:
ALEXÁNDER CELY RODRÍGUEZ

Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Línea de Investigación en Educación Geográfica

Bogotá D.C, noviembre de 2018

A mi abuelito que en su infinita
pedagogía me enseñó a
inquietarme por el mundo.


Agradecimientos

Desde muy pequeña sentía gran curiosidad por el paisaje que me rodeaba, constantemente mientras viajaba no podía dejar de observar las geofomas y preguntarme por qué razón nacían las montañas, por qué mutaban en diversas formas y ostentaban diversos colores, no podía dejar de preguntarme por qué había diferentes ecosistemas y por qué en Colombia no existían las estaciones.

En la escuela nunca encontré las respuestas a estas inquietudes y mis papás siempre me respondían que la grandeza de Dios podía crear innumerables fenómenos naturales y que todo era gracias a él, sin embargo, esa explicación tampoco me parecía suficiente a fenómenos tan cotidianos como la lluvia o lo que observaba en las noticias: los huracanes, las tormentas, los terremotos. A medida que fui creciendo pensé que nunca resolvería estas preguntas y cuando entré a la Universidad Pedagógica Nacional, nunca me imaginé que éste sería el lugar donde podría encontrar una respuesta a cada una de las preguntas, sino que también el lugar donde surgirían muchas otras y reafirmaría el compromiso con la enseñanza, el aprendizaje y las ciencias sociales, totalmente útiles y necesarias en Colombia.


Agradezco al Gimnasio Vermont por abrir sus puertas y hacer posible este proyecto, por ser un laboratorio pedagógico para mi formación y encontrar reflexiones que marcaron la proyección pedagógica y profesional que hoy sostengo.

Agradezco a mi mamá Martha García, y papá Rene Zambrano que con todo su apoyo incondicional y amor desmesurado me siguen formando hasta el día de hoy.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 166	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	La ciudad desconocida: Una posibilidad para aprender y enseñar la ciudad.
Autor(es)	Zambrano García, María Fernanda.
Director	Cely Rodríguez, Alexander.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 158 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CIUDAD, ESPACIO GEOGRÁFICO, VIDA COTIDIANA, CIUDADANÍA, DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA, ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.

2. Descripción
<p>La ciudad desconocida es una propuesta que, en el marco de la didáctica de la geografía y la enseñanza para la comprensión, busca conocer la ciudad habitada que, a pesar de ser el escenario cotidiano de la producción y reproducción de las relaciones sociales, pasa desapercibida frente a las ocupaciones diarias, trayectos, usos y funciones que permite la ciudad. Conocer la ciudad, construirla, vivirla y habitarla implica un ejercicio de ciudadanía en el cual se puede decidir sobre la misma, ser parte de ella y por tanto acceder a una ciudad democrática.</p>


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Ministerio de Educación	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 5 de 166

3. Fuentes


1. Alcaldía local de suba. (2013). Historia de la localidad. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.suba.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
2. Álvarez, C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México D.F, México: Horizontes educativos.
3. Barbosa, E. (Ed). (2015). *As temáticas físico-naturais e a cidade no ensino de Geografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Faperj.
4. Barinas, S. (2014). Aportes de la geografía humanística para la comprensión de los lugares de miedo al delito en la ciudad. *Perspectiva Geográfica*, 19(2), 241-258.
5. Bogotá cómo vamos. (2015). Bogotá también es rural. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.bogotacomovamos.org/blog/bogota-tambien-es-rural/>
6. Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid, España: Alianza editorial.
7. Borja, J. y Muxí, Z. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
8. Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*.12(42), 125-160.
9. Cely, A. y Moreno, N. (Comp.) (2008). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá, Colombia: Códice Ltda.
10. Childe. G. (1996). *Los orígenes de la civilización*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
11. Corbusier, L. y Sert, J. (1986). Carta de Atenas. IV Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM). Congreso llevado a cabo en Atenas. Barcelona, España: Editorial Planeta DeAgostini.
12. Dollfus, O. (1982). *El espacio geográfico*. Barcelona, España: Oikos-tau. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/283135613/DOLLFUS-Olivier-El-Espacio-Geografico>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 166	


13. Empresa de renovación y desarrollo urbano en de Bogotá (ERU). (2017).
14. Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project zero. (2015). Recuperado de:
<https://observatorio.profuturo.education/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
15. Escobar, J. (1992). El esquema cognitivo del espacio urbano. En J. Bosque (Ed.), *Prácticas de la geografía de la percepción y de la actividad cotidiana* (pp. 45-100).
16. Fernández, V. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Catalunya, España: Universidad politécnica de Catalunya.
17. Gardner, H. (2016). *El Proyecto cero de Harvard: Una historia personal Howard Gardner. Escuela de graduados en educación de la Universidad de Harvard*. Revista Uaricha, 13(30), 26-52.
18. Gimnasio Vermont. (2018). Bachillerato Internacional y Co educación con perspectiva de género. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
http://www.gimnasiovermont.edu.co/inicio/bachillerato_br_internacional.
19. Gómez, J., Muñoz, J., y Ortega, N. (1982). *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
20. Guilbe, C. L. (2012). Geografía urbana. En L. A. Sánchez. (Ed.), *Geografía humana: conceptos básicos y aplicaciones* (pp. 99-128). Bogotá, Colombia: Ediciones Unidandes.
21. Harvey, David. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Barcelona, España: Editores Siglo XXI.
22. Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista latinoamericana de estudios urbano regionales*, 33(99), 17-30.
doi: 10.4067/S0250-71612007000200003.
23. Lefebvre. H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitán Swing Libros.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<i>FORMATO</i>
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 166

24. León, E. (2000). El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianeidad. En A. Lindón. (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio temporalidad* (pp. 45-76). Madrid, España: Anthropos.
25. Ley N° 115. Diario Oficial No. 28044, 8 de febrero de 1994.
26. Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. Madrid, España: Anthropos.
27. Lindón, A. (2007). Dialogo con Néstor García Canclini. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?. *Revista Eure*, 23(99), 89-99.
28. Lynch, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
29. Montañez, G., Carrizosa, U., Delgado, O., Suarez, N., y otros. (2001). Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios. Bogotá, Colombia: Editorial Unibiblos. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/33/2/352_-_1_Prel_1.pdf
30. Moreno, N., Hurtado, M. (Eds.) (2010). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Bogotá, Colombia: Geopaideia.
31. Mumford, L. (1961). *La ciudad en la historia sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Editores Infinito.
32. Navarro, R., Rodríguez, M. y Barcia, M. (2011). *Didáctica y curriculum para el desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Dykinson, S.L.
33. Oviedo, L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*. (18), 89-96.
34. Parra, C. (2016). *La ciudad cambiante: aprender y enseñar la transformación de la ciudad a partir de la gentrificación*. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
35. Perkins, D. (1999). *¿Qué es una comprensión?* En Stone M. (Comp.) *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
36. Perkins, D. (2003). *La Escuela Inteligente*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 166	

37. Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón. (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio temporalidad* (pp. 77-94). Madrid, España: Anthropos.
38. Rodríguez, A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá, Colombia: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno.
39. Samper, O. (1990). El hombre que jamás aprendió a odiar. En Villegas, E. (Ed.), *Cuando Bogotá tuvo tranvía y otras crónicas* (pp. 31-55). Bogotá, Colombia: Biblioteca de Bogotá.
40. Sánchez, A. (2012). El estudio de la geografía. En L. A. Sánchez. (Ed.), *Geografía humana conceptos básicos y aplicaciones* (pp. 7-18). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
41. Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica, tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
42. Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geographikós. Una revista de geografía*, 8(2), 71-75.
43. Stone, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf
44. Tishman, S., Perkins, D. y Jay E. (2006). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
45. Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona, España: Melusina.
46. Word Reference. (2018). Diccionario on line.
47. Zarate, A. y Teresa, R. (2011). *Paisaje Sociedad y Cultura en Geografía Humana*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
48. Zuzman, P. (2002). Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001). 40, 205-219.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad al aprender</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 166	

4. Contenidos

Para la elaboración de este trabajo se establecieron tres momentos, en un primer momento se fijó la búsqueda de los elementos teóricos y conceptuales necesarios para la enseñanza y aprendizaje de la ciudad en la escuela, empezando por la conceptualización de la ciudad, de la geografía de la percepción y el espacio geográfico con la revisión teórica de diferentes autores como Milton Santos, Henry Lefebvre y Edward Soja, además de establecer una relación entre vida cotidiana, ciudad y ciudadanía. En un segundo momento se definió el problema de investigación y se construyó el marco contextual del colegio a partir de la revisión documental y a la fase de observación en el Gimnasio Vermont, también se caracterizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad en el grado 8, en un tercer momento se presenta la propuesta didáctica diseñada: *“La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad”*, posteriormente, la fase de aplicación, sistematización y validación de resultados; para terminar con las conclusiones.

5. Metodología


Acorde con el componente disciplinar y educativo el tipo de investigación planteado para este trabajo de grado es de tipo cualitativo. Siendo una investigación con un componente teórico y un componente práctico, es una investigación empírica con un enfoque exploratorio o inductivo ya que tiene como visión general la explicación o comprensión del problema de investigación, es con una muestra de la población pequeña, también es un tipo de investigación flexible pero organizada con una alta implicación del investigador. De acuerdo con el interés educativo la segunda metodología es la etnográfica debido a la pertinencia en el escenario escolar, la etnografía plantea por medio de la búsqueda de significados explicar el orden social, lo anterior se relaciona totalmente con el interés de la investigación en la escuela.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad al aprender</small>	<i>FORMATO</i>
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 166

Para estructurar los proyectos de investigación con el método etnográfico se requiere: 1. El foco o fin de investigación y las cuestiones que aborda, 2. El modelo o diseño de investigación utilizado, 3. Los partícipes o sujetos de estudio y el o los escenarios y contextos investigados, 4. La experiencia del investigador y sus roles de estudio, 5. Las estrategias de recogida de datos y las técnicas de análisis para los mismos. Para este trabajo de grado, se establecieron las siguientes etapas: Etapa 1: Definición del problema. Etapa 2: Construcción del marco teórico y conceptual. Etapa 3: Propuesta didáctica: “*La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad*”. Etapa 4: Aplicación y etapa 5: Discusión y validación de resultados, con las siguientes técnicas de recolección de información: Análisis documental, archivo de datos, observación participante, dialogo continuo con los estudiantes, cartografía social y el diario de campo. Las primeras dos etapas se reflejan en los capítulos 2 y 3, las siguientes etapas 3 y 4 son el resultado del capítulo 6.

6. Conclusiones

Las conclusiones se pueden dividir en 4 aspectos, el primero tiene que ver con el reconocimiento de la didáctica como un potente recurso que debe ser utilizado en cualquier práctica pedagógica, ya que la didáctica posibilita hacer un diagnóstico y definir la organización, los fines, las estrategias y los objetivos en el aula de clase. La segunda conclusión tiene que ver con la potencialidad que tiene la problematización de la vida cotidiana para enseñar geografía, la tercera conclusión está enmarcada en la relación existente entre la ciudad y el ciudadano, entendiendo al ciudadano como aquel que vive, habita, construye y decide sobre la ciudad, haciéndola democrática y accesible y por último la enseñanza para la comprensión es una propuesta que tiene como principal objetivo: aprender a pensar y lo logra por medio de una metodología realista y práctica como: la cultura de pensamiento, las actividades encaminadas hacia el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, la investigación en el aula de clases, el trabajo en equipo, etc. Es una propuesta crítica y acorde con las necesidades actuales de la escuela.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Calidad</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 166	

Elaborado por:	Zambrano García María Fernanda.
Revisado por:	Rodríguez Cely Alexander.

Fecha de elaboración del Resumen:	26	11	2018
--	----	----	------

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	1
2. LA CIUDAD Y LA VIDA COTIDIANA.....	4
2.1. Entender y comprender la ciudad.....	4
2.2. Una y varias ciudades: Geografía de la percepción.....	8
2.3. Algunos hilos conductores: en busca del espacio geográfico.....	14
2.3.1. Henri Lefebvre y la producción del espacio.....	17
2.3.2. Milton Santos: el lugar y lo cotidiano.....	21
2.3.3. Edward Soja y el tercer espacio.....	23
2.4. Geografías de la vida cotidiana.....	27
2.4.1. La ciudad cotidiana: ¿conocida o desconocida?.....	29
2.4.2. Ejercer la ciudadanía desde la vida cotidiana.....	30
3. UN DIALOGO ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.....	34
3.1. Panorama.....	34
3.2. ¿Qué entendemos por didáctica de la geografía?.....	36
3.3. Enseñanza para la comprensión y cultura de pensamiento.....	41
3.4. La enseñanza para la comprensión y la didáctica de la geografía por un mismo camino.....	45
4. CAMINO METODOLÓGICO.....	47
4.1. Enfoque de investigación social.....	47
4.1.1. Métodos de investigación social.....	48
4.1.2. Técnicas de recolección de información.....	54
4.2. Formulación y planteamiento del problema.....	57
4.2.1. Pregunta de investigación.....	60
4.2.2. Objetivos.....	60
4.2.2.1. General.....	60

4.2.2.2. Específicos.....	60
4.3. Justificación.....	61
5. MÁS CERCA DEL GIMNASIO VERMONT.....	62
5.1. La cotidianidad de Bogotá.....	62
5.2. Contexto geográfico Gimnasio Vermont.....	64
5.3. Una mirada al Gimnasio Vermont.....	69
5.3.1. Proyecto Cero de la Universidad de Harvard.....	74
5.3.2. Bachillerato internacional.....	75
5.3.3. Coeducación con perspectiva de género.....	77
5.3.4. Tercer idioma: mandarín.....	78
5.4. Grado octavo.....	81
6. UN LABORATORIO PEDAGÓGICO PARA LA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA CIUDAD.....	83
6.1. Enseñanza y aprendizaje de la ciudad en grado octavo del colegio Gimnasio Vermont.....	83
6.1.1. Fase de observación.....	84
6.2. Proceso metodológico.....	88
6.2.1. Etapa 1: Definición del problema.	89
6.2.2. Etapa 2: Construcción del marco teórico y contextual.....	92
6.3. Etapa 3: Propuesta didáctica: “La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad”.....	96
6.3.1. Etapa 4: Aplicación.....	102
6.3.2. Etapa 5: Discusión y validación de resultados.....	110
6.4. Imaginarios urbanos de octavo grado del Gimnasio Vermont: experiencia vivida, concebida y percibida en la ciudad de Bogotá.....	120
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	131
8. REFERENCIAS.....	135
9. ANEXOS.....	140

Lista de tablas.

Tabla 1. Etapa 1. Definición del problema.

Tabla 2. Etapa 2. Definición de conceptos.

Tabla 3. Etapa 3. Propuesta didáctica: La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad.

Tabla 4. Sesión 1. La Gran Muralla China, Guilin, Ciudad Prohibida y el Espacio Geográfico.

Tabla 5. La ciudad de Bogotá, para 8° del Gimnasio Vermont.

Tabla 6. Formato de observación de clases.

Lista de mapas.

1. Mapa 1: *Localidad de Suba.*

Lista de figuras.

1. Figura 1: La geografía fenomenológica y la geografía de la percepción y el comportamiento.
2. Figura 2: Los 3 espacios según Cassirer.
3. Figura 3. Dialéctica del espacio, Henri Lefebvre.
4. Figura 4. Categorías del espacio social, según Henri Lefebvre en la producción del espacio.
5. Figura 5: El lugar.
6. Figura 6. Dialéctica espacial, Edward Soja, 1997.
7. Figura 7. El espacio geográfico.
8. Figura 8: ¿Qué es la didáctica?
9. Figura. 9: Cultura de pensamiento, David Perkins.
10. Figura 10. Las seis dimensiones de una cultura de pensamiento.
11. Figura 11. Metodología exploratoria versus metodología confirmatoria.
12. Figura 12: Proceso inductivo.
13. Figura 13: Fases en la investigación exploratoria.
14. Figura 14: Método etnográfico.
15. Figura 15. Diseño metodológico de la propuesta: La ciudad desconocida.
16. Figura 16: Mapa localidades de Bogotá.
17. Figura 17. Imagen satelital Gimnasio Vermont.
18. Figura 18. Plano del Gimnasio Vermont, primer nivel.

19. Figura 19. Proyecto Educativo Institucional, Gimnasio Vermont.
20. Figura 20. Historia del Gimnasio Vermont.
21. Figura 21. Ubicación residencial de los estudiantes de 8°B y 8°C, Gimnasio Vermont.
22. Figura 22. Actividad No.1. Cuadro comparativo: el espacio geográfico en China.
23. Figura 23. Actividad No. 2. Cartografía social de Bogotá. Ejercicio 1.
24. Figura 24. Cartografía social Ejercicio 2.
25. Figura 25. Cartografía social. Ejercicio 3.
26. Figura 26. Los límites de Bogotá.
27. Figura 27. Actividad No. 1. Cuadro comparativo China como espacio geográfico.
28. Figura 28. Guía utilizada para orientar el taller de cartografía social.
29. Figura 29. Guía de trabajo cooperativo. Cartografía social.

1. Introducción: la práctica pedagógica

La ciudad como escenario cotidiano pasa desapercibida para los sujetos que la habitan, el espacio urbano puede llegar a ser observado desde un ámbito netamente visual y superficial, pero no desde una perspectiva funcional, estructural o social. De aquí surge el interés por conocer la ciudad desde las prácticas cotidianas de los estudiantes de grado octavo del Gimnasio Vermont, para generar un proceso de conciencia espacial y de ciudadanía. De modo que, la ciudad desconocida es un planteamiento que busca aprender y enseñar las lógicas del espacio urbano desde una propuesta didáctica que vincule la didáctica de la geografía, la geografía urbana, la geografía de la percepción, el espacio geográfico, la vida cotidiana y la enseñanza para la comprensión.

En concreto, entendiendo la didáctica de la geografía como la reflexión permanente en el aula que contiene la organización los fines, los objetivos y las estrategias y los métodos que se pueden utilizar en el aula, la geografía urbana como la disciplina que estudia la estructura y funcionalidad de la ciudad, la geografía de la percepción que abre la posibilidad para entender el espacio solo desde una visión cuantitativa sino también desde un enfoque cualitativo donde es el sujeto a partir de su experiencia que posee la capacidad de regular la sensorialidad creando abstracciones y juicios sobre el espacio, por otro lado el espacio geográfico como el resultado de la dialéctica de la producción social del espacio; la vida cotidiana como el lugar donde se reproducen las estructuras sociales y económicas simultáneamente al igual que el espacio donde se genera la relación de los individuos con el espacio, que puede ser de múltiples formas, hay valores, significados e imaginarios que los individuos pueden crear hacia su entorno y por último la enseñanza para la comprensión que tiene como propósito fundamental enseñar a los estudiantes a pensar.

Lo anterior, con el propósito de generar conciencia espacial, que permita a los estudiantes entablar un rol crítico en el espacio geográfico, crítico en la medida en que al pensar el espacio y al ser consciente de su rol en el mismo, es participe, en este caso de la conflictividad urbana, exige sus derechos, pero que también practica sus deberes, creando significados, actitudes y valores hacia el entorno en una ciudad democrática.

En geografía se tiene la ventaja de contar con el entorno como el mejor recurso para su aprendizaje y enseñanza, especialmente si no enseñamos temas, que sería lo ideal, sino comportamientos individuales y colectivos que beneficien la organización espacial, la movilidad ordenada, el adecuado uso de espacios públicos y privados y de la infraestructura, la formación de la consciencias ciudadana en relación con el cuidado de los escasos bienes naturales, el desarrollo de un pensamiento crítico en cuanto al manejo del poder territorial y la toma de decisiones que afectan la calidad de vida de los habitantes en un lugar. (geografía conceptual, (Rodríguez, 2010, p. 9)

Al mismo tiempo, la enseñanza y aprendizaje de la geografía tiene como uno de sus propósitos más relevantes propender por una formación ciudadana.

En síntesis, la geografía debe formar personas que se sientan dueñas del país y con capacidad de incidir en las decisiones espaciales que por supuesto tienen un efecto histórico. Para lograr tal fin, en primaria los niños deben ser competentes para ordenar y organizar sus espacios y objetos personales y familiares. En secundaria los maestros debemos formar personas preocupadas por mejorar y mantener su entorno para que cuando deban actuar como adultos lo hagan con conciencia y sentido de identidad nacional (Rodríguez, 2010, p. 10)

De este modo, la ciudad desconocida es una propuesta didáctica que tiene como fin problematizar la relación que los ciudadanos tienen con la ciudad, para forjar una conciencia espacial y la ciudadanía, en este caso de los estudiantes de grado octavo del Gimnasio Vermont.

2. La ciudad y la vida cotidiana

2.1. Entender y comprender la ciudad

La ciudad se ha manifestado como un fenómeno cambiante, tanto en su escala como en su estructura territorial, en las distintas formas de gobierno que la moldean, en su organización, como en las culturas que la habitan y en los comportamientos urbanos que se evidencian en ella. Por ello, "La ciudad como objeto de estudio posibilita la comprensión de la relación hombre, medio físico y medio cultural. El hecho de que la ciudad esté íntimamente ligada al desarrollo humano y que de ella se desprendan diversos conocimientos la lleva a convertirse en un tema en el que se entrecruzan diferentes disciplinas del saber" (Cely y Moreno, 2008, p. 62).

Es decir, que la ciudad no puede ser entendida desde una sola disciplina académica, dada su complejidad que "obedece a que los conceptos básicos que se manejan para describir, analizar y proyectar los asentamientos urbanos se transforman constantemente" (Guilbe, 2012, p. 100).

En nuestro imaginario cada uno tiene una interpretación distinta de lo que es la ciudad, dentro de ella podemos identificar la ciudad como una realidad espacial, histórica y simbólica. Mumford (1961) esboza la dinámica que el término "ciudad" encierra, siendo imposible limitarla a una definición que aplique todas sus manifestaciones y abarque todas sus transformaciones, Le Corbusier (1986) también nos adentra a la compleja dinámica que encierra el fenómeno urbano a lo largo de la historia:

La historia se halla inscrita en los trazados y en las arquitecturas de las ciudades. (...)

Los móviles que dieron nacimiento a las primeras ciudades fueron de diversa naturaleza. A veces era el valor defensivo. Y la cumbre de un peñasco o el meandro de un río contemplaban

el nacimiento de un burgo fortificado. A veces era el cruce de dos caminos lo que determinaba el emplazamiento de la primera fundación. Cuando se trataba de una villa de colonización, se organizaba como un campamento, según unos ejes que se cortaban formando ángulo recto, y estaba rodeada de empalizadas rectilíneas. (p. 30-31)

Históricamente la ciudad ha mantenido distintas personalidades, es decir, que la ciudad se ha manifestado como el producto social del espacio y tiempo del lugar donde se desarrolla, todo esto sin dejar de lado que inicialmente la ciudad se originó gracias a los antecedentes de la “revolución agrícola” entre el 10.000 y 12.000 a.C. y posteriormente gracias a la “revolución urbana” hace aproximadamente 4.000 a.C. llamadas así por el arqueólogo y filólogo australiano Gordon Childe (1996), que menciona:

Es en este momento crucial cuando surgen los rudimentos del cálculo y aun de la escritura (...) A partir de entonces, el desarrollo de la civilización urbana puede seguirse continuamente hasta el momento en que la plena luz de la historia irrumpe en su interior. Su curso comprende la acumulación de la riqueza, el mejoramiento de la habilidad técnica, la creciente especialización del trabajo y la dilatación del comercio. (p. 180-181)

A casusa de que la ciudad no puede ser entendida desde una sola disciplina académica, para la geografía urbana el primer problema conceptual que se plantea es la definición de esta (Zarate y Rubio, 2011, p.26). En primer lugar, la ciudad se constituye como un espacio diferenciado donde podemos distinguir varias funciones, para Zarate y Rubio (2011) las ciudades principalmente concentran 3 funciones, la primera es la función de dirección y de mando que es la concentración de funciones políticas, económicas y religiosas éste lenguaje en clave de mando o poder lo observamos por ejemplo, en la herencia arquitectónica de la colonización española en la ciudad de Bogotá donde tenía gran poder la iglesia católica dejando su huella en la construcción de iglesias

y parroquias, que llegaron a marcar el trazo de los primeros barrios y que hoy son hitos urbanos e históricos.

Actualmente la función política está representada por la presencia del Jefe de Estado, el palacio de justicia y el capitolio que definen gran parte de la personalidad funcional y simbólica del centro histórico de la ciudad de Bogotá, a su vez también interviene en la atmósfera que se percibe en este punto de la ciudad.

La segunda función del espacio urbano según Zarate y Rubio (2011) son sus funciones productivas, la ciudad ha atraído la industria por ser los mayores mercados de consumo, facilidad de comunicación, abundancia de mano de obra, posibilidad de desarrollo en innovaciones tecnológicas y la disponibilidad de capitales en consecuencia, la industria se convirtió en el principal agente de transformación del paisaje y el motor de los flujos de población. Todo esto sin dejar de lado que actualmente la localización industrial se ubica principalmente en las afueras de las ciudades, siendo parte de su área metropolitana pero no de las mismas.

La tercera función que caracteriza la ciudad son las funciones de servicio que otorgan a la ciudad un punto de encuentro, pues al cumplir funciones de mercado, de distribución de mercancías, de productos industriales y agrícolas según el rango funcional tiene posibilidades de ser centro comercial, histórico, turístico, cultural, académico, gastronómico o concentrarse en actividades de ocio.

De esta manera “Los principios, conceptos, modelos, debates y proyecciones que estudian este fenómeno son la base de una de las subdivisiones más amplias de la disciplina: *la geografía urbana*” (Guilbe, 2013, p. 99).

Ahora bien, habitar en la ciudad, en la compleja red urbana que denomina Kevin Lynch (1984) de sendas, bordes, barrios, nodos y mojones y con toda la diversidad funcional que nos brinda, nos

permite tener como seres humanos interacciones de todo tipo, esta relación que llegamos a experimentar con el espacio geográfico también produce la ciudad en la que vivimos, produce el espacio geográfico, significados y significantes.

Entender la ciudad, desde su neta perspectiva física u objetiva, nos permite comprenderla desde la mirada de los arquitectos, diseñadores y planificadores y entender la ciudad desde una perspectiva subjetiva, nos permite comprenderla a través de la interpretación de representaciones simbólicas que no tienen una dimensión espacial.

Harvey (1973) propone un modo de entendimiento donde se relacionen los procesos sociales de la ciudad con la forma espacial que la ciudad asume, es decir integrar la “imaginación sociológica”, con la “imaginación geográfica”, la primera es un vínculo que une a todas las ciencias sociales, capta la historia y la biografía, y su relación dentro de la sociedad, por su lado la “imaginación geográfica” asume la relación del individuo entre él y su vecindad.

Harvey completa su observación ampliando la necesidad de formular conceptos que nos permitan armonizar e integrar distintas estrategias para acercarnos a la complejidad de los procesos sociales y la forma espacial, siendo el único marco conceptual viable el que logre la comprensión de fenómenos urbanos a través de la imaginación sociológica y la imaginación geográfica.

Para concluir como hemos observado, la ciudad es algo más que ladrillos y cemento, la ciudad es un sistema vivo y está lejos de las lecturas causales de la organización de la ciudad que normalmente teníamos de niños, la forma urbana es un producto enteramente social, resultante de la interacción de la herencia histórica, el sistema económico del que es parte la ciudad, las apropiaciones culturales, etc. Desde las calles que componen la ciudad, los edificios, las vías, los parques, las iglesias, etc; hasta los seres humanos que se relacionan con la misma constituyen parte del paisaje urbano que está en constante construcción y permite que la ciudad evolucione día a día.

2.2. Una y varias ciudades: geografía de la percepción

Para empezar, es necesario definir ¿qué es la percepción? Y, ¿cómo funciona la percepción en el espacio geográfico? Para el movimiento Gestalt que nace en Alemania a mediados del siglo XX “la percepción es el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual.” (Oviedo, 2004, p. 89).

Gestalt traduce “forma” del alemán y es en medio de este movimiento que la percepción deja de ser entendida como el resultado de la interacción de los sentidos para ser definida, como “el proceso inicial de la actividad cerebral” (Oviedo, 2004, p. 89) es decir, que la percepción no está condicionada únicamente a la información que recibe de sus órganos sensoriales, además, es la encargada de regular y modular la sensorialidad. La percepción toma la información del medio y el espacio permitiendo la formación de abstracciones, conceptos, categorías, etc.

Así, uno de sus mayores exponentes el psicólogo Kurt Koffa señala en una de sus premisas hacia 1935: “¿Vivimos todos en la misma ciudad? Si, sí consideramos la ciudad geográfica. No, si nos referimos a la ciudad del comportamiento” (como se citó en Escobar, 1992) este debate abrió una posibilidad para entender el espacio no solo desde un ámbito cuantitativo, además entenderlo desde una perspectiva cualitativa, donde el sujeto quien recibe una gran cantidad de estímulos que le ofrece el ambiente posee la capacidad de modular y regular la sensorialidad, creando abstracciones y juicios del espacio a partir de la experiencia que tenga con el mismo, o dicho de otra forma se alude a la existencia de una ciudad la cartográfica, objetiva y física y la existencia de varias ciudades que crea el individuo a partir de su capacidad perceptual.

Posteriormente, en 1960 es Kevin Lynch, que, a pesar de no proponer estrictamente desde la geografía de la percepción, si supuso el punto de partida para las “Nuevas geografías” o bien, para la geografía de la percepción y del comportamiento. Lynch propone una óptica para entender la ciudad desde las imágenes y percepciones que sus propios habitantes forman en relación con el espacio que habitan.

En su libro “La imagen de la ciudad” (1960) Lynch parte de la “imagen mental” formada a partir de la imaginabilidad que posee cada ciudadano, asociada a la interacción con otros modos de percepción de la ciudad a partir de la vista, el olfato, el tacto, el oído que ayudan a formar una imagen más clara del espacio, fomentando vínculos con diferentes lugares de la ciudad, dejando una imagen mental llena de recuerdos y significados, en donde no solo nos vemos como observadores estáticos en el paisaje, sino que también hacemos parte de él.

Lynch diferencia a la vez, la “imagen ambiental” que es el resultado de un proceso entre el observador y el ambiente en donde su percepción es filtrada ya que escoge, organiza y dota de significado lo que ve según su interés. Una imagen ambiental eficaz y nítida puede desempeñar una función social en cuanto es la base para la creación de símbolos y recuerdos colectivos generando una sensación de identidad, seguridad y confianza. En este sentido se podría estar hablando de una imagen pública de la ciudad en donde se demuestra un consenso entre la mayoría de los individuos que convergen en ella.

A la par, en 1972 Yi-Fu Tuan, publica su obra “Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno” que bajo el sello de la geografía humanística concibe la percepción como la “respuesta de los sentidos a los estímulos externos como el proceso específico por el cual ciertos fenómenos se registran claramente mientras otros se pierden en las sombras o se eliminan” (Tuan, 2007, p. 13) Para Tuan la percepción interacciona directamente con factores

como el entorno natural, la cultura, la cosmovisión, la actitud que el sujeto pueda tener hacia el espacio geográfico que lo rodea y hasta los roles sexuales designados socialmente, es así, que no hay dos personas que perciban de la misma forma la realidad, sin embargo, todos los seres humanos compartimos percepciones comunes gracias a que tenemos órganos similares de percepción.

Los cuestionamientos que se posicionan como antecedentes de la geografía de la percepción y del comportamiento son el resultado de no encontrar una respuesta oportuna que lograra explicar la interrelación que los seres humanos construyen con el espacio geográfico y más teniendo en cuenta que de esta relación se reflejan todo tipo de manifestaciones en el espacio: “las comunidades humanas son capaces mediante mecanismos psicológicos en gran parte inconscientes de estructurar imágenes colectivas de su entorno, es decir, de crear un paisaje con validez y trascendencia sociales” (Gómez, Muñoz y Ortega, 1982, p.133).

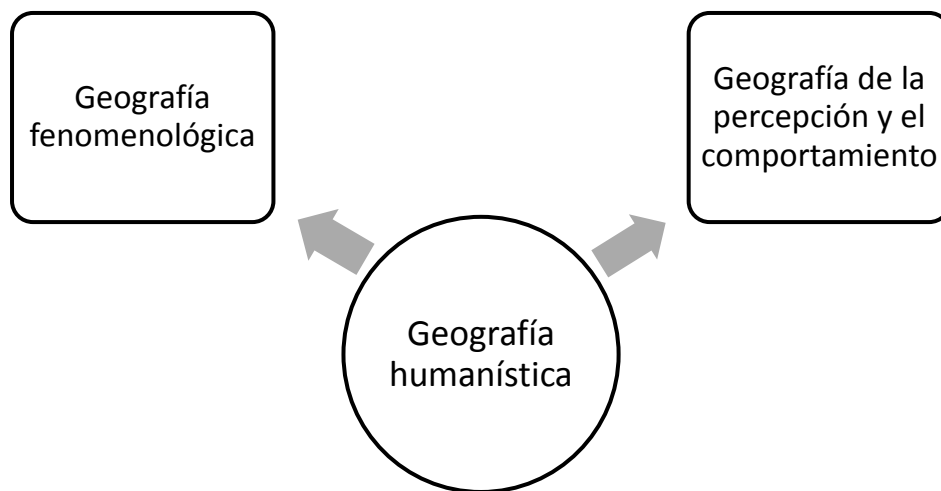
A su vez, es necesario dar lugar a la geografía humanística apoyada en estudios de la fenomenología que ha privilegiado:

El estudio de la relación del ser humano y el espacio en toda su amplitud y detalle, privilegiando la existencia humana como elemento fundamental, ya que apropia, experimenta y significa el espacio, (...). El enfoque geográfico humanístico articula y resignifica el concepto de lugar, entendiéndolo como centro de significados y asentamiento de la experiencia de los individuos. (Barinas, 2014, p. 243)

La visión fenomenológica de la geografía implica el estudio del fenómeno, un fenómeno desde su conceptualización es la “Cosa inmaterial, hecho o suceso que se manifiesta y puede percibirse a través de los sentidos o del intelecto” (Word Reference, 2018). Así, en la geografía humanística la fenomenología aborda la experiencia y la descripción de esta desde la vista, el oído, el tacto y el olfato a la par de otras relaciones sensoriales como lo imaginario y lo simbólico.

Al mismo tiempo, “La visión fenomenológica de la geografía de la percepción, parte de la idea de que el entorno en tanto que percibido no es algo neutro y con organización propia, sino un conjunto de signos que se leen y se estructuran en forma de paisaje, según una sistemática semiológica propia del sujeto” (Gómez et al., 1982). Desde la geografía humanística, la geografía fenomenológica y la geografía de la percepción y el comportamiento cobra significado el “espacio vivido” y el “lugar”.

Figura 1: *La geografía fenomenológica y la geografía de la percepción y el comportamiento.*

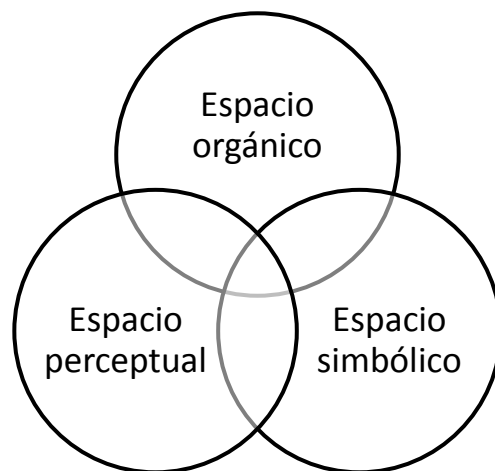


Fuente: elaboración propia.

En conclusión, hacen parte de la geografía humanística la geografía fenomenológica y la geografía de la percepción (Figura 1) que plantea un análisis de un sistema de interacción cuyos elementos son las estructuras espaciales, los “filtros” que afectan la percepción, la información percibida, el paisaje, los agentes que inciden en la toma de decisiones y el comportamiento (Gómez et al., 1982).

Por su parte, David Harvey en su libro publicado en el año de 1973 “Urbanismo y desigualdad social” cita al Ernest Cassirer, filósofo prusiano que expresa la existencia de tres espacios (figura 2), el primero es el espacio orgánico que tiene en sí la experiencia espacial transmitida genéticamente y en consecuencia es una experiencia biológicamente determinada, el segundo se trata del espacio perceptual que es la síntesis neurológica de todo tipo de experiencias sensitivas que pueden ser ópticas, táctiles, acústicas y cinestésicas, se trata de la experiencia espacial de los sentidos que luego de concebir una impresión la memoria y el aprendizaje se encargan de actuar sobre él, dicha impresión está sujeta a cambios de acuerdo con el modo de pensamiento culturalmente adquirido. Por último, el espacio simbólico que habla de la experiencia del espacio no directamente a través de los sentidos, sino por medio de la interpretación de la experiencia de las representaciones simbólicas que no tienen una dimensión espacial.

Figura 2: *Los 3 espacios según Cassirer.*



Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Harvey, 2018.

Harvey evidencia una preocupación por el espacio social, por parte de geógrafos, antropólogos y filósofos, por tanto “si queremos comprender la forma espacial de las ciudades,

hemos de articular una adecuada filosofía del espacio social” (Harvey, 1977, p. 23-24). El espacio social está compuesto por un conjunto de sentimientos, imágenes, reacciones respecto al simbolismo espacial que rodea al individuo esto quiere decir que hay tantas interpretaciones como personas, pero hasta cierto punto los individuos poseen una “imagen común. “Es de la parte común de la imagen espacial de la que debemos ocuparnos antes de nada si queremos extraer algunos detalles de la naturaleza real del espacio social” (Harvey, 1977, p. 28). De lo anterior Harvey concluye:

El espacio social es complejo, heterogéneo, a veces discontinuo y casi con seguridad diferente del espacio físico en el que trabajan habitualmente el ingeniero y el planificador. Luego tenemos que tener en cuenta cómo han surgido estas nociones de espacio personal, de qué manera han sido moldeadas por la experiencia, y hasta qué punto son estables dentro de un contexto de forma espacial cambiante (Harvey, 1977 p. 29).

En pocas palabras, dentro de la geografía humanística, encontramos que la geografía de la percepción y el comportamiento que se encarga entonces de reflexionar acerca de las imágenes mentales que generan los individuos a partir de su experiencia en el espacio, dichas imágenes son subjetivas e individuales y están mediadas por las relaciones sociales, culturales y contextuales que tenga el sujeto con el espacio geográfico, no obstante, gracias a que los grupos humanos compartimos los mismos órganos sensoriales y hacemos parte de grupos culturales se pueden generar imágenes colectivas del espacio, siendo éstas imágenes el objeto de estudio de la geografía de la percepción, creando una nueva cartografía, entre el espacio físico y la conducta humana.

En otro sentido dentro de la geografía humanística, la geografía fenomenológica permitió encontrar significación al espacio vivido, a partir de la experiencia cotidiana en el espacio,

mediante la cual el sujeto llega a otorgarle al espacio un sentido simbólico y afectivo o como lo denomina Tuan (2007) topofilia.

2.3. Algunos hilos conductores: en busca del espacio geográfico

Dentro del campo de estudio de la geografía, para la realización de cualquier análisis la categoría de espacio geográfico se establece como un concepto fundamental. En ese sentido el concepto de espacio geográfico ha variado en relación con el desarrollo disciplinar de la geografía.

Luego de que la geografía abandonará la visión positivista donde el espacio era entendido como “algo absoluto que podía ser observado, medido y cartografiado” (Sánchez, 2013, p. 10), dio un giro hacia la geografía humanista que proponía un entendimiento de la espacialidad de los seres humanos en el planeta, introduciendo el comportamiento humano como un elemento fundamental para entender el espacio. (Sánchez, 2013).

En el campo de la geografía humana el concepto de “espacio” se entiende como un espacio social, donde sus elementos no pueden ser medidos, es decir, que el espacio desde un ámbito conceptual se abstrae de la realidad medible y cuantificable para tener en cuenta otras variables como los sentimientos, significados, valores, metas, etc. Cada una de las variables intenta explicar las relaciones que el ser humano produce y reproduce con el espacio geográfico.

Además de la dicotomía entre la geografía positivista y la geografía humana, dentro de la geografía humana encontramos dos grandes corrientes que abordan dos maneras de comprender el concepto de “espacio”, la primera corriente se trata de la estructuralista, que entiende el espacio como el resultado de la relación entre ordenaciones de tipo económico, social y cultural que no son visibles, tal configuración solo puede ser teorizada, la geografía estructuralista se encarga de

estudiar las relaciones existentes entre las “organizaciones” ocultas y las cosas observables. La segunda corriente es la posestructuralista, que centra su interés de estudio en la transformación de espacios en lugares, dichos lugares son socialmente construidos.

Ahora bien, para el concepto de espacio geográfico para este trabajo de grado debemos considerar primero que es localizable en la superficie de la tierra, cada punto en la superficie terrestre se define con coordenadas y altitud, al igual que por su emplazamiento y posición con respecto a otros puntos y espacios (Dollfus, 1982). Gracias a que es localizable también es cartografiable, lo que le permite a la geografía y a otras disciplinas situar fenómenos y esquematizar los componentes del espacio.

Por otro lado, también es un espacio diferenciado como afirma Dollfus (1982) “cualquier elemento del paisaje y cualquier forma del paisaje son fenómenos únicos que jamás encontraremos estrictamente idénticos en otra parte ni en otro momento” (p. 10). En contraste con esta característica del espacio, como resultado de espacios continuos o partes que comparten rasgos familiares como los de un conjunto, como lo postula Dollfus, también es homogéneo en un nivel externo e interno, externo en referencia a los aspectos físicos de un paisaje, como su vegetación, clima, topografía y homogéneo desde un ámbito interno en referencia a la estructura que rige la organización de dicho espacio.

Las características que acabamos de mencionar: localizable, diferenciado y homogéneo se podrían considerar de primer orden, a pesar de que dentro de las características que ya mencionamos hay una estrecha relación con el ser humano, no se problematiza completamente la correlación. Para el análisis de la categoría de espacio geográfico y su entendimiento conceptual es fundamental darle cabida a la acción humana, de otra forma esta categoría sería entendida desde

un ámbito físico, sí, pero no tendría una organización transformada por el ser humano, la historia y los grupos humanos.

En ese orden, los seres humanos contamos con una naturaleza geográfica que nos lleva a darle forma espacial al mundo y a su vez, ese mundo moldeado nos transforma de muchas maneras, sin que a menudo seamos conscientes de ello (Montañez, 2001). Así, el espacio físico al ser el entorno donde se desenvuelven los grupos humanos, en relación con el medio ambiente, tiene como resultado que el espacio geográfico es producto de una construcción social.

Este es el escenario donde los pueblos localizados hacen uso de sus formas de organización social y política, valiéndose de atributos físicos, ambientales y de los recursos de otros pueblos, esa interacción cultural con otros grupos humanos impulsa la creación de nuevas condiciones de posibilidad espacial y territorial (Montañez, 2001).

De acuerdo con Milton Santos (2000) el espacio geográfico es un conjunto indisociable, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, que está mediado por el uso de técnicas, dichos objetos son el resultado de la acción directa o indirecta del trabajo humano, pueden ser: carreteras, casas, edificios, aeropuertos, etc. Según el análisis de Montañez (2001), los objetos están mediados entre otros factores por la intencionalidad social, la significación cultural, la evolución técnica y la intencionalidad estética.

En síntesis, coincidiendo con la conceptualización que postula Montañez (2001), el espacio geográfico es una: “Categoría social e histórica que abarca los procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones espaciales en la biosfera terrestre”. (p.17)

A continuación, veremos cómo en torno a la discusión del espacio geográfico, autores como Henri Lefebvre, Milton Santos y Edward Soja han expuesto una forma de entender el espacio

geográfico, en todos los casos la tesis fundamental es comprender el espacio como un producto social, una forma inacaba que se recrea constantemente y que debe ser asimilado desde otras disciplinas como la economía, la psicología, la sociología, etc. De acuerdo con las diferentes corrientes epistemológicas a las que hacen parte, cada autor renueva el concepto de espacio geográfico y enriquece el análisis que podemos hacer del mismo.

2.3.1. Henry Lefebvre y la producción del espacio.

Primero que todo, se podría decir que en gran medida el ser humano piensa, actúa y se comporta de acuerdo al sistema social, cultural, económico y político donde se educó, claro está además de las experiencias particulares y hasta las condiciones materiales de existencia de las que haya hecho parte, todos estos son factores que inciden directamente en la manera como está constituido un individuo, de una forma similar, el espacio en que habitamos es el producto de las dinámicas sociales que se manifiestan en él, para Henri Lefebvre el espacio es un producto social, producto debido por ejemplo, a que una ciudad no puede ser creada por la naturaleza: “Esos espacios están producidos. La «materia prima» a partir de la cual se han producido no es otra que la naturaleza. Son productos de una actividad donde la economía y la técnica están involucradas, pero van mucho más lejos: son productos políticos, espacios estratégicos” (Lefebvre, 2013, p. 140).

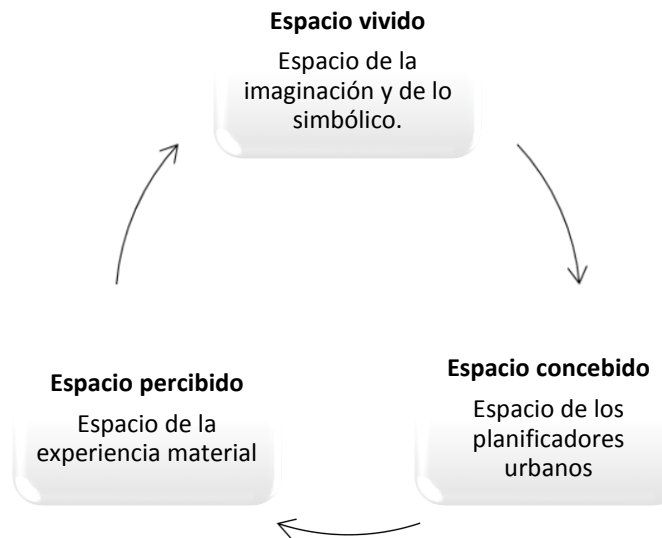
Lo hecho por la naturaleza según Lefebvre (2013) es “obra” debido a que la naturaleza no trabaja la naturaleza crea, un árbol, una flor o un fruto no son en algún modo “productos”, de tal modo una rosa florece no por tener una razón, florece porque florece. El espacio social, al no ser producido por la naturaleza, cuenta con distintos niveles de análisis que hacen parte de él, es decir que no hay un solo espacio social, hay varios espacios sociales, sin embargo:

“Entre los niveles a menudo separados del análisis se atisba una unidad: las fuerzas productivas y sus componentes (naturaleza, trabajo, técnica, conocimiento), las estructuras (relaciones de propiedad), las superestructuras (las instituciones y el mismo Estado).” (Lefebvre, 2013, p. 141)

Tanto las fuerzas productivas, las estructuras, como las superestructuras operan en el espacio geográfico creando una estructura laminada o “mil hojas” que distan de la concepción de espacio euclidiano, homogéneo, único y medible. Lefebvre observa en la producción del espacio un proceso inacabado de naturaleza dialéctica donde la producción del espacio es (proceso) y el mismo espacio socialmente construido es el resultado (objeto). A pesar de que Lefebvre es considerado como humanista marxista o bien, como ya lo hemos definido, parte de la corriente estructuralista, encuentra en relación con la obra de Karl Marx distintos puntos de encuentro y desencuentro que le permitieron llegar a definir el espacio como una dialéctica: las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales, o bien: el espacio físico, el espacio mental y el espacio social. De tal manera:

Todo espacio social resulta de un proceso de múltiples aspectos y movimientos: lo significativo y lo no-significativo, lo percibido y lo vivido, la práctica y la teórica. En suma, todo espacio social tiene una historia a partir de esta base inicial: la naturaleza, original y única, en el sentido en que está dotada siempre y por doquier de características específicas (sitios, climas, etc.) (Lefebvre, 2013, p. 164).

Figura 3. *Trialéctica del espacio, Henri Lefebvre.*



Fuente: elaboración propia, basado en Henri Lefebvre (1974-2013).

En primer lugar, el espacio de las prácticas espaciales o bien, el espacio percibido es entendido como el espacio de la experiencia material que vincula la realidad cotidiana en el tiempo y la realidad urbana donde intervienen: redes y flujos de personas, mercancías o dinero que transitan en el espacio, el resultado es la producción y reproducción social. En un segundo lugar el espacio de las representaciones del espacio o el espacio concebido es el espacio de los expertos, los científicos y los planificadores urbanos, es el espacio que se impone, el espacio que se muestra puro, original y natural, generando un espacio de ordenación, de restricción, de signos y códigos.

Por último, encontramos los espacios de la representación o el espacio vivido, entendido como el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una estructura material, este es el espacio de los habitantes donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial, es el espacio donde se encuentran los lugares de la pasión y la acción. (Lefebvre, 2013)

Dado que el espacio es el medio donde actúa y se reproduce el capitalismo, según Lefebvre el espacio social también figura como:

Figura 4. *Categorías del espacio social, según Henri Lefebvre en la producción del espacio.*



Fuente: elaboración propia, basado en Henri Lefebvre (1974-2013).

En síntesis, el espacio es un instrumento del capitalismo (Figura 4), el espacio es utilizado y como resultado obtenemos una representación del espacio que se muestra objetiva, natural, original y pura. En nuestra cotidianidad el espacio se manifiesta como una entidad fundamentalmente visual, seductora y fascinante. (Lefebvre, 2013). Hablamos entonces del espacio como una mercancía, a pesar de tratarse también de espacios habitados, espacios practicados y espacios significativos.

Indiscutiblemente el espacio es una categoría que debe ser problematizada, la búsqueda del espacio geográfico es necesaria para comprender la compleja dinámica social de la que hacemos parte y que en cada instante se sigue produciendo y reproduciendo.

2.3.2. Milton Santos: el lugar y lo cotidiano.

Milton Santos es considerado el geógrafo crítico más destacado de América Latina, nos brinda una visión de la geografía y del espacio geográfico desde un contexto familiar y particular como lo es Latinoamérica, en su libro “La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción” publicado en el año 2000 nos enseña el resultado de sus reflexiones acerca del espacio.

De la mano de Lefebvre, Santos concibe el espacio como un producto social, con tres características principales, la primera es la visión materialista del espacio, la segunda es la íntima vinculación con la categoría del tiempo y por último la articulación con una perspectiva de la sociedad. (Zuzman, 2002, p. 210) la expresión de la relación de las características anteriores es el lugar.

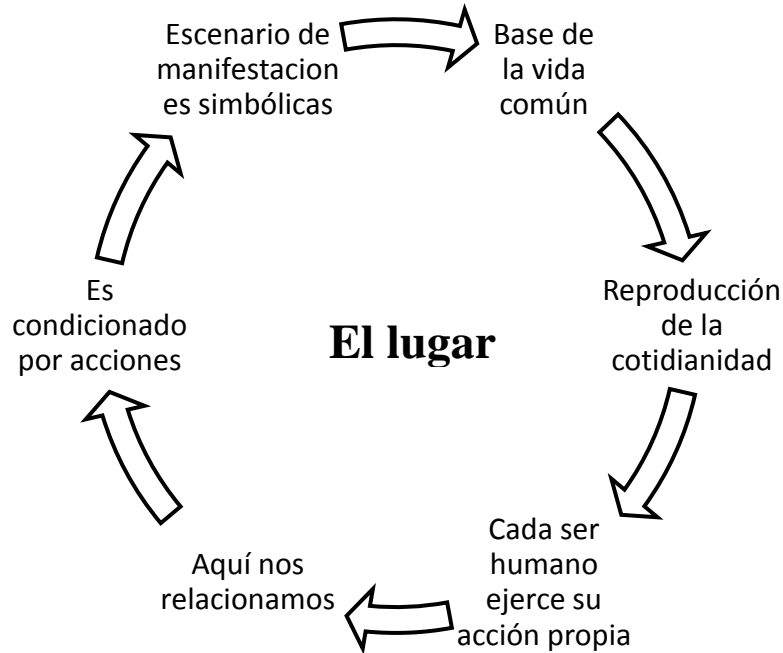
Cada lugar, es un punto intermedio entre el individuo y el mundo, cada lugar es una realidad tensa que se recrea en cada momento, factores como la globalización, localización y fragmentación como las propias necesidades del nuevo régimen de acumulación, hacen del lugar un espacio diferenciado y a la vez relacionado con el mundo “Cada lugar, inexcusablemente inmerso en comunión con el mundo, se vuelve también exponencialmente diferente a los demás.” (Santos, 200, p. 268)

El lugar se relaciona directamente con los sujetos quienes a través de la práctica habitan el espacio, en una analogía con Sartre, Santos determina la relación del sujeto con lo práctico-inerte con las experiencias pasadas, para referirse al individuo y a la sociedad, produciendo configuraciones espaciales y paisajes.

A su vez, el lugar es la base de la vida común, es donde se reproduce la cotidianidad, el espacio donde cada uno ejerce una acción propia y donde nos relacionamos, “el lugar es el marco de una

referencia pragmática al mundo, del cual le vienen solicitaciones y órdenes precisas de acciones condicionadas, pero es también el escenario insustituible de las pasiones humanas, responsables, a través de la acción comunicativa, por las más diversas manifestaciones de la espontaneidad y de la creatividad”. (Santos, 2000, p. 274)

Figura 5: *El lugar*.



Fuente: elaboración propia a partir de Santos (2000)

El lugar al igual que el espacio también condicionado por multiplicidad de acciones, Santos (2000) define en un primer momento el espacio como un campo de fuerzas multicomplejo: “Gracias a la individualidad y especialización minuciosa de los elementos del espacio: hombres, empresas, instituciones, medio ambiente construido, al mismo tiempo que se profundiza la relación de cada uno con el sistema del mundo.” (p.268)

Las ciudades “luminosas”, podrían ejemplificar esta multiplicidad de acciones, siendo lugares complejos, que representan directamente prácticas hegemónicas y que son la viva imagen de la ciudad moderna con espacios de exactitud, espacios regularizados, cerrados y racionalizados en

contraste con la ciudad “opaca” que recrea espacios de lo aproximativo y la creatividad, son espacios abiertos e inorgánicos. (Santos, 2000)

De tal manera para Milton Santos el espacio geográfico es el “conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones, su definición varía con las épocas, es decir, con la naturaleza de los objetos y con la naturaleza de las acciones presentes en cada momento histórico” (Santos, 2000. p. 284). Los objetos que constituyen el espacio geográfico “son intencionalmente concebidos para el ejercicio de ciertas finalidades, intencionalmente fabricados e intencionalmente localizados. El orden espacial así resultante también intencional. Frutos de la ciencia y tecnología, esos objetos técnicos buscan la exactitud funcional y, de ese modo, aspiran a una perfección mayor que de la propia naturaleza.” (Santos, 2000, p. 284)

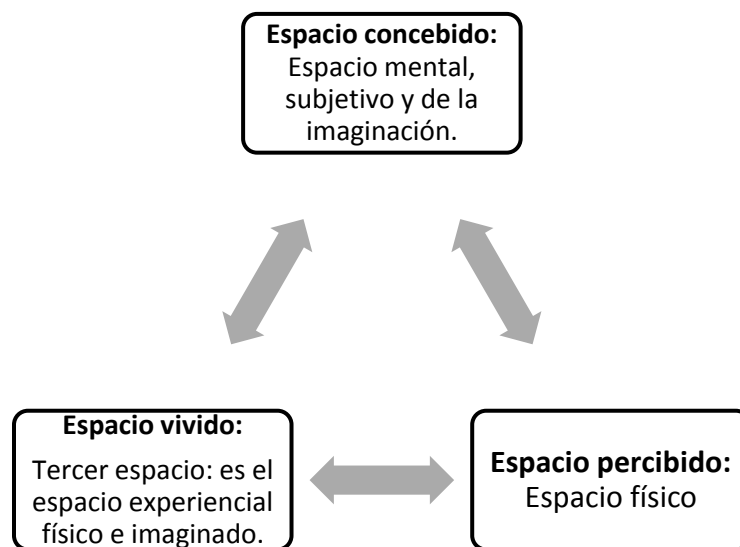
2.3.3. Edward Soja y el Tercer Espacio.

En la modernidad y en la posmodernidad los estudios sobre el espacio tomaron posición frente a dos principales posturas, la primera la sociedad y la segunda la historia, en ambos casos el espacio quedó subordinado ante la supremacía de la historia y la sociedad como principales productores del espacio, negando la posibilidad del espacio de adquirir facultades para explicar bien desde las ciencias sociales, o desde un ámbito interdisciplinar los hechos y problemáticas de la sociedad.

En ese sentido, Edward Soja plantea una propuesta donde la dialéctica del ser: espacio, sociedad e historia tengan un reequilibrio donde el espacio no tenga una posición inferior a la historia y la sociedad. Un verdadero equilibrio conllevaría a que todos los hechos serían estudiados simultáneamente como históricos, sociales y espaciales (Soja, 1997, p. 73).

Soja retoma el planteamiento del espacio percibido, concebido y vivido que Lefebvre hace para referirse al espacio percibido como el primer espacio y el espacio material, físico y como el que se ha tomado como objeto de estudio en los últimos 200 años, el espacio concebido como el espacio mental, subjetivo y de la imaginación y el espacio vivido como el tercer espacio, el espacio experiencial empírico e imaginado. El tercer espacio es la experiencia viva del espacio modelado, dominado por la cultura, la política y la opresión que ejercen sobre los sujetos (Soja, 1997, p. 76)

Figura 6. *Trialéctica espacial*, Edward Soja, 1997.



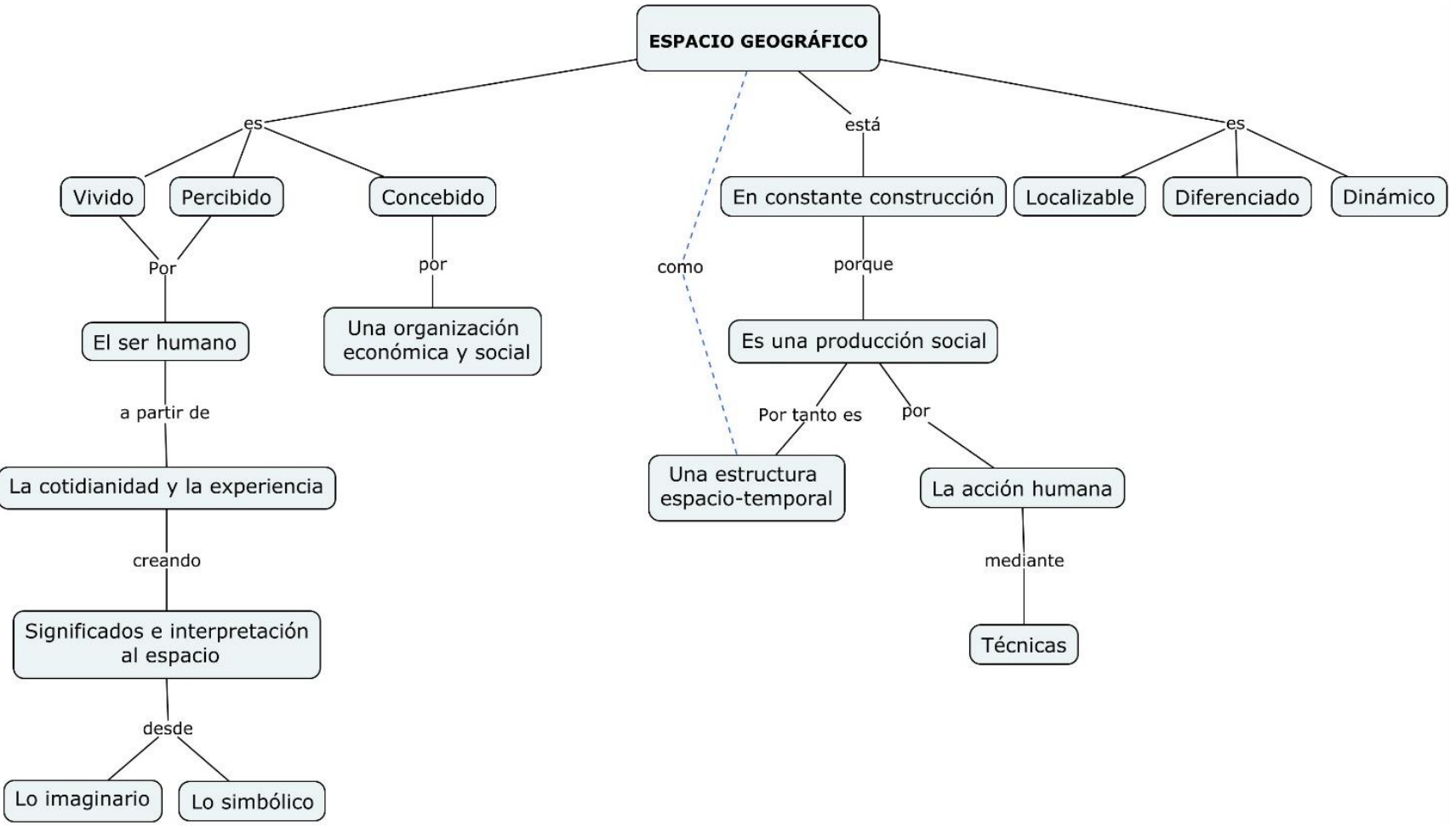
Fuente: elaboración propia, basado en Soja 1997.

El tercer espacio es la reunión de los dos espacios anteriores, porque es el resultado del tiempo vivido en el espacio, no es un continuo entre el pensamiento materialista e idealista, es una estructuración que le da la posibilidad a la geografía a la apertura de un pensamiento geográfico más amplio: “Una elección estratégica destinada a construir una comunidad de resistencia que pueda dar tantas facultades y ser tan potencialmente emancipatoria como aquellas formadas en torno de la construcción de la historia y la construcción de la sociedad” (Soja, 1997, p. 76).

A partir de crítica binaria en la cual la cabida para el espacio geográfico es lleva a lo objetivo – subjetivo, estructuralista – idealista, objetivo – imaginario Soja advierte una lectura de los hechos

sesgada por cualquiera de los polos que no permiten un análisis eficaz de la sociedad. De este modo, la propuesta de Soja busca conciliar dos posturas que intentando ser fieles a sus objetivos de estudio, métodos y técnicas olvidan o ignoran la existencia de otras problemáticas dentro del estudio del espacio geográfico.

Figura 7. El espacio geográfico.



Fuente: elaboración propia.

2.4. Geografías de la vida cotidiana

Como se ha observado, a lo largo de los temas abordados como ciudad, geografía de la percepción y espacio geográfico, hay un hilo conductor que mantiene una relación con el abordaje de cada una de las categorías de análisis, el hilo conductor es la vida cotidiana ya que como individuos habitamos la ciudad, la percibimos y hacemos parte de la conflictividad urbana, es decir que también transformamos y moldeamos el espacio.

La cotidianidad se ha convertido en una categoría de análisis para las ciencias sociales, dado que se ha ocupado de validar teorías que intentan explicar la realidad, pero que, sin embargo, se alejan casi por completo del sujeto y de sus prácticas cotidianas, viendo con poco desconocimiento la relación que generan con el espacio los sujetos en su cotidianidad.

Para empezar, lo cotidiano no es lo opuesto a lo estructural, al contrario, son las vivencias de las estructuras que contribuyen a su reproducción como a su transformación, es el lugar de un estado de la producción imaginaria y simbólica de las relaciones sociales. Es una dimensión espacio – temporal que supone el reconocimiento de la acción en un “aquí” y un “ahora” (Lindón, 2000).

De la misma forma, el sujeto cotidiano “puede hacer mucho dentro de los márgenes establecidos, incluso ser motivo de ciencia, política y arte, pero jamás podrá salirse de su conocimiento inmediato, vivencial y pragmático” (León, 2000) La vida cotidiana también puede entenderse como “un tejido de tiempos y espacios que organizan para los practicantes los innumerables rituales que garantizan la existencia del orden construido” (Reguillo, 2000). Lo cotidiano son el conjunto de prácticas, lógicas, espacios y temporalidades que garantizan la reproducción social por la vía de la reiteración.

Al hablar de cotidianidad, no podemos dejar de pensar en imaginarios, puesto que los seres humanos consciente e inconscientemente generamos todo tipo de valores hacía el entorno que habitamos, al respecto Lindón (2007) menciona en una entrevista:

También es legítimo hablar, como se hace, de los imaginarios a partir de las practicas sociales de actores que no tienen la pretensión de construir ciencia ni conocimiento científico. En parte corresponden a la misma dinámica: se trata de ocuparse -con la imaginación- de cómo funciona el mundo y cómo podrían llegar a funcionar los vacíos, los huecos, las insuficiencias de lo que sabemos. Esta tarea la hacen los actores sociales, políticos, los individuos comunes. Conviene distinguir entre los imaginarios producidos por actores comunes sin pretensiones científicas, de lo que se espera de un científico social, de un investigador. (p. 90)

Como educadores, vamos a enfrentar a todo tipo de valores y juicios sobre el espacio de individuos que hacen relaciones causales sobre el espacio y la ciudad que habitan, las geografías de la vida cotidiana se encargan entonces de estudiar las percepciones de los individuos en su relación inmediata con el espacio, es decir, la vida cotidiana:

Una ciudad siempre es heterogénea, entre otras razones, porque hay muchos imaginarios que la habitan. Estos imaginarios no corresponden mecánicamente ni a condiciones de clase, ni al barrio en el que se vive, ni a otras determinaciones objetivables. Aparecen aspectos subjetivos, aunque a mí no me resulta muy convincente reducir lo imaginario a lo subjetivo, porque también la subjetividad está organizada socialmente (Lindón, 2007, p.91).

De modo que, el imaginario funciona sobre la base de representaciones que son una forma de traducir en una imagen mental, una realidad o una concepción, Daniel Hiernaux (2007) menciona:

En la formación del imaginario se ubica nuestra percepción transformada en representaciones a través de la imaginación, proceso por el cual la representación sufre una transformación simbólica. El imaginario es justamente la capacidad que tenemos, de llevar esta transformación a buen término. (p. 20)

En síntesis, “la vida cotidiana es histórica y no puede pensarse al margen de las estructuras que la producen y que no son simultáneamente producidas por ella” (Reguillo, 2000, p. 78). Además, son los imaginarios los que re-crean la imagen mental o concepción acerca del espacio habitado, produciendo significados, valores y sentidos a los lugares, que construyen los sujetos en su vida cotidiana.

2.4.1. La ciudad cotidiana: ¿conocida o desconocida?

La ciudad como escenario cotidiano pasa desapercibida frente a las diferentes ocupaciones de los sujetos, a pesar de movilizarnos, trasladarnos y posiblemente trabajar en sus calles, la ciudad, aunque se puede mostrar intimidante y generar en los sujetos topofilias o topofobias no alcanzamos a vislumbrar o ser conscientes de la organización del mismo espacio en favor de un sistema social, económico, político y cultural. En cierto modo, la ciudad es desconocida en cuanto la habitamos, somos partícipes de su conflictividad urbana, pero a la vez reducimos al espacio geográfico a relaciones causales.

El espacio urbano llega a ser entendido desde una lógica netamente visual y superficial, pero no desde un ámbito funcional, estructural y social. “El espacio visual, el espacio urbanístico y arquitectónico no tienen nada de inocentes. Esta ausencia está presente en quienes son ejecutores de la producción de un espacio que continúa buscando la intercambiabilidad de todas y cada una

de sus partes” (Lefebvre, 2014). De aquí surge el interés por problematizar la ciudad desde las prácticas cotidianas de los individuos, para generar una conciencia espacial que a su vez los lleve a ejercer de una manera autónoma la ciudadanía.

2.4.2. Ejercer la ciudadanía desde la vida cotidiana.

¿Qué es ser ciudadano? y ¿qué implicaciones tiene ejercer la ciudadanía? ¿en qué casos un habitante es ciudadano? Y ¿en qué casos practica su ciudadanía? Pues bien, para responder a esta pregunta es necesario remitirnos a los tres tipos de ciudadano que plantea Borja, el primer tipo de ciudadano son los que residen en la ciudad, duermen en ella, pagan impuestos y votan, el segundo tipo de ciudadano son los habitantes que trabajan o estudian en ella, la usan cotidianamente de manera muy intensa y regular; por último, encontramos los habitantes intermitentes o eventuales que acuden a la ciudad por consumo, ocio o negocios.

Por consiguiente, de estos tres tipos de ciudadano desde el que reside en la ciudad, hasta el que se dirige a otra ciudad solo por vacacionar o consumir se denominan ciudadanos, en cuanto ejercen la libertad que les permite la ciudad mediada por el consumo y sus derechos. Ciudadano no es el que esta, pasa o se aprovecha de la ciudad, lo es en tanto que ejerce de ciudadano, un ciudadano activo y participe de la conflictividad urbana (Borja, 2003). Vivimos en un tiempo y espacio en común, la conflictividad urbana tiene que ver con la cercanía espacial y con la simultaneidad espacial, por ejemplo, un turista que está una semana en Argentina y que logre captar la conflictividad urbana, debe impregnarse y capturarla, ensuciándose de la ciudad, no sabemos qué es un metro hasta que nos subimos en él. Como turistas apenas tocamos tangencialmente la esencia, la forma y las dinámicas de una ciudad.

Hay quienes nacen teóricamente ciudadanos y otros que se les niega la posibilidad de serlo, por ejemplo, los migrantes que llegan a Estados Unidos, o actualmente las continuas migraciones de Venezuela a Colombia a quienes el estado y la ciudad les niega formalmente la ciudadanía para concederles el derecho únicamente a ser sobreexplotados. Mientras tanto la ciudadanía, es una conquista cotidiana y “se adquiere por medio de una predisposición para la acción, la voluntad de ejercer libertades urbanas, de asumir la dignidad de considerarse igual a otros” (Borja, 2003, p.25) lo que implica una asociación colectiva, podemos remitirnos a la volatilidad actual de la ciudad contemporánea, que plantea un conjunto de asociaciones colectivas que alrededor de distintas reivindicaciones hacen ciudadanía y necesitan de ciudadanos que participen activamente de estas reivindicaciones.

El ciudadano participa en lo cotidiano y la ciudadanía se reproduce en la cotidianidad. Lo que implica que por ejemplo la cédula de ciudadanía no nos hace ciudadanos, sino son las acciones que el ciudadano practica en su cotidianidad, por ejemplo, respetar las señales de tránsito, respetar y hacer uso del espacio público, no botar basura, hacer un adecuado uso del espacio, así como tener una perspectiva crítica que le permita decidir conscientemente sobre las decisiones que pueda llegar a tomar cualquier dirigente y que afecte directamente los intereses de la ciudadanía, tanto en su espacio, como en sus derechos.

La ciudadanía no es inherente a nosotros, se práctica mediada por los derechos y libertades que nos otorga la ciudad; la ciudadanía también está mediada por los roles de los habitantes en su ciudad. Del mismo modo, la ciudadanía se reproduce en la civilización: en lo civil, por eso cuando observamos tipos de comportamientos que afectan de una u otra manera a otro habitante nos referimos a que es “poco civil”.

Encontramos también que la etiqueta de ciudadano hoy está permeada por el acceso a los bienes y servicios, somos ciudadanos en cuanto tenemos la posibilidad de consumir y comprar, creando jerarquías y estereotipos sociales donde medimos el nivel de ciudadanía por cuanto pueda consumir esa persona. Un ejemplo de ello es la tarjeta de crédito que es universal, pero, no todos los ciudadanos la pueden adquirir, denegando el acceso a ese imaginario de “ciudadano”, también hay ciudades diseñadas para consumir, donde el acceso se media con la cantidad de dinero y no por tu ciudadanía.

Hoy, hablamos del ciudadano global, perteneciente a la aldea global, que se comunica a través de la tecnología digital y puede estar en varios lugares a la vez, a pesar de ello todavía cada persona mantiene relaciones significativas con el espacio que logran resignificar los lugares, otorgándoles otro valor más valioso que el mismo sistema económico no concibe.

De esta manera:

En geografía se tiene la ventaja de contar con el entorno como el mejor recurso para su aprendizaje y enseñanza, especialmente si no enseñamos temas, que sería lo ideal, sino comportamientos individuales y colectivos que beneficien la organización espacial, la movilidad ordenada, el adecuado uso de espacios públicos y privados y de la infraestructura, la formación de la consciencias ciudadana en relación con el cuidado de los escasos bienes naturales, el desarrollo de un pensamiento crítico en cuanto al manejo del poder territorial y la toma de decisiones que afectan la calidad de vida de los habitantes en un lugar (Rodríguez, 2010, p. 9).

Ejercer la ciudadanía desde la vida cotidiana, implica tener conciencia espacial de las acciones que como sujetos realizamos en el espacio, implica observar la ciudad, saberla imaginaria y física, y estar convencidos de que las acciones que tomemos dinamizan la forma como se reproduce y

organiza el espacio, de tal manera, la geografía humana nos brinda la posibilidad de ser partícipes de lo urbano, no como un objeto más, sino como fuente dinamizadora del paisaje.

3. Un diálogo entre la didáctica de la geografía y la enseñanza para la comprensión

3.1. Panorama

Desde la experiencia educativa que obtuve, al estudiar en una institución oficial la enseñanza de la geografía fue sin lugar a duda anti-contextualizada, memorística, determinista, ahistórica y en pocas palabras una reunión de datos sin ningún tipo de relación entre sí. Al revisar la Ley General de Educación y otras normativas como el decreto 1710 de 1963 o el decreto 1419 de 1978 se encuentra que:

Los programas de Ciencias Sociales de acuerdo con los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 para secundaria, abarcaban las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica, independientes entre sí, en las cuales (según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante (Rodríguez, 2010, p. 11).

A pesar, que la experiencia educativa que obtuve fue dentro del siglo XXI la educación que recibí no dista del diagnóstico que ya se hacía para el año de 1978 por lo que es evidente que la educación geográfica en Colombia tiene grandes rezagos al mantenerse primero desde una enseñanza tradicional y segundo fuera de toda relación con la realidad inmediata del estudiante y mucho menos de sus necesidades.

El decreto 1002 de 1984 dio un gran paso al integrar las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social como totalidad, “Esta renovación curricular se asume desde un supuesto interdisciplinario, entendido como la “articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo

obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad” (Burgos y Navarro 1988) (como se citó en Rodríguez, 2010).

Por otro lado, la Ley General de Educación de 1994 plantea principalmente la autonomía institucional materializada en la creación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), dando libertad de escoger los principios y fines de la institución, así como la estrategia pedagógica y el reglamento o manual de convivencia, a su vez, establece nuevas áreas de conocimiento obligatorias y fundamentales: ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, con respecto a las áreas fundamentales de educación media: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía” (MEM, 2002).

En cuanto a los lineamientos curriculares de ciencias sociales proponen una gran preocupación por la atomización del conocimiento en ciencias sociales, donde los docentes se inclinan por una disciplina específica, principalmente la historia y la geografía, debido, entre otras cosas, a que casi todos los docentes del país han sido formados en universidades con un enfoque disciplinar. En busca de una integración disciplinar y atender a las necesidades educativas, los lineamientos buscan:

Unos lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante (MEM, 2002).

De cualquier modo, de acuerdo a la experiencia educativa hay un patrón que ha sido objeto de análisis y es que como ya lo mencionamos, a pesar de que las políticas educativas, decretos, leyes, lineamientos, así como la fundamentación pedagógica y estrategias de evaluación avancen la práctica en el aula no se transforma, “esa transformación se logra paulatinamente con el cambio radical en la concepción de lo geográfico y lo educativo en la formación de los maestros y licenciados, y en la formación postgradual ya sea en las especializaciones, en las maestrías o en los doctorados” (Rodríguez, 2010, p. 14).

Es necesario recalcar que aquí no se busca generar una crítica a la educación en Colombia, más bien si intenta generar una propuesta, no sin antes, tener en cuenta que todos los escenarios educativos son diversos y todos tienen diferentes necesidades y por tanto es tarea del educador identificarlas y diseñar su proyecto educativo en el aula de acuerdo al lugar donde se encuentre, sin dejar de lado los lineamientos en Ciencias Sociales o la Ley General de Educación que como veremos más adelante, la propuesta de los tópicos generadores, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales son esenciales para el desarrollo integral de las ciencias sociales en el aula o en este caso de la geografía.

3.2. ¿Qué entendemos por didáctica de la geografía?

Así como un ingeniero hace uso de fórmulas o teorías para conseguir los cálculos que necesita para abordar un problema y obtener una solución, como docentes también es nuestro deber conocer los instrumentos que medien el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacerlo eficaz y coherente con las necesidades educativas del lugar donde se esté llevando a cabo la práctica educativa.

Ahora bien, la didáctica de la geografía es la disciplina que, en la práctica educativa, es el puente que media todo el cuerpo teórico de conocimientos científicos y disciplinares con la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de que en el interior de la didáctica hay debates por saber si ciencia o disciplina es indiscutible que la didáctica contiene los fines, métodos, objetivos, estrategias, organización, etc. De la práctica docente en el aula.

Por otro lado, el término didáctica proviene de Grecia y significa enseñar, instruir o exponer claramente. La didáctica entendida como ciencia y según María Luisa Sevillano (como se citó en Navarro, R., Rodríguez, M. y Barcia, M. 2011) es la ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante. De acuerdo con Sevillano la didáctica ha de ser entendida como la vía procedimental para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el contexto determinado. Al respecto Tomachewsky (1996), menciona:

La didáctica ha de resolver una multitud de importantes problemas teóricos: definir los fines y objetivos de la enseñanza; describir el proceso de enseñanza y describir las leyes de este proceso; derivar principios y reglas para el trabajo del maestro en la práctica docente; fijar los contenidos de la clase que los alumnos pueden asimilar dado el desarrollo; formular los principios de la organización de la clase; dar cuenta de los métodos de enseñanza y los medios materiales que el maestro ha de utilizar. (Como se citó en Rodríguez y Moreno, 2008)

En este sentido la didáctica busca pensar la escuela, desde los docentes, el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta el propósito del educador en el aula. En sí la didáctica es una reflexión

continua, un proceso que se renueva todos los días a partir de cada situación o propósito que se busca tener en el aula. En cuanto a la didáctica de la geografía:

Como elementos centrais, no conjunto destes materiariis destacam-se a importância de seleccionar temáticas que sejam significativas e relevantes para os alunos; de problematizar o tema que será tratado em sala; de utilizar o cotidiano do aluno e seu conhecimento previo como referências para conducir o ensino, de ter clareza acerca do papel do aluno, do professor e de suas referências como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem; de assentar o ensino na indissociabilidade teoria/prática e tempo/espaço; de abordar as diferentes escalas e sua articulação, de mobilizar diferentes linguagens, bem como encaminhar o ensino considerando a relação entre objetivos, conteúdos e método. São a Partir desses apontamentos que diversos autores têm dado sustentação às propostas de ensino que apresentam (Barbosa, 2015, p. 265).

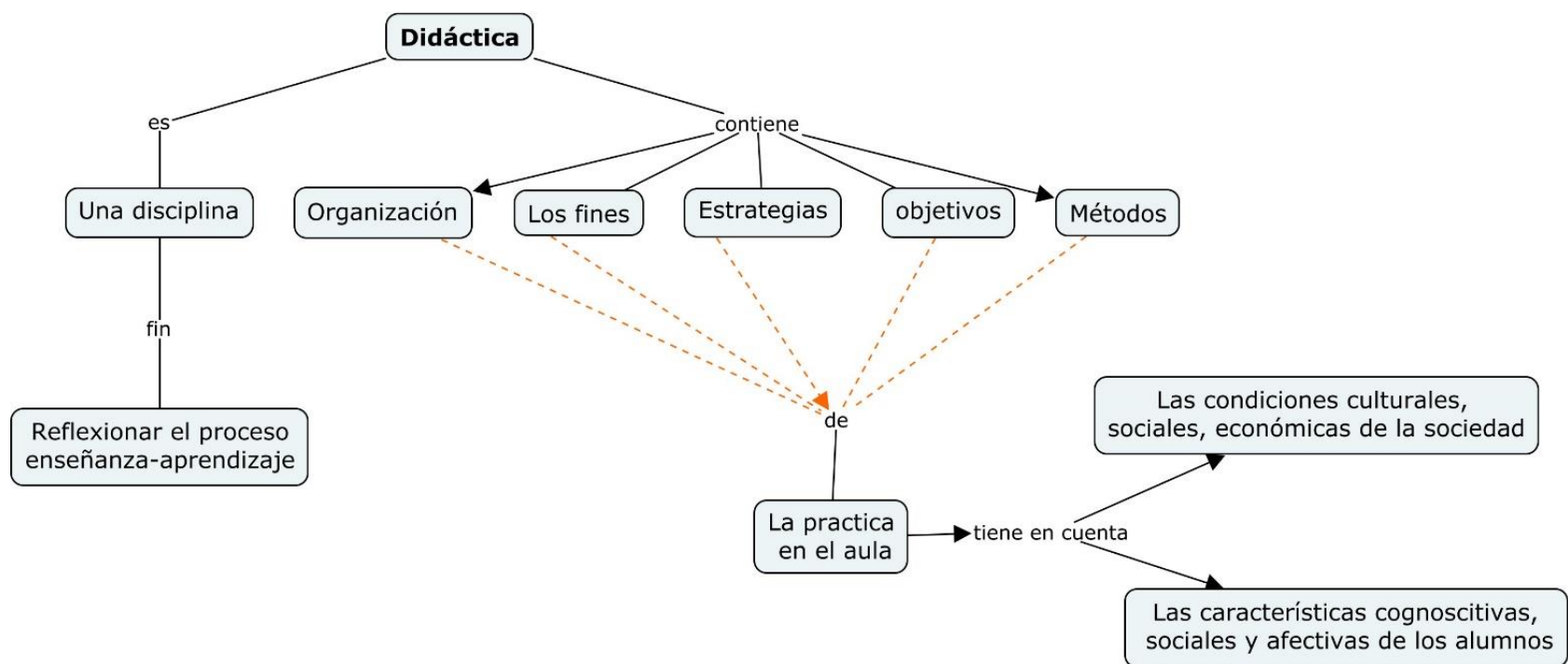
Hoy nos enfrentamos a un panorama donde la enseñanza de la geografía es de carácter enciclopedista, determinista y ahistórica, “se propone impulsar una serie de transformaciones significativas no sólo modificando los contenidos que se desarrollan en las aulas con los estudiantes, sino el cambiando el rol del docente, convirtiéndose en un investigador pedagógico” (Rodríguez, 2010, p.15). En ese sentido, la didáctica es el hilo conductor o puente que gracias a su carácter práctico puede romper con el rezago tradicional que se ha mantenido en las aulas de clase a pesar de como ya lo mencionamos avances tanto en las políticas educativas como en la investigación pedagógica.

Después de ver como diferentes autores le dan su definición al termino, de acuerdo con la profesora Amanda Rodríguez, la didáctica:

No es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa (2010, p. 47).

En pocas palabras, la didáctica de la geografía tiene el trabajo de evaluar la pertinencia de los objetivos, contenido y método. Para lo cual, el docente debe tener una formación disciplinar tanto en geografía como en pedagogía, pues, no se trata de acumular conocimientos, por ejemplo, netamente geográficos y de carácter memorístico, como normalmente la mayoría recibimos la educación en la escuela, sino, de tener una aprensión de conocimientos que tengan en el estudiante un impacto y relación con su vida cotidiana, en definitiva, una relación con las necesidades escolares propias de la escuela, estudiantes, sociedad, etc. Y en general con la realidad que lo interpela.

Figura 8: ¿Qué es la didáctica?



Fuente: elaboración propia.

3.3. Enseñanza para la comprensión y cultura de pensamiento

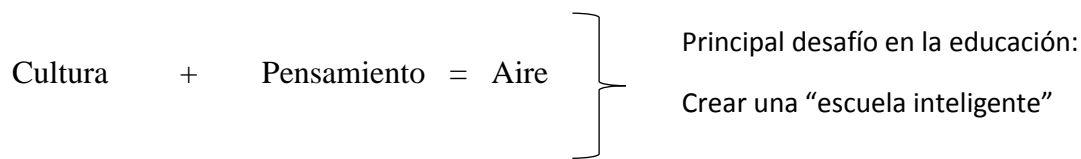
La comprensión es un proceso donde el sujeto tiene la capacidad de construir conocimientos a partir de problemáticas reales, reflexiones y habilidades. A partir de las cuales puede solucionar problemas al mismo tiempo que aprende, es decir que la enseñanza para la comprensión no se trata de aprender contenidos memorísticos, se trata de “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p.4)

Dicho de otra forma, la comprensión es la “capacidad de desempeño flexible” donde el sujeto por ejemplo tiene herramientas para aprender hechos históricos como parte de un antecedente en el proceso de aprendizaje para la comprensión, pero, aprender hechos históricos por sí solos, no es enseñar para la comprensión. Además, la enseñanza para la comprensión no es acumulativa, se centra en el proceso de conocimiento y en el desarrollo de la comprensión.

Así mismo, de los “contenidos” memorísticos que no son primordiales en la enseñanza para la comprensión, encontramos ejes fundamentales como la cultura de pensamiento y la evaluación. La cultura de pensamiento es uno de los principales desafíos que reside en la escuela, ya que no depende únicamente del proceso de enseñanza y aprendizaje sino en la cultura establecida en la escuela.

“Hablar de una cultura de pensamiento del aula es referirse a un ámbito del aula en el que varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento” (Tishman, Perkins y Jay, 2006, p. 14).

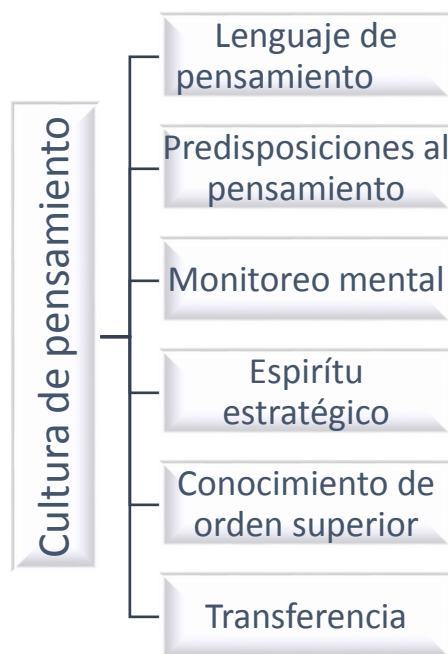
Figura. 9: *Cultura de pensamiento, David Perkins.*



Fuente: elaboración propia.

En el libro “Un aula para pensar” se exploran seis dimensiones del buen pensamiento y cómo encarar un enfoque cultural para enseñarlas, las dimensiones son:

Figura 10. *Las seis dimensiones de una cultura de pensamiento.*



Fuente: elaboración propia, basada en “Un aula para pensar” (2006).

En primer lugar, la expresión “lenguaje de pensamiento” se refiere a las palabras y modos de comunicación que posee una lengua para referirse a los procesos y productos del pensamiento. Incluye palabras como: pensar, crear, adivinar, conjetura, hipótesis, evidencia, teoría, etc. Se trata de implementar en el aula un lenguaje de pensamiento rico que describa un tipo de actividad

psíquica y entre más rico es el lenguaje de pensamiento más se van a usar palabras intelectualmente evocativas, contrario al lenguaje de pensamiento más escaso, donde tanto docentes y alumnos tienden a usar palabras más generales para cumplir un amplio espectro de procesos cognitivos más precios.

Las predisposiciones al pensamiento son “las actitudes, valores y hábitos psíquicos de los alumnos con respecto al pensamiento, y lo que puede hacer el aula para fomentar patrones de conducta intelectual productivos” (Tishman, et al. 2006, p. 15) Por si solo, tener la habilidad de pensar, no implica que uno vaya a hacerlo bien, “los buenos pensadores pueden caracterizarse por su predisposición al pensamiento, su tendencia constante a explorar, inquirir y profundizar en nuevas áreas, a buscar claridad, a pensar crítica y cuidadosamente, a ser organizados en su pensamiento” (Tishman, et al. 2006, p. 58).

En tercer lugar, el monitoreo mental es “el arte de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y guiarlos” (Tishman, et al. 2006, p. 91) Con frecuencia, repetimos rutinas sin reflexionar sobre su efectividad en nuestro pensamiento, es importante en el proceso educativo enseñar a los alumnos a observar su propio pensamiento, guiarlo y evaluarlo. En un ejercicio práctico en el aula, el monitoreo mental está ligado a cuestionar a los alumnos sobre los pensamientos que tuvo mientras resolvía una evaluación, por ejemplo y a partir de esta retroalimentación hacer consciente el hecho de pensar, para mejorar conscientemente las posibles falencias que tenga.

El espíritu estratégico por su parte es la capacidad que tiene cada persona para pensar estrategias de pensamiento, por ejemplo, a la hora de enfrentarse a un proyecto de investigación, dentro del espíritu estratégico se encuentra una buena planificación y un desarrollo organizado y direccionado. Por su lado, el conocimiento de orden superior consiste en aquellos ejes centrales de

las disciplinas que generan la mayoría de los conceptos, “Denominamos a estos aspectos “conocimiento de orden superior”. Son “de orden superior” porque están por encima del conocimiento de los contenidos regulares de una disciplina.” Tales conocimientos de orden superior nos permiten entender las disciplinas. Así, por ejemplo, en historia un conocimiento de orden superior sería el “hecho histórico” y en geografía el “espacio geográfico”.

Por último, la transferencia consiste en “adquirir conocimientos en un contexto para luego ponerlos en funcionamiento en otros y aplicar estrategias y predisposiciones al pensamiento en muchos contextos diferentes” (Tishman, et al. 2006, p. 199). Dicho de otra forma, la transferencia tiene lugar cuando el estudiante es capaz, no solo de resolver los problemas matemáticos en clase, sino puede utilizar las matemáticas para analizar sus impuestos, hacer sus compras más contables, analizar su realidad inmediata en su contexto familiar de acuerdo con los ingresos de su núcleo familiar, poder ahorrar, etc.

Para Perkins el conocimiento no es una cosa inmediata, es un proceso que requiere un tiempo de desarrollo, a su vez, la conducta del docente debe ser rica en significación simbólica, fomentando el clima y la cultura de pensamiento, por su lado, la evaluación debe entenderse como retroalimentación para el alumno durante el proceso de aprendizaje, no al final y es diferenciada, no se trata de comparar los alumnos unos con otros.

Parte de la evaluación está en el proceso de la enseñanza para la comprensión, ya que “Consideramos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no solo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento” (Perkins, 2003, p. 82). Por ejemplo, supongamos que un alumno entiende la primera Ley de Newton. ¿Qué tipo de actividades de comprensión sería capaz de realizar?

El estudiante, sería capaz de tener, 1. La explicación, 2. La ejemplificación, 3. La aplicación, 4. La justificación, 5. Comparación y contraste, 6. La contextualización, 7. La generalización (Perkins, 2003). Es decir que podría explicar con sus propias palabras de que trata la primera Ley de Newton, mostrar ejemplos, usar la ley para explicar un fenómeno aún no estudiado y ofrecer pruebas o realizar experimentos que comprueben la ley además de observar la forma de la ley y relacionarla con otras leyes, investigar el contexto de la ley con el contexto amplio de la física y dar cuenta de principios más generales sobre la física a partir de la ley.

La enseñanza para comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no solo demuestran la comprensión de un tema, al mismo tiempo lo aumentan, a través de relaciones con su vida cotidiana, con su comunidad, familia, contexto, etc. “El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Todas las actividades de comprensión –explicar, encontrar nuevos ejemplos, generalizar, etc. –requieren pensar.” (Perkins, 2003, p. 83).

3.4. La enseñanza para la comprensión y la didáctica de la geografía por un mismo camino

Para este trabajo de grado es indispensable no entender por separado la didáctica de la geografía y la enseñanza para la comprensión, por un lado la didáctica de la geografía permite en la práctica como educadora planear, tener un objetivo concreto y determinar los contenidos pertinentes, además de incorporar en el aula las estrategias y tener como una constante la evaluación, autoevaluación y retroalimentación de la práctica educativa acorde con el contexto educativo, mientras que la enseñanza para la comprensión como base teórico-práctico pedagógica es una teoría que encamina los procesos cognitivos de los estudiantes, para lograr que los estudiantes aprendan a pensar, construyan habilidades de pensamiento y los conocimientos

adecuados que contribuyan a grosso modo en su accionar social como ciudadanos y en su vida cotidiana desde las distintas problemáticas o cuestionamientos, un análisis e interpretación.

La pedagogía ilumina la didáctica, por lo que las decisiones sobre esta última tienen que ser coherentes con la mirada pedagógica que el maestro asuma, en concordancia con el proyecto educativo institucional, que se supone los maestros construyen y con los lineamientos del MEN, que como se debe entender son orientaciones, pero no leyes que religiosamente se deban cumplir. (Rodríguez, 2010, p.45)

De esta manera, tanto la didáctica de la geografía como la enseñanza para la comprensión se entienden como una dialéctica que intentan rigurosamente guiar y retroalimentar la investigación en la práctica educativa.

A continuación, veremos el camino metodológico que marcó el paso a paso de todo el proceso investigativo en la práctica educativa.

4. Camino metodológico

4.1. Enfoque de investigación social

Antes que nada, acorde con el componente disciplinar y educativo el tipo de investigación para este trabajo de grado es de tipo cualitativo, a continuación, definiremos el enfoque y los métodos de investigación social que hacen parte de la investigación.

En primer lugar, siguiendo a Vicenç Fernández (2006) las investigaciones científicas en las ciencias sociales se pueden clasificar en dos grandes grupos, la primera es de tipo teórico y la segunda es de tipo empírica. El primer tipo de investigación requiere un gran cuerpo de conocimientos teóricos y no realizan ningún tipo de trabajo de campo, se basa principalmente en investigaciones científicas previas. El segundo tipo de investigación científica en las ciencias sociales se caracteriza por utilizar casos reales de la sociedad para confirmar o introducir teorías.

Para este trabajo de grado, utilizaremos el tipo de investigación empírica, debido al carácter práctico que maneja. Las investigaciones empíricas en las ciencias sociales se dividen a su vez en dos grandes grupos, el primero las investigaciones exploratorias o inductivas y el segundo las investigaciones confirmatorias o deductivas. Tanto las investigaciones exploratorias como confirmatorias están formadas por un cuerpo teórico y un componente práctico. En el cuadro número 1 podemos observar la visión general de cada uno de los tipos de investigación.

Figura 11. *Metodología exploratoria versus metodología confirmatoria.*

	Investigación exploratoria	Investigación confirmatoria
Visión general	Comprensión, explicación, descubrimiento	Descripción, predicción, confirmación
Objetivo de la investigación	Obtención de un conjunto contrastable de proposiciones	Comprobación de hipótesis
Proceso de la investigación	No estructurado / Flexible	Estructurado
Metodología de investigación	Metodología cualitativa	Metodología cuantitativa
Representatividad	Tipológica	Estadística
Modalidad de análisis	Inductivo	Deductivo
Implicación del investigador	Alta	Baja o nula

Fuente: (Fernández, 2006, p. 6)

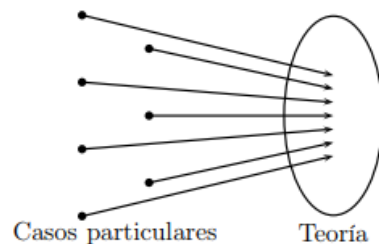
4.1.1. Métodos de investigación social.

✓ **Método exploratorio.**

De acuerdo con los dos tipos de enfoque, el más pertinente para desarrollar en este trabajo de grado es el enfoque exploratorio ya que teniendo en cuenta tanto el componente disciplinar como el componente pedagógico, el trabajo de grado tiene como fin generar en los estudiantes una aproximación conceptual al espacio geográfico que les permita problematizar su vida cotidiana en la ciudad de Bogotá, con el propósito de generar ciudadanía y “conciencia espacial” en el espacio geográfico. En ese sentido, no busca generar una descripción o confirmación teórica sino llegar a la comprensión conceptual en relación con sus experiencias cotidianas en el espacio geográfico.

A su vez, el proceso de la investigación es flexible pero organizado, como ya lo mencionamos la investigación es de tipo cualitativa y la modalidad de análisis es inductiva (Figura 12), debido a que parte de los casos particulares para llegar a validar teorías generales, o de una parte a un todo. En este caso el grado 8° del colegio Gimnasio Vermont. Como veremos en los siguientes capítulos parte de la experiencia cotidiana en la ciudad de los estudiantes para llegar a problematizar (la experiencia) con teorías más generales que hablan acerca de la configuración del espacio geográfico.

Figura 12: *Proceso inductivo.*



Fuente: (Fernández, 2006, p. 3)

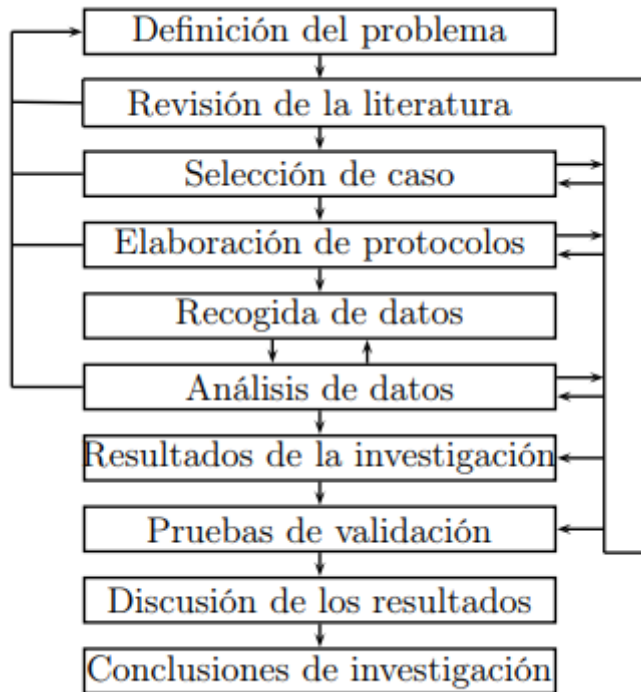
Por otro lado, “Las investigaciones exploratorias proporcionan información de un reducido grupo de personas, situaciones u organizaciones con el objetivo de obtener un conjunto de proposiciones contrastables que representen una teoría.” (Fernández, 2006, p. 3). Al no tener una muestra de la población representativa, la metodología exploratoria para el propósito por el cual es requerida le permite tener al investigador una participación más activa en el proceso o, dicho de otro modo, más control y liderazgo en este caso en el escenario escolar.

Hay que aclarar que la investigación científica en ciencias sociales es teórica y la parte práctica son solo casos particulares que sirven para rechazar o confirmar la parte teórica. Es decir,

que ni con el tipo de investigación empírica o teórica obtenemos resultados generalizadores, ya que en el estudio de los casos particulares no está la totalidad de la población, es solo una muestra de ella. Por tanto, este trabajo de grado no busca generar una verdad general sobre la enseñanza de la ciudad, solo mostrar los resultados de una investigación con un sector de los estudiantes del colegio Gimnasio Vermont.

Los elementos que debe tener en cuenta una investigación empírica-exploratoria son:

Figura 13: *Fases en la investigación exploratoria.*



Fuente: (Fernández, 2006, p. 25).

✓ **Método etnográfico.**

Ahora veamos la metodología que encarna los intereses del escenario donde se llevó a cabo la investigación, el método etnográfico es pertinente en la investigación educativa porque, “La

etnografía tiene como [...] objetivo final la construcción conceptual de patrones que expliquen el orden social a partir de la búsqueda de esos significados” (Calvo, 1992, p.10). De acuerdo con los intereses que persigue este trabajo de grado en cuanto a la formación de ciudadanía y a la formación de una “conciencia espacial” la etnografía plantea por medio de la búsqueda de significados explicar el orden social, en este caso el orden espacial que está totalmente relacionado con el orden social.

Otro rasgo que es importante señalar, es que lo que le permite a la etnografía ser una metodología apropiada para la investigación educativa es que “El método etnográfico aplicado a la investigación educativa es un híbrido, dado que retoma conceptos y categorías de la Antropología, de la Nueva Sociología de la Educación y del Interaccionismo Simbólico” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 11).

En el proceso de aprendizaje la etnografía implica tener negociaciones sobre significados entre profesores y alumnos, en una relación cara a cara con los miembros del grupo, pues el etnógrafo no debe contaminar el proceso social que estudia. (Álvarez y Álvarez, 2014) En este caso la vida cotidiana de los estudiantes del Gimnasio Vermont en grado octavo en la ciudad de Bogotá, por tanto, el papel del investigador no debe interferir en la imagen que los estudiantes tienen de Bogotá, ni de sus interpretaciones simbólicas o los diferentes significados o apropiaciones que tengan en la ciudad.

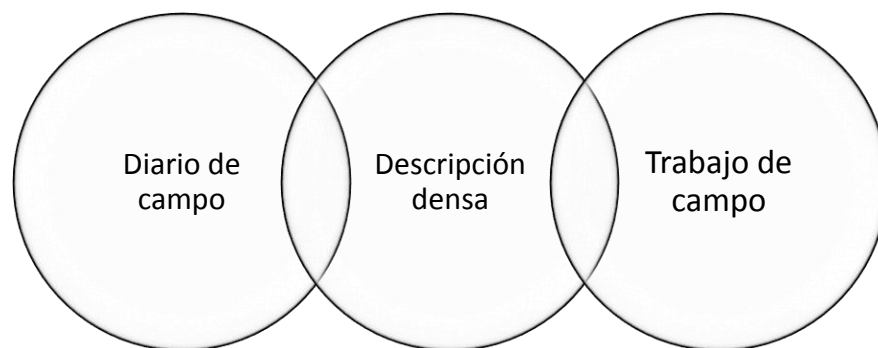
Además el trabajo de campo es la base del proceso de investigación por tanto cada estrategia que pueda ser puesta en práctica y facilite tener un desarrollo eficiente de la investigación es pertinente, estrategias como: “el uso de la tecnología disponible para posibilitar una manipulación más elaborada de los datos de campo; mayor atención en la interacción informador– etnógrafo; realizar sistemáticamente anotaciones; utilizar secuencias de preguntas-respuestas para el

entendimiento del proceso estudiado; comprobación mediante perífrasis, situaciones hipotéticas, ampliaciones experimentales de las referencias, cambio de estilo, de canales, de códigos de señal, de contenido del mensaje y de los roles.” (Álvarez y Álvares, 2014, p. 14).

Así mismo, la descripción densa es el punto de partida y el punto de llegada, para ello el investigador debe, aislar los elementos del proceso que estudia, especificar las relaciones internas que guardan entre sí los elementos del proceso, caracterizar todo el proceso de manera general con base en los símbolos centrales que organizan su cultura, implicar los discursos sociales no como hechos aislados y construir explicaciones con base en las conjeturas de significación.

Por otra parte, el diario de campo es el principal instrumento que el investigador tienen a su disposición para tomar nota de los eventos que ocurren a diario, a su vez hay otros instrumentos para el acopio de información como el registro descriptivo.

Figura 14: *Método etnográfico.*



Fuente: Elaboración propia a partir de: *Los métodos de la investigación educativa.* (Álvarez y Álvares, 2014).

Para estructurar los proyectos de investigación en este método se requiere:

1. El foco o fin de la investigación y las cuestiones que aborda.
2. El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de selección.
3. Los partícipes o sujetos de estudio y el o los escenarios y contextos investigados.
4. La experiencia del investigador y sus roles de estudio.
5. La o las estrategias de recogida de datos.
6. Las técnicas para el análisis de datos.

Finalmente, la presentación de los resultados de la investigación educativa, siguiendo el método etnográfico puede ser: La presentación resumida de los datos a través de una exposición descriptiva, la segunda opción es la interpretación de los datos, como la enunciación explicativa de la relación causa-efecto predictiva de los hechos, donde se indica la relación empírica entre las categorías de fenómenos y sus atributos (de manera procesual) y la última opción está la integración de los hallazgos con áreas de interés más amplio de manera tal que los datos se orientan a otras líneas de investigación (Álvarez y Álvarez, 2014).

Para este trabajo de grado, la presentación de resultados será a partir de la interpretación de datos dado que le permite al investigador separar cada elemento que hizo parte de la investigación, relacionarlo e interpretarlo.

4.1.2. Técnicas de recolección de información.

Ahora bien, ya definimos el enfoque de investigación social que es empírico y el enfoque que es exploratorio, y se definió el método etnográfico en cuanto la investigación es educativa, de acuerdo con Paramo (2008) el método incluye dos elementos, la estrategia y el diseño de investigación, ya definimos la estrategia y ahora nos falta definir el diseño de investigación, en síntesis:

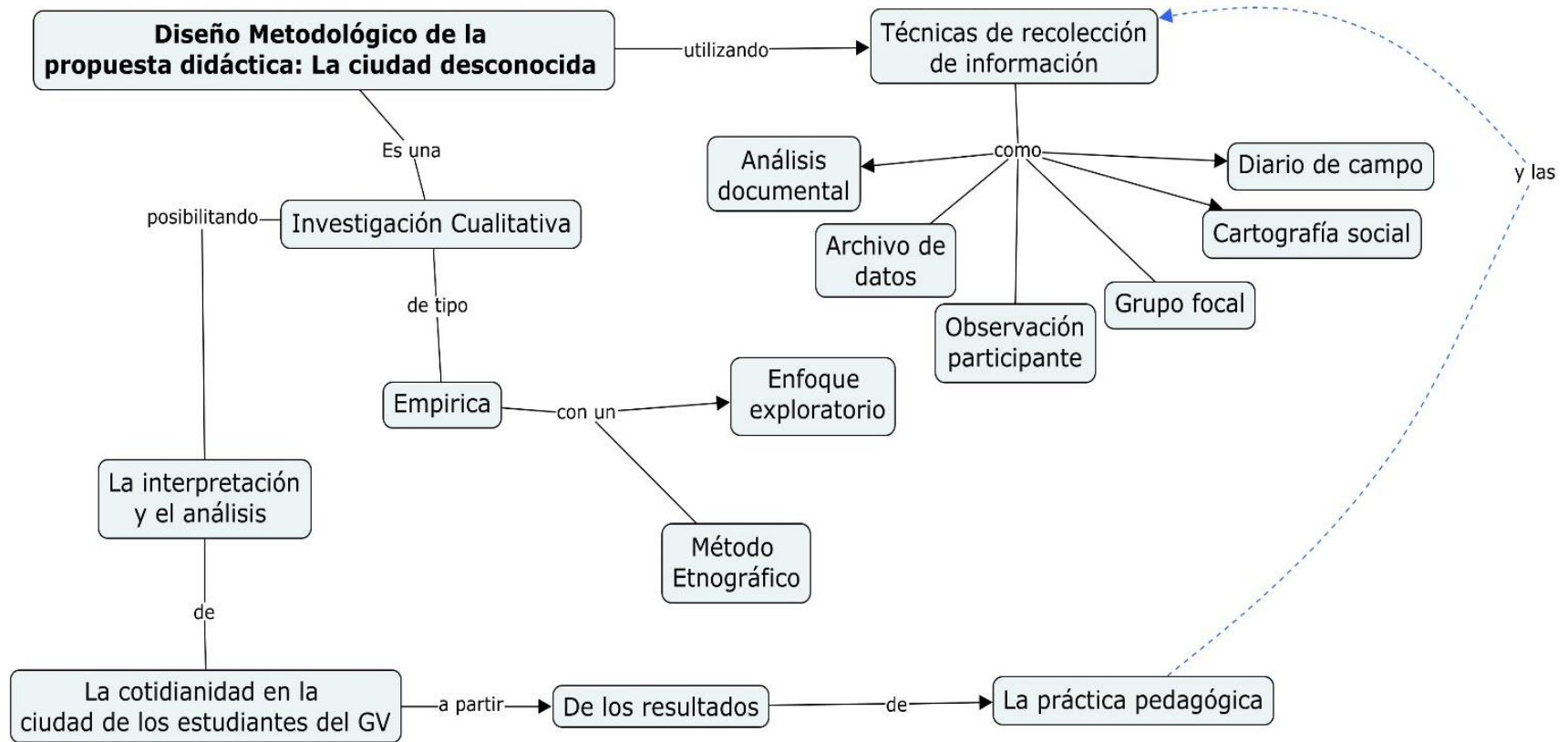
“El método incluye la estrategia y diseño de investigación; la primera entendida como el enfoque general de investigación, ya sea tradicional (experimental o correlacional) o la que hemos dado en llamar alternativa, referida a otras formas de orientar la investigación distinta a los de la investigación tradicional como la etnografía, la investigación-acción, el estudio de caso, la investigación de programas, el estudio biográfico o análisis histórico (...) por el segundo o diseño, se debe entender el plan de realización de la investigación o su delimitación, en el que se especifican los participantes, la forma de identificarlos o asignarlos en grupos, las fases de exploración y las técnicas que se utilizan para capturar la información” (Paramo, 2008, p. 11)

Para el diseño de investigación se utilizan distintas técnicas como los diarios de campo, las entrevistas, cuestionarios, los mapas cognoscitivos, etc., que le dan lugar al diseño de instrumentos o formatos en los que se debe identificar la institución que adelanta el estudio, el propósito que se persigue como el estudio, el instructivo para su diligenciamiento, las preguntas o afirmaciones y los datos demográficos del participante. Por último, la interpretación es la manera como se analiza la información recogida.

Las técnicas de recolección de información utilizadas son:

- ✓ Análisis documental.
- ✓ Archivo de datos.
- ✓ La observación participante.
- ✓ Grupos focales.
- ✓ Cartografía social.
- ✓ El diario de campo.

Figura 15. *Diseño metodológico de la propuesta: La ciudad desconocida.*



Fuente: elaboración propia.

4.2. Formulación y planteamiento del problema

Para empezar, en la escuela priman los contenidos y los temas, los cuales rara vez llegan a relacionarse con la realidad inmediata que el estudiante tiene, por tanto, son contenidos que no tienen una aplicabilidad en un escenario práctico. Como ya lo discutimos anteriormente, pueda que las políticas educativas avancen, pero eso no significa que en el escenario práctico de la escuela se evidencien cambios en la manera como se enseña, y lo que se enseña.

Para el docente es más relevante enseñar en cantidad, cumplir con todas las temáticas en el orden en el que están planteadas, que enseñar como lo propone por ejemplo el MEN a partir de ejes generadores, conceptos, preguntas problematizadoras e investigación. De esta manera, por ejemplo, un estudiante de grado sexto en ciencias sociales vería desde la visión tradicional civilizaciones antiguas, que en la mayoría de los casos se aborda desde una perspectiva lineal y totalmente etérea a la realidad del estudiante.

Lo anterior tampoco significa que no exista la posibilidad de abordar el ejemplo de las civilizaciones antiguas, desde una perspectiva, quizás, investigativa y de acuerdo con algún hilo conductor que involucre el entorno o contexto del estudiante. Disciplinalmente nuestra área de interés permite entablar una relación de proximidad con el entorno:

En geografía se tiene la ventaja de contar con el entorno como el mejor recurso para su aprendizaje y enseñanza, especialmente si no enseñamos temas, que sería lo ideal, sino comportamientos individuales y colectivos que beneficien la organización espacial, la movilidad ordenada, el adecuado uso de espacios públicos y privados y de la infraestructura, la formación de la consciencias ciudadana en relación con el cuidado de los escasos bienes

naturales, el desarrollo de un pensamiento crítico en cuanto al manejo del poder territorial y la toma de decisiones que afectan la calidad de vida de los habitantes en un lugar. (Rodríguez, 2010, p. 9)

Como lo postula la profesora Amanda Rodríguez, la geografía brinda la posibilidad de entablar una relación con el espacio, donde cada estudiante puede intervenir en las decisiones que se toman alrededor del entorno que habita desde su ciudadanía. Estas decisiones son fundamentales para el sistema social y político del que hacemos parte, porque en un ejercicio de democracia todos los habitantes del país tienen la posibilidad de tomar las decisiones que afectan la sociedad en este caso, en el escenario de la ciudad por medio de la ciudadanía. Por tanto, darle validez a la práctica ciudadana permite hacer de la democracia un ejercicio coherente con una ciudad de deberes, pero también de derechos.

Pues, bien, el interés de este trabajo de grado es aprender y enseñar la ciudad, desde su realidad más inmediata que es la misma vida cotidiana, con el propósito de tener una conciencia espacial que permita hacer un ejercicio pleno de ciudadanía.

Dado que la cotidianidad de los humanos ocurre en el espacio geográfico, éstos se forman una primera noción de ese espacio a partir de las espacialidades vividas. No es común trascender hacia una teorización o conceptualización de esas espacialidades. Por eso, desde el punto de vista pedagógico, una transición de la noción al concepto de espacio geográfico sólo se logra mediante un proceso de construcción conceptual que requiere un trabajo sistemático a lo largo de la educación básica, media y superior. (Montañez, 2001, p. 17)

En este trabajo se propone pensar el espacio geográfico de la ciudad, la misma ciudad que observamos diariamente, que vivimos, concebimos y percibimos, que se puede tornar desconocida

en cuanto no la entendemos, es difusa, dinámica, muchas veces etérea y basta, además de que todo el tiempo está siendo modificada y alterada, tanto por las relaciones que establecen los seres humanos entre sí y las relaciones que establecen con el entorno físico.

La ciudad desconocida pretende ser una ciudad entendida, un escenario próximo, cercano y habitable, sin dejar de lado que la ciudad es cambiante y entenderla en todas sus dimensiones física, urbana, simbólica e imaginaria es un trabajo que requiere de una formación integral a lo largo de la vida escolar. En este caso, la ciudad busca ser entendida desde el lenguaje de la geografía urbana, con una trasposición de la didáctica de la geografía y, enseñada y aprendida con la enseñanza para la comprensión.

Para finalizar, este trabajo de grado es una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la ciudad para 8° del colegio Gimnasio Vermont, es una apuesta diseñada de acuerdo con los propósitos, currículo, intereses y la población a trabajar, lo que quiere decir que busca enseñar la ciudad, a partir de problematizar en este caso, la percepción que los estudiantes tienen de la ciudad desde su experiencia, por consiguiente, no busca generar universalidades o ser aplicada de la misma forma en otros escenarios escolares.

Para lo cual se debe hacer la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa (Moreno, 2010, p. 47).

De acuerdo con lo anterior, la pregunta de investigación es:

4.2.1. Pregunta de investigación.

¿Cómo aprender y enseñar la ciudad a partir de la cotidianidad de los estudiantes de grado octavo en el Gimnasio Vermont de Bogotá?

4.2.2. Objetivos.

4.2.2.1. General.

Identificar los beneficios de desarrollar una propuesta didáctica que relacione la categoría de vida cotidiana para el reconocimiento del espacio geográfico en la ciudad de Bogotá.

4.2.2.2. Específicos.

- ✓ Caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad en grado octavo del colegio Gimnasio Vermont.
- ✓ Identificar los elementos teóricos y conceptuales que son necesarios para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de la ciudad en la escuela.
- ✓ Diseñar una propuesta didáctica que permita relacionar las experiencias cotidianas de los estudiantes en el espacio geográfico con la ciudad.

4.3. Justificación

El principal interés de este trabajo de grado es despertar en los estudiantes de grado 8° del Gimnasio Vermont un interés por conocer, habitar y explorar la ciudad, entendiendo la ciudad como el espacio donde se reproducen instantáneamente la organización social, económica y cultural. La ciudad es entonces, un reflejo de las estructuras que moldean el espacio. Dicho interés no es un capricho personal, es una excusa que permite poner en discusión el rol de cada habitante en la ciudad en pleno ejercicio de la ciudadanía.

Por otro lado, el segundo interés es comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, que papel juega la didáctica de la geografía, el modelo pedagógico constructivista y la enseñanza para la comprensión. Con el propósito no solo de poner en práctica todo un entrañado teórico sino ejercer en coherencia metodológica y disciplinar cada uno de estos aspectos.

Lo que quiere decir, que busco desdibujar la ciudad para exponerla desde su entramado interno hasta lo que observamos desde el aspecto más artificial y construido por el hombre: los edificios, las calles, casas, parques, centros comerciales, etc.

En definitiva, exponer en la escuela lo que significa habitar la ciudad, ser parte de ella y de su complejidad urbana es necesario para reconciliar la cotidianidad del habitante con el espacio, que puede mostrarse violento, impredecible e imponente. A la vez, que le rectifica su protagonismo en ella.

5. Más cerca del Gimnasio Vermont

Como ya se ha mencionado anteriormente el colegio donde se llevó a cabo la intervención pedagógica es el Gimnasio Vermont, colegio ubicado en la ciudad de Bogotá en la localidad de Suba, a continuación, veremos la caracterización geográfica e institucional que hace parte del colegio.

5.1. La cotidianidad en Bogotá

Tal vez no hay mejor forma de acercarse a un lugar que además de viviéndolo, leyéndolo. En seguida, veremos algunos fragmentos del libro “Cuando Bogotá tuvo tranvía y otras crónicas” publicado por la Alcaldía Mayor de la ciudad durante la administración de Andrés Pastrana Arango, que nos muestran un vistazo de la esencia que caracteriza a Bogotá. Para este primer fragmento, se caracteriza al habitante de la fría y melancólica Bogotá.

A pesar de los cambios, en una cosa seguía siendo el mismo de siempre. Cachaco. Cachaco medular, cachapineruno. De los de ajiaco dominical y empanadas de Las Margaritas. De los que saben distinguir una milhoja de un marzo y se niegan a llamarlas simplemente bizcochos. De los que hacía viaje los domingos hasta la iglesia de Las Aguas para tomarse un tinto después de la misa con el cura Perdomo (...) de los ciudadanos de civismo iluso que todavía llaman a quejarse por la falta de un bombillo. (Samper, 1990, p.27)

Ahora bien, el centro histórico es quizás uno de los lugares más emblemáticos que envuelven a Bogotá, donde se puede observar toda su magia, los contrastes, toda clase de oferta de bienes y servicios y por supuesto un lugar público de encuentro social.

Hasta hace muy pocos años comenzó a disfrutar todos los días, a las seis de la tarde el “septimazo”, el paseo típico bogotano; metido en sus viejos zapatones, con el paraguas siempre en mano para escampar aguaceros y espantar pelafustanillos, recorría los tertuliaderos de la antigua calle real, hablando de fantasmas y de tranvías, de viejas recetas medicinales aprendidas en los jardines centenarios de la cada de tres patios de la Candelaria, (...) la tarde siempre lo cogía en el Teatro Faenza o en el Teatro Olimpia; allí, en medio de tiros del oeste y señoritas enamoradizas, escampaba la hora que más odiaba, la hora gris, la del cielo plomizo con rasguños de lluvia, el tiempo de la melancolía sabanera, de los sauces mecidos al vaivén de los vientos de las frías colinas de la Monserrate nocturna. (Samper, 1990, p.31).

Por supuesto a Bogotá la rodean toda clase de leyendas urbanas, una de las más reconocidas es la del Bobo del Tranvía un personaje que hizo parte de los trabajadores del Tranvía hacía las décadas de 1930 y 1940.

El Bobo del Tranvía quien, medio uniformado a la diabla con desuatas prendas policiales y pintarrajeado y empolvado para mejor endomingarse entre semana, se pasaba el día entero en trotes y sofocos tratando de organizar, a su manera, un transporte colectivo que le produjo una ejemplar esquizofrenia cívica (p.41).

Desde otro ángulo Bogotá es una ciudad rodeada de fuentes agrícolas que la nutren en su riqueza gastronómica.

Las propias amas de casa, ayudadas por tres, y cuatro y más sirvientes que empezaban sirviendo como *chinas*, y solo “con los pies para adelante” (...) preparaban almuerzos y comidas que empezaban con algún sorbete, entre los cuales ninguno superaba al de curuba; seguían con naranjas de Guateque, duraznos de Choachí, manzanas de Duitama, chirrimoyas de Pacho, piñas de Anolaima, nísperos traídos de Anapoima, papayas de Sasaima, melones de Villeta (..) y se llamaban no aguacates, sino curas: como *piscos* fueron los pavos y gallina, en singular pluralzante, todo pollo. (p. 43-44)

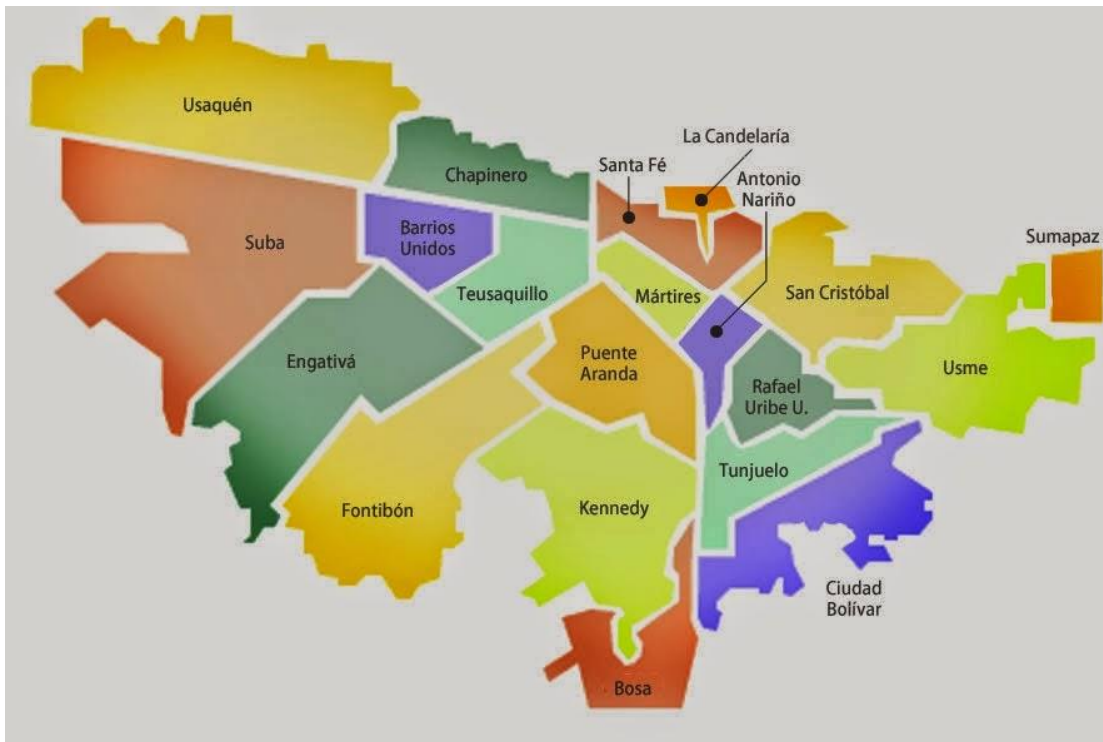
Bogotá es la capital de la República de Colombia, es una ciudad en medio de la cordillera oriental y el altiplano cundiboyacense, se sitúa en el departamento de Cundinamarca y actualmente cuenta con más de 8 millones de habitantes según cifras preliminares del DANE. Bogotá es una ciudad particular pues su ubicación con un promedio de 2630 metros sobre el nivel de mar (msnm) ha hecho que se establezca con características muy propias, no solo en términos paisajísticos, sino en su organización y conformación.

5.2. Contexto geográfico Gimnasio Vermont

La ciudad de Bogotá está dividida en 20 localidades, que son unidades administrativas que cuentan con un alcalde local que tienen como función coordinar la acción administrativa del gobierno distrital, junto a los ediles que son elegidos por voto popular cada 4 años, a su vez los ediles conforman las Juntas Administrativas Locales (JAL). De las 20 localidades 19 son urbanas y 1 es rural. En la localidad de Suba que se encuentra ubicada al noroccidente de la ciudad se sitúa el Gimnasio Vermont, exactamente en la calle 195 #54-75. Según datos demográficos de la

Alcaldía Mayor de Bogotá, suba cuenta con 1'200.000 habitantes aproximadamente y tiene una extensión de 10.056 hectáreas.

Figura 16: *Mapa localidades de Bogotá.*



Fuente: Empresa de renovación y desarrollo urbano de Bogotá, 2017.

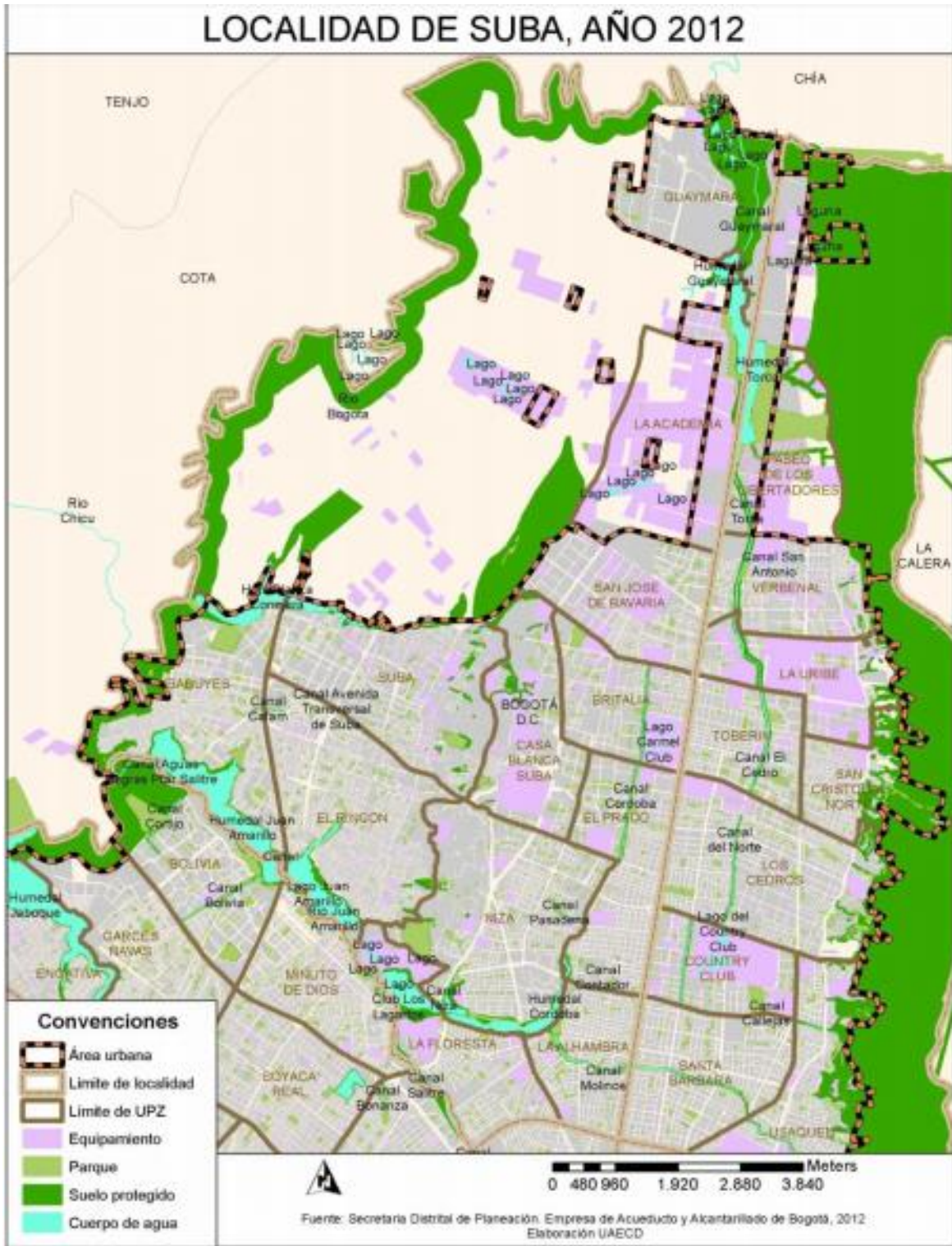
En Bogotá y en el territorio de Suba habitaron los Muisca, que gracias a las condiciones del altiplano cundiboyacense y las fuentes hídricas que se ubican en la zona pudieron consolidar una sociedad agrícola y una fuerte organización social, política y económica. En la localidad de Suba los Muisca se concentraron principalmente alrededor del Lago Tibabuyes debido a que su cosmogonía estaba constituida por una serie de elementos simbólicos y ancestrales alrededor del agua. En cuanto al origen del nombre de Suba existen dos teorías:

Son dos los posibles orígenes del nombre de Suba. Uno de ellos se debe a la admiración y respeto hacia una persona, pues en la lengua Muisca, Zhu-ba significa mi cara, mi rostro,

mi flor; el rostro precisamente de una persona (muyesa) que inspira respeto y admiración, demostrando las emociones y sentimientos del alma, como lo hace una flor. El otro origen de Suba es la unión de dos vocablos indígenas, el primero Sua que significa sol, el segundo Sia que significa agua (Alcaldía Local de Suba, 2018).

La localidad de Suba cuenta con 12 Unidades de planeamiento zonal (UPZ), el Gimnasio Vermont se encuentra ubicado en la UPZ No. 2 que corresponde a La Academia siendo la UPZ más grande de Suba en extensión.

Mapa 1: Localidad de Suba.



Fuente: Secretaría Distrital de Planeación. Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.

Las UPZ de La Academia se ubica al nororiente de Suba y cuenta con una extensión de 413 hectáreas que equivalen al 7,62% del total de área de la localidad (Observatorio técnico catastral, 2012). La Academia concentra actividades institucionales y de servicios como de universidades, colegios, clubes y parques cementerios. En un sentido más amplio:

La localidad de Suba (11) está ubicada en el extremo noroccidental de la ciudad y limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el Oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota. Suba tiene una extensión total de 9.202 hectáreas, de las cuales 5.417 ha. se clasifican como suelo urbano y 3.785 ha. corresponden al suelo rural; dentro de estos dos suelos se localizan 1.469 ha. de suelo protegido. Suba es la localidad con mayor área urbana del Distrito, por cuanto representa el 15,2% de la superficie urbana total del distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

Ahora bien, el Gimnasio Vermont se ubica hacia el norte de la localidad de suba con las siguientes coordenadas geográficas: 4°46'23.9" N 74°03'10,0"W.

Figura 17. *Imagen satelital Gimnasio Vermont.*



— — — — — Límites Gimnasio Vermont

Fuente: Google Maps (2018). Convenciones elaboración propia.

Figura 18. *Plano del Gimnasio Vermont, primer nivel.*



Fuente: Gimnasio Vermont. 2018.

5.3. Una mirada al Gimnasio Vermont

El Gimnasio Vermont se funda en el año de 1945 bajo el nombre de Colegio Nuestra Señora de la Paz, por María Rojas Sánchez y Magdalena González Fernández, quienes creían que para modernizar a Colombia había que primero modernizar la educación y en este caso la educación femenina. Para el año de 1956 se gradúa la primera promoción de bachilleres. Al respecto de la fundación del colegio la profesora Claudia Piñeros rememora:

Ella propuso que era muy importante, si queríamos modernizar a Colombia, invertir en la formación académica e intelectual de las mujeres. Entonces ella, en los programas de Nuestra Señora de la Paz, cambió la estructura curricular; sacó de los programas puericultura, administración del hogar, tejido, bordado, ese tipo de clases y de materias que tomaban las mujeres, y en cambio introdujo Física, Química, Cálculo, Filosofía, Literatura,

Poesía, y eso pues obviamente amplió mucho más la perspectiva de las niñas de esa época (Citado por Chistian Parra, 2016).

En el año de 1994 el colegio cambia su nombre a Gimnasio Vermont y establece un convenio para la enseñanza del inglés como segunda lengua con la Universidad Saint Michael's College, que se sitúa en el estado de Vermont en los Estados Unidos. Además, en ese mismo año redefine su Proyecto Educativo Institucional y hace un cambio de su imagen corporativa de la mano de quienes empezaron a liderar el colegio: Patricia Rojas, Directora de Formación; Raquel Rojas, Directora Académica y Fernando Rojas, Director Administrativo.

Para el año de 1997 hay un cambio significativo en el Gimnasio Vermont pues su sistema educativo de tradición femenina se convierte en un modelo innovador de coeducación *con perspectiva de género*, que consiste en diseñar estrategias pedagógicas pertinentes para cada género. Niños y niñas trabajan en aulas separadas, pero comparten los demás espacios culturales, deportivos y sociales propios de la vida escolar (Gimnasio Vermont, 2018).

Luego de eso, el colegio ha implementado metodologías y propuestas de enseñanza y aprendizaje como el proyecto Harbad Cero y en el año 2009 se introduce el mandarín como la tercera lengua, y en el año 2010 el colegio empieza a ser parte de la organización de Bachillerato Internacional (IB) con el programa diploma para grados de educación media.

El colegio se ha caracterizado por buscar la innovación y la excelencia de acuerdo con los cambios de la sociedad para formar de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional ciudadanos de Colombia y del mundo. Gracias a la renovación constante el colegio se ha destacado por su excelencia y en varias ocasiones como una de las mejores instituciones educativas de Colombia.

Actualmente según un estudio realizado por Sapiens Research que es un escalafón que mide a los mejores colegios de Colombia teniendo en cuenta su categoría, calidad y acreditación internacional el Gimnasio Vermont se encuentra en la categoría de más alta denominación D1 y ocupa el 5 lugar.

- Misión.

Contribuir de manera eficaz a la formación de hombres y mujeres competentes en los ámbitos ético e intelectual, a partir de un enfoque humanista e intercultural. Con un pensamiento crítico que les permita afrontar y responder a los retos de la sociedad contemporánea, como ciudadanos colombianos y del mundo, con responsabilidad social y espíritu de servicio. Respetuosos de las diferencias individuales, grupales y propias de la diversidad del planeta (Manual de convivencia Gimnasio Vermont, 2017-2018).

- Visión.

Seremos una comunidad educativa reconocida por la integridad y calidad de sus estudiantes egresados, visibles en su alto nivel de competencia y responsabilidad social. Ciudadanos de un país y un mundo en transformación, fundamentados en un innovador proyecto educativo en permanente construcción y renovación, que distinga a la institución como líder en el campo educativo (Manual de convivencia Gimnasio Vermont, 2017-2018).

- Proyecto Educativo Institucional.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Gimnasio Vermont se rige de acuerdo en dos aspectos, el primero son los énfasis y el segundo aspecto son los componentes. Los énfasis, son el horizonte hacia el cual están dirigidos los intereses del Gimnasio Vermont en cuanto a la formación integral de la comunidad educativa: la formación en valores y autonomía, la coeducación con

perspectiva de género, la formación multilingüe con inmersión total temprana en inglés y mandarín como tercera lengua; el reconocimiento de las diferencias individuales y por último la institución que aprende.

En cuanto a los componentes, son 8 vectores que comprenden la perspectiva educativa que el Gimnasio Vermont lleva a cabo en su proyecto educativo, que son: la contextualización y aspectos legales, los fundamentos conceptuales, el Direccionamiento Estratégico e implementación del Sistema de Gestión de Calidad, el Talento Humano, la administración y gestión escolar, el componente educativo socio afectivo, los programas de proyección comunitaria y las relaciones interinstitucionales.

Al mismo tiempo, el proyecto educativo se fundamenta en la formación de los estudiantes en valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad, la justicia, la responsabilidad, la lealtad, la gratitud y la tolerancia. Cada uno de estos valores se adquieren en la vivencia cotidiana y en la interacción entre maestros, estudiantes, y demás integrantes de la comunidad educativa.

Una de las muestras del resultado de los ejes que rigen la comunidad educativa es el Manual de Convivencia, pues es una creación colectiva y consensuada que reúne los aportes de toda la comunidad educativa: directivas, docentes, padres y madres de familia y representantes de los estudiantes. En la construcción del Manual de Convivencia se evidencia el intercambio de puntos de vista y la reflexión, basados en la razón, el afecto y la participación democrática.

- Marco Legal.

El Manual de Convivencia está fundamentado en diferentes normas y leyes que reglamentan el servicio público de educación formal y su interpretación favorece la calidad, continuidad y

universalidad del servicio educativo, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los estudiantes. Las normas y leyes que lo fundamentan son:

1. La constitución política de Colombia.
2. La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).
3. El Decreto 1860 de agosto 3 de 1994.
4. La ley 1098 de 2006 – Ley de Infancia y Adolescencia–.
5. La ley 1620 de 2013 – Ley de Convivencia–.
6. El decreto 1965 de 2013.
7. El decreto 2247 de 1997.
8. La ley 1146 de 2007.
9. La Ley 1581 de 2009.
10. El Decreto 1377 de 2013.
11. Los tratados internacionales sobre los Derechos del Niño suscritos por Colombia.
12. Ley 133 de 1994.
13. El Decreto 1075 de 2015.
14. El Decreto 1290 DE 2009.

5.3.1. Proyecto Cero de la Universidad de Harvard.

El Proyecto Cero de la Universidad de Harvard nace en 1967 integrado inicialmente por Nelson Goodman, posteriormente se unen Howard Gardner, David Perkins y un grupo de investigadores expertos en psicología y educación de la universidad de Harvard. El proyecto se consolida con el propósito de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños y adultos, sin embargo, en un inicio tenía intereses en el aprendizaje de las artes como una actividad cognitiva trascendental para el desarrollo del pensamiento “Goodman creía apasionadamente que las formas de conocimiento artísticas eran tan importantes, preciosas y desafiantes como el conocimiento en las ciencias y en otros campos.” (Gardner, 2016, p. 9)

El Gimnasio Vermont, adopta la enseñanza para la comprensión entendida desde el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, así también adopta la misión del Proyecto Cero que es la comprensión y mejora de los procesos cognitivos de pensamiento de orden superior, a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento y la forma pedagógica y metodológica que propicie las habilidades cognitivas. Por otro lado, su nombre se debe a que con respecto a la educación artística aún no se había explorado y debían partir de un punto cero:

Hablando de bromas eso explica por qué nos dieron el nombre de Proyecto Cero. Si bien yo no venía del mundo de los Proyectos, Goodman, como un ex militar, pensó con facilidad en términos de proyectos finitos. ¡A él tampoco le gustaba crear expectativas! Y en lugar de elegir un nombre descriptivo (como la investigación sobre la educación y la práctica en las artes, que podría abreviarse como IEPA), él eligió un nombre que no comunicaba nada, ni prometía nada. Al pedirle que explicara el nombre, Goodman decía: "Bueno, hay

mucha sabiduría popular sobre la educación artística pero el conocimiento general sobre educación artística está en cero". (Gardner, 2016, p. 5)

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

5.3.2. Bachillerato Internacional.

El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional se funda en Ginebra en el año de 1968 por la International Baccalaureate Organization (IBO) u Organización de Bachillerato Internacional. El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional es un programa educativo de dos años de duración que se imparte en tres idiomas y va dirigido a estudiantes de instituciones educativas de educación básica entre los 16 y 19 años. Inicialmente se crea con el objetivo de construir un currículo común que les permitiera a distintos estudiantes que se movilizaban internacionalmente validar sus estudios y ser aceptados en las universidades.

Este programa culmina con la presentación de exámenes internacionales, posteriormente la organización otorga un título reconocido por prestigiosas universidades de todo el mundo. El IB se distingue de otros programas debido a que anima a los alumnos a pensar de forma crítica y a cuestionar lo que se les dice, estimula a los alumnos a examinar tanto el entorno local, como el internacional y mantiene su independencia con respecto a los gobiernos y a los sistemas educativos

nacionales, lo que le permite adoptar las mejores prácticas procedentes de una amplia variedad de marcos educativos y currículos de distintos países.

El IB “tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Gimnasio Vermont, 2018). El Gimnasio Vermont empieza a ser parte del IB desde el año 2010 ofreciéndole esta opción a los estudiantes que quieran ser parte del Programa del Diploma.

Según Claudia Aguirre, coordinadora del programa del diploma del bachillerato internacional en el Gimnasio Vermont, está formado por tres componentes fundamentales: primero, teoría del conocimiento, que es un espacio para reflexionar sobre la forma en que se concibe el conocimiento y las formas en que se conoce; segundo, CAS (creatividad, acción y servicio) que es un grupo de actividades no evaluables, en las cuales los estudiantes promueven proyectos donde desarrollan su iniciativa, cooperación y resolución de problemas; tercero, la monografía, que es un ensayo de 4.000 palabras donde el estudiante realiza un ejercicio investigativo, el cual se constituye como una experiencia pre-universitaria, y facilita el desarrollo de la argumentación, formulación de preguntas investigativas y comunicar ideas (Parra, 2016, p. 20).

Para finalizar, Los beneficios del diploma IBO es que Posibilita el perfeccionamiento docente e institucional en marcos de referencia internacionales, también genera estrategias para vivir en un mundo globalizado y confiere doble título a los bachilleres: Además del que los acredita como bachilleres académicos colombianos, cuenta con el diploma de IB (Gimnasio Vermont, 2018).

5.3.3. Coeducación con Perspectiva de Género.

La iniciativa del Gimnasio Vermont de implementar en el colegio la coeducación con perspectiva de género atiende a estudios de género realizados dentro y fuera de la institución que muestran que los niños y niñas aprenden de manera diferente porque tienen diferentes intereses, motivaciones y procesos madurativos propios de cada género.

Al final del proceso, por caminos paralelos pero no idénticos, los estudiantes obtienen óptimos resultados de aprendizaje. Así mismo, al compartir los demás espacios propios de la vida escolar interactúan de manera espontánea y natural, fortaleciendo su inteligencia interpersonal, con la aceptación del otro de manera armónica, solidaria y favoreciendo el papel de la escuela en el proceso de generar relaciones más respetuosas, afectuosas y equitativas entre hombres y mujeres, acordes con la realidad del siglo XXI (Gimnasio Vermont. 2018).

A partir de esta motivación el Gimnasio Vermont ha diseñado un programa en donde los niños y las niñas aprenden en aulas separas, para que los profesores adecuen sus programas a los diferentes estilos de aprendizaje. Sin dejar de lado que los estudiantes se encuentran en otros espacios recreativos y académicos, como salidas de campo, descansos, y actividades deportivas o culturales.

Es preciso aclarar que en la intervención pedagógica no se tuvo en cuenta un modelo de aprendizaje distinto para el grado femenino y el grado masculino con el cual se llevó a cabo la práctica, sin embargo, si hay diferencias considerables en los resultados con cada uno de los grupos que se mostrarán en las conclusiones.

5.3.4. Tercer idioma: mandarín.

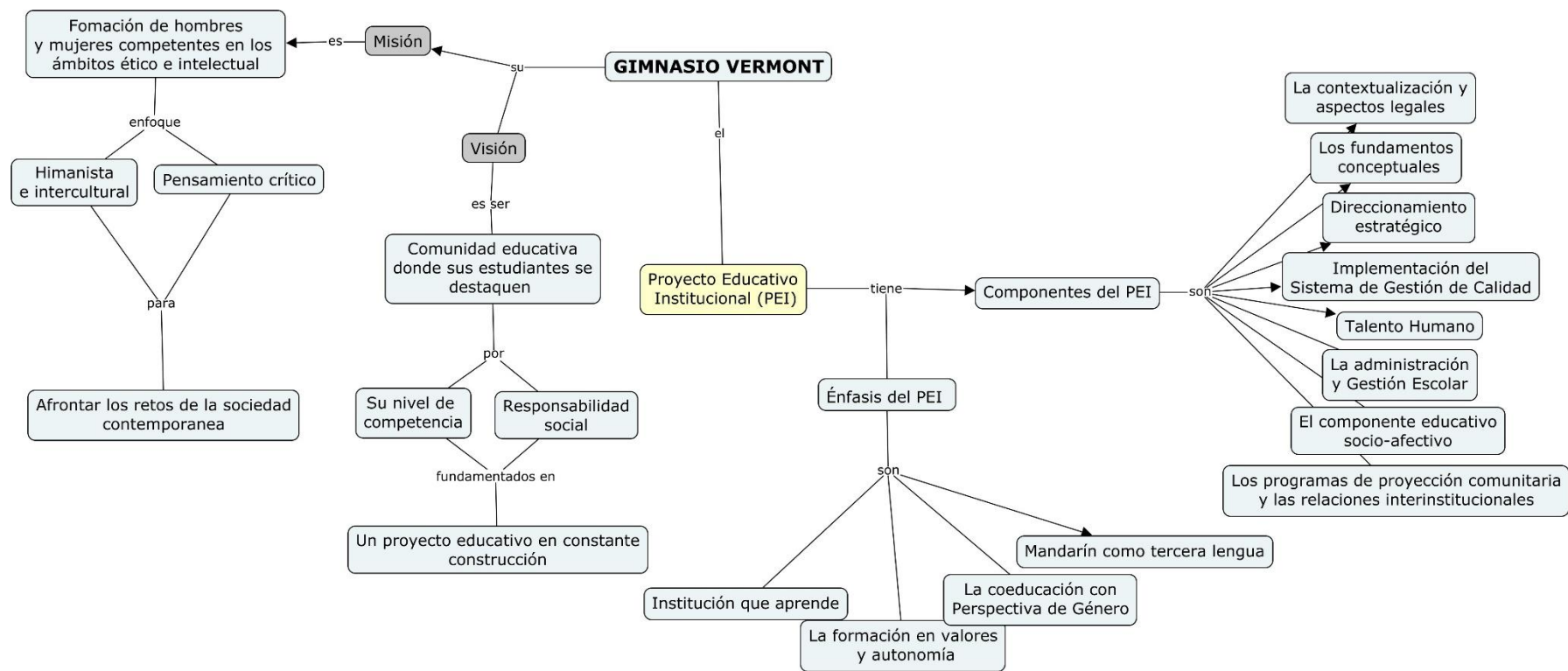
Actualmente el mandarín es hablado por 900 millones de personas, al mismo tiempo que China representa uno de los países con mayor avance tecnológico y social, por consiguiente, representa una ventaja competitiva para los estudiantes del Gimnasio Vermont en innovación y conocimiento poder hablar este idioma. “Además, abrirá las puertas a las enormes posibilidades que el manejo del mandarín representará en los años venideros para los estudios profesionales, las oportunidades laborales y el intercambio comercial” (Gimnasio Vermont, 2018).

La implementación del mandarín como tercer idioma, también busca ampliar los horizontes y el bagaje cultural de los estudiantes, al ser parte de la cultura milenaria china que constituye uno de los legados más antiguos y de mayor riqueza en todas sus manifestaciones artísticas. Así como ciudadanos del mundo, contribuirán a la construcción de la “aldea global” que es un proceso que se está llevando a cabo.

El mandarín tiene un inicio en los niveles de 3° y 4° grados, así como en un grupo de extracurriculares en las horas de la tarde. Actualmente el Gimnasio Vermont quiere ampliar la cobertura hacia otros cursos para consolidar su aprendizaje.

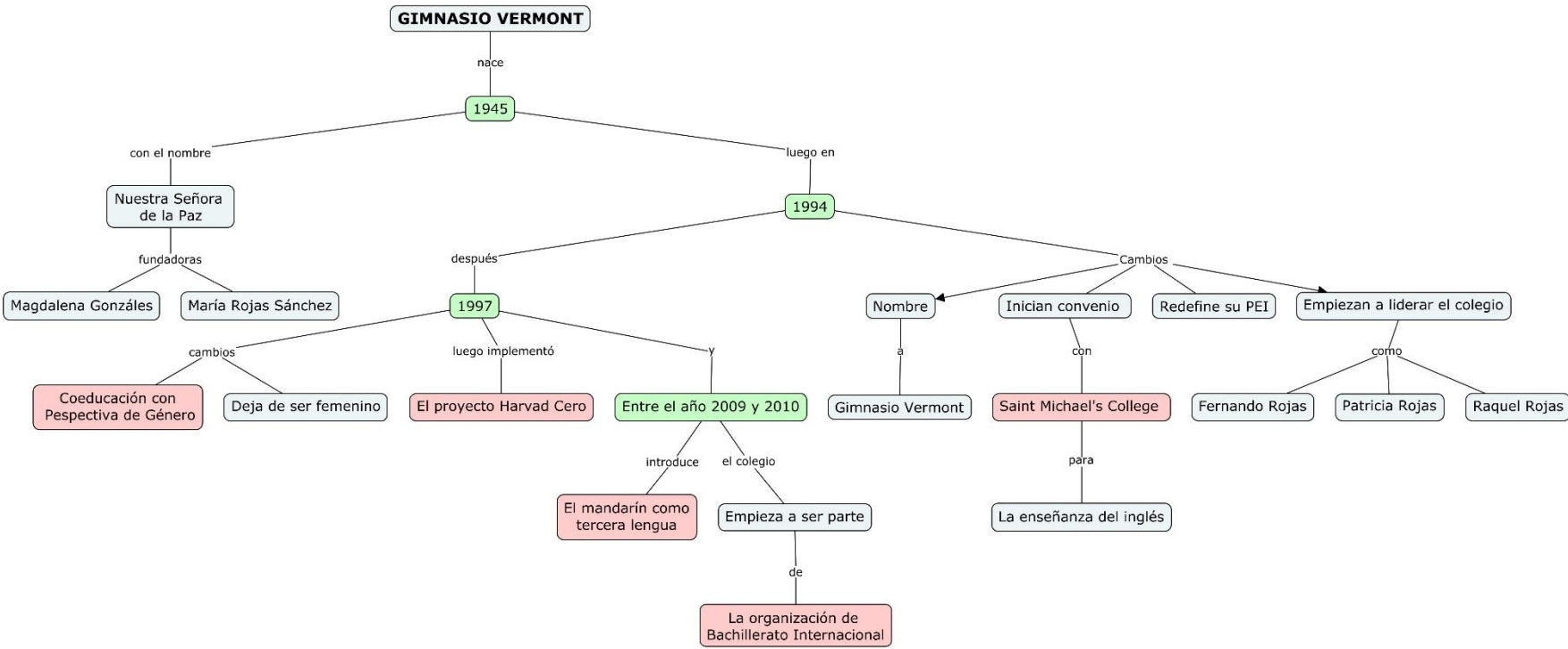
Ahora veremos una consolidación de los vectores que ya se explicó y que hacen parte del Proyecto Educativo Institucional que conforman el Gimnasio Vermont.

Figura 19. Proyecto Educativo Institucional, Gimnasio Vermont.



Fuente: elaboración propia.

Figura 20. *Historia del Gimnasio Vermont.*



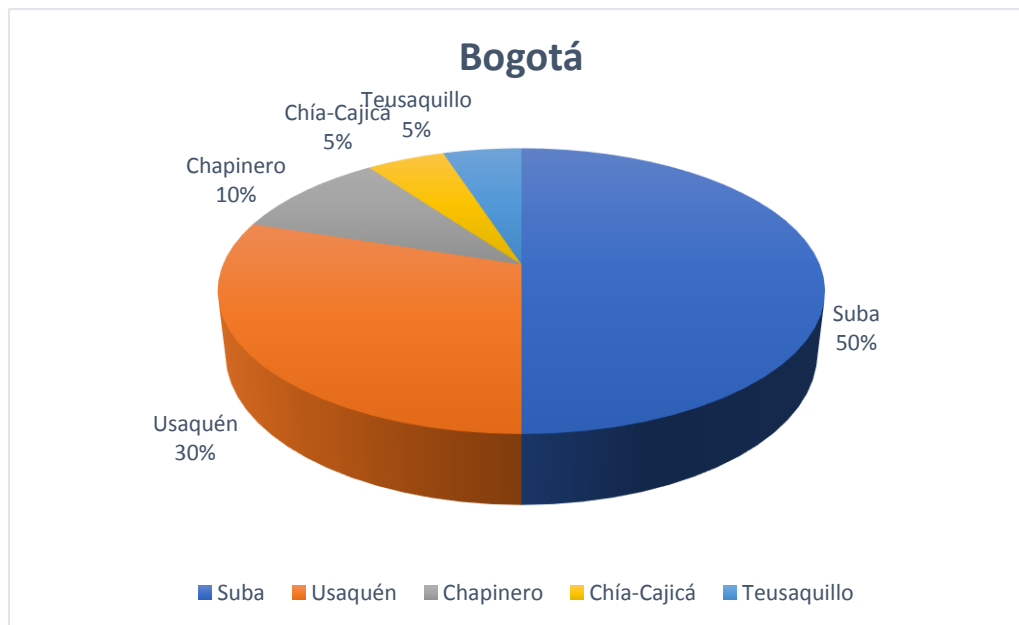
Fuente: elaboración propia.

5.4. Grado Octavo.

El colegio Gimnasio Vermont cuenta aproximadamente con un total de 1800 estudiantes, el grado con el cual se llevó a cabo la intervención pedagógica fue grado octavo, que en total suman 4 cursos, específicamente la implementación de la práctica fue con los grados 8°B y 8°C, que corresponden en el mismo orden a un grado femenino y un grado masculino, con un total de 48 estudiantes, entre 14 y 15 años.

Los estudiantes de los cursos 8°B y 8°C viven en su mayoría en la localidad de Suba con un (50%) y Usaquén con un (30%), seguidas por Chapinero (10%), Chía – Cajicá (5%) y Teusaquillo con el (5%) de los estudiantes.

Figura 21. *Ubicación residencial de los estudiantes de 8°B y 8°C, Gimnasio Vermont.*



Fuente: elaboración propia.

El estudiantado se caracteriza por ser estudiantes que cuentan con un amplio capital cultural no solo por el nivel académico que tiene el colegio, sino por el acceso a los bienes y servicios que de acuerdo con la misión y visión del colegio les permite ser ciudadanos del mundo, lo anterior ligado también con los viajes que realizan que forma en los estudiantes un espectro cultural amplio.

De acuerdo con el capital cultural que manejan, son estudiantes receptivos al conocimiento, que logran relacionar sus experiencias con el conocimiento que están formando, al mismo tiempo son estudiantes ávidos al conocimiento, muestran curiosidad e interés por las temáticas y/o conceptos trabajados en la materia de geografía. Por otro lado, muestran sensibilidad social con las temáticas que involucran a población vulnerable y toman posición crítica frente a ello.

6. Un laboratorio Pedagógico para la propuesta didáctica: La cartografía social en la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad

Llegamos, pues, a la experiencia de la práctica e intervención pedagógica en el Gimnasio Vermont que se llevó a cabo en el grado octavo, entre el 2017 y 2018 en la asignatura de geografía. En breve veremos el desarrollo de la propuesta didáctica que problematiza la cotidianidad de los estudiantes en el espacio geográfico para enseñar y aprender la ciudad, en un primer momento se estableció la caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudad en la materia de geografía con los cursos 8°B y 8°C, luego se mostrará cómo se realizó la búsqueda de los elementos teóricos y conceptuales que son necesarios para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de la ciudad en la escuela y por último la unidad didáctica diseñada para enseñar la ciudad, con los diferentes momentos de trabajo y las metodologías utilizadas, para finalizar con la validación de resultados y las conclusiones.

6.1. Enseñanza y aprendizaje de la ciudad en grado octavo del colegio Gimnasio Vermont

Para caracterizar tanto a los estudiantes como el proceso de enseñanza y aprendizaje de las temáticas de geografía urbana en grado octavo, se utilizó por un lado la observación como método para identificar y caracterizar las clases como la metodología y práctica pedagógica y por otro lado se utilizó el análisis documental del Plan Curricular del Departamento de Ciencias Sociales, la Tabla de Competencias, Estándares, Referentes e Indicadores de Geografía en grado octavo y, el manual de convivencia.

6.1.1. Fase de observación.

En un primer momento, como Rafel Ávila (2008) lo postula, al observar se revela una manera de ser en el mundo de la vida y en el mundo del conocimiento que tiene sus consecuencias inevitables en la construcción del orden social. No podemos descartar que las prácticas de observación no son una invención de la ciencia, se encuentran ya como un componente del tejido social de la vida cotidiana (p. 19). En este ámbito, todos hemos realizado prácticas de observación. Lo que han hecho los diversos campos de la ciencia es importar estas prácticas, encuadrarlas dentro de un nuevo contexto, exigiéndoles un diseño previo y un mayor rigor en los procedimientos.

La fase de observación que se realizó en el Gimnasio Vermont fue durante un periodo de tiempo de seis meses, en este tiempo mediante un formato¹ entregado por el colegio debía observar detalladamente cada momento de la clase y evaluar principalmente tres aspectos: El profesor, la clase y, las estrategias y técnicas utilizadas.

En el formato entregado por el colegio se detalla en cada uno de los tres aspectos ya mencionados que actitudes, comunicación y estrategias que debe utilizar el docente para el desarrollo de la clase. Además, como parte de la investigación llevada a cabo también se llevó a cabo un proceso de observación tanto del comportamiento, valores y actitudes que los estudiantes tenían hacia la clase y las actividades y temáticas orientadas por el profesor.

Cabe aclarar que en ninguna oportunidad a excepción de la correspondiente presentación comunicando el objetivo de mi presencia en la clase, no interferí u opiné en el progreso de cada

¹ Ver anexo 1. Formato de observación de clases.

sesión. Haciendo salvedades de las actividades que se desarrollaron en grupo que requerían por parte de los estudiantes una intervención y con total consenso del profesor o profesora a trabajar.

Los resultados de la fase de observación se pueden dividir en tres aspectos: aspectos sociales y culturales de los estudiantes, caracterización de los contenidos y relación educador-educandos. En el segundo aspecto interviene la fase de análisis documental que se realizó a partir de los documentos ya mencionados: El currículo para octavo grado, el Plan Curricular del Departamento de Ciencias Sociales, Estándares, Referentes e Indicadores de Geografía en grado octavo y, el Manual de Convivencia.

- Aspectos sociales y culturales de los estudiantes.

Los aspectos sociales y culturales de los estudiantes del Gimnasio Vermont son determinantes ya que cuentan con un capital cultural amplio que les permite en el caso de la geografía urbana hacer relaciones espaciales en correlación con las ciudades que han visitado, tanto nacionales como internacionales. En medio de la vida escolar lo anterior permite un desarrollo de las clases dinámico con análisis ricos y fundamentados en su experiencia. Visto desde otro ángulo, el acceso que tienen a los bienes y servicios de la ciudad les otorga una perspectiva a la que no todos los ciudadanos pueden acceder, desde un punto de vista investigativo fue esencial este factor para hacer uso de esas experiencias y problematizarlas.

Dado que el grado donde se llevó a cabo la intervención pedagógica fue octavo también fue un punto clave saber que el año académico anterior, es decir en el grado séptimo, los estudiantes tienen una salida de campo a China, como punto de referencia fue fundamental para establecer un escenario cultural, social y económico distinto al del contexto colombiano que todos conocieron y vivieron.

En cuanto a la didáctica de la geografía y la enseñanza para la comprensión tener en cuenta las características socioeconómicas de la población hace parte del diagnóstico para tener claro, el propósito en el aula o bien, la meta de comprensión, la cultura de pensamiento a la que se quiere llegar y en general todo el diseño de la estrategia didáctica.

- Caracterización de los contenidos.

Por parte de los contenidos para grado octavo, se realizó en conjunto con la observación el análisis documental de los documentos ya mencionados con anterioridad, los cuales se estructuran de la siguiente manera²:

- Unidad 1. Geografía económica.
 1. Categorías de análisis del espacio geográfico.
 2. Características biofísicas de las regiones productivas de Colombia y de algunas regiones del mundo.
 3. ¿Qué son las actividades económicas?
 4. Clasificación actividades económicas.
 5. Características biofísicas en la configuración socioespacial de los territorios.
 - 6. Contraste entre China y Colombia: espacio geográfico y actividades económicas.**
 - 7. Bogotá, espacio geográfico y actividades económicas.**
 - Cartografía social**
 - 7. Revoluciones humanas.
 - 8. Conflictos económicos y ambientales.
- Unidad 2. Geografía de la población.

² En negrilla se resalta la intervención realizada con la propuesta didáctica.

1. ¿Qué es la migración?
 2. Migraciones y desplazamientos humanos.
 3. Cartografías de la migración.
 4. Impactos generados por las migraciones nacionales e internacionales.
 5. Mecanismos de participación ciudadana.
 6. Constitución política Colombia de 1886 y 1991.
- Unidad 3. Derechos civiles y políticos.
 1. Movimientos políticos y actores vinculados a situaciones de conflicto.
 2. Derechos civiles y políticos en relación con la ciudadanía.
 3. Situaciones de vulneración de derechos.
 4. Situaciones específicas de discriminación y exclusión.
 - Unidad 4. Conflictos.
 1. Partes, causas y procesos asociados al desarrollo de conflictos.
 2. Percepciones, intereses, desacuerdos presentes en los conflictos.
 3. Estrategias para solucionar conflictos.

En síntesis, estas son las temáticas que se abordaron durante el año escolar 2017-2018 de grado octavo en la materia de geografía, específicamente se abordaron dos subramas de la geografía, que son la geografía económica y la geografía de la población, la unidad 3. y la unidad 4. hacen referencia a un solo periodo académico donde se abordan las competencias ciudadanas. Cabe destacar que en el desarrollo de cada uno de los temas hay una revisión bibliográfica rigurosa por parte de los educadores, que en el escenario práctico se traduce en un trabajo investigativo constante por parte de los estudiantes.

Desde el departamento de Ciencias Sociales del Gimnasio Vermont se asume un trabajo encaminado hacia la comprensión e interpretación de las Ciencias Sociales, acorde con las dinámicas de los contextos locales y globales, teniendo en cuenta los fenómenos sociales, espaciales y temporales, al tiempo que se encamina hacia una conexión entre el saber y la realidad de los estudiantes. Por ello en la práctica pedagógica evalúan acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo, las cuales son consideradas modos fundamentales de participación y construcción del conocimiento.

- Relación educador-educandos.

En la práctica pedagógica la relación del profesor con sus estudiantes mantiene una línea de cordialidad, horizontalidad y respeto no solo en tanto es una figura de autoridad, sino en tanto el educador demuestra actitudes en su saber disciplinar, en su calidad humana y la empatía, respeto y ética que manifiesta con sus estudiantes.

Es un escenario escolar de constante aprendizaje dado que los estudiantes cuentan con un capital cultural que les permite en muchas ocasiones ya haber visto o experimentado en relación con alguna temática, lo que estén abordando en la clase. Sumado a ello, el enfoque constructivista permite un proceso de enseñanza y aprendizaje de carácter colectivo donde existe una relación proporcional entre estrategias y los resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede hablar de una relación dialéctica entre las formas y posibilidades de enseñar y aprender.

6.2. Proceso metodológico

Como ya se ha caracterizado, la investigación que se llevó a cabo es cualitativa de tipo empírica por utilizar un caso particular de la sociedad, en este caso una muestra de 48 estudiantes

del Gimnasio Vermont, con un enfoque exploratorio porque es un proceso de investigación flexible pero organizado, de tipo inductivo que tiene como visión general la explicación, comprensión o descubrimiento, en esta investigación es una aproximación conceptual de los estudiantes a su espacio geográfico en la ciudad por medio de su cotidianidad y una metodología etnográfica que permite establecer una búsqueda de significados, explicar el orden social y para este caso, el orden espacial.

Recordemos que en la etnografía se destacan principalmente 6 pasos para estructurar una investigación, que son los siguientes: el foco o fin de la investigación y las cuestiones que aborda; el modelo o diseño de investigación utilizado con las razones de selección; los participantes o sujetos de estudio y el o los escenarios investigativos; la experiencia del investigador y sus roles de estudio; la o las estrategias de recogida de datos y finalmente las técnicas para el análisis de datos.

De esta manera, y en coherencia con el enfoque de la investigación se han empleado 4 pasos que se van a ampliar a continuación: la etapa 1 que corresponde a la definición del problema, con el foco o fin de la investigación, la etapa 2 que es la construcción del marco teórico y contextual, la etapa 3 es la propuesta didáctica: La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad; para continuar con la etapa 4 que hace referencia a la aplicación y, finalmente la etapa 5 que hace referencia a la sistematización discusión y validación de resultados.

6.2.1. Etapa 1: Definición del problema.

En primer lugar, es relevante dejar en claro que se trata de una investigación etnográfica que se desenvuelve en un contexto educativo, para la definición del problema, que tuvo un desarrollo continuo pero dinámico, se establecieron 5 pasos:

1. Caracterización institucional.
2. Fase de observación.
3. Caracterización de la población.
4. Diseño e intervención de la propuesta didáctica.
5. Sistematización.

Tabla 1. *Etapa 1 Definición del problema.*

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA						
Objeto de estudio			Técnicas de información		Formulación del problema	
La ciudad						
Población	Fases	Finalidad	Documentos de clase	Relación entre conceptos	Comprobación empírica	Problema en forma de pregunta
Grado octavo Gimnasio Vermont	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización institucional. 2. Fase de observación. 3. Caracterización de la población. 4. Diseño e intervención de la propuesta didáctica. 5. Sistematización. 	Al finalizar el abordaje de la cartografía social, se espera que los estudiantes entiendan la organización de la ciudad como un producto social, económico y cultural y a ellos mismos como sujetos dinamizadores del espacio.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rutina de pensamiento. 2. Cuadro comparativo. 3. Cartografía social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espacio geográfico, ciudad, geografía de la percepción, cotidianidad y ciudadanía, en el marco teórico de la geografía humana. 2. Enseñanza para la comprensión, en el marco teórico del modelo constructivista. 3. Didáctica de la geografía como concepto teórico-práctico de la educación geográfica. 	1. Socialización y retroalimentación de la cartografía social.	¿Cómo aprender y enseñar la ciudad a partir de la cotidianidad de los estudiantes de grado octavo en el Gimnasio Vermont de Bogotá?

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la elaboración del marco contextual fue realizado a la par con la fase de observación no participante que se llevó a cabo durante un periodo de 6 meses, realizado con el formato de observación que se puede observar en el anexo 1. (Tabla 6. *Formato de observación de clases*).

6.2.2. Etapa 2: Construcción del marco teórico y contextual.

Luego de la fase de observación y caracterización institucional y de la población se abre paso para el desarrollo de la primera etapa que se trata de la definición del problema de investigación. Ahora nos encontramos en la etapa dos que trata de la construcción del marco teórico y contextual, que fue construido de acuerdo con los intereses de la pregunta de investigación y la apuesta institucional educativa del Gimnasio Vermont. A partir del marco teórico se establecieron tres momentos:

1. Antecedentes.
2. Estructuración.
3. Definición de conceptos.

- Antecedentes

Después de la definición del problema de investigación inicia toda la fase de búsqueda de antecedentes teóricos que permitan una relación holística con cada uno de los engranajes de la investigación. Para ello se recurre a referentes teóricos de la geografía humana, la enseñanza para la comprensión y la didáctica de la geografía.

- Estructuración

La estructuración corresponde al proceso de reorganización teórica de cada uno de los elementos que en este caso crean considerables, pertinentes y útiles para el proceso investigativo, de tal manera, la estructuración teórica se definió de la siguiente manera:

1. La ciudad, geografía de la percepción, espacio geográfico, vida cotidiana y ciudadanía; como conceptos disciplinares centrales que permiten un entendimiento de la realidad inmediata espacial y nos permiten actuar de una forma consiente sobre ella, (Capítulo 2).

2. La didáctica de la geografía como disciplina teórico práctica que permite definir desde los alcances y propósitos en el aula hasta las metodologías y diagnósticos que hacen parte de la práctica educativa, (Capítulo 3).

3. La enseñanza para la comprensión como enfoque pedagógico constructivista que tiene como propósito fundamental enseñar a pensar y para ello emplea una serie de metodologías prácticas que son oportunas en la práctica educativa, (Capítulo 3).

- Definición de conceptos y validación

La definición de conceptos y validación es la última etapa, y en pocas palabras es el resultado de la estructuración del marco teórico. En seguida, observaremos la definición de conceptos según esta investigación.

Tabla 2. *Etapa 2. Definición de conceptos*

CONCEPTO	DEFINICIÓN	INTERPRETACIÓN
Ciudad	"La ciudad como objeto de estudio posibilita la comprensión de la relación hombre, medio físico y medio cultural." (Cely y Moreno, 2008, p. 62)."	La ciudad se ha manifestado como el producto social del espacio y tiempo del lugar donde se desarrolla. Es un fenómeno cambiante y un sistema vivo.
Geografía de la percepción	La geografía de la percepción plantea un análisis de un sistema de interacción cuyos elementos son las estructuras espaciales, los "filtros" que afectan la percepción, la información percibida, el paisaje, los agentes que inciden en la toma de decisiones y el comportamiento (Gómez et al., 1982).	La geografía de la percepción y el comportamiento se encarga de reflexionar acerca de las imágenes mentales que generan los individuos a partir de su experiencia en el espacio, dichas imágenes son subjetivas e individuales y están mediadas por las relaciones sociales, culturales y contextuales que tenga el sujeto con el espacio geográfico, no obstante, gracias a que los grupos humanos compartimos los mismos órganos sensoriales y hacemos parte de grupos culturales se pueden generar imágenes colectivas del espacio, siendo éstas imágenes el objeto de estudio de la geografía de la percepción.
Espacio geográfico	"Categoría social e histórica que abarca los procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones espaciales en la biosfera terrestre". (Montañez, 2001, p. 17)	El espacio geográfico es un producto social inacabado que se recrea constantemente.
Vida cotidiana	"La vida cotidiana es histórica y no puede pensarse al margen de las estructuras que la producen y que no son simultáneamente producidas por ella" (Reguillo, 2000, p. 78).	La vida cotidiana no es lo opuesto a lo estructural, al contrario, son las vivencias de las estructuras, es el lugar de un estado de la producción imaginaria y simbólica de las relaciones sociales.

<p>Ciudadanía</p>	<p>“La ciudadanía es una conquista cotidiana. Las dinámicas segregadoras, excluyentes, existen y se renuevan permanentemente. La vida social urbana nos exige conquistar constantemente nuevos derechos o hacer reales los derechos que poseemos formalmente. El ciudadano lo es en tanto que ejerce de ciudadano, en tanto que es un ciudadano activo, participe de la conflictividad urbana (...) un desarrollo pleno de ciudadanía se adquiere por medio de una predisposición para la acción, la voluntad de ejercer libertades urbanas, de asumir la dignidad de considerarse igual a los otros” (Borja, 2003, p. 25)</p>	<p>La ciudadanía es el derecho mediante el cual tenemos el deber de exigir y actuar en coherencia con una ciudad democrática y a habitarla dignamente.</p>
<p>Didáctica de la geografía</p>	<p>“La didáctica, no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa” (Rodríguez, 2010, p. 47).</p>	<p>Es la reflexión de la práctica pedagógica, es una disciplina teórico-práctica que permite definir desde los alcances y propósitos en el aula hasta las metodologías y diagnósticos que hacen parte de la práctica educativa.</p>
<p>Enseñanza para la comprensión</p>	<p>“Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad” (Stone, 1999, p.2)</p>	<p>La enseñanza para la comprensión es un enfoque pedagógico que tiene como principal interés, comprender y comprender es aprender a pensar y actuar en coherencia con lo que has aprendido.</p>

Fuente: Elaboración propia.

6.3. Etapa 3. Unidad didáctica: La cartografía social en la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad.

En seguida, observaremos la propuesta didáctica base para la intervención pedagógica realizada en el Gimnasio Vermont con estudiantes de grado octavo de acuerdo con la didáctica de la geografía y la enseñanza para la comprensión. Luego, se harán algunas aclaraciones acerca de su contenido.

Tabla 3. *Propuesta didáctica: La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad.*

Unidad didáctica.			
La cartografía social en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad.			
Institución educativa:	Ciudad/Departamento:	Asignatura:	No. de sesiones.
Gimnasio Vermont	Bogotá D.C	Geografía	4
Meta de comprensión	Entender la organización de la ciudad como un producto social, económico y cultural a partir de la cartografía social.		
Estándares		Referentes	
<p>XI. Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.</p>		<p>A. Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia.</p> <p>B. Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia y el mundo a lo largo de la historia.</p>	
Conceptos	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio geográfico. • Ciudad. • Geografía de la percepción. • Cotidianidad. • Ciudadanía. 		
Temas	<ul style="list-style-type: none"> • Categorías de espacio geográfico planteadas por Andrés Gulh (contexto geográfico, carácter dual del espacio, dependencia de trayectoria y deber ser). • Ciudad, geografía de la percepción, cotidianidad: cartografía social. • Producción del espacio e imaginarios urbanos: retroalimentación y socialización de la cartografía social. 		

<p>Metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas de pensamiento. • Cuadro comparativo. • Cartografía social.
<p>Habilidades de pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales. • Habilidades comunicativas. • Habilidades de autogestión.

Fuente: Elaboración propia.

Para la construcción y organización de la propuesta didáctica se plantearon cinco elementos centrales, el primero es la meta de comprensión que es el principal elemento o principio de la enseñanza para la comprensión y, que quiere decir ¿qué es lo que se espera de los estudiantes? o cual es la meta o propósito por llegar. El segundo elemento son los estándares y referentes de las ciencias sociales consignados en los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales para grado octavo que permitieron tener una relación y coherencia entre lo planteado por el MEN y el interés de la práctica pedagógica, el tercer componente son los conceptos que son aquellos puntos de partida imprescindibles que forman parte de la disciplina y pueden dar rastros acerca de la misma. El cuarto elemento es la metodología que hace parte de las actividades prácticas realizadas en clase para alcanzar la meta de comprensión, en este caso se realizaron rutinas de pensamiento, un cuadro comparativo y la cartografía social.

Por último, el quinto componente son las habilidades de pensamiento que en pocas palabras en el marco de la enseñanza para la comprensión ayudan a fortalecer el pensamiento, al desarrollar las habilidades de pensamiento se propicia un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la solución de problemas de la vida cotidiana, para desarrollar el pensamiento o

bien “aprender a pensar”. Las habilidades de pensamiento están implícitas en el desarrollo de las sesiones, es decir, que cada vez que se implementa una actividad no es evidente que están desarrollando una habilidad, pero la están desarrollando inconscientemente, estas habilidades se adquieren de manera práctica, investigando, haciendo trabajos cooperativos, en las salidas de campo y en las múltiples formas de socialización en la escuela.

Para continuar, una de las grandes incógnitas que se plantea la enseñanza para la comprensión es aprender a pensar, hacer visible el pensamiento, pero ¿cómo hacer visible y cómo trabajar en algo que no es visible?

El problema surge cuando el objeto de aprendizaje es el propio pensamiento, porque el objeto de estudio es imperceptible, al menos en primera instancia y son imperceptibles también las circunstancias que lo provocan. ¿Cómo enseñar a nuestros estudiantes un objeto de aprendizaje tan intangible? ¿Cómo describir y trabajar con lo imperceptible? ¿Cómo hacer perceptibles las situaciones que provocan nuestros pensamientos? ¿Cómo aprender a pensar? ¿Cómo enseñar a pensar a nuestros estudiantes? (Perkins, 1999, p. 45)

Pues, bien, ya mencionamos los puntos esenciales en el desarrollo de la enseñanza para comprensión como la cultura de pensamiento que incide directamente en: el lenguaje de pensamiento, la predisposición del pensamiento, el monitoreo mental, el espíritu estratégico el conocimiento de orden superior y la transferencia. Pero, no se ha involucrado a las rutinas de pensamiento que se encargan de una manera sencilla de ordenarlo.

- Rutinas de pensamiento.

Recordemos que es la enseñanza para la comprensión, bien, la enseñanza para la comprensión surge de las investigaciones desarrolladas por el Proyecto Cero como una visión de la educación

en la cual la Comprensión es lo más importante. La construcción del proyecto ha sido liderada por Gardner, Perkins, Perrone, Wiske Stone, entre otros y propone reorganizar de la enseñanza y el aprendizaje con el propósito que los estudiantes comprendan.

Al respecto, Perkins afirma que comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la "capacidad de desempeño flexible" (Citado por Stone, 199) con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que, a aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que $F = MA$. Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión (Stone, 1999).

De tal manera la comprensión fuera de lo que entendemos en el lenguaje cotidiano está más ligada a la práctica de la cotidianidad, pero ¿cómo desarrollar el pensamiento? Y ¿cómo aprender a pensar? Como ya lo mencionamos enseñanza para la comprensión establece desde una mirada holística como desarrollar esas habilidades de pensamiento, una de ellas son las rutinas de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma. Son organizadores, que ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de aprendizaje y que promueven la autonomía de los estudiantes. El papel de estas rutinas es "hacer visible" el pensamiento y ordenar las distintas formas de pensamiento, que juegan un rol muy importante en el aula en la organización y sistematización de la forma de pensar,

convirtiéndose en parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje en una determinada asignatura.

Por otro lado, la propuesta central para desconocer la ciudad es por medio de la cartografía social, ahora veremos qué es la cartografía social como técnica de investigación en el marco de la investigación cualitativa y el enfoque exploratorio con una metodología etnográfica planteada desde la práctica educativa.

- Cartografía Social

La cartografía social es una herramienta relativamente nueva de planificación y transformación social, es una estrategia fundamentada en la investigación-acción-participativa que busca en este caso ser una de las metodologías para aprender y enseñar la ciudad, en pro de la formación ciudadana.

Al mismo tiempo es un instrumento que facilita la producción del conocimiento sobre la realidad, basado en la participación de los habitantes y los diferentes individuos e instituciones que habitan y que hacen parte del territorio. “Básicamente el ejercicio se trata de que los participantes dibujen sobre un mapa, la forma en que ven diferentes aspectos de su territorio, tomen partido, opinen, dialoguen y discutan alrededor de un problema” (Mendoza, 2008, p. 253).

El ejercicio de la Cartografía Social es una herramienta que sirve para construir conocimiento de manera colectiva, es un acercamiento en este caso con los estudiantes, a su espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural. Asimismo, en medio del proceso se desarrolla un dialogo entre los participantes poniendo en evidencia diferentes formas de ver por ejemplo un mismo lugar y llegando a entablar una imagen colectiva del territorio, o como lo diría Lynch o Tuan llegar a entablar una imagen colectiva de la ciudad.

La cartografía social tiene varios alcances, por un lado para quien investiga porque la forma en que es recolectada la información permite espacializar, en otro sentido los participantes y en este caso los estudiantes se dan cuenta que ellos son sujetos activos que pueden construir mapas; también “los asistentes ejercitan otras maneras de conocimiento como el relacionado con lo cartográfico, y aprenden que mediante el dialogo, la discusión y el consenso se construye nuevo conocimiento” (Mendoza, 2008, p. 254).

Finalmente, otro de los objetivos que se puede lograr con los estudiantes es que con este ejercicio hay una mayor interacción entre educador-educandos y permite tener un mayor acercamiento sobre su realidad y les otorga un valor a sus conocimientos.

6.3.1. Etapa 4: Aplicación.

La etapa 4 corresponde al proceso de aplicación de la propuesta didáctica; aquí se mostrará la aplicación de cada sesión y posteriormente en la etapa 5, se expondrá la sistematización y validación de resultados que corresponde a la interpretación de datos. Antes de iniciar se aclararán algunos aspectos.

- La intervención pedagógica fue específicamente con dos cursos: 8°B y 8°C, en el mismo orden un curso masculino y un curso femenino.
- Cada sesión tuvo una duración de 50 minutos.
- Fueron 4 sesiones en total.
- Cada sesión pasó por un momento de revisión y aprobación, en las cuales se hicieron varios ajustes en más de una oportunidad.

- Las sesiones debían tener un hilo conductor con las temáticas que estaban viendo en ese momento.
- No todas las clases fueron secuenciales, es decir, no se realizaron de una forma lineal o continua.
- Los estudiantes realizan una salida de campo a China en grado séptimo, por tanto está experiencia está relacionada con el desarrollo de la intervención.
- Los profesores de geografía con los cuales se realizó la intervención pedagógica siempre acompañaron el proceso.


Las cuatro sesiones trabajadas son:

- ✓ Sesión 1. La Gran Muralla China, Guilin, Ciudad Prohibida y el Espacio Geográfico.

La primera sesión estuvo encaminada a problematizar la experiencia en China que los estudiantes tuvieron el año anterior (grado séptimo) a partir de la lectura de Gulh “Geografía económica” del año 2012 que aborda 4 categorías referidas a la naturaleza del espacio geográfico, que los estudiantes habían abordado con anterioridad. El objetivo principal es comparar y contrastar no solamente la naturaleza del espacio geográfico de China con Colombia, sino lugares específicos que visitaron en China y que se diferencian notablemente entre ellos. Las categorías que aborda Gulh y que fueron un referente para la realización de la primera sesión son: Contexto geográfico, carácter dual, dependencia de trayectoria y deber ser.

Los siguientes son un ejemplo de la actividad mencionada.

Figura 22. Actividad No. 1. Cuadro comparativo: el espacio geográfico en China.

 GIMNASIO VERMONT GEOGRAFÍA - GRADO 8°	QUIZ ACTIVIDADES ECONÓMICAS		
	NOMBRE: Eduardo Buitrago Pulido		FECHA:
1. Responda las preguntas señaladas en el cuadro de acuerdo con la lectura de Guilbe (Geografía económica, 2012) y su experiencia en cada uno de los lugares.			
Categorías	La Gran Muralla China	Guilin	Ciudad Prohibida
¿Cómo interpreta este espacio geográfico? Características físicas, sociales y culturales.	La arquitectura de la muralla era impresionante en especial pensando en la época y en donde se hizo; un lugar montañoso y lleno de naturaleza. En si la muralla esta muy bien construida y es muy grande.	Este es un espacio lleno de naturaleza y montañas. Se ven cultivos de arroz muy diferentes a los nuestros (en escalones). La arquitectura de este lugar era un poco desorganizada con muchos pasadizos y escaleras estrechos para llegar a la cima y admirar las montañas y su peculiar forma.	Este lugar era muy tradicional y cultural, a donde han ocurrido muchos acontecimientos históricos. Al frente esta la plaza Tiananmen, y en la entrada de la ciudad ya se ve la arquitectura tradicional China; en sus techos exteriores e interiores, sus paredes, puertas, artefactos antiguos, tronos etc
¿Cuál es el carácter dual de cada lugar? Es decir, actualmente son sitios de interés con alta afluencia turística, sin embargo, inicialmente su funcionalidad era producto de otras necesidades. La construcción histórica de cada lugar ha transformado los usos y actividades de cada espacio.	El carácter dual de la Muralla China, como lo hablamos en clase sería el cambio de funcionalidad. Ahora la muralla China, gracias a su impresionante infraestructura e historia, se ha convertido en un lugar turístico muy visitado por gente de todo el mundo.	El carácter dual de Guilin no ha cambiado del todo, pero se le ha añadido algo; el turismo; y este trata de explicar a todos sus visitantes la agricultura (arroz) tradicional en China, cosa que no interesaba mucho a la gente en tiempos atrás.	Por último, el carácter dual de la Ciudad Prohibida en el presente es el turismo. Este monumento atrae a muchos visitantes ya que aquí, además de admirar su infraestructura estética, o todas sus decoraciones; también se aprende de su cultura y tradición antigua.
¿A qué sector económico crees que pertenece según las actividades económicas predominantes que se realizan en cada lugar?	Sector Terciario ↳ Turismo y Comercio	Sector Primario ↳ Agricultura (Cultivos de Arroz) ↳ Terciario ↳ Turismo	Sector Terciario ↳ Turismo y Comercio
¿Cómo modifican las actividades económicas de mayor incidencia, el "deber ser" del espacio geográfico?	El deber ser de la Muralla ha cambiado a lo largo de los años. Antes este espacio Geográfico, y su patrimonio (La muralla) era usado con un fin de protegerse de ataques exteriores, y ahora, como ya lo hemos mencionado, en este lugar predomina el turismo como ingreso económico, social, cultural...	El deber ser de Guilin no se ha modificado por completo, sino que se le ha añadido una actividad. Antes Guilin era una ciudad programada para la agricultura (cultivos de arroz), y ha medida que ha pasado el tiempo, a los visitantes les a interesado esta forma peculiar y tradicional de cultivar arroz y se ha vuelto una atracción turística.	El deber ser de la Ciudad prohibida ha cambiado ya que este era usado como viviendas de emperadores en diferentes dinastías, pero ahora, es usada con una función de ingreso económico como lo es el turismo. A la vez aquí se puede conocer mucho de la historia de China.

Fuente: actividad realizada por: Eduardo Pulido.

- ✓ Sesión 2 y 3. Cartografía social: cómo leemos la ciudad.

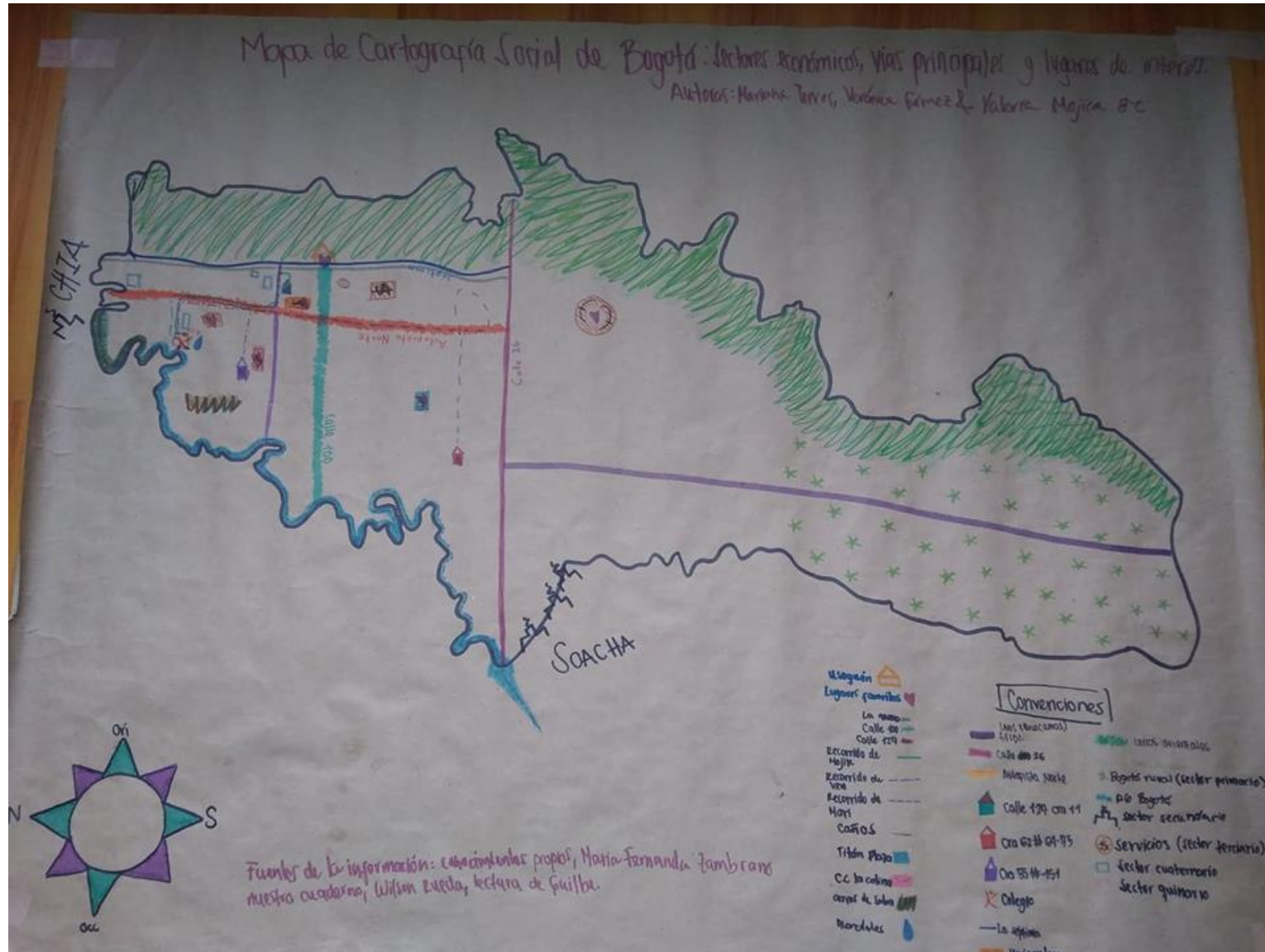
En la segunda y tercera sesión se llevo a cabo la cartografía social, para la implementación de la cartografía debían formar grupos de a 3 estudiantes y debían trabajar mediante la metodología de trabajo cooperativo, es decir un trabajo grupal con la asignación de roles en cada clase. En el desarrollo de la cartografía debían plasmar mediante la instrucción que se les daba diferentes aspectos de la ciudad de Bogotá como: trazar las vías principales, el trayecto desde su casa al colegio, los lugares más representativos de la ciudad, los límites de la ciudad que conocen, sus lugares favoritos, los lugares que les producen miedo, etc. Para la cartografía social, los estudiantes debían establecer las convenciones, los puntos cardinales y el título.

Veamos algunos ejemplos y la metodología³ utilizada y la guía⁴ de la cartografía social.

³ Ver anexo 4.

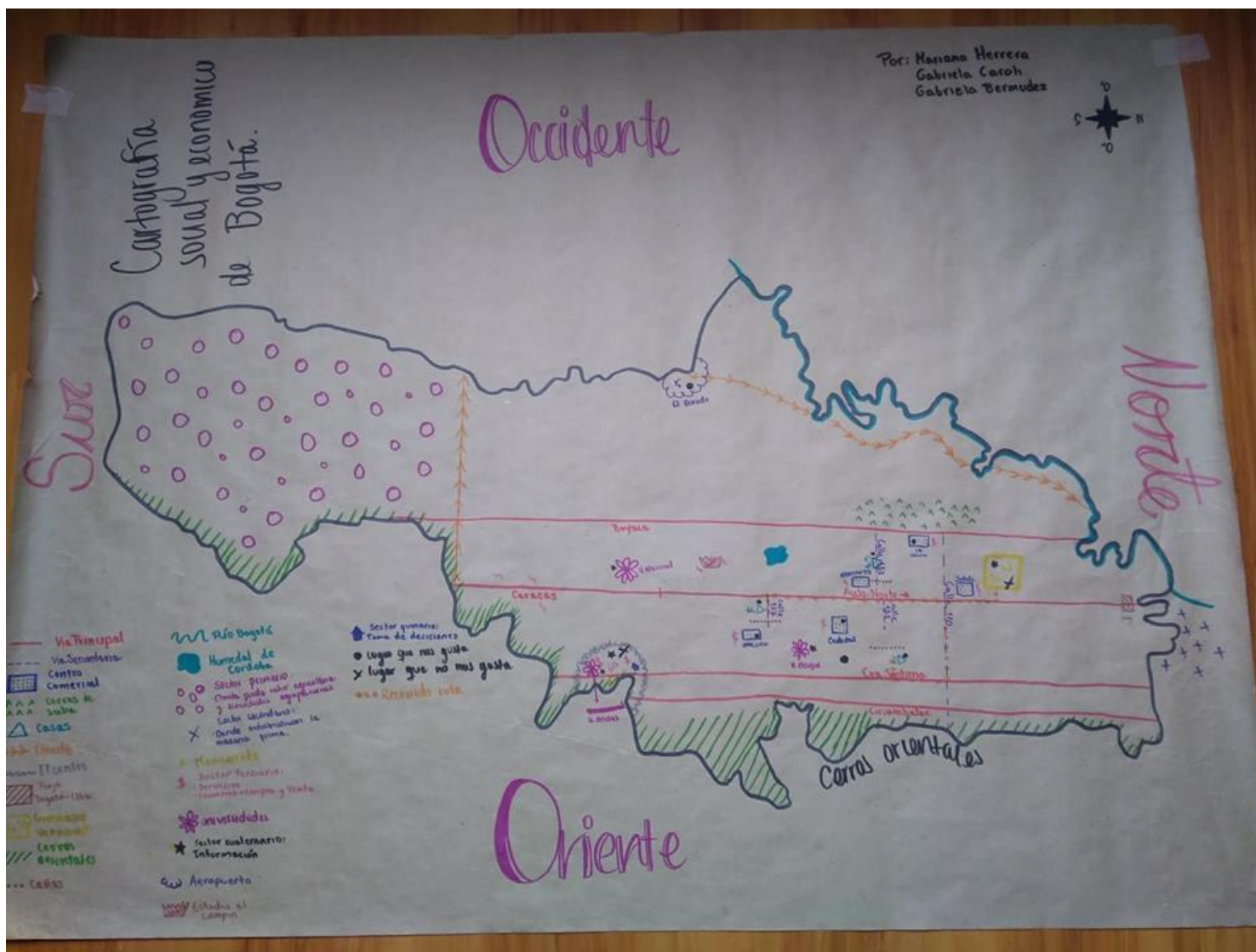
⁴ Ver anexo 3.

Figura 23. Actividad No. 2. Cartografía social de Bogotá. Ejercicio 1.



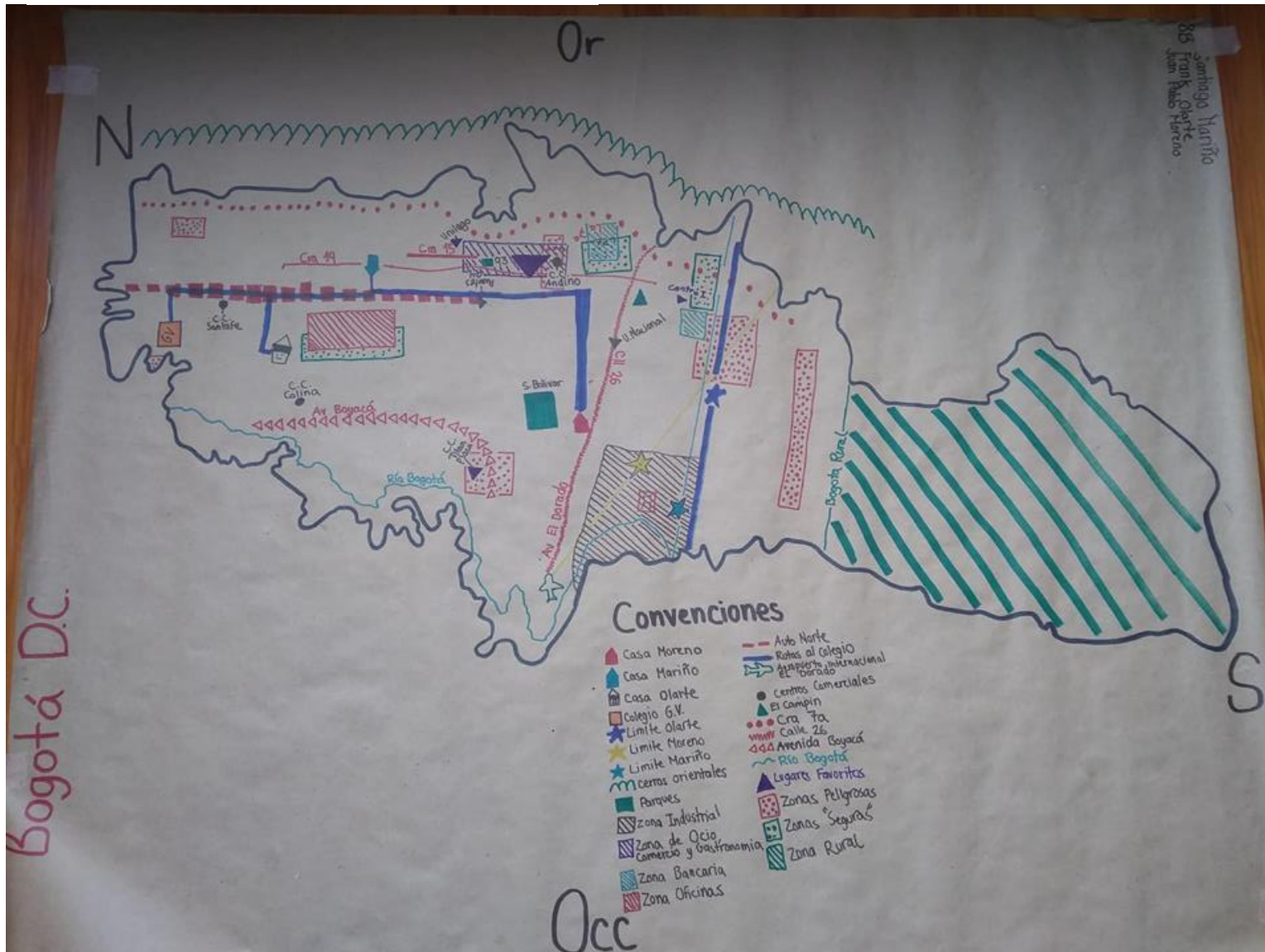
Fuente: actividad realizada por: Mariana Torres, Verónica Gómez, Valeria Mojica.

Figura 24. Cartografía social *Ejercicio 2.*



Fuente: actividad realizada por: Mariana Herrera, Gabriela Caroli, Gabriela Bermúdez.

Figura 25. Cartografía social. Ejercicio 3



Fuente: Actividad realizada por: Santiago Mariño, Frank Olarte y Juan Pablo Moreno.

✓ Sesión 4. Retroalimentación y socialización de la cartografía social.

En la sesión final los estudiantes tuvieron la oportunidad de socializar cada una de sus experiencias con la cartografía social, luego de entablar las conclusiones de la actividad, por medio de las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Qué usos tienen los lugares más seguros que nombraron? ¿Qué tienen estos barrios o lugares que los hace ser agradables? ¿Hay presencia de policías, como son sus parques, como es la infraestructura?
2. ¿Qué hace inseguros a los lugares que mencionaron? ¿Cómo son las calles, parques, viviendas, colegios?
3. ¿Conocen la presencia de ollas, pandillas u otros grupos o actividades generadoras de inseguridad? ¿Qué actores sociales están presentes?
4. ¿Por qué el conocimiento o desconocimiento de diferentes zonas de Bogotá? ¿A qué se debe la categorización de una zona sin conocerla?
5. ¿Qué podría concluir del ejercicio de cartografía social?

En un segundo momento, la retroalimentación giró en torno a 4 conceptos: la ciudad vivida, la ciudad concebida y la ciudad percibida y, por último, el concepto de ciudadanía. Para finalizar, queda abierta la invitación a los estudiantes a que conozcan Bogotá desde otras perspectivas y mirada.

6.3.2. Etapa 5: Discusión y validación de resultados.

La última etapa consistió en la interpretación del cuadro comparativo y la cartografía social, destacando las ideas más frecuentes en los estudiantes, con el fin de identificar si se obtuvo una respuesta a la pregunta de investigación y al objetivo general.

✓ Sesión 1. La Gran Muralla China, Guilin, Ciudad Prohibida y el Espacio Geográfico.

Por lo tanto, veremos a continuación, las respuestas más repetidas de los estudiantes y los patrones, con respecto a las dos actividades ya mencionadas.

Tabla 4. Sesión 1. *La Gran Muralla China, Guilin, Ciudad Prohibida y el Espacio Geográfico.*

Sesión 1. La Gran Muralla China, Guilin, Ciudad Prohibida y el Espacio Geográfico			
Actividad de clase: cuadro comparativo			
Categorías	La Gran Muralla China	Guilin	Ciudad Prohibida
¿Cómo interpreta este espacio geográfico? Características físicas, sociales y culturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Es una estructura hecha en rocas, extensa, alta y empinada. • La muralla está rodeada de naturaleza. • La muralla china es un espacio tanto histórico como turístico. • Se pueden evidenciar rasgos de la cultura como adornos, tipos de diseño que se usaban para las paredes y techos en china antiguamente. • Aquí se pueden encontrar muchas 	<ul style="list-style-type: none"> • Guilin es un lugar muy caluroso, húmedo y montañoso. • Su clima es beneficioso para la producción de arroz. • Guilin es un lugar donde cultivan arroz artesanalmente. • La forma como cultivan arroz es por medio de terrazas. • La mayoría de su población vive allí y son campesinos que se dedican tanto a la agricultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un lugar de gran tamaño, con pasillos y habitaciones; hechas de materiales como rocas, ladrillos y madera. • Es un lugar turístico e histórico. • Antes Vivían los emperadores aquí. • Predominan los colores rojo y dorado en su arquitectura.

	culturas de todo el mundo.	como a las artesanías.	
<p>¿Cuál es el carácter dual de cada lugar? Es decir, actualmente son sitios de interés con alta afluencia turística, sin embargo, inicialmente su funcionalidad era producto de otras necesidades. La construcción histórica de cada lugar ha transformado los usos y actividades de cada espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El carácter dual de La Gran Muralla China es que, por un lado, hoy es patrimonio de la humanidad por otro lado el motivo de su construcción y su funcionalidad durante mucho tiempo fue de protección. • El carácter dual es que construyó con el propósito de proteger a China y el espacio se modificó para ser turístico y un punto de referencia para saber sobre la historia de china. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guilin tiene un carácter dual debido a que es un escenario donde artesanalmente se ha cultivado arroz y actualmente sigue cultivando arroz, pero se transformó el espacio porque también ofrece servicios turísticos y de comercio. 	<ul style="list-style-type: none"> • El carácter dual de este espacio es que en la antigüedad fue construido para los emperadores y hoy ocurren relaciones de turismo, trabajo, comercio, etc. • La Ciudad Prohibida también contiene una gran cantidad de la historia de China y hoy en día es uno de los atractivos turísticos más visitados. • El espacio por el cual está rodeado la Ciudad Prohibida también se transformo porque paso de ser una zona rural a una ciudad.
<p>¿A qué sector económico crees que pertenece según las actividades económicas predominantes que se realizan en cada lugar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sector terciario porque se ofrece el servicio de turismo y comercio. • Sector secundario por la infraestructura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenece al sector primario y al terciario porque se practica la agricultura y el turismo por todas las artesanías que se venden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertenece al sector terciario porque se ofrece el servicio de turismo y comercio. • Sector secundario por la infraestructura ya que las edificaciones están en constante

			arreglo y modificación.
¿Cómo modifican las actividades económicas de mayor incidencia, el “deber ser” del espacio geográfico?	<ul style="list-style-type: none"> • La Gran Muralla China antes se utilizaba para proteger a China de los mongoles y ahora su funcionalidad es el turismo y el comercio. • Antes este espacio también era utilizado para resguardar las armas, ahora este espacio muestra la historia de China y las dificultades que tuvieron para construirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guilin es un lugar tradicional del cultivo de arroz en China, con la diferencia que ahora también se utiliza para el comercio a pequeña escala. 	<ul style="list-style-type: none"> • La ciudad prohibida antes era el refugio de la familia real en China y ahora es usada para turismo y comercio. • En un principio Ciudad Prohibida funcionaba como el centro del poder y de las decisiones en China y el paso estaba restringido a las personas, hoy en día la actividad económica que prima es el turismo y comercio.

Fuente: elaboración propia.

En la anterior tabla se evidencian las respuestas de los estudiantes que más compartieron entre sí, de acuerdo con sus análisis el espacio geográfico en los lugares mencionados es dinámico, está en construcción y la manera como se relacionan los seres humanos con él varía en el tiempo, de acuerdo con los cambios sociales, políticos y económicos. Lo que quiere decir que es una construcción temporal y social que funciona como una dialéctica con el espacio temporal.

De acuerdo con la socialización de la actividad, también pudimos concluir que, dadas las diferencias culturales, sociales y económicas entre Colombia y China, el contraste espacial entre los dos países es totalmente diferente y dinámico, debido a que la historia de los dos países se desarrolló de maneras distintas.

Por otro lado, cuando abordamos el tema de China, los estudiantes mostraron un agrado por ser una experiencia que los marcó significativamente, además de haberla vivido recientemente. En cada una de sus respuestas, podría concluir que recordaron la experiencia de China con nostalgia. El hecho de ser una experiencia concebida, vivida y percibida logró que los estudiantes llegaran a involucrarse con el desarrollo y contenido de la actividad.

El fin de la primera sesión no era abordar un contenido desde una forma memorística o netamente conceptual y aislada de su realidad, pues el problema de investigación planteado es como aprender y enseñar la ciudad a partir de la vida cotidiana.

No puedo asegurar con certeza si llegaron a tener una aprensión del conocimiento de acuerdo con todas las categorías que plantea Gulh y que discutimos en clase, pero si podría afirmar que llegaron a hacer una diferenciación entre el espacio geográfico de China y Colombia, y, en ellos mismos múltiples posibilidades de construcción de este, como los lugares planteados en la actividad: La Muralla China, Guilin y la Ciudad Prohibida.

✓ Sesión 2 y 3. Cartografía social: cómo leemos la ciudad.

Los resultados de la sesión 2 y 3 se podrían dividir en dos partes, la sistematización de experiencia y la interpretación de los resultados arrojados. Para la sistematización vamos a utilizar la siguiente tabla donde se van a consignar las percepciones que los estudiantes plasmaron en el

mapa, para luego tener una referencia de interpretación de la imagen de la ciudad de los estudiantes.

La siguiente tabla se va a dividir en 6 categorías: los bordes, los límites, los hitos, topofilias y topofobias. Los *bordes* de la ciudad entendidos como las vías principales, secundarias y bordes naturales que existen en la ciudad; la segunda categoría son los *límites* que como está indicado en la guía de orientación que fue dirigida a los estudiantes; son los límites de la ciudad que conocen, o sea, ¿hasta dónde han llegado? ¿qué tanto conocen de Bogotá? Luego, se caracterizaron los *hitos*, que son los lugares más importantes y emblemáticos de la ciudad; después las *topofilias* que hacen referencia a los lugares que les gustan y a sus lugares favoritos, por otro lado los *puntos seguros*, que tiene que ver con las zonas donde se sienten más tranquilos y protegidos o las zonas con un mayor nivel de seguridad en su nivel de percepción y ya para terminar se caracterizaron las *topofobias* que son los lugares que nos les gustan y las zonas más inseguras de la ciudad.

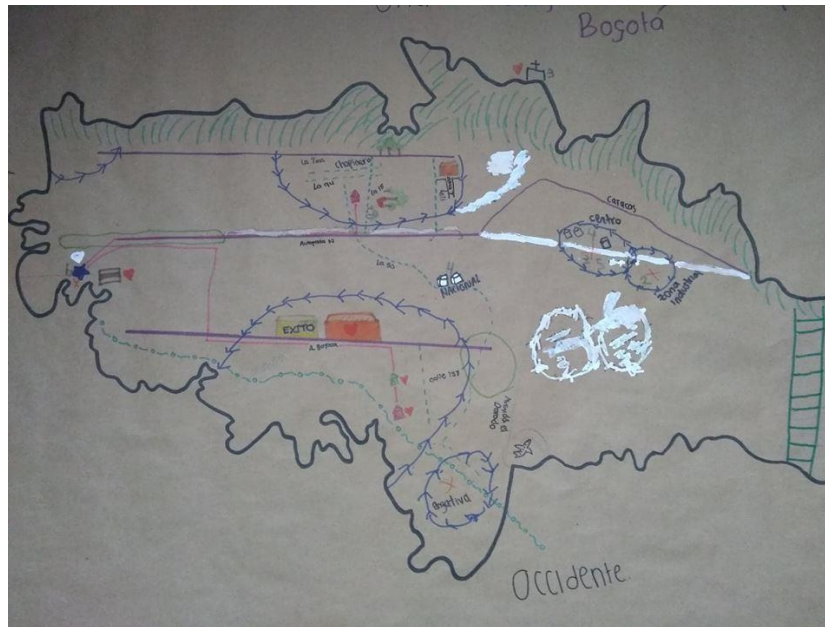
Tabla 5. *La ciudad de Bogotá, para 8° del Gimnasio Vermont.*

Sesión 2 y 3. Cartografía social: cómo leemos la ciudad			
Actividad de clase: cartografía social			
Categoría	Percepciones comunes		
Bordes	Vías principales	Vías secundarias	Bordes Naturales
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autopista norte ✓ Avenida (Av.) Boyacá ✓ Av. El Dorado ✓ Av. Carrera Séptima ✓ Av. Circunvalar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calle 170 ✓ Calle 134 ✓ Calle 127 ✓ Calle 100 ✓ Calle 80 ✓ Carrera 19 ✓ Carrera 15

Límites

- En algunos casos trazaron límites muy específicos, en relación con los lugares que conocen; como es al caso del siguiente mapa Figura 23. *Los límites de Bogotá*, donde la convención: ->->->->-> representa los límites de la ciudad. En este caso conocen 4 zonas de Bogotá, pero no sus alrededores: Usaquén, el centro histórico, Suba y Engativá.

Figura 26. *Los límites de Bogotá.*



Fuente: Mapa realizado por:

	<ul style="list-style-type: none"> • Otro de los rasgos que compartieron la mayoría de los mapas, es que límites de la ciudad de Bogotá que conocen coinciden con las zonas periféricas. • El límite de la Bogotá rural fue generalizado en los mapas. No conocen Bogotá rural. 	
Hitos	<ul style="list-style-type: none"> • Centro histórico de Bogotá. • Monserrate. • Aeropuerto. • Estadio Nemesio El Campin. • Torre Colpatria. • Mirador parque de los Nevados. • Parque metropolitano Simón Bolívar. • C.C Unicentro. 	
Topofofilias	Lugares que les gustan	Lugares favoritos
	<ul style="list-style-type: none"> • C.C Andino. • C.C Colina. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.C Andino. • C.C Colina.

	<ul style="list-style-type: none"> • C.C Unicentro. • C.C Titan. • C.C. Santa Fé. • Zona T. • Zona G. 	<ul style="list-style-type: none"> • C.C Unicentro. • Hacienda Santa Barbara. • Parque Usaqué. • Cedritos. • Zona G. • Zona T. • Club el Rancho. • Club Militar. • Sus Casas. • Centro histórico de Bogotá. • Gimnasio Vermont: para entrenar algún deporte.
Puntos seguros	<ul style="list-style-type: none"> • Centro histórico de Bogotá. • Centro financiero de Bogotá calle 72. • Usaqué. • C.C Colina. • C.C Andino. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Zona T. • Sus casas. • Parque Metropolitano Simón Bolívar. 	
Topofobias	Lugares que no les gustan	Lugares Inseguros/miedo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Centro histórico de Bogotá. • Gimnasio Vermont. • Periferias de la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los lugares inseguros coinciden con las zonas de Bogotá que no conocen, es decir las periferias. • Centro histórico de Bogotá. • Soacha (a pesar de encontrarse fue de Bogotá). • Parque de la 93. • Fontibón. • Suba noroccidental. • Suroccidente y suroriente. • Ciudad Bolívar. • Río Bogotá.

Cada uno de los anteriores aspectos nos brinda una imagen de la ciudad conocida de los estudiantes de grado octavo, como observamos es una ciudad concentrada en unos puntos muy específicos de la ciudad. Unas de las características más representativas es que la ciudad se condensa principalmente en Usaquén y que los lugares que no conocen, son los mismo a los que les tienen miedo. El cuadro anterior intenta reunir cada una de las percepciones de las estudiantes plasmadas en el mapa, de acuerdo con ello, pasaremos a la siguiente y ultima parte parte, el análisis, que también es parte de la retroalimentación de la última sesión (sesión 4).

6.4. Imaginarios urbanos de octavo grado del Gimnasio Vermont: experiencia vivida, concebida y percibida en la ciudad de Bogotá.

Para empezar, al inicio de la segunda sesión en el momento previo a la actividad, se presentó el mapa a los estudiantes con el objetivo que identificaran de cuál mapa se trataba, ninguno de los estudiantes familiarizo a Bogotá con el mapa, una de las razones principales es porque la cartografía social está pensada para mostrar el mapa completo de Bogotá, normalmente pensamos a la ciudad de Bogotá como un espacio de carácter totalmente urbano, sin embargo Bogotá cuenta con aproximadamente 121.474 hectáreas de área rural, (Bogotá cómo vamos, 2015) que se distribuyen en varias localidades, principalmente en la localidad de Sumapaz.

Cuestionarnos acerca de la Bogotá también comprender cuestionarnos acerca de su espacio rural, que en nuestro imaginario queda relegado porque consideramos que Bogotá es una ciudad netamente urbana, luego de está aclaración los estudiantes se mostraron sorprendidos, pues algunos, ni siquiera llegaban a imaginar como era ese espacio rural dentro de Bogotá.

Luego, previo a la construcción del mapa, la socialización y entendimiento de la guía de trabajo cooperativo, fue clave para que el trabajo se llevara a cabo de una manera organizada y el tiempo utilizado de cada sesión fuese productivo. En la guía de trabajo cooperativo hay que destacar que cada estudiante tenía un rol diferente en el desarrollo de cada día, por ejemplo, el rol del estudiante 1 es ser el líder, orientar a sus compañeros y ser mediador; el rol del estudiante 2 es ser moderador, tiene la función de moderar cada una de las intervenciones de sus compañeros y ser cuidadoso con el manejo del tiempo y el rol del estudiante 3 es asegurar que cada miembro del grupo participe, de su opinión y plasmarlo en el mapa, el estudiante 3 se encarga entonces de dibujar en el mapa. El manejo de responsabilidades implicaba que cada uno cumplía en el trabajo en equipo una función necesaria para un trabajo en equipo eficaz en el transcurso de cada sesión que fueron 50 minutos.

Los estudiantes empezaron a trazar cada uno de los aspectos por medio de la guía de orientación que fue dirigida. Hay que aclarar que a pesar de que, la cartografía social es una construcción colectiva, hay aspectos que trazaron desde una índole individual, como los límites de la ciudad o sus lugares favoritos, a menos que llegaran a un consenso. A pesar de que la cartografía es un trabajo grupal que concierne a los modos de ver la ciudad desde los estudiantes, fue un trabajo orientado, en cuanto tenían preguntas tanto para ubicar en el mapa como de la instrucción.

Ahora bien, en cuanto al manejo de las categorías, primero para que los estudiantes tuvieran puntos de referencia, la primera instrucción fue que trazaran los lugares más importantes de la ciudad o puntos de referencia, entre ellos, calles, avenidas, el colegio, sus casas y la ruta que hacen para llegar al colegio. Dentro de las vías principales que ubicaron se destaca la Autopista Norte, la Av. Boyacá, la Carrera Séptima y la Av. el Dorado y otras vías secundarias como la Circunvalar, la Carrera 19, la Carrera 15, la Calle 80, la Calle 134, etc. Cada uno de los puntos de referencia de

ubicación que los estudiantes tienen de la ciudad de Bogotá son cercanos a sus viviendas, por tanto, los estudiantes no distinguen otras vías hacia el sur de la ciudad.

Además, también debieron haber ubicado los bordes naturales en la ciudad, en este punto, reconocieron rápidamente al Río Bogotá, los cerros orientales, la Bogotá rural de la que ya habíamos hablado previamente y también varios humedales, que ubicaron hacia la orientación norte de la ciudad. La importancia de exponer en el mapa los lugares naturales tiene que ver con la observación que hacen de la ciudad, en tanto la ciudad se encuentra ubicada en medio de la cordillera oriental y ese factor le otorga unas características físicas que deben ser tenidas en cuenta.

Los límites de la ciudad reflejan que la ciudad vivida es una ciudad concentrada en puntos muy determinados y todo lo que se encuentre fuera de esos círculos conocidos entra a ser desconocido, generalmente los lugares vividos de la ciudad coinciden con zonas comerciales de intercambio de bienes y servicios. Una de las reacciones al estar plasmando los límites de la ciudad es que los estudiantes manifestaron no conocer Bogotá, y estar sorprendidos porque no conocían más allá de la zona comercial que habitualmente conocían.

Coincidentalmente los límites de la ciudad no son solo desconocidos, también son inseguros, por ejemplo, uno de los lugares a los que reaccionaron colectivamente como inseguro es Soacha, el municipio conurbado ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, que por no hacer parte del mapa no trazaron. La pregunta más frecuente para ubicar las zonas peligrosas fue ¿Dónde está Ciudad Bolívar? Y al preguntar por esa percepción los estudiantes reaccionaban diciendo que las noticias le daban una mala imagen a esta localidad y en general cuando salían fuera de Bogotá por ejemplo en la vía al llano observaban que era una zona muy deprimida y por tanto insegura.

Los estudiantes asociaron límites con periferias de las ciudades, así que el límite de muchos de los estudiantes está mediado por las zonas periféricas, acá podemos detallar como la ciudad es una en el mapa, es objetiva, medible, euclidiana y otra en la mente de sus habitantes, lo que para un habitante de la periferia es su casa, su cotidianidad, para otro es un claro límite de la ciudad.

No hay una única forma de observar la ciudad, ni tampoco hay una forma correcta u otra incorrecta, solo hay diversas formas de vivir la ciudad y en cada una de ellas hay una invitación para conocer la otra forma que no contempla su modo de verla.

Sin dejar de lado que son estudiantes entre 14 y 15 años, los hitos o lugares más importantes están asociados con centros comerciales, claro está también trazaron otros lugares como el Aeropuerto, el centro histórico de la ciudad, Monserrate, el Parque Metropolitano Simón Bolívar y el parque de la 93. Los lugares más importantes de la ciudad son los puntos de referencia, los que nos permiten ubicarnos con facilidad y no necesariamente los más relevantes. Por ello, la ubicación de los hitos no se concentra en una sola orientación del mapa, es general.

Los lugares favoritos de los estudiantes son las zonas comerciales exclusivas como la Zona T, la Zona G y los centros comerciales, los clubes y sus casas, en este ítem el mapa de la cartografía social empieza a estar concentrado hacia el sentido norte, es decir en una sola parte del mapa, que indica que los estudiantes pueden tener puntos de referencia en la ciudad, pero eso no significa que conozcan la zona.

La importancia de los centros comerciales en el mapa es determinante, pues para los estudiantes son los lugares favoritos de la ciudad, porque reúne una gran cantidad de actividades que se pueden realizar en un solo lugar, desde ir a cine, comprar ropa, comer hasta hacer actividades interactivas en las salas de juegos y socializar con otras personas.

Los centros comerciales aquí, se podrían considerar ciudades dentro de otra ciudad, al ofrecer una variedad de bienes y servicios y ser un claro punto de encuentro para los adolescentes que se sienten cómodos y seguros, al no tener que salir a diferentes lugares para encontrar lo que necesitan, así se posicionan como sus lugares favoritos y los lugares donde más cómodos y seguros se sienten.

Los lugares que menos les gustan son el Gimnasio Vermont, las periferias el centro histórico, etc. En este punto, varios de los grupos determinaron rápidamente que uno de los lugares que no les gustaba de la ciudad es su colegio, lo que llama bastante la atención dado que es uno de los mejores colegios del país y también les otorga a los estudiantes diferentes opciones como los extracurriculares que son materias de interés que ven fuera del horario académico.

El hecho de que el colegio sea un lugar de desagrado indica que es un lugar donde puede haber mucha presión para ellos, no solo por parte de la exigencia del colegio, quizás también por sus familias. Sin embargo, es una equivocación afirmar cualquiera de las razones. En este caso habría que indagar cuales son sus razones.

Los límites de la ciudad también coinciden con los lugares que marcaron como peligrosos, como ya lo mencionamos hay un patrón entre lo desconocido y lo que se cree inseguro, en ese marco las periferias de la ciudad son inseguras y todo lo que no maneje una estética urbana, sin embargo, dos de los grupos masculinos plasmaron que los lugares más peligrosos de la ciudad son la Zona T y el parque de la 93. En conversación con ellos, manifiestan que sus familiares ya han sufrido atracos en esa zona y que no por ser unas de las zonas más costosas, son las más seguras.

Dentro de los lugares seguros, los centros comerciales vuelven a tomar el protagonismo, pues son zonas cerradas, con vigilancia privada que está siendo monitoreada, además sus casas también

se posicionan como lugares seguros, en compañía de otros lugares como la Calle 72 en el centro financiero y Usaquén. Un lugar inesperado pero que consideran seguro es el centro histórico de la ciudad, la zona de la candelaria, que según ellos es segura, pero fuera del lugar histórico es uno de los escenarios más peligrosos de la ciudad de Bogotá.

En conclusión la ciudad de los estudiantes del Gimnasio Vermont es una ciudad que viven en zonas muy concentradas y determinadas, principalmente orientadas al norte de la ciudad, por otro lado, los centros comerciales que son ciudades dentro de otras ciudades han producido un aislamiento de los habitantes de la ciudad de los espacios urbanos, por tanto, los estudiantes conocen las zonas comerciales cercanas a los puntos comerciales pero no conocen más allá de la ubicación de los recintos comerciales.

Los puntos desconocidos, son también inseguros en tanto tienen un nivel de percepción mediado por las noticias y por la estética, creando los imaginarios urbanos que denomina Hiernaux, los imaginarios urbanos son percepciones que se transforman en representaciones creadas por la imaginación, por tal motivo, se podría concluir que los estudiantes han creado un imaginario colectivo de las periferias de la ciudad, que coincide en la mayoría de los casos con los límites que trazaron.

A pesar de que la ciudad de Bogotá se posiciona como una ciudad diversa, los estudiantes se acercan principalmente a espacios privados y se aíslan de esa conflictividad urbana para ser parte de otra ciudad que media su dinámica en cuanto la oportunidad de acceso a bienes y servicios. No en tanto a derechos.

✓ Sesión 4: Retroalimentación y socialización de la cartografía social.

En este sentido se realizó la retroalimentación de la última sesión donde los estudiantes de una forma individual participaron y agregaron su perspectiva acerca de la actividad que realizaron en las clases anteriores de la cartografía social. Con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué usos tienen los lugares más seguros que nombraron? ¿Qué tienen estos barrios o lugares que los hace ser agradables? ¿Hay presencia de policías, como son sus parques, como es la infraestructura?
2. ¿Qué hace inseguros a los lugares que mencionaron? ¿Cómo son las calles, parques, viviendas, colegios?
3. ¿Conocen la presencia de ollas, pandillas u otros grupos o actividades generadoras de inseguridad? ¿Qué actores sociales están presentes?
4. ¿Por qué el conocimiento o desconocimiento de diferentes zonas de Bogotá? ¿A qué se debe la categorización de una zona sin conocerla?
5. ¿Qué podría concluir del ejercicio de cartografía social?

La interpretación de la retroalimentación hace parte del análisis consignado anteriormente, por otro lado, manifestaron que fue un ejercicio muy interesante que les dio una perspectiva de como ellos viven la ciudad, también reconocieron que no conocen la ciudad de Bogotá, que desconocían que Bogotá tuviera una extensión rural tan amplia y no conocen sus periferias u otras zonas que pueden ser centrales pero que al desconocerlas y al no guardar una estética urbana o ser un espacio privado, llegan a ser inmediatamente inseguras.

Es importante mencionar otras de las acotaciones que hicieron parte de las conclusiones, después de realizar la última pregunta ¿Qué podrían concluir del ejercicio de cartografía social? respondieron: “no conocemos Bogotá”, “no sabemos especializar”, “se nos dificulto mucho” “fue muy interesante, sin embargo, nos costó mucho trabajo”.

Luego de las intervenciones la retroalimentación estuvo mediada por 4 conceptos centrales, la ciudad vivida, la ciudad concebida, la ciudad percibida y la ciudadanía. Debo aceptar que generó confusión la problematización de los 3 primeros conceptos, pues al ser vividos todos dentro de un mismo espacio u realidad, llegan a ser muy similares entre sí y confusos, los conceptos se presentaron de la siguiente manera.

El espacio vivido como el espacio de la imaginación y lo simbólico dentro de una estructura material, el espacio donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial, este es el espacio de los habitantes, de la acción y la pasión, el segundo, el espacio concebido es el espacio de los expertos, es el espacio euclidiano, medido, cuantificable, es el espacio que se muestra natural, puro y original, al mismo tiempo es el espacio de la normatividad, de la restricción, de los signos y códigos. Por último, el espacio percibido es el espacio de las prácticas espaciales, de la experiencia material que vincula la vida cotidiana con el tiempo y la realidad urbana, aquí intervienen: redes, flujos de personas, mercancías, dinero, etc. Que transitan en el espacio, el resultado es la producción y reproducción social. (Lefebvre, 2013).

Por último, como punto de llegada se habló de ciudadanía como hilo conductor de cada uno de los ejercicios realizados. La ciudadanía entendida como un derecho fundamental que tenemos todos los habitantes del país a vivir en el contexto de la ciudad dignamente, a exigir los derechos que en teoría tenemos, a ser parte de la ciudad, de sus decisiones, a vivirla plenamente, por

supuesto, ser parte de la ciudad implica conocerla, participar de su conflictividad urbana y por ende un ciudadano activo.

“La ciudadanía es una conquista cotidiana. Las dinámicas segregadoras, excluyentes, existen y se renuevan permanentemente. La vida social urbana nos exige conquistar constantemente nuevos derechos o hacer reales los derechos que poseemos formalmente. El ciudadano lo es en tanto que ejerce de ciudadano, en tanto que es un ciudadano activo, participe de la conflictividad urbana (...) un desarrollo pleno de ciudadanía se adquiere por medio de una predisposición para la acción, la voluntad de ejercer libertades urbanas, de asumir la dignidad de considerarse igual a los otros” (Borja, 2003, p. 25)

En ese sentido cuando se socializó el concepto de ciudadanía, lo que conlleva los estudiantes manifestaron que en ese sentido ellos no viven la conflictividad urbana, ya que siempre están rodeados de lugares seguros, privados y controlados, donde no pueden si quiera observar cuales son las dinámicas que tiene la ciudad, y como ellos son parte de ella. Además, ser ciudadano es actuar en la ciudad, estar enterados de las decisiones que se toman en el espacio que habitan, tomar posición al respecto y hacer que sea una ciudad democrática.

“La ciudad ha sido históricamente el ámbito de la ciudadanía, es decir el territorio de hombres y mujeres libres e iguales. Nos parece útil enfatizar dos aspectos de la relación entre ciudad y ciudadanía. Por una parte, la igualdad político-jurídica vinculada al estatuto ciudadano (...) Por otra la ciudad ha sido el marco de vida que ha hecho posible el ejercicio de las libertades vinculadas a los derechos ciudadanos: elección del trabajo y de la vivienda, acceso a la educación y a los servicios básicos, autogobierno, diversidad de relaciones personales, etc.” (Borja y Muxí, 2000, p. 76).

A pesar de que la respuesta de los estudiantes frente a la ciudadanía tuvo acogida, debido a que por ellos mismos llegaron a la conclusión que:

1. No conocen la ciudad.
2. Habitan la ciudad en espacios muy concentrados.
3. Los espacios que frecuentan son privados.
4. Hay un consenso entre los lugares no deseados o inseguros (como ya lo mencionamos en este punto existe la creación de un imaginario urbano por parte de los estudiantes).
5. Los centros comerciales son sus lugares favoritos, porque ofrecen diversidad de servicios.
6. Los límites de la ciudad coinciden con las periferias.

Existía una inquietud, de si estaban participando de la ciudad de una forma adecuada, a lo que debatimos como ya se aclaró anteriormente, que no se trata de una manera correcta o incorrecta de observar o vivir la ciudad, se trata de contemplar la ciudad desconocida a nuestras prácticas cotidianas, así que si esta propuesta didáctica fuera expuesta en otro escenario educativo sea cual sea el contexto probablemente también se hablará de una ciudad desconocida para los estudiantes, así no sea la misma que aquí se aborda.

Por último y no menos importante, una de las cosas que más llamó la atención fue la diferencia entre los estudiantes del grado masculino y las estudiantes del grado femenino, a lo largo del ejercicio de cartografía social, los dos grupos tuvieron diferencias muy marcadas, en un sentido amplio al grupo masculino le costó menos trabajo especializar en el mapa que al grupo femenino, de igual forma el espectro de los límites que manejan los hombres es más amplio que el de las

mujeres, además a la hora de plasmar los lugares en el mapa, los hombres espacializaron lugares más lejanos con respecto a las mujeres, igualmente en las vías, etc.

Como ya se había mencionado, el Gimnasio Vermont maneja una coeducación con perspectiva de género en la cual a partir de estudios queda demostrado que los niños y niñas aprenden de diferentes maneras (Gimnasio Vermont, 2018). A pesar que la intervención pedagógica no contó con una práctica diferenciada entre el curso masculino y el curso femenino, los resultados de la intervención pedagógica si precisan que los estudiantes tienen diversas maneras de relacionarse con la ciudad y eso también depende del sexo.

7. Conclusiones y recomendaciones

Las ventajas de poner en práctica una propuesta didáctica que relacione la categoría de vida cotidiana para el reconocimiento del espacio geográfico en la ciudad de Bogotá es hacer a los estudiantes conscientes de su rol en el espacio, con el propósito de que hagan parte de una ciudad democrática, de sus decisiones, dinamismo, participes de sus problemáticas, con la capacidad de decidir, cuestionar y observar la ciudad desde un ejercicio de ciudadanía.

Por otro lado, a pesar de que se cumplió con los objetivos propuestos, gracias al número de sesiones asignadas (4) y a su tiempo de duración (1 hora) no fue posible alcanzar a desarrollar plenamente con las expectativas académicas y sociales que tenía propuestas.

Además, la didáctica debe ser imprescindible, inherente a la práctica pedagógica en el aula. La escuela es un laboratorio pedagógico permanente que implica el reconocimiento de la población, del contexto, de sus necesidades, de las condiciones sociales, culturales, económicas y, partir de ese ejercicio consciente que incluye establecer la organización, los fines, las estrategias, los objetivos y los métodos de la práctica en el aula; se puede generar una reflexión del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por ello, una de las conclusiones está enmarcada a la importancia de la didáctica en la escuela, en este caso la didáctica de la geografía particularmente fue clave a la hora de llevar a cabo cada uno de los objetivos propuestos, dado el carácter reflexivo que permite abstraerse de los intereses del investigador, para obtener una mirada desde el interior del aula de clases y como resultado una radiografía amplia, para luego si diseñar acorde con un proceso reflexivo y organizado la propuesta.

En pocas palabras, los hallazgos se pueden dividir en tres aspectos, el primero en la problematización de la vida cotidiana como una posibilidad para enseñar geografía, el segundo, en la ciudad como un organismo vivo que es un producto enteramente social y del cual los ciudadanos deben participar, en tercer lugar, la enseñanza para la comprensión que como enfoque de enseñanza y aprendizaje tiene como fin último el aprender a pensar.

En la vida cotidiana, los seres humanos producen toda clase de significados hacia el espacio, como individuos habitamos la ciudad, somos parte de la conflictividad urbana y sin ser conscientes o no, transformamos el espacio en medio de las practicas cotidianas.

Relacionar la cotidianidad con la geografía es necesario y más cuando de por medio existe un proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer las relaciones que los seres humanos generan con su entorno es vital para comprender qué es el espacio geográfico, o más aún, ¿qué espacio me rodea? o, ¿cómo está organizada espacialmente la ciudad que habito? pues este espacio no existiría sin la interacción espaciotemporal que el ser humano ha producido.

La vida cotidiana en la enseñanza de la geografía es, por tanto, un eslabón imprescindible, en cada aspecto de la vida cotidiana hay geografía, desde las actividades más rutinarias como cepillarnos los dientes, están de por medio recursos, materia prima, industrialización, etc. Por consiguiente, lo cotidiano no debe ser entendido como lo opuesto a lo estructural, pues la vida cotidiana es la vivencia simultanea de la producción y reproducción social, mediada por las relaciones sociales.

En segundo lugar, la ciudad es la manifestación material y artificial de lo que puede hacer el ser humano en interacción con el espacio, la ciudad, es una realidad espacial, histórica y simbólica que se caracteriza por tener funciones de diferente tipo, como lo plantea Zarate y Rubio (2011),

funciones de dirección y de mando, funciones productivas y funciones de servicio. Dado que una de las características principales de la ciudad es que está mediada por el intercambio, hay un grupo de ciudadanos que no pueden acceder, a todo lo que la ciudad ofrece, entendiendo al suelo como una mercancía, los espacios privados como recintos propiciados para quien puede acceder a ellos, etc. Queda un grupo de personas, que son la mayoría, que, mediante su ciudadanía, están en el derecho de exigir los derechos que poseen formalmente.

Por tal razón, la ciudadanía, es la herramienta inherente a cada ciudadano que debe utilizar plenamente en un ejercicio de exigir sus derechos y libertades en una ciudad democrática, en la que todos tienen derecho a vivir, acceder y decidir. De aquí una de las conclusiones es invitar a los estudiantes de grado octavo en el Gimnasio Vermont a vivir la ciudad democrática, a ser parte de ella y construirla.

Por último, la enseñanza para la comprensión es una propuesta pedagógica crítica, en el sentido en que tiene como propósito principal: aprender a pensar, desde toda una metodología que debe ser seguida en el aula de clases, como la cultura de pensamiento, las actividades encaminadas hacia el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, la investigación en el aula de clases, el trabajo en equipo, etc. Hacen que la enseñanza para la comprensión sea sin decirlo explícitamente en ninguno de sus marcos teóricos, una propuesta crítica y avanzada para la escuela.

Para finalizar recomiendo a las personas que vayan a realizar su práctica pedagógica en el Gimnasio Vermont, que tengan en cuenta la coeducación con perspectiva de género para que puedan realizar un trabajo diferenciado con niños y niñas, al igual que aprovechen cada una de las posibilidades que brinda el colegio para aprender y enseñar, al igual que nunca dejen de preguntar o cuestionarse porque siempre van a encontrar una persona dispuesta a guiar y lo más importante

es despojarse de las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, estar dispuestos a recibir, pues el colegio es un laboratorio pedagógico que crea conocimiento, no lo repite.

Por otra parte, el trabajo investigativo realizado en el Gimnasio Vermont fue una experiencia totalmente enriquecedora, desde todos los ámbitos que conforman el colegio, desde los profesores, administrativos y por supuesto los estudiantes, que son y serán el propósito de la profesión que llevo a cabo.

8. Referencias.

- Alcaldía local de suba. (2013). Historia de la localidad. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.suba.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Álvarez, C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México D.F, México: Horizontes educativos.
- Barbosa, E. (Ed). (2015). *As temáticas físico-naturais e a cidade no ensino de Geografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Faperj.
- Barinas, S. (2014). Aportes de la geografía humanística para la comprensión de los lugares de miedo al delito en la ciudad. *Perspectiva Geográfica*, 19(2), 241-258.
- Bogotá cómo vamos. (2015). Bogotá también es rural. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.bogotacomovamos.org/blog/bogota-tambien-es-rural/>
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Borja, J. y Muxí, Z. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*.12(42), 125-160.
- Cely, A. y Moreno, N. (Comp.) (2008). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Bogotá, Colombia: Códice Ltda.
- Childe. G. (1996). *Los orígenes de la civilización*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Corbusier, L. y Sert, J. (1986). Carta de Atenas. IV Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM). Congreso llevado a cabo en Atenas. Barcelona, España: Editorial Planeta De Agostini.

- Dollfus, O. (1982). *El espacio geográfico*. Barcelona, España: Oikos-tau. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/283135613/DOLLFUS-Olivier-El-Espacio-Geografico>
- Empresa de renovación y desarrollo urbano en de Bogotá (ERU). (2017).
- Enseñar a pensar, nuevo currículum: Project zero. (2015). Recuperado de: <https://observatorio.profuturo.education/blog/2015/01/08/ensenar-a-pensar-nuevo-curriculum-project-zero/>
- Escobar, J. (1992). El esquema cognitivo del espacio urbano. En J. Bosque (Ed.), *Prácticas de la geografía de la percepción y de la actividad cotidiana* (pp. 45-100).
- Fernández, V. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Catalunya, España: Universidad politécnica de Catalunya.
- Gardner, H. (2016). *El Proyecto cero de Harvard: Una historia personal Howard Gardner*. *Escuela de graduados en educación de la Universidad de Harvard*. Revista Uaricha, 13(30), 26-52.
- Gimnasio Vermont. (2018). Bachillerato Internacional y Co educación con perspectiva de género. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.gimnasiovermont.edu.co/inicio/bachillerato_br_internacional.
- Gómez, J., Muñoz, J., y Ortega, N. (1982). *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Guilbe, C. L. (2012). Geografía urbana. En L. A. Sánchez. (Ed.), *Geografía humana: conceptos básicos y aplicaciones* (pp. 99-128). Bogotá, Colombia: Ediciones Unidandes.
- Harvey, David. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Barcelona, España: Editores Siglo XXI.

- Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *Revista latinoamericana de estudios urbano regionales*, 33(99), 17-30. doi: 10.4067/S0250-71612007000200003.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitán Swing Libros.
- León, E. (2000). El tiempo y el espacio en las teorías modernas sobre la cotidianidad. En A. Lindón. (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio temporalidad* (pp. 45-76). Madrid, España: Anthropos.
- Ley N° 115. Diario Oficial No. 28044, 8 de febrero de 1994.
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. Madrid, España: Anthropos.
- Lindón, A. (2007). Dialogo con Néstor García Canclini. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?. *Revista Eure*, 23(99), 89-99.
- Lynch, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- Montañez, G., Carrizosa, U., Delgado, O., Suarez, N., y otros. (2001). Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios. Bogotá, Colombia: Editorial Unibiblos. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/33/2/352_-_1_Prel_1.pdf
- Moreno, N., Hurtado, M. (Eds.) (2010). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Bogotá, Colombia: Geopaideia.
- Mumford, L. (1961). *La ciudad en la historia sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Editores Infinito.
- Navarro, R., Rodríguez, M. y Barcia, M. (2011). *Didáctica y curriculum para el desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Dykinson, S.L.

- Oviedo, L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*. (18), 89-96.
- Parra, C. (2016). *La ciudad cambiante: aprender y enseñar la transformación de la ciudad a partir de la gentrificación*. (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es una comprensión?* En Stone M. (Comp.) *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Perkins, D. (2003). *La Escuela Inteligente*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón. (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio temporalidad* (pp. 77-94). Madrid, España: Anthropos.
- Rodríguez, A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá, Colombia: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno.
- Samper, O. (1990). El hombre que jamás aprendió a odiar. En Villegas, E. (Ed.), *Cuando Bogotá tuvo tranvía y otras crónicas* (pp. 31-55). Bogotá, Colombia: Biblioteca de Bogotá.
- Sánchez, A. (2012). El estudio de la geografía. En L. A. Sánchez. (Ed.), *Geografía humana conceptos básicos y aplicaciones* (pp. 7-18). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica, tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geographikós. Una revista de geografía*, 8(2), 71-75.

- Stone, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay E. (2006). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona, España: Melusina.
- Word Reference. (2018). Diccionario on line.
- Zarate, A. y Teresa, R. (2011). *Paisaje Sociedad y Cultura en Geografía Humana*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Zuzman, P. (2002). Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001). 40, 205-219.

9. Anexos

1. Tabla 6. Formato de observación.

ASPECTO	COMENTARIOS GENERALES
A. EL PROFESOR	
1. Contacto visual	
2. Uso de gestos y expresión facial	
3. Postura corporal y manejo del espacio	
4. Distribución de la atención (Tienen todos los alumnos las mismas posibilidades para: participar/ ser corregidos, ayudados, motivados?)	
5. Manejo de la voz	
6. Uso del meta-lenguaje y cantidad de discurso (lenguaje usado para dar instrucciones, incentivar , corregir)	
7. Empatía	
8. Conocimiento y dominio del tema de la clase.	
B. LA CLASE	


1. La meta de comprensión es claramente establecida y comunicada.	
2. Inicio - Sensibilización	
3. Presentación	
4. Práctica	
5. Cierre	
6. Evaluación – confirmación del aprendizaje (se logró el objetivo?)	
C. ESTRATEGIAS & TECNICAS USADAS	
1. Estrategia/s usada/s para preguntar a los alumnos y propiciar su participación.	
2. Uso de recursos didácticos y/o recursividad	
3. Estrategia/s para corregir los errores de los Alumnos.	
4. Estrategias y actividades para facilitar el aprendizaje.	

D. ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
1. Habilidades de pensamiento	
2. Habilidades de comunicación	
3. Habilidades sociales (aprendizaje colaborativo y cooperativo)	
4. Habilidades de autogestión (organización, habilidades afectivas, resiliencia, automotivación, conciencia plena,)	
5. Habilidades de investigación	
6. Basada en la indagación.	
7. Centrada en la comprensión conceptual.	
8. Desarrolla en contextos locales y globales.	
9. Centrada en el trabajo en equipo y la colaboración eficaces	

10. Diferenciada para satisfacer las necesidades de todos los alumnos	
11. Guiada por la evaluación (formativa y sumativa).	

Fuente: Gimnasio Vermont, 2018.

2. Figura 27. Actividad 1. Cuadro comparativo: China como espacio geográfico.

	GIMNASIO VERMONT	QUIZ ACTIVIDADES ECONÓMICAS
	GEOGRAFÍA GRADO 8°	
NOMBRE:		FECHA:

1. Responda las preguntas señaladas en el cuadro de acuerdo con la lectura de Guilbe (Geografía económica, 2012) y su experiencia en cada uno de los lugares.

Categorías	La Gran Muralla China	Guilin	Ciudad Prohibida
¿Cómo interpreta este espacio geográfico? Características físicas, sociales y culturales.			
¿Cuál es el carácter dual de cada lugar? Es decir, actualmente son sitios de interés con alta afluencia turística, sin embargo, inicialmente su funcionalidad era producto de otras necesidades. La construcción histórica de cada lugar ha transformado los usos y actividades de cada espacio.			
¿A qué sector económico crees que pertenece según las actividades económicas predominantes que se realizan en cada lugar?			

<p>¿Cómo modifican las actividades económicas de mayor incidencia, el “deber ser” del espacio geográfico?</p>			
---	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

3. Figura 28. Guía utilizada para orientar el taller de cartografía social.

Agenda del día. 30-01-2018

1. Inicio: terminar quiz - ¿qué es cartografía social? 15'
2. Conformación de grupos y lectura guía de trabajo cooperativo. 10'
3. Taller cartografía social. 20'
4. Cierre y autoevaluación grupal. 5'

PREVIAMENTE:

1. ¿A qué forma corresponde el mapa? ¿Es familiar?
2. Establecer convenciones principales.

INSTRUCCIONES:

1. Trazar las vías principales que ustedes conocen, teniendo en cuenta donde viven, por qué vía llegan al colegio, el transporte público que utilizan, las vías de acceso a sus barrios, los sitios que frecuentan, etc.
2. Cuáles son los lugares más importantes de Bogotá y por medio del cual se ubican, pueden ser puntos estratégicos de la ciudad, hitos, parques, centros comerciales.
3. Van a trazar donde viven y el trayecto que hacen para llegar al colegio

A: Pablo

B: Jerónimo


C: Lucas

4. ¿Hasta dónde han llegado? Ahora van a marcar los límites de la ciudad que conocen (llegando a un acuerdo entre los 3 miembros del grupo)

5. ¿Qué paisaje natural identifican en Bogotá? Pueden ser: ecosistemas, ríos, humedales, aves, flora. Ubicarlos teniendo en cuenta su lugar de vivienda y experiencia en Bogotá.
6. Dónde se concentran las actividades económicas en Bogotá: extracción de actividades económicas, bienes y servicios, industria, comercio.
7. Cuáles son sus lugares favoritos en la ciudad, donde se sientan cómodos, puedan caminar, hagan actividades de ocio (centros comerciales, bolos, restaurantes, clubs, centros deportivos, canchas de fútbol, parques, puntos de encuentro).
8. Ubiquen cuáles son los lugares o barrios más inseguros de la ciudad de Bogotá, que les produzcan miedo o simplemente no se sienten cómodos.
9. Ubica los lugares más seguros, donde sientan mayor seguridad y tranquilidad.
10. Identifiquen los lugares o zonas que representan algún tipo de riesgo para ustedes, zonas vulnerables, los tipos de conflicto pueden ser:
 - Población-población
 - Población-estado
 - Población-capital -----Población-naturaleza

Fuente: elaboración propia.

4. Figura 29. *Guía trabajo cooperativo. Cartografía social.*

	GIMNASIO VERMONT	GUÍA DE TRABAJO COOPERATIVO CARTOGRAFÍA SOCIAL
	GEOGRAFÍA - GRADO 8°	

“La percepción usual común sobre la naturaleza de los mapas es que son espejos, representaciones gráficas de algunos aspectos del mundo real... y que el papel del mapa es de presentar una imagen factual de la realidad geográfica” (HARLEY, John Brian 1990:73).

OBJETIVO

Integrar la observación y vivencias de la ciudad de Bogotá por medio de la elaboración grupal de mapas que permitan un acercamiento de los estudiantes a su espacio geográfico a partir de la reflexión e interpretación del territorio que permitan el re-descubrimiento del mismo.

TRABAJO COOPERATIVO

- Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
- Obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.
- Los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros.
- Responsabilidad individual y grupal.
- Cada estudiante promueve el aprendizaje de otros, explicando cómo resolver problemas, analizar los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que no sabe a sus compañeros.

ASIGNACIÓN DE ROLES:

- Los roles reducen la probabilidad que algunos miembros adopten una actitud pasiva, o bien, dominante, en el grupo.
- Crea una interdependencia entre los miembros del grupo, al asignar roles complementarios o interconectados.
- Los roles ayudan al grupo a funcionar, es decir, que ayudan al grupo a alcanzar sus objetivos y a mantener relaciones de trabajo eficaces.
- Los roles son rotativos, cada clase los estudiantes deben asumir un rol diferente de tal manera que todos desempeñen alguna vez cada rol asignado.
- Al terminar cada clase, los estudiantes deben reflexionar sobre su trabajo cooperativo, con la autoevaluación que valora su trabajo en grupo.

ROLES

Rol del estudiante 1: Líder, el líder tiene la función de orientar a sus compañeros de investigación, de tal manera que no se desvíe el curso del trabajo cooperativo y cumplirá la función de mediador en cualquier situación que se presente en el grupo.

Rol del estudiante 2: Moderador, tiene la función de moderar cada una de las intervenciones de sus compañeros y ser cuidadoso en el manejo del tiempo para que los cincuenta minutos de clase sean enriquecedoras en el avance del trabajo cooperativo, de igual forma al finalizar se encargará de resaltar las conclusiones.

Rol del estudiante 3: Encargado de fomentar la participación (se asegura de que todos los miembros del grupo participen) y sistematiza la información en el mapa, llevando un registro de cada sesión de las fuentes utilizadas.

Miembros del grupo:

Nombre	Rol clase 1	Rol clase 2	Rol clase 3
1.			
2.			

3.			
----	--	--	--

Autoevaluación grupal de cada sesión:

Al finalizar cada sesión, en los grupos asignados, marcar con una “x” en la casilla que crean conscientemente corresponde a su trabajo en equipo.

Cómo ha funcionado nuestro equipo	Faltó compromiso grupal	Lo pudimos hacer mejor	Trabajamos en Equipo	Hicimos un excelente equipo
1. Todos comparten por igual la responsabilidad de las funciones de su cargo.				
2. Hemos utilizado el tiempo adecuadamente.				
3. Escuchamos y respetamos las intervenciones e ideas de cada uno de los integrantes del grupo.				
4. Nos ayudamos los unos a los otros.				
5. cumplimos nuestros roles y respetamos el rol de los demás miembros del equipo.				
5. Hemos aprendido.				

Autoevaluación individual de cada sesión:

De forma individual marcar con una “x” en la casilla que refleje su trabajo individual dentro del equipo y en la casilla de observaciones escriba si tiene algo que decir, con respecto a cada uno de sus aportes, aciertos o desaciertos dentro del trabajo cooperativo.

¿Cómo he aportado al trabajo cooperativo?	Hay que mejorar	Bien	Observaciones
1. Trabajo durante el trabajo cooperativo			
2. Aporto ideas			
3. Apoyo otras opiniones			
4. Opino razonadamente			

5. Favorezco actitudes integradoras			
6. Ayudo a mis compañeros de grupo			
7. Completo las tareas asignadas			

Fuente: elaboración propia.