

**LA CLASE DE SOCIALES Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
COMO
ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN
UNA INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE EL AULA**

Informe de práctica profesional como profesora de ciencias sociales para
estudiantes del colegio República Bolivariana de Venezuela

ALEJANDRA JARAMILLO GARZÓN

**Trabajo de grado para optar al título de
LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES**

Tutor
HUGO EDILBERTO FLORIDO MOSQUERA
Doctor en Educación

**REPÚBLICA DE COLOMBIA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

BOGOTÁ, D.C.
2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCIMIENTO AL SERVICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 146	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA CLASE DE SOCIALES Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN UNA INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE EL AULA.
Autor(es)	Jaramillo Garzón, Alejandra.
Director	Florido Mosquera, Hugo Edilberto.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 146p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	AFECTO-APRENDIZAJE, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, INTERVENCIÓN SOCIAL, ESCENARIO DE TRANSFORMACIÓN.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado da cuenta de un proceso realizado en el colegio República Bolivariana de Venezuela con estudiantes de grado 9° y 10° en clase de Ciencias Sociales. Su propósito es alertar acerca de las dificultades que se presentan en el aula a partir de la falta de conocimiento acerca de los problemas y acerca de cada quien en el salón; estudiantes y docentes, al comienzo, no se conocen entre sí, lo que dificulta las posibilidades de actuar conjuntamente para sobrellevar mejor o para modificar las circunstancias de los problemas comunes.</p> <p>Los estudiantes que participaron de esta práctica educativa son adolescentes que presentan problemas en su vida cotidiana y que son de una enorme complejidad, entre otras cosas porque se trata de circunstancias que involucran a grupos de personas en extrema situación de</p>

vulnerabilidad; prostitución, delincuencia, pobreza, abandono y deterioro social son las características que se observan en la zona de influencia de la institución educativa, en la localidad de Santa Fe, en plena Zona de Tolerancia; los problemas en estos ambientes ponen en juego la propia salud mental de los estudiantes y sus proyectos de vida, al mismo tiempo que se manifiestan en las relaciones sociales que viven entre sí y con otras personas.

El postulado teórico más básico para este trabajo es la idea de que todo proceso de transformación social es el resultado de un aumento del caudal de conocimiento adecuado a la realidad que pueda disponer un grupo humano y para lograr ese proceso de aprendizaje e investigación acerca de lo que cada quien vive y de cómo se puede cambiar las situaciones difíciles que enfrentan es necesaria la participación de otras personas, en el marco de una creciente proliferación de interdependencias sustentadas en relaciones que involucran tanto afecto y emociones como intelecto, es decir, relaciones de afecto-aprendizaje, según la categoría propuesta por el sociólogo Norbert Elías.

3. Fuentes

Cámara de Comercio de Bogotá (2006). *Perfil económico y empresarial. Localidad Los Mártires*. Bogotá.

Delgado, O. (1986). "Geografía, espacio y teoría social". En: *Revista Colombiana de Educación*.

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Capítulo III. La geografía radical: la producción social del espacio social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.

Gavilán, P. (2009). "Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas". En: *Revista Española de Pedagogía*. Universidad de Alcalá de Henares: pp. 131-148.

González, A. (2003). "Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales". En: *Islas*, 45(138), octubre-diciembre de 2003: pp. 125-135.

Goonewardena, K. (2011). "Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado". En: *Urban*, Revista del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, Núm. 2. Disponible en línea. Acceso en [file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-HenriLefebvreYLaRevolucionDeLaVidaCotidianaLaCiuda-3762623.pdf] (Consulta: 10 de septiembre de 2018).

Hernández, C. (16 de julio de 2016). "Prostitutas de la localidad de Santa Fe: ni en la calle, ni en los cuartos". En: *El Espectador*. Disponible en línea. Acceso en [https://www.elespectador.com/noticias/bogota/prostitutas-de-localidad-de-santa-fe-ni-calle-ni-los-cu-articulo-643716] (Consulta: 20 de octubre de 2018).

Jaramillo, I. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa/Cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

León, B. (et al.) (2014). "Determinantes en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Una Experiencia en el EEES". En: *RIE*, Vol. 32(2). Universidad de Extremadura: pp. 411-424.

Lombana, O. (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.). Madrid.

McLaren, P& Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía crítica*. Editorial Popular. Madrid

Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*, Madrid (España): UNAM-CISE.

Ministerio de Educación Nacional. (2000-2004). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá.

Ministerio de Educación Superior. (2014-2018). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá.

Pérez, D. (2013). *El barrio Santa Fe de la ciudad de Bogotá, y el cambio en los patrones de uso*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Planeación Urbana y Regional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Arquitectura y Diseño.

Piñeros, D. (2010). *Transformaciones del barrio Santa Fe en la ciudad de Bogotá*. Trabajo de grado para optar al título de Comunicadora social. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

Pulgarín, M. (2004), *El espacio geográfico como objeto de enseñanza de las ciencias sociales*. Sociedad geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas. Universidad de Antioquia.

Rico, P. *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Procedimiento y tareas de Aprendizaje*. La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación.

Rueda, I. (1995). *Barrio Santafé 1930-1995 los hechos más sobresalientes*. Bogotá.

Ortega, P. (2009). *La pedagogía crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Revista Pedagogía y Saberes N° 31. Pág. 26-34. Bogotá.

Quiceno, H. (2002). *Educación tradicional y Pedagogía Crítica*. Educación y cultura. Bogotá.

Ruiz, M; Ortiz, C y Soler, J. (2013). *Análisis crítico de la práctica pedagógica de docente en formación*. Praxis y Educación. Pág. 157-171. Bogotá.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Santiago, J. (2004). "La observación de la clase de geografía en el trabajo escolar cotidiano". En: *Educere: Revista Venezolana de Educación*, Núm. 25, pp. 167-174.

Secretaría Distrital de Educación (2012). *Proyecto Educativo Institucional del Colegio República Bolivariana de Venezuela*. Un espacio para la democracia, el saber, la integración hacia la inclusión y la vida. Bogotá.

Secretaría Distrital de Educación (2015). *Plan educativo local Los Mártires*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá, Bogotá Humana.

Secretaría Distrital de Hacienda (2004). *Recorriendo los Mártires. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Bogotá.

Secretaría Distrital de Planeación (2009). *Conociendo la localidad de Los Mártires: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá.

Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: Centro de investigación y educación popular.

4. Contenidos

En este trabajo de grado se presentan cinco grandes capítulos:

El primero se titula "*Problematización y ruta de trabajo*", en donde se mencionan situaciones que experimentó la docente practicante y otras que se presentan en la enseñanza de las Ciencias Sociales al interior del Sistema Educativo Colombiano. Además, este capítulo desarrolla el marco general del proyecto: Justificación, Objetivos, el Diseño Metodológico y toda la caracterización del territorio y los sujetos que participaron.

La segunda parte "*Aproximaciones teóricas para la reflexión de mi práctica pedagógica*", abarca todo el Marco Teórico utilizado para desarrollar las categorías y propuestas elaboradas.

El tercer capítulo "*Lo que diseñé y puse en práctica*", enuncia, describe y desarrolla el diseño y los resultados de las actividades y propuestas pedagógicas correspondientes a los objetivos del trabajo de grado.

La penúltima parte "*Factores de Oportunidad y de Restricción en la clase de sociales y la Práctica Pedagógica como escenario de transformación*" se enfoca en los hallazgos presentados durante

el proceso de práctica con el fin de precisar factores de oportunidad y restricción con los que se puede encontrar el lector que quiera acoger estas propuestas.

El trabajo finaliza con el quinto capítulo de “*Conclusiones*”. Se dan respuesta a preguntas como las siguientes ¿Cómo pueden las personas que ejercen la docencia hacerse cargo de la identificación de los problemas que enfrentan sus estudiantes sin conocerlos? Si el trabajo en clase depende del conocimiento que los profesores tengan de los jóvenes cuya formación tienen a su cargo, ¿cómo pueden los docentes acercarse a conocer a sus estudiantes?, ¿qué deberían hacer para conseguir ese conocimiento? Adicionalmente se presentan algunas sugerencias para docentes practicantes y demás personas que quieran apelar a estas propuestas para desarrollar acciones en el aula y demás espacios educativos.

5. Metodología

El paradigma de investigación seleccionado es el Crítico Social, cuyos intereses se encaminan hacia la liberación y la emancipación. Si bien mi práctica no tiene un alcance transformador, dadas las premuras del tiempo y demás restricciones experimentadas, sí tiene como objetivo propiciar acciones encaminadas a la transformación y la emancipación de los estudiantes.

Por las características propias de las actividades y la manera en que presento los resultados, adopto una metodología de corte cualitativo.

El tipo de investigación exploratorio-descriptivo permite, en un comienzo, acercarse al problema de investigación, tantear el terreno y familiarizarse con el contexto, para luego darle cabida a la descripción de los eventos, las circunstancias, las relaciones sociales de la comunidad, anteriormente desconocidas, en los cuales se enmarca la investigación.

Dentro del diseño metodológico de este trabajo utilicé algunos instrumentos, métodos y técnicas características de la investigación cualitativa procedentes de la etnografía; sin embargo, no es posible catalogarlo como una etnografía propiamente dicha, puesto que si se tienen en cuenta las siguientes características que distinguen este enfoque, se hace evidente que el trabajo realizado no cumple con la totalidad de categorías correspondientes.

6. Conclusiones

Éste no es un apartado que deba ser considerado meramente como acabado e invariable, más bien se trata de conclusiones parciales que en mi experiencia de práctica pedagógica encontré y que el lector deberá tener en cuenta, en conjunto con los capítulos de Resultados e Interpretación de Resultados y el de Restricciones y Oportunidades, a la hora de pensar en retomar estas propuestas para una experiencia futura.

¿Cómo pueden las personas que ejercen la docencia hacerse cargo de la identificación de los problemas que enfrentan sus estudiantes sin conocerlos? Si el trabajo en clase depende del conocimiento que los profesores tengan de los jóvenes cuya formación tienen a su cargo, ¿cómo pueden los docentes acercarse a conocer a sus estudiantes?, ¿qué deberían hacer para conseguir ese conocimiento? La respuesta parece retórica, pero luego de haber vivido la experiencia de la práctica, de la investigación y del desarrollo de este trabajo de grado, puedo asegurar que solamente es posible iniciar un proceso formativo que parta del conocimiento de la realidad de los estudiantes, un proceso de educación y de transformación social desde el aula, siempre que la relación entre docentes y estudiantes esté basada sinceramente y de manera realista en el afecto. Solamente podemos educar a quienes amamos.

Si bien es cierto que uno de los postulados más frecuentemente tenidos en cuenta en el marco de este documento es la idea de que el proceso formativo no solamente está a cargo de los docentes, sino que, de hecho, la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de sus compañeros es crucial para conseguir resultados educativos y crecimiento colectivo del caudal común de conocimiento, también debe advertirse aquí que la insistencia acerca de que solamente por medio del afecto puede un docente participar seriamente en la formación de los jóvenes cuyo crecimiento está bajo su responsabilidad solamente puede activarse para los adultos, justamente para los profesionales docentes.

El postulado teórico más básico para este trabajo es la idea de que todo proceso de transformación social es el resultado de un aumento del caudal de conocimiento adecuado a la realidad que pueda disponer un grupo humano. Desde el punto de vista de la pedagogía de las ciencias sociales, las posibilidades de desarrollar un proceso de intervención social desde el aula se consiguen siempre

que se adelante un proceso secuencial muy específico, en el que el aumento del flujo de comunicación y de conocimiento realista sea protagónico: debe empezarse por aquello que más interesa a los jóvenes estudiantes, para quienes, en correspondencia con su propio proceso de desarrollo cognitivo, lo más importante son ellos mismos; sólo entonces se podrán adelantar actividades en las que el conocimiento obtenido por cada quien acerca de sí mismo pueda ser compartido con otros compañeros, de modo que unos y otros tengan la oportunidad de conocer lo que sus compañeros ven en su propia realidad, así como de comparar las respectivas historias y visiones, y darse cuenta de que viven problemas en común y también problemas y realidades distintas, más o menos exigentes en lo emocional y en lo vivencial.

Elaborado por:	Alejandra Jaramillo Garzón
Revisado por:	Hugo Edilberto Florido Mosquera

Fecha de elaboración del Resumen:	17	07	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO PROBLEMATIZACIÓN Y RUTA DE TRABAJO.....	15
1.1 Situación que problematiza la práctica docente y la educación de niños y jóvenes	15
1.2 Situación actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Sistema Educativo Colombiano	18
1.3 Justificación	22
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo general.....	26
1.4.2 Objetivos específicos.....	26
1.5 Diseño metodológico	26
1.5.1 Paradigma de investigación: Crítico –Social o interés de liberación.....	26
1.5.2 Tipo de investigación: cualitativa / exploratorio-descriptiva.....	27
1.5.3 Método privilegiado: etnográfico	28
1.5.4 Fases	30
1.6 Caracterización del territorio, el lugar y los sujetos.....	35
1.6.1 Caracterización local	35
1.6.2 Localidad Los Mártires	37
1.6.3 Ubicación geo referencial.....	40
1.6.4 Economía.....	41
1.6.5 Cultura	42
1.6.6 Salud	43
1.6.7 Educación	44
1.6.8 Problemas psicosociales.....	45
1.6.9 Caracterización institucional	47
CAPÍTULO SEGUNDO Aproximaciones teóricas para la reflexión de mi práctica pedagógica	57
2.1 Aspectos teóricos sobre el aprendizaje humano y las posibilidades de cambio social	58
2.1.1 Cuando se viven situaciones críticas, la falta de conocimiento aumenta la peligrosidad.....	59

2.1.2	Procesos colectivos de afecto-aprendizaje como mecanismo de afrontamiento	60
2.1.3	El aprendizaje humano y las posibilidades de cambio social	63
2.2	Espacio geográfico y acciones en la clase de Ciencias Sociales	65
2.3	La territorialidad y la enseñanza de las Ciencias Sociales	70
2.4	La vida cotidiana para construir espacios de Vida	72
2.5	Reflexiones sobre la Práctica Pedagógica	74
2.6	Pedagogías críticas en la enseñanza de las ciencias sociales	76
CAPÍTULO TERCERO Lo que diseñé y puse en práctica.....		79
3.1	Diseño de la secuencia de actividades	79
3.1.1	Actividades previas para fomentar la confianza e identificar patrones de interacción 80	
3.1.1.1	Biografías.....	86
3.1.1.2	Compartamos nuestras biografías	87
3.1.1.3	Líneas de tiempo: la vida propia	89
3.1.1.4	Nuestro almuerzo.....	92
3.2	Resultados de las actividades.....	94
3.2.1	Resultados de las actividades previas para fomentar la confianza e identificar patrones de interacción	95
3.2.2	Resultados de la actividad Biografías	104
3.2.3	Resultados de la actividad de intercambio de biografías.....	113
3.2.4	Resultados de la actividad de Líneas de Tiempo.....	119
3.2.5	Resultados de la actividad Nuestro Almuerzo	132
CAPÍTULO CUARTO Factores de Oportunidad y de Restricción en la clase de sociales y la Práctica Pedagógica como escenario de transformación.....		134
CAPÍTULO QUINTO CONCLUSIONES		138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		144

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se es buena profesora, no he dejado de preguntarme eso desde que decidí orientar mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. En la Colombia de nuestros días, ser docente, es especialmente difícil: más de medio siglo de implementación de políticas orientadas por la potencia del hemisferio en dirección a la privatización y mercantilización de la salud y de la educación han venido arruinando la posibilidad de garantizar la educación como un derecho; la progresiva desfinanciación del sistema público de educación es una realidad cuya vigencia puede datarse en décadas; aunque en muchos círculos guarda una especie de prestigio romántico, la labor docente se encuentra en nuestro país relativamente menos apreciada que en otras épocas, se oyen expresiones como “*vea, se quedó de profesora*” o “*mirá aquella, no dio sino para maestra de colegio de barrio*”, menosprecio que puede estar relacionado con el hecho de que la labor profesional docente, salvo muy contadas excepciones, no conduce a la prosperidad económica o cosas por el estilo de lo que se considera exitoso en esta época del capitalismo. La situación de genocidio político que vive nuestro país agrava por estos días las cosas, si se es líder comunitario y con ideas no correspondientes con las de la élite en el poder.

Por otra parte, ser buena profesora de sociales tiene, además, un mayor grado de dificultad en la Colombia de nuestros días. Es bien conocido que el plan de estudios básicos primaria, secundaria ya no incluye la historia, ni la geografía, en el conjunto de asignaturas, sino que las reduce a la clase de sociales, que además debe incluir también contenidos de economía, ciencia política, cuando no también, de forma más o menos deliberada, incluye programas gubernamentales con formación ideológica que presentan con nombres sofisticados, como *democracia* o *cultura de paz* o *la semana de la tolerancia*.

Haber seguido las orientaciones de política educativa de privatización, mercantilización y disminución de las horas asignadas al estudio de la orientación en el tiempo y en el espacio, o lo que es lo mismo, al estudio de la historia y de la geografía, ha llevado a los estudiantes a desconocer de nuestro país, su contexto y su realidad, disminuyendo con estos sus capacidades de pensamiento crítico, analítico o descriptivo acerca de su pasado ni acerca de su sociedad; hay que ver los resultados en las pruebas internacionales de conocimiento para darse cuenta de que el desempeño es bastante bajo; sin ir más lejos, hay que escuchar más de una intervención en las clases universitarias acerca de asuntos en materia de historia o de geografía, para percatarnos de las enormes deficiencias de nuestros contemporáneos para ubicarse en el tiempo y en el espacio.

Las cosas en materia de cómo se orientan las clases de sociales, qué es lo que se hace en las clases de sociales, las estamos haciendo como no debería ser; el plan de estudios para estudiantes de once años incluye contenidos acerca de situaciones que habrían ocurrido hace más de siete mil años, con nombres como Nabucodonosor y Hammurabi, cuando se trata de personas que no saben ponderar aún la importancia del lavado de sus dientes, o de haberse aseado de manera adecuada, o la duración de un periodo de algunos meses, para quienes pedirles que comprendan la dimensión de la enorme cantidad de sucesivas generaciones de humanos que enlazan su realidad con la de la Antigua Sumeria es más que una exageración, no es realista esperar que niños de esa edad comprendan este tipo de procesos tan extraños a su condición cotidiana que, entre otras cosas, es lo que más les importa a esa edad, en la que mentalmente están aún tan centrados en ellos mismos. Hay que pensar el plan de estudios de sociales desde una perspectiva nueva, en la que los docentes consideren científicamente a sus

estudiantes como objeto de estudio, mejorando sus condiciones para caracterizar la naturaleza de la mentalidad de esos estudiantes, de lo que pueden hacer y comprender, y con la idea de que, entonces, se puedan diseñar actividades de aprendizaje más acordes con la realidad mental y social de los miembros de cada grupo o de cada experiencia pedagógica.

Mientras culminaba el plan de estudios de la carrera, la oportunidad de llevar a cabo la práctica pedagógica era el escenario inmejorable para poner a prueba eso de cómo se es buena profesora de sociales y de llevar a la práctica la convicción de que la clase de Ciencias Sociales debe ser un escenario de transformación social; la situación que encontré en el territorio en el que se ubica el colegio, las vivencias con los estudiantes –y también con algunos colegas profesores y otros adultos vinculados a algunos estudiantes–, las actividades pedagógicas que se llevaron a cabo durante la práctica y los aprendizajes que se obtuvieron como resultado de la puesta en marcha de este estudio componen el cuerpo de este trabajo.

Así pues, este trabajo de grado procura documentar mi labor pedagógica llevada a cabo en una zona de graves factores sociales de riesgo, orientada a identificar problemas y escenarios de acción colectiva para enfrentar esas realidades mediante un proceso de aprendizaje que involucre afectivamente a sus participantes y que suponga el aumento de sus conocimientos acerca de su realidad y de sus capacidades de transformarla. Todo está muy difícil en eso de ser buenos profesores. Aquí hay propuestas para hacerlo mejor y de una manera más realista, involucrando de manera muy activa a los estudiantes, haciéndoles protagonistas de los cambios en su vida.

CAPÍTULO PRIMERO

PROBLEMATIZACIÓN Y RUTA DE TRABAJO

1.1 Situación que problematiza la práctica docente y la educación de niños y jóvenes

Los problemas que se manifestaron durante el desarrollo de la práctica son de muy diversa índole y corresponden con niveles de complejidad también muy distintos; los más inmediatos son los que se experimentan en el propio organismo de la investigadora:

Miércoles 2 de agosto de 2017. 4:10 p.m.

Ésta fue la primera vez que pisé el aula escolar en la que realicé mi práctica pedagógica; los nervios se apoderaron de mí y toda la parafernalia quedó reducida a un saludo y una presentación personal poco expresiva, apenas me vi parada frente a 18 rostros austeros que no me comunicaban más que puro desinterés. El monólogo transcurrió en medio de palabras que parecieron no estar hiladas y cuya emisora era una voz que se quebraba a medida que pronunciaba frases desesperadas en busca del auxilio del profesor titular que tal vez me salvaría de semejante escena de pavor e incompreensión.

Frente al afán de no terminar por estropearlo completamente y al menos adelantar un poco del trabajo que apenas iniciaba, me dispuse a aplicar una encuesta que a mi parecer resolvería el problema que el primer capítulo del trabajo de grado me planteaba, ¿Cómo es que voy a caracterizar a los estudiantes con los que voy a trabajar? Pues permití creerme el cuento de que el primer encuentro con ellos iba

a ser propicio para aplicar una encuesta y convencida estaba de que allí hallaría respuestas cargadas de verdad y además suficientes para lo que requería en ese momento.

En este nivel tan estrechamente relacionado con mi experiencia personal como investigadora, percibo los primeros problemas relacionados con el desarrollo de este trabajo: las personas que estudiamos para ser docentes profesionales, al menos en nuestra Universidad, ¿encontramos en nuestros estudios de pregrado herramientas suficientes para enfrentar los desafíos que están implicados en las labores docentes en nuestra sociedad? El problema aquí es por qué ante los estudiantes lo que se experimenta es pavor e incomprensión; la intensidad de esta respuesta emocional a la experiencia, así como la ingenua implementación de la encuesta que mencioné en el ejemplo, están relacionadas con la falta de conocimientos sobre esos estudiantes y, por lo tanto, con la falta de adecuación de mi manera de pensar de esos días acerca de cómo se desarrollan escenarios de aprendizaje en ciencias sociales para estudiantes adolescentes como los que tuve frente a mí durante tres semestres. Esta reflexión sobre los problemas que se manifestaron en el campo de la experiencia en mi propio organismo dio lugar al planteamiento del problema de los primeros ejercicios de investigación: es indispensable conocerlos, ¿cómo puedo aumentar el caudal de conocimiento acerca de mis estudiantes?

En la medida en que el desarrollo de la práctica se fue orientando hacia el conocimiento de las circunstancias que experimentaban los estudiantes, fui descubriendo un inmenso y muy complejo conjunto de problemas asociados a las circunstancias sociales que caracterizan el

territorio en el que se encuentra el colegio: adolescentes que no conocen a sus padres, estudiantes cuyos padres han estado varias veces en prisión y por ello tienen dificultades para obtener el sustento económico, estudiantes cuyos padres padecen severos grados de afectación por consumo de alcohol y drogas, estudiantes cuyos padres están actualmente en prisión, estudiantes cuyas madres obtienen el sustento económico en las actividades de trabajo sexual; es un ambiente en el que reina la impresión de que las cosas van a estar mal para siempre y que no hay nada que se pueda hacer porque todo eso es *lo normal*.

Así es como aparecen los problemas que corresponden con niveles de complejidad distintos de los que solamente tienen que ver con mi propia experiencia como investigadora. Cuando se abordan los problemas desde la perspectiva de los estudiantes, por medio de actividades que no encierran deliberadamente un ejercicio acerca de *sus problemas*, los participantes en estos ejercicios se expresan acerca de su realidad; sin proponérselo, revelan en sus trabajos aspectos de sus circunstancias reales, lo cual exige un nivel de concentración suficiente para que la persona que dirige el proceso de aprendizaje haga también ciencia con las tareas de sus estudiantes y se percate de lo que están revelando en sus trabajos: qué esperan de la vida, qué les da miedo, cómo se explican la realidad que viven, a qué adjudican su fortuna o su suerte y si piensan o no acerca de que el futuro puede ser distinto y mejor, o que va a empeorar.

Esta inmersión en las circunstancias de los estudiantes, así como la urgencia de hacer algo para cambiar la realidad que viven, para mejorar sus condiciones y su acceso a la garantía de derechos mínimos de supervivencia, me condujo a la identificación del siguiente problema de investigación: el salón de clase de sociales es un escenario para crear

laboratorios de conocimiento y de acción social que contrarresten el desamparo y aumenten nuestra capacidad mutua para enfrentar los peligros que representan otras personas para nuestro desarrollo y para nuestra salud mental; para que esto ocurra, es preciso que estudiantes y docentes estén en condiciones de imaginar acciones colectivas, respuestas realistas a la pregunta *¿qué podemos hacer ahora mismo para enfrentar nuestros problemas?* ¿Puede la persona que dirige el aprendizaje incentivar entre los estudiantes la comunicación acerca de sus problemas para conseguir empatía y comprensión entre ellos, de modo que luego los lleve a preguntarse acerca de sus problemas en común?

1.2 Situación actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Sistema Educativo Colombiano

La educación en Colombia presenta un panorama muy difícil; como ha hecho carrera en nuestra sociedad, y en nuestra manera de pensar, la obscena idea de que está bien que tengamos que pagar para educarnos, que porque la educación no es un derecho sino un servicio al que tenemos acceso como si se tratara de una mercancía, de algo que se ofrece por un precio, y todo eso, cunde la idea de que si la educación pública fuera buena, tendría mucho dinero, porque mucha gente querría estudiar allá y pagar la matrícula que hubiere que pagar, al tiempo que la infraestructura de nuestros centros educativos de profesionalización se va deteriorando cada vez más, a causa de una desfinanciación progresiva y creciente, que socava el derecho de generaciones de personas que quieren trabajar en la educación de la gente de Colombia. Se ve cada docente obligado a progresar en una vida profesional que le ofrece poco acceso al empleo público y unas condiciones de trabajo en el sistema privado de educación básica en el que las relaciones laborales, a menudo, son bastante precarias.

La sistemática implementación de las políticas educativas de privatización y de disminución de la carga horaria asignada a las clases de ciencias sociales, pero obligando a incluir los contenidos “históricos” desde la Antigüedad hasta el Internet en edades poco congruentes con las condiciones mentales de los estudiantes involucrados en las actividades de las clases, que poco tienen que ver con el aprendizaje ni con la construcción de pensamiento propio, sino, como se conoce bien, de la repetición de datos memorizados recientemente y olvidados tan pronto como resultaron útiles para enfrentar las pruebas, nos tienen sometidos a considerar que es normal que nuestros estudiantes adultos, cuando no también los adultos a cargo de las cosas de la vida social, no puedan orientarse efectivamente en el tiempo ni en el espacio; así, va haciendo carrera eso de que, en asuntos históricos y de quiénes son y de cómo y por qué pueden y deben actuar en su mundo actual, nuestros estudiantes, como se dice, no saben ni dónde están parados.

¿Y qué podemos hacer ante todo esto? No es posible que las circunstancias de un trabajo de grado enmarcado en una práctica tan especialmente rodeada de problemas sociales inmediatos y urgentes pueda adoptar acciones concretas para intervenir en el marco enorme de problemas que se plantean a este tipo de investigaciones acerca de la labor docente cuando se tienen en cuenta los escenarios sociales y estatales, o de la política pública de la cuestión. De momento, la delimitación acerca de la realidad que involucra a las personas que están en el salón de la práctica, que suficientes y muy urgentes problemas están enfrentando, provee el sustento para el tercero de los problemas de la investigación. Cualquier grupo de estudiantes tiene vinculaciones con otros grupos de personas que no necesariamente son los que habitualmente interactúan en el contexto de las clases de sociales; docentes y estudiantes se relacionan con otras personas; en ese marco de relaciones, relativamente externo al salón

propiamente dicho, están las explicaciones acerca de los problemas de la vida cotidiana de los estudiantes –es allá donde se deben cambiar las cosas, donde se deben plantear relaciones nuevas o distintas–, allá es donde está el conocimiento a partir del cual surgirían potenciales acciones realistas para desarrollar colectivamente y mejorar las condiciones, cambiar las cosas.

Desde el salón, ¿podemos cambiar la realidad de nuestras vidas?, ¿podemos cambiar algo de lo que está mal, haciendo lo que se nos ocurra en nuestras clases? ¿Puede un contexto de aprendizaje en ciencias sociales contribuir a que se desarrollen acciones colectivas para mejorar las condiciones de vida o de acceso al sustento para los estudiantes que estén involucrados en esas tareas?

Así, la delimitación de los problemas se plantea en tres niveles de comprensión: Conseguir conocimiento realista acerca de los estudiantes y de sus circunstancias, para contrarrestar reacciones emocionales y falta de control en el trato profesional del trabajo de la práctica, es el del primer nivel; la conciencia acerca de que los estudiantes tienen problemas en común es el segundo: lo que lleva a la pregunta de si es posible y cómo orientar ejercicios de aprendizaje que fomenten la comunicación, la empatía y el mutuo interés, para reconocer la existencia de otros y saberse en medio de un grupo de personas que tienen experiencias y problemas comunes; finalmente, el tercer nivel es en el que se abordan las posibilidades de cambio social, mediante la acción colectiva, para enfrentar severas y urgentes dificultades con el acceso al sustento de los estudiantes, a partir de las actividades experienciales en el aula de clase.

El escenario inmediato al inicio de mi práctica, pues, es el de la falta de conocimiento acerca de los problemas y acerca de cada quien en el salón; estudiantes y docentes, al

comienzo, no se conocen entre sí. Esa falta de conocimiento dificulta enormemente nuestras posibilidades de actuar conjuntamente para sobrellevar mejor o para modificar las circunstancias de nuestros problemas comunes. Para el caso de esta práctica docente e investigativa, se trata, además, de adolescentes que se encuentran en medio de circunstancias de grave afectación social y que ponen en riesgo su sustento, su salud mental y su calidad de vida, por lo que se precisa acción inmediata para contrarrestar esos problemas y empezar procesos de adecuación que lleven a una garantía de los derechos de subsistencia.

No es de la noche a la mañana que se puede pasar del escenario de falta de conocimiento acerca de los estudiantes a aquel en el que juntos desarrollan acciones colectivas para acceder mejor a su sustento o para cambiar las circunstancias difíciles que juntos, quiéranlo o no, enfrentan: hay que pasar por un proceso de aprendizaje, lo cual obliga a una reflexión no sólo acerca de los procesos humanos de adecuación del conocimiento, sino también acerca de cuáles actividades deben desarrollarse para aprender qué, y fundamentalmente, en qué orden, qué va primero y qué va después.

Así, teniendo en cuenta la relevancia de lo que está en juego, esto es, aumentar las condiciones de nuestros estudiantes para conocer su realidad y enfrentar el hecho de que están en condiciones de cambiar sus vidas si aumentan su conocimiento acerca de la realidad que comparten con otros, el problema de mi presente investigación, o lo que se quiere saber, es, en el marco de la clase de sociales, ¿cuál es la secuencia de actividades cuya implementación conduce a un proceso de cambio social desde el aula?

1.3 Justificación

Los problemas a los que se enfrentan los estudiantes que participaron de esta práctica educativa –en plena adolescencia– en su vida cotidiana son de una enorme complejidad, entre otras cosas porque se trata de circunstancias que involucran a grupos de personas en extrema situación de vulnerabilidad; prostitución, delincuencia, pobreza, abandono y deterioro social son las características que se observan en la zona de influencia de la institución educativa, en la localidad de Santa Fe, lo que antes era conocido como Zona de Tolerancia, y que ahora lleva el nombre de Zona Especial de Servicios de Alto Impacto; los problemas en estos ambientes ponen en juego la propia salud mental de los estudiantes y sus proyectos de vida, al mismo tiempo que se manifiestan en las relaciones sociales que viven entre sí y con otras personas.

En general, se presentan obstáculos o dificultades para aceptar el hecho de que las circunstancias de abandono en lo afectivo y en lo socioeconómico –estudiantes que no conocen a sus padres, o que sus padres están en prisión, o que sus madres obtienen el sustento por medio de las actividades de prostitución– son problemas, puesto que se los percibe como algo normal, como las cosas son, por lo que también es difícil aceptar que la transformación de esas circunstancias puede ser el resultado de nuestra propia acción: los niños no saben que pueden cambiar sus vidas por medio de su propia reflexividad y su correspondiente acción. Las actividades en las clases de sociales deben dirigirse a aumentar la conciencia sobre los problemas comunes y a fomentar la acción colectiva para hacerles frente. Cada experiencia que en el salón de clase pueda generar un proceso de aprendizaje orientado a aumentar el conocimiento acerca de su propia realidad, acerca de los procesos sociales en los que se

desarrolla la vida de la persona, debe contribuir a que ella aumente sus posibilidades de control sobre la situación que está viviendo.

De hecho, el grado de urgencia que suscitan los peligros que enfrenta la persona que vive en ese contexto tan apremiante y tan arriesgado, la manera como se experimente la sensación de abandono, la manera como esa persona se maneje a sí misma en el marco de las relaciones y de los grupos sociales y afectivos en cuya constitución, quiéralo o no, está involucrada, todo eso depende de que las personas partícipes de estos procesos tengan conocimientos realistas, tanto de los aspectos de la supervivencia del organismo físico, como de los aspectos sociales, la falta de afecto, la carencia de referencias de orientación en personas adultas, el hecho de verse a sí mismos como víctimas o como constructores de sus vidas. Antes que dirigir la atención acerca de la Revolución Francesa o de las Termópilas, en particular estos estudiantes, expuestos a tantas dificultades y problemas, deben enfocar sus esfuerzos a conocer mejor su realidad inmediata y a afrontar con decisión las labores que consigan alcanzar para mejorar esa realidad, para transformar sus vidas y sus interacciones y sus experiencias de aprendizaje.

En el contexto de esta práctica de formación docente, era preciso, pues, que los estudiantes conocieran su contexto y los problemas que compartían, de modo que pudieran generar propuestas de acción para contrarrestar esos problemas comunes, lo cual, además, habría de llevarlos a que se relacionaran de manera diferente entre sí, y con otras personas del colegio y del barrio. Al comienzo llegué con mis propias inquietudes e intereses profesionales, quería que aprendieran todo lo que yo pensaba y todo lo que yo les podía enseñar: principalmente quería resolver mis inquietudes frente a las posibles afectaciones que

una Zona de Tolerancia o ahora llamada Zona Especial de Servicios de Alto Impacto podría ocasionar sobre los cuerpos de los estudiantes, cuerpos concebidos desde una perspectiva geográfica feminista como un territorio que se construye mediante relaciones sociales; para comenzar a indagar y obtener respuestas frente al tema, diseñé algunas actividades pensadas como pequeños pasos que me podrían conducir a resolver mis propias inquietudes: los ejercicios variaban entre la identificación de estereotipos entre niñas y niños, sus percepciones frente a la Zona de Tolerancia, el reconocimiento de sus cuerpos y el de sus compañeros, entre otros. Efectivamente, mis hipótesis eran comprobadas, las respuestas de los estudiantes no distaban de lo que yo esperaba encontrarme; sin embargo, empecé a reconocer que la única que estaba sacando provecho de dichas jornadas, no era más que yo. Ellos se limitaban a responder, algunas veces con esmero o con leve interés, pero de fondo se iba notando que una vez más, hacían las cosas “porque tocaba”.

Allí y entonces, empecé a comprender que no nos comprendíamos, que nuestros intereses, por así decirlo, iban en rutas distintas, que lo que yo asumía de una forma y que además recriminaba, ellos lo apropiaban como el curso natural de las cosas y de la vida. Así que todo necesitaba ser diferente, algo tenía que cambiar para que nos comenzáramos a relacionar de una manera compartida, con empatía. A sus anécdotas y narraciones que surgían disparadas en el momento menos esperado de la clase o fuera de ella (en el descanso, en las salidas de campo, que fueron muchas: salida al Planetario Distrital, a la Cinemateca, al Chorro de Quevedo, al Cementerio Central, al Palacio de Nariño, Museo de la Policía, Monserrate, Museo Militar y recorridos por el centro histórico de Bogotá), comencé a interpretarlas como una forma de llamar la atención, mi atención, una manera de pedirme o

exigirme que los escuchara, que les comprendiera; aun cuando ellos no lo hacían deliberadamente o con cálculos, esa fue la chispa que me encendía de a pocos la llama de amor y cariño que fui sintiendo por personas que hasta hacía poco eran desconocidas, pero que más allá de una lección de geografía, requerían un mínimo de atención, de afecto.

El empuje decisivo lo provocó D., un jovencito de 18 años que mientras me acompañaba a la estación de Transmilenio de la Caracas con calle 22, me iba narrando algunas anécdotas suyas y de dos de sus compañeros; de cierta manera, comparando lo que ha sido su vida respecto la de otros muchachos, me hizo ver que son personas fuertes, resilientes y con experiencias que tal vez no son nada envidiables para otros niños o adolescentes. En ese momento surge para mí la idea de concentrar los esfuerzos de la clase en la propia realidad que ellos vivían. No iba a conseguir creatividad en sus alternativas de acción hasta que no los impulsara al conocimiento de su propia realidad. En vez de preguntarles abiertamente cuáles son sus problemas, debía imaginar actividades que los llevaran sucesivamente a reconocerse a ellos mismos, conociendo su propia historia; a reconocer luego a sus compañeros, conociendo las historias y los problemas de otros en el salón; a identificar los problemas que comparten y a crear actividades para mejorar su situación.

Así es como surge la relevancia de este trabajo. El salón de clases de sociales puede y debe convertirse en un laboratorio de experiencias de conocimiento y de intervención social, de transformación de la realidad, desde el aula. En zonas de especial vulnerabilidad, como la que corresponde con la práctica que da sustento a este trabajo de grado, experiencias de esta naturaleza pueden contribuir, si se consolidan sistemáticamente, a mejorar las condiciones de vida y de interacción social de nuestros estudiantes.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Reconocer por medio de la práctica pedagógica, escenarios de reflexión que evidencien alternativas a las problemáticas de la vida cotidiana de los estudiantes de grado 9° y 10° del RBV.

1.4.2 Objetivos específicos

- Implementar actividades que contribuyan al fortalecimiento de las relaciones solidarias entre la docente practicante y los estudiantes a partir del afecto.
- Identificar en las situaciones cotidianas del espacio, cuáles son los problemas que afectan a los estudiantes.
- Reflexionar sobre la apropiación del territorio a partir de las problemáticas identificadas por la docente en formación.

1.5 Diseño metodológico

1.5.1 Paradigma de investigación: Crítico –Social o interés de liberación

En este paradigma los intereses se encaminan hacia la liberación y la emancipación, “busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas (Vasco, 1989: 5). Si bien mi práctica no tiene un alcance transformador, dadas las premuras del tiempo y demás restricciones y oportunidades dispuestas en otro apartado, sí tiene como

objetivo propiciar acciones encaminadas a la transformación y la emancipación de los estudiantes.

Por las características propias de las actividades y la manera en que presento los resultados, adopto una metodología de corte cualitativo ya que para Morales (2003), aplicar una metodología cualitativa no es señal de la insistencia de generación de teorías; más bien ésta se encamina a la transformación de una realidad enmarcada y contextualizada.

Para la esfera específica de la educación, Merino (1995:10) plantea lo siguiente:

Los investigadores cualitativos nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticadas que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen.

1.5.2 Tipo de investigación: cualitativa / exploratorio-descriptiva

El tipo de investigación exploratorio-descriptivo permite, en un comienzo, acercarse al problema de investigación, tantear el terreno y familiarizarse con el contexto, para luego darle cabida a la descripción de los eventos, las circunstancias, las relaciones sociales de la comunidad, anteriormente desconocidas, en los cuales se enmarca la investigación. Este tipo de investigación busca comprender fenómenos al interior de los contextos, interpretar las acciones realizadas por las personas y representar estos elementos mediante la descripción detallada de las fuentes que participaron del proceso.

El interés particular de este tipo de investigación cualitativa se centra en la manera en que el mundo es producido por las diversas interacciones entre personas, sus comportamientos, los cambios que se producen a través de la dinámica de los procesos. Se adquieren nuevas representaciones a partir del suministro de información de las personas que participan y se abren al investigador.

1.5.3 Método privilegiado: etnográfico

Dentro del diseño metodológico de este trabajo utilicé algunos instrumentos, métodos y técnicas características de la investigación cualitativa procedentes de la etnografía; sin embargo, no es posible catalogarlo como una etnografía propiamente dicha, puesto que si se tienen en cuenta las siguientes características que distinguen este enfoque, se hace evidente que el trabajo realizado no cumple con la totalidad de categorías correspondientes.

Según Sampieri, (2014: 482) estas son algunas de las características de la investigación etnográfica:

- Es interpretativa, reflexiva y constructivista.
- Se registran los procesos sociales y las interacciones en notas de campo.
- Se guía por la experiencia en el campo: los significados provienen de ésta y direcciona el camino a seguir para continuar el estudio, la nueva información que debe recolectarse.
- Es necesario que el investigador se sumerja personalmente en las actividades sociales del grupo, comunidad o cultura. Incluso ha habido casos en que se pasan

meses o años en el campo y el etnógrafo convive con el grupo o establece residencia en la comunidad. Debe irse convirtiendo gradualmente en un miembro más de ésta (comer lo mismo que todos, vivir en una típica casa de la comunidad, comprar donde lo hace la mayoría, etcétera).

- Para establecer las categorías y efectuar el análisis, el etnógrafo reflexiona permanentemente e interpreta lo que percibe, siente y vive. Asimismo, triangula las fuentes de información.
- Utiliza principalmente la observación directa (regularmente participante) del sistema sociocultural e historias orales. Aunque también en el trabajo etnográfico resulta vital analizar los elementos que parecen importantes, útiles indispensables para los participantes como los artefactos.

Si bien, el trabajo de campo realizado tuvo una duración de aproximadamente un año y medio con los estudiantes, es importante aclarar que, a pesar de haber realizado actividades extracurriculares, no hubo una instalación permanente y prolongada dentro del territorio que permitiera la convivencia al interior de la comunidad escolar. Tampoco se utiliza como técnica la historia oral ni se reduce la práctica a la observación directa o participante.

Según Jaramillo, (2010) la etnografía puede concebirse a partir de tres aristas de trabajo:

1. Como Enfoque: A partir de la búsqueda por comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, éstos asumidos como actores sociales;
2. Como Método de investigación abierto en terreno donde se aplican

las encuestas y técnicas como la observación participante, las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio; y 3. Como Texto, que como indica su nombre, describe textualmente el comportamiento en una cultura particular del trabajo de campo.

Por lo mencionado anteriormente, es claro que se utilizan presupuestos etnográficos para el abordaje y desarrollo del tema, se expresa además que en este caso particular se recurre a la etnografía como enfoque y como método, puesto que inicialmente hay una aproximación a un contexto y población desconocidos en los que gradualmente se involucra el investigador social con el fin de comprender sus prácticas y visiones de mundo que permiten conocerlos y posteriormente ser capaz de describir e interpretar dicho entramado social, con propósitos de transformación mediante la acción colectiva.

1.5.4 Fases

Objetivo de la Actividad

- Conocer cuáles son y cómo los estudiantes ven sus problemas y circunstancias de su propia vida.

Tabla 1. Estrategias, técnicas e instrumentos. Fase 1.

ESTRATEGIA*	TÉCNICA**	INSTRUMENTO***
	BIOGRAFÍAS	Elaboración de biografías.

		<ol style="list-style-type: none"> 1. En el aula de clase los estudiantes deben escribir acerca de ellos mismos (Datos personales como edad, lugar y fecha de nacimiento, nombre de los padres; fechas importantes para ellos, lugares en los que ha vivido incluyendo barrios, municipios, ciudades, entre otros aspectos que contribuyan con la elaboración escrita de sus biografías.) 2. Para consulta como tarea deben investigar con sus padres, familiares, vecinos o adultos cercanos a la familia sobre las primeras edades y etapas de su vida que no recuerdan, para así poder plasmarlas en cada uno de sus escritos y trabajos biográficos. 3. Con todos los elementos que obtuvo a partir de su memoria y la ayuda de adultos que hayan participado en su proceso de vida, se debe realizar un escrito en donde se plasme la biografía de cada uno y cada una.
--	--	---

Elaboración propia, 2019.

* Batería o conjunto de instrumentos.

** Ejercicios de observación intencionados.

*** Diseño de la técnica (cómo obtengo la información).

Objetivos de la Actividad

- Reflexionar acerca de las circunstancias y los relatos de vida de sus compañeros de clase.
- Orientar un proceso que fomente la comprensión mutua, la empatía y la solidaridad.

Tabla 2. Estrategias, técnicas e instrumentos. Fase 2.

ESTRATEGIA*	TÉCNICA**	INSTRUMENTO***
	<p>ESCRITOS DE REFLEXIONES BIOGRÁFICAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se propone la lectura en voz alta por parejas de las biografías que anteriormente elaboraron los estudiantes. La organización de parejas está conformada por dos personas que no tengan una relación muy estrecha entre sí. 2. El ejercicio consiste en contar o leer textualmente su biografía con la pareja que el docente organiza deliberadamente. 3. La persona que escucha el relato debe escribir una reflexión, una carta o anotaciones que le suscite la escucha de biografía de sus compañero/as.
	<p>LÍNEAS DE TIEMPO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recabar información con sus padres o adultos de la familia o relacionados con ella acerca de las situaciones que explican el hecho mismo de su nacimiento: ¿Cómo se conocieron sus padres? ¿Cómo ocurrió su nacimiento? Y toda la información que obtenga debe escribirla. 2. Investigar acerca de qué estaba pasando en Colombia y en el mundo en la fecha de su nacimiento; para resolver ese punto, se les pide visitar la Biblioteca Luis Ángel Arango y hacer una búsqueda en los periódicos de la fecha. 3. Consultar con familiares o adultos relacionados, los lugares en los que ha vivido, desde el barrio hasta la ciudad o el municipio, por qué ha vivido en dichos lugares y si hubo traslados, a qué se debieron. <p>Segunda parte de la actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dibuje una línea de tiempo con corte en cada año, que inicie en el año de su nacimiento y que se proyecte hacia el futuro tantos años como ha vivido hasta el momento en el que se desarrolla el ejercicio.

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Investigue, con sus padres, o con adultos en su familia, cuáles fueron las situaciones o las condiciones anteriores a su nacimiento que explican el hecho mismo de su nacimiento. ¿Cómo se conocieron sus padres?, ¿hubiera podido nacer usted en otra fecha?, ¿cómo ocurrió su nacimiento? Escriba toda la información que pueda recolectar sobre estos hechos. 3. Investigue, con sus padres, con adultos en su familia, con otros adultos o haciendo uso de herramientas de consulta en Internet, cuáles eran las situaciones que ocurrían en la región en la que nació, en el país y en el mundo, en la época de su nacimiento. Escriba toda la información que pueda recolectar sobre la época de su nacimiento. 4. Con una línea perpendicular a la línea de tiempo dibujada, señale el momento presente, de manera que se distinga claramente el pasado del futuro. 5. Debajo de la línea de tiempo, represente los periodos que corresponden con los lugares en los que ha vivido (no solamente tenga en cuenta ciudades, municipios o veredas, sino incluso los barrios). 6. Investigue, con sus padres, o con adultos en su familia, o con otros adultos relacionados con su familia que puedan explicarle estos hechos, a qué se debieron los respectivos cambios en el lugar de residencia. Escriba toda la información que pueda recolectar sobre por qué ha vivido en cada lugar de residencia y cómo pueden explicarse las respectivas mudanzas.
--	--	--

		<p>7. Debajo de los periodos del ejercicio anterior, represente otros periodos de acuerdo con los criterios de su preferencia, por ejemplo: periodos escolares (preescolar, primaria...), gustos musicales u otros pasatiempos. Agregue una identificación de los periodos que usted reconoce como etapas de su vida relacionadas con cambios evidentes en su cuerpo o en su mentalidad (por ejemplo, bebé, niño pequeño, niño grande, adolescencia...).</p> <p>8. Represente los periodos que corresponderían con los lugares en los que usted imagina que va a vivir en los años que aún no han ocurrido. Haga lo mismo con los periodos que representó después (periodos escolares, etapas de la vida y otros).</p> <p>9. Redacte sus observaciones, reflexiones, ideas y preguntas que surgieron a partir del desarrollo del ejercicio</p>
--	--	--

Elaboración propia, 2019

* Batería o conjunto de instrumentos.

** Ejercicios de observación intencionados.

*** Diseño de la técnica (cómo obtengo la información).

Objetivos de la Actividad

- Identificar un plan de acción colectiva que dirija la atención acerca de problemas comunes en materia de subsistencia.
- Intervenir colectivamente en las situaciones problemáticas que enfrentan los estudiantes.

Tabla 3. Estrategias, técnicas e instrumentos. Fase 3.

ESTRATEGIA*	TÉCNICA**	INSTRUMENTO***
	<p>RASTREO DE ALIMENTOS.</p> <p>(ALMUERZO)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se elige un alimento que se haya consumido en días recientes. 2. A ese alimento se le debe hacer un rastreo minucioso en términos de cuál fue el proceso que permitió que ese alimento fuera consumido por usted y si es preciso llegar hasta el punto de averiguar en qué lugar fue cultivado. (Por ejemplo. Si compró el alimento en una tienda, ir hasta allá y comenzar la investigación desde allí, ¿quién le distribuyó ese producto? ¿fue hasta la plaza de mercado, supermercado? Etc.) 3. Escribir toda la información recolectada al respecto.

Elaboración propia, 2019.

* Batería o conjunto de instrumentos.

** Ejercicios de observación intencionados.

*** Diseño de la técnica (cómo obtengo la información).

1.6 Caracterización del territorio, el lugar y los sujetos

1.6.1 Caracterización local

En la fase de investigación para caracterizar el territorio en el que desarrollé mi práctica pedagógica, me fui entrometiendo en distintos escenarios que me permitieron tejer lazos de confianza con personas que habitan, trabajan o simplemente deambulan por las calles de esta

localidad. Uno de esos espacios se encuentra ubicado en la calle 22 con carrera 16, se trata de una fundación llamada “Rediseñándonos”, un lugar cuyas puertas están abiertas a todo tipo de público, pero principalmente a trabajadoras sexuales, habitantes de calle y niños; con los cuales se desarrollan diversos talleres y ejercicios, unos encaminados a la búsqueda de solvencia económica a través de actividades que les permita elaborar artículos que posteriormente ofrecen a la venta, y otros que simplemente les permite sentirse acogidos en un lugar en donde pulula la soledad y el abandono. Gracias las relaciones establecidas con personas que habitan la zona dada las reiteradas intervenciones comunitarias de mi parte, se logran reconocer elementos históricos y culturales, además de la caracterización de las prácticas espaciales de la población.

Para dar muestra a dicha caracterización de la localidad de Los Mártires en Bogotá, opté por la realización de un video, que podrán consultar a continuación, en donde se exponen características sociales, culturales y económicas, éste fue ejecutado en algunos sectores seleccionados intencionalmente; como la Plaza de Los Mártires ubicada entre la avenida Caracas y la carrera 15, y entre las calles 10 y 11; el Hospital San José situado en la calle 10 con carrera 18; La Estación de La Sabana y la Plaza de Paloquemao.

<https://youtu.be/v82KgYE0sV0>

Además, se acude a distintas fuentes, con el fin de enriquecer la interpretación, tomadas de páginas web, Alcaldía Local de Los Mártires y algunas entrevistas semiestructuradas realizadas tanto a habitantes como a trabajadores del sector (ver video anexo).

1.6.2 Localidad Los Mártires

La localidad de los Mártires fue denominada de esta manera en conmemoración a personajes como Policarpa Salavarrieta, Antonia Santos, Camilo Torres y Antonio José de Caldas que en pro de la independencia de Colombia fueron asesinados por la orden del virrey español Sámano en el parque de Los Mártires. Allí se encuentra un obelisco construido en 1850 y en el que se puede leer la frase: “Es dulce morir por la patria”.

A comienzo de los años cincuenta, la localidad inicia su extensión hacia la carrera 30, sobre el eje marcado por la Avenida Alameda Nueva, hoy conocida como calle 13 o Avenida Jiménez. La zona alberga el cementerio Central, en donde reposan los despojos mortales de destacados personajes de la vida colombiana. El parque de Los Mártires representa un hito en la historia de Bogotá, ya que fue centro de la vida señorial, pueblerina y pintoresca. En su costado sur, se levanta la iglesia del Voto Nacional, en terrenos que donó doña Rosa Calvo Cabrera en 1891. Actualmente pertenece a la orden de los claretianos, y fue elevada a Basílica por el papa Paulo VI. En otro costado del parque se halla el edificio en el que funcionó la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional y de otro lado se ubica el Batallón Guardia Presidencial (Secretaría de Hacienda, 2004).

Entre 1770 y 1810 la familia París construyó San Façón, casa de campo que dio nombre a la zona aún conocida como tal a partir de 1908. Allí se ubicó el convento de San Façón y la iglesia Gótica, inaugurada en 1918. Contigua al noviciado se construyó la Estación de la Sabana entre 1913 y 1917. Esta estación de ferrocarril fue punto de partida y de llegada de inmigrantes rurales que venían en busca de nuevos horizontes, y sitio predilecto de los cachacos de la época. La estación impulsó un gran desarrollo comercial de la zona aledaña a

la Avenida Jiménez, con la construcción de grandes bodegas de almacenamiento de productos, como la de la Federación Nacional de Cafeteros, y de hoteles, restaurantes y cafés. (Secretaría de Hacienda, 2004).

La prostitución es un fenómeno que recae directamente sobre la población que habita el sector de los Mártires en general, y del barrio Santa Fe en particular, pues éste, fue declarado como zona de tolerancia en 2002. Actualmente soporta problemas de prostitución, drogadicción y delincuencia. La zona se transformó y pasó de ser uno de los barrios más importantes de la ciudad, a una zona roja¹. (Pérez, 2013). En la etapa de construcción y consolidación del barrio –en el año 1940-, éste era habitado por la élite bogotana: ex presidentes de la República, embajadores, políticos, poetas y personal de las Fuerzas Armadas. En el lugar se creó un espacio que permitía el contacto con diferentes culturas y costumbres, lo que hizo de Santa Fe un sitio diferente a los demás barrios de la ciudad. Los bogotanos de la zona iban adoptando paulatinamente una mentalidad más abierta mientras se alejaban de las costumbres conservadoras y acatadas del resto de la ciudad. Se interesaron por la lectura, las artes y las tertulias y se creó un área de esparcimiento para los ratos libres; teatros, cafés y, años después, residencias y casas de lenocinio (Piñeros, 2010).

En 2002, durante la alcaldía de Antanas Mockus, se reglamentó la UPZ 102, La Sabana, con el Decreto 187 de 2002, seis meses después del desacato del Decreto 400 de 2001, que determina los usos de alto impacto. Posteriormente se modifica el Decreto 400/01 estableciendo condiciones sanitarias y urbanísticas para ejercer la prostitución. Se adopta una

¹ Una zona roja, zona de tolerancia, distrito rojo o barrio rojo es una zona, barrio o distrito en donde se concentra la prostitución u otros negocios relacionados con la industria del sexo (Portés de Lerqué, 2010).

nueva condición que modifica el término de zona de tolerancia por Zona Especial de Servicios de Alto Impacto (ZESAI). La ZESAI se establece desde las calles 19 a la 24 y la Avenida Caracas hasta la carrera 17. La Alcaldía Mayor de Bogotá expidió varios decretos que exponen las condiciones y fichas normativas que debe cumplir una zona de Alto impacto. Sin embargo, hasta la fecha muchos de estos parámetros no se cumplen. Factores como la ubicación del barrio y sitios representativos aledaños llevaron a que el lugar decayera paulatinamente permitiendo la llegada y salida de sus habitantes. La cercanía con el Cementerio Central hizo que a sus alrededores se adaptaran marmolerías, floristerías y lugares a dónde poder ir a tomarse unos tragos después de la muerte de su conocido. La estación del ferrocarril La Sabana incurrió en la construcción y modificación de casas y edificios para hoteles y lugares para pernoctar. Surgieron formas de adaptar las casas de tres niveles a inquilinatos para vivir de la renta. El barrio que antes era residencial se fue transformando en una zona comercial y de actividades nocturnas, así mismo como sus valiosas edificaciones que fueron modificadas para diferentes usos. El barrio Santa Fe ante la mirada de la capital parece un lugar inexistente por el parco cubrimiento de los medios y la poca ayuda del Estado. (Piñeros, 2015) Las dinámicas del lugar consolidan una enorme masa de población flotante que a la par desgasta las estructuras físicas, sociales, políticas y comunitarias al punto de volverlas ilusorias o carentes de sentido (Rueda, 1995).

En la década del 60, la prostitución se hace más evidente, pero “(...) de una forma discreta, aislada y sin producir ninguna clase de escándalos o molestias a los moradores del barrio.” (Rueda, 1995: 25). Muchos habitantes estaban en contra de esta profesión, junto con la Iglesia, y lucharon por acabar los prostíbulos. Sin embargo, muy pocas veces se logró

interrumpir esta actividad. Con el paso de los años el oficio más viejo del mundo creció en el barrio originando otros inconvenientes que van de la mano junto con la prostitución: expendio de drogas, explotación sexual infantil, lugares de práctica zoofílica, trata de blancas y el desplazamiento de sus habitantes a otras zonas de la ciudad (Piñeros, 2015).

Las dinámicas propias de la ciudad hacen irrealizable ese propósito. La ONG Parces, que cuenta con un observatorio de trabajo sexual, ha identificado, además del barrio Santa Fe, otros sectores donde se ejerce este oficio, como la Primero de Mayo, en el sur; la plaza de la Mariposa, Terraza Pasteur y La Carrilera, en el centro, y Chapinero, en el oriente. Ya en 2013 la Secretaría de Gobierno había identificado 404 establecimientos y espacios donde se ejerce la prostitución, en su mayoría por fuera de la zona de tolerancia (Kennedy, Barrios Unidos y Chapinero, por ejemplo) (El Espectador, 2016).

1.6.3 Ubicación geo referencial

La localidad de Los Mártires está ubicada en el centro de la ciudad de Bogotá. Al norte, limita con la localidad de Teusaquillo; al sur, con la localidad de Antonio Nariño; al oriente, con la localidad de Santa Fe, y al occidente, con la localidad de Puente Aranda (ver Imagen 1). Los Mártires tiene una extensión total de 654,58 hectáreas, de las cuales 8,83 corresponden a suelo protegido. Es preciso aclarar que esta localidad no tiene suelo de expansión ni suelo rural. Cuenta con dos UPZ: (Unidad de planeamiento zonal) La Sabana y Santa Isabel (Secretaria Distrital de planeación, 2009: 11).

Imagen 1
Mapa de Bogotá por localidades



Disponible en línea. Acceso en:

<http://www.aliviamos.com/component/content/article?id=89:cobertura&catid=1:empresa>

1.6.4 Economía

Las actividades económicas que más ocupan las personas en la Localidad se centran en el comercio en las plazas de mercado, los hoteles, (en los que un alto índice se ejerce la prostitución) restaurantes, ventas ambulantes, actividad del reciclaje y en otro plano se encuentran los servicios sociales, comunales y personales e industria manufacturera con un menor porcentaje.

En el lugar, predominan los almacenes de ventas de repuestos autopartes para carros y motos; los talleres de mecánica automotriz también operan, sobre todo, en los barrios Eduardo Santos, Vergel y el Progreso, en donde también influyen las litografías, tipografías,

almacenes de repuestos y accesorios para carros, maquinaria y repuestos para el sector industrial. Otra fracción de la producción económica en la zona lo ocupa el sector servicios con las cabinas telefónicas e Internet, cafeterías, restaurantes y panaderías. Algunas empresas de procesamiento de alimentos, salones de belleza y salones de banquetes y recepciones hacen presencia y generan empleo en el sector (Cámara de Comercio de Bogotá, 2006).

1.6.5 Cultura

La localidad cuenta con:

- Teatros
- Salas de cine
- Centros culturales y artísticos
- Salas de exposición
- Salas de concierto
- Casas de la cultura
- Bibliotecas
- Hemerotecas
- Archivos
- Museos
- Centros de ciencia y tecnología.

Cuenta con cuatro centros culturales, una biblioteca, una sala de cine y un museo ubicados en la UPZ La Sabana, un teatro y dos centros culturales ubicados en la UPZ Santa Isabel. Los Mártires, cuenta con 19 salones comunales que en su mayoría no prestan un

servicio gratuito a la comunidad, sino que generalmente son alquilados, cuando en realidad podrían ser utilizados para actividades de atención a la niñez, para sesiones de conciliación en la comunidad y para la realización de eventos culturales. La localidad cuenta con 52 zonas verdes y parques, ubicándola como la tercera localidad con menos metros cuadrados de parques y zonas verdes por habitante, después de Ciudad Bolívar y La Candelaria (Secretaría de Hacienda, 2004).

1.6.6 Salud

La localidad de Los Mártires cuenta con tres instituciones públicas prestadoras de servicios de salud (IPS) de nivel I de atención, adscritas a la Secretaría de Salud, de las cuales dos son Unidades Primarias de Atención en Salud (Upas), y una corresponde al Centro de Atención Médica Inmediata (Cami). En esta localidad también se localizan 120 instituciones privadas prestadoras de servicios de salud que corresponden a laboratorios, consultorios médicos y odontológicos y centros de salud. En la localidad se encuentran tres hospitales de niveles II y III de atención, que son el hospital de la Misericordia, la clínica San Pedro Claver y el hospital San José (Secretaría de Planeación, 2009).

1.6.6.1 Malnutrición

La desnutrición es un problema constante dentro de las personas que habitan la localidad de acuerdo con diversos factores como disponibilidad de alimentos de acuerdo a la producción y los precios, capacidad adquisitiva, creencias, hábitos, condiciones de salud. Dado el bajo ingreso económico de las familias resulta difícil suplir las necesidades básicas alimentarias del núcleo familiar, sobre todo en niños y mujeres gestantes. (Secretaría de Planeación, 2009).

1.6.6.2 Morbilidad

En Los Mártires la principal causa de morbilidad por consulta externa son las enfermedades de los dientes y sus estructuras de sostén, con el 36,6% sobre el total. Le siguen las infecciones respiratorias agudas (8,0%), otras enfermedades de los órganos genitales (7,3%), signos, síntomas y estados morbosos mal definidos (5,1%) y otras enfermedades del aparato digestivo (7%) (Secretaría de Planeación, 2009).

1.6.7 Educación

La Dirección Local de Educación Los Mártires a partir de una serie de dinámicas que se dan tanto en las Instituciones Educativas Distritales como en sus entornos, orienta todos sus esfuerzos a consolidar en el territorio una Política Educativa Integral que articula esfuerzos con todos los actores locales, distritales y nacionales con el objeto de establecer una hoja de ruta que nos sirva de horizonte para trabajar en beneficio de la construcción de un “Sistema

Educativo Incluyente”; con esta intención se elaboró el Proyecto Educativo Local (PEL) en el cual a partir de un análisis se recoge las problemáticas más relevantes de la localidad (Secretaría de Educación, 2015).

Los Mártires, tiene inscritos a cerca de 21 mil estudiantes en el sistema público, y es referente en el ámbito distrital en atención escolar a poblaciones diversas, vulnerable o en condición de discapacidad. Ha sido pionera, además, en la implementación de estrategias como las aulas hospitalarias, la jornada nocturna y los programas con enfoque diferencial para la población indígena (Secretaría de Educación, 2015).

La localidad de los Mártires y sus dos UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal): La Sabana; cuenta con seis colegios distritales y Santa Isabel; con siete, en ninguna de las dos UPZ hay presencia de colegios en concesión ni contratados.

1.6.8 Problemas psicosociales

En esta localidad hay una convergencia fuerte de todo tipo de contrastes, pues es una de las zonas con mayor tradición histórica, sin embargo, hoy enfrenta problemáticas particulares producto de su contexto geográfico, que la hacen ver de una manera muy desfavorable. Los Mártires, presenta todo un conjunto de escenarios y lugares que van desde la conservación patrimonial, el interés cultural, focos de importantes de comercio, hasta lugares en que se concentra el ejercicio de la prostitución, percepción de los efectos de la construcción del parque Tercer Milenio y los rezagos de la ahora intervenida “calle del Bronx”.

Las principales problemáticas de la localidad están concentradas especialmente hacia el tema de la inseguridad representada en atracos y raponazos, el hurto, principalmente de teléfonos celulares y presuntamente a manos de redes que se encuentran inmersas en instituciones educativas, el hostigamiento causado por la no pertenencia a grupos de la localidad; el no consumir sustancias psicoactivas y demostrar una u otra orientación sexual también han provocado el señalamiento y por ende acorralamiento a ciertas personas; el expendio y consumo de sustancias psicoactivas es un elemento que se identifica en ambas UPZ y que constituyen como prácticas centrales y muy problemáticas para la zona por la presencia de pandillismo y delincuencia, junto con los habitantes de calle que se localizan casi que en todos los barrios generando ciertas tensiones con la comunidad en general por el tema del espacio, los hábitos y estereotipos que se tienen frente a los habitantes de calle y por miedo de los vecinos al actuar de estas personas y todo esto, principalmente, bajo los efectos de la construcción del parque Tercer Milenio en lo que antes fue “El Cartucho” y que ha provocado el traslado de estos habitantes de calle a la localidad.

La influencia del espacio intervenido del Bronx es un acontecimiento que en vez de haber generado resultado positivo logró, por el contrario, generalizar y propagar hacia más sectores de la localidad estas problemáticas. Entre los problemas más destacados, la convivencia es un elemento que se ve atrofiado debido a los constantes conflictos presenciados por los habitantes y producto de diferentes situaciones que alteran la tranquilidad y los ánimos de estas personas, y que generalmente se manifiestan a través de las riñas y que trascienden más allá del núcleo familiar; finalmente la cuestión de la deserción

escolar es una de las grandes problemáticas que permean la localidad y que son un reflejo de las condiciones sociales que enfrentan sus habitantes en términos socioeconómicos.

1.6.9 Caracterización institucional

Para presentar la caracterización de la Institución Educativa Distrital Colegio República Bolivariana de Venezuela, se acude a la realización de una entrevista, que usted podrá ver a continuación, con el rector de esta: Hugo Edilberto Florido Mosquera, quien refiere aspectos encaminados al abordaje de la educación inclusiva en el colegio, el modelo y enfoque pedagógico, algunas reformas realizadas el P.E.I (Proyecto Educativo Institucional) y finalmente frente al sistema institucional de evaluación. La síntesis de esta información se presenta en el listado informativo, a continuación:

<https://www.youtube.com/watch?v=98VJiTQCctM>

Localidad: 14 Los Mártires

Naturaleza: Oficial

Carácter: Mixto

Calendario: A

Horario:

Sede A Jornada Mañana: 6: 20 a.m. - 12: 20 p. m

Sede A Jornada Tarde: 12: 40 p.m. - 6:40 p. m.

Sede B Jornada Mañana: 7: 00 a.m. - 1:00 p.m.

Sede B Jornada Tarde: 12: 40 p.m. - 6:40 p.m.

Niveles: Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, Integración de niños, niñas y jóvenes con NEEP: (Autismo y Déficit Cognitivo), Aula Exclusiva de Autismo.

Modalidad: Bachillerato académico

Finalmente, en la Imagen 2 se puede apreciar la ubicación geográfica de la institución.

Imagen 2 Localización del colegio República Bolivariana de Venezuela

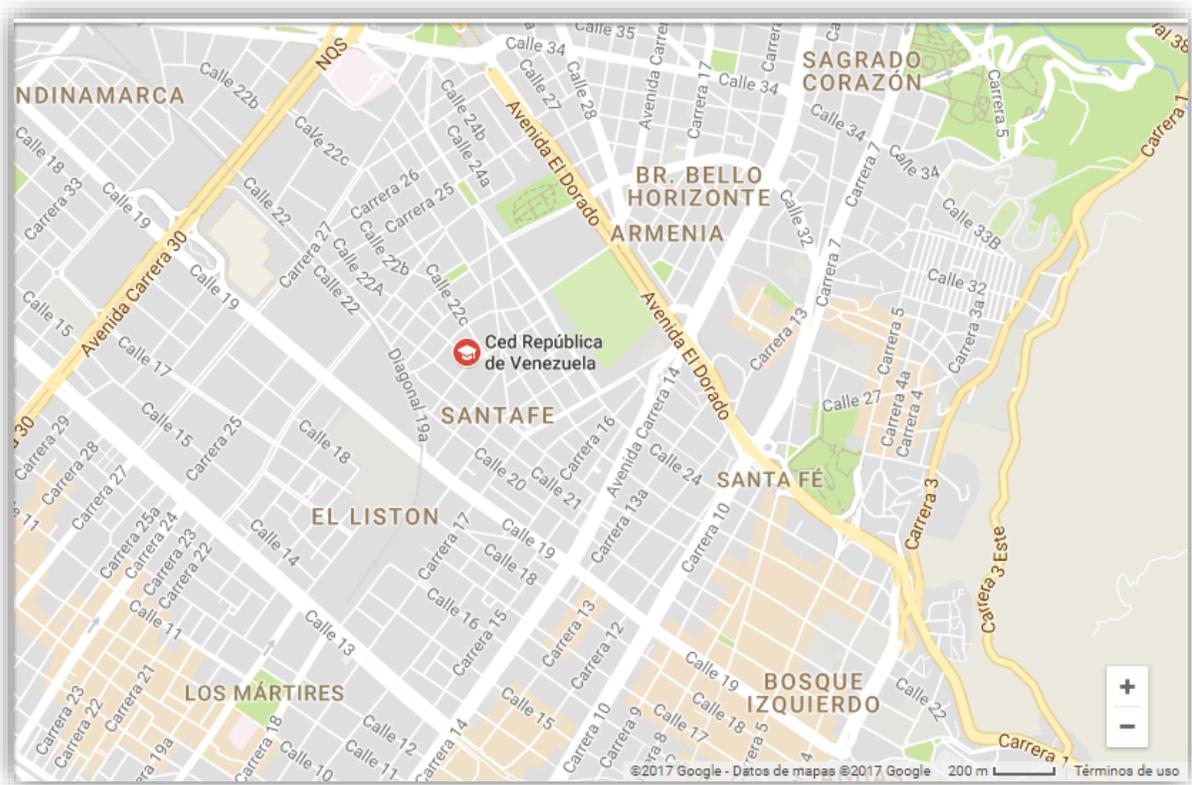


Imagen tomada con la herramienta *Google Maps*

1.6.9.1 Proyecto Educativo Institucional

UN ESPACIO PARA LA DEMOCRACIA, EL SABER, LA INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN Y LA VIDA

El proyecto educativo institucional está fundamentado bajo el marco legislativo formulado y además responde al compromiso de salvaguardar el derecho a la educación igualitaria hasta finalizar el ciclo escolar y la obtención de una articulación con la educación superior. La esencia del PEI del colegio República Bolivariana de Venezuela halla sus objetivos en las expectativas y necesidades de la comunidad académica y mediante la construcción que parte de la cotidianeidad y contexto social particular de estas personas.

El colegio es asumido como un escenario de oportunidad para la cimentación de valores que promueven la abolición de todas las formas de exclusión y discriminación a través de la formulación y consolidación de estrategias pedagógicas que suscitan el respeto a la diferencia y por ende convocan al encuentro e inclusión que responda a las necesidades de todas las personas en su condición; de diversidad y vulnerabilidad.

En sus inicios, la institución cuenta con un PEI distinto al de las otras sedes y jornadas, lo que posteriormente fue posible entretener logrando consolidar uno solo hacia el año 2003 cuando ocurre un nuevo cambio de administración, y para llevar a cabo esta labor fue necesario construir un PEI que recogiera tantas historias como procedencias en un marco participativo e incluyente.

La vida como eje dentro del PEI, transversal a todos los procesos y acciones curriculares, pues, al ser ésta una preocupación humana para su conservación, fundamenta la razón de ser que atañe a la escuela: Formar en y para la vida. El eje de saber, como sendero para adquirir las condiciones que posibilitan a alguien el llegar a ser humano; prepararse, construirse y proyectar su vida. Otro eje es el de la integración hacia la inclusión para niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), pues este sector de la población es uno de los que mayormente enfrenta barreras en la sociedad para el respeto y la ejecución de sus derechos humanos, en este sentido se replantea la educación dada con el fin de dar apertura a la diversidad. Finalmente se propone el eje de la democracia como un elemento más del conocimiento y que direcciona el PEI del colegio.

1.6.9.2 Enfoque pedagógico

El diagnóstico participativo es un ejercicio en el que se trabaja permanentemente con el fin de contribuir con el reconocimiento de lo que se lleva a cabo día tras día, permitir el ingreso y participación de nuevos actores y nuevas acciones en el proceso. Teniendo en cuenta que en la escuela se busca la formación de sujetos en y para la igualdad, los enfoques pedagógicos buscan fortalecer acciones que permitan la integración social de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el reconocimiento a la diferencia, la identificación de ritmos y maneras en que los estudiantes aprenden y la auto formación permanente entre otros aspectos importantes. Se toman en cuenta varios enfoques pedagógicos, como el crítico, de resiliencia, interpretativo y político.

1.6.9.3 Modelo pedagógico

Dada la diversidad de la población se precisa la presencia innovadora de la propuesta pedagógica en la que se evidencian diferentes tendencias de modelos. Las prácticas de los maestros del colegio están inspiradas en tendencias pedagógicas: constructivistas, del aprendizaje significativo, pedagogía crítica, aprendizajes cooperativos, sistémico, escuela activa y legados de la escuela tradicional.

1.6.9.4 Estructura curricular

La estructura curricular de este colegio es flexible puesto que todos no aprenden lo mismo y al mismo ritmo. A partir de los cuatro ejes del PEI (democracia, saber, Integración hacia la inclusión y vida) se estructura el currículo que propone favorecer los procesos de desarrollo integral y resignificación de la vida de las y los estudiantes en su contexto de realidad y que responda a las necesidades de la comunidad, priorizando el desarrollo de procesos de pensamiento, la diversidad textual a través de todas las áreas, proyectos a fin de favorecer los procesos comunicativos y buscando hacer pertinentes los aprendizajes mediante los ejes temáticos o problémicos. Se propone un currículo flexible para atender el proceso de inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales (Secretaría de Educación, 2012).

1.6.9.5 Plan de estudios

El diseño y construcción del PEI son ejercicios permanentes en la institución por varios procesos como el de la unificación de las dos sedes y jornadas, pero sobre todo por la política institucional y la reflexión pedagógica. Uno de los avances más importantes ha sido el de la construcción colectiva de proyectos de área transversales (El Proyecto el de Integración hacia la Inclusión, el Proyecto de Desarrollo Personal y Social, el de Comunicación PILE, el de Nuevas Tecnologías, Cultura para el Trabajo, Prevención de Desastres y Educación Ambiental) y del banco de logros indicadores desde preescolar a grado once a nivel institucional. Sin embargo, no se ha logrado tejer un vínculo más activo en la participación de madres y padres dentro de la comunidad educativa con el fin de lograr las mejoras en la calidad de la educación teniendo en cuenta el eje de cotidianidad como elemento primordial en el proceso educativo.

1.6.9.6 Sistema institucional de evaluación

Se halla la necesidad de acudir a distintas estrategias de evaluación teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes (como niños con necesidades educativas especiales) y

los criterios de áreas. Se recurre a procesos de concertación mediante el comité de evaluación, el consejo académico, el grupo docente en general y de apoyo especializado y buscando lograr una mayor participación del estudiante en dicho proceso. Con la modificación del consejo directivo a la evaluación del aprendizaje en el colegio mediante el decreto 1290 de 2009, se pretende elaborar estrategias evaluativas que permitan la viabilidad de los propósitos del PEI encaminados a una educación incluyente.

Una evaluación cuyo propósito es el de contribuir a la formación integral de los Estudiantes aportando a la realización de su proyecto de vida, por ende se involucra a todos los sujetos y procesos que interviene en el acto educativo y concibiendo la evaluación como como una “actividad constante de valoración integral, formativa, flexible, participativa y sistemática, centrada en el propósito de producir y recoger información necesaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Secretaría de Educación, 2012: 178), y de esta manera diagnosticar el estado en el que se halla el proceso y poder mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. A la hora de evaluar se tienen en cuenta: el ritmo de aprendizaje, las particularidades de la población, niveles de desarrollo y propósitos de la enseñanza para que se haga de manera incluyente e integradora y para el programa de Aula Exclusiva para escolares con autismo; también se toman en cuenta las dificultades, necesidades, aptitudes, capacidades y otros aspectos en los estudiantes. Para dar continuidad al proceso de evaluación y un acompañamiento a los procesos formativos, se toma un banco de indicadores de logros que tienen como objetivo diferenciar los procesos de desarrollo personal y social de cada uno de los estudiantes considerando su ritmo de aprendizaje y sus avances particulares. Para los estudiantes y sus acudientes puedan conocer el estado de desarrollo

según logros establecidos, se presenta una escala valorativa (cualitativa-descriptiva), y su posterior valoración cualitativa y cuantitativa.

1.6.9.7 Caracterización de los estudiantes

Con anterioridad se ha venido mencionando el contexto y los escenarios que hacen de los Mártires una localidad muy particular y que permean la vida de los estudiantes del colegio República Bolivariana de Venezuela, logrando así caracterizar aspectos socio-familiares y económicos que también están relacionados con la ubicación de una zona de tolerancia en la ciudad. En consecuencia, es posible comprender las variaciones culturales que se expresan en el sector.

Para lograr un primer acercamiento se optó inicialmente por una forma de caracterización que definitivamente no se desarrolló, puesto que de la encuesta no se obtuvo resultados sustanciales, así que, posteriormente la realización de biografías de los estudiantes, elaboradas por ellos y ellas mismas, permitieron que con el acercamiento en práctica se pudiese describir a grandes rasgos la población y la consecuente caracterización de dichos estudiantes.

A continuación, el diseño y aplicación de la encuesta realizada a 18 de ellos, cuyo fin era el de obtener información básica, tal como: Edades, localidad y barrio de habitación, situación familiar y algunas otras preguntas correspondientes a intereses personales y otros, relacionados con las ciencias sociales.

La caracterización, en términos generales, puede observarse en los resultados de las actividades propuestos más adelante en este documento.

Tabla 4. Resultados parciales de encuesta de caracterización.

CATEGORÍA		SI	NO	NO RESPONDE
RANGO DE EDADES	14 a 18			
ESTUDIANTES QUE HABITAN EN LA LOCALIDAD	13			2
ESTUDIANTES QUE HABITAN EN OTRA LOCALIDAD	3			
SU LUGAR DE HABITACIÓN ES PROPIO		2		2
SU LUGAR DE HABITACIÓN ES EN ARRIENDO		14		
VIVE CON SUS DOS PADRES		9	9	
AFRONTA PROBLEMÁTICAS FAMILIARES		1	15	2
LE GUSTAN LAS CIENCIAS SOCIALES		14	4	

Elaboración propia, 2019.

Encuesta aplicada:

Tabla 5. Encuesta aplicada para caracterización inicial.

<p>Institución:</p> <p>Edad:</p> <p>Curso:</p> <p>¿En dónde vive?</p> <p>Localidad _____ Barrio _____</p> <p>Casa __ Apartamento __ Otro __ Arriendo __ Propia __</p> <p>¿Con quién vive?</p> <p>Papá __ Mamá __ Abuela/o __ Hermano(s) __ otro(s) __</p> <p>¿quién? _____</p> <p>No responde __</p> <p>Número de habitantes en su vivienda __</p> <p>Estrato __</p> <p>Ocupación de su Madre _____</p> <p>Ocupación de su Padre _____</p> <p>No _____ responde _____</p> <p>¿Presenta algún tipo de discapacidad?</p> <p>NO __ SI __ ¿Cuál? _____ No responde __</p> <p>¿Qué quiere hacer cuando salga del colegio?</p> <p>_____</p> <p>¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?</p> <p>_____</p>

¿En qué se considera muy bueno haciendo?

¿Qué lugar frecuenta mucho?

¿Qué problemáticas familiares afronta?

¿Le gustan las ciencias Sociales?

Sí__ ¿Por qué?

No__ ¿Por qué?

CAPÍTULO SEGUNDO

Aproximaciones teóricas para la reflexión de mi práctica pedagógica

Para abordar los problemas enunciados en el apartado anterior, durante mi práctica pedagógica tuve en cuenta tres elementos de análisis: I. La relación afecto- aprendizaje propuesta por el sociólogo Norbert Elías, II. El espacio geográfico como categoría transversal a la enseñanza de las ciencias sociales, considerando las recomendaciones de la profesora María Raquel Pulgarín Silva y abordando el concepto de espacio geográfico desde una

perspectiva radical, y III. La práctica pedagógica considerando su importancia en la formación de docentes.

Una vez expuesta esta primera parte, enuncio la dimensión pedagógica de mi práctica, a partir de los postulados de la pedagogía crítica que plantea Peter McLaren y cómo ésta posibilitó el desarrollo de las actividades propuestas y la posterior reflexión.

A partir de lo anterior, derivan dos sub categorías que se abordan con mayor precisión en la sistematización de las experiencias, dadas las particularidades del escenario pedagógico, a saber vida cotidiana y territorialidad.

2.1 Aspectos teóricos sobre el aprendizaje humano y las posibilidades de cambio social

Preguntándose acerca del proceso evolutivo que dio lugar al surgimiento de nuestra especie, (Elías, 1998) caracteriza a los seres humanos como organismos en cuyos comportamientos –a diferencia de lo que ocurre con todos los otros miembros del reino animal– las conductas establecidas genéticamente, las reacciones instintivas, tienen una relevancia marcadamente menor que las que tienen las conductas aprendidas. Los seres humanos son miembros de una especie “biológicamente equipada para controlar su conducta principalmente con la ayuda del conocimiento aprendido” (1998: 302).

De lo anterior, el autor deriva que los seres humanos no sólo están en condiciones de aprender, sino que deben hacerlo, puesto que de ello depende su orientación en el mundo: sin conocimiento, sin procesos de aprendizaje, sus posibilidades de supervivencia pueden

disminuir, se sentirán desorientados y con dificultades para enfrentar la vida o para sobrevivir:

Sin haber adquirido un cúmulo de conocimiento social no pueden sobrevivir ni incluso hacerse humanos. Incluso, están biológicamente constituidos de tal forma que les es tanto posible como necesario orientarse por medio del conocimiento aprendido (Elías, 1998: 304).

2.1.1 Cuando se viven situaciones críticas, la falta de conocimiento aumenta la peligrosidad

Los conocimientos que cada uno tiene sobre lo que vive hacen parte de los mecanismos de supervivencia para poder controlar los peligros a los que se ve expuesto. Cuando se viven situaciones críticas –como ocurre, por ejemplo, en las circunstancias en las que se desarrolla la vida de estos estudiantes, con casos de abandono, desamparo y dificultades para acceder al sustento de forma suficiente– se eleva la propensión a la fantasía y a las supersticiones – como por ejemplo todo eso de que esa vida de desamparo y de abandono, de crimen, de pobreza, de prostitución, etc., es lo normal, no se puede cambiar, o es la voluntad de dioses u otros seres sobrenaturales, como el destino o la fatalidad–, lo cual, a su vez, reduce las condiciones para controlar los peligros, haciendo así aun mayor el grado de indefensión (Elías, 1990: 90).

El menor grado de conocimiento, así como también la desidia de los adultos que están a cargo de los procesos de desarrollo, de crecimiento y de aprendizaje de estos estudiantes, los

condena a un proceso muy difícil: ya están expuestos de manera suficiente a toda clase de peligros en las relaciones que viven con otras personas y ellos mismos; como poco o nada se ha hecho para conocer sobre los asuntos sociales que se involucran en sus problemas, cada quien solamente puede enfrentar esos peligros con base en sus propias ensoñaciones, fantasías y deseos, lo cual aumenta el grado de exposición a los peligros en sus relaciones, llevándole luego más y más temores, fantasías, deseos y ensoñaciones... y así, las posibilidades de acción colectiva de transformación de esas realidades se hace mucho más que imposible o irrealizable.

2.1.2 Procesos colectivos de afecto-aprendizaje como mecanismo de afrontamiento

¿Cómo se puede contrarrestar este círculo en el que la falta de conocimiento aumenta los peligros? El ser humano ha aprendido que, si investiga paciente y sistemáticamente, le será posible incrementar la adecuación de sus conocimientos a la realidad y elevar el nivel general de bienestar. Lo difícil aquí es que no se puede conseguir este proceso de aprendizaje –de investigación acerca de lo que cada quien vive y cómo podemos cambiar las situaciones difíciles que enfrentamos– sin la participación de otras personas, porque nadie vive esto en soledad; los humanos no sólo siempre se presentan en grupos, sino que, de hecho, vivimos en el marco de una creciente proliferación de interdependencias que cada vez involucran a más seres humanos. Todas las personas dependen de otras; querámoslo o no, la seguridad y la satisfacción de necesidades depende de las relaciones con otras personas (Elías, 1990: 21).

Como ya se dijo antes, una de las características principales de la especie es la de que sus miembros se ven obligados a experimentar procesos de aprendizaje y de adecuación de su conocimiento, con tal de aumentar sus condiciones de supervivencia. Ahondando en esta

reflexión, Elias advierte que se trata, pues, de una especie biológicamente equipada para el aprendizaje, en la medida en que cuenta con estructuras que “no pueden funcionar en su totalidad a menos que sean estimuladas por la relación «afecto-aprendizaje» entre personas” (1998: 305).

¿Relaciones de afecto-aprendizaje? Algo de esto ya había sido explícitamente tenido en cuenta por mí, como condición para adelantar el trabajo de la práctica docente con estos estudiantes, cuando las primeras conversaciones con ellos acerca de su propia realidad y en contextos relativamente tranquilos y de confianza, me habían hecho encender chispas de afecto y de vinculación emocional, de cariño, con esos estudiantes. Por eso resulta tan correspondiente con los intereses investigativos de este trabajo la propuesta teórica acerca del aprendizaje como característica natural de nuestra especie, y también como condición de supervivencia: “el niño tiene que aprender de sus mayores a través de las relaciones que involucran tanto afecto y emociones como intelecto, es decir, una relación de «afecto-aprendizaje»” (Elias, 1998: 306).

¿Puede una persona que dirija una práctica docente o la experiencia de aprendizaje en las clases de sociales fomentar relaciones de afecto-aprendizaje entre sus estudiantes? Con seguridad, primero tiene que haber afecto hacia ellos para poder fomentarlo entre ellos. Al respecto, y luego de advertir que no sólo es cierto que los humanos deben aprender para sobrevivir, sino que además las formas específicas de conocimiento deben ser adquiridas por medio de experiencias específicas y apropiadas para las circunstancias mentales de cada edad, el autor advierte una reflexión inmensamente correspondiente con nuestros intereses investigativos:

Hay algunas evidencias que sugieren que ciertas experiencias tienen que pasar a través de algunos tipos de conocimiento aprendido por una persona anterior, cuando el proceso natural de maduración ha producido la más fuerte disposición natural posible para aprenderlas. La capacidad de habla o entendimiento de un lenguaje es una de las varias instancias de este reino. Lo que es amado y lo que responde al amor es otra. La capacidad de regularse a sí mismo acorde con el estándar aprendido socialmente y el control de las emociones es una tercera (Elias, 1998: 309).

¿Se puede enseñar el afecto? No sólo se puede, parece que debe ser todo esto considerado como trabajo obligatorio de los docentes: “Gran cantidad de conocimiento [...] sugiere por ejemplo que el potencial para hablar y entender un lenguaje no es utilizado si los centros de su producción y recepción no son activados y moldeados por un proceso de «afecto-aprendizaje»” (Elias, 1998: 309).

De acuerdo con el mismo autor, la evolución natural produjo disposiciones en los seres humanos que se mantienen inactivos, insuficientes para funcionar, a menos de que se activen mediante este tipo de procesos de afecto-aprendizaje, que solamente puede desarrollar con otras personas, es decir, por medio de su activación social en el marco de un grupo humano. Lo mismo es decir que, por naturaleza, los humanos tienen una fuerte disposición biológica a enlazarse con un grupo humano. Así que, no sólo se debe educar para la comprensión mutua, sino que están nuestros estudiantes, en su condición de humanos, especialmente proclives a hacer parte de grupos humanos y, en esa misma condición, sumamente urgidos

de llevar a cabo procesos de afecto-aprendizaje, que les permita aumentar sus condiciones para controlar las dinámicas, cambiantes y difíciles condiciones de vida.

2.1.3 El aprendizaje humano y las posibilidades de cambio social

Mediante sus interesantes razonamientos acerca de las rupturas y las continuidades entre nuestra especie y otras especies animales, el sociólogo advierte que, “en contraste con todas las sociedades animales, las sociedades humanas pueden cambiar sin alteraciones biológicas de aquellos que los conforman” (Elias, 1998: 312). Más adelante, razonando acerca de la tendencia biológica de los humanos para aprender como condición de transformación de la realidad, el autor advierte: “Sin mutabilidad y sin cambios factuales de lo que se puede y lo que se debe aprender, sin cambios en el conocimiento, el desarrollo social no podría ser posible” (1998: 312).

Así, las posibilidades de cambio social están estrechamente relacionadas con la posibilidad de activar procesos de afecto-aprendizaje que aumenten el caudal de conocimiento acerca de la realidad compartida. De hecho, para el autor, solamente mediante un esfuerzo sistemático acerca de reflexionar sobre cómo y por qué se obtiene la posibilidad de conseguir una orientación suficientemente amplia y cercana a la realidad, una progresiva adecuación de los conocimientos acerca de la realidad que se vive, se puedan aumentar las condiciones para decidir o diseñar prácticas inmediatas que se toman para la solución de los daños y desventajas (Eliás, 1998: 170-171).

Sin embargo, esto no es en absoluto una indicación acerca de que bastaría investigar y conocer para cambiar la sociedad o los procesos sociales que viven sus participantes, necesariamente para mejor. Esta idea de un desarrollo social como resultado de los cambios en los procesos de aprendizaje y de conocimiento, no necesariamente deben ser entendidos como cambios hacia algo mejor, toda vez que estas medidas pueden traer no solamente soluciones para enfrentar las correspondientes desventajas, sino que, vistos en el largo plazo, pueden ocasionar también más daños y más desventajas para sus protagonistas, pues los cambios en las circunstancias significan cambios en las relaciones con otras personas y en el marco de procesos sociales configurados en el largo plazo (Elías, 1998: 170).

Así, no se trata de que, mágicamente, la implementación de estas ideas vaya a significar mejoría en el entramado de relaciones y de vinculaciones socioafectivas que explican las carencias o las dificultades de los estudiantes con los que se desarrolla la práctica docente. De allí el empleo del concepto “intervención social desde el aula”, como base para el análisis de las posibilidades de transformación social y de cambios sociales a partir de las experiencias de aprendizaje en el aula. Como se ve, aunque hay suficientes elementos para decir que es correcto razonar relacionando los conceptos de afecto, aprendizaje, aumento del conocimiento y posibilidad de cambio social, no se trata simplemente de una aplicación práctica de deseos de cambio, sino que se trata de orientar, de manera profesional, el aprendizaje según el cual los estudiantes descubren que pueden intervenir en sus vidas, a partir de lo que, con otras personas, pueden conocer acerca de lo que viven. Es crucial que la clase de sociales sea el escenario para que los estudiantes descubran que lo que viven puede ser obra de sus propias acciones y decisiones.

2.2 Espacio geográfico y acciones en la clase de Ciencias Sociales

¿Existen posibilidades de orientar, mediante la práctica pedagógica, acciones que permitan ejercer la apropiación de territorio de los estudiantes que se encuentran espacialmente ubicados en una zona que “*otros*”, mediante sus relaciones sociales, han construido y en el que, sin duda alguna, se presenta todo un escenario de riesgo y de vulnerabilidad dado el contexto socio-cultural que conduce a la degradación y no a la generación de oportunidades para los estudiantes?

Los recursos que brinda la geografía en espacios de educación generan posibilidades que conducen a acciones orientadas hacia la apropiación de nuestro territorio y de construcción de espacios de vida alternativos a los que están supeditados los estudiantes; pues algunos incluso no sienten una pertenencia o una identidad en relación a dichos lugares. Por lo anterior, acudí a las orientaciones de la educación geográfica, por un lado, para realizar la caracterización de la zona y de las prácticas espaciales de la población; a partir de una mirada geográfica que no asume a las personas como objetos sino como protagonistas y creadores de los procesos de producción del espacio, en la que realicé mi trabajo y por otro lado, como ejercicio académico de observación y caracterización, mediante actividades como el mapeo colectivo, recorridos urbanos y salidas extracurriculares, de cuáles fueron las formas en que los estudiantes interactuaron en los lugares; si se sentían o no sujetos activos al interior del mismo, si le temían o si, por el contrario, se desenvolvían con confianza en estos escenarios. Todo esto para asumir desde la clase de ciencias sociales, un lugar a partir del cual se interviene y se construye espacios de oportunidad y de posibilidades de transformación.

Al concebir que las ciencias sociales se integran por diferentes disciplinas como la historia, la geografía, la antropología, la sociología y entre otras no menos importantes, me resultó problemático decidir si enmarcaba mi proyecto pedagógico en una sola de ellas o le apostaba a una perspectiva interdisciplinar para abordarla durante mi periodo de práctica docente. Así, durante la etapa de caracterización comprendí la importancia de reconocer las particularidades de los escenarios educativos y de sus actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje; situación que dio lugar a la búsqueda de un concepto que me permitiera organizar estas particularidades en las actividades propuestas a partir de la integración de las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales.

Además de apelar a otras disciplinas, en este apartado me encargo de centrar la atención en las herramientas teóricas y prácticas de la geografía que me ayudaron a dirigir el proceso de investigación e intervención durante mi práctica; la cual encaminé deliberadamente para que condujera a la trasgresión de escenarios y estrategias educativas tradicionales, por lo que a continuación enseñé apartes de las propuestas investigativas de distintos geógrafos que hablan desde dentro y fuera de los escenarios educativos, a quienes retomé para plantear mi trabajo y quienes a su vez toman en cuenta los escenarios de la vida cotidiana desde el aula y las posibilidades de transformación.

Indagando acerca de las estrategias didácticas que predominan en las clases de geografía, (Santiago, 2004) identifica que coexisten estrategias tradicionales que lo único que permiten es alimentar un tipo de enseñanza obsoleta y descontextualizada. Nos encontramos pues, envueltos en un tipo de concepción de la educación que le apuesta a un proceso de transmisión que además de impedir la interpretación crítica de la realidad, asume al

estudiante como un individuo pasivo que no se orienta, sino que depende completamente del maestro y al que se le exige la memorización de contenidos alejándolo de la vida diaria, de los sucesos presentes y propios; una vez más promoviendo la apatía y el desinterés.

En este sentido, consideré que la categoría conceptual de espacio geográfico, objeto de la enseñanza de la geografía, podría ser transversal a la secuencia de actividades propuestas dado que en ella “confluyen tendencias y corrientes diversas del pensamiento geográfico y donde se observa un sin número de contenidos procedentes de las diferentes disciplinas sociales.” (Pulgarín, 2004: 1). Además, ampliaba el marco de comprensión de los procesos sociales que tienen lugar en el entorno más próximo a los estudiantes y que hacen parte de su vida cotidiana.

Como menciona (Pulgarín, 2004), las apuestas vigentes para la enseñanza de las ciencias sociales ponen en el centro la emergencia de relacionar los contenidos de enseñanza con la cotidianidad de los estudiantes, o lo que ella denomina como el mundo real, “lo cual permite abordar su análisis desde las diferentes problemáticas que en él se viven y se convierte en un desafío tanto para el docente como para los alumnos” (Pulgarín, 2004: 7). En este caso particular, los estudiantes padecen una serie de problemáticas que se han mencionado a lo largo del documento y que tienen que ver, principalmente, con el espacio geográfico en que se encuentra ubicado el colegio y para muchos, también su lugar de residencia, de allí la importancia de tomar en cuenta las apreciaciones de (Pulgarín, 2004) para abordar las clases a partir de los contextos y la realidad de los estudiantes.

Considerando lo anterior, espacio geográfico es la categoría que problematizo, relaciono y reflexiono a lo largo de la implementación pedagógica en el área de ciencias sociales y que

en términos conceptuales, (Ovidio Delgado, 2003) propone una concepción del espacio que trasciende el interés de lo absoluto y estático, que se entiende meramente como contenedor de objetos, y en cambio lo considera como un resultado de las relaciones sociales y de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. El autor plantea que son las personas quienes a través de sus relaciones e interdependencias construyen aquello que llamamos espacio:

El espacio geográfico y sus formas son productos sociales que no se explican por sí mismos. El espacio en sí mismo no explica nada, sino que necesita ser explicado. La geografía debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, en lugar de centrar su interés sobre el espacio mismo y sus formas. Y esas explicaciones, puesto que no se encuentran en el espacio mismo, se deben construir apelando a las disciplinas de las ciencias sociales que se interesan por los procesos, como la historia, la sociología, la economía política, la antropología, o la ciencia política, entre otras. La geografía no debe hacer del espacio un fetiche, cuyo estudio pueda reducirse a la geometría de sus formas, sin tener en cuenta las condiciones históricas que lo generaron. (Delgado, 2003: 80).

Los estudiantes construyen sus espacios a partir de las interdependencias que identifican a medida que se desarrollan las actividades propuestas en clase y cuando se dan cuenta de que sus historias de vida están relacionadas con las de sus otros compañeros, así el reconocimiento de las prácticas que configuran el espacio que comparten, habitan y además construyen entre todos, permite conocer el desarrollo de aquellos procesos con la certeza de

que ellos y los adultos con quienes comparten su vida son artífices de lo que ya es y además de lo que se puede hacer.

Es necesario concebir el espacio de manera alternativa, como producto de las interrelaciones e interacciones en todas las escalas desde el nivel más local hasta el más global, en palabras de Massey:

Urge reconocer que lo espacial es socialmente constituido, tanto como que lo social es necesariamente constituido espacialmente. El espacio no es estático porque las relaciones sociales que lo crean son dinámicas. Como consecuencia de su creación social el espacio está lleno de poder y simbolismo, y es una compleja red de relaciones de dominación, de subordinación, de solidaridad y de cooperación (citado en Delgado, 1986: 58).

Por lo anterior, resulta importante reconocer en el carácter dinámico del espacio las posibilidades de acción e interacción de los sujetos, para el caso los estudiantes, por medio de las cuales pueden lograr transformaciones y plantear alternativas a las problemáticas a la que se ven expuestos o a las que pertenecen.

En medio de las relaciones de poder que se tejen en el espacio, es oportuno actuar en contra de las relaciones de dominación que pueden percibirse desde el escenario de clase hasta el escenario que engloba el barrio que, a su vez, acoge al colegio; relaciones de dominación vistas por ejemplo a partir del ejercicio de prostitución, el habitar la calle, delincuencia, robos y abandono.

Lo espacial es tanto un elemento de orden como de caos, explica el mismo autor. El espacio contiene y expresa el orden impuesto por lo socialmente planeado, pero también el desorden producido por la yuxtaposición de espacialidades contradictorias, por los posicionamientos espaciales de los "otros", o las contra-espacialidades de los subordinados. En este sentido el espacio es político y abierto a la lucha política. No es fijo, ni muerto, ni mucho menos neutral (Massey, 1994, citado en Delgado, 1986: 58).

La carga que recae sobre los marginados puede ser tomada como una imposición del orden social, en este caso de la ZESAI, pero las acciones que puedan realizar los estudiantes en compañía de maestros y demás adultos a cargo trasgreden ese orden impuesto, como una suerte de ruptura de las espacialidades opresoras.

2.3 La territorialidad y la enseñanza de las Ciencias Sociales

Conviene resaltar como elemento importante de mi práctica pedagógica, el concepto de territorialidad, ya que una de las pretensiones fue procurar crear escenarios educativos en los cuales se fortalecieran dinámicas de apropiación del espacio por parte de los estudiantes. Por lo anterior también es necesario involucrar la participación de los estudiantes como actores sociales en la explicación de la realidad geográfica vivida. “Así, la clase de geografía se convierte en acciones de intervención comunitaria transformadora y la práctica pedagógica es una acción- reflexión permanente y en constante acento explicativo crítico” (Santiago, 2014: 169).

Reconocer las problemáticas que existen al interior de la vida cotidiana de los estudiantes es una acción que propicia un ambiente de posibilidad para proponer ejercicios que contrarresten dichas problemáticas, que por demás, están estrechamente relacionadas con la configuración espacial, y en efecto, por las prácticas que allí se desatan; prácticas que entorpecen las posibilidades de los estudiantes en la elección de proyectos; en un sector que está adoptado por actores que han moldeado escenarios que transcurren en medio de ilegalidad y delincuencia y que no permiten al estudiante salir fácilmente de ese entramado de relaciones que han configurado gran parte del barrio Santa Fe y que lo han convertido en un lugar austero que promete posibilidades mínimas para que las personas se desarrollen con dignidad y buen vivir.

Algunas actividades estuvieron dirigidas a la identificación de problemas que no permiten ejercer una apropiación del territorio por parte de los estudiantes,

Por territorialidad, se entiende en esta propuesta pedagógica el conjunto de prácticas capaces de generar apropiación y permanencia de un territorio por un agente social, en palabras de (Montañez, 1997) “Es el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, grupo social, grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o el bloque de Estados” (Citado en Montañez y Delgado, 1998: 124)

Sin embargo, mediante la apropiación de las herramientas que brinda la geografía para intervenir en el aula escolar y por ende en los territorios, es viable la ejecución de prácticas que provoquen en los estudiantes una reflexividad que conlleve a la acción en el territorio.

2.4 La vida cotidiana para construir espacios de Vida

En su intento por aprehender conceptualmente “lo cotidiano”, Elías (1998) establece que ni el uso ni el significado que le dan algunos teóricos de la sociología al término de lo cotidiano son claros; carecen de reflexión y más bien parecen una negación, como si quisieran distanciarse de dicho concepto y en vez de nuevas elaboraciones teóricas al respecto lo utilizan en favor del rechazo de propuestas teóricas predominantes, como las teorías de sistema, de los estructuralistas funcionalistas y de las teorías sociológicas marxistas; que centran su atención en aspectos de la convivencia humana.

Lo cotidiano entonces, es asumido por Elías a partir de las comparaciones entre el comportamiento y el sentir de los hombres en distintas fases del desarrollo social; como un cambio de la estructura de la personalidad o también de la economía afectiva: “La importancia de este tipo de estudios comparativos consiste en la posibilidad de correlacionar los cambios de la estructura de la personalidad con cambios en la estructura social como uno de sus aspectos” (Elías, 1998: 338).

Se trata de un planteamiento que coincide con lo expuesto por Lindón (2006), en este caso situada desde la geografía, quien asegura que aún no hay un campo muy configurado y reconocido en la comunidad geográfica que pueda llamarse “geografías de la vida cotidiana”, sugiriendo la necesidad de vincularse con otras disciplinas como la sociología y la psicología social, toda vez que la geografía es un campo a medio construir. A partir de dicho vínculo, debe ser posible centrar el interés en el individuo como punto de partida. Asumir esa mirada geográfica es comprender la vida cotidiana y no reducir la vida cotidiana a un escenario que tiene como fin aplicar una mirada geográfica:

Las geografías de la vida cotidiana estudian la relación espacio-sociedad de las situaciones de interacción. Personas situadas espacio-temporalmente en un contexto intersubjetivo desde el cual le dan sentido al espacio y al otro, en un proceso constante de interpretación y de construcción de los espacios de vida (Lindón, 2006: 357).

Aunado a lo anterior, señala Lefebvre (1991: 97) que la vida cotidiana se debe definir como una totalidad, puesto que está profundamente relacionada con todas las actividades, las engloba con todas sus diferencias y sus conflictos; es su punto de encuentro, su vínculo, su terreno común. Y que es en la vida cotidiana donde toma forma y se configura la suma total de las relaciones que hacen de lo humano –y a cada ser humano– un todo. En ella se expresan y realizan esas relaciones que ponen en juego la totalidad de lo real, aunque de cierta manera que es siempre parcial e incompleta: amistad, camaradería, amor, la necesidad de comunicarse, el juego, etc.

Se ha mostrado anteriormente la necesidad de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de sus experiencias propias, cercanas y cotidianas, porque evidentemente un estudiante no puede aproximarse - por ejemplo- a procesos históricos de largo plazo sin antes conocer los suyos, sin experimentar ese abordaje como punto de partida y sin asumir esa totalidad que configura las relaciones de lo humano.

2.5 Reflexiones sobre la Práctica Pedagógica

¿Cómo se concibe la práctica pedagógica de los maestros en formación? ¿Es apenas requisito de graduación? o ¿es un quehacer enmarcado en la comprobación en campo de las teorías adquiridas a lo largo del proceso?

El escenario de práctica pedagógica fue para mí el contexto en que efectivamente puse a dialogar los elementos disciplinares y pedagógicos adquiridos a lo largo de mi proceso de formación, pero sin duda alguna es donde relacioné, reflexioné y concebí de una manera crítica mi labor como docente y las responsabilidades que de ella se derivan; lo que acarrea conducir un proceso de formación de estudiantes orientado a la transformación.

Cuando llego al espacio de práctica pedagógica, me encuentro con un territorio que presenta una amalgama de situaciones y circunstancias socioculturales antes ajenas a mi experiencia que me permitieron identificar una serie de problemas inmediatos y urgentes enmarcados en la caracterización del territorio que acoge a la institución; situaciones que además de tensionar las relaciones que tejieron en su vida cotidiana, ponen en riesgo la salud mental y el sustento de los estudiantes. Es por lo anterior que en el marco de la práctica pedagógica se precisa la necesidad de desarrollar acciones inmediatas para contrarrestar esos problemas que se identifican en campo y que son parte de del contexto de aprendizaje en ciencia sociales en que se desenvuelve el docente en formación.

Para el Ministerio de Educación Superior,

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación

didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. Pag. 5

En su análisis crítico (Ruiz , Ortiz, & Soler, 2013) refieren el reiterado uso del término encaminado a dar cuenta de ciertos saberes y teorías que deben presentarse sin más que como requisito de graduación, en donde incluso se presentan relaciones jerárquicas entre quienes hacen la teoría y quienes van a la acción, afianzando una idea que sustenta la incapacidad del maestro para construir pensamiento pedagógico. Como propuesta alternativa a esta mirada de la práctica pedagógica,

Carr (2012: 95) propone una comprensión más crítica de la práctica pedagógica que evita los reduccionismos, y presenta la idea de práctica como praxis. En primera instancia, propone el autor, comprenderla como una “forma de vida característica” (citado en Ruiz et al, pág. 168) relacionada con unos fines y su relación con los medios dispuestos para ellos, relación que no es dicotómica sino articulada, por lo que la distinción entre ambos carecería de importancia. La discusión entonces se centraría en los fines de la praxis y los aspectos epistemológicos en un sentido distinto al de la instrumentalización.

2.3.1 ¿Y entonces para qué la práctica pedagógica en formación de docentes?

En palabras de (Ruiz et al, 2013) la práctica pedagógica sin duda alguna no puede dar solución a problemas estructurales, pero sí debe ser un escenario que permita incidir en la transformación de las comunidades, a través de la concepción de la misma como compromiso social con las personas que participan en el proceso y que sean ellas asumidas como actores activos y no como objetos de experimentación; que trascienda el espacio de práctica como contenedor de referentes teóricos y disciplinares que sí o sí se deben aplicar y en cambio se apropie y “se entienda como una apuesta política, social y cultural de reivindicación de las relaciones con el territorio y los procesos culturales” (Ruiz et al, 2013: 168).

Resignificar el proceso de práctica pedagógica es uno de los elementos cruciales que a mi parecer debe considerarse a lo largo del proceso de formación de maestros, no es posible reducirla a una serie de clases tradicionales que miden el éxito a partir de la réplica de conceptos. Merece la pena concebir la práctica pedagógica como espacio que propone y promueve la transformación.

2.6 Pedagogías críticas en la enseñanza de las ciencias sociales

Como he venido mencionando, dentro de mi práctica pedagógica y puntualmente durante la implementación de esta, el abordaje del concepto de vida cotidiana en relación con la territorialidad y el espacio son en esencia la base de enseñanza que permitió desarrollar una secuencia de actividades enmarcadas en el afecto. En este orden

de ideas, es pertinente exponer un marco pedagógico que sustente mis pretensiones y posibilite integrar la categoría afecto – aprendizaje, que suele estar desarticulada en la educación tradicional, partiendo de la hipótesis que plantea que “la pedagogía es el lugar desde donde se hace la crítica a la educación” (Quiceno, 2002, pág. 6)

Por esto, considero que las Pedagogías Críticas dan el marco más conveniente para la propuesta, teniendo en cuenta que estas tienen su soporte ético en “el reconocimiento, el empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad” (Ortega, 2009: 27), condiciones que reconocieron los estudiantes con quienes se implementó la propuesta y que se evidenció en los resultados de las actividades.

Siguiendo la línea teórica planteada por Ortega (2009), la apuesta por la pedagogía crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la IED República Bolivariana de Venezuela, se orienta por las líneas freireanas en donde la construcción dialógica, las prácticas emancipatorias y sobre todo la posibilidad de construir lazos solidarios entre los estudiantes, a mi juicio, deben ser las orientaciones fundamentales para el reconocimiento y la reflexión de los problemas que aquejan la comunidad estudiantil.

Así, en aras de resignificar el proceso de práctica pedagógica, como lo mencioné en un apartado anterior, la apuesta más allá de implementar unas actividades corresponde a la adopción de posturas éticas y políticas llevadas al escenario escolar, tal como enuncia Giroux “la pedagogía crítica consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente” (Ortega, 2009: 28).

Añado como elemento orientador de las pedagogías críticas la importancia del afecto en la relación enseñanza – aprendizaje, siendo este el motor para la consolidación de relaciones solidarias que trascienden las fronteras del aula como escenario formal de educación. En este sentido, el afecto constituye una dimensión muy importante a la hora de considerar el contexto en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como se evidenció a lo largo del desarrollo de la práctica pedagógica algunos de los problemas que consideran los estudiantes derivan de relaciones carentes de afecto.

Por esto, si los procesos de enseñanza los enfocamos en el fortalecimiento del afecto entre pares, en la relación maestro – estudiante y por supuesto lo vinculamos a las relaciones familiares, teniendo en cuenta las diferentes tipologías de hogar que corresponden al contexto sociocultural de los estudiantes. Sobre todo, si se relacionan estas debilidades afectivas con el tipo de relaciones promovidas por la educación bancaria propia del capitalismo globalizado, en donde las relaciones sociales están dadas por la competencia y no por la cooperación, la solidaridad o la empatía.

De esta manera, entiendo el afecto como posibilidad para crear espacios y relaciones solidarias que permitan reflexionar sobre las realidades y las problemáticas que aquejan a los estudiantes en su vida cotidiana, para a partir de esto dilucidar alternativas de transformación y promover procesos de territorialidad.

CAPÍTULO TERCERO

Lo que diseñé y puse en práctica

3.1 Diseño de la secuencia de actividades

El diseño de las actividades es el resultado de la interacción con los estudiantes del colegio en el que desarrollé la práctica pedagógica, emparentada de manera permanente con la reflexión teórica y empírica acerca de los procesos de desarrollo cognitivo, de aprendizaje, de interacción y de intervención social. La exposición que presento en este capítulo tiene dos partes: en la primera, se encuentran las actividades iniciales, las que implementé en las primeras semanas de contacto con los estudiantes; se presentan en esta sección tres actividades que sirvieron para fomentar la confianza entre los estudiantes y yo como practicante, así como para identificar patrones de interacción entre ellos.

La segunda parte de esta presentación, se basa en la secuencia de actividades que corresponde con el cumplimiento del objetivo general del trabajo, que incluye un ejercicio de introspección acerca de la propia vida, uno de interacción entre compañeros para intercambiar esos ejercicios de introspección y fomentar la comprensión y la solidaridad entre ellos, un ejercicio de investigación acerca del pasado de cada estudiante y también de sus padres, y, finalmente, un ejercicio de investigación y de acción colectiva acerca de las posibilidades de intervenir positivamente para garantizar o fomentar nuevas relaciones sociales alrededor de la alimentación y la soberanía alimentaria.

3.1.1 Actividades previas para fomentar la confianza e identificar patrones de interacción

Sobre siluetas

Como primer acercamiento y observación de las relaciones existentes al interior del salón de clases entre estudiantes, me propuse realizar una actividad de esas que llaman “rompe hielo”, en donde los y las estudiantes deberían juntarse y consensuar sus propias ideas al respecto de sus compañeros, quienes a su vez se encontraban separados por grupos de acuerdo a su género, para lo cual planteé una actividad tomando algunos aspectos de la propuesta de trabajo de (Ramos, 2011). A continuación, presento las características y el funcionamiento de la actividad, cuyo objetivo fue identificar modelos predominantes de sexualidad y comportamiento femenino y masculino desde un enfoque de derechos, diversidad y género, con el propósito de reflexionar colectivamente en torno a su impacto en la vivencia y comportamientos en diversos espacios.

Para su desarrollo:

1. Se dividió el grupo en dos, según sexo.
2. Se solicitó a cada subgrupo construir dos siluetas de personas de su edad, una mujer y un hombre.
3. Cada grupo tuvo que escribir en la silueta, si eran mujeres en la silueta de un hombre y viceversa:
 - a) En la zona de la cabeza: en qué suelen pensar las mujeres y los hombres.

b) En la boca: qué dicen, hablan o comentan hombres y mujeres sobre la sexualidad y sobre el sexo opuesto.

c) En la parte del corazón: emociones, miedos, dudas y deseos, además qué le gusta y qué le desagrada de los hombres y de las mujeres.

d) En las manos: cuales de estas actividades son propias de cada uno/a (labores domésticas, cuidar a los hijos, trabajar, estudiar, ser presidente de la república, cocinar, salir a bailar o a tomar con los amigos, trabajo sexual, jugar futbol, etc.). Situar en la mitad si corresponde a ambos.

e) En los pies: Cuál es el rol de cada uno/a en diferentes espacios (en la calle, en la casa, en el trabajo, en el colegio, en la universidad, en el transporte público).

4. Se abrió un espacio donde cada grupo presentó el resultado de lo trabajado. Tuvieron que contar al resto de los/as participantes cómo fue el proceso de trabajo conjunto y narraron lo que surgió a partir de las siluetas.

5. Se realizó una síntesis con las palabras que frecuentemente se asocian a la sexualidad y comportamiento femenino y masculino en tres columnas: sexualidad femenina, sexualidad masculina y aspectos en común. El objetivo de este esquema fue la visualización de los lugares construidos socialmente sobre la sexualidad y comportamiento para los hombres y mujeres.

6. Se organizó una discusión y se problematizó el tema de la sexualidad y comportamiento para mujeres y varones de formas más libres, plenas e igualitarias.

OBSERVACIONES:

- Uno de los propósitos consistió en que el grupo visualizara cómo estas diferencias en el ejercicio de la sexualidad masculina y femenina vulneran derechos para ambos y producen relaciones desiguales de poder para unos y, fundamentalmente, para otras.
- Fue importante encuadrar el plenario en un ambiente libre de prejuicios, discriminaciones y ridiculizaciones. Se alertó en primera instancia que el espacio no debía ser convertido en una “guerra de sexos”, sino en un lugar cómodo para analizar cómo las pautas culturales de nuestra sociedad y los modelos hegemónicos de ser mujer joven y varón determinan maneras particulares de vivir la, lo que genera impactos positivos y negativos en cada individuo.

PREGUNTAS PARA EL DIÁLOGO

- ¿Qué diferencias encontraron en la vivencia de la cotidianidad masculina y femenina?
- ¿Lo que sintieron coincidió con lo que pensaban, lo que hacían, etc.?
- ¿Existieron diferencias en los mensajes sobre los comportamientos emitidos para varones y mujeres?
- ¿Lo que surgió de lo trabajado en los grupos refleja la vida cotidiana?, ¿cuáles son los lugares que emitieron los mensajes más positivos para la vivencia de sus comportamientos?

- ¿Cuál es el margen de autonomía que tenemos como personas individuales para resignificar y transformar estas maneras de pensar, sentir, hacer y errar en la sexualidad?

Recorrido por el barrio y mapeo colectivo

En esta actividad de recorrido y de mapeo, el tema central fue la puesta en cuestión de qué tanto se sabía del barrio Santa Fe, cuáles eran los problemas sociales, económicos, ambientales, culturales que más aquejan a los estudiantes que además viven o trabajan en él; las percepciones, sensaciones, miedos, gustos e imaginarios. Lo más importante aquí fue la creación de un mapa propio, rompiendo el supuesto de que los mapas solamente podían ser elaborados por expertos y además fortaleciendo la idea de apropiación del territorio, asumido en este caso desde la propuesta de Delgado, según la cual, “toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado” (1998: 122).

La idea de la actividad consistió en avanzar en la reflexión acerca del papel que pueden jugar los estudiantes en la construcción del territorio de su barrio, por medio de la creación colectiva de mapas propios, que sirvan para expresar las percepciones y las experiencias de los estudiantes alrededor del barrio, fomentando el conocimiento de la historia de los lugares y de los espacios, haciendo énfasis en indagar de qué manera los estudiantes se relacionan con el territorio.

ORIENTACIONES:

- Antes de cartografiar se realizó un recorrido urbano, cuyo punto de partida fue el colegio y el destino de llegada fue el Cementerio Central, en donde se realizaron también algunas actividades que luego alimentaron el mapeo colectivo. La ruta para conducir nuestro camino hacia el cementerio estuvo trazada a partir de puntos estratégicos que permitieran a los estudiantes obtener insumos visuales y sensoriales, por ejemplo, el parque Óscar, el establecimiento “La Piscina”, Centros de Integración Social, Fundaciones y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

- Inicialmente, se planteó un primer ejercicio cartográfico que consistió en señalar en el mapa del territorio una serie de preguntas que permitieron a los estudiantes recordar zonas, espacios, rutas, lugares, itinerarios, y todo aquello que les hiciera disfrutar o que, por el contrario, les angustiara o incomodara.

- Se tuvo a la mano un mapa impreso extraído de *Google Maps*, que demarcó la zona que abarca los lugares que para este ejercicio fueron indispensables y que hicieron parte de las experiencias cotidianas de los estudiantes. A partir de este mapa, ellos se orientaron y construyeron uno propio, se les hizo entrega de unas fotografías impresas de lugares y actores correspondientes a la localidad de Los Mártires y deliberadamente ellos las ubicaron según sus criterios, además de estas imágenes se les hizo entrega de unos pictogramas que también tuvieron que colocar de acuerdo a la siguiente orientación:

- Identificar en el territorio los lugares y los responsables de los siguientes elementos: Topofobias o lugares que susciten para ustedes incomodidad, miedo o angustia, Topofilias o escenarios en que les resulta agradable estar; les genera alegrías, buenos recuerdos o simplemente tranquilidad, Experiencias cotidianas, Abandono estatal, Precariedad, Inseguridad, Recuerdos, Percepciones, Gustos, Imaginarios, Temores, Espacios de resistencias, Lugares de opresión, Problemas de basura, Transporte, Intervención policial o militar.

Un segundo momento estuvo enmarcado en la resolución de las siguientes preguntas que además tuvieron que ubicar con los pictogramas en sus propios mapas: ¿Qué personas se movilizan por el barrio?, ¿Qué les agrada del barrio?, ¿Qué les desagrada del barrio?, ¿Qué les produce temor del barrio? y finalmente, ¿Qué les gustaría cambiar?

Relaciones con y en el barrio

Esta tríada de actividades (recorrido urbano, mapeo colectivo y relaciones con y en el barrio) fueron implementadas con el propósito de detectar la manera en que los estudiantes se relacionan al interior del barrio; al asumir una mirada geográfica para comprender la vida cotidiana de estas personas, es posible identificar su interacción en un contexto espacio-temporal determinado, en este caso, el barrio Santa Fe, durante los meses en que realicé la práctica pedagógica. Además de indagar la manera en que los estudiantes construyen sus espacios de vida, los interpretan y dan sentido, como refiere (Lombana, 2018), estas actividades me permitieron reconocer las pertenencias espaciales, si se sentían o no

originarios de un lugar y la manera en que construyeron su propia identidad a partir del lugar en el que residen, estudian o transitan.

ORIENTACIONES:

- Luego de haber desarrollado los ejercicios de recorrido y de mapeo colectivo, se abordaron cuestionarios modestos que fueron comentados por los estudiantes en grupos pequeños, con el propósito, no sólo de intercambiar información sobre lo que cada quién percibió, le agradó o le desagradó, de su barrio, sino, fundamentalmente, acerca de qué quisiéramos cambiar y qué posibilidades tenemos para conseguir esos cambios.

- El cuestionario fue abordado por preguntas sencillas, con lenguaje cotidiano, que permitieron a los estudiantes intercambiar sus respuestas y formularlas de manera tranquila y sincera. Las preguntas que se emplearon fueron las siguientes: ¿Qué te gusta del barrio?, ¿Qué te molesta del barrio?, ¿Qué problemas has tenido en el barrio?, ¿Qué problemas hay en el barrio, aunque tú mismo no los padezcas?, ¿Qué te gustaría cambiar en el barrio? y ¿Qué podríamos hacer nosotros para cambiar aquello que te gustaría?

3.1.1.1 Biografías

Después de sus votos de confianza y de percibir rasgos característicos en sus actitudes y comportamientos, surgió en mí el interés por indagar cuáles serían las circunstancias que a cada uno y a cada una les correspondía enfrentar en su cotidianidad, cuál es la historia de

cada uno, cuáles han sido sus procesos y por qué se encontraban en ese lugar en ese momento de sus vidas. Los ejercicios iniciales y las primeras interacciones con los estudiantes habían arrojado como resultado el conocimiento de que su proceso de desarrollo se caracterizaba principalmente por el hecho de que su interés primordial era justamente ellos mismos y sus circunstancias. Así, se adelantó esta actividad, con la consciencia de que únicamente a partir de sus verdaderos intereses, podría avanzarse un proceso colectivo de conocimiento y de transformación social.

Durante dos sesiones, los estudiantes tuvieron que trabajar en la elaboración de sus biografías; en clase, tuvieron que pensar y escribir acerca de ellos mismos y la tarea que se llevaron consistió en consultar con sus familiares, vecinos o adultos cercanos sobre las primeras edades y etapas de su vida que no recordaban, para así poder plasmarlas en cada uno de sus escritos y trabajos biográficos.

Desde el punto de vista del trabajo docente, y, por supuesto, también desde el punto de vista científico, es decir, con la idea de hacer de los estudiantes el principal objeto de investigación del docene, diseñé y se puso en práctica esta actividad; quería saber de ellos porque me importan y porque de su voz o de sus letras quise conocer sus propias historias, que contadas por voces ajenas me sonaba a re-victimización, a naturalización y, sobre todo, con un toque de morbo frente a una serie de situaciones y contextos de violencias, abandono y desidia.

3.1.1.2 Compartamos nuestras biografías

Para darle continuidad al trabajo que elaboraron, adelanté, después, una nueva actividad ligada a la anterior. Con el consentimiento de ellos, propuse la lectura en voz alta de sus biografías, por parejas, grupos pequeños conformados por dos personas que no tenían una relación muy estrecha entre sí. El ejercicio consistía en contar o leer textualmente su biografía con la pareja que, de manera deliberada, organicé. Cada estudiante que se encontró escuchando, debió escribir una reflexión, una carta, o anotaciones que surgieron como resultado de ese ejercicio de empatía y de escucha.

El conocimiento del pasado de otra persona, de un compañero o de una compañera con quien no se tiene una interacción regular, potencialmente fomenta espacios de comprensión y de solidaridad, mientras que socava la sensación de abandono o de soledad, en la medida en que cada quien puede ver que otra persona, con condiciones relativamente parecidas, sufre problemas parecidos, o incluso más graves, que los suyos propios. Para mí también era muy importante que entre todos compartieran sus experiencias y se relacionaran de una manera más comprensiva con sus compañeros, que fueran capaces de ponerse en el lugar del otro y reflejar aquello que experimentaban en una nota dirigida a esa persona involucrada. El fomento de la comunicación escrita entre estudiantes facilita el establecimiento de relaciones afectivas, indispensables para el desarrollo de procesos colectivos de conocimiento, de aprendizaje y de intervención social.

3.1.1.3 Líneas de tiempo: la vida propia

Luego de haber hecho un ejercicio de introspección, de auto reconocimiento y de memoria, en el marco de la redacción de las biografías, y luego de haber hecho ejercicios de intercambio de biografías y de comentarios a las mismas, propuse a los estudiantes un ejercicio de investigación acerca de sí mismos, pero que ahora debía involucrar de manera más activa a sus padres y a los adultos que están a cargo de su crecimiento y de su desarrollo. Al mismo tiempo, el ejercicio fomenta procesos de reflexión y de expresión acerca de la proyección futura. De este modo, el ejercicio subraya la idea de que la vida de cada quien es un proceso que articula las circunstancias del pasado, la realidad del presente y las posibilidades realistas para el futuro.

Las orientaciones para el desarrollo de esta actividad fueron las siguientes:

- Les pedí a los estudiantes que recabaran información con sus padres o adultos en su familia o relacionados con ella, acerca de las situaciones que explicaron el hecho de su nacimiento. ¿Cómo se conocieron sus padres? ¿Cómo ocurrió su nacimiento? Y toda la información que pudieron obtener tuvieron que escribirla.
- Investigaron acerca de qué estaba pasando en Colombia y en el mundo en la fecha de su nacimiento; para resolver ese punto, se les pidió visitar la Biblioteca Luis Ángel Arango y hacer una búsqueda en los periódicos de la fecha.
- Consultaron con familiares o adultos relacionados, los lugares en los que ha vivido, desde el barrio hasta la ciudad o el municipio, por qué ha vivido en dichos lugares y si hubo traslados, a qué se debieron.

Para la segunda parte de la actividad, luego de darles dos semanas para consultar e investigar, les di a los estudiantes las siguientes orientaciones para escribir en hojas examen y realizar las líneas de tiempo:

- Edad exacta (años, meses, días) del día en el que se inicia el desarrollo del ejercicio.
- Nombre completo.

Después de escribir los datos anteriores tuvieron que realizar lo siguiente en la misma hoja examen:

- Dibuje una línea de tiempo con corte en cada año, que inicie en el año de su nacimiento y que se proyecte hacia el futuro tantos años como ha vivido hasta el momento en el que se desarrolla el ejercicio.

- Investigue, con sus padres, o con adultos en su familia, cuáles fueron las situaciones o las condiciones anteriores a su nacimiento que explican el hecho mismo de su nacimiento. ¿Cómo se conocieron sus padres?, ¿hubiera podido nacer usted en otra fecha?, ¿cómo ocurrió su nacimiento? Escriba toda la información que pueda recolectar sobre estos hechos.

- Investigue, con sus padres, con adultos en su familia, con otros adultos o haciendo uso de herramientas de consulta en Internet, cuáles eran las situaciones que ocurrían en la región en la que nació (por ejemplo, si se trata de Bucaramanga, la región es Santander o el Oriente colombiano), en el país y en el mundo, en la época de su nacimiento. Escriba toda la información que pueda recolectar sobre la época de su nacimiento.

- Con una línea perpendicular a la línea de tiempo dibujada, señale el momento presente, de manera que se distinga claramente el pasado del futuro.

- Debajo de la línea de tiempo, represente los periodos que corresponden con los lugares en los que ha vivido (no solamente tenga en cuenta ciudades, municipios o veredas, sino incluso los barrios).

- Investigue, con sus padres, o con adultos en su familia, o con otros adultos relacionados con su familia que puedan explicarle estos hechos, a qué se debieron los respectivos cambios en el lugar de residencia. Escriba toda la información que pueda recolectar sobre por qué ha vivido en cada lugar de residencia y cómo pueden explicarse las respectivas mudanzas.

- Debajo de los periodos del ejercicio anterior, represente otros periodos de acuerdo con los criterios de su preferencia, por ejemplo: periodos escolares (preescolar, primaria...), gustos musicales u otros pasatiempos. Agregue una identificación de los periodos que usted reconoce como etapas de su vida relacionadas con cambios evidentes en su cuerpo o en su mentalidad (por ejemplo, bebé, niño pequeño, niño grande, adolescencia...).

- Represente los periodos que corresponderían con los lugares en los que usted imagina que va a vivir en los años que aún no han ocurrido. Haga lo mismo con los periodos que representó después (periodos escolares, gustos musicales, etapas de la vida y otros).

- Redacte sus observaciones, reflexiones, ideas y preguntas que surgieron a partir del desarrollo del ejercicio.

Durante la elaboración de este complejo entramado de actividades y de tareas, se presentó la situación de que hubo estudiantes que completaron el ejercicio sin que todos sus compañeros lo logaran. Este hecho hubiese supuesto un problema para el desarrollo de la

investigación y de la secuencia pedagógica, de no haber contado con los conceptos de zona de desarrollo próximo y de aprendizaje cooperativo, según los cuales los mismos estudiantes no sólo pueden ser responsables del aprendizaje de sus compañeros, sino que, de hecho, su participación puede resultar aún más efectiva que únicamente la del docente. Una vez que todos los estudiantes, incluso con la ayuda de los compañeros cuya comprensión del ejercicio fue más fluida y completa, y completaron la línea de tiempo, se llevó a cabo un ejercicio colectivo de exposición colectiva de trabajos, cuyos asistentes fueron los mismos protagonistas de los ejercicios, con el propósito de fortalecer los avances que habían sido conseguidos con el ejercicio de intercambio de biografías y de comentarios.

3.1.1.4 Nuestro almuerzo

En el marco del plan de trabajo de clase de geografía establecido por el profesor titular de Ciencias Sociales, nos adentramos en el tema de Soberanía y Seguridad alimentaria en Colombia. A propósito de este tema, y con la intención de conectar dichas clases con mis intervenciones de práctica, surgió la idea de realizar las siguientes actividades en las que se trabajó alrededor de tres semanas.

Los estudiantes tuvieron que escribir o contarnos cuales fueron los alimentos que consumieron en los días anteriores. Vaya sorpresa, cuando la mayoría de ellos prescindió de alimentos diferentes al refrigerio que les suministró el colegio, pues la idea inicial consistió

en realizar un rastreo minucioso de dichos alimentos, que finalmente resultaron siendo los del colegio.

Cuando comenzaron a manifestar que llegaban al colegio sin desayunar y sin almorzar, mi preocupación empezó a aumentar, pues para mí esto resultó siendo un indicador del porqué de las actitudes de mis estudiantes; ¡Pero, claro! Llegan con hambre a estudiar.

Con este diálogo cada vez más constante, se incentivó a los estudiantes a proponer alternativas para este problema detectado. Las ideas más mencionadas y acogidas por ellos consistieron en llevar alimentos para compartir antes de que comenzara cada una de nuestras clases; llevamos a cabo esta iniciativa estudiantil durante un par de semanas, hasta que un día, al percibir que los alimentos que llevaron paradójicamente no los estaba alimentando – eran paquetes de frituras y gaseosas–, se nos ocurrió preparar un almuerzo dentro del salón de clase, no sólo con el propósito de desarrollar una integración colectiva alrededor de una actividad alimentaria, sino, principalmente, con la idea de que entre estudiantes y docentes pudiéramos adelantar o crear nuevas relaciones sociales para favorecer la alimentación de los estudiantes, involucrando a personas que no hacen parte de la cotidianidad del salón, pero sí del territorio y de la vida cotidiana de los estudiantes: padres de familia, otros docentes, directivos de la institución escolar, etc.

Para esa propuesta recibí no solo el aval sino también el apoyo del profesor titular; juntos, nos encargamos de comprar los alimentos necesarios para preparar un ajiaco; dos días antes en la plaza de Paloquemao, con la activa participación de la madre de uno de los estudiantes que vive cerca al colegio, quien, además, nos prestó su refrigerador para guardar todo. El día del almuerzo, Doña Stella nos ayudó a pelar papas y a lavar los alimentos, nos

prestó ollas y recipientes; todo se llevó crudo al salón. Además de organizarse para conseguir una estufa de gas y reunir dinero para recargar el cilindro, los estudiantes tuvieron que llevar el rastreo de alimentos en el que trabajaron semanas anteriores.

Así, nuestros estudiantes no solamente participaron en la actividad de consumir los alimentos, sino que tuvieron la oportunidad de interactuar con la comida desde el momento inicial del proceso, lo que no solamente convino a la hora de aumentar el conocimiento acerca de cada ingrediente, sino también acerca de la relación entre alimentación y trabajo previo, así como a propósito de la necesidad y de la posibilidad de afrontar nuestros problemas comunes, en este caso la deficiente alimentación, de manera colectiva, aumentando nuestro conocimiento y fomentando la generación de nuevas relaciones sociales.

Llevamos dos mesas del laboratorio de biología y encima le pusimos mantel, platos, vasos, cubiertos, servilletas y crema de leche; ese fue nuestro comedor. A nuestro salón concurrieron otros docentes, directivos del colegio, padres de familia, y todos nuestros estudiantes, para enfrentar juntos el problema de la deficiente alimentación, por medio de la acción colectiva, del aumento del conocimiento y del fomento y la generación de interacción con personas no directamente relacionadas con la cotidianidad del aula de clase, pero sí con la vida de quienes hacemos parte de la clase.

3.2 Resultados de las actividades

La presentación de los resultados guarda la misma lógica que empleé en el apartado anterior, que se concentró en el diseño de las actividades; es decir, presentaré a continuación

los resultados de las actividades previas, para luego dar paso a la exposición de los resultados de las cuatro actividades que componen la secuencia pedagógica que va desde el conocimiento de ellos mismos, hasta el desarrollo de un ejercicio colectivo de investigación y de intervención social, mediante la generación de relaciones de solidaridad y de acción conjunta.

3.2.1 Resultados de las actividades previas para fomentar la confianza e identificar patrones de interacción

4. 3.1.6.1 Resultados de la actividad Sobre siluetas

Las niñas se mostraron un poco indispuestas y tan sólo dos procedieron a escribir; en cambio, los chicos debatieron entre ellos en medio de risas y saboteos, y agregaron muchas más palabras e ideas al ejercicio. Cuando terminaron de hacerlo, comenzaron a explicar lo que escribieron y porqué. Iniciaron los hombres con la lectura de lo que escribieron sobre las mujeres en cada parte del cuerpo de la silueta, en donde los comentarios giraron alrededor que lo que ellos creen que mantienen pensando ellas; “maquillarse, verse bonitas, sobresalir”, y también frente a la manera en que suelen actuar en distintos escenarios. Luego las niñas realizaron el mismo ejercicio; “los hombres piensan en sexo, niñas y drogas”. Los estereotipos de siempre, pensé.

Lo que me causó un gran impacto fue la reacción de las niñas frente a lo que sus compañeros hombres comentaron, y que ellas ni siquiera objetaron, estuvieron de acuerdo

con lo que ellos piensan de ellas, y eso para mí, a pesar de que estaba convencida de que me iba a encontrar con ese tipo de comportamientos, representó un hecho lamentable, pues observé que aún se encuentran sumergidas en ese mar de superficialidad, de afán por completar los cánones, de ser el centro de atención y de agradar, sobre todo, al sexo opuesto.

Finalizando la actividad y luego de haberlos escuchado a todos, logramos generar una discusión, y después de que, además de los chicos, el profesor titular participara con su opinión, que, por demás, juzgué de inoportuna, puesto que señaló su “prototipo de mujer”, conversamos frente a la posición de las mujeres en el espacio público, en la familia, en el salón de clases y en otros ámbitos de la sociedad. Después de eso comienzan a hacer varias preguntas, entre ellas destaco la de J. G., quien cuestiona “¿por qué las mujeres se dejan pegar de los hombres y no hacen nada, sino siguen con ellos?”; o la de M. V., quien pregunta “¿por qué las mujeres son las que se encargan siempre de los oficios de la casa?”

Es importante mencionar que en el marco de esta actividad tuve en cuenta el concepto de cuerpo a partir de las referencias de (McDowell, 1997) quien lo considera como un lugar; como un espacio localizado y cuyos límites resultan impenetrables teniendo en cuenta los demás cuerpos; consideración que además de trascender en la concepción del cuerpo como cúmulo de carnes, entiende que efectivamente ocupa un espacio físico, y tanto la forma de presentarse y de ser percibido ante los demás, varía según el lugar que ocupan en cada momento.

Realizar este ejercicio me permitió observar muy bien los comportamientos de los estudiantes, las actitudes que tomaron en dicha actividad y efectivamente escuchar de ellos la idea que me había creado frente a la desigualdad de sexos que existe al interior de las

relaciones de los estudiantes, su manera de concebir el cuerpo y efectivamente ese cuerpo que desde la geografía podemos entender como lugar físico, como construcción social atravesado por relaciones de poder y sin duda alguna como menciona (Noyola, 2011) un campo de experiencias que a través de una actividad como la realizada demuestra que ha sido un eje en la construcción de subjetividades y de las estructuras de poder que se tejen alrededor de los procesos de desarrollo de los estudiantes y el cual requiere inevitablemente un espacio de mediación pedagógica.

La actividad propuesta me hizo confirmar que el cuerpo y las cuestiones que lo afectan no suelen ser consideradas al interior del abordaje geográfico, o de las Ciencias Sociales en general, al interior de la escuela, sino que se sigue concibiendo como un simple contenedor físico carente de significados y de construcciones alimentadas por las interdependencias entre humanos y las correspondientes relaciones con la naturaleza. Los estereotipos fueron latentes, las relaciones de poder al interior de la organización de los estudiantes, sus maneras de presentarse ante los demás compañeros y de referirse a sus corporalidades, exige un llamado fuerte ante las maneras en que construimos discursos y acciones en torno a nuestros lugares de enunciación.

5. 3.1.6.2 Resultados de la actividad de recorrido y mapeo colectivo

Luego de haber desarrollado juntos la actividad de recorrer el barrio, obtuvimos, entre otras, las siguientes fotografías.

Imagen 3
La piscina



Imagen tomada con la herramienta Google Maps.

Fotografía del frontispicio del conocido negocio de entretenimiento erótico para adultos conocido como La Piscina.

Este lugar aparece en el mapa colectivo como un lugar que produce inquietud y rechazo, a la vez. Los estudiantes refieren este lugar como un espacio que socava la dignidad de quienes allí trabajan y fomenta la inseguridad y el despilfarro.

Imagen 4
Cementerio Central



Imagen tomada con la herramienta Google Maps.

Fotografía de la icónica entrada del Cementerio Central.

El lugar causa entre los estudiantes interés, no produce miedo ni repudio. El recorrido resulta para ellos enriquecedor y alentador de conversaciones sobre el duelo, sobre la muerte, e incluso sobre la belleza arquitectónica.

Imagen 5.
Estación de la Sabana



Imagen tomada por, Alejandra Jaramillo, 2017.

Fotografía del frontispicio de la Estación de la Sabana.

El lugar causa interés en los estudiantes por la imponencia de su presencia y por el hecho de que representa relaciones sociales alrededor del transporte y de la conexión con otros municipios. Se lamenta el hecho de que no esté en uso, y ello propicia espacios de reflexión sobre los problemas de movilidad ciudadana y de transporte colectivo.

Imagen 7.
Lugar de Servicio de servicios de entretenimiento erótico



Imagen tomada con la herramienta Google Maps.

Fotografía de la entrada de uno de los lugares en los que las personas ofrecen servicios de entretenimiento erótico, para usuarios de ingresos modestos.

Este lugar aparece en el mapa colectivo como un lugar que produce rechazo, temor e incomprensión. Los estudiantes hacen énfasis en que esto produce inseguridad y daño a la dignidad de las personas que se relacionan allí.

Esta fue una actividad que me permitió revelar las formas en que los estudiantes conciben su territorio y se muestran ante él; cómo ejercen o no la territorialidad que en palabras de (Montañez 1997) como he mencionado anteriormente, lo entiende como el grado de control en una determinada porción de espacio geográfico y esto a manos de una persona, grupo social, grupo étnico, o el mismo Estado (Citado en Montañez y Delgado, 1998). Efectivamente algunos de los estudiantes tienen grados más amplios de conocimiento e interacción en el territorio que les permitió desenvolverse de formas más seguras, mientras que otros demostraron que la territorialidad es ejercida por agentes externos a ellos que en su mayoría tienen el control de esa porción de espacio y que por demás les impide realizar acciones que les gustaría en ciertos puntos del barrio y la localidad.

Esta propuesta de trabajo al interior de la clase de ciencias sociales permitió generar acciones colectivas de identificación de prácticas socioculturales, de reconocimiento y orientación en el escenario en que desenvuelven; viven, trabajan, estudian o transitan y

establecen relaciones y lo más importante es que estimuló el conocimiento y las labores de apropiación del territorio.

Acudiendo nuevamente a (Ruiz, et al., 2013: 168) identificamos la relevancia y pertinencia de recorridos y mapeos colectivos como herramienta importante a tener en cuenta en procesos pedagógicos,

Vale resaltar por ejemplo, los recorridos por los territorios, cuyo énfasis pedagógico radica en el reconocimiento y apropiación de los lugares; las cartografías sociales, como una herramienta de problematización del territorio; los círculos de la palabra y de reflexión cuya intención es el intercambio intersubjetivo, y la desnaturalización de las dinámicas territoriales y culturales; por último, los talleres de recuperación de la memoria colectiva, como una forma de revitalizar las dinámicas de resistencia.

6. 3.1.6.3 Resultados de la actividad Relaciones con y en el barrio

La actividad, fundamentalmente, consiste en desarrollar colectivamente, en grupos pequeños, un cuestionario que aborda 1. Aquello que les agrada, 2. Lo que no les gusta 3. Los problemas que ven en el barrio y 4. Las posibilidades para cambiar. A continuación, se presentan algunas respuestas de los estudiantes a dicho cuestionario.

A. G.

“1. Me gustan algunos parques que hay en el barrio. 2. No me gustan la drogadicción, las trabajadoras sexuales y la inseguridad del barrio. 3. Los problemas son la inseguridad, la prostitución y los habitantes de calle que hay en la zona y en todas partes. 4. No hay mucho que podamos hacer para cambiar las cosas que no están bien.”

L. S.

“1. Me gusta que hay muchas fundaciones para ayudar a la gente. 2. No me gusta del barrio que tiene mal ejemplo para la juventud nueva, tiene mucha prostitución y drogadicción. 3. Los problemas son trata de blancas y la prostitución; es una zona donde hay drogadicción. 4. Podríamos ayudar a las fundaciones que ayudan a la gente, para mejorar las cosas.”

M. G.

“1. Nada me gusta del barrio. 2. Todo me disgusta. 3. Los problemas son consumo de drogas, prostitución, robó, etc. 4. No se me ocurre qué podemos hacer.”

K. J.

“1. Me gusta del barrio que hay muchas personas amables y queda muy cerca de todo. 2. No me gusta tanta prostitución, drogadicción, hurtos ni tanta basura. 3. Los problemas son las drogas, las bandas, los robos, la prostitución, la suciedad de las calles, los indigentes. 4.

Podríamos hacer de este barrio una zona donde todos se lleven bien o al menos no se hagan daño unos a los otros”.

E. A.

“1. Nada me gusta del barrio. 2. No me gusta del barrio que hay prostitución, drogadicción, etc. 3. Esos son los problemas en el barrio: drogas, prostitución y robo. 4 No sé qué podríamos hacer”.

C. Y.

“1. Me gusta la diversidad que hay en el barrio. 2. Me molesta la trata de blancas y me molesta el que roba. 3. Para mí el problema más grande es la prostitución, la trata de blancas y me molestan los de la camioneta negra que roba niños. 4. La verdad no sé nada acerca de qué podríamos hacer.”

De acuerdo con los resultados de los ejercicios que elaboraron los estudiantes es posible detallar que en su mayoría tienen unas percepciones, reflexiones y concepciones del barrio muy marcadas hacia los factores negativos, esto se deriva de las actividades que se realizan en el lugar y que para los estudiantes resultan siendo problemáticos y desagradables.

Fue necesario acudir directamente a la Ley 902 de 2004, determinante legal para la formulación de la reglamentación urbana de las Unidades de Planeamiento Zonal en donde

el POT previó la posibilidad de localización de una Zona Especial de Servicios de Alto Impacto (ZESAI) para conocer de cerca el caso particular del barrio Santa Fe enmarcado en un contexto que absorbido por una serie de prácticas que inciden en la apropiación que los estudiantes hacen de su sector,

En las revisiones de los Planes de ordenamiento territorial se evaluará por los respectivos Alcaldes los avances o retrocesos y se proyectarán nuevos programas para el reordenamiento de los usos de servicios de alto impacto referidos a la prostitución y su incompatibilidad con usos residenciales y dotacionales educativos.

A la fecha se encuentra reglamentado un sector de la UPZ Sabana mediante el decreto 187 de 2002, se delimitó y reglamentó un sector en el cual se permiten las actividades ligadas al trabajo sexual, correspondiente a un sector del barrio Santafé, con reconocida trayectoria en este aspecto en la ciudad (Secretaria Distrital de Planeación, 2009)

Que de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 902 de 2004 que modificó y adicionó el artículo 15 de la Ley 338 de 1997, y en el artículo 2º de su Decreto Reglamentario 4002 de 2004, son incompatibles los usos de alto impacto referidos a la prostitución y actividades afines, con usos para vivienda y dotacionales educativos, cuando se prevea su existencia en un mismo sector.

3.2.2 Resultados de la actividad Biografías

Tabla 6. Resultados de actividad Biografías.

<p>La actividad permite descubrir que hay estudiantes que han tenido que crecer solos o lejos de sus padres.</p>	
	<p>Después nos mudamos para un pueblito llamado Riochiquito, ahí empecé a estudiar tercero de primaria y pues recuerdo que fue una época muy dura para mí y para mis hermanos, porque la mayoría del tiempo nos la pasábamos solos, porque mi mamá tenía que trabajar para darnos lo necesario.</p>
<p>Algunos estudiantes dejan claro que, a pesar de vivir circunstancias difíciles, no cambiarían dichos momentos, puesto que ello les ha permitido construir lo que son hoy en día.</p>	

NO Cambiaría, ninguna pelea, ninguna lágrima o ningún momento de mi vida por que todos ellos me han traído a donde estoy ahora.

Y me hicieron ser ~~quien~~ quien soy, un hp con decencia, yo protejo lo que me importa y lo que ~~valoro~~ valoro, y estaría dispuesto a ~~hacer~~ hacer muchas cosas por las personas que amo, que me puedo decir he perdido un año, noveno y no me siento Orgulloso Pero sí Feliz por que gracias a eso pude conocer nuevas personas y he creado una amistad la cual es leal y sobre todo una amistad de la cual me siento Orgulloso

No cambiaría ninguna pelea, ninguna lágrima o ningún momento de mi vida, porque todos ellos me han traído a donde estoy ahora y me hicieron ser quien soy, un hp con decencia.

Yo protejo lo que me importa y lo que valoro, y estaría dispuesto a hacer muchas cosas por las personas que amo. ¿Qué más puedo decir?; he perdido un año, noveno, y no me siento orgulloso, pero sí feliz porque gracias a eso pude conocer nuevas personas y he creado una amistad, la cual es leal, y sobre todo una amistad de la cual me siento orgulloso...

Algunos estudiantes fueron víctimas del conflicto armado y son conscientes de ello.

a mi mamá se le dio la oportunidad de irse a vivir a Florencia Caquetá, después empecé a estudiar cursando el grado 4 de primaria en ese entonces tenía 10 años, vivíamos en una finca y recuerdo que la escuela me quedaba lejos, pasé a 5 de primaria y en ese mismo año la guerrilla se llevó a uno de mis hermanos, por lo cual mi madre decidió sacarnos de ese lugar y llevarnos para la ciudad, seguí estudiando cursé grado 6.º en Florencia, después mi mamá otra vez se mudó para Bogotá y allí empecé a estudiar cursando grado 8.º y hasta la fecha sigo estudiando cursando grado 10.º

... a mi mamá se le dio la oportunidad de irse a vivir a Florencia (Caquetá). Después empecé a estudiar, cursando el grado cuarto de primaria. En ese entonces tenía diez años, vivíamos en una finca y recuerdo que la escuela me quedaba lejos. Pasé a quinto de primaria, y en ese mismo año la guerrilla se llevó a uno de mis hermanos, por lo cual mi madre decidió sacarnos de ese lugar y llevarnos a la ciudad...

Para algunos estudiantes es difícil encontrar afecto en su propia familia.

A los 13 años mi abuela se murió, pero no me dolió, no sé si es por que en ese momento no estaba muy apegado a ella o no se la cuestión es que lloré más por una serie que por ella, ahora que lo pienso eso suena un poco insensible y frío pero sigo normal, ahora fue que me comencé a apegar a las personas y lo más curioso es que a las personas que más me apegó no son de mi familia, sino un amante a la música.

A los trece años, mi abuela se murió, pero no me dolió. No sé si es porque en ese momento no estaba muy apegado a ella o no sé. La cuestión es que lloré más por una serie que por ella. Ahora que lo pienso, eso suena un poco insensible y frío, pero sigo normal. Ahora fue que me comencé a apegar a las personas, y lo curioso es que a las personas que más me apegó no son de mi familia.

Hay estudiantes cuyos padres tienen prontuario y que cuentan con acciones delictivas en su propio pasado, éstas últimas, con el propósito de encajar entre sus compañeros.

mi papá. no viví la mayor parte de mi vida con mis papás ya que cuando nací, como a los 10 meses me entregaron a mi abuelita por que mi papá cayó a la cárcel por vender drogas en el cartucho y mi mamá no tenía como sostenerme. Al tiempo cuando mi papá salió de la cárcel no se metió en el negocio de las drogas pero conoció el de los billetes falsos y al tiempo mis papás tuvieron a mi hermano en el 2001 y cuando yo tuve la edad de los 14 años me fui a vivir con ellos pero en el colegio que me pusieron a estudiar cogí malas mañas y empecé a robar y no me sentía bien pero lo hacía no sé cómo, por agradarle a mis compañeros al tiempo dejé esas mañas no me juntaba con ellos y después mi mamá me internó dure dos meses internado, después salí pero mis papas ya no vivían en el barrio las cruces si no que se habían pasado al barrio el claret en el final, ahí mi papá me estaba esperando y como a los dos meses de yo volverlo a ver la Dijin le llegó a la casa a las 6:00 am y le dijeron que estaba detenido por falsificación de dinero y moneda extranjera y esta detenido todavía no lo he visto desde entonces lo sentenciaron a 5 años, ya cumplió la mitad pero le llegó otro pedido de B... 211 el traslado...

No viví la mayor parte de mi vida con mis papas, ya que, cuando nací, como a los diez meses, me entregaron a mi abuelita porque mi papá cayó a la cárcel por vender drogas en el cartucho y mi mamá no tenía como sostenerme. Al tiempo, cuando mi papá salió de la cárcel, no se metió en el negocio de las drogas, pero conoció el de los billetes falsos.

Al tiempo, mis papás tuvieron a mi hermano, en el 2001, y cuando yo tuve la edad de 14 años, me fui a vivir con ellos, pero en el colegio que me pusieron a estudiar, cogí malas mañas y empecé a robar y no se sentía bien, pero yo lo hacía, no sé, como por agradecerle a mis compañeros. Al poco tiempo dejé esas mañas, no me juntaba con ellos y después mi mamá me internó. Duré dos meses internado. Después salí, pero mis papás ya no vivían en el barrio Las Cruces, sino que se habían pasado al barrio El Claret. Ahí mi papá me estaba esperando y como a los dos meses de yo volverlo a ver, la Dijin le llegó a la casa a las 6:00 am y le dijeron que estaba detenido por falsificación de dinero y moneda extranjera. Está detenido todavía, no lo he visto desde entonces: lo sentenciaron a cinco años, ya cumplió la mitad...

Los estudiantes advierten la necesidad de contar con el apoyo familiar para realizar sus planes a largo plazo.

Algo que quiero lograr es ser un gran arquitecto y sacar adelante a mi familia y ser una mejor persona. Para lograr esto tengo que tener mucha disciplina y saber mucho de matemática y no solo esto también el apoyo familiar.

Algo que quiero lograr es ser un gran arquitecto, sacar adelante a mi familia y ser una mejor persona. Para lograr esto, tengo que tener mucha disciplina y saber mucho de matemático; y no sólo esto, también el apoyo familiar.

Algunos estudiantes presentan cuadros de depresión.

• 2016, tuve una muy fuerte depresión por la condición de mi orientación sexual e identidad de género, fue una muy valiosa e inolvidable parte de mi vida, pues por esa depresión he aprendido mucho y he tenido muchas enseñanzas. Aún tengo ese problema y lo sigo lidiando, no es como el de ese año que era super fuerte, pero hoy en día es más breve, ese pensamiento.

2016. Tuve una fuerte depresión por la condición de mi orientación sexual e identidad de género. Fue una muy valiosa e inolvidable parte de mi vida, pues por esa depresión he aprendido mucho y he tenido muchas enseñanzas. Aún tengo ese problema y lo sigo lidiando, no es como el de ese año que era super fuerte, pero hoy en día es más breve, ese pensamiento.

Los estudiantes son conscientes de las dificultades económicas que han tenido que vivir.

<p>Cali. Mi niñez la pase un poco amarga y sufrida ya que no teníamos una comodidad económica. Pero sin aivaste ser eso, mis padres</p>	<p>Mi niñez la pasé un poco amarga y sufrida, ya que no teníamos una comodidad económica.</p>
<p>10 AÑOS</p> <p>A esta edad tenía ya un poco más de conocimiento estaba estudiando mi madre dice que en la escuela le enterré un lápiz en la nariz a un niño mis padre comenza ron a pelear por plata y pues ellos decidieron que teníamos que venir acá a Bogota en busca de un buen trabajo y para que nosotros estuviéramos bien pero al final no vinimos a bogota seguimos viviendo en el campo pes</p>	<p>Diez años</p> <p>A esta edad tenía ya un poco más de conocimiento, estaba estudiando. Mi madre dice que en la escuela le enterré un lápiz en la nariz a un chino. Mis padres comenzaron a pelear por plata y pues ellos decidieron que teníamos que venir acá, a Bogotá, en busca de un buen trabajo y para que nosotros estuviéramos bien, pero al final no vinimos a Bogotá, seguimos viviendo en el campo...</p>
<p>yo naci el 18 de diciembre del 2001 en la ciudad de Inza-cauca y desde que tengo conciencia mi infancia ha sido tanto triste como feliz, perdi a mi padre cuando aún no habíam nacido, mi madre quedo sola con 5 hijos, pero aun así ella ha trabajado y nos ha sacado adelante.</p>	<p>Yo nací el 18 de diciembre de 2001 en la ciudad de Inza (Cauca), y desde que tengo conciencia, mi infancia tan sido tanto triste como feliz: perdí a mi padre cuando aún no había nacido, mi madre quedó sola con cinco hijos. Pero aún así, ella ha trabajado y nos ha sacado adelante</p>
<p>Varios se trasladaron a Bogotá porque los padres huyeron en busca de trabajo.</p>	

Al año y 7 meses de nacida quede en manos de mi abuela materna ya que por cuestiones de trabajo mi mamá tuvo que viajar a la ciudad de Bogotá, ya que hay más oportunidades de trabajo; mi abuela se hace cargo de mí mientras mi mamá trabajaba y cada mes mi madre le giraba a mi abuela plata para lo que yo necesitara.

Al año y siete meses de nacida, quedé en manos de mi abuela materna, ya que, por cuestiones de trabajo, mi mamá tuvo que viajar a la ciudad de Bogotá, ya que hay más oportunidades de trabajo; mi abuela se hace cargo de mí, mientras mi mamá trabajaba. Cada mes, mi madre le giraba a mi abuela plata, para lo que yo necesitara.

12 AÑOS

En ese tiempo sí nos vinimos a Bogotá llegamos a este barrio cuando llegamos acá la convivencia era pesada todo era diferente ya que nosotros veníamos del campo pero por supuesto tratamos con los demás y había mejores oportunidades de trabajo muchas veces las personas de acá nos trataban mal a veces también llegamos a ver

12 años

En ese tiempo sí nos vinimos a Bogotá. Llegamos a este barrio. Cuando llegamos acá, la convivencia era pesada. Todo era diferente, ya que nosotros veníamos del campo, pero, pues, supimos tratarnos con los demás y había mejores oportunidades de trabajo. Muchas veces, las personas de acá nos trataban mal...

Los estudiantes manifiestan que tuvieron que darse cuenta “a las malas” de situaciones que para ellos resultaban desconocidas.

<p>Como ya sabíamos como era este barrio mi mamá intento alejarnos de todo lo malo entonces nos metió a una fundación con mis hermanos desde que entramos a ese sitio empezamos a reconocer cosas como las que nunca habíamos visto nunca supimos convivir bien en este barrio veía a chicos con tarros en la boca no entendía que era eso pero después que era la drogadicción varios niños se perdían en esto de las drogas.</p>	<p>Como ya sabíamos cómo era este barrio, mi mamá intentó alejarnos de todo lo malo. Entonces, nos metió a una fundación, con mis hermanos. Desde que entramos a ese sitio, empezamos a reconocer cosas como las que nunca habíamos visto. Supimos convivir bien en este barrio; veía a chicos con tarros en la boca y no entendía qué era eso, pero después supe que era la drogadicción: varios niños se perdían en esto de las drogas.</p>
--	---

Elaboración propia, 2019.

De acuerdo con los resultados de las actividades fue preciso identificar la diversa cantidad de dificultades que inundan la vida de los estudiantes con quienes realicé mi práctica pedagógica; son circunstancias que advierten desde el desconocimiento de los procesos de desarrollo de sus vidas propias; las profundas condiciones de carencia económica que les permita un ben vivir; traslados de ciudad y barrio que en repetidas ocasiones responde a causales de violencia y desplazamiento forzado, hasta la manifestación explícita de problemas que, como la depresión, atentan contra la salud mental de los estudiantes y otras que señalan una orientación de sus acciones encaminadas al delito por el simple hecho de encajar en un círculo de interacción, pese al rechazo que su propio organismo manifestó pero al que hizo caso omiso, ya que su intención de pertenecer a un grupo de jóvenes para él fue más

importante y es una situación que da muestra de las necesidades afectivas que los hombres y mujeres requerimos como especie. Por cuestiones como la anterior, es que insisto en la apuesta ineludible de acoger con urgencia los postulados de una educación atravesada no solo por contenidos teóricos sino de procesos de educación contextuales y reflexivos enmarcados en el afecto.

(Elías, 1998) quien afirma que por más de que el ser humano esté biológicamente equipado para aprender, es muy importante el papel que cumplen los adultos en dicho proceso, puesto que son responsables de que el niño aprenda través de sus relaciones de afecto, de emociones y de intelecto por lo que una vez más reitero la necesidad de llevar a cabo procesos de afecto-aprendizaje y una vez más insisto en la urgencia de en el centro de la discusión educativa elementos que permitan empatar los contenidos de enseñanza y la cotidianidad de los estudiantes, en palabras de (Pulgarín, 2004) visto como el mundo real, “lo cual permite abordar su análisis desde las diferentes problemáticas que en él se viven y se convierte en un desafío tanto para el docente como para los alumnos” (Pulgarín Silva, 2004, pág. 7),

3.2.3 Resultados de la actividad de intercambio de biografías

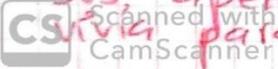
Tabla 7. Resultados actividad intercambio de biografías.

La actividad exige de manera muy evidente el manejo de su propia emocionalidad, se perciben las dificultades para ponerse en el lugar del compañero. Los estudiantes cuestionan y reprochan las actitudes de los padres de sus compañeros, y no sólo se percatan, sino que, de hecho, recriminan que las consecuencias de las decisiones de los padres hubieran tenido que ser asumida por los hijos.

<p style="text-align: right;">07 05 18</p> <p>Emociones:</p> <p>Personal: En el trabajo en pareja me sentí enojada por que mi compañero leyó mi trabajo pero no con respeto y eso me enojó mucho.</p> <p>Frente a la Biografía: me sentí como rara o triste por que no entiendo como dos adultos si saben que tienen un bebé sean tan irresponsables. Uno de vender drogas y la mamá lo haya dejado sin luchar por él. Si no buscar la salida fácil y dejarlo como si nada. Fue bueno por parte de la abuela que lo haya recibido y criado como su propio hijo.</p>	<p>Emociones</p> <p>Personal: En el trabajo en pareja me sentí enojada porque mi compañero leyó mi trabajo, pero no con respeto, y eso me enojó mucho.</p> <p>Frente a la biografía: Me sentí como rara o triste, porque no entiendo cómo dos adultos, si saben que tienen un bebé, sean tan irresponsables. Lo de vender drogas y que la mamá lo haya dejado sin luchar por él, sino buscar la salida fácil y dejarlo como si nada. Fue bueno, por parte de la abuela, que lo haya recibido y criado, como su propio hijo.</p>
--	---

La actividad lleva a los estudiantes a que se percaten del importante papel que juegan sus padres en la determinación y la comprensión de su propia realidad, de sus vidas, también de las de sus compañeros, y de lo que enfrentan hoy en día.

Me gustó, me sentí bien por que la familia de ella es unida y nunca se ha separado solo cuando es por cuestiones de trabajo y apesar de que ella nunca no tiene los apellidos del papá el papá la aprecia y la quiere mucho sin tener sus apellidos y el se volvió de donde vivía para verla y responder por ella.



Me gustó, me sentí bien, porque la familia de ella es unida y nunca se ha separado, sólo cuando es por cuestiones de trabajo; y, a pesar de que ella no tiene los apellidos del papá, el papá la aprecia y la quiere mucho, sin tener sus apellidos: él se volvió de donde vivía, para verla y responder por ella.

→ Mi compañera Diana no conoce a sus abuelos ni a sus tías, en cambio yo sí, la razón por la cual Diana no conoce ~~se~~ a sus tías y abuelos es por que el papá de ella tiene conflictos con ellos. de las navidades anteriores a esta ella ha recibido buenos regalos, es cinturón verde en Capoeira y quiere estudiar belleza estética, a futuro ella les quiere dar a su familia lo mejor posible con sus esfuerzos y su trabajo.

Mi compañera Diana no conoce a sus abuelos ni a sus tías; en cambio, yo sí. La razón por la cual Diana no conoce a sus tías y abuelos es porque el papá de ella tiene conflictos con ellos. De las navidades anteriores a esta, ella ha recibido buenos regalos; es cinturón verde en capoeira y quiere estudiar belleza estética; a futuro, ella le quiere dar a su familia lo mejor posible, con sus esfuerzos y su trabajo.

El ejercicio de escuchar a los compañeros fue revelador para los estudiantes; encontraron paralelos y correspondencia, pero también se percataban de que sus compañeros de curso han vivido circunstancias diferentes a las suyas propias.

- Pienso que la historia de mi compañero, me muestra cosas nuevas. Ejemplo: que viene de Tunja que tenía un tío en Brasil, que le gusta dibujar, escuchar música. Son cosas de mucho antes que no sabía que él me cuenta que ha vivido. Me doy cuenta que tenemos algunas cosas en común es: que somos de Boyacá. También me hizo recordar cuando nos conocimos fueron unos bonitos momentos.

Pienso que la historia de mi compañero me muestra cosas nuevas, por ejemplo, que viene de Tunja, que tenía un tío en Brasil, que le gusta dibujar, escuchar música. Son cosas de mucho antes que no sabía, que él me cuenta que ha vivido. Me doy cuenta de que tenemos algunas cosas en común; por ejemplo, que somos de Boyacá. También me hizo recordar cuando nos conocimos: fueron unos bonitos momentos.

Ádinson tuvo oportunidad de quedarse en Medellín donde podría mejorar más en sus estudios y tendría más oportunidades de las cuales no se dan a qui en Bogotá, me parece que se fue a vivir a un barrio peligroso llamado Ciudad Bolívar donde no se aprovecha mucho el estudio. Ádinson tuvo una vida inigualable, donde solo él sabe por las cosas que ha pasado.

Ádinson tuvo oportunidad de quedarse en Medellín, donde podría mejorar más en sus estudios y tendría más oportunidades que las que hubiera tenido aquí en Bogotá. Me parece que se fue a vivir a un barrio peligroso llamado Ciudad Bolívar, donde no se aprovecha mucho el estudio. Ádinson tuvo una vida inigualable, en la que sólo él sabe por las cosas que ha pasado.

* Me parece que el ejercicio está muy bien ya que podemos conocer más de la otra persona y saber por cuáles dificultades ha pasado y como lo ha superado, ayuda a dar una reflexión de la vida de todos.

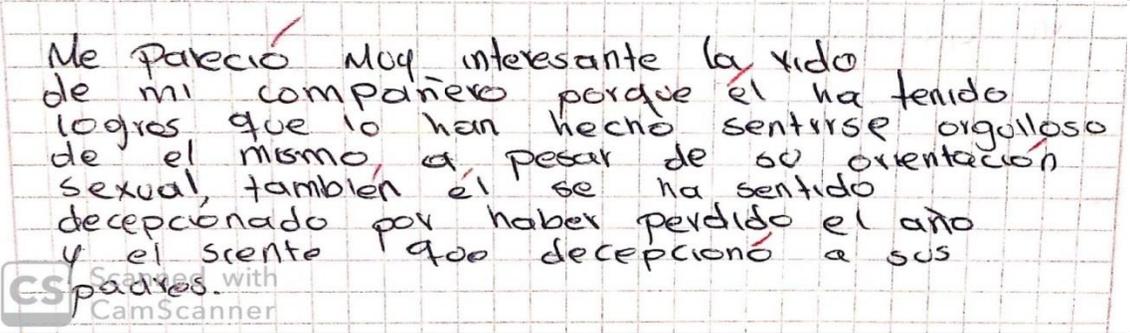
Me parece que el ejercicio está muy bien, ya que podemos conocer más de la otra persona y saber por cuáles dificultades ha pasado y cómo las ha superado; ayuda a dar una reflexión de la vida de todos.

La biografía de mi compañero
Jean Carlos me deja la
enseñanza de que a pesar
que los padres de uno se
separen uno puede seguir
adelante sin que esto le afecte
y también que uno tiene que
estudiar mucho por que
él, a pesar que vive en Suba
no le importa y viene hasta acá
a estudiar.



La biografía de mi compañero me deja la enseñanza de que, a pesar de que los padres de uno se separen, uno puede seguir adelante, sin que esto le afecte, y también la de que uno tiene que estudiar mucho, porque él, a pesar de que vive en Suba, no le importa y viene hasta acá a estudiar.

Por medio del ejercicio, se consigue fomentar la empatía y el reconocimiento mutuo entre compañeros que viven circunstancias difíciles.



Me pareció muy interesante la vida de mi compañero porque él ha tenido logros que lo han hecho sentirse orgulloso de él mismo, a pesar de su orientación sexual, también él se ha sentido decepcionado por haber perdido el año y él siente que decepcionó a sus padres.

Me pareció muy interesante la vida de mi compañero, porque él ha tenido logros que lo han hecho sentirse orgulloso de sí mismo, a pesar de su orientación sexual. También él se ha sentido decepcionado por haber perdido el año y él siente que decepcionó a sus padres.

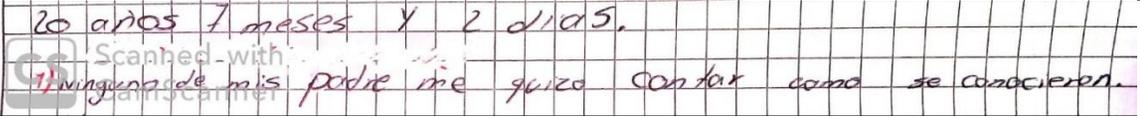
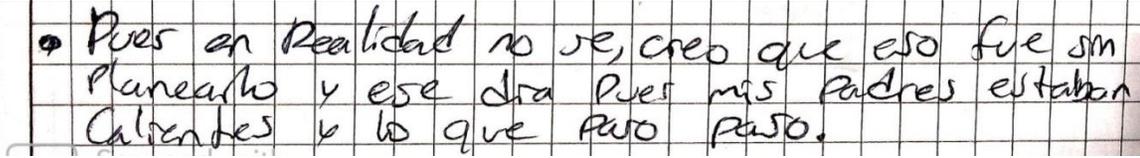
Elaboración propia, 2019.

Dentro de los resultados encontramos la dificultad que existe entre los estudiantes para ponerse en el lugar de los otros, para comprender las situaciones que atraviesan en sus vidas cotidianas, por lo que la necesidad de generar espacios de reflexión e interacción que conduzcan a procesos de acción colectiva y transformadora, como requieren los postulados de las pedagogías críticas, es urgente y además que hagan del aula un espacio para la construcción de escenarios de oportunidad y cambio de las realidades.

Como refiere (Santiago, 2004) es necesario asumir un trabajo cotidiano escolar que en vez de exigirle a los estudiantes la memorización de contenidos, les permita acercarse a sucesos presentes y cercanos que no admitan el fortalecimiento de la apatía y la indiferencia.

3.2.4 Resultados de la actividad de Líneas de Tiempo

Tabla 8. Resultados Líneas de Tiempo.

Los estudiantes encontraron dificultades para involucrar a sus padres en el ejercicio de conocer el pasado anterior a su propia vida.	
	Ninguno de mis padres me quiso contar cómo se conocieron.
Los estudiantes descubren que su nacimiento no fue algo que sus padres hubieran planeado.	
	Pues, en realidad, no sé, creo que eso fue sin planearlo y ese día, pues, mis padres estaban calientes y lo que pasó, pasó.

Conclusión

* todo el trabajo echo hoy en clase me hizo pensar un poco de que foi vez mis padres no me planearon, pero pienso que ~~son~~

Conclusión

Todo el trabajo hecho hoy en clase me hizo pensar un poco que, tal vez, mis padres no me planearon...

El ejercicio fomenta en los estudiantes el reconocimiento de recuerdos y acontecimientos importantes de su pasado.

YO APRENDI QUE PUEDO RECORDAR VARIAS COSAS CON EL EJERCICIO DE LA PROFE Y HACI REFRESCAR MAS COSAS NUEVAS QUE HABIA OLVIDADO Y REFRESCAR MUCHAS COSAS MUY BUENAS DE MI PASADO

Yo aprendí que puedo recordar varias cosas, con el ejercicio de la profe y, así, refrescar más cosas nuevas que había olvidado, y refresqué muchas cosas muy buenas del pasado.

Los padres de muchos estudiantes no realizaron estudios primarios y, de hecho, muchos de esos padres abandonaron las casas de sus propios padres, siendo muy pequeños, huyendo de sus realidades.

mi mamá tuvo que trabajar en ocasiones para ayudarse en sus estudios, hizo hasta 7^o por que ya no tenía recursos económicos ni ayuda por parte de su madrina. Cuando se murió la madrina de mi mamá le tocó irse de esa casa y trabajar para pagar arriendo y comer.

mi papá nació el 17 de junio del 1949 en Cundinamarca. Su familia estaba conformada por padre, madre y dos hermanos. Tuvieron buena convivencia estudio hasta 5^o de primaria se fue de la casa a los 11 por que mi abuela se había muerto y tiempo antes mi abuelo los había dejado y mis tíos se fueron a vivir aparte por ello no conozco a mis abuelos y tíos. Mi papá se vino a vivir a Bogotá solo para trabajar por arriendo y comida. Aprendió el oficio de electricista y ahora trabaja en ello. Mi papá se fue a vivir donde vivía mi mamá en La Favorita y hay se conocieron, salían a comer, hablaban y después de un año de amistad se volvieron pareja y pues después nació yo.

Mi mamá tuvo que trabajar en ocasiones para ayudarse en sus estudios, hizo hasta séptimo grado, porque ya no tenía recursos económicos ni ayuda por parte de su madrina. Cuando se murió la madrina de mi mamá, le tocó irse de esa casa y trabajar para pagar arriendo y comer.

Mi papá nació el 17 de junio de 1949, en Cundinamarca. Su familia estaba conformada por padre, madre y dos hermanos, entre quienes hubo buena convivencia. Estudió hasta quinto de primaria. Se fue de la casa a los once, porque mi abuela se había muerto y tiempo antes mi abuelo los había dejados, y mis tíos se fueron a vivir a parte; por ello, no conozco a mis abuelos y tíos. Mi papá se vino a vivir a Bogotá solo, para trabajar por arriendo y comida. Aprendió el oficio de electricista, y ahora trabaja en ello. Mi papá se fue a vivir donde vivía mi mamá, en La Favorita, y ahí se conocieron, salían a comer, hablaban y después de un año de amistad se volvieron pareja y, pues, después nació yo.

* Mi madre cuenta que ellos fueron amigos de la escuela estaban en los mismos cursos mi padre vivía cerca a la casa de ella mi padre dice que compartía mucho con ella se contaban todo mi madre sólo estudio hasta quinto junto con papá ellos dicen que salieron del cole escuela y que les toca trabajar para ayudar a la casa mi madre fue creciendo junto al lado de mi padre

CS Scanned with CamScanner

mi padre a los 17 años se marchó de la casa por cuestiones de dinero y problemas papá decidió trabajar y él dice que lo único que quería era estar con mi madre y ellos cuentan que decidieron hacer su vida por sí mismos.

CS Scanned with CamScanner

Mi madre cuenta que ellos fueron amigos de la escuela, estaban en los mismos cursos. Mi padre vivía cerca de la casa de ella. Mi padre dice que compartía mucho con ella, se contaban todo. Mi madre sólo estudió hasta quinto, junto con papá. Ellos dicen que salieron de la escuela y que les tocó trabajar, para ayudar a la casa. Mi madre fue creciendo junto al lado de mi padre.

Mi padre, a los 17 años, se marchó de la casa por cuestiones de dinero y problemas. Papá decidió trabajar, y él dice que lo único que quería era estar con mi madre. Ellos cuentan que decidieron hacer su vida por sí mismos.

Los estudiantes se percatan de que en su pasado y en el de sus padres ha habido condiciones de pobreza muy fuertes.

CUENTAS MI PADRES QUE MI MADRE TRABAJABA
 LAVANDERIA QUE ERA MUY DURO Y PUES EN EJOS
 DIAS YA ESTABA EMBARAZADA Y YA ERA
 MUY DURO W EMBARAZO POR W TAL TRABAJO
 DESPUES DE YO HABER NACIDO SE ESTABAN
 QUEDANDO DONDE UN AMIGO MIENTRAS MI
 PADRE BUSCABA UN TRABAJO ESTABLE PARA
 SOBREVIVIR DESPUES DE ESO YA HABIA NACIDO
 LOS PAÑALES COMIDA SE COMPLICABA CON LOS GASTOS
 POR LO DURO DE LOS TRABAJOS PARA VARIOS
 COSAS Y DESPUES DE UNOS AÑOS MI PADRE MONTARON
 UN LOCAL DE PUBLICIDAD.

Cuentan mis padres que mi madre trabajaba en lavandería, que era muy duro y, pues, en esos días ya estaba embarazada y ya era muy duro su embarazo por su tal trabajo. Después de yo haber nacido, se estaban quedando donde un amigo, mientras mi padre buscaba un trabajo estable para sobrevivir. Después de eso, ya había nacido. Los pañales, comida, se complicaba con los gastos, por lo duro de los trabajos, para varias cosas. Después de unos años, mis padres montaron un local de publicidad.

mi madre me contó que ella vivía en un pueblo que tenía que trabajar por que vivió una situación muy pobre y que era 5 hermanos y ella era la menor de los hermanos que tenía que trabajar en casa y recogiendo café en el campo y tenía que irse a pie de la casa y al campo y ella tenía sus hermanos se va de pueblo a Bogotá y consigue una forma de conservar una vivienda estable y conseguir plata para casa mi mamá se fue a Bogotá donde una hermana de ella para trabajar.

Mi madre me contó que ella vivía en un pueblo, que tenía que trabajar, porque vivió una situación muy pobre y que eran cinco hermanos, y ella era la menor de dos hermanos. Me contó que tenía que trabajar en casa y recogiendo café en el campo, que se tenía que levantar a las cinco de la mañana y que tenía que irse a pie de la casa y al campo; ella tenía sus hermanos y se va del pueblo a Bogotá y consigue una forma de conservar una vida estable y conseguir plata para pagar la vivienda. Mi mamá, a los 15 años, se fue a Bogotá, donde una hermana de ella, para trabajar.

Al reconocer la realidad que han vivido sus padres, los estudiantes muestran intenciones de modificar sus propios actos, y decidir de otro modo, para no repetir la historia.

ya me di cuenta que las cosas se pueden lograr, mis sueños con dedicación y que la vida no está fácil como la pintan y si uno no lucha por lo que quiere, le va a pasar lo mismo que a nuestros padres y también tener unas metas y luchar por ellas.

Yo me di cuenta de que las cosas se pueden lograr, mis sueños, con dedicación y que la vida no está fácil, como la pintan, y si uno no lucha por lo que quiere, le va a pasar lo mismo que a nuestros padres y también tener unas metas y luchar por ellas.

Pese a que algunos padres de los estudiantes planearon el embarazo, posteriormente encontraron dificultades que hicieron que la decisión fuera cuestionable.

*= Mi madre cuenta que ella sí lo había planeado sobre el embarazo pero que pes ya de ver más adelante había situaciones que hacía cada vez más complicado que por comprar las cosas como el tetero los pañales, la leche también una vez mi madre cuenta que una vez me enfermó y me llevaron al médico y le dijeron a mi madre que yo sufría de asma entonces mis padres cuentan que tocó invertir plata comprando los medicamentos y ella dice que no es tan fácil tener un hijo que a veces vienen obstáculos inesperados pero que a pesar de eso es bonita.

Mi madre cuenta que ella sí lo había planeado, el embarazo, pero que, pues, ya de ver más adelante había situaciones que hacían cada vez más complicado, por comprar las cosas, como el tetero, los pañales, la leche; también, mi madre cuenta que una vez me enfermó y que me llevaron al médico y le dijeron a mi madre que yo sufría de asma, entonces mis padres cuentan que tocó invertir plata comprando los medicamentos. Ella dice que no es tan fácil tener un hijo, que, a veces, vienen obstáculos inesperados, pero que, a pesar de todo, es bonito.

La mayoría de las madres de los estudiantes quedaron en embarazo siendo menores de edad.

*mamá dice que ella quería tener su primer hijo como a las 25 pero por descuido la prevención que ella usaba estaba vencida se pasó de tiempo ella me tuvo a los 16 años.

Mamá dice que ella quería tener su primer hijo como a los 25, pero, por descuido –la prevención que ella usaba estaba vencida–, se pasó de tiempo. Ella me tuvo a los 17 años.

Mis padres se conocieron en San Marcos Sucre y se enamoraron y lo intentaron al poco tiempo nací yo y hasta ahora siguen juntos.

Mis padres se conocieron en San Marcos (Sucre) y se enamoraron y lo intentaron. Al poco tiempo, nací yo, y hasta ahora siguen juntos.

Mis padres se conocieron en San Marcos Sucre ya que ambos son de allá, cuando mi mamá tenía 17 años nací yo pero no estaba en los planes tenerme. Después de 2 años nació mi hermana al siguiente mi hermano, un año después mi hermana, 3 años después mi hermano, 7 años después mi hermana y un año después mi otro hermano, somos 7 hermanos.

Mis padres se conocieron en San Marcos (Sucre), ya que ambos son de allá. Cuando mi mamá tenía 17 años nací yo, pero no estaba en los planes tenerme. Después de dos años, nació mi hermana; al año siguiente, mi hermano; un año después, mi hermana; tres años después, mi hermano; siete años después, mi hermana; y un años después, mi otro hermano. Somos siete hermanos.

Mi mamá a los 15 años se conoció con mi papá en un pueblo que se llama la dorada caldas en una frutería en el cual mi mamá trabajaba. Poco a poco se fueron conociendo, y decidieron tener una relación y vivir juntos. A los 17 años mi mamá tuvo a su primer hijo, dos años después tuvo su segundo hijo y después de cuatro años me tuvo a mí.

Mi mamá, a los 15 años, se conoció con mi papá, en un pueblo que se llama La Dorada (Caldas), en una frutería en la que mi mamá trabajaba. Poco a poco, se fueron conociendo, y decidieron tener una relación y vivir juntos. A los 17 años, mi mamá tuvo a su primer hijo; dos años después, tuvo su segundo hijo; y, después de cuatro años, me tuvo a mí.

Muchos padres de los estudiantes se van de su casa desde pequeños, huyendo a su realidad de desamparo, pobreza o violencia.

Mis padres se conocieron en el Cartucho por que mi mamá se fue de la casa a los 15 años y mi papá vendía drogas en el cartucho y mi mamá tenía amigas y ella las acompañó y en unas de esas visitas mi mamá conoció a mi papá y de hay en adelante mi mamá lo visitaba y le llevaba comida y en después se fueron a vivir juntos y un día ovo una revuelta en el cartucho y mi papá lo cogió la policía con droga y hay cayo a la cárcel y hay mi mamá lo visitaba pero como ella no lo podía visitar por ser menor de edad ella le pedía ayuda a un adulto que fuera al mismo patio y dentaba y lo visitaba y el pedía lo que necesitara y ella se lo llevaba de alguna forma y en una de esas visitas que mi mamá fue ovo una revuelta en la cárcel que salió hasta por las noticias y el periódico y cuando termino la revuelta en la cárcel las familias salieron bien pero presos muertos obieron muchos y mi papá cuando salió de la cárcel no tenía ni trabajo ni nada entonces él iba a volver a vender drogas pero aprendió a vender vilettes falsos y mi papá antes de salir y aprender a vender vilettes falsos mi mamá estaba embarazada y cuando salió mi papá se enteró y se fue a buscar a mi mamá y cuando la encontró en la casa la saludó y la abrazó y un tiempo después de nueve meses nació yo y al año nació mi hermano y hay van juntos.

Mis padres se conocieron en El Cartucho, porque mi mamá se fue de la casa a los 15 años y mi papá vendía drogas en El Cartucho. Mi mamá tenía amigas; ella las acompañaba, y en una esas visitas, mi mamá conoció a mi papá. De ahí en adelante, mi mamá lo visitaba y le llevaba comida, y después se fueron a vivir juntos. Un día, hubo una revuelta en El Cartucho, a mi papá lo cogió la Policía con droga y fue a la cárcel. Mi mamá lo visitaba; ella le pedía ayuda a un adulto que fuera al mismo patio, entraba, lo visitaba y le pedía lo que necesitara. En una de esas visitas, hubo una revuelta en la cárcel –eso salió hasta por las noticias y el periódico–, y cuando terminó la revuelta, las familias salieron bien, pero hubo muchos presos muertos. Cuando mi papá salió de la cárcel, no tenía trabajo ni nada, entonces él iba a volver a vender drogas, pero aprendió a vender billetes falsos y mi papá, antes de salir y aprender a vender billetes falsos, mi mamá estaba embarazada, y cuando salió, mi papá se enteró y se fue a buscar a mi mamá, y cuando la encontró en la casa, la saludó y la abrazó. Un tiempo después, tras nueve meses, nació yo, y al año nació mi hermano y ahí van, juntos.

Los estudiantes descubren que el ejercicio de la línea de tiempo contribuye a aclarar el propio proyecto de vida.

haciendo este ejercicio de la línea de tiempo me doy cuenta de donde vengo y hacia donde voy, me ayudo bastante a aclarar dudas sobre mi futuro. Creo que ahora tengo un poco más claro mi proyecto de vida.

Haciendo este ejercicio me doy cuenta de dónde vengo y hacia dónde voy; me ayudó bastante a aclarar dudas sobre mi futuro. Creo que ahora tengo un poco más claro mi proyecto de vida.

Muchos estudiantes reflejan sus intereses de organizar su vida alrededor de la formación de una familia y de tener un buen trabajo.

③ Me he dado cuenta que sueño con tener un buen trabajo una buena casa una familia estable un buen estudio para mis hijos.

Me he dado cuenta de que sueño con tener un buen trabajo, una buena casa, una familia estable y un buen estudio para mis hijos.

2027 → tener una familia pero teniendo los suficientes recursos para subsistir.
 2030 → tener hijos y casarme
 2036 → disfrutar de mis esfuerzos con mi esposa e hijos.

2027: Tener una familia, pero teniendo los suficientes recursos para subsistir.
 2030: Tener hijos y casarme.
 2036: Disfrutar de mis esfuerzos con mi esposa e hijos.

2033
 Formare una Bella Familia

2033:
 Formaré una bella familia.

Al revisar sus líneas de tiempo, los estudiantes perciben los cambios que se han presentado en su vida a través de los años. Algunos estudiantes descubren que el ejercicio fomenta la interacción con sus padres y el reconocimiento de su pasado.

3) Me di cuenta que bueno en mi línea de tiempo hubieron muchos cambios y que ya tengo claro que quiero estudiar cuando termine el bachillerato. y que mi vida ya no es la misma que la de 6 años atrás.

observaciones

es un ejercicio bueno ya que con él aprendemos a aclarar algunas dudas de nuestras vidas. También nos ayuda a mejorar nuestras vidas y a recordar nuestra infancia. y a conocer de como se conocieron mis padres ya que nunca les había preguntado. Así aprendemos a conocernos nosotros mismos y a interactuar con nuestros padres.

Me di cuenta de que en mi línea de tiempo hubo muchos cambios y que ya tengo claro qué quiero estudiar cuando termine el bachillerato y que mi vida ya no es la misma que la de seis años atrás.

Observaciones

Es un ejercicio bueno, ya que con él aprendemos a aclarar algunas dudas de nuestras vidas. También nos ayuda a mejorar nuestras vidas, a recordar nuestra infancia y a conocer cómo se conocieron mis padres, ya que nunca les había preguntado. Así aprendemos a conocernos nosotros mismos y a interactuar con nuestros padres.

Recorde mi pasado, lo que he vivido y hasta donde estoy lo que me ha llevado a llegar donde estoy ahora, los momentos malos y buenos que he pasado en la vida y mis cambios tanto en la actitud como en los aspectos de mí, mis gustos como han cambiado.

Recordé mi pasado, lo que he vivido y dónde estoy, lo que me ha llevado a llegar donde estoy ahora, los momentos malos y buenos que he pasado en la vida, y mis cambios, tanto en la actitud como en los aspectos de mí, cómo han cambiado mis gustos...

* Mi vida ha dado muchos cambios y uno decide si esos cambios son para bien o para mal. Cada uno tiene el dominio de su felicidad sin importar que tan cruel haya sido la vida.

Mi vida ha tenido muchos cambios, y uno decide si esos cambios son para bien o para mal. Cada uno tiene el dominio de su felicidad, sin importar qué tan cruel haya sido la vida con uno.

Por medio de la interacción con sus padres, los estudiantes se percatan del proceso de enamoramiento que les condujo a estar juntos.

• mi mamá vivía en el barrio la Favorita por lo que no conocía a nadie por lo que apenas había llegado a bogotá y en ese barrio arrendo una pieza y se instaló hay, unos días después mi papá llegó a bogotá y consiguió una pieza en el mismo barrio y en la misma casa donde vivía mi mamá, se conocieron y se hicieron amigos, salían a comer, hablaban etc. después de un año de amistad se enamoraron y se volvieron pareja y de ese amor tan grande que se tenían nació mi hermana y un año después nací yo.

Mi mamá vivía en el barrio La Favorita; no conocía a nadie, porque apenas había llegado a Bogotá. En ese barrio, ella arrendó una pieza y se instaló. Unos días después, mi papá llegó a Bogotá, y consiguió una pieza en la misma casa en la que vivía mi mamá. Se conocieron, se hicieron amigos, salían a comer, hablaban... Después de un año de amistad, se enamoraron y se volvieron pareja. De ese amor tan grande que se tenían, nació mi hermana y, un años después, nací yo.

• mi mamá tuvo una presentación en el colegio y mi papá la vio y se enamoró de ella y más adelante se hicieron novios luego se casaron tuvieron a mi hermana y tres años después nací yo

Mi mamá tuvo una presentación en el colegio y mi papá la vio y se enamoró de ella. Más adelante se hicieron novios. Luego se casaron. Tuvieron a mi hermana y tres años después, nací yo.

Doña Asunción quien hoy es mi mamá trabajaba en un restaurante ubicado en un centro comercial del norte de bogotá el cual era frecuentado por don José quien hoy es mi papá, allí fue donde se conocieron y decidieron hacer una vida juntos, años después decidieron que querían dejar una huella del bello amor que se tenían y me fabricaron a mí cerca del año 2000.

Doña Asunción, quien hoy es mi mamá, trabajaba en un restaurante ubicado en un centro comercial del norte de Bogotá, el cual era frecuentado por don José, quien hoy es mi papá. Allí fue donde se conocieron y decidieron hacer una vida juntos. Años después, decidieron que querían dejar una huella del bello amor que se tenían y me fabricaron a mí, cerca del año 2000.

Elaboración propia, 2019.

Los resultados de la actividad de las líneas de tiempo fueron elementos que nuevamente me permitieron, a través de la recepción de la información de los estudiantes, equiparar las situaciones a las que a diario y a través de procesos de sus propias historias se vieron afectados desfavorablemente; son situaciones que no solamente uno vivió sino que hicieron parte también de las experiencias de otros compañeros y ni siquiera lo sabían; lo que generó la consolidación de vínculos afectivos que fueron más allá de simplemente compartir un salón de clase.

El reconocimiento e identificación de factores y causas, que como parte de un proceso condujeron a construir lo que hoy en día son los estudiantes, fueron elementos que permitieron generar un espacio de reflexión en donde ellos mismos manifestaron la necesidad de encaminar sus decisiones de manera correspondiente a sus necesidades, intereses y anhelos y, de manera inmediata, a rechazar las actitudes de algunos padres y adultos que estuvieron a su cargo y que para ellos representó una serie de problemáticas que incluso a ellos mismos afectó.

Los procesos de aprendizaje como refiere Elías (1998) deben corresponder con las etapas de los seres humanos; será muy difícil que al saltarse dichas etapas se intente aprender aquello que se omitió en el debido momento, de ser así, podría ocasionar un desorden; un conflicto, puesto que costará más trabajo a la persona aprender con esa latente desincronía. Esto se asocia con los resultados obtenidos en la medida en que los estudiantes muchas veces desconocen situaciones de su propia historia y esto se ve por demás reflejado en otras actividades que por ejemplo le exigen al estudiante aprender y repetir sucesos históricos remotos de

los cuales ni siquiera tiene referencias espaciotemporales claras. Es en cierta medida, es un llamado de urgencia para que según (Santiago, 2004) se supere la concepción de transmisión tradicional que impide interpretar críticamente la realidad y trabajar a partir del contexto y la vida diaria de los estudiantes.

El sentimiento de abandono que cubrió el pensamiento de los estudiantes, también se hizo latente en los resultados y en ocasiones, como se puede analizar a través de lo que escriben, correspondió a la desidia de los adultos que los rodearon; padres y madres que abandonaron el hogar, dejaron a sus hijos a cargo de otras personas, huyeron en busca de trabajo y sustento, cayeron presos, o simplemente se ausentaron y la crianza prescindió de amor y la orientación de más adultos. Aquello que expresaron se traduce en un llamado a la ayuda, la comprensión y al acompañamiento en sus procesos de desarrollo psicosocial, en donde les sea permitido concebir otros escenarios de posibilidad y que sea también la escuela quien incurra en dichas acciones.

En este sentido, como refiere (Elías 1998) el afecto constituye una dimensión muy importante al momento de orientar los procesos de enseñanza en Ciencias Sociales, se debe fortalecer el afecto entre pares, en la relación maestro – estudiante y comunidad estudiantil. Y en aras de resignificar el proceso de práctica pedagógica, la intención que debemos asumir los docentes es apostarle a la adopción de posturas éticas y políticas llevadas al escenario escolar, tal como enuncia Giroux “la pedagogía crítica consiste, sobre todo, en una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente”.

3.2.5 Resultados de la actividad Nuestro Almuerzo

Luego de haber desarrollado juntos la actividad de indagar acerca de nuestra alimentación, de qué alimentos consumimos, nos percatamos de que la mayoría de los alimentos que tomaron los estudiantes fueron proveídos por el refrigerio escolar. Conscientes, como estuvimos, acerca de que esta alimentación fue insuficiente, decidimos empezar a tomar decisiones de acción colectiva, para contrarrestar los problemas que juntos enfrentamos. Así, se nos ocurrió, y justamente como resultado de iniciativas estudiantiles, empezar a desarrollar jornadas de intercambio y compartir de alimentos. Tras poco tiempo, menos de dos semanas, nos percatamos de que esta actividad de compartir tampoco significó una solución o una mejoría en nuestra alimentación, pues la comida que se compartió no abarcaba nada distinto a bebidas azucaradas y frituras saturadas de sal. Fue evidente la falta de conocimiento de los estudiantes acerca de los alimentos nutritivos o de su procesamiento.

Así empezó a desarrollarse una actividad que sobrepasó el escenario de la investigación, y empezó a significar acción social conjunta. Con la participación de otros profesores, algunos padres de familia, trabajadores del colegio y directivas de la institución, se empezó a generar una actividad para construir juntos nuestro almuerzo. Unimos entonces a algunos estudiantes, algunos docentes y una madre de familia sumamente activa y generosa, para hacer una compra conjunta de los ingredientes necesarios para construir nuestro almuerzo. Fuimos juntos a la plaza de Paloquemao, interactuamos con el comercio de alimentos y todo ello ya iba generando procesos de reflexión y de darse cuenta de cuánto nos falta saber y averiguar acerca de lo que comemos y de cómo nos nutrimos.

El día de la actividad, convertimos el salón de clase en una cocina y en un comedor. Miembros de la comunidad cuya participación no fue del todo regular, como algunos padres de familia y también trabajadores de la institución, interactuaron con los estudiantes en el ejercicio de llevar al salón los alimentos crudos, los recipientes y utensilios de cocina (tablas de picar, ollas, cuchillos, instrumentos, una estufa, etc.), así como también los manteles, los platos y los cubiertos. Desde el inicio de la actividad, los estudiantes pudieron interactuar con la comida, lo que, desde luego, propició momentos de interacción alrededor de las características naturales de los alimentos, cómo se procesan y cómo se cocinan, así como también a propósito de todo el trabajo que está detrás de cualquier proceso de alimentación.

Las imágenes que se presentan a continuación reflejan parte de los resultados del ejercicio, que no se agotó únicamente en la actividad misma de cocinar y comer juntos, que ya fue un logro y que enfatizó acerca de nuestras posibilidades de acción colectiva, sino que, fundamentalmente, significó una evidencia empírica, para los estudiantes, acerca de que las soluciones a sus problemas comunes no solamente están en lo que ellos mismos hagan, sino en cómo pueden y están en condiciones de articularse con otras personas, aliados y aliadas en su interés de enfrentar juntos sus problemas. De este modo, la actividad no se agotó en la anécdota de compartir los alimentos o saber sobre ellos y sobre cómo se trabajaron, sino que fue más allá, y enfatizó las condiciones de generación de nuevas interacciones y relaciones sociales, como resultado de su propia acción y de su interés, para construir juntos acciones colectivas de transformación.

Como refiere (Elías, 1998) los cambios en las circunstancias significan cambios en las relaciones con otras personas que se verán reflejados en procesos sociales configurados en

el largo plazo, lo que quiere decir que no por arte de magia la aplicación de estas actividades diseñadas garantizó la mejoría en estas relaciones establecidas. Será entonces la intervención social desde el aula, la base que nos permita analizar las posibilidades de transformación social y de cambios sociales a partir de las experiencias de aprendizaje en el aula.

Según (Lefebvre, 1991 citado en Goonewardena, 2011) es en la vida cotidiana donde toman forma todas las relaciones entre humanos y así, se configuran como un todo, en este sentido, es allí donde se expresan y realizan esas relaciones que ponen en juego la totalidad de la realidad, que a su parecer es siempre parcial e incompleta: amistad, camaradería, amor, la necesidad de comunicarse, el juego, etc.

CAPÍTULO CUARTO

Factores de Oportunidad y de Restricción en la clase de sociales y la Práctica Pedagógica como escenario de transformación

Durante mi proceso de práctica pedagógica encontré una serie de situaciones que hicieron del territorio un escenario completamente diverso en sus prácticas sociales y culturales. El hecho de que esté configurada una Zona Especial de Servicios de Alto Impacto o más conocida como Zona de Tolerancia alrededor del colegio en que realicé mi intervención pedagógica permite llenar de particularidades la experiencia en cuestión.

De acuerdo con la identificación de algunas dificultades o restricciones vistas respecto a la clase de sociales y a la práctica pedagógica pude identificar diversas situaciones que van

desde la deserción escolar recurrente y las tensiones en materia de las relaciones entre estudiantes, hasta las disputas violentas que ejercen diversos actores en el territorio.

En palabras de (Ruiz et al, 2013), se puede considerar que un factor de riesgo en la práctica pedagógica, que insiste en generar condiciones de transformación social, se traduce en el rechazo a los practicantes de Ciencias Sociales que conciben este tipo de estrategias críticas que le apuestan a unas actividades que rompen con los discursos y posturas tradicionales de la educación, Tales problemas han dificultado la entrada de propuestas pedagógicas diferentes que rompen con una tradición de enseñanza de hace varios siglos, y en vez de eso, han considerado los procesos de práctica docente y de transformación por medio de la educación como un par de elementos que se reducen a la aplicación de conceptos y teorías, que por demás, el estudiante también debe memorizar y repetir.

Por la misma línea, se encontró que en la mayoría de las instituciones educativas existe poca relación con el entorno comunitario, por lo que la articulación de las propuestas pedagógicas de los docentes en formaciones menor que en otros espacios, como los cabildos o las organizaciones sociales. (Ruiz et al, 2014: 166)

Es preciso manifiestan que hubo tantos factores de oportunidad como de restricción, por lo que incluso se pudieron equiparar y poner a dialogar en la tabla que se muestra a continuación. Cabe resaltar que la tabla que expongo al lector cuenta con dos columnas que expresan, a la izquierda, las restricciones y vemos cómo éstas se pueden asumir en el mismo contexto, a la derecha, como un ámbito de oportunidad.

Tabla 9. Restricciones y oportunidades de la clase de sociales y la práctica pedagógica como escenarios de transformación 1.

RESTRICCIONES	OPORTUNIDADES
La interacción con los estudiantes es muy limitada teniendo en cuenta que el periodo de práctica pedagógica es reducido.	Es posible comprobar que a pesar del escaso periodo de práctica pedagógica se lograron desarrollar las actividades que propusieron alternativas y posibilidades de cambio en las vidas de los estudiantes.
El plan de estudios de cada curso que exige el desarrollo de unos temas específicos y obligatorios.	Pese a que las exigencias del plan de estudios determinan unos temas específicos para la clase de Ciencias Sociales que redundan en la memorización de fechas; en Historia y de capitales y departamentos; en Geografía, dejando por fuera aspectos cercanos a la realidad de los estudiantes, es posible a través de ésta propuesta abordar los temas correspondientes mediante el tratamiento de sus problemáticas y a la altura de sus disposiciones cognitivas.
No todos los estudiantes están dispuestos a participar de las actividades propuestas porque están supeditados a las notas y las actividades que yo propuse eran de participación voluntaria.	La nota puede ser un elemento que permita incentivar la disposición de los estudiantes para que participen de las actividades.
La desesperanza que existe frente a la efectividad de la educación en Colombia.	Cunde la esperanza de que a partir de la educación se pueden presentar oportunidades de cambio en las realidades.

Elaboración propia, 2019.

Tabla 10. Restricciones y oportunidades de la clase de sociales y la práctica pedagógica como escenarios de transformación 2.

RESTRICCIONES	OPORTUNIDADES
----------------------	----------------------

<p>Se cree que es apenas una ilusión la concepción de transformación social a partir de las clases de Ciencias Sociales.</p>	<p>Permite validar la idea de que a partir de la clase de Ciencias Sociales se pueden mostrar posibilidades de transformar las realidades.</p>
<p>Se ha generalizado la idea y la decisión cómoda de delegar la responsabilidad a “otros” de la educación de las personas.</p>	<p>No hace falta esperar ni delegar cuando a partir de la clase de Ciencias Sociales creamos y tenemos en cuenta el contexto para que las personas se den cuenta de que existen posibilidades de actuar para transformar.</p>
<p>La predominancia de un modelo educativo tradicional que hoy en día sigue concibiendo a los estudiantes como objetos receptores de información y contenidos que generalmente no sirven para enfrentar la realidad que viven.</p>	<p>Fortalecimiento de la formación para seres humanos y no concebidos como entes pasivos que repitan y memoricen contenidos.</p>
<p>La división entre disciplinas al interior de la escuela es una barrera que impide fortalecer las experiencias educativas de los estudiantes y de los mismos maestros, que en cambio podrían consolidar nuevas formas de construir la educación.</p>	<p>El diálogo de maestros de distintas disciplinas de conocimiento permite aumentar el caudal de posibilidades para el desarrollo de actividades que van en favor del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de un cambio necesario en las formas de educación.</p>

Elaboración propia, 2019.

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSIONES

Éste no es un apartado que deba ser considerado meramente como acabado e invariable, más bien se trata de conclusiones parciales que en mi experiencia de práctica pedagógica encontré y que el lector deberá tener en cuenta, en conjunto con los capítulos de Resultados e Interpretación de Resultados y el de Restricciones y Oportunidades, a la hora de pensar en retomar estas propuestas para una experiencia futura.

Desde el aula, que no se reduce a un salón de clases o a la interacción entre docentes y estudiantes con la mediación de un tablero, sino que incluso abarca a la comunidad que rodea a los estudiantes, sus padres y demás familiares, trabajadores de la zona, incluso, los vecinos, se pueden conducir procesos colectivos de acción que nos permitan aprender acerca de las posibilidades de cambiar nuestra realidad. Los profesionales docentes no deben ignorar las realidades críticas que viven sus estudiantes, no pueden hacer la vista gorda ante los problemas que se perciben apenas entrando al salón, pensando que su única labor es corresponder con los contenidos temáticos que ordenan las políticas curriculares; es imprescindible que los maestros actúen a partir de los contextos socio-culturales en que se desarrollan los estudiantes, que los conozcan, que consideren su trabajo como una actividad científica cuyo objeto de estudio son justamente sus estudiantes, sus realidades, sus problemas y sus condiciones.

¿Cómo pueden las personas que ejercen la docencia hacerse cargo de la identificación de los problemas que enfrentan sus estudiantes sin conocerlos? Si el trabajo en clase depende del conocimiento que los profesores tengan de los jóvenes cuya formación tienen a su cargo, ¿cómo pueden los docentes acercarse a conocer a sus estudiantes?, ¿qué deberían hacer para conseguir ese conocimiento? La respuesta parece retórica, pero luego de haber vivido la experiencia de la práctica, de la investigación y del desarrollo de esta trabajo de grado, puedo asegurar que solamente es posible iniciar un proceso formativo que parta del conocimiento de la realidad de los estudiantes, un proceso de educación y de transformación social desde el aula, siempre que la relación entre docentes y estudiantes esté basada sinceramente y de manera realista en el afecto. Solamente podemos educar a quienes amamos.

Si bien es cierto que uno de los postulados más frecuentemente tenidos en cuenta en el marco de este documento es la idea de que el proceso formativo no solamente está a cargo de los docentes, sino que, de hecho, la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de sus compañeros es crucial para conseguir resultados educativos y crecimiento colectivo del caudal común de conocimiento, también debe advertirse aquí que la insistencia acerca de que solamente por medio del afecto puede un docente participar seriamente en la formación de los jóvenes cuyo crecimiento está bajo su responsabilidad solamente puede activarse para los adultos, justamente para los profesionales docentes. En otras palabras, no es posible exigirles a los estudiantes que desarrollen afecto y solidaridad entre ellos, sin que ello se fomente por medio de actividades diseñadas con ese propósito, que eso no sólo se puede, sino que se debe hacer. Así, por ejemplo, los jóvenes con quienes pude trabajar en el marco de la práctica docente que fundamenta este trabajo, luego de que, en el marco de las

actividades que fueron diseñadas, pudieron aproximarse a las verdades acerca de sus vidas y de sus realidades, también fueron expuestos a actividades en las que podían acercarse a conocer las realidades y los sufrimientos y las victorias de sus compañeros, con lo que, al final, encontraron escenarios para reconocer la realidad de sus compañeros, y acercarse a ello de manera solidaria, comprensiva y empática. Desde luego, antes de desarrollar estas actividades, los estudiantes no sólo no eran conscientes de su propia realidad o del proceso que la explica, sino que, obviamente, desconocían también la realidad de sus compañeros, así como la posibilidad de hermanarse, de sentir comprensión o solidaridad ante las historias ajenas que, hasta hace poco tiempo, les resultaban por completo desconocidas. Así, la primera parte de la secuencia de ejercicios que, en el marco de este trabajo de grado, se propuso como objetivo general, les permitió a los jóvenes con quienes se adelantó la práctica docente, tejer y afianzar entre sí relaciones genuinas de amistad y de cooperación, sin las cuales no habría sido posible completar la secuencia de actividades que llevaron al grupo a implementar una intervención social, como efectivamente ocurrió alrededor del tema de la soberanía alimentaria.

La práctica docente fue un escenario que para mí trascendió ese significado reiterado de simple requisito de grado, o de poner en balance aquellos conceptos teóricos y corrientes pedagógicas que adquirí a lo largo de mi proceso de formación como educadora. Considero, más bien, que fue el primer lugar en el que, en medio de tensiones, de particularidades contextuales y situaciones antes impensables para mí, fui recibida de manera expectante y en el que yo me sumergí, dispuesta a aprender y a corregir lo que había aprendido mal o en desconexión con la realidad; dispuesta a ser apaleada y a enfrentarme a la interacción, ya no

con niños imaginarios y perfectos a los que dediqué unidades didácticas ambiciosas e impecables, sino a niñas y niños de carne y fuego, de historias llenas de vehemencia; algunas dolorosas pero al final todas aquellas que me permitieron confirmar que la labor docente – pese a las circunstancias difíciles que atraviesa en una sociedad que no le apuesta sino a la mercantilización de la vida, al consumo desenfrenado, a la ociosidad y a la propiedad privada– es el camino que para mí promete la salida a las injusticias; el camino que nos va a permitir juntarnos y sumar las fuerzas necesarias para presentarle a nuestra sociedad el abanico de posibilidades tan potente que tenemos para lograr cambiar todo eso que anda mal y que no nos permite vivir dignamente.

El postulado teórico más básico para este trabajo es la idea de que todo proceso de transformación social es el resultado de un aumento del caudal de conocimiento adecuado a la realidad que pueda disponer un grupo humano. Desde el punto de vista de la pedagogía de las ciencias sociales, las posibilidades de desarrollar un proceso de intervención social desde el aula se consiguen siempre que se adelante un proceso secuencial muy específico, en el que el aumento del flujo de comunicación y de conocimiento realista sea protagónico: debe empezarse por aquello que más interesa a los jóvenes estudiantes, para quienes, en correspondencia con su propio proceso de desarrollo cognitivo, lo más importante son ellos mismos; sólo entonces se podrán adelantar actividades en las que el conocimiento obtenido por cada quien acerca de sí mismo pueda ser compartido con otros compañeros, de modo que unos y otros tengan la oportunidad de conocer lo que sus compañeros ven en su propia realidad, así como de comparar las respectivas historias y visiones, y darse cuenta de que viven problemas en común y también problemas y realidades distintas, más o menos

exigentes en lo emocional y en lo vivencial. Compartir historias y conocimiento acerca de cada quien contribuye a generar relaciones afectivas y de solidaridad entre compañeros.

Al final, la actividad del almuerzo colectivo es una demostración de que es realista considerar que desde el salón de clases de sociales se puede intervenir en la realidad; pero no como una anécdota divertida o para generar confianza y distensión en el grupo; de hecho, la actividad *Nuestro almuerzo* no se llevó a cabo únicamente el día en el que efectivamente se compartieron los alimentos, sino que empezó varias semanas antes y con reflexiones colectivas acerca de problemas comunes, como en el caso, alrededor del tema de la alimentación. Estas reflexiones empezaron como una averiguación, en el marco de una actividad inspirada en la idea de que, si es verdad que la falta de conocimiento agrava una situación crítica, la manera de contrarrestar los peligros es, justamente, aumentando nuestro conocimiento acerca de esas circunstancias peligrosas. Saber más, fomenta la mayor generación de ideas y de soluciones a los problemas comunes. Así, en el marco de nuestro ejercicio de la alimentación, fue averiguar acerca de lo que comemos lo que nos llevó a formular ideas transitorias de solución.

El ejercicio, de hecho, resultó aún más interesantes cuando las primeras ideas de solución colectiva, que efectivamente fueron llevadas a cabo durante algunos días y que fueron diseñadas luego de hacer procesos colectivos de investigación acerca de los problemas comunes alrededor de la alimentación, no dieron respuesta a los problemas identificados o, incluso, resultaron reveladoras de problemas de mayor calado. Fue así como nos dimos cuenta de que parte del problema común sobre la alimentación estaba relacionado con el hecho de que no sabemos gran cosa acerca de los alimentos, ni de su preparación, ni de cómo

ocurren los procesos que los llevan a nuestra mesa. Y más importante aún, nos dimos cuenta de que no podríamos resolver nuestros problemas comunes solos, es decir, sin la participación de otras personas que no están habitualmente en nuestro salón.

Se trató de un descubrimiento crucial: la intervención social, el cambio social, no se consigue únicamente con que nos hayamos reunido una tarde a almorzar juntos. Se trata de un proceso mucho mayor, que involucra aumento de conocimiento y acción colectiva, no solamente acerca de los alimentos, sino fundamentalmente, acerca del establecimiento, de la generación de relaciones sociales nuevas, o la sofisticación y estabilización de relaciones sociales existentes, pero de frecuencia y contacto débil. Así, por ejemplo, haber involucrado en *Nuestro almuerzo* no solamente a los estudiantes y a la docente practicante, sino también a otros profesores, miembros de las directivas del colegio, trabajadores de la institución, algunos padres de familia, vecinos del colegio o de los estudiantes, fomenta un marco de relaciones entre todos estos actores, en lugar de que cada quien organice y enfrente sus problemas y sus carencias, de nuevo, para el caso, alrededor de la alimentación.

Finalmente, y no por ello menos importante, yo sugiero que los docentes que se encuentran en proceso de formación, y que se enfrentan al escenario de la práctica docente, diseñen sus actividades y actúen en el aula en correspondencia con los contextos socio-culturales en que se desarrollan la vida y las relaciones de los estudiantes; es importante que asuman la práctica pedagógica no como un espacio de tránsito fugaz del que solamente se deben responsabilizar temporalmente y por requisito, sino que lo apropien y entiendan como, si no el primero, uno de los más importantes escenarios en que comenzamos a reflexionar críticamente sobre el quehacer, en el que se crean condiciones de transformación de la

realidad; en ocasiones, cuando nos enfrentamos a la práctica, sentimos un choque, porque las condiciones y las situaciones no son tan perfectas como las teníamos en el mundo de las ideas. Aun así, la escuela y cualquier escenario que permita el desarrollo de procesos de educación debemos apropiarlo, quererlo igual que a nuestros estudiantes y sobre todo hacerlo porque nace del corazón y no *porque toca*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara de Comercio de Bogotá (2006). *Perfil económico y empresarial. Localidad Los Mártires*. Bogotá.
- Delgado, O. (1986). “Geografía, espacio y teoría social”. En: *Revista Colombiana de Educación*.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Capítulo III. La geografía radical: la producción social del espacio social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gavilán, P. (2009). “Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas”. En: *Revista Española de Pedagogía*. Universidad de Alcalá de Henares: pp. 131-148.
- González, A. (2003). “Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales”. En: *Islas*, 45(138), octubre-diciembre de 2003: pp. 125-135.
- Goonewardena, K. (2011). “Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado”. En: *Urban*, Revista del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, Núm. 2. Disponible en línea. Acceso en [file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-HenriLefebvreYLaRevolucionDeLaVidaCotidianaLaCiuda-3762623.pdf] (Consulta: 10 de septiembre de 2018).

Hernández, C. (16 de julio de 2016). “Prostitutas de la localidad de Santa Fe: ni en la calle, ni en los cuartos”. En: *El Espectador*. Disponible en línea. Acceso en [https://www.elespectador.com/noticias/bogota/prostitutas-de-localidad-de-santa-fe-ni-calle-ni-los-cu-articulo-643716] (Consulta: 20 de octubre de 2018).

Jaramillo, I. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa/Cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

León, B. (et al.) (2014). “Determinantes en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Una Experiencia en el EEES”. En: *RIE*, Vol. 32(2). Universidad de Extremadura: pp. 411-424.

Lombana, O. (2018). *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.). Madrid.

McLaren, P& Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía crítica*. Editorial Popular. Madrid

Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*, Madrid (España): UNAM-CISE.

Ministerio de Educación Nacional. (2000-2004). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá.

Ministerio de Educación Superior. (2014-2018). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá.

Pérez, D. (2013). *El barrio Santa Fe de la ciudad de Bogotá, y el cambio en los patrones de uso*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Planeación Urbana y Regional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Arquitectura y Diseño.

Piñeros, D. (2010). *Transformaciones del barrio Santa Fe en la ciudad de Bogotá*. Trabajo de grado para optar al título de Comunicadora social. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

Pulgarín, M. (2004), *El espacio geográfico como objeto de enseñanza de las ciencias sociales*. Sociedad geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas. Universidad de Antioquia.

Rico, P. *La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Procedimiento y tareas de Aprendizaje*. La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación.

Rueda, I. (1995). *Barrio Santafé 1930-1995 los hechos más sobresalientes*. Bogotá.

- Ortega, P. (2009). *La pedagogía crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Revista Pedagogía y Saberes N° 31. Pág. 26-34. Bogotá.
- Quiceno, H. (2002). *Educación tradicional y Pedagogía Crítica*. Educación y cultura. Bogotá.
- Ruiz, M; Ortiz, C y Soler, J. (2013). *Análisis crítico de la práctica pedagógica de docente en formación*. Praxis y Educación. Pág. 157-171. Bogotá.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Santiago, J. (2004). “La observación de la clase de geografía en el trabajo escolar cotidiano”. En: *Educere: Revista Venezolana de Educación*, Núm. 25, pp. 167-174.
- Secretaría Distrital de Educación (2012). *Proyecto Educativo Institucional del Colegio República Bolivariana de Venezuela*. Un espacio para la democracia, el saber, la integración hacia la inclusión y la vida. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Educación (2015). *Plan educativo local Los Mártires*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá, Bogotá Humana.
- Secretaría Distrital de Hacienda (2004). *Recorriendo los Mártires. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Bogotá.
- Secretaría Distrital de Planeación (2009). *Conociendo la localidad de Los Mártires: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá.
- Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas*. Bogotá: Centro de investigación y educación popular.