

El lugar como experiencia vivida: percepción, corporalidad y emoción en la comprensión territorial juvenil en torno a la quebrada Yomasa, Usme, Bogotá D.C.

Catalina Martínez Corredor

El lugar como experiencia vivida: percepción, corporalidad y emoción en la comprensión territorial juvenil en torno a la quebrada Yomasa, Usme, Bogotá D.C.

Catalina Martínez Corredor

Trabajo de Grado Presentado Para Optar por el Título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Tutor:

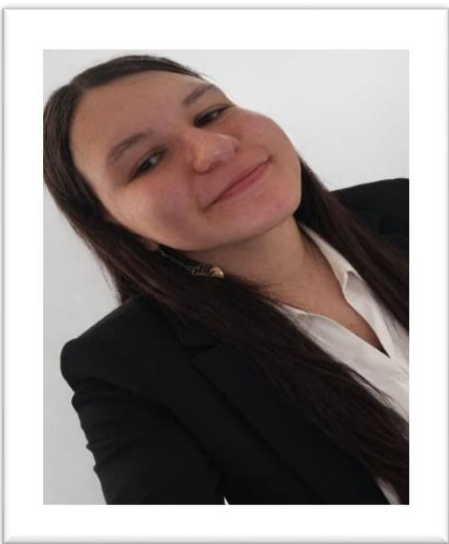
Carlos Alberto Zambrano Barrera

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de Énfasis en Educación Geográfica



Agradecimientos.

Agradezco a Dios la oportunidad de estudiar, la paciencia y sabiduría que me otorgó a lo largo del camino, agradezco a mi mamá Andrea Corredor quien fue siempre mi inspiración para seguir adelante en medio de las dificultades, a mi abuelo José Eudelino Corredor porque así estuviera lloviendo el me llevaba a la universidad. Agradezco con todo mi corazón a mis mejores amigos, Laura Daniela Caballero, Stiven Kyoto Nieto, María Elisa Alfaro, Yenny Alexandra Buitrago, Kevin Pardo, Natalia Montañez, Fabian Herrera, Juan Diego Hernández, Laura Pinilla, y Edwin Salinas porque sin ellos en cada momento que los conocí, no hubiese podido continuar ni en la carrera ni en la vida. También agradezco en sobremanera a mi pareja Robinson Ferney Villabon porque siempre estuvo siendo un pilar fuerte en mi vida. Finalmente agradezco a mis familiares, amigos y profesores por los aprendizajes que me dieron a lo largo de estos 4 años.

Dedicatoria

Este trabajo de grado va dedicado a mi mamá Andrea Corredor porque sin ella nada de esto sería posible, su fuerza y valentía me han demostrado a lo largo de los años que yo puedo hacer lo que sea si me lo propongo y sin necesidad de nadie. A mi abuelito José Eudelino Corredor porque es como un padre para mí y el ejemplo a seguir de que pese a todo siempre tenemos que seguir adelante. Se lo dedico también a Nala Corredor, mi perrita que falleció porque si ella no hubiera estado en mis crisis desde que empecé este proceso, no lo hubiera culminado jamás.

Tabla de Contenido

Dedicatoria	4
1. Introducción.....	13
2. Justificación.....	17
Capítulo I. Planteamiento Del Problema	21
1.1. Planteamiento del problema.	21
1.2. Objetivos	24
1.2.1. Objetivo general.....	24
1.2.2. Objetivos específicos.....	24
1.3. Antecedentes.....	24
1.4. Fundamentación del problema en el contexto de la quebrada Yomasa	27
1.4.1. Coherencia entre el problema, los objetivos y la propuesta	30
1.5. Pertinencia pedagógica y social	33
1.5.1. Pertinencia pedagógica	33
1.5.2. Pertinencia social	35
1.5.3. Pertinencia ambiental	37
Capítulo II. Contextualización Y Caracterización De La Situación De Investigación	38
2.1. Localidad De Usme: Transformaciones Territoriales Y Configuración Socioespacial	38

2.2.	Percepciones Y Representaciones Del Territorio En El Entorno De La Quebrada Yomasa.	41
2.2.1.	Contexto territorial de la quebrada Yomasa	46
2.2.2.	Caracterización del espacio comunitario de trabajo	48
2.3.	Objetivo De La Caracterización.....	52
2.3.1.	Síntesis de la Caracterización	54
Capítulo III. arco Teórico, Conceptos Centrales, Enfoques Y Metodología		56
3.1.	<i>El lugar como categoría estructurante de la investigación</i>	56
3.2.	<i>Geografía de la percepción y representación de experiencias en mapas mentales.</i>	57
3.2.1.	Dimensión emocional en la construcción de la comprensión territorial.	59
3.2.2.	Corpografía y experiencia corporal como dimensiones del lugar.....	60
3.2.3.	Fundamentación metodológica: enfoque cualitativo e Investigación-Acción Pedagógica	61
3.3.	<i>Sistema de categorías de análisis</i>	63
Capítulo IV. Propuesta Pedagógica: Resignificando La Comprensión Territorial Desde La Corpografía Y La Experiencia Sensible		68
4.1.	Fundamentación Pedagógica De La Estrategia	68
4.2.	Estructura General De La Estrategia Formativa	70
4.3.	Desarrollo Narrativo Y Estructural De Las Sesiones Formativas	72
4.3.1.	Sesión I: Exploración de percepciones iniciales del territorio	72

4.3.2. Sesión II: Reconocimiento del sistema hídrico y ampliación de la representación espacial	75
4.3.3. Sesión III: Cartografía emocional del territorio	77
4.3.4. Sesión IV: Memoria territorial y diálogo intergeneracional	79
4.3.5. Sesión V: Recorrido territorial y experiencia corpográfica	83
4.3.6. Sesión VI: Resignificación y proyección territorial	85
4.4. Sistematización de la experiencia pedagógica	88
Capítulo V. Resultados Y Análisis Categorical Transformaciones en la percepción territorial juvenil	91
5.1. Transformaciones en la dimensión emocional del territorio	91
5.3. Transformaciones en la experiencia corporal y resignificación Corpográfica ..	94
5.4. Sistematización y reflexión de la investigación	96
Capítulo VI. Conclusiones Y Recomendaciones	98
6.1. Conclusiones generales.	98
6.2. Aportes de la investigación	101
6.3. Limitaciones del estudio	102
6.4. Recomendaciones pedagógicas y comunitarias	103
7. Referencias Bibliográficas.	106
8. Anexos	106
9. ANEXOS	107

Anexo 1. Sesión 1 Mapas iniciales elaborados por los participantes	107
Anexo 2. Sesión 2 Mapas iniciales elaborados por los participantes	109
Anexo 3. Sesión 3. Cartografías emocionales elaboradas por los participantes	111
Anexo 4. Sesión 4. Registro fotográfico del encuentro comunitario.....	115
Anexo 5. Sesión 5. Registro fotográfico recorrido territorial	117
Anexo 6. Sesión 6. Registro fotográfico representaciones generales del territorio.....	120
Anexo 7. Diagnóstico	122
Anexo 8. Transcripción entrevista sesión 4	124

Tabla de Figuras

Figura 1 Localizacion del Area de Intervencion Pedagogica en la upz Gran Yomasa	
.....	43
Figura 2 Lugares de Ensayo de la Corporacion Artistica Arco iris	45
Figura 3 Intervención Pedagógica	Figura 4 Intervención Pedagógica...
Figura 5 Reconocimiento del territorio	Figura 6 Reconocimiento del
territorio	77
Figura 7 Cartografia Emocional	79
Figura 8 Cartografía Emocional.	79
Figura 9 Memoria Territorial.	82
Figura 10 Memoria Territorial.	82
Figura 11 Experiencia Corpografica	84
Figura 12. Representación final cartografía del territorio.	87
Figura 13 Representación final cartografía del territorio.	88

Contenido de Tablas

Tabla 1	49
Tabla 2	50
Tabla 3	64
Tabla 4	65
Tabla 5	71
Tabla 6	74
Tabla 7	76
Tabla 8	78

Tabla 9	81
Tabla 10	84
Tabla 11	86

Resumen Analítico Educativo — RAE

Título: El lugar como experiencia vivida: percepción, corporalidad y emoción en la comprensión territorial de jóvenes en torno a la quebrada Yomasa, Usme (Bogotá D.C.). Una investigación-acción pedagógica.

Autor: Martínez Corredor, Catalina

Fecha: 2026

Programa académico: Licenciatura en Ciencias Sociales — Línea de Énfasis en Educación Geográfica

Institución: Universidad Pedagógica Nacional — Facultad de Humanidades

Palabras clave: geografía de la percepción, lugar, corporalidad, corpografía, emoción, comprensión territorial, investigación-acción pedagógica, quebrada Yomasa, educación geográfica, jóvenes urbanos.

Descripción: Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales. El estudio aborda la comprensión territorial de quince jóvenes vinculados a la Corporación Artística Arco Iris, en el barrio Bolonia, localidad de Usme (Bogotá), en relación con la quebrada Yomasa. A partir de una propuesta pedagógica articulada en seis sesiones formativas, se exploran las transformaciones en la percepción, la experiencia corporal y la dimensión emocional como dimensiones interdependientes en la configuración del sentido de lugar.

Fuentes: El estudio se apoya en referentes teóricos de la geografía de la percepción (Morales Yago, 2012), la geografía crítica (Montañez y Delgado, 1998; Santos, 2011), la corporalidad y la territorialidad (Mahecha, 2022; Buitrago, 2023; Rodríguez Patiño, 2020), la educación ambiental (Güiza, 2022; Pineda y Prieto, 2019) y la psicología de la emoción (Sánchez, 2010). La metodología se fundamenta en la Investigación-Acción Pedagógica de enfoque

cualitativo interpretativo.

Contenido: El documento se estructura en seis capítulos. El primero plantea el problema de investigación, la pregunta orientadora, los objetivos y los antecedentes del estudio. El segundo ofrece la contextualización territorial de la localidad de Usme, el barrio Bolonia, la quebrada Yomasa y la Corporación Artística Arco Iris. El tercero desarrolla el marco teórico y la fundamentación metodológica, articulando las categorías de lugar, geografía de la percepción, corpografía y dimensión emocional. El cuarto describe la propuesta pedagógica implementada. El quinto presenta el análisis categorial de los resultados obtenidos en torno a las tres dimensiones estudiadas. El sexto recoge las conclusiones, aportes, limitaciones y recomendaciones derivadas de la experiencia.

Metodología: Investigación-Acción Pedagógica de enfoque cualitativo e interpretativo. Las técnicas empleadas incluyen cartografía social, cartografía emocional, recorridos territoriales, observación participante, relatos orales y diálogo intergeneracional. El proceso se desarrolló en seis sesiones formativas progresivas con quince jóvenes de entre 12 y 16 años.

Conclusiones: La comprensión territorial juvenil es dinámica y puede resignificarse cuando se articulan percepción, experiencia corporal y dimensión emocional en procesos pedagógicos situados. La quebrada Yomasa, inicialmente percibida de forma fragmentada o asociada a problemáticas de inseguridad y contaminación, fue resignificada a lo largo del proceso como parte estructural del entorno y como espacio con potencial de transformación comunitaria. La danza, el movimiento y las prácticas artísticas se consolidaron como dispositivos metodológicos coherentes con una concepción del territorio como lugar vivido y sentido. La Investigación-Acción Pedagógica demostró ser un enfoque pertinente para articular intervención formativa y producción de conocimiento en contextos comunitarios

1. Introducción

La presente investigación se centra en la comprensión del territorio por parte de jóvenes vinculados a la Corporación Artística Arco Iris, espacio comunitario dedicado a la formación artística ubicado en el barrio Bolonia, localidad de Usme, al suroriente de Bogotá D. C. Este interés surge de la necesidad de analizar cómo los jóvenes se relacionan con su entorno cotidiano, en particular con la quebrada Yomasa, fuente hídrica que forma parte del paisaje inmediato del sector y que enfrenta problemáticas ambientales, transformaciones urbanas y dinámicas sociales propias de las zonas periféricas de la ciudad.

La quebrada Yomasa constituye un elemento significativo en el paisaje del barrio Bolonia; sin embargo, su presencia no siempre se traduce en un proceso de apropiación o cuidado consciente de su importancia ambiental y territorial. Las percepciones que los jóvenes construyen sobre este espacio están marcadas por asociaciones con la contaminación, el abandono y la inseguridad, lo cual evidencia una comprensión fragmentada del territorio y de los sistemas hídricos que lo componen. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de implementar procesos pedagógicos que fortalezcan el vínculo entre los jóvenes y el territorio que habitan, promoviendo formas de reconocimiento que integren experiencia, percepción y reflexión crítica.

En este contexto, la investigación se propone explorar de qué manera la percepción, la experiencia corporal y la dimensión emocional influyen en la forma en que los jóvenes comprenden y significan su territorio. Para ello, se parte de entender el territorio no únicamente como un espacio físico o geográfico, sino como una construcción social mediada por las vivencias de quienes lo habitan. Desde esta perspectiva, el lugar —en el sentido que le otorga la geografía humanista y de la percepción— constituye la categoría central del análisis, pues es a través de él que se articulan la experiencia sensible, la memoria y el sentido de pertenencia territorial.

La Corporación Artística Arco Iris fue elegida como escenario de la investigación por su enfoque comunitario y formativo, fundamentado en prácticas artísticas como la danza y el teatro. Fundada en el año 2000 y formalizada legalmente en 2005, esta corporación reúne a jóvenes del

sector que participan activamente en procesos de formación artística y construcción comunitaria. Su continuidad generacional —jóvenes que crecieron en la corporación y posteriormente vinculan a sus propios hijos— evidencia un arraigo territorial profundo y un reconocimiento simbólico del espacio barrial que va más allá de la simple residencia. El proyecto, por tanto, no se desarrolló en un contexto educativo formal, sino en un ambiente comunitario donde el arte, el cuerpo y la experiencia colectiva constituyen los ejes fundamentales del proceso formativo.

A partir de este marco contextual, se diseñó una propuesta pedagógica orientada a fortalecer el reconocimiento territorial mediante experiencias directas con el entorno. Dicha propuesta se articuló en seis sesiones formativas que incluyeron cartografías sociales, ejercicios de representación espacial, diálogos intergeneracionales, recorridos territoriales y actividades de cartografía emocional. Estas iniciativas permitieron a los jóvenes reflexionar sobre su relación con el lugar que habitan, identificar elementos significativos del paisaje barrial y construir nuevas interpretaciones del espacio desde su propia experiencia.

Uno de los momentos centrales del proceso fue la realización de recorridos territoriales que ofrecieron a los participantes la oportunidad de observar el estado actual de la quebrada Yomasa en su tramo urbano y de compararlo con sectores de la cuenca media-alta del río Tunjuelito, donde las condiciones ambientales difieren significativamente. Estas vivencias propiciaron reflexiones colectivas sobre la función del agua en el territorio, sobre los procesos de deterioro ambiental presentes en el sector y sobre las posibilidades de resignificar dichos espacios desde una perspectiva comunitaria. El recorrido no fue únicamente una actividad de observación, sino una experiencia integral que involucró la percepción activa del entorno, la expresión corporal y el diálogo entre pares.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, adoptando la Investigación-Acción Pedagógica como modalidad que articula la práctica pedagógica con la indagación crítica. Este enfoque implicó una postura reflexiva permanente por parte de quien investiga, en tanto la participación en el diseño e implementación de las sesiones formativas facilitó un acompañamiento cercano a las experiencias

juveniles y permitió comprender cómo evolucionaban las percepciones del territorio a lo largo del proceso. La investigación, entonces, se construyó mediante un diálogo constante entre la experiencia pedagógica, la observación participante y el análisis crítico del contexto territorial.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad de aportar a la comprensión del territorio desde una visión situada, que reconoce la influencia de las experiencias corporales, emocionales y perceptivas en la construcción del conocimiento geográfico. Asimismo, permite cuestionar el papel que pueden desempeñar los espacios comunitarios no formales como escenarios de formación, especialmente en contextos urbanos periféricos marcados por desafíos ambientales y sociales que inciden directamente en la cotidianidad de sus habitantes.

El documento se organiza en seis capítulos. Tras esta introducción se presenta la justificación del estudio, en la que se sustenta la pertinencia de la investigación desde las dimensiones ambiental, pedagógica y social. El primer capítulo expone el planteamiento del problema, la pregunta orientadora, los objetivos de la investigación y los antecedentes que contextualizan el estado del arte en torno a las categorías trabajadas. El segundo capítulo desarrolla la contextualización y caracterización de la situación de investigación, describiendo los procesos históricos de la localidad de Usme, las dinámicas del barrio Bolonia, las condiciones socioambientales de la quebrada Yomasa y las características de la población participante. El tercer capítulo presenta el marco teórico y la fundamentación metodológica, articulando los conceptos de lugar, geografía de la percepción, corpografía y dimensión emocional como ejes de análisis de la investigación. El cuarto capítulo describe la propuesta pedagógica implementada, detallando la estructura de la estrategia formativa y el desarrollo de cada sesión. El quinto capítulo ofrece el análisis categorial de los resultados obtenidos, examinando las transformaciones en la percepción territorial, la experiencia corporal y la dimensión emocional de los jóvenes. Finalmente, el sexto capítulo recoge las conclusiones, los aportes, las limitaciones y las recomendaciones derivadas de la experiencia desarrollada.

En síntesis, esta investigación busca enriquecer la comprensión territorial desde una mirada que articule experiencia, reflexión y crítica. Al trabajar con jóvenes en un espacio

comunitario, tomando como eje una fuente hídrica concreta y un entorno barrial específico, propone una aproximación pedagógica que reconoce el valor del lugar vivido y la importancia de resignificar la relación de la comunidad con su entorno natural desde la percepción, la corporalidad y la emoción.

.

2. Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de problematizar la enseñanza del territorio en contextos urbanos periféricos, donde las dinámicas ambientales, sociales y territoriales inciden directamente en la experiencia cotidiana de quienes habitan estos espacios. En el barrio Bolonia, localidad de Usme, la quebrada Yomasa constituye un elemento significativo del paisaje y del sistema hídrico del sector; no obstante, se trata también de un espacio atravesado por procesos de deterioro ambiental, expansión urbana no planificada y transformaciones en las dinámicas comunitarias. A pesar de su presencia constante en el entorno, la relación que muchos jóvenes establecen con este espacio no siempre se traduce en una apropiación crítica ni en una comprensión profunda de su importancia ambiental y territorial.

Esta situación evidencia una distancia entre el territorio vivido y los procesos de comprensión que pueden desarrollarse en los espacios educativos y comunitarios. Desde una perspectiva pedagógica, esta brecha plantea la necesidad de promover estrategias que fortalezcan la relación de los jóvenes con su entorno inmediato, favoreciendo procesos de reconocimiento, reflexión y resignificación del territorio a partir de su propia experiencia. La investigación se justifica, entonces, en la posibilidad de contribuir a la comprensión del territorio desde una visión situada, en la cual la percepción, la experiencia corporal y las emociones se convierten en dimensiones clave para interpretar la relación entre los sujetos y el espacio que habitan. Bajo este enfoque, el territorio deja de ser únicamente un contenido geográfico y se convierte en una experiencia vivida que influye en la construcción de identidad, memoria y sentido de pertenencia.

Desde la dimensión ambiental, el estudio cobra pertinencia al abordar las condiciones de deterioro de la quebrada Yomasa, fuente hídrica que ha sido transformada por los procesos de

urbanización informal propios de la periferia bogotana. La relación de los jóvenes con este espacio evidencia percepciones fragmentadas en las que predominan asociaciones de riesgo, contaminación y abandono, lo cual refleja una escasa conciencia sobre su valor ecológico y comunitario. Investigaciones como las de Pineda y Prieto (2019) y Güiza (2022) señalan que los procesos de educación ambiental tienen mayor impacto cuando parten de problemáticas locales concretas y de la experiencia directa con el entorno; en este sentido, la quebrada Yomasa constituye un eje pedagógico pertinente y necesario para el contexto de este estudio.

Desde la dimensión pedagógica, la investigación adquiere relevancia al desarrollarse en un espacio comunitario de formación artística —la Corporación Artística Arco Iris— donde los procesos formativos se configuran de manera diferente a los contextos educativos formales. Este escenario permitió explorar nuevas formas de aproximación al territorio a través del cuerpo, el movimiento y la experiencia sensible. La propuesta pedagógica implementada articuló la danza y el teatro como dispositivos metodológicos coherentes con una concepción del territorio como lugar vivido, promoviendo el diálogo intergeneracional y la construcción de memoria colectiva sobre el barrio y sus recursos naturales. En este sentido, el estudio propone repensar la enseñanza del territorio superando enfoques descriptivos o normativos, en favor de una educación geográfica que reconozca la corporalidad y la emoción como mediaciones fundamentales en la comprensión del espacio.

La investigación se inscribe, además, en la modalidad de Investigación-Acción Pedagógica, lo que permitió articular la práctica pedagógica con la reflexión investigativa de manera sistemática. Esta modalidad implica que el proceso no se limitó a la aplicación de una propuesta, sino que supuso un ejercicio constante de análisis, ajuste y comprensión de las transformaciones generadas durante la experiencia formativa. Desde esta perspectiva, se articula

la praxis docente con la producción de conocimiento, lo que otorga al estudio un carácter reflexivo y situado que va más allá de la simple intervención educativa.

Desde la dimensión social, el estudio aporta al fortalecimiento de los procesos de reconocimiento territorial en jóvenes que habitan contextos donde la educación ambiental suele abordarse de manera normativa, alejada de la experiencia vivida. El trabajo con la corporalidad, la percepción y la emoción como categorías integradas en la comprensión del lugar no solo incide en la formación individual de los participantes, sino que tiene proyección comunitaria al abrir espacios de diálogo intergeneracional y de reflexión colectiva sobre el cuidado del entorno. El barrio Bolonia, entendido como espacio de construcción identitaria, se beneficia de procesos que resignifican sus referentes territoriales y fortalecen el sentido de pertenencia de sus habitantes más jóvenes.

Académicamente, la investigación contribuye a la educación geográfica al articular la geografía de la percepción con la experiencia corporal y emocional, aspectos que no siempre se abordan de forma holística en los estudios territoriales. La incorporación de la emoción como mediadora en la experiencia territorial amplía el horizonte interpretativo y enriquece la comprensión de cómo los sujetos construyen significado sobre el espacio que habitan. Asimismo, el estudio ofrece un precedente metodológico sobre el uso de prácticas artísticas —danza, cartografía emocional, recorridos territoriales— como herramientas pedagógicas en procesos de educación geográfica en contextos comunitarios no formales, aportando a un campo en construcción que requiere experiencias situadas y replicables.

En consecuencia, la relevancia de esta investigación se sustenta en la articulación de tres dimensiones complementarias: la dimensión ambiental, al abordar la problemática concreta de la quebrada Yomasa; la dimensión pedagógica, al repensar la enseñanza del territorio desde la

experiencia corporal y sensible; y la dimensión social, al promover procesos de apropiación territorial y conciencia ambiental en jóvenes del contexto local. Esta triple perspectiva permite comprender la investigación no como un ejercicio académico aislado, sino como una apuesta formativa anclada en las realidades y necesidades de una comunidad específica.

Capítulo I. Planteamiento Del Problema

1.1.Planteamiento del problema.

La enseñanza del territorio en el ámbito escolar suele desarrollarse desde perspectivas descriptivas que privilegian categorías administrativas, divisiones político-espaciales o representaciones cartográficas convencionales. Este enfoque, aunque no carece de utilidad, deja en un plano secundario la dimensión vivencial del espacio: la forma en que los sujetos perciben recorre, sienten y significan el entorno que habitan. Como resultado, se genera una brecha entre el conocimiento formal que se transmite en el aula y la experiencia territorial concreta de los jóvenes en sus contextos locales.

En el barrio Bolonia, ubicado en la localidad de Usme, al suroriente de Bogotá, esta distancia se expresa con particular nitidez en la relación que los jóvenes establecen con la quebrada Yomasa. Aunque este cuerpo de agua forma parte de su entorno inmediato y constituye un elemento visible del paisaje barrial, su presencia física no se traduce necesariamente en apropiación crítica ni en reconocimiento de su importancia ambiental y social. Las percepciones iniciales identificadas en el acercamiento diagnóstico con los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris revelaron que la quebrada aparece asociada, principalmente, a problemáticas de inseguridad, contaminación o deterioro, lo que configura una relación territorial marcada por la distancia simbólica más que por el vínculo consciente.

Montañez y Delgado (1998) sostienen que el territorio debe comprenderse como una expresión concreta de relaciones de poder, en tanto constituye una especialización de las dinámicas sociales que lo configuran históricamente. Desde esta perspectiva, el deterioro ambiental de la quebrada Yomasa no puede entenderse únicamente como un problema ecológico, sino como resultado de procesos socioespaciales complejos que inciden en la manera en que la

comunidad se vincula con su entorno. En una línea complementaria, González (2011) señala que las concepciones del territorio están atravesadas por significados simbólicos que varían según el contexto en que se construyen, lo que implica que la percepción de los jóvenes sobre la quebrada no es neutral, sino que responde a procesos históricos, culturales y sociales específicos del sector.

En el plano pedagógico, esta situación plantea una tensión fundamental: mientras el territorio se aborda como contenido curricular, las experiencias territoriales concretas de los estudiantes no siempre son incorporadas al proceso educativo como punto de partida para la construcción del conocimiento. Güiza (2022) subraya que el territorio debe asumirse como eje articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales, lo que demanda metodologías capaces de conectar el saber escolar con la experiencia situada.

A este escenario se suma la dimensión corporal, aspecto que ha sido históricamente subvalorado en la educación geográfica. Mahecha (2022) plantea que el cuerpo es el primer territorio desde el cual se construye la relación con el entorno, mientras que Rodríguez Patiño (2020) sostiene que la subjetividad se configura en articulación directa con las dimensiones sensoriales y corporales de la experiencia. Estas perspectivas evidencian que la manera en que los jóvenes se relacionan con la quebrada no está definida únicamente por el conocimiento racional, sino también por la experiencia sensible: los olores, los sonidos, las texturas y las emociones que el espacio suscita.

La dimensión emocional, en este sentido, constituye también un eje central del problema. Las emociones no son reacciones espontáneas e irrelevantes para el análisis geográfico; por el contrario, median la relación entre el sujeto y el espacio que habita, orientando prácticas de aproximación o evitación, configurando mapas mentales y determinando los vínculos de

pertenencia o rechazo frente al entorno. En el caso de los jóvenes participantes, emociones como el miedo, el desagrado o la indiferencia frente a la quebrada Yomasa inciden directamente en su relación con el sistema hídrico y, por extensión, en la posibilidad de desarrollar una conciencia ambiental y territorial más reflexiva.

El problema central que orienta esta investigación se sitúa, entonces, en la escasa articulación entre la experiencia territorial cotidiana de los jóvenes y los procesos pedagógicos formales e informales relacionados con la comprensión del territorio. Esta desconexión limita la posibilidad de desarrollar una lectura crítica y situada de la quebrada Yomasa como espacio ambiental, social y simbólico. La necesidad de intervenir pedagógicamente este escenario no responde únicamente a una inquietud académica, sino a la responsabilidad de la educación geográfica de contribuir a la formación de sujetos conscientes de su entorno y capaces de proyectar transformaciones colectivas en él.

Por ello, esta investigación propone el diseño e implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en la geografía de la percepción, la corporalidad y la dimensión emocional, orientada a comprender cómo los jóvenes configuran sentidos sobre la quebrada Yomasa como lugar vivido. Desde esta perspectiva, la propuesta no busca únicamente describir el espacio ni corregir percepciones juveniles, sino analizar cómo las experiencias, recorridos, emociones y prácticas corporales pueden contribuir a una comprensión territorial más crítica, sensible y situada.

¿Cómo se configura la comprensión territorial de los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris en relación con la quebrada Yomasa, a partir de la implementación de una estrategia pedagógica fundamentada en la geografía de la percepción, la experiencia corporal y la dimensión emocional?

1.2.Objetivos

1.2.1. *Objetivo general*

Analizar cómo se configura la comprensión territorial de los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris en relación con la quebrada Yomasa, a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la geografía de la percepción, la experiencia corporal y la dimensión emocional.

1.2.2. *Objetivos específicos*

1. Identificar las percepciones iniciales que los jóvenes tienen sobre la quebrada Yomasa y su entorno inmediato, a partir de ejercicios de cartografía social y diálogo colectivo.
2. Caracterizar, mediante relatos orales, cartografías sociales y expresiones corporales, las formas en que los jóvenes construyen su relación con la quebrada Yomasa como lugar vivido.
3. Analizar las emociones que emergen en la relación de los jóvenes con la quebrada Yomasa y su incidencia en la comprensión del lugar.
4. Diseñar e implementar una estrategia pedagógica que articule percepción, corporalidad y emoción para fortalecer la comprensión territorial juvenil en torno a la quebrada Yomasa.

1.3. Antecedentes

El interés por comprender el territorio desde perspectivas críticas y pedagógicas ha sido abordado en diversas investigaciones que reconocen la necesidad de superar enfoques descriptivos tradicionales en la enseñanza de la geografía. En el contexto de la Universidad

Pedagógica Nacional y otras instituciones formadoras de docentes, se han desarrollado trabajos que articulan territorio, corporalidad, arte y educación ambiental, configurando un campo de estudio que dialoga directamente con la presente investigación.

El trabajo de Mahecha (2022), *Desarrollo de la territorialidad por medio de la danza en cuerpos diversos: cartografías corporales en movimiento*, constituye un antecedente relevante al proponer la territorialidad como una experiencia que se construye desde el cuerpo. La autora plantea que el cuerpo no solo habita el espacio, sino que lo significa y lo produce simbólicamente a través del movimiento. Esta perspectiva resulta fundamental para el presente estudio, en tanto permite comprender la corpografía como herramienta pedagógica para resignificar la relación con el entorno.

De manera complementaria, Rodríguez Patiño (2020), en su investigación sobre corporalidad y subjetividad en el contexto escolar, destaca la importancia de reconocer el cuerpo como dimensión constitutiva del proceso educativo. Su análisis evidencia que la formación tradicional tiende a fragmentar razón y emoción, invisibilizando la experiencia sensible del sujeto. Este aporte respalda la incorporación de la dimensión emocional en la comprensión territorial juvenil, eje central de la presente investigación.

Por su parte, Güiza (2022) aborda la articulación entre pedagogías situadas y enseñanza del territorio en el marco de la educación geográfica, subrayando la necesidad de contextualizar los procesos formativos y vincularlos con las realidades locales. Este antecedente refuerza la idea de que el territorio no puede enseñarse como categoría abstracta, sino que debe abordarse desde la experiencia de quienes lo habitan.

Asimismo, el trabajo de Buitrago (2023), centrado en la corporalidad como territorio de resistencia y construcción comunitaria, aporta una mirada crítica sobre las formas en que los

cuerpos se configuran en contextos populares. Su aproximación permite comprender el territorio barrial como espacio de memoria, vulneración y agencia colectiva, lo que resulta pertinente para analizar el caso del barrio Bolonia y la quebrada Yomasa.

En relación con la geografía de la percepción, Morales Yago (2012) plantea que los sujetos construyen imágenes mentales del espacio a partir de sus experiencias vividas, configurando representaciones que orientan su comportamiento y sus formas de habitar la ciudad. Esta perspectiva es clave para interpretar los mapas mentales elaborados por los jóvenes participantes, así como las representaciones simbólicas que emergieron durante las sesiones pedagógicas.

Finalmente, investigaciones centradas en educación ambiental y prácticas pedagógicas territoriales (Pineda y Prieto, 2019) destacan la importancia de promover procesos formativos que vinculen conocimiento y acción, fortaleciendo la conciencia ambiental desde contextos locales. Estos aportes sustentan la pertinencia de abordar la quebrada Yomasa como eje pedagógico para la resignificación territorial.

En conjunto, los antecedentes revisados evidencian una convergencia temática en torno a territorio, corporalidad, percepción y educación. No obstante, se identifica un vacío en la articulación sistemática de estas categorías dentro de una propuesta pedagógica que integre explícitamente percepción, experiencia corporal y emoción en el análisis de la comprensión territorial juvenil en contextos urbanos periféricos. En este sentido, la presente investigación busca aportar a este campo, ofreciendo una mirada integrada que vincula geografía de la percepción, corpografía y dimensión emocional en el marco de una investigación-acción pedagógica situada

1.4.Fundamentación del problema en el contexto de la quebrada Yomasa

La quebrada Yomasa nace en los cerros orientales del suroriente bogotano y discurre a través de la localidad de Usme antes de confluir con el río Tunjuelito, sistema hídrico principal de la cuenca media del mismo nombre. Su recorrido articula sectores con marcada presencia rural en la parte alta con zonas densamente urbanizadas en la parte baja, donde se ubica el barrio Bolonia. Este contraste territorial no es meramente paisajístico: responde a décadas de expansión urbana acelerada, en gran medida informal, que transformó profundamente la relación entre la comunidad y el sistema hídrico que atraviesa su entorno cotidiano.

Desde una perspectiva geográfica crítica, este proceso no puede leerse únicamente como un fenómeno ecológico. Santos (2011) plantea que el territorio resulta de la interacción dinámica entre sociedad y naturaleza, configurada a través de sistemas técnicos y prácticas sociales que producen y transforman el espacio. En coherencia con este planteamiento, el deterioro progresivo de la quebrada Yomasa en su tramo urbano —evidenciado en la acumulación de residuos sólidos, los vertimientos de aguas residuales domésticas y la ocupación de su ronda— no constituye un accidente ni una consecuencia menor del crecimiento de la ciudad, sino el resultado visible de un modelo de urbanización que históricamente ha marginado la dimensión ambiental en la configuración de las periferias metropolitanas.

Montañez y Delgado (1998) sostienen que el territorio es, ante todo, una expresión de relaciones de poder. Aplicado al caso de Usme, este enfoque permite comprender que la presión ejercida sobre las fuentes hídricas de la localidad responde a tensiones entre diferentes actores, intereses y formas de apropiación del suelo. Los habitantes del barrio Bolonia no construyeron su relación con la quebrada en el vacío: lo hicieron en un contexto histórico marcado por asentamientos progresivos, ausencia de infraestructura sanitaria adecuada y escasa presencia

institucional en la gestión ambiental del territorio. En ese marco, la quebrada pasó de ser — según testimonios de habitantes del sector— un espacio de encuentro, abastecimiento y recreación, a convertirse en un lugar percibido con desconfianza, asociado al vertimiento de residuos, a la inseguridad en horarios nocturnos y al deterioro ambiental.

Esta transformación en la percepción colectiva de la quebrada no es un dato menor: tiene consecuencias directas sobre la manera en que los jóvenes del barrio Bolonia se relacionan con su entorno inmediato. Morales Yago (2012) señala que los sujetos construyen imágenes mentales del espacio a partir de sus experiencias vividas, configurando representaciones que organizan su conducta espacial y determinan los lugares que frecuentan, evitan o simplemente ignoran. En el caso de la quebrada Yomasa, estas representaciones han sido moldeadas por narrativas comunitarias de riesgo y deterioro que, lejos de incentivar la apropiación del espacio hídrico, han contribuido a su invisibilización simbólica en el imaginario juvenil.

Desde la perspectiva de la geografía de la percepción, esta invisibilización constituye un problema pedagógico de primer orden. Un elemento tan significativo en términos ambientales, históricos y territoriales como la quebrada Yomasa puede estar presente físicamente en el barrio y, al mismo tiempo, estar ausente en la comprensión que los jóvenes elaboran de su propio territorio. Esta paradoja no se resuelve simplemente informando sobre la existencia o la importancia ecológica del cuerpo de agua; requiere, en cambio, procesos formativos que partan de la experiencia situada de quienes habitan ese territorio, que incorporen la dimensión sensible y emocional de la relación con el entorno, y que promuevan una reflexión crítica sobre las condiciones socioambientales que han determinado el estado actual de la quebrada.

La dimensión corporal adquiere, en este punto, una relevancia que la educación geográfica tradicional ha subestimado. Mahecha (2022) plantea que la territorialidad no se

configura únicamente a partir del reconocimiento cartográfico o conceptual del espacio, sino mediante prácticas corporales que permiten experimentar el entorno desde la sensibilidad y el movimiento. El recorrido por el territorio, el contacto directo con el agua, la percepción de los olores, los sonidos y las texturas del paisaje constituyen formas de conocimiento que no pueden ser reemplazadas por la descripción verbal ni por la observación de imágenes. El cuerpo, en este sentido, es el primer mediador entre el sujeto y el territorio.

A ello se suma la dimensión emocional, que opera como un componente articulador en la construcción de la comprensión territorial. Sánchez (2010) describe la emoción como un proceso psicológico complejo que cumple una función adaptativa, orientando la respuesta del individuo frente a las condiciones de su entorno. Las emociones que los jóvenes asocian a la quebrada Yomasa —miedo, desagrado, indiferencia o, en contraste, curiosidad y asombro frente al tramo rural del sistema hídrico— no son reacciones superficiales: constituyen mediaciones que inciden directamente en la forma en que interpretan el espacio, en la disposición que tienen para habitarlo o reconocerlo, y en las posibilidades de construir vínculos de cuidado y pertenencia con él.

La fundamentación del problema en este contexto específico permite afirmar que la relación de los jóvenes del barrio Bolonia con la quebrada Yomasa está atravesada simultáneamente por tres dimensiones que no pueden analizarse de manera separada: la percepción territorial, configurada a partir de representaciones construidas en la experiencia cotidiana; la experiencia corporal, que determina las formas de recorrer y sentir el espacio; y la dimensión emocional, que media la relación simbólica y afectiva con el entorno hídrico. Es precisamente esta articulación la que la presente investigación busca explorar, comprender y resignificar a través de una propuesta pedagógica fundamentada en la geografía de la percepción

y en la Investigación-Acción Pedagógica como enfoque metodológico.

Abordar la quebrada Yomasa como eje de una propuesta formativa no implica reducirla a un recurso didáctico: implica reconocerla como territorio vivo, complejo y en tensión, cuya comprensión requiere de los jóvenes una mirada que articule experiencia, reflexión y conciencia crítica frente a los procesos socioambientales que lo han configurado.

1.4.1. Coherencia entre el problema, los objetivos y la propuesta

El rigor de cualquier investigación académica se sostiene, en buena medida, en la coherencia interna entre sus componentes fundamentales: el problema formulado, la pregunta de investigación, los objetivos propuestos y la propuesta metodológica y pedagógica diseñada para abordarlos. En el caso de la presente investigación, esta articulación no constituye un requisito formal, sino una condición que atraviesa y da sentido a cada decisión tomada a lo largo del proceso.

El problema identificado gira en torno a la escasa articulación entre la experiencia territorial cotidiana de los jóvenes y los procesos pedagógicos orientados a la comprensión del espacio que habitan. Esta desconexión se manifiesta de manera concreta en la relación que los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris establecen con la quebrada Yomasa: un elemento físicamente presente en su entorno inmediato, pero simbólicamente distante, asociado a percepciones de riesgo, deterioro ambiental o simple indiferencia. El problema, por tanto, no se sitúa únicamente en el plano del conocimiento geográfico formal, sino en la dimensión vivida del territorio, allí donde percepción, emoción y experiencia corporal configuran formas particulares de relacionarse con el espacio.

La pregunta de investigación recoge con precisión esta orientación: busca comprender cómo se configura la comprensión territorial de los jóvenes a partir de una estrategia pedagógica

que articule geografía de la percepción, experiencia corporal y dimensión emocional. La pregunta no indaga por resultados predefinidos ni pretende verificar hipótesis causales; en cambio, abre un espacio de análisis orientado a comprender procesos, transformaciones y tensiones que emergen de la experiencia formativa. Esta apertura interpretativa es coherente con el enfoque cualitativo adoptado y con la modalidad de Investigación-Acción Pedagógica que estructura el proceso.

El objetivo general responde directamente al problema y a la pregunta formulada. Analizar cómo se configura la comprensión territorial juvenil a partir de la implementación de una estrategia pedagógica específica no implica predeterminedar una solución ni evaluar resultados en términos de éxito o fracaso. Implica, en cambio, interpretar el proceso mismo: las transformaciones que emergen, las tensiones que persisten, las posibilidades de resignificación que se abren y los límites que el contexto impone. Este carácter analítico e interpretativo del objetivo es consistente con la naturaleza del problema planteado.

Los objetivos específicos guardan correspondencia directa con las tres categorías centrales del estudio. El primero, orientado a identificar las percepciones iniciales de los jóvenes sobre la quebrada Yomasa, responde a la necesidad de establecer un punto de partida claro que permita comprender el territorio como construcción simbólica situada, no como dato neutro. Sin conocer cómo los jóvenes representan inicialmente su entorno, sería imposible analizar de manera rigurosa las transformaciones generadas por la intervención pedagógica.

El segundo objetivo, centrado en la caracterización de la relación territorial a partir de relatos orales, cartografías sociales y expresiones corporales, se articula directamente con el enfoque metodológico cualitativo adoptado. Cada una de estas técnicas aporta una dimensión diferenciada: los relatos permiten acceder a las narrativas subjetivas con las que los jóvenes

explican su vínculo con el espacio; las cartografías sociales hacen visibles las representaciones espaciales y las jerarquías simbólicas que organizan su percepción del barrio; y las expresiones corporales posibilitan analizar cómo el territorio se inscribe en la experiencia sensible, más allá de lo que puede ser verbalizado.

El tercer objetivo, orientado al análisis de las emociones que emergen en la experiencia territorial, reconoce que la comprensión del entorno no se construye exclusivamente desde la dimensión cognitiva. Las emociones asociadas al miedo, la indiferencia, la curiosidad o la esperanza frente a la quebrada constituyen mediaciones que inciden en la forma en que los jóvenes interpretan, habitan y significan el espacio. Incorporar la dimensión emocional como categoría analítica no es un gesto retórico, sino una decisión metodológica coherente con los planteamientos de Sánchez (2010) y con la geografía de la percepción como enfoque teórico central del estudio.

El cuarto objetivo, que contempla el diseño e implementación de la estrategia pedagógica, articula las tres dimensiones anteriores —percepción, corporalidad y emoción— en un proceso formativo concreto, progresivo y contextualizado. Este objetivo no se añade como complemento al análisis, sino que constituye el dispositivo a través del cual se producen las experiencias que hacen posible la investigación. En la modalidad de Investigación-Acción Pedagógica, la intervención formativa no es externa al proceso de producción de conocimiento: es el espacio mismo donde ese conocimiento emerge, se interroga y se transforma.

La propuesta pedagógica, estructurada en seis sesiones progresivas, responde con coherencia a esta articulación. Cada sesión fue diseñada para abordar una dimensión específica de la relación territorial: el reconocimiento perceptivo inicial, la ampliación de la representación espacial, la exploración emocional, la memoria comunitaria, la experiencia corporal directa y la

resignificación colectiva. Esta progresión no es arbitraria: responde a una lógica formativa que parte de lo conocido para avanzar hacia nuevas formas de comprensión, respetando los ritmos del grupo y el carácter situado del proceso.

En consecuencia, existe una alineación clara y sostenida entre el problema formulado, la pregunta de investigación, los objetivos propuestos y la estrategia pedagógica implementada. Mientras el problema identifica la desconexión entre experiencia territorial y comprensión pedagógica del entorno, los objetivos establecen las acciones analíticas y formativas necesarias para abordar dicha desconexión desde una perspectiva integral. La propuesta pedagógica, por su parte, no es una respuesta externa al problema, sino su respuesta situada, construida desde y para el contexto específico de los jóvenes del barrio Bolonia y la quebrada Yomasa.

1.5. Pertinencia pedagógica y social

La pertinencia de una investigación no se agota en su capacidad para responder preguntas académicas; se mide, también, por su capacidad para dialogar con realidades concretas, para incidir en las prácticas que busca comprender y para aportar conocimiento útil a las comunidades que participan en ella. Desde esta perspectiva, la presente investigación encuentra su justificación en tres dimensiones complementarias que se articulan de manera indisociable: la dimensión pedagógica, la dimensión social y la dimensión ambiental.

1.5.1. *Pertinencia pedagógica*

La enseñanza de la geografía en Colombia ha transitado, en los últimos años, por procesos de renovación curricular que buscan superar enfoques memorísticos y descriptivos, orientados a la transmisión de contenidos sobre localización, cartografía o división político-administrativa. Sin embargo, en la práctica pedagógica cotidiana, persiste una tendencia a abordar el territorio como categoría abstracta, desvinculada de la experiencia concreta de los

estudiantes. Esta brecha entre el saber escolar y el saber vivido constituye uno de los problemas más recurrentes en la didáctica de las ciencias sociales, particularmente cuando se trabaja con jóvenes que habitan contextos urbanos periféricos, donde las dinámicas territoriales son complejas, cambiantes y cargadas de tensiones socioambientales.

En este marco, la presente investigación propone una perspectiva pedagógica alternativa: partir de la experiencia territorial de los propios jóvenes como punto de partida para la construcción del conocimiento geográfico. Esta decisión no es meramente metodológica; responde a una concepción del aprendizaje que reconoce al sujeto como productor activo de saber, no como receptor pasivo de información. Güiza (2022) señala que la enseñanza del territorio adquiere mayor sentido cuando se vincula con la experiencia situada de los estudiantes y promueve procesos de reflexión crítica sobre el entorno inmediato. La propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación se inscribe en esa orientación, articulando cartografía social, recorridos territoriales, cartografía emocional y prácticas artísticas como estrategias que permiten al joven reconocer, interrogar y resignificar el espacio que habita.

Asimismo, la incorporación de la geografía de la percepción como enfoque teórico y metodológico representa un aporte significativo para la educación geográfica. Este enfoque, desarrollado ampliamente en el contexto internacional pero aún poco explorado en propuestas pedagógicas concretas en Colombia, permite comprender que el territorio no se conoce únicamente a través de la razón, sino también a través de los sentidos, las emociones y el cuerpo. Reconocer esta dimensión en el aula —o, como en este caso, en un espacio comunitario de formación artística— amplía el horizonte interpretativo de la geografía escolar y la conecta con las vivencias reales de los estudiantes.

La articulación entre práctica artística y comprensión territorial constituye otro aporte

pedagógico relevante. La danza, el teatro y el movimiento corporal no son actividades complementarias al aprendizaje geográfico: pueden ser, como lo evidencia el proceso desarrollado con los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris, dispositivos metodológicos poderosos para explorar la experiencia del espacio desde una dimensión sensible y reflexiva. Mahecha (2022) plantea que el cuerpo no solo transita el espacio, sino que lo produce simbólicamente a través del movimiento. Integrar esta perspectiva a la enseñanza del territorio representa una innovación pedagógica con potencial de replicarse en otros contextos de formación, tanto formales como no formales.

Finalmente, la modalidad de Investigación-Acción Pedagógica adoptada en este estudio refuerza su pertinencia en el campo educativo. Este enfoque no solo permite intervenir una práctica formativa concreta, sino que obliga al docente-investigador a reflexionar críticamente sobre su propio quehacer, a ajustar sus decisiones pedagógicas en función de las necesidades del grupo y a producir conocimiento desde la práctica misma. En este sentido, la investigación no se limita a describir un proceso educativo desde afuera: lo construye, lo analiza y lo transforma desde adentro, generando aprendizajes que trascienden el contexto inmediato de intervención y se constituyen en aporte para la formación docente en ciencias sociales.

1.5.2. Pertinencia social

El barrio Bolonia, en la localidad de Usme, no es simplemente el escenario geográfico donde se desarrolla esta investigación. Es el territorio donde viven, crecen y construyen su identidad los jóvenes que participaron en el proceso. Como todo espacio periférico de una gran ciudad latinoamericana, Bolonia concentra dinámicas sociales complejas: procesos históricos de urbanización informal, tensiones comunitarias, problemáticas de inseguridad y deterioro ambiental, pero también prácticas de resistencia cultural, construcción colectiva y arraigo

territorial que merecen ser reconocidas y fortalecidas.

En este contexto, una investigación que coloca en el centro la experiencia y la voz de los jóvenes, que los reconoce como sujetos territoriales activos y no como beneficiarios pasivos de una intervención, adquiere una relevancia social que va más allá de sus resultados académicos. Promover en los jóvenes una comprensión más reflexiva y crítica de su entorno inmediato contribuye a fortalecer su sentido de pertenencia, su capacidad de lectura crítica del territorio y su disposición para participar en procesos comunitarios orientados al cuidado ambiental y a la transformación colectiva de las condiciones del barrio.

La quebrada Yomasa, en este sentido, no es únicamente un objeto de estudio: es un patrimonio ambiental y territorial que pertenece a la comunidad. Su deterioro no puede abordarse exclusivamente desde intervenciones técnicas o normativas; requiere, de manera complementaria, procesos formativos que construyan vínculos conscientes y afectivos entre la comunidad y el sistema hídrico. Pineda y Prieto (2019) destacan que los procesos de educación ambiental adquieren mayor impacto cuando se vinculan con problemáticas locales concretas y cuando promueven la participación activa de los sujetos en la comprensión y transformación de su entorno. La presente investigación se inscribe en esa perspectiva, asumiendo que la resignificación territorial que los jóvenes construyeron a lo largo del proceso formativo constituye un punto de partida válido para acciones colectivas de mayor alcance.

La dimensión intergeneracional del proceso también merece destacarse como elemento de pertinencia social. La sesión de diálogo comunitario con habitantes mayores del barrio permitió poner en conversación la memoria histórica del territorio con las percepciones juveniles del presente. Este intercambio no solo enriqueció la comprensión de los jóvenes sobre las transformaciones de la quebrada, sino que fortaleció lazos comunitarios y abrió espacios de

reconocimiento mutuo entre generaciones que habitualmente no dialogan de manera sistemática sobre el territorio que comparten. Buitrago (2023) señala que el territorio barrial se construye también desde memorias compartidas y prácticas colectivas que inscriben en los cuerpos y en las narrativas comunitarias las experiencias de vulneración, resistencia y encuentro. Incorporar estas memorias al proceso formativo fue, en este caso, un acto pedagógico y un acto social al mismo tiempo.

1.5.3. Pertinencia ambiental

La situación de la quebrada Yomasa refleja una problemática que no es exclusiva del barrio Bolonia ni de la localidad de Usme: el deterioro progresivo de las fuentes hídricas urbanas en contextos de expansión metropolitana desordenada es una realidad compartida por múltiples territorios periféricos de las ciudades latinoamericanas. En ese marco, investigaciones que aborden esta problemática desde una perspectiva pedagógica y comunitaria —y no únicamente desde enfoques técnicos o normativos— contribuyen a construir formas de relación más conscientes y responsables entre las comunidades urbanas y los ecosistemas que las rodean.

Esta investigación no pretende resolver, por sí sola, las condiciones de deterioro ambiental de la quebrada Yomasa. Sus alcances son, deliberadamente, los de un proceso formativo situado y acotado en el tiempo. Sin embargo, al promover en los jóvenes participantes una comprensión más amplia, crítica y afectiva del sistema hídrico que atraviesa su barrio, sienta las bases subjetivas y simbólicas sin las cuales cualquier proceso de recuperación ambiental carecería de sustento comunitario real. En últimas, cuidar un territorio comienza siempre por reconocerlo, y reconocerlo comienza por aprenderlo a ver con otros ojos.

Capítulo II. Contextualización Y Caracterización De La Situación De Investigación

El objetivo de este capítulo es situar la investigación dentro de un contexto territorial, social y educativo específico. Para alcanzar esta meta, se examinan los procesos históricos y ambientales que han moldeado la localidad de Usme, así como las dinámicas del barrio Bolonia, las condiciones socioambientales en torno a la quebrada Yomasa, el papel que desempeña la Corporación Artística Arco Iris en la comunidad y las características de los participantes. Esta caracterización no solo tiene una función descriptiva; también sirve como base interpretativa para el análisis posterior de la propuesta pedagógica y los resultados obtenidos. En línea con la perspectiva del territorio como una construcción social presentada por Montañez y Delgado (1998), es fundamental entender las interacciones entre el espacio, los actores y las prácticas cotidianas para analizar cómo los jóvenes desarrollan su comprensión del territorio.

2.1.Localidad De Usme: Transformaciones Territoriales Y Configuración

Socioespacial

La localidad quinta de Usme se ubica en el suroriente de Bogotá D. C. y constituye uno de los territorios que con mayor claridad refleja las tensiones entre ruralidad, urbanización acelerada y preservación ambiental en la capital colombiana. Históricamente, Usme fue reconocida por su vocación agrícola, su relación directa con ecosistemas estratégicos y la presencia de múltiples fuentes hídricas que estructuraban la vida cotidiana de sus habitantes. Durante buena parte del siglo XX, el territorio estuvo marcado por dinámicas campesinas, prácticas de producción local y formas comunitarias de organización vinculadas a la tierra y al agua.

No obstante, la expansión urbana de Bogotá transformó de manera progresiva esta configuración territorial. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento demográfico de la ciudad y la necesidad de suelo urbanizable impulsaron procesos de ocupación en sectores periféricos, entre ellos Usme. Este fenómeno no se dio de forma homogénea ni planificada, sino

que estuvo atravesado por dinámicas de urbanización informal, autoconstrucción y asentamientos progresivos que modificaron el paisaje original y redefinieron las relaciones entre comunidad y territorio.

En este punto resulta necesario precisar qué se entiende por periferia urbana en el contexto de esta investigación. Desde la geografía crítica, la periferia no designa simplemente una ubicación geográfica distante del centro, sino una condición socio territorial

caracterizada por la coexistencia de déficits en infraestructura y servicios públicos, dinámicas de urbanización informal, vulnerabilidad ambiental y procesos históricos de exclusión en la planeación urbana (Montañez y Delgado, 1998). Usme, y en particular el barrio Bolonia, se inscribe en esta categoría no por su distancia física al centro de la ciudad, sino por los procesos socioespaciales que han configurado su territorio: asentamientos autoconstruidos, ocupación progresiva de rondas hídricas, tensión permanente entre usos rurales y urbanos, y escasa presencia institucional en la planificación del crecimiento. Esta aclaración resulta pertinente para evitar que el concepto de periferia sea utilizado de forma imprecisa o meramente locacional, cuando en realidad implica una forma específica de producción del espacio urbano.

Desde una perspectiva geográfica crítica, el territorio no puede comprenderse únicamente como una superficie delimitada, sino como una construcción social que se configura a partir de relaciones históricas de poder, apropiación y producción del espacio. En este sentido, Montañez y Delgado (1998) señalan que el territorio implica la articulación entre espacio, actores sociales y proyectos colectivos, lo cual permite entender que las transformaciones de Usme responden a procesos sociales complejos y no únicamente a decisiones de orden físico o urbanístico.

De manera complementaria, Santos (2011) plantea que el territorio es el resultado de la interacción entre sociedad y naturaleza, una relación dinámica en la que los sistemas técnicos, las

prácticas económicas y las formas de organización social inciden directamente en la configuración espacial. Aplicado al caso de Usme, este planteamiento permite comprender que la transición de territorio rural a periferia urbana no solo implicó cambios en el uso del suelo, sino también transformaciones profundas en las formas de habitar, en la percepción del entorno y en la relación de las comunidades con los recursos naturales.

Uno de los impactos más significativos de este proceso se evidencia en las fuentes hídricas que atraviesan la localidad. Las quebradas que anteriormente cumplían funciones de abastecimiento, recreación y encuentro comunitario comenzaron a experimentar procesos de deterioro asociados a vertimientos de aguas residuales, ocupación de rondas y acumulación de residuos sólidos. La presión urbana redujo la distancia simbólica entre vivienda y cauce hídrico, pero al mismo tiempo debilitó las prácticas tradicionales de cuidado y apropiación colectiva del agua. En este escenario, la quebrada Yomasa se inscribe como parte de un sistema hídrico que ha sido transformado por la expansión urbana, pero que continúa siendo un referente territorial para quienes habitan el sector.

La transformación territorial de Usme ha implicado, asimismo, cambios en las dinámicas comunitarias y en las representaciones simbólicas del espacio. La memoria rural coexiste con prácticas urbanas contemporáneas, generando una identidad territorial híbrida en la que confluyen relatos de pasado agrícola, procesos de urbanización acelerada y nuevas formas de apropiación juvenil del barrio. Comprender la configuración territorial de Usme no es, por tanto, un ejercicio meramente descriptivo, sino una condición necesaria para analizar la manera en que los jóvenes participantes de la Corporación Artística Arco Iris construyen su comprensión territorial. Sus percepciones sobre la quebrada Yomasa están mediadas por este contexto histórico, por las problemáticas socioambientales actuales y por las narrativas colectivas que

circulan en el barrio.

2.2.Percepciones Y Representaciones Del Territorio En El Entorno De La Quebrada Yomasa.

El barrio Bolonia se encuentra adscrito a la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) 57 Gran Yomasa, en la localidad de Usme. Esta UPZ se caracteriza por procesos de consolidación urbana que evidencian la transición progresiva de un territorio históricamente rural hacia una periferia urbana en expansión. La configuración espacial del sector refleja dinámicas propias de los bordes metropolitanos: viviendas autoconstruidas, crecimiento progresivo, apropiación comunitaria del espacio y presencia de corredores ambientales que aún atraviesan el tejido urbano.

En términos geográficos, el barrio no puede entenderse únicamente como una delimitación administrativa o cartográfica. Torres (2019) señala que el barrio debe asumirse como un espacio atravesado por fuerzas sociales, tensiones y dinámicas de interacción que superan su representación en el plano urbano. Esta perspectiva resulta pertinente para comprender Bolonia no solo como lugar de residencia, sino como escenario de construcción identitaria y memoria colectiva.

La localización del área de intervención permite evidenciar la cercanía entre la Corporación Artística Arco Iris, el Colegio Ofelia Uribe de Acosta y la quebrada Yomasa. Esta proximidad espacial no es un elemento menor: configura un entramado territorial donde la experiencia educativa, artística y ambiental se entrelaza en la cotidianidad juvenil, convirtiendo el barrio en un laboratorio pedagógico en el que el espacio mismo es fuente de conocimiento.

La Corporación Artística Arco Iris fue fundada en el año 2000 por iniciativa de la líder comunitaria Luz Dary García, quien identificó en la danza y el teatro herramientas potentes para

el trabajo con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Formalizada legalmente en 2005, la corporación ha operado de manera continua en el barrio Bolonia durante más de dos décadas, consolidándose como un referente cultural y comunitario del sector. Su actividad formativa no se circunscribe a un único espacio físico: las prácticas se desarrollan en la vivienda de su fundadora, en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta y en el centro pastoral del barrio, lo que configura una territorialidad dinámica donde el aprendizaje se expande al espacio barrial. Esta movilidad espacial amplía el conocimiento del entorno por parte de los jóvenes y refuerza el vínculo entre práctica artística y territorio.

La labor de la corporación va más allá de la formación técnica en danza y teatro. En un contexto marcado por problemáticas asociadas a la inseguridad, el consumo de sustancias psicoactivas y el deterioro ambiental, la corporación ha funcionado como espacio de contención y construcción de sentido para los jóvenes del sector. La continuidad generacional —jóvenes que se formaron en la corporación y que hoy vinculan a sus propios hijos— evidencia un nivel de arraigo y legitimidad comunitaria que pocas organizaciones del barrio poseen. Desde una perspectiva de corporalidad y territorio, Buitrago (2023) plantea que el territorio barrial se teje a partir de experiencias corporales compartidas, memorias de vulneración y prácticas colectivas que resignifican el espacio. En este sentido, la corporación no es únicamente un espacio de formación artística, sino un lugar de producción simbólica del territorio.

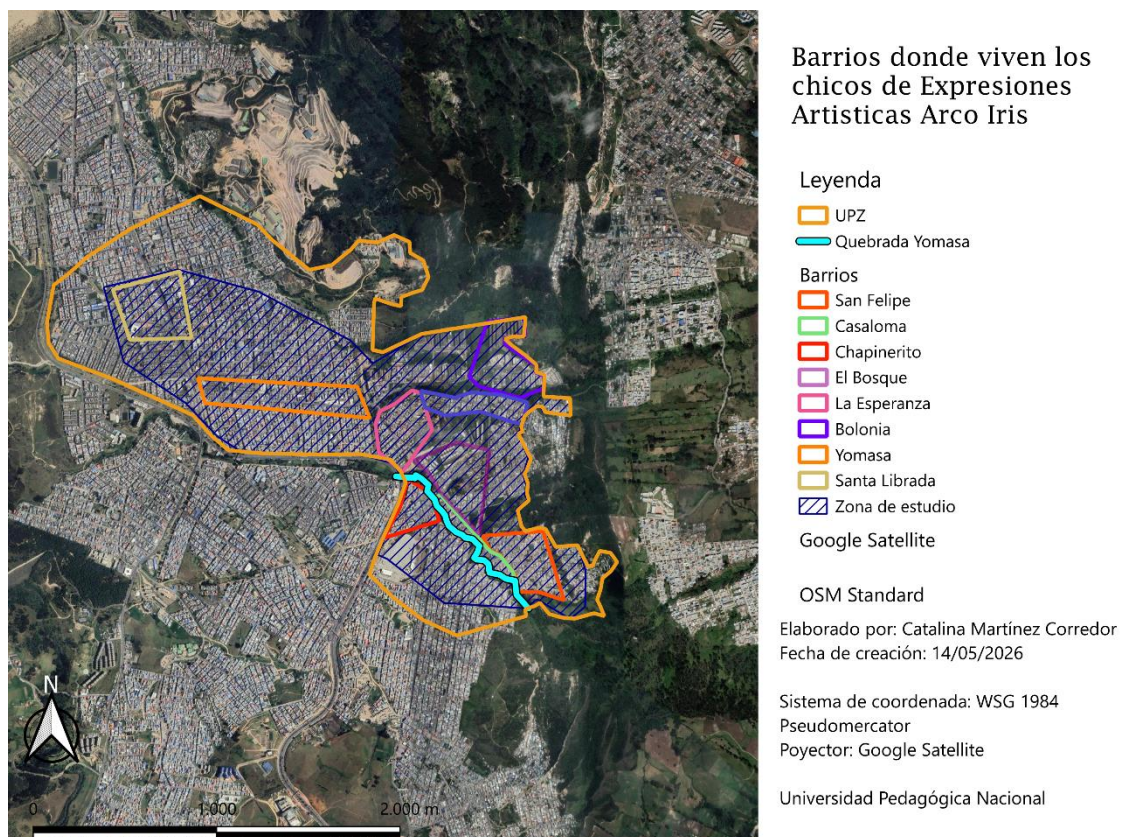
El barrio Bolonia también se encuentra atravesado por problemáticas asociadas a la inseguridad, el consumo de sustancias psicoactivas y el deterioro ambiental en sectores cercanos a la quebrada. Estas condiciones inciden directamente en la percepción que los jóvenes construyen del territorio: ciertos sectores del entorno son asociados a sensaciones de riesgo o exclusión, lo que configura representaciones espaciales mediadas por la experiencia cotidiana.

Desde la geografía de la percepción, Morales Yago (2012) sostiene que los sujetos construyen representaciones espaciales a partir de experiencias vividas, configurando imágenes mentales que orientan su conducta y sus emociones. En el caso de los jóvenes de la Corporación, estas representaciones no solo delimitan rutas y espacios, sino que están atravesadas por emociones como el miedo, la desconfianza o el sentido de pertenencia, que actúan como mediaciones en la relación entre sujeto y lugar.

No obstante, el barrio Bolonia no puede reducirse a una lectura centrada en sus problemáticas. A pesar de las transformaciones urbanas, persisten prácticas comunitarias como festivales barriales, ollas comunitarias y encuentros culturales que fortalecen la identidad del sector. Estas dinámicas permiten observar que el territorio no es únicamente escenario de conflictos, sino también espacio de resistencia y construcción colectiva. Comprender esta complejidad resulta indispensable para analizar la manera en que los jóvenes construyen su comprensión territorial en relación con la quebrada Yomasa, pues su territorialidad no se limita a la proximidad física con el espacio, sino que se construye en la articulación entre experiencia corporal, percepción cotidiana y dimensión emocional.

Figura 1

Localización del área de intervención pedagógica en la UPZ Gran Yomasa



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura 1, la localización del área de intervención pedagógica permite evidenciar la cercanía entre la Corporación Artística Arco Iris, el Colegio Ofelia Uribe de Acosta y la quebrada Yomasa. Esta proximidad espacial no es un elemento menor: configura un entramado territorial donde la experiencia educativa, artística y ambiental se entrelaza en la cotidianidad juvenil, convirtiendo el barrio en un escenario pedagógico en el que el espacio mismo actúa como fuente de conocimiento.

La Corporación Artística Arco Iris fue fundada en el año 2000 por iniciativa de la líder comunitaria Luz Dary García, quien identificó en la danza y el teatro herramientas potentes para el trabajo con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Formalizada legalmente en 2005, la corporación ha operado de manera continua en el barrio Bolonia durante más de dos décadas, consolidándose como un referente cultural y comunitario del sector. Su actividad formativa no se circunscribe a un único espacio físico: las prácticas se desarrollan en la vivienda de su fundadora,

en el Colegio Ofelia Uribe de Acosta y en el centro pastoral del barrio (véase figura 2), lo que configura una territorialidad dinámica donde el aprendizaje se expande al espacio barrial. La continuidad generacional —jóvenes que se formaron en la corporación y que hoy vinculan a sus propios hijos— evidencia un nivel de arraigo y legitimidad comunitaria que pocas organizaciones del barrio poseen.

Figura 2

Lugares de ensayo de la Corporación Artística Arco Iris



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 2, los espacios utilizados por la Corporación Artística Arco Iris para el desarrollo de sus actividades se encuentran distribuidos dentro del entorno barrial, lo que evidencia una relación directa entre el proceso formativo y el territorio en el que este se inscribe. Esta movilidad espacial amplía el conocimiento del entorno por parte de los jóvenes y

refuerza el vínculo entre la práctica artística y el territorio. Desde una perspectiva de corporalidad y territorio, Buitrago (2023) plantea que el territorio barrial se teje a partir de experiencias corporales compartidas, memorias de vulneración y prácticas colectivas que resignifican el espacio. En este sentido, la corporación no es únicamente un espacio de formación artística, sino un lugar de producción simbólica del territorio.

El barrio Bolonia también se encuentra atravesado por problemáticas asociadas a la inseguridad, el consumo de sustancias psicoactivas y el deterioro ambiental en sectores cercanos a la quebrada. Estas condiciones inciden directamente en la percepción que los jóvenes construyen del territorio. Desde la geografía de la percepción, Morales Yago (2012) sostiene que los sujetos construyen representaciones espaciales a partir de experiencias vividas, configurando imágenes mentales que orientan su conducta y sus emociones. En el caso de los jóvenes de la Corporación, estas representaciones no solo delimitan rutas y espacios, sino que están atravesadas por emociones como el miedo, la desconfianza o el sentido de pertenencia, que actúan como mediaciones en la relación entre sujeto y lugar.

No obstante, el barrio Bolonia no puede reducirse a una lectura centrada en sus problemáticas. A pesar de las transformaciones urbanas, persisten prácticas comunitarias como festivales barriales, ollas comunitarias y encuentros culturales que fortalecen la identidad del sector. Estas dinámicas permiten observar que el territorio no es únicamente escenario de conflictos, sino también espacio de resistencia y construcción colectiva. Comprender esta complejidad resulta indispensable para analizar la manera en que los jóvenes construyen su comprensión territorial en relación con la quebrada Yomas

2.2.1. Contexto territorial de la quebrada Yomasa

La quebrada Yomasa constituye uno de los afluentes que atraviesan la localidad de Usme

antes de integrarse al sistema hídrico del río Tunjuelito. Su recorrido articula sectores densamente urbanizados con áreas de transición hacia zonas rurales, lo que evidencia un contraste territorial significativo tanto en términos ambientales como sociales. En su tramo cercano al barrio Bolonia, la quebrada presenta problemáticas asociadas a vertimientos de aguas residuales, acumulación de residuos sólidos y reducción de su ronda natural. Esta situación no puede analizarse únicamente desde una perspectiva ecológica, sino como resultado de los procesos históricos de urbanización que han transformado la relación entre sociedad y naturaleza. En coherencia con Santos (2011), el territorio es una construcción social donde los sistemas técnicos y las prácticas humanas inciden directamente en la configuración ambiental del espacio; la situación actual de la quebrada Yomasa, por tanto, refleja una forma específica de apropiación urbana del recurso hídrico.

Sin embargo, la quebrada no constituye únicamente un elemento físico del paisaje. Desde la geografía de la percepción, Morales Yago (2012) señala que los sujetos construyen imágenes mentales del espacio a partir de experiencias vividas, configurando mapas simbólicos que orientan su conducta y sus emociones. En el caso de los jóvenes participantes, la quebrada emerge inicialmente como un espacio asociado al desagrado, la inseguridad y la desconfianza, lo que evidencia que su significado territorial está mediado por vivencias cotidianas y relatos comunitarios.

Durante los ejercicios de cartografía social realizados en las primeras sesiones del proceso pedagógico, algunos participantes omitían la quebrada en sus mapas del barrio, mientras que otros la señalaban como límite o zona problemática. Este hallazgo revela cómo la percepción espacial puede invisibilizar o jerarquizar ciertos elementos del entorno según la experiencia personal y colectiva. El recorrido realizado hacia la cuenca media-alta del río Tunjuelito permitió evidenciar un cambio significativo en las condiciones ambientales: mayor cobertura vegetal, agua visiblemente más limpia y presencia de cultivos y fauna. Este contraste generó en los

jóvenes una experiencia corporal diferente, marcada por sensaciones de tranquilidad, curiosidad y asombro, que contrastaron de forma notable con las percepciones iniciales asociadas al tramo urbano.

En términos pedagógicos, esta experiencia confirma lo planteado por Güiza (2022), quien sostiene que la enseñanza del territorio debe partir de la experiencia situada para generar procesos de resignificación. El contacto directo con el entorno natural amplía la comprensión espacial y posibilita una reflexión crítica sobre las transformaciones socioambientales del contexto inmediato. Asimismo, Pineda y Prieto (2019) destacan la importancia de vincular problemáticas locales concretas al proceso formativo, favoreciendo la construcción de conciencia ambiental desde la realidad próxima. En este sentido, la quebrada Yomasa se convierte en un eje pedagógico pertinente, pues articula dimensión ambiental, memoria comunitaria y experiencia juvenil.

La dimensión emocional también desempeña un papel central en esta caracterización. Según Sánchez (2010), las emociones cumplen una función adaptativa que orienta la respuesta del individuo frente a su entorno. Las emociones expresadas por los jóvenes —miedo, desagrado, tristeza o esperanza— no son reacciones aisladas, sino mediaciones que configuran su relación con el territorio. La quebrada, en su estado urbano deteriorado, suscita emociones distintas a las que emergen en la experiencia rural del río Tunjuelito, lo que demuestra que la percepción territorial está estrechamente vinculada a la experiencia sensorial y afectiva. La quebrada Yomasa se configura, entonces, simultáneamente como espacio problematizado por dinámicas urbanas y como posibilidad de resignificación desde experiencias formativas que articulan cuerpo, percepción y emoción.

2.2.2. Caracterización del espacio comunitario de trabajo

El proceso de caracterización desarrollado en este apartado tuvo como propósito situar la investigación en un contexto territorial, social y educativo concreto, de modo que la propuesta pedagógica no partiera de una mirada abstracta o descontextualizada. Caracterizar no implica

únicamente describir un escenario geográfico: supone analizar las dinámicas que lo configuran y reconocer a los sujetos que lo habitan como actores territoriales activos.

Para ello se buscó contextualizar los procesos de urbanización que han transformado las fuentes hídricas de Usme, analizar la configuración barrial de Bolonia como escenario de construcción, identificar las condiciones socioambientales de la quebrada Yomasa e interpretar cómo la percepción, la corporalidad y la emoción emergen como mediaciones en la experiencia territorial juvenil. En coherencia con Montañez y Delgado (1998), este ejercicio buscó reconocer las interacciones entre espacio, actores y prácticas cotidianas que dan forma al barrio y a la experiencia de quienes lo habitan.

La población participante estuvo conformada por quince adolescentes con edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años, residentes en distintos sectores de la UPZ Gran Yomasa. Esta franja etaria resulta particularmente significativa, dado que corresponde a una etapa de consolidación identitaria, construcción de referentes sociales y resignificación del entorno inmediato.

Tabla 1

Distribución de participantes por edad

Edad	N.º de participantes	Porcentaje (%)
12 años	2	13,3 %
13 años	2	13,3 %
14 años	4	26,7 %
15 años	5	33,3 %
16 años	2	13,3 %
Total	15	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 1, la mayor concentración de participantes se ubica entre los catorce y los quince años, momento del ciclo vital en que los jóvenes amplían sus recorridos cotidianos, fortalecen su autonomía espacial y consolidan su sentido de pertenencia barrial. En esta etapa, el territorio deja de ser únicamente el espacio mediado por la familia y se convierte en escenario de interacción con pares, de exploración y de confrontación con dinámicas sociales diversas. Desde una perspectiva educativa, Rodríguez Patiño (2020) señala que la escuela no puede comprenderse como un espacio aislado de las experiencias territoriales de los estudiantes, pues el cuerpo y la subjetividad se configuran en diálogo constante con el entorno que se habita. En este sentido, los jóvenes participantes no llegan al proceso pedagógico como sujetos neutros, sino como cuerpos situados que ya poseen mapas mentales, memorias espaciales y experiencias emocionales asociadas al barrio.

En cuanto a la vinculación institucional, la mayoría de los participantes pertenece al Colegio Ofelia Uribe de Acosta, institución ubicada en el mismo sector donde se desarrolló la intervención.

Tabla 2

Distribución de participantes según institución educativa

<i>Institución educativa</i>	<i>N.º de participantes</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Colegio Ofelia Uribe de Acosta</i>	12	80 %
<i>Otras instituciones</i>	3	20 %
<i>Total</i>	15	100 %

Fuente: Elaboración propia.

Según lo muestra la tabla 2, esta concentración institucional favorece la articulación entre el espacio escolar y el espacio comunitario, lo que permite que la reflexión sobre el territorio

trascienda el aula y se inserte en la cotidianidad barrial. Pineda y Prieto (2019) destacan que los procesos de educación ambiental adquieren mayor impacto cuando se vinculan con problemáticas locales concretas; este principio refuerza la pertinencia de trabajar la quebrada Yomasa como eje territorial en un proceso formativo anclado al contexto de vida de los participantes.

Más allá de los datos demográficos, la caracterización de la población se enriqueció a partir de una fase diagnóstica apoyada en técnicas cualitativas coherentes con la geografía de la percepción (Morales Yago, 2012). Se implementaron ejercicios de cartografía social en los que los jóvenes representaron su barrio desde su propia perspectiva; se realizaron recorridos territoriales tanto virtuales —mediante herramientas digitales— como presenciales, con el fin de contrastar percepciones previas con la experiencia directa del espacio; y se llevaron a cabo relatos orales, entrevistas a actores comunitarios y cartografías emocionales. La combinación de estas técnicas configuró una aproximación cualitativa coherente con el enfoque de Investigación-Acción Pedagógica que orienta el estudio.

Los mapas elaborados por los jóvenes permitieron identificar rutas habituales, zonas consideradas inseguras y espacios asociados a encuentros comunitarios. Estas representaciones no son meramente descriptivas: constituyen mapas mentales que orientan la movilidad cotidiana y la relación con el barrio. Morales Yago (2012) sostiene que las imágenes mentales del espacio influyen en la conducta y en la manera en que los sujetos habitan la ciudad; las rutas evitadas durante la noche, los parques asociados a conflictos o los sectores identificados como seguros evidencian que la territorialidad juvenil está mediada por experiencias emocionales y relatos compartidos.

La dimensión corporal adquirió aquí un papel central. Mahecha (2022) plantea que la territorialidad puede comprenderse a partir de la experiencia corporal, en tanto el cuerpo no solo transita el espacio, sino que lo significa y lo produce simbólicamente. Los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris, al estar vinculados a procesos de danza y teatro, experimentan el territorio desde una sensibilidad particular, donde el movimiento, la expresión y la memoria

corporal se entrelazan con el espacio habitado. Buitrago (2023) profundiza en esta idea al señalar que el territorio barrial se construye desde experiencias compartidas que inscriben en el cuerpo memorias de vulneración, resistencia y encuentro comunitario.

La dimensión emocional resultó igualmente relevante. Sánchez (2010) afirma que la emoción cumple una función adaptativa que orienta la relación del sujeto con su entorno. Emociones como la inseguridad o la desconfianza frente a la quebrada incidieron en las prácticas espaciales de los participantes, delimitando zonas de permanencia y tránsito; a su vez, emociones de asombro y tranquilidad surgidas durante el recorrido hacia la cuenca media-alta del río Tunjuelito evidenciaron que la experiencia directa del entorno puede transformar las representaciones territoriales previas. Esto confirmó que la relación territorial juvenil no es exclusivamente cognitiva, sino también profundamente afectiva.

En síntesis, la caracterización permitió establecer que la relación de los jóvenes con la quebrada Yomasa está mediada por experiencias cotidianas de tránsito y encuentro, por narrativas comunitarias sobre seguridad y riesgo, por las condiciones socioambientales del entorno urbano, por emociones asociadas al espacio y por los procesos formativos artísticos que articulan cuerpo y territorio. Los jóvenes participantes se configuran, así, como sujetos territoriales activos cuyas representaciones del barrio y de la quebrada Yomasa están mediadas por su cotidianidad, por su participación en la Corporación Artística Arco Iris y por las dinámicas socioambientales del sector.

Comprender esta caracterización resultó fundamental para el diseño de la propuesta pedagógica, pues evidenció que la intervención no parte de una ausencia de conocimiento territorial, sino de una comprensión situada que puede ser ampliada, resignificada y problematizada a través del proceso formativo.

2.3. Objetivo De La Caracterización

El proceso de caracterización desarrollado en el presente capítulo tuvo como propósito

situar la investigación en un contexto territorial, social y educativo concreto, de modo que la intervención pedagógica no partiera de supuestos abstractos o desconectados de la realidad de los participantes.

Caracterizar no implica únicamente describir un escenario geográfico: supone analizar las dinámicas que lo configuran y reconocer las condiciones históricas, ambientales y comunitarias que inciden en la relación de los jóvenes con la quebrada Yomasa. En coherencia con la perspectiva de territorio como construcción social planteada por Montañez y Delgado (1998), la caracterización buscó reconocer las interacciones entre espacio, actores y prácticas cotidianas que dan forma al barrio Bolonia y a la experiencia juvenil en este entorno.

De manera específica, se propuso: contextualizar la localidad de Usme en el marco de los procesos de urbanización que han transformado sus fuentes hídricas; analizar la configuración barrial de Bolonia como escenario de construcción identitaria; identificar las condiciones socioambientales de la quebrada Yomasa; reconocer las características de la población participante, y comprender cómo la percepción, la corporalidad y la emoción emergen como mediaciones en la experiencia territorial juvenil.

Este ejercicio permitió establecer una base sólida para el diseño de la propuesta pedagógica, la caracterización no se limitó a una revisión documental del contexto territorial, sino que se apoyó en una fase diagnóstica desarrollada mediante técnicas cualitativas que permitieron aproximarse a la experiencia juvenil desde una perspectiva interpretativa. En coherencia con la geografía de la percepción (Morales Yago, 2012), se implementaron ejercicios de cartografía social en los que los jóvenes representaron su barrio desde su propia perspectiva; estos mapas permitieron identificar rutas cotidianas, zonas consideradas seguras o inseguras y la presencia —o ausencia— de la quebrada Yomasa en sus representaciones iniciales.

Asimismo, se realizaron recorridos territoriales tanto virtuales —mediante herramientas digitales— como presenciales, con el fin de contrastar la percepción previa con la experiencia directa del espacio. Este ejercicio se fundamenta en lo planteado por Güiza (2022), quien destaca la importancia de partir de la experiencia situada para resignificar el territorio en el ámbito

educativo. La fase diagnóstica también incluyó relatos orales, entrevistas a actores comunitarios y ejercicios de cartografía emocional en los que los participantes expresaron los sentimientos asociados a distintos puntos del barrio. La identificación de emociones como miedo, desagrado o tranquilidad permitió comprender que la relación territorial no es exclusivamente cognitiva, sino también afectiva, tal como lo plantea Sánchez (2010) al señalar la función adaptativa de la emoción en la relación sujeto-entorno. De esta manera, la metodología combinó observación participante, cartografía social, narrativas juveniles y recorridos territoriales, configurando una aproximación cualitativa coherente con el enfoque de Investigación-Acción Pedagógica que orienta el estudio.

2.3.1. Síntesis de la Caracterización

La caracterización realizada permitió evidenciar que la comprensión territorial juvenil en el barrio Bolonia se configura en un contexto atravesado por transformaciones urbanas, tensiones socioambientales y prácticas culturales comunitarias. Se identificó que la quebrada Yomasa, aunque presente físicamente en el entorno cotidiano, no siempre ocupa un lugar central en las representaciones iniciales de los jóvenes: en algunos casos aparece asociada a inseguridad o contaminación; en otros, es omitida por completo en los primeros mapas del barrio. Esta situación evidencia una percepción fragmentada del territorio.

Asimismo, se constató que la experiencia corporal desempeña un papel fundamental en la resignificación del espacio. El recorrido hacia la cuenca media-alta del río Tunjuelito amplió la comprensión del sistema hídrico y generó contrastes emocionales que modificaron las representaciones iniciales de los participantes. En conjunto, la caracterización permitió establecer que la relación de los jóvenes con la quebrada Yomasa está mediada por sus experiencias cotidianas de tránsito y encuentro, por las narrativas comunitarias sobre seguridad y riesgo, por las condiciones socioambientales del entorno urbano, por las emociones asociadas al espacio y por los procesos formativos artísticos que articulan cuerpo y territorio. Los participantes se

configuran, así, como sujetos territoriales activos cuyas representaciones están mediadas por su cotidianidad, su participación en la Corporación Artística Arco Iris y las dinámicas socioambientales del sector.

El presente capítulo permitió situar la investigación en un marco territorial concreto, reconociendo que la comprensión juvenil del territorio no puede analizarse al margen de los procesos históricos y socioambientales que han configurado la localidad de Usme y el barrio Bolonia. La caracterización evidenció que la quebrada Yomasa se encuentra en una condición ambivalente: por una parte, constituye un elemento ambiental relevante dentro del sistema hídrico local; por otra, es percibida como espacio problematizado por dinámicas urbanas de deterioro y abandono. Esta dualidad incide directamente en la experiencia emocional y corporal de los jóvenes, quienes construyen representaciones fragmentadas del espacio hídrico en función de sus vivencias cotidianas y de los relatos que circulan en la comunidad.

Asimismo, se constató que la territorialidad juvenil no es estática, sino que puede transformarse a partir de experiencias pedagógicas que integren percepción, cuerpo y emoción. Este hallazgo fundamenta la necesidad de desarrollar una propuesta formativa que articule estas dimensiones, superando enfoques de educación ambiental centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. En consecuencia, el capítulo siguiente abordará el marco teórico y metodológico que sustenta conceptualmente la investigación, profundizando en los conceptos de lugar, geografía de la percepción, corpografía y dimensión emocional como ejes analíticos del estudio.

Capítulo III. arco Teórico, Conceptos Centrales, Enfoques Y Metodología

Este capítulo presenta los fundamentos conceptuales y metodológicos que sostienen la investigación. No se trata de un inventario de teorías yuxtapuestas, sino de una articulación que responde a preguntas concretas: ¿cómo entienden los jóvenes el territorio que habitan?, ¿qué papel juegan las emociones y el cuerpo en esa comprensión?, ¿de qué manera puede una propuesta pedagógica transformar esa relación? Para responderlas, se trabajan tres ejes conceptuales —el lugar, la geografía de la percepción y la dimensión emocional— y se describe el enfoque metodológico que permitió abordarlos en la práctica.

3.1. *El lugar como categoría estructurante de la investigación*

Conviene comenzar por una distinción que no siempre se explicita con claridad: la diferencia entre espacio y lugar. El espacio puede entenderse como extensión geométrica, como localización objetiva, como contenedor donde ocurren los fenómenos. El lugar, en cambio, es ese mismo espacio transformado por la experiencia: es el espacio al que se le ha dado un nombre, una historia, una emoción. Esta distinción, central en la tradición de la geografía humanista, define la categoría estructurante de esta investigación. La quebrada Yomasa no interesa aquí como dato cartográfico ni como afluente del río Tunjuelito, sino como lugar: el espacio que los jóvenes del barrio Bolonia recorren, esquivan, recuerdan, temen o ignoran.

Ahora bien, para comprender cómo ese lugar llegó a ser lo que es hoy, resulta necesario situarlo dentro de un marco territorial más amplio. El territorio, tal como lo entienden Montañez y Delgado (1998), no es simplemente el suelo sobre el que se camina: es una construcción histórica y social que emerge de relaciones de poder, conflictos de apropiación y prácticas culturales acumuladas. Santos (2011) añade que el territorio resulta de la interacción permanente entre sociedad y naturaleza, y que los sistemas técnicos y las decisiones económicas dejan huella directa en la configuración del espacio. Desde esta lectura, la urbanización acelerada de Usme, la

ocupación de las rondas hídricas y el deterioro de la quebrada no son accidentes ni descuidos: son expresiones de una forma particular de producir y habitar el territorio.

El territorio explica el contexto; el lugar explica la experiencia. Esta investigación necesita los dos, pero se ancla en el segundo. Estudiar el lugar como experiencia vivida significa preguntar cómo un espacio se convierte en referente de identidad, de pertenencia o de exclusión para quienes lo habitan. Significa reconocer que la quebrada Yomasa es una cosa muy distinta para quien la cruza cada mañana camino al colegio, para quien la recuerda limpia hace veinte años, o para quien nunca la ha visto más allá de un olor desagradable en la esquina del barrio. Ninguna de esas percepciones es la correcta o la incorrecta: todas son reales, y todas dicen algo sobre la relación entre las personas y ese pedazo de territorio.

Por eso, la noción de lugar que orienta este trabajo articula tres dimensiones que no pueden separarse: la percepción, que es la manera en que cada persona construye una imagen del espacio a partir de lo que ha vivido; la corporalidad, que reconoce que ese espacio se conoce con el cuerpo, caminándolo, oliéndolo, sintiendo su temperatura; y la emoción, que es lo que convierte un espacio neutral en un lugar cargado de significado. Estas tres dimensiones no son etapas de un proceso, sino capas que se superponen y se alimentan mutuamente. Sobre ellas se apoya tanto la propuesta pedagógica como el análisis de los resultados.

3.2. Geografía de la percepción y representación de experiencias en mapas mentales.

La geografía de la percepción nació como una crítica a la manera en que la geografía tradicional describía el espacio: como si este existiera con independencia de quienes lo habitaban. Frente a esa visión, este enfoque sostiene que el espacio que importa —el que orienta las decisiones cotidianas, el que genera miedo o tranquilidad— no es el espacio objetivo del mapa, sino el espacio subjetivo que cada persona ha construido a lo largo de su experiencia.

Morales Yago (2012) lo formula con claridad: las personas forman imágenes mentales del entorno a través de sus vivencias cotidianas, y esas imágenes —no la geografía real— son las que guían su comportamiento en el espacio.

Los mapas mentales que emergen de este proceso no son réplicas del mundo físico. Son construcciones selectivas: cada persona incluye lo que conoce, omite lo que ignora, jerarquiza lo que le importa y le asigna colores emocionales a cada rincón. En los primeros ejercicios de cartografía social realizados con los jóvenes, esto se hizo evidente de inmediato. Varios participantes dibujaron el barrio sin incluir la quebrada Yomasa, a pesar de que la conocían y la tenían cerca. Otros la señalaron, pero apenas como un trazo marginal asociado a suciedad o peligro. No era que no supieran que existía: era que no ocupaba un lugar significativo en su imagen mental del barrio. Esa omisión es, en sí misma, un dato central para la investigación.

La percepción también tiene consecuencias prácticas muy concretas. Un espacio que se percibe como inseguro se evita, independientemente de si realmente lo es. Un lugar que genera calma se frecuenta y se cuida. Por eso resignificar la percepción no es un ejercicio intelectual: tiene efectos reales sobre la manera en que las personas habitan su entorno. Lo que hace valiosa la geografía de la percepción para este trabajo es precisamente eso: reconoce que las representaciones pueden transformarse cuando la experiencia directa con el entorno se amplía y cuando existe un proceso de reflexión colectiva que acompaña esa experiencia. La cartografía social y emocional utilizada en la investigación se apoya en este principio: antes de pretender cambiar la relación de los jóvenes con la quebrada, fue necesario entender qué imagen tenían de ella y desde qué experiencias la había.

.

3.2.1. *Dimensión emocional en la construcción de la comprensión territorial.*

Durante mucho tiempo, las emociones fueron tratadas como ruido en el análisis geográfico: algo demasiado subjetivo, demasiado individual, demasiado difícil de medir. Hoy se sabe que ignorarlas no las elimina del proceso; simplemente deja sin explicar una parte fundamental de la manera en que las personas se relacionan con el espacio. Sánchez (2010) define la emoción como un proceso psicológico complejo con una función adaptativa: le dice al individuo si un entorno es seguro o amenazante, si vale la pena permanecer o si conviene huir. Esa función, tan básica y humana, opera permanentemente en la relación entre los jóvenes y el barrio que habitan.

Lo que reveló la cartografía emocional fue contundente. La quebrada Yomasa no generaba indiferencia: generaba miedo nocturno, desagrado por el olor y la basura, y en algunos jóvenes una especie de resignación frente a algo que "siempre ha estado así". Esas emociones no son menores ni anecdóticas. Son las que deciden si alguien se acerca o se aleja, si cuida o abandona, si nombra el espacio con orgullo o con vergüenza. Entender la dimensión emocional del lugar significó reconocer que ninguna intervención pedagógica podía limitarse a entregar información sobre el sistema hídrico: era necesario también transformar los vínculos afectivos que los jóvenes tenían con ese espacio.

La buena noticia es que las emociones no son fijas. La experiencia del recorrido hacia la cuenca media-alta del río Tunjuelito lo demostró con fuerza: al entrar en contacto con agua limpia, vegetación abundante y un paisaje que no tenían asociado al miedo, los mismos jóvenes que habían descrito la quebrada con desagrado comenzaron a expresar asombro, curiosidad y, en varios casos, algo parecido a la tristeza al comparar lo que podría ser con lo que efectivamente encuentran a la vuelta de su casa. Esa tristeza comparativa —ese reconocer que algo se perdió—

es ya una forma de conciencia territorial. Y esa conciencia solo fue posible porque la experiencia llegó al cuerpo, no solo a la cabeza.

3.2.2. *Corpografía y experiencia corporal como dimensiones del lugar*

Existe una idea que parece obvia pero que la educación geográfica tradicional ha tendido a ignorar: el territorio se conoce con el cuerpo. No solo con los ojos sobre un mapa, no solo con la mente procesando información, sino con los pies que caminan, la nariz que huele, la piel que siente el frío del agua o el calor del asfalto. Mahecha (2022) desarrolla este principio bajo el concepto de corpografía: la idea de que el cuerpo no es un pasajero que ocupa el espacio, sino un agente que lo produce y lo significa a través del movimiento y la experiencia sensible. El cuerpo es, antes que ningún otro, el primer territorio.

Esta perspectiva cobra una relevancia especial cuando se trabaja con jóvenes que practican danza y teatro. La Corporación Artística Arco Iris no es solo el escenario donde ocurrió la investigación: es también el lugar donde los participantes han desarrollado una relación particular con su propio cuerpo, una sensibilidad a la expresión y al movimiento que no poseen todos los jóvenes. Esa sensibilidad se convirtió en un recurso pedagógico y metodológico central. Cuando se les propuso explorar el territorio desde el cuerpo —caminarlo de otra manera, sentirlo, representarlo con el movimiento—, la respuesta fue más fluida que si se les hubiera pedido hacer un ejercicio puramente conceptual.

Buitrago (2023) aporta otra dimensión de este mismo planteamiento: el territorio barrial no solo se camina, se inscribe en el cuerpo. Las experiencias de vulneración, de encuentro, de miedo o de alegría dejan huella corporal. Los jóvenes que evitan ciertos sectores del barrio no solo lo hacen porque "saben" que son peligrosos: lo sienten, lo anticipan físicamente. Por eso el recorrido territorial fue diseñado como experiencia corpográfica: no para ver la quebrada desde

afuera, sino para estar en ella, sentirla, dejar que el cuerpo procesara lo que los ojos y la razón solos no habrían podido. Esa experiencia fue, en varios sentidos, el corazón de toda la propuesta pedagógica.

3.2.3. *Fundamentación metodológica: enfoque cualitativo e Investigación-Acción Pedagógica*

Una investigación que busca comprender cómo los jóvenes sienten y significan su territorio no puede abordarse con herramientas que miden frecuencias o prueban hipótesis. Lo que interesa aquí no es cuántos jóvenes conocen la quebrada Yomasa, sino qué relación tienen con ella, cómo la nombran, qué sienten cuando la recorren, qué cambia en ellos cuando la experimentan de otra manera. Esas preguntas exigen un enfoque cualitativo e interpretativo, que privilegie la comprensión sobre la medición y que reconozca la experiencia de los participantes como fuente legítima de conocimiento.

El enfoque cualitativo adoptado parte de un supuesto básico: la realidad social no existe de manera independiente de quienes la viven. El territorio no es lo que dice el mapa oficial; es lo que construyen colectivamente las personas que lo habitan a partir de sus historias, sus miedos, sus prácticas y sus memorias. Montañez y Delgado (1998) lo plantean con claridad: el territorio es una construcción social. Estudiarla exige, entonces, métodos que accedan a esa construcción desde adentro, no desde una distancia supuestamente objetiva.

La modalidad elegida fue la Investigación-Acción Pedagógica, una forma de producir conocimiento que no separa la reflexión de la acción. En lugar de observar una realidad para describirla, este enfoque interviene en ella y reflexiona críticamente sobre lo que ocurre durante esa intervención. Como señala Güiza (2022), la enseñanza del territorio cobra sentido real cuando parte de la experiencia situada y promueve la reflexión sobre el entorno propio. En esta investigación, cada sesión pedagógica fue también un momento de indagación: lo que los

jóvenes decían, dibujaban, expresaban con el cuerpo o callaban, todo eso se convirtió en información para el análisis.

Esto implica también una postura honesta de quien investiga. La investigadora no estaba afuera observando: era parte del proceso, lo diseñaba, lo ajustaba, participaba en él. Eso exige reflexividad, es decir, la capacidad de reconocer que la propia presencia influye en lo que se observa y que el conocimiento producido está situado, tiene una perspectiva, no es neutro. La triangulación de técnicas —cartografías, relatos orales, observación participante— no solo fortaleció la credibilidad del estudio, sino que permitió ver el mismo fenómeno desde ángulos distintos y construir una interpretación más completa.

Las prácticas artísticas de la Corporación —la danza, el teatro— no fueron simplemente el contexto donde ocurrió la investigación. Se convirtieron en dispositivos metodológicos: maneras de acceder a la experiencia corporal y emocional del territorio que ninguna entrevista estructurada habría podido generar. Cuando la pedagogía se convierte en el medio para investigar y la investigación en espacio de reflexión pedagógica, la frontera entre ambas se disuelve de manera productiva. Ese es, precisamente, el espíritu de la Investigación-Acción Pedagógica.

La investigación se sitúa en el paradigma interpretativo. Este paradigma no asume que la realidad social existe ahí afuera esperando ser descubierta: reconoce que los sujetos construyen esa realidad a través de sus prácticas, sus discursos y sus experiencias compartidas. Desde esta perspectiva, no hay una comprensión territorial objetiva que los jóvenes deban alcanzar: hay múltiples comprensiones, todas válidas, todas construidas desde trayectorias específicas y todas susceptibles de transformarse.

Este posicionamiento se articula con una perspectiva constructivista social. El conocimiento no es algo que se deposita en la mente de los estudiantes: se construye colectivamente, en el diálogo, en la experiencia compartida, en el contraste entre lo que uno creía

saber y lo que la experiencia muestra. Esta concepción fue determinante para el diseño de cada sesión pedagógica: ningún encuentro buscó transmitir información sobre la quebrada, sino generar condiciones para que los jóvenes construyeran su propio conocimiento sobre ella a partir de lo que vivían.

El estudio tiene un alcance comprensivo y situado. No busca producir resultados generalizables a otros contextos ni comprobar hipótesis previas. Se concentra en un grupo específico de jóvenes, en un barrio concreto, frente a una fuente hídrica particular. Esa especificidad no es una limitación: es lo que hace posible la profundidad. Los principios de reflexividad, participación y contextualización guían el proceso: la investigadora reconoce su posición dentro del proceso formativo, el conocimiento se construye colectivamente con los participantes, y la comprensión del lugar se analiza siempre en relación directa con el barrio Bolonia, la localidad de Usme y la quebrada Yomasa como escenarios concretos de vida cotidiana

3.3. Sistema de categorías de análisis

Las tres categorías de análisis —percepción territorial, experiencia corporal y dimensión emocional— no surgieron arbitrariamente ni como una imposición del marco teórico sobre los datos. Surgieron de escuchar a los jóvenes y de observar qué dimensiones de su relación con el territorio resultaban más reveladoras. El marco teórico ofreció los conceptos para nombrarlas y articularlas; la experiencia de campo confirmó su pertinencia

Tabla 3

Sistema de categorías, técnicas e instrumentos de la investigación

Categoría	Subcategoría	Técnica / instrumento	Momento de aplicación
<i>Percepción territorial</i>	Representaciones	Cartografía social	Sesiones I y VI
	espaciales	Dialogic colectivo	
	Mapas mentales		
<i>Experiencia corporal</i>	Corpografía	Recorrido territorial	Sesiones III y V
	Movimiento y sensación	Ejercicios corporales y de danza	
<i>Dimensión emocional</i>	Vínculos efectivos	Cartografía	Sesiones III, IV y V
	Emociones	emocional	
	territoriales	Relatos orales	
		Observación participante	

Fuente: Elaboración propia.

El diseño se estructuró en seis sesiones formativas que avanzan de manera progresiva: parten del diagnóstico de percepciones iniciales y llegan a la resignificación colectiva del territorio. No se concibieron como una secuencia cerrada de actividades, sino como una espiral reflexiva donde cada encuentro retoma lo anterior y abre nuevas preguntas. La tabla 4 presenta la estructura general de las sesiones con sus objetivos y estrategias principales.

Tabla 4

Estructura general de la estrategia formativa

Sesión	Objetivo	Estrategias / actividades	Tiempo aprox.
I	Identificar las percepciones iniciales de los jóvenes sobre el barrio Bolonia y la quebrada Yomasa.	Cartografía social individual y colectiva. Diálogo reflexivo sobre lugares significativos del barrio.	55 min
II	Ampliar la comprensión del sistema hídrico y su relación con el entorno barrial.	Exploración digital del recorrido de la quebrada (Google Maps). Reconocimiento del trazado del río Tunjuelito.	45 min
III	Incorporar la dimensión emocional en la representación del territorio.	Cartografía emocional. Identificación de sentimientos asociados a distintos puntos del barrio.	65 min
IV	Reconstruir la memoria territorial mediante el diálogo intergeneracional.	Entrevista a actor comunitario. Relatos sobre transformaciones históricas del barrio y la quebrada.	80 min

V	Contrastar percepciones mediante la experiencia corporal directa con el territorio.	Recorrido territorial por el tramo urbano de la quebrada Yomasa. Visita a la cuenca media-alta del río Tunjuelito.	5 h
VI	Reflexionar colectivamente y resignificar la comprensión del territorio.	Elaboración de nuevas cartografías. Comparación con representaciones iniciales. Proyección de deseos de cambio comunitario.	45 min

Fuente: Elaboración propia.

La primera sesión exploró las representaciones previas de los jóvenes: ver lo que dibujaban —y lo que no— fue el punto de partida real de la investigación. La segunda amplió esa mirada a través de herramientas digitales, mostrando la quebrada como parte de un sistema hídrico mayor, no como un elemento aislado del barrio. La tercera incorporó la cartografía emocional: ¿qué se siente en cada parte del barrio?, ¿qué lugar ocupa la quebrada en ese mapa afectivo? La cuarta abrió el diálogo intergeneracional: escuchar a actores comunitarios hablar de cómo era la quebrada antes situó el presente dentro de una historia, y eso cambió algo en la manera de verla.

La quinta sesión fue la más intensa. El recorrido territorial por la quebrada urbana y por la cuenca media-alta del río Tunjuelito no fue una salida de campo convencional: fue la experiencia que más transformaciones generó, porque puso el cuerpo en contacto con un entorno que la mayoría no había visto antes. El contraste entre el tramo deteriorado del barrio y el agua limpia de la cuenca alta produjo reacciones que ninguna explicación en el aula habría podido

generar. La sexta sesión cerró el ciclo: los jóvenes compararon sus mapas iniciales con nuevas representaciones construidas después de todo el proceso. Lo que dibujaron en ese último encuentro, y lo que dijeron sobre lo que veían, constituyó el material más rico para el análisis de los resultados.

Capítulo IV. Propuesta Pedagógica: Resignificando La Comprensión Territorial Desde La Corpografía Y La Experiencia Sensible

4.1. Fundamentación Pedagógica De La Estrategia

La propuesta pedagógica que se presenta en este capítulo no surgió de un diseño previo elaborado desde el escritorio, sino de un proceso de escucha y observación sostenida con los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris. Desde los primeros encuentros diagnósticos quedó claro que la relación de los participantes con la quebrada Yomasa estaba marcada por la distancia, el miedo y la invisibilidad: la quebrada existía en el entorno inmediato, pero había dejado de existir en los mapas mentales cotidianos. Abordar esta fractura exigía una intervención que fuera más allá de la instrucción geográfica convencional y que pusiera en juego otras formas de conocer el territorio.

La corpografía, en tanto concepto que reconoce al cuerpo como territorio vivido y como dispositivo de producción de conocimiento espacial, constituyó el eje articulador de toda la estrategia. Mahecha (2022) plantea que la territorialidad no se construye únicamente desde la razón abstracta, sino desde el movimiento, la percepción sensorial y la memoria inscrita en el cuerpo. Esto significa que conocer un lugar implica habitarlo con el cuerpo: caminar sus bordes, sentir sus olores, detenerse ante lo que genera incomodidad o asombro. La Corporación Artística Arco Iris, cuya trayectoria en danza y teatro lleva más de dos décadas formando jóvenes en el barrio Bolonia, ofrecía un contexto privilegiado para activar esta dimensión corporal de la comprensión territorial.

Buitrago (2023) señala que los cuerpos que habitan espacios de vulneración y resistencia comunitaria acumulan memorias que no siempre se verbalizan, pero que orientan la manera en que los sujetos se relacionan con su entorno. Los jóvenes de la corporación llevan en sus cuerpos

experiencias de barrio: rutas recorridas, espacios evitados, encuentros significativos en el parque o en el salón de ensayo. La propuesta pedagógica buscó activar ese saber corporal latente, ponerlo en diálogo con el entorno hídrico y ampliarlo a partir de experiencias formativas intencionadas.

Desde la geografía de la percepción, Morales Yago (2012) sostiene que las representaciones espaciales que los sujetos construyen están mediadas por experiencias afectivas, trayectorias cotidianas y narrativas compartidas. Estas representaciones no son estáticas: pueden resignificarse cuando se producen experiencias que las cuestionan o amplían. La estrategia pedagógica diseñada parte justamente de este principio: no se trata de reemplazar lo que los jóvenes ya saben sobre su barrio, sino de poner en movimiento esas representaciones previas, confrontarlas con la experiencia directa y enriquecerlas mediante el diálogo, el arte y el recorrido territorial.

La dimensión emocional constituyó otro pilar fundamental del diseño. Sánchez (2010) afirma que las emociones cumplen una función adaptativa que orienta la conducta del sujeto frente a su entorno; en el caso de los participantes, emociones como el miedo, la desconfianza o la indiferencia respecto a la quebrada incidían directamente en sus prácticas espaciales. Hacer visibles esas emociones, nombrarlas y ponerlas en perspectiva histórica y ambiental fue una condición necesaria para que pudiera producirse una resignificación territorial genuina, no como consigna pedagógica, sino como experiencia subjetiva y colectiva.

Güiza (2022) señala que los procesos de enseñanza del territorio alcanzan mayor profundidad cuando parten de problemáticas locales concretas y reconocen a los estudiantes como sujetos situados. En coherencia con este planteamiento, la estrategia adoptó la quebrada Yomasa no como pretexto didáctico, sino como territorio vivo y complejo cuya comprensión

requería ser construida desde adentro, desde la experiencia de quienes lo habitan a diario. Pineda y Prieto (2019) complementan esta perspectiva al destacar que los procesos de educación ambiental con mayor impacto son aquellos que vinculan conocimiento ecológico con experiencia territorial cotidiana y reflexión crítica. La propuesta aquí descrita buscó articular estas tres dimensiones a lo largo de sus seis sesiones.

El proceso se estructuró en seis sesiones progresivas que partieron del reconocimiento de las percepciones iniciales de los jóvenes para avanzar, de manera gradual, hacia la experiencia directa del sistema hídrico y la reflexión colectiva sobre lo vivido. Esta progresión no fue lineal en sentido rígido: cada sesión retomó y profundizó lo trabajado en la anterior, construyendo capas de comprensión que se fueron acumulando hasta el momento final de resignificación. La estrategia formativa no concluyó con una evaluación ni con una actividad de cierre convencional, sino con la elaboración de nuevas cartografías que los propios jóvenes reconocieron como distintas a las que habían trazado al inicio.

4.2. Estructura General De La Estrategia Formativa

La estrategia formativa diseñada en el marco de esta investigación no responde a una secuencia de actividades aisladas. Es, antes bien, una construcción pedagógica intencionada que articula diagnóstico, problematización, experiencia corporal y resignificación en una progresión coherente con el enfoque de la geografía de la percepción y con los principios de la Investigación-Acción Pedagógica.

El diseño partió del reconocimiento de que los jóvenes ya poseen una comprensión territorial previa, construida a partir de su experiencia cotidiana en el barrio Bolonia. Estas representaciones iniciales —con sus omisiones, sus miedos y sus afectos— constituyen el punto de partida del proceso pedagógico, no un obstáculo que superar. Cada sesión fue diseñada para

dialogar con lo que los participantes traen consigo, ampliar sus marcos interpretativos y propiciar experiencias que transformen la relación con el entorno desde adentro. La tabla que sigue recoge la estructura general de la estrategia.

Tabla 5

Estructura general de la estrategia formativa

Sesión	Objetivo	Estrategias y actividades	Tiempo aprox.
I	Identificar las percepciones iniciales sobre el barrio y la quebrada Yomasa	Diálogo colectivo y cartografía social del barrio	55 min
II	Ampliar la representación espacial del sistema hídrico	Exploración digital (Google Maps) y recorrido virtual de la quebrada	45 min
III	Incorporar la dimensión emocional en el análisis territorial	Cartografía emocional; identificación de emociones asociadas al espacio	65 min
IV	Expresar el territorio desde la memoria y la	Diálogo intergeneracional; expresión mediante dibujo,	75–85 min

	representación corporal y artística	movimiento y narración creativa	
V	Contrastar percepciones previas mediante experiencia directa y corporal	Recorrido territorial por la quebrada; registro sensorial y corpográfico	5 h aprox.
VI	Resignificar y proyectar comprensiones territoriales transformadas	Elaboración de nuevas cartografías; socialización colectiva y reflexión final	45 min

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Desarrollo Narrativo Y Estructural De Las Sesiones Formativas

La implementación de la estrategia pedagógica se desarrolló a través de seis sesiones articuladas progresivamente. Cada encuentro respondió a una intencionalidad formativa específica, pero todos compartieron un principio común: colocar al cuerpo, la percepción y la emoción como mediadores del conocimiento territorial. A continuación, se presenta el desarrollo narrativo de cada sesión, acompañado de su diseño.

4.3.1. Sesión I: Exploración de percepciones iniciales del territorio

La primera sesión tuvo como propósito reconocer las representaciones previas que los jóvenes han construido sobre su entorno inmediato. A través de un diálogo inicial, se invitó a los participantes a evocar los lugares del barrio que conocen, los que frecuentan, los que evitan y los

que les generan algún sentimiento particular. La conversación fluyó con espontaneidad: aparecieron el parque, el colegio, las tiendas, los lugares de ensayo de la corporación. La quebrada Yomasa, en cambio, emergió tarde y de forma tangencial, mencionada más como límite que como lugar habitado.

Posteriormente, se desarrolló un ejercicio de cartografía social en el que cada participante elaboró un mapa del barrio desde su propia perspectiva. La consigna no buscaba precisión técnica, sino representación honesta del espacio vivido: que dibujaran lo que consideraban parte de su barrio, con los lugares que reconocen y los que omiten. Esta técnica, coherente con los planteamientos de Morales Yago (2012) sobre la construcción de imágenes mentales del espacio, permitió evidenciar que la mayoría de los participantes omitía la quebrada en su representación inicial o la reducía a una línea al margen del mapa. Algunos la identificaron como zona de riesgo, como "el caño que huele mal" o simplemente como un lugar al que no se acercan. Estas cartografías no fueron descartadas al avanzar el proceso; se guardaron como evidencia diagnóstica y se retomaron en la sesión final para que los propios jóvenes pudieran comparar sus representaciones iniciales con las que elaboraron después del recorrido.

Esta primera sesión cumplió, así, una doble función: establecer un diagnóstico inicial de la comprensión territorial juvenil y confirmar la pertinencia de una intervención pedagógica orientada a poner en movimiento esas representaciones. Rodríguez Patiño (2020) señala que los procesos formativos situados deben partir de las experiencias y saberes previos de los estudiantes, reconociéndolos como punto de partida y no como vacío que llenar. La cartografía inicial evidenció que los jóvenes poseen un conocimiento territorial rico en matices emocionales y prácticos, aunque fragmentado en lo que respecta al sistema hídrico del barrio.

Tabla 6

Diseño estructural de la Sesión I

Momento	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	5 min	Se abre el espacio con preguntas orientadoras sobre el barrio: qué lugares conocen, cuáles frecuentan, cuáles evitan y cuáles asocian con recuerdos significativos. El objetivo es activar la memoria espacial y generar confianza para la participación.
Desarrollo	40 min	A partir de los relatos, cada participante elabora un mapa de su barrio desde su propia perspectiva, identificando los lugares que reconoce, los que omite y los que le generan alguna emoción particular. Se recogen los mapas como evidencia diagnóstica.
Cierre	10 min	Se conversa brevemente sobre las fuentes hídricas cercanas al barrio: si las han notado, qué saben de ellas, qué lugar ocupan en

		sus recorridos cotidianos. Se deja la pregunta abierta para la siguiente sesión.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3 Intervención Pedagógica

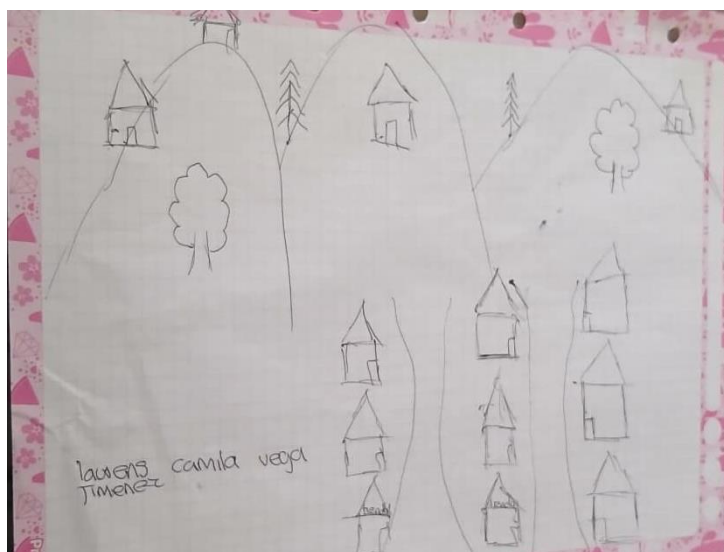
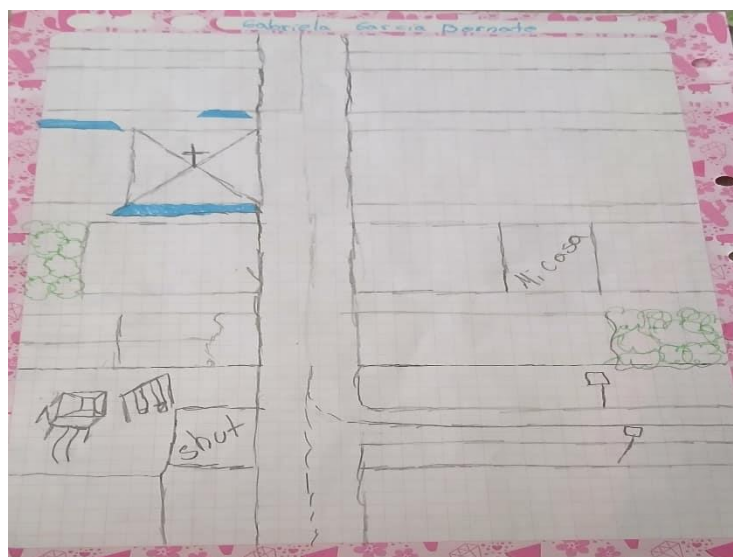


Figura 4 Intervención Pedagógica.



Nota: fotografías tomadas por el autor.

4.3.2. Sesión II: Reconocimiento del sistema hídrico y ampliación de la representación espacial

En la segunda sesión se buscó problematizar las representaciones iniciales identificadas en el encuentro anterior. A partir del uso de herramientas digitales —específicamente Google Maps y recursos de cartografía satelital disponibles en línea— se exploró el recorrido de la quebrada Yomasa desde su nacimiento en los cerros orientales hasta su confluencia con el río Tunjuelito. Este ejercicio visual permitió a los participantes dimensionar, por primera vez, la extensión real del sistema hídrico del que habían hablado en la sesión anterior como algo lejano o irrelevante.

Ver la quebrada desde arriba —su trayectoria, sus curvas, los barrios que atraviesa, los puntos donde se estrecha o desaparece bajo la urbanización— generó reacciones visibles en el grupo. Varios participantes señalaron con sorpresa que la quebrada pasaba exactamente detrás de su casa, o que un sector que siempre habían asociado con malos olores era, en realidad, parte de este mismo sistema hídrico. La herramienta digital no reemplazó la experiencia directa con el territorio, pero amplió la escala espacial de análisis y preparó el terreno para el recorrido que se realizaría en la sesión V.

Este ejercicio favoreció la ampliación del mapa mental colectivo, evidenciando que la quebrada forma parte de un sistema mayor que trasciende los límites inmediatos del barrio. Morales Yago (2012) señala que las imágenes mentales del espacio no son fotografías estáticas, sino construcciones dinámicas que pueden modificarse cuando se producen experiencias que las cuestionan. El reconocimiento digital del sistema hídrico operó precisamente como ese cuestionamiento: la quebrada dejó de ser "el caño del fondo" y comenzó a perfilarse como un afluente real con historia, con recorrido y con una relación concreta con la vida del barrio

Tabla 7

Diseño estructural Sesión II.

Momento de la actividad	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	5 minutos	Se retoman los mapas elaborados en la sesión anterior. Se señalan los lugares donde la quebrada debería aparecer y se pregunta al grupo por qué no la incluyeron o la representaron de manera tan reducida.
Desarrollo	30 minutos	Mediante Google Maps se realiza un recorrido visual desde el punto donde se ubica la Corporación Artística Arco Iris hasta el nacimiento de la quebrada en los cerros. Los participantes identifican en el mapa digital los lugares que conocen, los que desconocen y los puntos donde la quebrada desaparece bajo la urbanización
Finalización	10 minutos	Se propicia una conversación sobre cómo se sienten al reconocer el sistema hídrico desde esta

perspectiva ampliada. Se plantea la pregunta para la próxima sesión: ¿qué emociones les genera la quebrada en distintos puntos del barrio?

Anexo 2. Reconocimiento digital del sistema hídrico

Figura 5 Reconocimiento del territorio

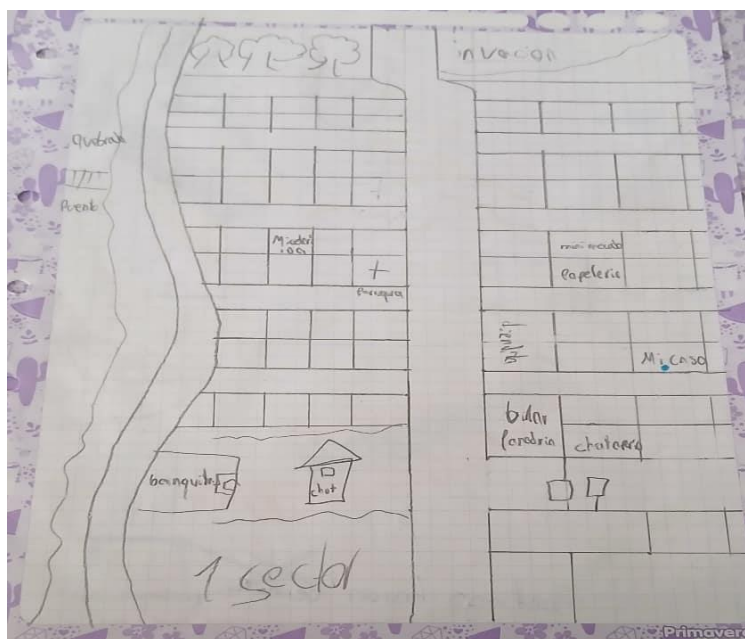


Figura 6 Reconocimiento del territorio



Fuente: fotografías tomadas por el autor.

4.3.3. Sesión III: Cartografía emocional del territorio

La tercera sesión incorporó de manera explícita la dimensión emocional en el análisis territorial. Se propuso a los jóvenes identificar emociones asociadas a distintos puntos del barrio —incluyendo la quebrada, el parque, el sector de la corporación y los alrededores del colegio— y representarlas visualmente sobre una cartografía. Para ello se emplearon cinco categorías emocionales básicas: alegría, tristeza, miedo, ira y tranquilidad, representadas mediante colores y símbolos que cada participante eligió libremente.

La actividad reveló una geografía emocional del barrio que no habría emergido mediante técnicas de recolección convencionales. El miedo apareció concentrado en los bordes de la quebrada, especialmente en los tramos más deteriorados o con poca iluminación nocturna. La alegría y la tranquilidad se asociaron principalmente a los espacios de la corporación y a ciertos

parques del barrio. La tristeza o el desagrado marcaron los sectores donde el vertimiento de residuos sobre la quebrada era más visible. Esta distribución emocional del espacio confirmó lo planteado por Sánchez (2010): las emociones no son reacciones espontáneas e irrelevantes, sino mecanismos de orientación que inciden en las prácticas espaciales cotidianas.

La cartografía emocional también cumplió una función pedagógica que fue más allá del diagnóstico: permitió que los participantes nombraran y compartieran públicamente sus relaciones afectivas con el entorno, lo que generó conversaciones sobre por qué ciertas zonas se perciben como amenazantes, qué factores sociales y ambientales producen esas sensaciones y de qué manera la historia del lugar contribuye a moldearlas. Al cierre de la sesión, cada participante formuló por escrito dos o tres preguntas que le gustaría hacerle a alguien que hubiera vivido el barrio antes de las transformaciones urbanas más recientes. Estas preguntas sirvieron de insumo para el encuentro intergeneracional de la sesión siguiente.

Tabla 8

Diseño estructural de la Sesión III.

Momento de la actividad	Tiempo	Desarrollo de actividad
Inicio	5 minutos	Se conversa brevemente sobre la quebrada y sobre qué aspectos les gustaría que cambiaran. La conversación activa la dimensión evaluativa y emocional de la relación con el espacio.
Desarrollo	40 minutos	Cada participante elabora una cartografía emocional sobre una base del barrio, representando mediante colores y símbolos las emociones asociadas a distintos lugares: la quebrada, el parque, el colegio, los lugares de ensayo y los sectores de tránsito cotidiano. Se socializa en pequeños grupos.
Finalización	20 minutos	Los participantes formulan preguntas que quisieran hacerle a habitantes mayores del barrio sobre la quebrada y sus transformaciones. Las preguntas se recogen y se organizan para el encuentro intergeneracional de la sesión IV.

Anexo 3 Cartografías emocionales elaboradas por los participantes

Figura 7

Cartografía Emocional



Figura 8

Cartografía Emocional.



Nota: fotografías tomadas por el autor.

4.3.4. Sesión IV: Memoria territorial y diálogo intergeneracional

L La cuarta sesión fue la de mayor densidad simbólica del proceso. Integró dos dimensiones que, en apariencia, pertenecen a campos distintos: la memoria oral del territorio y la

expresión corporal y artística. La articulación entre ambas no fue forzada; respondió a una lógica coherente con el enfoque corpográfico de la propuesta: si la comprensión del territorio se construye desde el cuerpo, la memoria de un lugar también debe poder expresarse a través del movimiento, del gesto y del lenguaje artístico.

La sesión inició con un encuentro intergeneracional al que fue invitada una persona mayor del barrio con vínculo histórico con la quebrada Yomasa. Los jóvenes, armados con las preguntas formuladas en la sesión anterior, condujeron el diálogo con autonomía y genuino interés. El relato del invitado fue revelador: describió la quebrada como un espacio de encuentro comunitario, de pesca artesanal y de recreación que existía antes de que la urbanización acelerada lo convirtiera en receptor de vertimientos. La diferencia entre ese relato y la percepción actual —distancia, miedo, desagrado— impactó visiblemente al grupo y generó una conversación sobre cómo los procesos sociales y ambientales transforman las relaciones entre las comunidades y sus territorios.

La segunda parte de la sesión incorporó la expresión corporal y artística como vía para procesar y representar lo escuchado. En consonancia con la trayectoria formativa de la Corporación Artística Arco Iris, se propuso a los participantes una actividad de movimiento en la que debían representar corporalmente la transformación del territorio narrada por el invitado: comenzando desde una imagen corporal de encuentro y vitalidad asociada a la quebrada del pasado, para transitar hacia una postura que expresara la fractura, el deterioro y la distancia del presente. Este tránsito corporal no fue una actividad recreativa: fue un dispositivo de comprensión. Mahecha (2022) señala que el movimiento permite procesar y comunicar comprensiones del espacio que la palabra no siempre alcanza a nombrar. Lo que los jóvenes expresaron con el cuerpo durante este ejercicio evidenció una apropiación emocional y

conceptual de la memoria territorial que difícilmente habría emergido solo mediante la escucha o el registro escrito.

Al finalizar, cada participante elaboró un relato creativo breve —poema, cuento corto o canción— en el que expresó cómo le gustaría que fuera la quebrada y qué tendría que cambiar para que eso fuera posible. Estos textos, producidos desde la emoción y la imaginación, revelaron una comprensión del territorio que articulaba memoria, deseo y crítica ambiental de manera mucho más integrada que cualquier respuesta a una pregunta directa. Buitrago (2023) plantea que las expresiones artísticas que emergen de experiencias territoriales compartidas son también formas de conocimiento; en ese sentido, los relatos elaborados en esta sesión constituyeron un insumo analítico central para la fase de sistematización.

Tabla 9

Diseño estructural de la Sesión IV

Momento de la actividad	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	10 minutos	Presentación del invitado comunitario. Se contextualiza el propósito del encuentro: recuperar la memoria territorial de la quebrada a partir del relato de quien ha habitado el barrio por décadas.
Desarrollo	40-45 minutos	Los jóvenes conducen el diálogo intergeneracional utilizando las preguntas elaboradas en la sesión anterior. A continuación, se realiza un ejercicio de expresión corporal en el que los participantes representan mediante movimiento la transformación histórica de la quebrada: del espacio de encuentro comunitario al estado actual de deterioro.

Finalización	30 minutos	Cada participante elabora un relato creativo breve (poema, cuento, canción) en el que expresa cómo le gustaría que fuera la quebrada y qué tendría que transformarse para que eso fuera posible. Los textos se comparten en voz alta al finalizar.
--------------	------------	--

Anexo 4. Registro fotográfico del encuentro comunitario

Figura 9 Memoria Territorial.

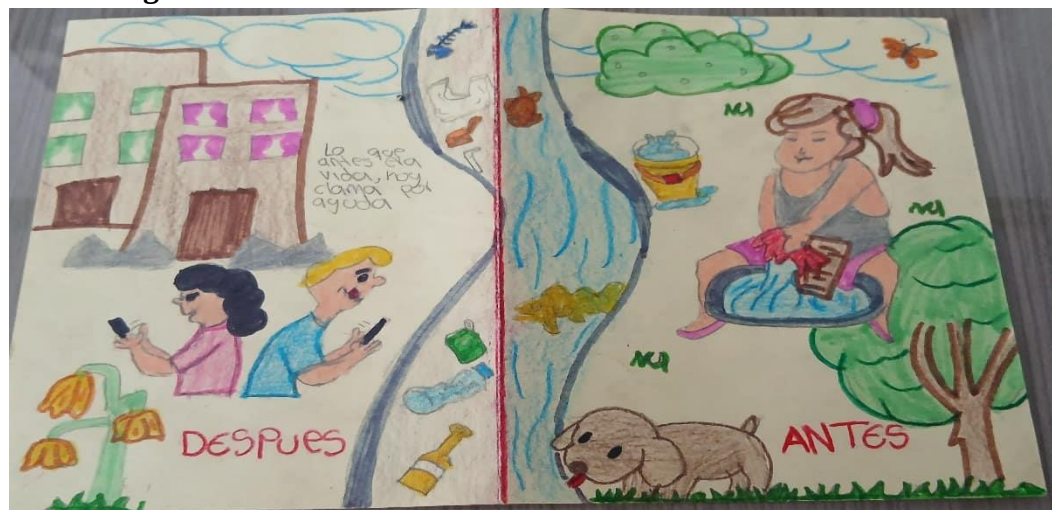


Figura 10 Memoria Territorial.



Nota: Fotografía tomada por el autor.

4.3.5. Sesión V: Recorrido territorial y experiencia corpográfica

La quinta sesión constituyó el núcleo experiencial de toda la estrategia formativa. Se realizó un recorrido por el área urbana de la quebrada Yomasa y, en su tramo más accesible, hasta un sector de la cuenca media-alta del río Tunjuelito, donde las condiciones ambientales y paisajísticas contrastan significativamente con el entorno inmediato del barrio. Este contraste fue intencional: no se trataba de mostrar "cómo debería ser la quebrada", sino de ampliar el horizonte perceptual de los participantes y poner en juego sus cuerpos en un espacio distinto al cotidiano.

La preparación del recorrido incluyó una socialización previa de la ruta, la distribución de guías de campo sencillas y la invitación a registrar —mediante dibujo, escritura breve o fotografía, según la preferencia de cada quien— lo que el cuerpo percibía: olores, texturas, sonidos, temperaturas, sensaciones que generaban atracción o rechazo. Esta consigna de registro corporal es coherente con el concepto de corpografía desarrollado por Mahecha (2022): la escritura del cuerpo sobre el espacio, o la inscripción del espacio en el cuerpo, como forma de conocimiento territorial que no puede reducirse a la observación distante.

Durante el recorrido emergieron reacciones que ninguna cartografía previa había anticipado. El contacto con tramos de la quebrada en mejores condiciones ambientales generó sorpresa y, en varios participantes, una especie de desconcierto: no esperaban que un cuerpo hídrico que conocían como espacio deteriorado pudiera tener zonas con esa apariencia. El asombro —emoción que Sánchez (2010) reconoce como movilizadora de nuevas comprensiones— se instaló en el grupo de una forma que la palabra no habría podido producir desde el aula. Hubo momentos de silencio colectivo, de detención espontánea ante un sonido o una vista, de preguntas formuladas en voz alta sin necesidad de que nadie las respondiera.

Al finalizar el recorrido, los participantes leyeron en voz alta los registros que habían

elaborado durante la caminata. La variedad de los relatos fue notable: algunos describieron sensaciones físicas con precisión; otros recurrieron a imágenes poéticas; otros formularon preguntas críticas sobre por qué determinados tramos habían sido abandonados o contaminados. Esta pluralidad de voces evidenció que la comprensión territorial, cuando se construye desde la experiencia corporal directa, adquiere una densidad que ninguna representación cartográfica ni ningún relato oral puede sustituir.

Tabla 10

Diseño estructural de la Sesión V.

Momento de la actividad	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	20 minutos	Llegada y organización del grupo. Socialización de la ruta del recorrido, distribución de guías de campo y acuerdo sobre la consigna de registro: observar, sentir y anotar lo que el cuerpo percibe en cada momento del trayecto.
Desarrollo	3 horas	Recorrido por el área urbana de la quebrada Yomasa y tramo accesible de la cuenca media-alta del río Tunjuelito. Los participantes registran mediante dibujo, escritura o fotografía las percepciones sensoriales, emocionales y territoriales que emergen durante la caminata. Se realizan paradas en puntos de contraste ambiental para compartir impresiones en grupo.
Finalización	1 hora 30 minutos	Lectura colectiva de los registros realizados durante el recorrido. Se reflexiona sobre las diferencias entre las percepciones previas al recorrido y la experiencia directa. Se plantea la pregunta para la sesión final: ¿qué ha cambiado en su manera de entender la quebrada y el barrio?

Anexo 5. Recorrido territorial registro fotográfico

Figura 11

Experiencia Corpográfica



Nota: fotografía tomada por el autor.

4.3.6. Sesión VI: Resignificación y proyección territorial

La última sesión se orientó a consolidar el proceso reflexivo desarrollado a lo largo de la estrategia. Los jóvenes elaboraron nuevas representaciones del territorio, comparando los mapas iniciales de la sesión I con cartografías construidas después del recorrido, el diálogo intergeneracional y la expresión corporal. Esta comparación no se planteó como evaluación de lo aprendido, sino como ejercicio de conciencia: mirar lo que pensaban antes y lo que piensan ahora, e intentar nombrar qué experiencias produjeron esa diferencia.

Los cambios en las nuevas cartografías fueron elocuentes. La quebrada apareció de manera más detallada, con mayor extensión representada y con nombres propios para algunos de sus tramos. Los colores y símbolos emocionales se diversificaron: junto al miedo y el desagrado del mapa inicial, emergieron ahora notas de asombro, reconocimiento y, en algunos casos, responsabilidad. Varios participantes incluyeron en sus nuevos mapas elementos del sistema hídrico que habían descubierto durante el recorrido y que nunca habían representado porque simplemente no sabían que existían.

La resignificación no fue, sin embargo, un proceso lineal ni uniforme. No todos los participantes transformaron su relación con la quebrada de la misma manera ni con la misma intensidad. Hubo quienes expresaron entusiasmo y quienes mantuvieron reservas. Esta variabilidad es, en sí misma, un dato analítico relevante: la comprensión territorial es un proceso subjetivo que depende de experiencias previas, de disposiciones emocionales y de trayectorias personales que ninguna estrategia pedagógica puede homogeneizar. Lo que la propuesta logró fue crear las condiciones para que esa transformación fuera posible: si ocurrió o no, y en qué medida, dependió de la experiencia singular de cada joven.

Al finalizar, se realizó una socialización colectiva en la que cada participante compartió, en una frase o una imagen, algo que le hubiera quedado del proceso. Las respuestas fueron diversas y revelaron la riqueza del recorrido realizado: "ahora cuando paso por la quebrada la miro diferente"; "no sabía que eso que veía todos los días era parte de un río tan largo"; "me da rabia que esté así, antes era bonita". Estas frases, recogidas en el diario de campo, sintetizan con precisión el tipo de comprensión territorial que la propuesta buscaba promover: situada, emocional, crítica y encarnada en la experiencia de quienes habitan el lugar.

Tabla 11

Diseño estructural de la Sesión VI.

Momento de la actividad	Tiempo	Desarrollo de la actividad
Inicio	5 minutos	Reflexión colectiva breve sobre lo vivido y lo aprendido a lo largo de las cinco sesiones anteriores. Se retoman los mapas iniciales elaborados en la sesión I.

Desarrollo	30 minutos	Cada participante elabora una nueva cartografía del barrio integrando lo que ha conocido, vivido y sentido durante el proceso. Se comparan las representaciones iniciales con las nuevas: ¿qué apareció?, ¿qué cambió?, ¿qué permanece igual? Los dibujos se pegan en un mural colectivo al finalizar.
Final	10 minutos	Cada participante elabora una nueva cartografía del barrio integrando lo que ha conocido, vivido y sentido durante el proceso. Se comparan las representaciones iniciales con las nuevas: ¿qué apareció?, ¿qué cambió?, ¿qué permanece igual? Los dibujos se pegan en un mural colectivo al finalizar.

Anexo 6. Representaciones finales del territorio.

Figura 12. Representación final cartografía del territorio.



Nota: fotografía tomada por el autor.

Figura 13 Representación final cartografía del territorio.



Nota: fotografía tomada por el autor.

4.4.Sistematización de la experiencia pedagógica

La sistematización de la experiencia desarrollada permitió trascender la descripción de actividades para situar el proceso pedagógico como espacio de producción de conocimiento. En coherencia con el enfoque de la Investigación-Acción Pedagógica, la sistematización no se concibió como una fase separada de la intervención, sino como una práctica reflexiva que acompañó el proceso desde el inicio y que se intensificó al finalizar cada sesión mediante el registro en el diario de campo.

El análisis del proceso evidenció, en primer lugar, que las representaciones iniciales del territorio estaban marcadas por una percepción fragmentada del sistema hídrico. En varios mapas elaborados en la primera sesión, la quebrada Yomasa simplemente no aparecía; en otros, se reducía a una línea al margen del espacio representado. Esta omisión no respondía a ignorancia, sino a una forma de distancia simbólica construida a través de años de experiencias negativas

asociadas al deterioro ambiental del lugar.

La incorporación de herramientas digitales en la segunda sesión y el reconocimiento del trazado del sistema hídrico permitió ampliar progresivamente la escala espacial de análisis. La quebrada dejó de percibirse como un problema puntual del entorno inmediato y comenzó a leerse como parte de una red hídrica más amplia, con implicaciones ambientales que superaban los límites del barrio. Este desplazamiento de escala tuvo efectos concretos en las representaciones posteriores: los mapas elaborados en la sesión VI incorporaron trayectorias, nombres y referencias que no aparecían en los iniciales.

La cartografía emocional hizo visible una dimensión que inicialmente no había sido explicitada por los participantes: la relación afectiva con el territorio. El miedo asociado a ciertos sectores de la quebrada no es un dato menor; constituye un mecanismo de orientación espacial que incide directamente en las prácticas cotidianas de los jóvenes. Reconocerlo, nombrarlo y ponerlo en perspectiva histórica —a través del diálogo intergeneracional— fue un momento clave del proceso, porque permitió que los participantes comprendieran que esa emoción no es inevitable ni natural, sino el resultado de transformaciones sociales y ambientales concretas que tienen nombre, causas y, potencialmente, alternativas.

La dimensión corporal demostró ser la más transformadora del proceso. El ejercicio de movimiento de la sesión IV —en el que los participantes representaron con el cuerpo la transformación histórica de la quebrada— y el recorrido territorial de la sesión V produjeron comprensiones que la palabra difícilmente habría generado por sí sola. Mahecha (2022) señala que la corpografía implica que el espacio se inscribe en el cuerpo tanto como el cuerpo se inscribe en el espacio: lo que los jóvenes vivieron durante esas dos sesiones quedó registrado en sus cuerpos de una forma que los registros escritos y las cartografías posteriores apenas alcanzan

a reflejar. El asombro ante tramos de la quebrada en mejores condiciones, la incomodidad ante sectores deteriorados y el silencio colectivo en determinados puntos del recorrido fueron formas de conocimiento territorial que la propuesta logró activar y que el análisis posterior buscó interpretar.

La danza y el movimiento, prácticas centrales en la formación de la Corporación Artística Arco Iris, no fueron incorporados como recursos lúdicos ni como pausas activas entre actividades cognitivas. Fueron, en los momentos en que se activaron, el medio mismo de producción de conocimiento sobre el territorio: una forma de elaborar, en el cuerpo y con el cuerpo, comprensiones que el lenguaje verbal atrapa solo parcialmente. Esta articulación entre práctica artística y educación geográfica constituye, quizás, el aporte más singular de la propuesta desarrollada.

En síntesis, la sistematización permitió confirmar que la estrategia pedagógica logró producir procesos de resignificación territorial reales, aunque diferenciados en su intensidad según los participantes. La comprensión de la quebrada Yomasa se amplió, se complejizó y se encarnó en la experiencia de quienes participaron del proceso. Esta transformación no es un resultado estadístico ni un logro de aprendizaje medible en términos convencionales: es una forma de habitar el territorio de manera más consciente, más crítica y más propia, que es, en última instancia, lo que la educación geográfica debería procurar.

Capítulo V. Resultados Y Análisis Categorical Transformaciones en la percepción territorial juvenil

El presente capítulo expone los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia pedagógica y los interpreta a la luz del marco teórico desarrollado en el Capítulo III. El análisis se organiza en torno a las tres categorías centrales de la investigación —percepción territorial, dimensión emocional y experiencia corporal— y busca mostrar de qué manera cada una de ellas se transformó, o al menos se movilizó, a lo largo del proceso formativo. Estas categorías no operan de manera independiente: se articulan y se influyen mutuamente, de modo que los hallazgos de cada apartado remiten necesariamente a los de los otros dos.

Antes de entrar en el análisis por categorías, conviene precisar cómo se entiende el concepto de "resultado" en el marco de esta investigación. Dado que el enfoque adoptado es el de la Investigación-Acción Pedagógica, los resultados no se conciben como productos medibles al final de una intervención, sino como transformaciones observables en las representaciones, los discursos y las prácticas de los participantes a lo largo del proceso. Esta aclaración es metodológicamente necesaria porque evita reducir una experiencia pedagógica compleja a un conjunto de indicadores de logro que no capturarían la riqueza de lo vivido.

5.1. Transformaciones en la dimensión emocional del territorio

El análisis de la percepción territorial constituyó el primer eje de interpretación de los resultados. Esta categoría permitió examinar cómo los jóvenes representaban su entorno al inicio del proceso y de qué manera esas representaciones se fueron modificando a medida que avanzaban las sesiones. La herramienta principal de recolección fue la cartografía social, complementada con los diálogos colectivos y los registros del diario de campo.

En la fase diagnóstica, las cartografías iniciales mostraron una comprensión territorial

centrada en los espacios de experiencia más inmediata. Los mapas priorizaron las rutas cotidianas —casa, colegio, sede de la corporación, tiendas del barrio— y los lugares asociados a encuentros significativos con los pares. El radio espacial representado fue, en la mayoría de los casos, relativamente estrecho: los jóvenes mapearon el barrio que recorren a diario, no el que podría estar más allá de sus trayectorias habituales.

Uno de los hallazgos más significativos de esta fase fue la omisión parcial o la representación marginal de la quebrada Yomasa en varios de los mapas iniciales. Aunque físicamente presente en el entorno inmediato, su ausencia en algunas cartografías evidencia que la proximidad geográfica no equivale a apropiación simbólica del espacio. Morales Yago (2012) señala que las imágenes mentales que los sujetos construyen sobre su entorno están mediadas por sus trayectorias afectivas y sus experiencias cotidianas; en este caso, la quebrada no formaba parte de las rutas significativas de los jóvenes y, por tanto, tampoco formaba parte de su mapa mental del barrio.

En los casos en que la quebrada sí fue representada desde el inicio, su presencia estuvo asociada principalmente a categorías de riesgo o de incomodidad. Frases como "el caño que huele mal", "el lugar al que no voy" o "donde tiran la basura" describían un espacio percibido como amenazante o ajeno, no como parte constitutiva del territorio habitado. Esta representación no es arbitraria: responde a condiciones materiales concretas de deterioro ambiental y a narrativas colectivas que circulan en el barrio sobre los riesgos asociados a los bordes de la quebrada.

La segunda sesión, centrada en el reconocimiento digital del sistema hídrico mediante Google Maps, produjo un desplazamiento conceptual que resultó ser más significativo de lo esperado. Ver la quebrada desde una perspectiva aérea —con su trayectoria completa desde los

cerros orientales hasta el río Tunjuelito— permitió que los participantes la comprendieran como parte de un sistema mayor, con extensión real y con historia. Varios jóvenes señalaron con sorpresa que la quebrada pasaba exactamente detrás de su casa, o que un sector que habían registrado como irrelevante en su mapa inicial era, en realidad, un tramo del mismo cuerpo hídrico. Este reconocimiento amplió la escala espacial del análisis sin requerir aún el desplazamiento físico.

En las cartografías elaboradas al finalizar el proceso, se evidenció una incorporación más explícita y detallada del sistema hídrico dentro de la representación territorial. La quebrada Yomasa apareció con mayor extensión, con nombres propios para algunos de sus tramos y con conexiones visibles hacia otros elementos del entorno. La representación dejó de ser marginal para ocupar un lugar más central en la lectura que los jóvenes hacían de su barrio. Esto no significa que la relación con la quebrada se haya vuelto positiva de manera automática: algunos mapas finales aún la marcaban con colores asociados al riesgo o la preocupación. Lo que cambió fue el reconocimiento: la quebrada ya existía en los mapas, ya tenía lugar en la comprensión territorial de los participantes.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados confirman el planteamiento de Morales Yago (2012) sobre el carácter dinámico de las representaciones espaciales: no son fijas ni determinadas de una vez para siempre, sino construcciones que pueden transformarse cuando se producen experiencias que las cuestionan o amplían. La geografía de la percepción, adoptada como enfoque orientador de la investigación, demostró su pertinencia analítica precisamente porque permitió comprender esas transformaciones no como adquisición de información nueva, sino como resignificación de representaciones previas a partir de la experiencia situada

5.3 Transformaciones en la experiencia corporal y resignificación Corpográfica

La dimensión emocional emergió como un componente central en la comprensión territorial de los participantes, evidenciando que la relación con la quebrada Yomasa no se construye únicamente desde el reconocimiento físico o conceptual del espacio, sino desde vínculos afectivos que orientan las prácticas espaciales cotidianas. Sánchez (2010) define la emoción como un proceso psicológico complejo que cumple una función adaptativa: orienta la conducta del sujeto frente a su entorno, generando respuestas de aproximación o evitación según la carga afectiva asociada a cada espacio. En el caso de los participantes, esta función resultó claramente visible durante el proceso pedagógico.

Las cartografías emocionales elaboradas en la tercera sesión revelaron una geografía afectiva del barrio que no habría emergido mediante técnicas de recolección convencionales. El miedo y la desconfianza se concentraron en los bordes de la quebrada, especialmente en los tramos con mayor deterioro ambiental o con menor iluminación nocturna. La alegría y la tranquilidad se asociaron con los espacios de la corporación, el parque y algunos sectores de encuentro comunitario. La tristeza o el desagrado marcaron los puntos donde el vertimiento de residuos sobre la quebrada era más visible desde la cotidianidad del barrio.

Esta distribución emocional del espacio no es un dato subjetivo sin relevancia analítica. Tiene consecuencias directas sobre las prácticas territoriales de los jóvenes: los tramos de la quebrada percibidos como amenazantes son evitados, no recorridos; los sectores asociados al miedo no forman parte de los itinerarios voluntarios. En ese sentido, la emoción opera como un mediador invisible entre la persona y el lugar, configurando la territorialidad de manera tan efectiva como cualquier barrera física. Reconocer esta mediación fue uno de los objetivos explícitos de la cartografía emocional.

El recorrido hacia la cuenca media-alta del río Tunjuelito, durante la quinta sesión, constituyó el punto de inflexión emocional más significativo de todo el proceso. El contacto directo con un tramo del sistema hídrico en mejores condiciones ambientales —con mayor presencia de vegetación, con agua más visible y con un entorno menos intervenido por la urbanización— generó en varias participantes expresiones de asombro genuino. La sorpresa no era performativa: emergía de la confrontación entre lo que esperaban encontrar y lo que encontraron. Algunos jóvenes manifestaron no haber imaginado que la quebrada pudiera verse así en alguno de sus tramos.

Este tránsito emocional —del miedo y la desconfianza al asombro y la curiosidad— evidencia que la resignificación territorial implica, antes que nada, una reconfiguración afectiva. No se trata de convencer a los jóvenes de que la quebrada es un espacio seguro o agradable, porque hacerlo sin transformar las condiciones materiales que generan inseguridad sería pedagógicamente deshonesto. Se trata, en cambio, de ampliar el repertorio emocional con el que los participantes se relacionan con el territorio: incorporar el asombro, la responsabilidad y el reconocimiento junto a las emociones previas, sin suprimirlas ni ignorarlas.

La transformación emocional observada no implicó idealización del entorno ni negación de sus problemáticas. Por el contrario, se evidenció un tránsito hacia una postura más consciente y crítica: frases como "me da rabia que esté así, antes era bonita" o "si uno lo conoce así, le da más lástima verlo como está en el barrio" expresan una emoción que ya no es simple rechazo, sino indignación informada. Esta diferencia es pedagógicamente relevante, porque la indignación consciente puede convertirse en motor de acción, mientras que el rechazo pasivo solo refuerza la distancia con el territorio.

5.4. Sistematización y reflexión de la investigación

La sistematización del proceso investigativo permitió comprender que las transformaciones en la comprensión territorial juvenil no fueron producto de una actividad aislada, sino del encadenamiento progresivo de experiencias pedagógicas articuladas entre sí. Cada sesión aportó algo que la siguiente necesitaba: la cartografía inicial hizo posible la problematización; la problematización preparó el terreno para la dimensión emocional; la cartografía emocional dio sentido al diálogo intergeneracional; y el recorrido territorial integró, en una sola experiencia corporal, todas las capas de comprensión que se habían ido construyendo.

Uno de los aprendizajes más significativos del proceso radica en reconocer que la comprensión territorial no se modifica mediante la transmisión de información geográfica. Las primeras sesiones demostraron que los jóvenes ya poseían conocimientos sobre la quebrada —su existencia, su deterioro, sus riesgos asociados—, pero ese conocimiento no había producido ningún vínculo distinto con el lugar. Lo que transformó la relación fue la experiencia: el movimiento corporal que representó la historia del espacio, el recorrido que puso el cuerpo en contacto directo con el territorio, el relato del habitante mayor que dio nombre y rostro al deterioro. La información geográfica fue necesaria como marco, pero insuficiente como motor de resignificación.

La sistematización también evidenció que las emociones asociadas al territorio no deben interpretarse como obstáculos para el aprendizaje geográfico, sino como puntos de partida para la resignificación. El miedo y la desconfianza inicial no desaparecieron al finalizar el proceso; en algunos casos, se profundizaron o se complejizaron. Lo que cambió fue su función: de mecanismo de evitación pasaron a ser datos de análisis, indicadores de la relación entre el

deterioro ambiental y las prácticas espaciales de la comunidad. Esta transformación en el estatuto de las emociones —de obstáculo a herramienta— es uno de los resultados más relevantes del proceso formativo.

La sistematización también permitió reconocer los límites y los desafíos de la propuesta. La resignificación territorial no implica una transformación inmediata de las condiciones materiales del entorno. La quebrada Yomasa sigue deteriorada; los factores que generan inseguridad en sus bordes persisten; las dinámicas de vertimiento de residuos no cambiaron como resultado del proceso pedagógico. Reconocer estos límites no invalida los resultados obtenidos, pero sí sitúa la propuesta en sus alcances reales: es una intervención pedagógica de escala acotada, cuya principal contribución es la transformación de representaciones y vínculos, no la transformación del entorno material. Güiza (2022) señala que las pedagogías situadas producen cambios que comienzan en la subjetividad de los participantes antes de poder proyectarse hacia el entorno; ese es, precisamente, el tipo de cambio que este proceso buscó y, en buena medida, logró.

Finalmente, la reflexión global del proceso permite afirmar que la territorialidad juvenil es dinámica y puede resignificarse cuando se generan espacios pedagógicos que articulan experiencia situada, diálogo colectivo y sensibilidad corporal. Los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris llegaron al proceso con representaciones del barrio construidas a lo largo de años de habitarlo; lo abandonaron con representaciones más complejas, más conscientes y más propias. No se trata de que ahora "saben más" sobre la quebrada Yomasa: se trata de que la quebrada, para varios de ellos, ha dejado de ser un espacio ajeno y ha comenzado a ser un lugar que les pertenece, que les preocupa y que, quizás, algún día querrán transformar.

Capítulo VI. Conclusiones Y Recomendaciones

6.1. Conclusiones generales.

Esta investigación tuvo como propósito analizar cómo la articulación entre percepción territorial, experiencia corporal y dimensión emocional incide en la resignificación de la comprensión territorial de jóvenes vinculados a la Corporación Artística Arco Iris, en torno a la quebrada Yomasa, en la localidad de Usme. El proceso desarrollado a lo largo de seis sesiones pedagógicas progresivas permitió no solo responder a la pregunta de investigación, sino también comprender con mayor profundidad la naturaleza dinámica de la territorialidad juvenil en contextos urbanos periféricos. Las conclusiones que se presentan a continuación no son afirmaciones cerradas: son comprensiones construidas colectivamente, abiertas al debate y a la revisión.

La primera conclusión que emerge del proceso es que la percepción territorial juvenil, al inicio de la intervención, se encontraba fragmentada y circunscrita principalmente a los espacios de experiencia cotidiana más inmediata. La quebrada Yomasa, aunque físicamente presente en el entorno, no ocupaba un lugar significativo en la representación simbólica del territorio de los participantes, o bien aparecía asociada exclusivamente a categorías de riesgo, abandono e inseguridad. Esta constatación confirma el planteamiento de Morales Yago (2012) sobre el carácter selectivo e interesado de las imágenes mentales del espacio: los sujetos no representan el territorio de manera objetiva o exhaustiva, sino en función de sus trayectorias afectivas, sus rutas habituales y las narrativas colectivas que circulan en su comunidad. La omisión de la quebrada en los mapas iniciales no era indiferencia; era el resultado de una relación deteriorada entre los jóvenes y ese espacio, construida a lo largo de años de transformaciones socioambientales que lo fueron desplazando hacia los márgenes de la vida barrial.

La segunda conclusión es que la dimensión emocional resultó ser un componente estructural —y no periférico— en la configuración de la territorialidad. Las emociones de inseguridad, desagrado y desconfianza que los jóvenes asociaban a los bordes de la quebrada no eran reacciones espontáneas ni irracionales; eran, como señala Sánchez (2010), mecanismos de orientación espacial que traducían condiciones materiales concretas de deterioro ambiental en prácticas de evitación. Reconocer esta función de la emoción fue uno de los aprendizajes más significativos del proceso, tanto para los participantes como para quien investigó: las emociones no obstaculizan la comprensión territorial, la articulan. Trabajarlas de manera explícita, mediante la cartografía emocional y el diálogo, fue lo que permitió que comenzaran a transformarse. Al finalizar el proceso, el miedo no había desaparecido, pero había sido acompañado por otras emociones —asombro, indignación, reconocimiento— que ampliaron la relación afectiva de los jóvenes con el territorio.

La tercera conclusión es que la experiencia corporal constituyó el eje más transformador de toda la propuesta. Esto no resultó sorprendente dado el contexto de la Corporación Artística Arco Iris, cuyos integrantes han desarrollado, a través de la danza y el teatro, una sensibilidad corporal y espacial que no poseen todos los grupos de jóvenes. Lo que sí resultó revelador fue la magnitud y la profundidad de las transformaciones producidas por el ejercicio de movimiento de la cuarta sesión y, sobre todo, por el recorrido territorial de la quinta. Mahecha (2022) plantea que la corpografía implica una doble inscripción: el espacio en el cuerpo y el cuerpo en el espacio. Ambas inscripciones se produjeron durante el recorrido: los jóvenes llevaron en sus cuerpos, al final de ese día, comprensiones del sistema hídrico que ninguna cartografía ni ningún relato habría podido depositar de la misma manera.

La cuarta conclusión refiere a la articulación entre las tres categorías. La investigación

demuestra que percepción, emoción y corporalidad no son dimensiones independientes que puedan abordarse por separado: se constituyen mutuamente y solo producen resignificación territorial cuando se trabajan de manera articulada. Una intervención centrada exclusivamente en la percepción —mapas, información cartográfica, conocimiento del sistema hídrico— habría ampliado el conocimiento geográfico de los participantes, pero no necesariamente su vínculo afectivo con la quebrada. Una intervención puramente emocional habría generado sensibilización, pero sin los instrumentos conceptuales necesarios para interpretar lo sentido. Fue la combinación de las tres dimensiones, sostenida a lo largo de seis sesiones progresivas, lo que produjo una resignificación genuina en quienes participaron del proceso.

En términos metodológicos, el estudio confirma que la Investigación-Acción Pedagógica constituye un enfoque pertinente para analizar y transformar procesos formativos situados. La producción de conocimiento no emergió de la observación distante ni de la aplicación de instrumentos sobre sujetos pasivos: emergió del diálogo constante entre intervención y reflexión, entre lo que ocurría en las sesiones y lo que el marco teórico permitía interpretar. Esta coherencia entre enfoque metodológico, categorías de análisis e intervención pedagógica es, en sí misma, un resultado de la investigación.

Finalmente, cabe subrayar que los jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris no llegaron al proceso como sujetos vacíos de conocimiento territorial: llegaron con mapas mentales, con memorias corporales, con emociones asociadas al barrio y con años de formación artística que los hacía singularmente aptos para este tipo de intervención. Lo que la propuesta pedagógica aportó no fue información que no tenían, sino experiencias que reorganizaron lo que ya sabían, lo que ya sentían y lo que ya vivían. En ese sentido, la conclusión más importante de esta investigación es también la más sencilla: cuando los jóvenes son reconocidos como sujetos

territoriales activos, y cuando se generan condiciones pedagógicas que ponen en juego su cuerpo, su emoción y su percepción, la comprensión territorial puede transformarse de maneras que sorprenden incluso a quien diseña la intervención.

6.2. Aportes de la investigación

Esta investigación realiza aportes en tres planos que, aunque distintos, se articulan entre sí: el teórico-conceptual, el metodológico y el pedagógico-práctico.

En el plano teórico-conceptual, el estudio ofrece una comprensión integral de la territorialidad juvenil que supera los enfoques reduccionistas centrados en la descripción física del espacio o en el conocimiento cartográfico. Al integrar la geografía de la percepción (Morales Yago, 2012) con la corpografía (Mahecha, 2022) y la dimensión emocional (Sánchez, 2010), la investigación propone un marco interpretativo que reconoce la complejidad de la relación entre sujeto y territorio. Esta articulación conceptual no es únicamente un ejercicio académico: tiene implicaciones directas para la manera en que se diseñan procesos formativos en contextos urbanos periféricos. La distinción entre territorio —como categoría geopolítica y relacional— y lugar —como espacio de experiencia vivida— fue particularmente productiva para comprender por qué la quebrada Yomasa podía existir como dato geográfico sin existir como lugar en la comprensión territorial de los participantes.

En el plano metodológico, la investigación demuestra la pertinencia de la Investigación-Acción Pedagógica para producir conocimiento situado en contextos comunitarios. La Corporación Artística Arco Iris no fue simplemente el escenario donde se recolectaron datos: fue el espacio donde se construyó conocimiento de manera colectiva y reflexiva. Esta experiencia contribuye a la discusión sobre cómo pueden articularse intervención formativa y producción investigativa sin que ninguna de las dos dimensiones subordine a la otra. La triangulación de

técnicas —cartografía social, cartografía emocional, recorrido territorial, expresión corporal, diálogo intergeneracional y observación participante— demostró ser coherente con la complejidad del fenómeno estudiado y produjo una comprensión más densa que la que habría resultado de aplicar una sola técnica.

En el plano pedagógico-práctico, el estudio aporta una experiencia concreta y documentada de intervención pedagógica que articula educación geográfica, educación ambiental y práctica artística en un contexto comunitario. Esta articulación no es frecuente en la literatura existente sobre enseñanza del territorio, y su implementación en un espacio no escolar como la Corporación Artística Arco Iris amplía el horizonte de lo posible en términos de dónde y cómo puede ocurrir la educación geográfica. Pineda y Prieto (2019) señalan que los procesos de educación ambiental con mayor impacto son aquellos que vinculan problemáticas locales concretas con experiencias territoriales directas; la propuesta desarrollada en esta investigación es coherente con ese planteamiento y ofrece evidencia empírica de sus resultados.

6.3.Limitaciones del estudio

Toda investigación situada tiene límites que deben reconocerse con claridad, no como deficiencias a disculpar, sino como condiciones que definen el alcance legítimo de sus conclusiones. Este estudio presenta al menos tres limitaciones que merecen ser explicitadas.

La primera es la especificidad del grupo participante. Los quince jóvenes de la Corporación Artística Arco Iris constituyen un grupo con características muy particulares: están vinculados a una organización de formación artística con más de dos décadas de trayectoria, han desarrollado una sensibilidad corporal y espacial que no es característica de todos los grupos juveniles, y comparten un sentido de pertenencia comunitaria que facilitó la participación activa en el proceso. Estas características hacen que los resultados no sean extrapolables de manera

directa a otros contextos juveniles, escolares o comunitarios. Lo que funcionó aquí, con este grupo y en estas condiciones, deberá adaptarse y recontextualizarse si se pretende aplicar en escenarios distintos.

La segunda limitación es el alcance temporal de la intervención. Seis sesiones pedagógicas, aunque articuladas con cuidado, constituyen una ventana acotada para observar transformaciones en procesos tan complejos como la territorialidad. Las resignificaciones observadas al finalizar el proceso se evidenciaron principalmente en el plano simbólico —mapas, relatos, expresiones verbales— pero no es posible afirmar que esas transformaciones se sostienen en el tiempo ni que se traducen en cambios duraderos en las prácticas espaciales cotidianas de los participantes. Un seguimiento longitudinal habría permitido profundizar en esta dimensión, pero escapaba a los alcances de la investigación.

La tercera limitación remite a la relación entre la transformación pedagógica y las condiciones materiales del territorio. La quebrada Yomasa sigue deteriorada; los factores estructurales que producen su contaminación y que generan inseguridad en sus bordes no se modificaron como resultado de este proceso. La investigación no pretendía hacerlo, pero es necesario advertir que cualquier lectura que sobreestime los alcances de la intervención pedagógica corre el riesgo de naturalizar las condiciones de deterioro ambiental como si fueran transformables solo mediante un cambio de percepción. La resignificación territorial es condición necesaria, pero no suficiente, para la transformación del entorno: requiere también procesos organizativos, políticos y ambientales que trascienden lo que puede producir una estrategia formativa de escala acotada.

6.4. Recomendaciones pedagógicas y comunitarias

A partir de los resultados y las reflexiones de este proceso investigativo, se proponen

recomendaciones dirigidas a tres ámbitos: el pedagógico, el comunitario y el investigativo.

En el ámbito pedagógico, la experiencia desarrollada sugiere que la integración de prácticas artísticas y corporales en la enseñanza de la geografía y la educación ambiental puede producir comprensiones territoriales más ricas y propias que las generadas por enfoques exclusivamente informativos o descriptivos. La danza, el movimiento y la expresión creativa no son actividades complementarias del aprendizaje geográfico: pueden ser, cuando se diseñan con intencionalidad pedagógica clara, el medio mismo de producción de conocimiento territorial. Esta recomendación no es aplicable de manera mecánica a cualquier contexto, pero sí invita a los docentes de ciencias sociales y geografía a explorar metodologías que pongan el cuerpo en el centro de los procesos de comprensión espacial, especialmente en contextos donde los estudiantes tienen acceso a prácticas artísticas o comunitarias que involucren el movimiento.

En la misma línea, se recomienda promover los recorridos territoriales como estrategia formativa permanente y no como actividad excepcional. La experiencia directa del entorno — con sus olores, sus texturas, sus contrastes y sus silencios— produce procesos de reflexión crítica y resignificación espacial que ninguna representación cartográfica puede reemplazar. Güiza (2022) señala que las pedagogías situadas producen cambios que comienzan en la subjetividad antes de proyectarse hacia el entorno; el recorrido territorial es, en ese sentido, una de las estrategias más efectivas para hacer de la experiencia subjetiva el punto de partida del conocimiento geográfico.

En el ámbito comunitario, se propone articular procesos educativos como el desarrollado en esta investigación con iniciativas ambientales locales orientadas al cuidado y recuperación del sistema hídrico de Usme. La conciencia territorial construida en espacios formativos tiene mayor impacto cuando puede proyectarse hacia acciones colectivas concretas: brigadas de limpieza,

recorridos interpretativos, iniciativas de memoria ambiental o procesos de gestión comunitaria del territorio. La Corporación Artística Arco Iris, con su trayectoria y su arraigo barrial, constituye un actor estratégico para articular estas dimensiones. El proceso pedagógico aquí descrito puede entenderse como un primer paso en un recorrido más largo hacia la apropiación comunitaria del entorno hídrico.

En el ámbito investigativo, los hallazgos de este estudio abren varias líneas de indagación que merecen ser exploradas en trabajos futuros. La relación entre territorialidad juvenil y prácticas artísticas en contextos urbanos periféricos es un campo con escaso desarrollo en la educación geográfica colombiana, y las evidencias producidas aquí sugieren que merece mayor atención. Específicamente, se recomienda profundizar en el papel de la corpografía como enfoque pedagógico y metodológico: cómo puede articularse con otras disciplinas escolares, qué tipo de técnicas de recolección resultan más adecuadas para capturar las transformaciones en la experiencia corporal del territorio, y de qué maneras puede contribuir a la formación de subjetividades territoriales más críticas y comprometidas con el entorno.

Esta investigación no culmina con una respuesta definitiva, sino con una comprensión más matizada de un problema complejo. Los jóvenes del barrio Bolonia que participaron del proceso no aprendieron la quebrada Yomasa como dato geográfico; la redescubrieron como lugar, con todo lo que eso implica: historia, afecto, responsabilidad y posibilidad. Eso, en el marco de una educación geográfica comprometida con la formación de sujetos territoriales activos, es suficiente para justificar el recorrido realizado.

7. Referencias Bibliográficas.

- Ferreiros, F. (2023). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador.
- Pineda, J.A, Prieto González, G.E . (2019). La educación ambiental en la enseñanza y aprendizaje en la educación básica. Rastros y rostros del saber.
- Morales Yago, Francisco José la geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. el ejemplo de yecla (murcia) Papeles de Geografía, núm. 55-56, 2012, pp. 137-152. Universidad de Murcia. Murcia, España
- Sánchez, Enrique G. Fernández-Abascal y María Pilar Jiménez, (2010). psicología de la emoción. Editorial universitaria Ramon Areces. Págs. 17-74.

8. Anexos

Anexo 1. Mapas iniciales elaborados por los participantes

Anexo 2. Reconocimiento digital del sistema hídrico

Anexo 3. Cartografías emocionales elaboradas por los participantes

Anexo 4. Registro fotográfico del encuentro comunitario

Anexo 5. Registro fotográfico recorrido territorial

Anexo 6. Registro fotográfico representaciones generales del territorio

Anexo 7. Diagnóstico

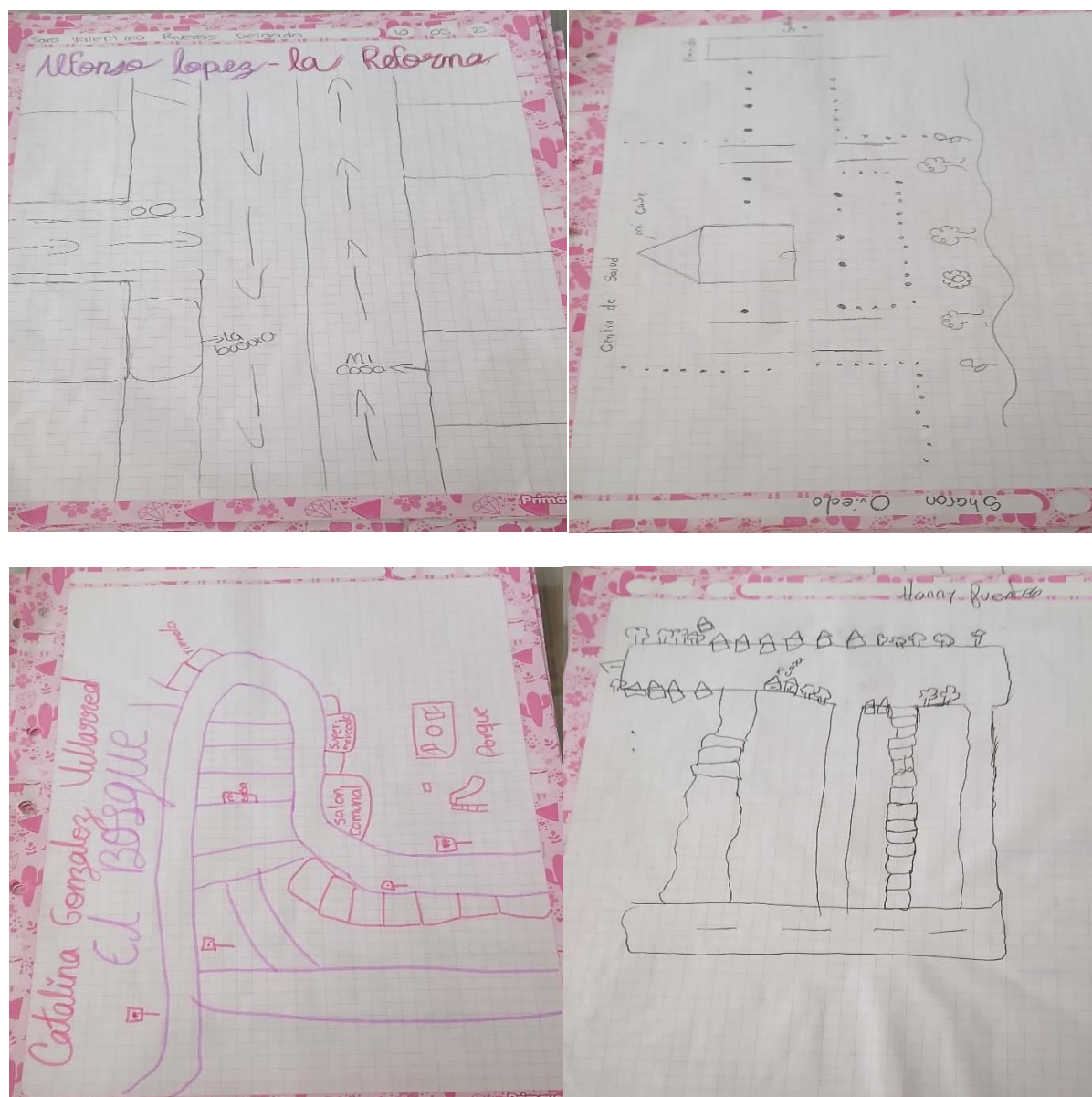
Anexo 8. Entrevista realizada a la Señora Luz Dary

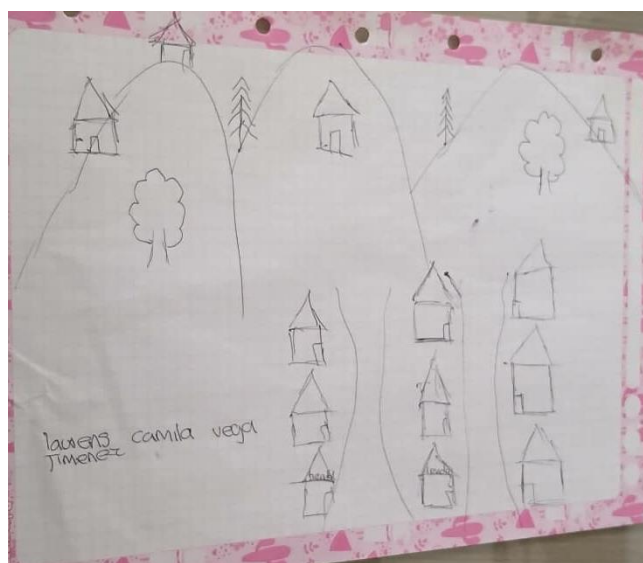
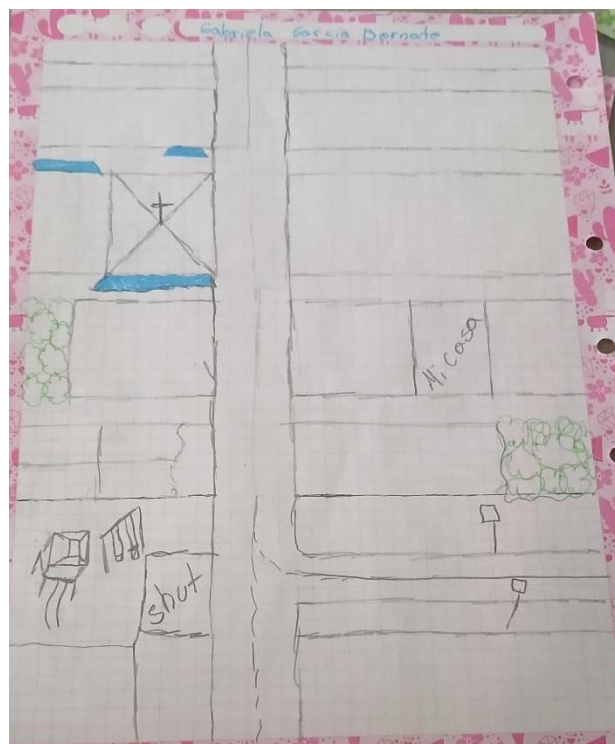
Nota: Todas las evidencias gráficas, testimoniales y documentales se encuentran archivadas digitalmente en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1sLevBziMKJS7_R2SL_TPZXdxZbrC8qIY

9. ANEXOS.

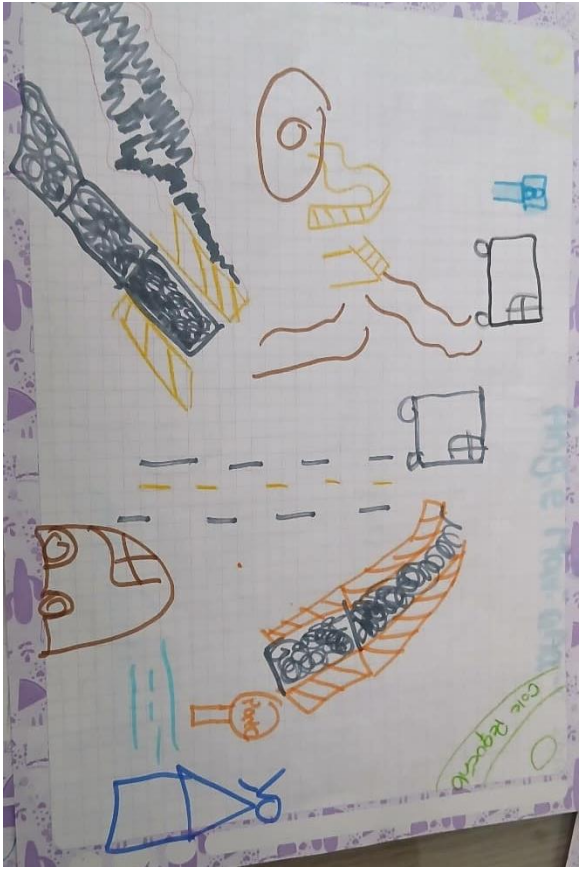
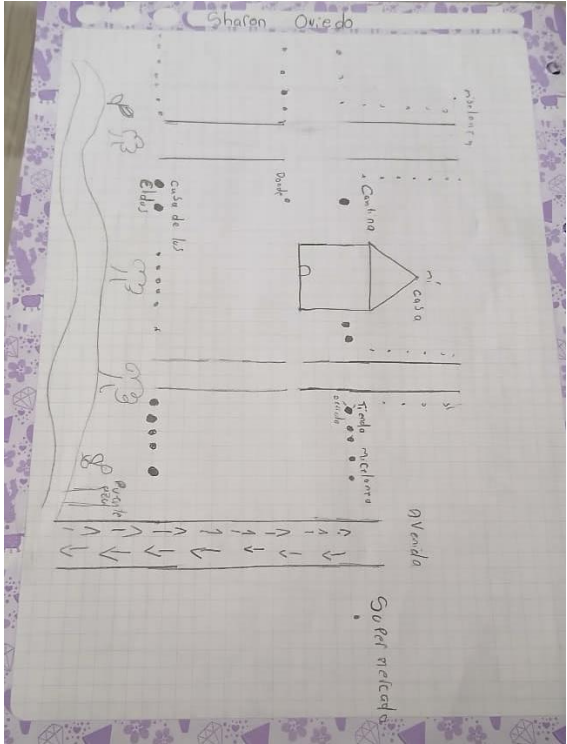
Anexo 1. Sesión 1 Mapas iniciales elaborados por los participantes

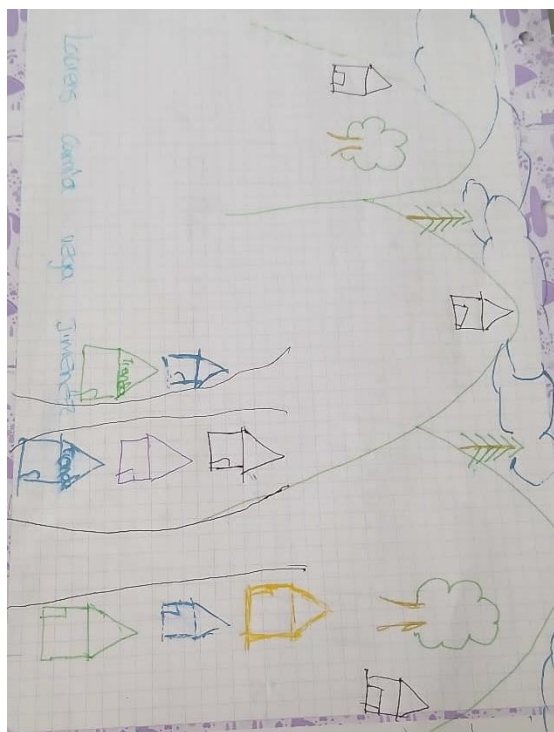




Anexo 2. Sesión 2 Mapas iniciales elaborados por los participantes

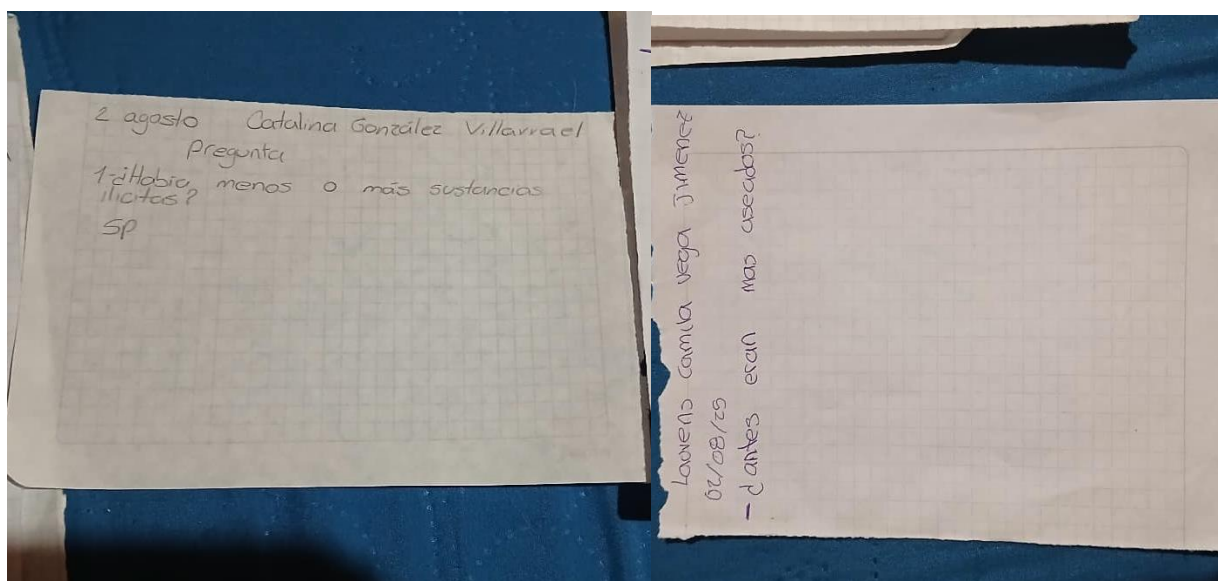
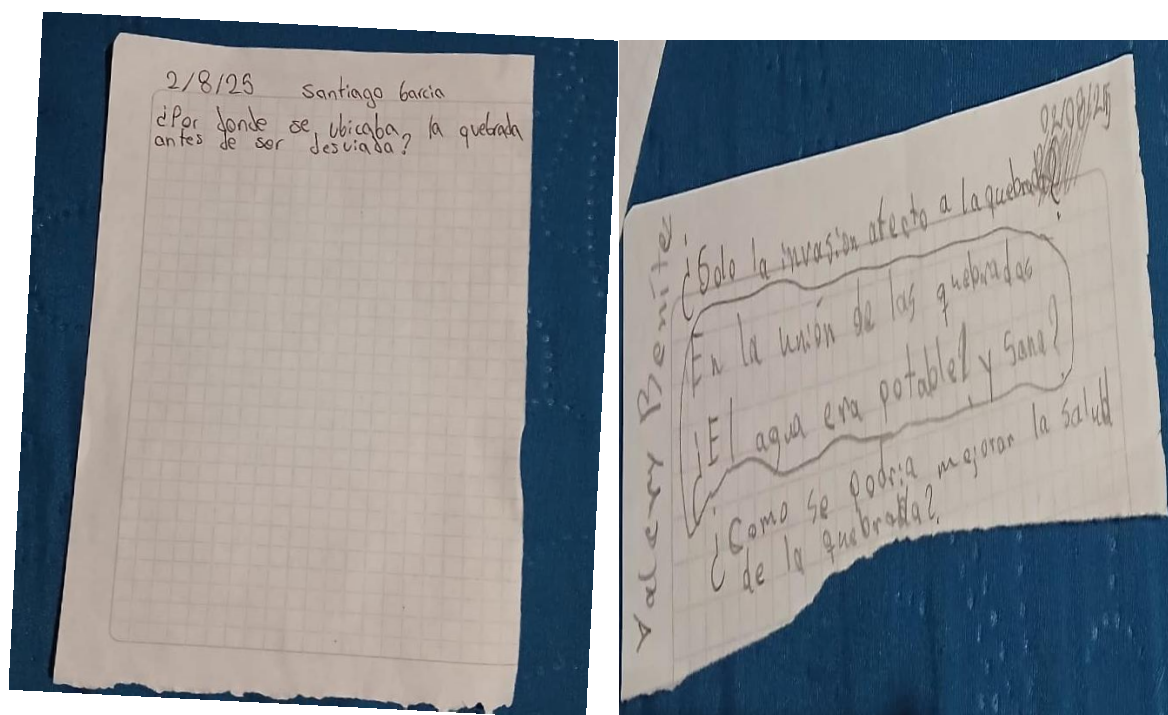






Anexo 3. Sesión 3. Cartografías emocionales elaboradas por los participantes

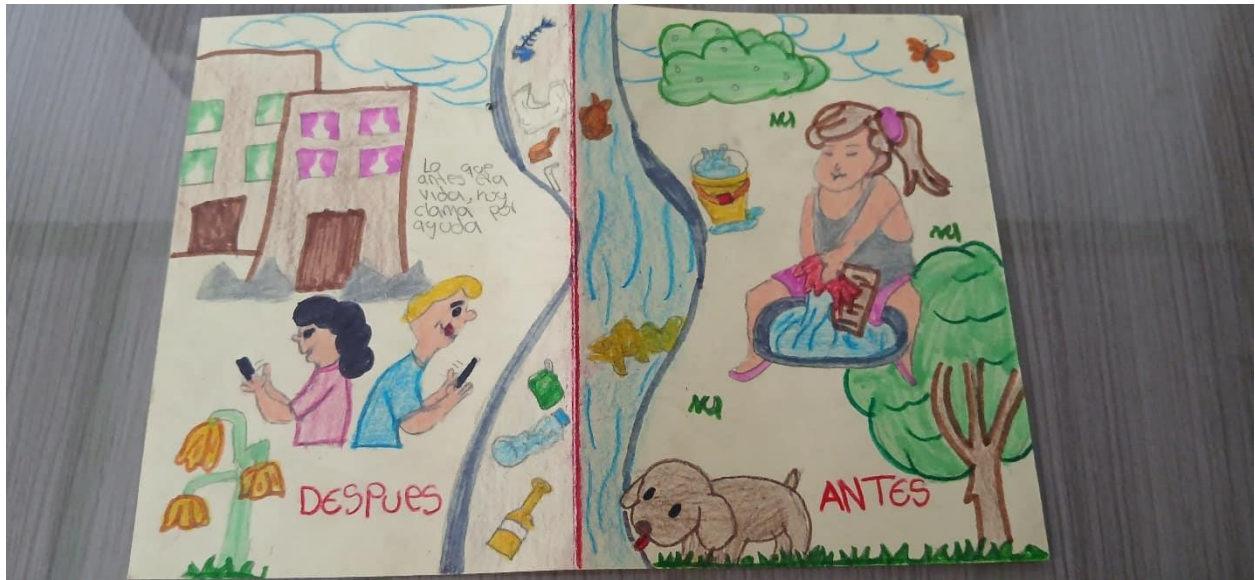






Anexo 4. Sesión 4. Registro fotográfico del encuentro comunitario





Anexo 5. Sesión 5. Registro fotográfico recorrido territorial

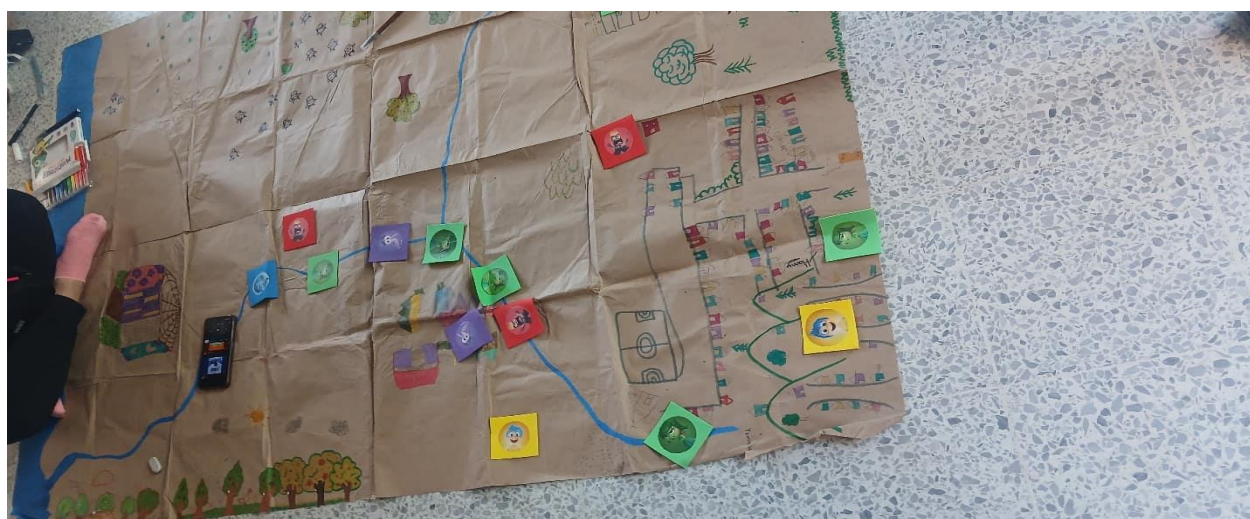




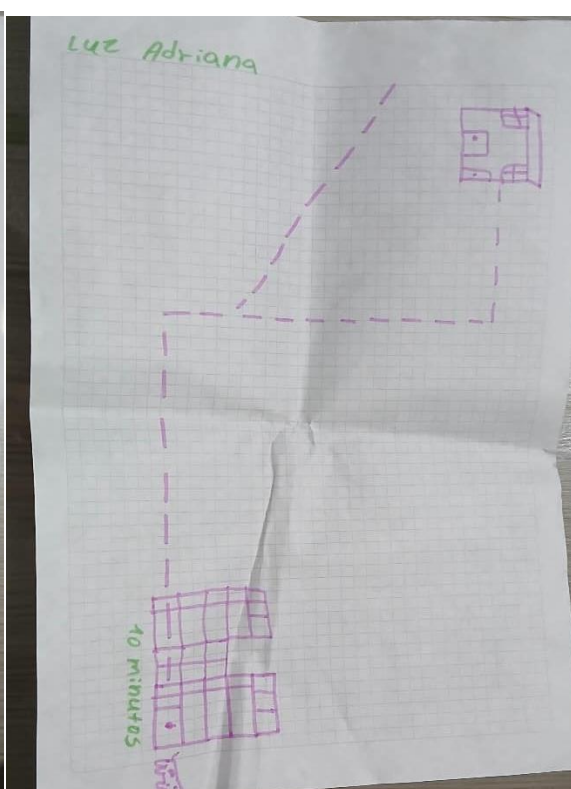
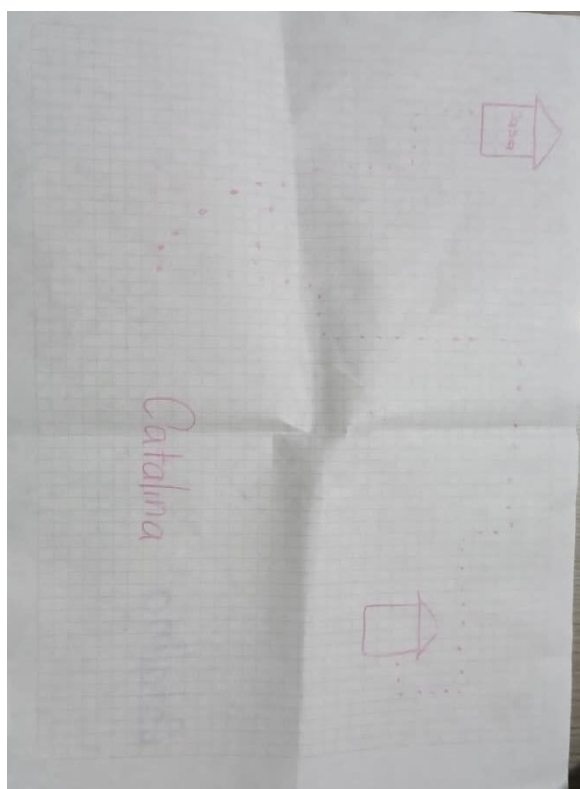
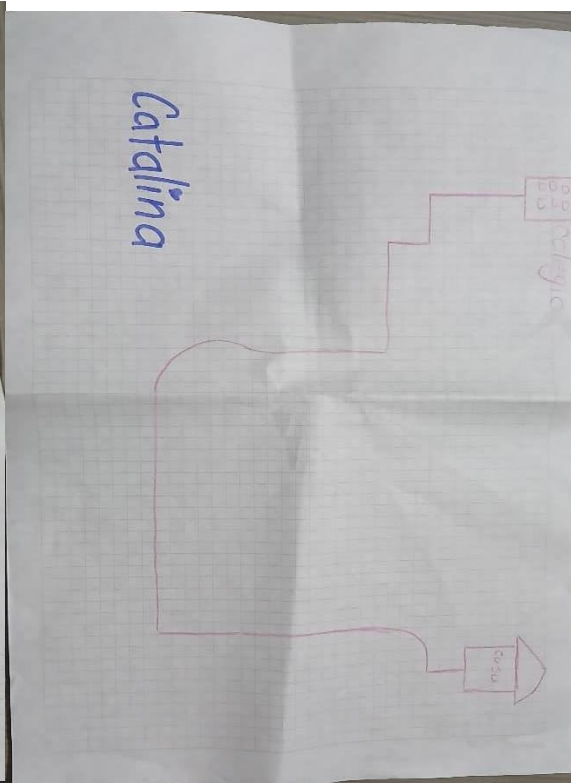
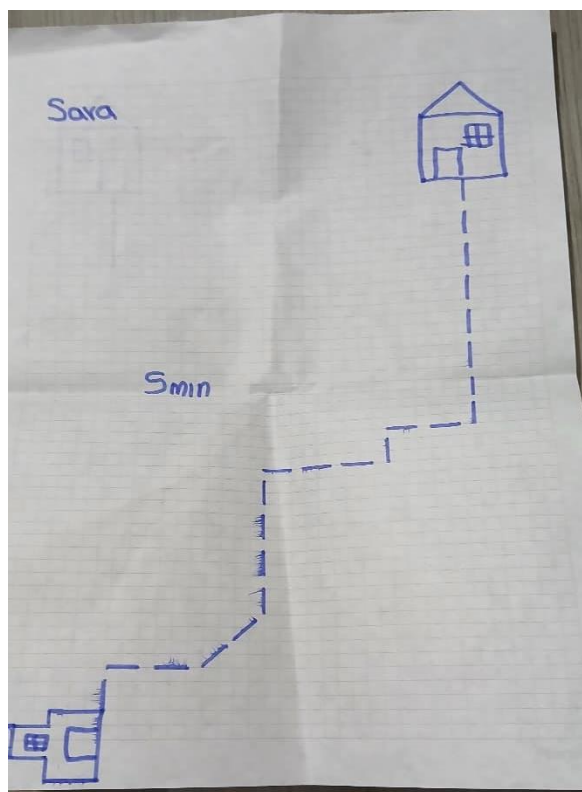


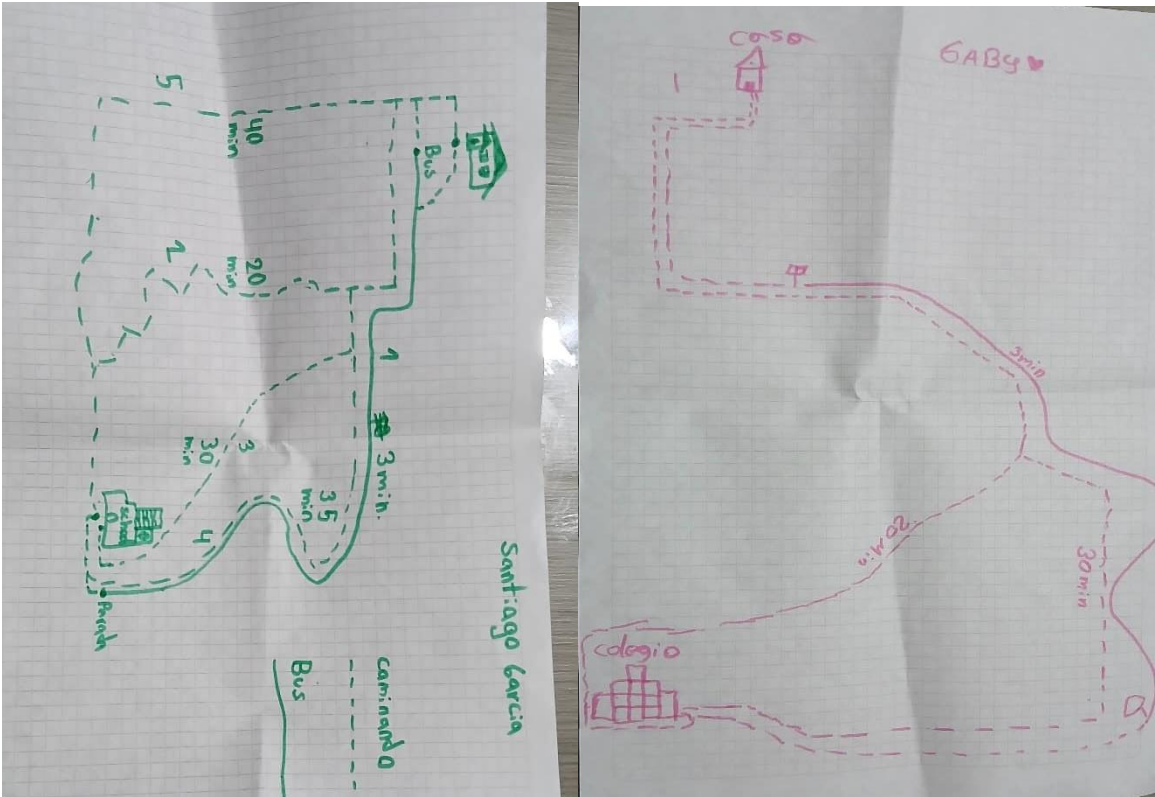
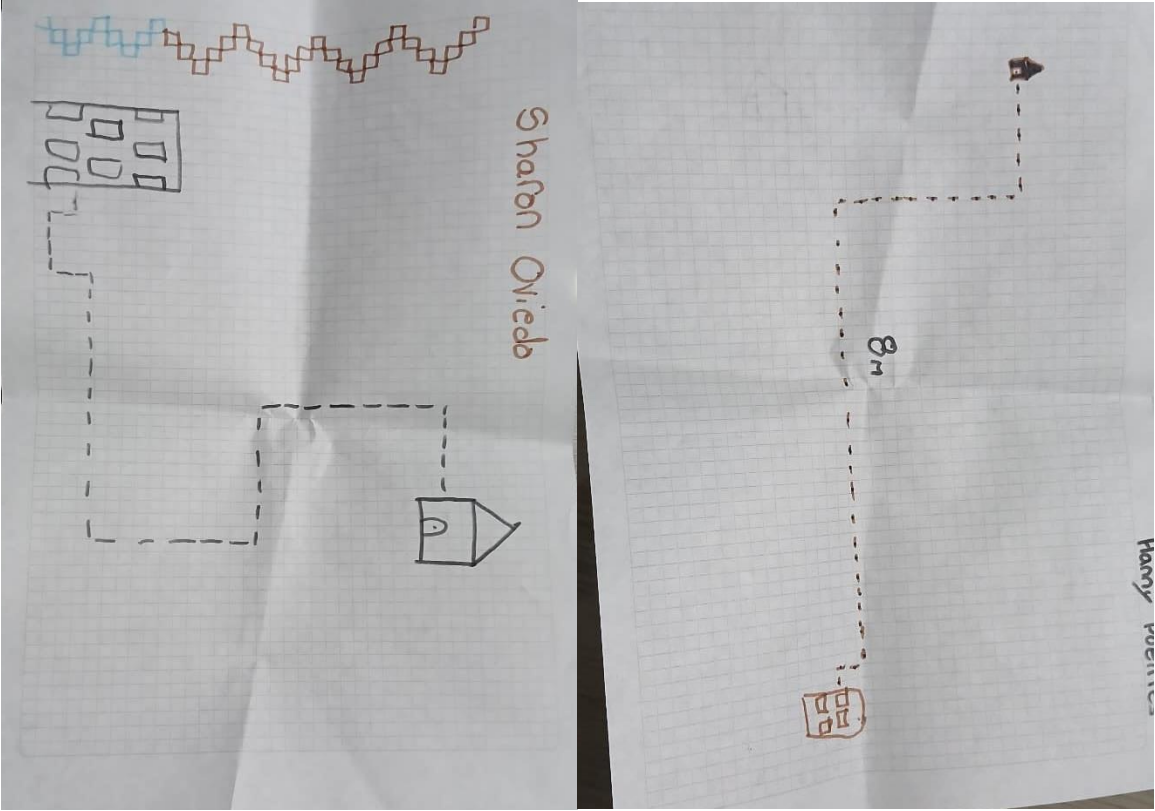
Anexo 6. Sesión 6. Registro fotográfico representaciones generales del territorio





Anexo 7. Diagnóstico





Anexo 8. Transcripción entrevista sesión 4

Catalina Martínez Corredor

Profe Catalina: Sí voy a empezar chicas, ¿Ustedes se acuerdan de que yo les dije que iba a traer invitados?

Chicas: Sí.

Profe Catalina: Pues bueno, un invitado nos falló pues José Omar nos falla, pero yo creo que para la próxima vendrá. Entonces les traigo a la señora Luz Dary, ella ha hecho parte del barrio, de los procesos de barrio, toda la cuestión de aquí también de los cambios que se le ha realizado a la quebrada principalmente. Y pues bueno, ustedes hicieron unas preguntas, ¿Cierto? ¿Quién quiere empezar a preguntar?

Chica 1: ¿En el momento de que las otras personas vinieron a Tan solo la invasión afectó a la contaminación de la quebrada?

Luz Dary: Aquí la contaminación que ha tenido gradualmente la quebrada ha sido parte de la invasión arriba, la parte alta y la otra es que han construido muy cerca dentro de la quebrada han construido y las aguas residuales que va sacando en las casas, como no tienen una alcantarilla, todas van saliendo al vertedero es la quebrada. Entonces son varios factores, otro es que la gente no hace el proceso de reciclaje, en lugar de sacar la basura cuando pasa el carro y eso, entonces se les parece más fácil botarla la quebrada y después otro poco de contaminación.

Chica 1: La segunda es ¿en algún momento en la unión de las dos quebradas, el agua era potable?

Luz Dary: Cuando nosotras llegamos por aquí, sí incluso había pescaditos en el agua en este momento, pero sí había mucha, mucha agua y pues era potable. De la alemana hacia arriba

es donde nace lo de la quebrada y va bajando y la primera contaminación es arriba, donde está digamos más alto. Viene bajando y por toda la onda de la quebrada hay contaminación. ¿Cómo se podría mejorar la salud? Siendo más consciente los vecinos y no arrojar más una quedada de pronto que el acueducto también hiciera las cometidas a las casas para evitar que estén botando el agua residual a la general es una parte muy, muy grande la contaminación de los vertidos de agua residual a la quebrada.

Profe Catalina: Ah bueno, pero quiero hacer preguntas

Chica 2: ¿Cómo empezó la invasión?

Luz Dary: La invasión empezó mayormente por asentamientos. ¿Por qué los asentamientos? Porque la gente hubo digamos un tiempo donde estaban vendiendo mucho los lotes por acá. Aparte de que la estar vendiendo los dueños, había otra gente que venía también a vender lotes y vendía lotes y vendía lotes y como no eran lotes que habían comprado, ya tenían otro dueño, entonces iban haciendo asentamientos alrededor de todos sus pasos. Por eso cuando hubo la legalización de los baldíos. Fue difícil porque no había vías, no había centros y espacios de recreación, y para todo lo que tiene que ver con la comunidad.

Chica 3: ¿Cómo era el transporte?

Luz Dary: El transporte era muy, muy ocasional, subía muy poquita juntas cuando estaba en silencio perial y subían, pero no tenían fijo, subían cada media hora, cada 40 minutos, entonces era muy esporádico el transporte, por lo tanto tenía que la gente llegar hasta comenzar a desplazarse a los diferentes barcos, porque no había transporte y en ese tiempo el clima aquí era muy lluvioso, había luchado mucho, entonces pues era muy problemática la sumidad y por lo que no habían así como vidas de acceso buenas para su hijo.

Chica 4: ¿Cómo se hacían las casas en esas épocas si no había constructores?

Luz Dary: Las casas mayormente la mayoría de Tamesí y Tabla para Hoy, sobre lo que más hacían en ese tiempo, porque en la noche donde se construían las casas, los asentamientos igualmente cuando pues como no había agua potable, entonces se hacían brigadas por la noche y se iba diseñando en el tubo madre del agua potable, se perforaba y se atesaban mangueras para poder subir el agua a los barrios.

Chica 5: ¿Cómo era la educación antes de que existiera el colegio?

Luz Dary: Cuando eso, había una escuelita pequeñita aquí en la otra sede, en la sede b era una escuelita pequeñita que era una casita, y esa casita no tenía suficiente espacio para los niños que se iban a estudiar, entonces aserraron varios árboles y sacaron troncos y en los troncos cuadraron para hacer las mesitas y las sillas para sentarse en la mañana para recibir las clases.

Profe Catalina: ¿Alguien más le surge alguna pregunta con respecto a la respuesta o algo? Otra pregunta.

Chica 6: ¿Era seguro en eso entonces y había drogas o alcohol como ahora?

Pues en ese tiempo, por lo que estaba digamos Menos, menos población y había menos seguridad en mucho dueño, imagino que pasaba y hacían las casas, o sea, es que había drogas en ese entonces. Estoy hablando de los que hacían los dos. En droga es prácticamente digamos que era más sano porque no había tanto consumo en ese momento, pero de todas maneras y lo que tiene que ver con el alcohol, pues los padres han sido muy de la tienda, en la cancha de tejo están, pero no están compartiendo con las familias, entonces siempre están en pro de esta.

Chica 7: ¿Antes las familias eran más unidas?

Luz Dary: Antes se veía mucho más era de que preparaban el almuerzo y salían al trabajo

había mucho espacio y había mucho más acompañamiento de las mamás. ¿Otras preguntas?

Chica 8: ¿Antes las personas lavaban la ropa en la quebrada?

Luz Dary: Las casas entonces nos tocaban llevar agua o si no fuera regular, pero si había esa esa forma de trabajo de las mamás. Llevamos la ropa, la quebrada. Debido a la población y el asentamiento que se fue creando, siempre comenzó a contaminarse más y más y más porque de todas maneras la lloraba era grande y por lo que era tan lluviosa. En el punto crítico es cuando comenzaron a ser los barrios de invasión que hay en el territorio. Esa es mi punto crítico, porque todas las tareas residuales caen a la derecha y alegar a mí.

Chica 1: ¿Cómo era el trabajo antes?

Luz Dary: El trabajo era mucho más difícil para los demás porque tenían que salir hasta Santa Librada, coger transporte para irse a trabajar y llegar a Santa Librada y volver a coger el camino para todas las casas y como llovía tanto entonces y las calles estaban sin pago, mucha difícil.

Chica 1: ¿En que trabajaban?

Luz Dary: por lo regular las mamás han trabajado por lo regular en casas de familia, entonces siempre están aquí es en la noche y en el día está Los Papitos Son muy pocos los que están al frente de su familia Pasaba los domingos ahí sí se hacen la primera comunión compartí y con el vecino. Entonces yo siempre tenía mi cuadro de la verdad había mucha apropiación en ese momento.

Profe Catalina: ¿Alguien más tiene preguntas con relación? ¿No tienen más preguntas?
¿No tienen nada?

Chica 2: ¿Pero ¿cómo era la economía?

Luz Dary: La economía de lo que tiene que ver aquí con tu vecindario, como les decía anteriormente, el desplazamiento forzoso de la mamá de sus familias. Entonces la economía la daba más que todo en las gomitas. Claro que hay parte que la mayor parte del tiempo tenía que salir mamás y dejar el mundo solas. Entonces ahí. La mayoría de las personas son por desplazamiento y las otras es porque era donde estaba haciendo la expansión la ciudad que decía que el esparcimiento territorial que se iba avanzando más, pero entonces no tenía uno urbaniza, entonces todo mundo si, a mí me gustó la casa acá. Entonces no había un urbanismo. Entonces no estaban quedando vías de acceso fáciles para llegar a los barrios en un espacio adecuado o digamos enorme. Tenía más espacio, más accesible, por lo que no había casi casas.

Entonces lo mismo daba venir por acá porque les quedaba tan complicado transportarse.

Chica 3: ¿Esto era tierra santa?

Por lo mencionar, se iba para Usme pueblo, que era la más cercana. Allá en el cementerio de Usme, en el pueblo, después crearon una ley donde solamente entierran allá los que son de Usme de Usme. y.

Profe: Preguntas.

Chica 4: ¿Cómo era la violencia antes?

Luz Dary: La violencia anteriormente era más que todo era por el trago, por extraer, no de acuerdo con los juegos de rana, de tejo, por eso la mayor parte era el conflicto. Después se fue generando por apropiación de terrenos y que en este momento también se debe cumplir, pero mayor parte.

Chica 5: ¿En algún momento la guerrilla estuvo por?

Luz Dary: si todo lo que tiene que ver con la cordillera que atraviesa aquí, tiene que ver

con esa. Porque las fuerzas, Las que estaban aparte del gobierno, siempre esas fuerzas se escondían por todo lo que tenía que ver con las montañas. Entonces los espacios que ellos tenían para recorrer aquí el territorio, el espacio, lo hacían podemos, Decíamos, se hizo tipo anuncios. De pronto limpieza.

Chica 6: ¿Cómo era la crianza de antes?

Luz Dary: La crianza de antes era mucho más fácil, porque no teníamos la tecnología donde estudiar, sino de copiar.

Chica 7: ¿Que hacían los grandes antes?

Luz Dary: Se divertían, compartían, hablaban, dialogar, cosa que no se ve porque ahorita cuando todos se sientan a la mesa, cada uno tiene chicos, no nos escribimos de barrio a barrio, o sea. De aquí lo que tiene que ver de relacionado. Nosotros hemos estado haciendo, interactuando diferentes sectores donde las entidades tienen ánimo, deberían. La piedra, la piedra, la llama, la piedra del amor, la piedra de Tumo que queda en el paraíso de Cataluña, pierde ese espacio y siempre mirando a él y generando espacio para poder que allá más conciencia de limpieza de la.

Profe Catalina: Entonces pues ahora damos por terminada la entrevista.