



**Representaciones y percepciones para el análisis y la construcción de ambiente desde el
reconocimiento de Bogotá como una ciudad diversa**

Oscar Alejandro Galeano Ospitia

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá D.C., Colombia
2019**

**Representaciones y percepciones para el análisis y la construcción de ambiente desde el
reconocimiento de Bogotá como una ciudad diversa**

Oscar Alejandro Galeano Ospitia

Trabajo de grado presentado para optar al título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Director: Hugo Edilberto Florido Mosquera

Doctor en Educación

Línea de Investigación de Educación Geográfica

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá D.C., Colombia
2019**


Agradecimientos

La principal razón de este trabajo son los niños que con sus aportes permitieron construir lo aquí contenido, para ellos infinita gratitud.

A mi familia por su apoyo siempre tan incondicional y a mi compañera por su paciencia, amor y horas de escucha.

A mi tutor por su gran entendimiento, su conocimiento y el amor que transmite por la educación.

Y finalmente a todas aquellas personas que desde sus experiencias, saberes, voluntades, luchas y acciones contribuyen cada día a mi formación como maestro.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República Bolivariana de Venezuela</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Páginas: 14	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones y percepciones para el análisis y la construcción de ambiente desde el reconocimiento de Bogotá como una ciudad diversa
Autor(es)	Galeano Ospitia, Oscar Alejandro
Director	Florido Mosquera, Hugo Edilberto
Publicación	Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 253 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	AMBIENTE, EDUCACIÓN AMBIENTAL, REPRESENTACIONES, PERCEPCIONES.

2. Descripción
<p>Al estudiar y analizar el concepto de ambiente, es posible notar que la polisemia es una de sus características más relevantes, pues este posee diversas definiciones dadas desde diferentes enfoques o disciplinas, sin embargo se puede interpretar como problemático cuando su aplicación no corresponde a la realidad social de los contextos educativos. <i>Representaciones y percepciones para el análisis y la construcción de ambiente desde el reconocimiento de Bogotá como una ciudad diversa</i> surge como una propuesta con la que se busca involucrar el 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela en el</p>

proceso de análisis y construcción de saberes por medio de sus representaciones y percepciones.

La investigación presenta una indagación exhaustiva acerca de las diferentes corrientes de ambiente y de educación ambiental, también establece un barrido acerca de las diferentes leyes colombianas que refieren a ambiente y currículo. El proyecto se desarrolla desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico por medio del método etnográfico, tomando estrategias basadas en la teoría fundamentada. Las categorías de análisis que lo direccionan son: Ambiente, educación ambiental, representaciones y percepciones.

Un elemento importante frente a los hallazgos de la implementación práctica fue encontrar elementos que las corrientes de ambiente hasta hoy establecidas no consideran, esto permitió desarrollar el planteamiento de una teoría sustantiva denominada *Ambiente como conflicto social* fruto del trabajo presentado en el proyecto pedagógico.

3. Fuentes

Acebedo, L. (2000). Las industrias en el proceso de expansión de Bogotá hacia el occidente. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

Aguilera, M. (1997). Insurgencia urbana en Bogotá 1893-1895. Bogotá D.C.: Colcultura.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f). Diagnostico local con participación social 2009 - 2010, Los Mártires. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Mapa localidad Los Mártires por UPZ. Diagnóstico local Los Mártires. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Altarejos, F. (1999). La educación: Significado conceptual y la practicidad del saber educativo. Pamplona: Universidad de Navarra.

Ambiente Geográfico, D. A. (25 de 01 de 2012). Glosarios. Obtenido de Glosarios: <https://glosarios.servidor-alicante.com/inteligencia-policial/ambiente-geografico-doctrina-argentina>

Amorós, A. (2016). La representación cartográfica como recurso didáctico. Mapas y planos en educación primaria. Alicante: Universidad de Alicante.

Ángel, A. (1995). La fragilidad ambiental de la cultura. Bogotá D.C.: Editorial Universidad Nacional: Instituto de Estudios Ambientales.

Ángel, A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 9-37.

Angrino, C., & Bastidas, J. (12 de marzo de 2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: Estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Aprile-Gnisset, J. (1983). Impacto del 9 de abril sobre el centro de Bogotá. Bogotá D.C.: Centro Cultural Jorge Eliécer Gaitán.

Arango, S. (1979). Evolución del espacio urbano en Bogotá siglo XX. Bogotá D.C.: Tesis de doctorado.

Ardila, H. (2005). Colomba aprende. Obtenido de El Taller Educativo: <http://colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-164715.html>

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Caracas: Episteme.

Ausbel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1982). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México D.F.: Trillas.

Bernal, R., Estrada, V., & Franco, C. (2006). Ambiente humano: Un enfoque para la formación de ciudadanos. *Educación y educadores*, 135-145.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes.

Cammaert, F. (23 de 08 de 2016). Revista Arcadia. Obtenido de Revista Arcadia: <https://pruebas.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/flores-localidad-los-martires-patrimonio-cultural-recuperacion-urbanizacion/53535>

Canal Capital. (22 de 05 de 2017). Canal Capital. Obtenido de Del Cartucho al Bronx: la historia del terror: <https://conexioncapital.co/del-cartucho-al-bronx-la-historia-del-terror/>

Cardeno, F. A. (2007). Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad Los Mártires). Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. Educere, 02-05.

Congreso de la República de Colombia. (22 de 12 de 2017). Ley 99 de 1993. Obtenido de Ministerio del interior.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

Constitución Política de Colombia 1991. (1991). Colombia.

Corporación de Abastos de Bogotá. (2002). Historia del comercio mayorista de alimentos de Bogotá. Bogotá D.C.: s.e.

CORPOURABA. (2016). CORPOURABA. Obtenido de ¿Que es el Sistema Nacional Ambiental SINA?: <http://corpouraba.gov.co/que-es-el-sistema-nacional-ambiental-sina/>

Cuñat, R. (2006). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. XX Congreso anual de AEDEM (págs. 1-13). Palma de Mallorca: DECISIONES GLOBALES.

Dimendberg, E. (1998). Henri Lefebvre on abstract space. En A. Light, & J. Smith, The production of Public Space (págs. 17-47). Bostón: Rowman & Littlefield.

Dureau, F., & Pissot, O. (1996). Las evoluciones socioespaciales de Bogotá y su contexto (1973-1993). Bogotá D.C.: Universidad de los Andes - CEDE.

El Tiempo. (28 de mayo de 2016). El Tiempo. Obtenido de Alcaldía encontró secuestrados y esclavas sexuales en El Bronx: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16605518>

Ezquerro, B. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: Un enfoque a tomar en consideración. Quid 16, Revista del área de estudios urbanos, 110-126.

Florido, H. (04 de 09 de 2014). La organización escolar en educación para la diversidad. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

Florido, H. (2003). Descripción de las representaciones de ambiente y su incidencia en la formulación de proyectos de educación ambiental. VI seminario internacional del medio ambiente y desarrollo sostenible (págs. 114-119). Bogotá D.C.: Red colombiana de formación ambiental.

Gaitán, K. (2015). Plan integral de educación en ciudadanía y convivencia. Alcaldía mayor de Bogotá D.C.

Galeano, O. (2019). La abuela Ramona. Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía, 110-111.

Galvis, L. (11 de enero de 2019). UNIMINUTO Radio. Obtenido de La localidad con mayor número de ciudadanos de calle es Los Mártires: <https://www.uniminutoradio.com.co/la-localidad-con-mayor-numero-de-ciudadanos-en-calle-es-los-martires/>

Garzón, M., Cardona, D., Rodríguez, F., & Segura, Á. (2016). Perspectivas teóricas y metodológicas para el estudio del ambiente como determinante de la salud. Facultad Nacional de Salud Pública, 350-358.

Giordan, A., & Souchon, C. (1994). La educación ambiental: guía práctica. Sevilla: Editorial DIADA.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine Press.

González, F. (2006). En busca de caminos para la comprensión de la problemática ambiental. La escisión moderna entre cultura y naturaleza. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Grodin, J. (2002). Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder.

Guerrero, F. (15 de mayo de 2014). Blogspot. Obtenido de Amientes de la Argentina: <http://geografiade5proffaustto.blogspot.com/2014/05/ambientes-de-la-argentina.html>

Holahan, C. (2000). Psicología ambiental, un enfoque general. Austin: Limusa Noriega Editores.

- I.E.D. República Bolivariana de Venezuela. (2018). Manual de Convivencia Institucional 2018. Bogotá: Felcar.
- Ibarra, G. (2009). Ética del medio ambiente. Elementos, revista de ciencia y cultura, 11.
- Instituto Nacional de las Mujeres & Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2003). Equidad de género y medio ambiente. México: CEDOC.
- Iriarte, A. (1988). Breve historia de Bogotá. Bogotá D.C.: Oveja Negra.
- Iriarte, A. (1988). Breve historia de Bogotá. Bogotá D.C.: Oveja Negra.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales, 32-63.
- Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.
- Leff, E. (2006). Aventuras de la epistemología ambiental. México: Siglo XXI editores.
- Lema, F. A. (1981). Colombia en el mundo. Bogotá D.C.: Voluntad.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Nº 15., 1-18.
- Lorea, I. M. (2013). Vivir y escribir, convencer y vencer. En H. Lefebvre, La producción del espacio (págs. 9-28). Madrid: Capitán Swing.
- Martínez, M. (2004). El método etnográfico de investigación. DIALÓGICA: Revista Multidisciplinaria, 13-44.
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Cerylle, M., y otros. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Jalisco, México: ITESO.
- Melo, V. (1998). La calle; espacio geográfico y vivencia urbana en Santa Fe de Bogotá. Bogotá D.C.: IDCT.
- MinCultura. (1 de Marzo de 2006). MinCultura. Obtenido de El cine foro: http://www.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/noticias/Paginas/2006-03-01_7417.aspx

Ministerio de Educación Nacional. (1 de febrero de 2015). Colombia aprende. Obtenido de Componentes: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/87536>

Ministerio de educación nacional. (5 de 8 de 1994). Decreto 1743 de 1994. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: Universidad Sur colombiana.

Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle.

Moreno, D. (4 de marzo de 2017). Reviviendo Los Mártires. El Espectador, págs. 1-8.

Morris, I., & Garzón, G. (2010). El Cartucho, Del Barrio Santa Inés al Callejón de la muerte. Bogotá D.C.: Torre Gráfica.

Pacheco, M. (2005). El ambiente, más allá de la naturaleza. Elementos: Ciencia y cultura, 29-33.

Parada, G. (2008). La retórica del miedo en la prensa bogotana de 1834. Historia Crítica.

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Revista Colombiana de Humanidades, 33-52.

Pérez, A., & Rodríguez, L. (2006). La salida de campo: Una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, 229-234.

Posner, G. (1998). Análisis de currículo. México: McGraw-Hill.

Presidente de la República de Colombia. (1974). Decreto Ley 2811 de 1974. Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. Colombia.

Ratwitscher, P. (2000). Vistiendo y desvistiendo la modernidad: El centro de Bogotá en los siglos XIX y XX. Bogotá D.C.: ICANH.

Real academia española. (2018). Indigente. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>

Regan, T. (1992). ¿Se basa en un error la ética ambiental? En M. Valdés, *Naturaleza y valor. Una aproximación a la ética ambiental* (pág. 120). México: Fondo de Cultura Económica.

Rengifo, B., Quitiaquez, L., & Mora, F. (2012). La educación ambiental, cuna estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. XII Coloquio Internacional de Geocrítica (págs. 1-16). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

Ricoeur, P. (1991). La hermenéutica y el método de las ciencias sociales. Traductor González, J. *Cuadernos de filosofía latinoamericana* vol. 34, 57-70.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J. (16 de 02 de 2018). Licenciada en Pedagogía Infantil, Magister en educación. (O. Galeano, Entrevistador) Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 29-50.

Rodríguez, M. (2005). La cuestión ambiental desde una visión sistémica. *Ideas Ambientales*, 1-35.

Rojas, J. (junio de 2009). Repositorio Institucional. Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de Repositorio Institucional. Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/718/eam37.pdf?sequence=1>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-8.

Sánchez, O. (30 de julio de 2013). Centro Virtual de Noticias de Educación. Obtenido de Centro Virtual de Noticias de Educación: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-326082.html>

Santos, M. (1994). *Metamorfosis del espacio habitado*. Sao Paulo: Hucitec.

Santos, S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En S. Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la*

emancipación social (págs. 13-41). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *Educação ambiental. Pesquisa e desafios*, 17-46.

Secretaría de Hábitat. (2018). Hábitat en cifras en las localidades. *Diagnostico Los Mártires 2018*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Semana. (2017). Avenida Caracas: el sueño que se quedó en puras ilusiones. *Semana*.

Semana. (2018). Voto Nacional: El templo de la paz. *Semana*.

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 29-43.

Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 51-65.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Suárez, A. (2006). Ciudad de elegidos, crecimiento urbano, jerarquización social y poder político, Bogotá 1910-1950. Bogotá D.C.: Guadalupe.

Taylor, P. (2005). La ética del respeto a la naturaleza. *Cuadernos de Crítica* 52, 25.

Universidad Nacional de Colombia. (2008). *Informes GEO Locales*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Valdés, M. (1992). *Naturaleza y valor. Una aproximación a la ética ambiental*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas y Zambrano. (1988). *Santa Fe y Bogotá: evolución histórica y servicios públicos (1600-1957)*. Bogotá D.C.: IFEA.

Vargas, F. (2013). *Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Los Mártires en los años 2002 y 2012*. Bogotá D.C.: Alcaldía mayor de Bogotá.

Vidart, D. (1986). Filosofía ambiental: Epistemología, praxeología, didáctica. Texas: Nueva América.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wilches, A., Vásquez, G., Morales, I., García, L., Rojas, M., Molano, M., y otros. (2014). La integración curricular y la educación inclusiva: dos fenómenos presentes en la escuela incluyente. *Magazín Aula Urbana*, 13.

Zambrano, V. y. (1988). Bogotá 450 años: retos y realidades. Bogotá D.C.: IFEA.

Zeballos, A. P. (03 de 12 de 2015). UnitedExplanations. Obtenido de UnitedExplanations:
www.unitedexplanations.org/2015/12/03/31787/?fbclid=IwAR2rIWaRCGcOJ1moEfBwDSorYD7Qs8omYV6LvFbsIPS-eSwk2_zEoyPAeoA#

Fuentes primarias

Rodríguez, J. (16 de 02 de 2018). Licenciada en Pedagogía Infantil, Magister en educación. (O. Galeano, Entrevistador) Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

4. Contenidos

Capítulo I

Planteamiento del Problema de Investigación

Se aborda la necesidad de reconocer el papel activo que pueden tener las comunidades educativas y sus representaciones para la construcción de saberes y teorías, desde esta premisa se plantea la pregunta y los objetivos que direccionan el desarrollo de toda la investigación alrededor de ambiente.

Capítulo II

Marco Referencial

Se establecen las características más importantes de los sujetos y el contexto que participan de forma activa durante todo el desarrollo del proyecto investigativo y pedagógico. El primer apartado de este capítulo refiere de forma exhaustiva a la historia de la localidad Los Mártires en la cual se ubica el colegio, abordando el contexto histórico desde la colonia hasta la actualidad, este proceso permitió identificar los sucesos que constituyen diferentes problemáticas y situaciones consideradas ambientales, perceptibles y representadas por los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. Republicana Bolivariana de Venezuela.

Capítulo III

Marco Conceptual

Se Identifican catorce corrientes de ambiente y quince de educación ambiental, esto permitió tener un panorama general sobre los avances que se han desarrollado con relación a este campo del conocimiento, para luego establecer en la interpretación de resultados y lectura de hallazgos si las representaciones de los estudiantes se pueden acoger dentro de estas por medio de la elaboración de códigos y tendencias categoriales. También se establecen en este apartado las características más relevantes de las leyes colombianas que refieren al ambiente y educación ambiental con relación al currículo, esto con el propósito de identificar las bases teóricas desde donde se constituyen y en todo caso el propósito de estas. Finalmente se establece lo que en proyecto se asume como representaciones y percepciones, elementos claves para la recolección de los aportes de los niños.

Capítulo IV

Marco Teórico

Se define el enfoque pedagógico, el tipo de aprendizaje y el modelo, elementos que determinan, direccionan y fijan la ruta y los fines de la intervención pedagógica.

Capítulo V

Marco Metodológico

Se establece el paradigma, el enfoque, el método, las estrategias, las técnicas y los instrumentos indispensables para desarrollar la investigación.

Capítulo VI

Diseño Metodológico

Se constituyen las fases necesarias para desarrollar diferentes acciones y procesos con los que se buscó dar respuesta a la pregunta y un fin a los objetivos que desde el inicio direccionaron la investigación.

Capítulo VII

Interpretación de Resultados

Compone un dialogo entre los actores involucrados en la investigación y los elementos propios de la indagación teórica, esto llevó al surgimiento de una categoría teórica emergente denominada Ambiente como conflicto social, con la que se buscó acoger y reivindicar las representaciones y percepciones que no se reconocen en las corrientes de enfoque indagadas en el marco conceptual.

5. Metodología

El proyecto se desarrolló desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico por medio del método etnográfico, tomando estrategias basadas en la teoría fundamentada. Cada de uno de los elementos planteados tomaron bastante coherencia ya que permitieron lograr los fines del proyecto pedagógico. Una medida importante que se implementó fue el uso de estrategias propias del método de la teoría fundamentada en el marco una investigación con un método etnográfico, lo cual indica que en el desarrollo

de un proyecto investigativo y pedagógico vale abrirse al dialogo entre diferentes perspectivas que permitan involucrar diversas acciones metodológicas.

El diseño metodológico, que comprendió las fases y los momentos descritos y desarrollados, constituyó la planeación de la totalidad del proyecto pedagógico, incluyendo el plan de actividades y sus etapas. Pareció muy útil aplicar un esquema propio de la investigación cualitativa, que permitió subdividir el diseño en 4 fases complementarias (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) estableciendo tareas concretas a desarrollar para facilitar la interpretación de resultados, la cual se subdividió en dos momentos, en el primero se desarrolló un análisis de tipo comparativo y en el segundo se llevó a cabo un análisis interpretativo que permitió formular una teoría sustantiva denominada *Ambiente como conflicto social*.

6. Conclusiones

- Respecto al apartado que compete al marco referencial, que contiene las caracterizaciones de la localidad de Los Mártires, de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela y del 5° grado del año 2018, es preciso concluir que la recolección de esta información permitió, de forma preliminar a la implementación pedagógica, adquirir nociones generales que contribuyeron a identificar si el planteamiento del problema era pertinente para el contexto.
- En el apartado que corresponde al marco conceptual, se permitió elaborar una indagación muy exhaustiva sobre el estado de las corrientes de ambiente y de educación ambiental. Estos conceptos fundamentan buena parte del desarrollo del proyecto pedagógico ya que en la interpretación de resultados, por medio del método etnográfico y algunas estrategias del método de la teoría fundamentada, se elaboró una comparación para definir las corrientes de ambiente que se

relacionan y comprenden las representaciones de ambiente que perciben los estudiantes del 5° grado del Colegio República Bolivariana de Venezuela.

- El marco teórico se planteó gracias a los hallazgos contemplados en el marco referencial. Como enfoque pedagógico se estableció el constructivismo, según el tipo de aprendizaje se propuso el significativo, respecto al modelo pedagógico se recurrió al de dimensiones del aprendizaje y finalmente, como estrategias didácticas, se implementó el cuento, el dibujo, el taller educativo, la salida de campo, el origami, el cine foro y las representaciones cartográficas. Una conclusión importante es que los planteamientos pedagógicos no se pueden desligar y deben responder a la realidad del contexto, de ahí que varias de las estrategias didácticas implementadas se contemplaron según los intereses de los niños pero sin perder de rumbo las finalidades del proyecto.
- El marco metodológico constituyó los planteamientos de orden investigativo, el cual se desarrolló desde lo general a lo particular (paradigma, enfoque, método, estrategias, técnicas e instrumentos), y sus elementos tomaron bastante coherencia ya que permitieron lograr los fines del proyecto pedagógico.

El reconocimiento de las representaciones y las percepciones de los niños permitió nada menos que construir y definir de forma breve una nueva corriente de ambiente, sin embargo también cabe aclarar que este es apenas el inicio de un trabajo que se va a seguir ampliando y fundamentando el tiempo y el esfuerzo que las condiciones que exijan.

Elaborado por:	Oscar Alejandro Galeano Ospitia
Revisado por:	Hugo Edilberto Florido Mosquera

Fecha de elaboración del Resumen:	02	07	2019
--	----	----	------

CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	24
LISTA DE FIGURAS	25
LISTA DE MAPAS	27
PRESENTACIÓN.....	28
INTRODUCCIÓN	30
JUSTIFICACIÓN	33
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	35
1.1. OBJETIVOS	37
1.1.1. OBJETIVO GENERAL.	37
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	37
2. MARCO REFERENCIAL	38
2.1. CARACTERIZACIÓN DE LA LOCALIDAD.	38
2.1.1. Descripción histórica.	38
2.1.2. Descripción poblacional y usos del suelo.	62
2.2. CARACTERIZACIÓN DE LA I.E.D. REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.	77
2.2.1. Información institucional.	77
2.2.2. Principios institucionales.	77
2.3. CARACTERIZACIÓN DEL GRADO 5°.	84
2.3.1. Entrevista.	84

2.3.2. Observación.	92
2.3.3. Encuesta.	94
3. MARCO CONCEPTUAL	105
3.1. AMBIENTE.	105
3.1.1. Etimología de Ambiente	105
3.1.2. Corriente positivista.	105
3.1.3. Corriente epistemológica.	106
3.1.4. Corriente biocéntrica.....	109
3.1.5. Corriente antropocéntrica.	111
3.1.6. Corriente geocéntrica.	113
3.1.7. Corriente sistémica.	114
3.1.8. Corriente paternalista.	117
3.1.9. Corriente geográfica.	117
3.1.10. Corriente humana.....	118
3.1.11. Corriente de la salud.	120
3.1.12. Corriente de género.....	125
3.1.13. Corriente psicológica.	128
3.1.14. Corriente de representaciones.....	130
3.2. EDUCACIÓN AMBIENTAL	131
3.2.1. La corriente naturalista.	133
3.2.2. La corriente conservacionista / recursista.....	133
3.2.3. La corriente resolutive.	134

3.2.4. La corriente sistémica.	135
3.2.5. La corriente científica.	136
3.2.6. La corriente humanista.....	137
3.2.7. La corriente moral / ética.	138
3.2.8. La corriente holística.	139
3.2.9. La corriente bio-regionalista.	140
3.2.10. La corriente práxica.	141
3.2.11. La corriente de crítica social.	142
3.2.12. La corriente feminista.	143
3.2.13. La corriente etnográfica.	144
3.2.14. La corriente de la eco-educación.	144
3.2.15. La corriente de la sostenibilidad / sustentabilidad:	145
3.3. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COLOMBIA SEGÚN SUS LEYES Y DECRETOS	147
3.4. RELACIÓN ENTRE AMBIENTE Y CURRÍCULO EN COLOMBIA.	153
3.5. REPRESENTACIONES Y PERCEPCIONES	155
3.5.1. Lefebvre y la producción social del espacio.	155
3.5.2. Jodelet y las representaciones sociales.	160
4. MARCO TEÓRICO	163
4.1. ENFOQUE PEDAGÓGICO: EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY.....	163
4.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	165
4.3. MODELO PEDAGÓGICO: DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE.....	167
4.3.1. Actitudes y percepciones.	168

4.3.2. Adquirir e integrar el conocimiento.....	168
4.3.3. Extender y refinar el conocimiento.....	170
4.3.4. Uso significativo del conocimiento.	170
4.3.5. Hábitos mentales.....	171
4.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	173
4.4.1. El cuento.	173
4.4.2. Taller educativo.	173
4.4.3. Salida de campo.	174
4.4.4. Cine foro.	175
4.4.5. Representaciones cartográficas.....	175
5. MARCO METODOLÓGICO.....	176
5.1. PARADIGMA CUALITATIVO.....	176
5.2. ENFOQUE HERMENÉUTICO.....	178
5.3. MÉTODO ETNOGRÁFICO	180
5.3.1. Estrategias del método etnográfico.....	182
5.4. MÉTODO Y ESTRATEGIAS DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA	183
5.4.1. Características del investigador en el método de la teoría fundamentada.	185
5.4.2. Método comparativo constante (MCC) y Muestreo teórico.	185
5.4.3. Saturación teórica.	186
5.4.4. Tipos de códigos conceptuales.	187
5.4.5. Formas de codificación.....	188
5.4.6. Integración teórica.	189

5.4.7. Tipos de teoría emergente.....	191
5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	192
5.5.1. La entrevista.....	192
5.5.2. La observación.....	193
5.5.3. La encuesta.....	195
5.5.4. ATLAS.TI.....	196
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	198
6.1. FASES O MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	198
6.1.1. Fase preparatoria.....	198
6.1.2. Trabajo de campo.....	199
6.1.3. Fase analítica.....	206
6.1.4. Fase informativa.....	207
7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	208
7.1. LOS CONCEPTOS EN CONTEXTO.....	208
7.2. PRIMER NIVEL: TENDENCIAS HACIA CORRIENTES DE AMBIENTE YA DEFINIDAS	210
7.2.1. Síntesis conceptual.....	210
7.2.2. Tendencias categoriales.....	212
7.3. SEGUNDO NIVEL: TENDENCIAS HACIA UNA CATEGORÍA EMERGENTE DE AMBIENTE	220
7.3.1. Códigos sustantivos.....	223
7.3.2. Codificación selectiva.....	223
7.3.3. ¿Por qué conflicto?: La teoría sociológica del conflicto.....	223
7.3.4. Formulación de la teoría sustantiva.....	226

7.3.5. El Ambiente como conflicto social.....	226
7.4. BOGOTÁ, CIUDAD DIVERSA.....	227
7.4.1. Representación cartográfica.....	228
7.4.2. Talleres educativos.	229
7.4.3. Cine foro.	232
7.4.4. Salida de campo.	233
CONCLUSIONES.....	236
BIBLIOGRAFÍA.....	242
FUENTES PRIMARIAS.....	251
ANEXO 1.....	252
ANEXO 2.....	253
ANEXO 3.....	254
ANEXO 4.....	256

Lista de Tablas

Tabla 1. Crecimiento poblacional de Bogotá periodo 1910 - 1960	55
Tabla 2. Área por UPZ localidad Los Mártires	64
Tabla 3. Edades de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	95
Tabla 4. Actividades favoritas de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	96
Tabla 5. Localidad que habitan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	97
Tabla 6. Años que llevan habitando su localidad los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	97
Tabla 7. Conformación de las familias de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela	98
Tabla 8. Medio de transporte que utilizan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	99
Tabla 9. Problemáticas que perciben en su localidad los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	100
Tabla 10. Elementos que les gusta de su barrio a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	100
Tabla 11. Situaciones problemáticas que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les gustaría evitar en su localidad.	102

Tabla 12. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les gusta de su colegio.	102
Tabla 13. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les disgusta de su colegio.	103
Tabla 14. Síntesis conceptual de las corrientes de educación ambiental.	146
Tabla 15. Plan de actividades practica pedagógica 5° - 2018.	200
Tabla 16. Síntesis conceptual de las corrientes de ambiente.	211
Tabla 17. Frecuencia de los códigos.	213
Tabla 18. Códigos Sustantivos.	223
Tabla 19. Codificación selectiva.	223

Lista de Figuras

Figura 1. Edades de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	95
Figura 2. Actividades favoritas de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	96
Figura 3. Localidad que habitan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela	97
Figura 4. Conformación de las familias de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	98
Figura 5. Medio de transporte que utilizan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	99

Figura 6. Elementos que les gusta de su barrio a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.	101
Figura 7. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les gusta de su colegio.	103
Figura 8. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les disgusta de su colegio.	104
Figura 9. Modelo adaptativo del ambiente y de la conducta.	129
Figura 10. Ambiente y educación ambiental en el marco legal colombiano.	152
Figura 11. La triada conceptual de la producción del espacio.	159
Figura 12. Esferas de pertenencia de las representaciones sociales.	162
Figura 13. Componentes de la teoría fundamentada.	185
Figura 14. Fases y etapas de la investigación cualitativa.	198
Figura 15. Dibujo de cerdo Cochinón.	216
Figura 16. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018.	217
Figura 17. Cartograma de lugares frecuentados por una estudiante.	219
Figura 18. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018.	221
Figura 19. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018.	222
Figura 20. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018	222
Figura 21. Ubicación de las principales formaciones montañosas en el mapa de Colombia.	228
Figura 22. Guía desarrollada por los niños sobre relieve y formaciones montañosas.	229
Figura 23. Actividad grupal.	230

Figura 24. Rosaceae (flor oriunda de los cerros orientales de Bogotá) en origami elaborada por los niños.	231
Figura 25. Estudiantes en cine foro.	232
Figura 26. Cine foro.	233
Figura 27. Salida de campo localidad Los Mártires.	235

Lista de Mapas

Mapa 1. Localidad Los Mártires por UPZ.	62
---	----

Presentación

La Abuela Ramona¹

La abuela Ramona es una nutria Bogotana, ella es la última de su familia. Cuenta Ramona que hace muchos años, en el sur oriente de la ciudad, existía una bella quebrada, muy grande y limpia, con bastantes peces que servían de alimento para ella y su familia, tenían un inmenso espacio para jugar y crecer, por eso procuraban cuidarlo y mantenerlo limpio.

De poco en poco, fueron llegando allí algunos vecinos invasores, los cerdos de monte, al parecer también con la idea de querer vivir allí, poder tomar agua de la quebrada y alimentarse de los peces y las plantas. Como las nutrias son amigables y les gusta compartir decidieron que los cerdos habitaran junto a ellas, lo que no se les ocurrió es que sus nuevos vecinos no sabían cuidar y mantener limpio su nuevo hogar, por ignorancia ellos depositaron basura y desechos en la quebrada, sacaron todos los peces aún sin tener apetito, escarbaron y escarbaron la tierra y no volvió a nacer ni una hierbita para comer.

¹ El cuento infantil La abuela Ramona se elabora para los niños de 5° de primaria del colegio República Bolivariana de Venezuela en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la localidad de Los Mártires. El propósito, en primera instancia, es presentar las consecuencias de una interacción negativa con el entorno y, por consiguiente, demostrar la importancia de la educación ambiental. El cuento es una alegoría alusiva a la contaminación de la quebrada La Nutria, la cual se ubica en la localidad de San Cristóbal al sur oriente de la ciudad de Bogotá. La colonización de dicho territorio por parte de los seres humanos causó el exterminio total de las nutrias, animal oriundo de la zona, de ahí que a la quebrada se le haya nombrado de esa manera. Finalmente, con el cuento también se busca lograr un reconocimiento a algunos de los animales nativos de los cerros orientales de Bogotá que, para la mayoría de las personas, son casi que desconocidos. Dicho cuento se encuentra publicado en la sexta edición de la Revista latinoamericana de estudiantes de geografía (RELEG).

Con el tiempo, y sin darse cuenta, las nutrias y los cerdos ya no tenían donde vivir y que comer, la familia de Ramona, triste, con hambre y sin hogar comenzó a morir, mientras que la mayoría de los cerdos se fueron a otras quebradas para buscar más recursos.

Ramona recuerda que solo se quedó un cerdo llamado Manuel, él estaba arrepentido de lo que habían hecho, sabía que junto a sus amigos cerdos habían destruido aquel bello paraíso que les daba todo lo que necesitaban.

Manuel encontró a la nutria Ramona enferma a orillas de la quebrada, él la ayudó y le buscó comida para que no muriera como las demás. Ramona, triste pero agradecida, supo que su deber era enseñarle a los cerdos y a todos los demás animales a cuidar la naturaleza, entendió que, si los demás no aprendían a preservar su hogar, no tendrían donde más comer y vivir, como le pasó a su familia de nutrias por falta de conocimiento en otros.

Ramona fue de lugar en lugar explicando la importancia de cada una de las plantas, del agua, de los elementos no vivos que conforman la naturaleza y del peligro que representa el causar incendios forestales, todo esto con la intención de que ahora en adelante cada animal sea amigable con el medio que habita y con los demás seres. Muchos cerdos y demás animales como ratones de páramo, cusumbos andinos y tigrillos lanudos comprendieron que en vez de seguir contaminando podrían volver a los lugares donde habían estado para limpiar y recuperar la belleza de cada uno de los paisajes.

Gracias a su ardua labor la nutria Ramona se hizo muy famosa, en honor a su trabajo y dedicación decidieron que la quebrada donde ella nació y vivió se llamaría “La Nutria”. La anciana Ramona ahora vive feliz, sabe que hizo una gran labor enseñando a los demás a cuidar y a preservar la vida a favor de un futuro sustentable. (Galeano, 2019, págs. 110-111)

Introducción

Además, nuestras grandes teorías de las ciencias sociales fueron producidas en tres o cuatro países del norte. Entonces, nuestro primer problema para la gente que vive en el Sur es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales.

(Santos S. , 2006, pág. 15)

Al estudiar y analizar el concepto de ambiente, es posible notar que la polisemia es una de sus características más relevantes, pues este posee diversas definiciones dadas desde diferentes enfoques o disciplinas, sin embargo se puede interpretar como problemático cuando su aplicación no corresponde a la realidad social de los contextos educativos.

Representaciones y percepciones para el análisis y la construcción de ambiente desde el reconocimiento de Bogotá como una ciudad diversa, surge como una propuesta con la que se busca involucrar el 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela en el proceso de análisis y construcción de saberes por medio de sus representaciones y percepciones. Un elemento importante frente a los hallazgos de la implementación práctica fue revisar si en estas se encontraron elementos que las corrientes de ambiente hasta hoy establecidas no consideran con el fin de realizar aportes a su construcción y sus estudios.

Una comprensión integral y contextuada de ambiente, abordada desde la educación, puede dotar de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades a los seres humanos y les permitiría participar de manera responsable, ética y afectiva en la previsión de las problemáticas actuales.

(Rengifo, Quitiaquez, & Mora, 2012)

Este documento se divide en ocho apartados: Planteamiento del problema de investigación, marco referencial, marco conceptual, marco teórico, marco metodológico, diseño metodológico, interpretación de resultados y finalmente conclusiones.

En el planteamiento del problema se aborda la necesidad de reconocer el papel activo que pueden tener las comunidades educativas y sus representaciones para la construcción de saberes y teorías, desde esta premisa se establece la pregunta y los objetivos que direccionan el desarrollo de toda la investigación alrededor de ambiente.

En el marco referencial se establecen las características más importantes de los sujetos y el contexto que participan de forma activa durante todo el desarrollo del proyecto investigativo y pedagógico. El primer apartado de este capítulo refiere de forma exhaustiva a la historia de la localidad Los Mártires en la cual se ubica el colegio, abordando el contexto histórico desde la colonia hasta la actualidad, este proceso permitió identificar los sucesos que constituyen diferentes problemáticas y situaciones consideradas ambientales, perceptibles y representadas por los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

En el marco conceptual fue posible identificar catorce corrientes de ambiente y quince de educación ambiental, esto permitió tener un panorama general sobre los avances que se han desarrollado con relación a este campo del conocimiento, para luego establecer en la interpretación de resultados y lectura de hallazgos si las representaciones de los estudiantes se pueden acoger dentro de estas por medio de la elaboración de códigos y tendencias categoriales. También se establecen las características más relevantes de las leyes colombianas que refieren al ambiente y educación ambiental con relación al currículo, esto con el propósito de identificar las bases teóricas desde donde se constituyen y en todo caso el propósito de estas. Finalmente se plantea lo que en

proyecto se asume como representaciones y percepciones, elementos claves para la recolección de los aportes de los niños.

En el marco teórico se define el enfoque pedagógico, el tipo de aprendizaje y el modelo, elementos que determinan, direccionan y fijan la ruta y los fines de la intervención pedagógica.

En el marco metodológico se establece el paradigma, el enfoque, el método, las estrategias, las técnicas y los instrumentos indispensables para desarrollar la investigación.

El diseño metodológico constituye las fases necesarias para desarrollar diferentes acciones y procesos con los que se buscó dar respuesta a la pregunta y un fin a los objetivos que desde el inicio direccionaron la investigación.

La interpretación de los resultados compone un dialogo entre los actores involucrados en la investigación y los elementos propios de la indagación teórica, esto llevó al surgimiento de una categoría teórica emergente denominada *Ambiente como conflicto social*, con la que se buscó acoger y reivindicar las representaciones y percepciones que no se reconocen en las corrientes de enfoque indagadas en el marco conceptual.

Finalmente, en las conclusiones, se plantea un resumen general de todos los resultados contrastados con los objetivos del proyecto, precisiones sobre procesos que se desarrollaron y recomendaciones generales.

Justificación

La importancia para quien desarrolla el proyecto pedagógico es la oportunidad de llevar a la práctica una investigación que permite abordar aquellos aprendizajes obtenidos en el proceso formativo para ser docente. Si se comprende la docencia como un quehacer político que implica crítica y autocrítica permanente y reflexiva, el desarrollar el proyecto e implementarlo en el aula permite medirse y evaluarse frente al manejo adecuado de distintas situaciones escolares, grupos heterogéneos y saberes que involucran un accionar pedagógico preciso, manejo de metodologías efectivas para la representación óptima de saberes, competencias y dominios curriculares esenciales en la labor de un profesor comprometido con su oficio. Ligado a lo anterior también cabe resaltar la importancia de plantearse a sí mismo y a la comunidad educativa la posibilidad de tratar temáticas coherentes con el entorno y con diversas situaciones o problemáticas circundantes a la población y a la educación, de este modo la construcción del proyecto fue una tarea conjunta con aportes del docente en formación y la comunidad educativa.

El planteamiento se dio por dos causales, la primera pensando una temática que responda a los intereses del docente en formación, esto debe ser fundamental para que un proyecto pedagógico se pueda desarrollar a gusto y de forma activa. La segunda causal está relacionada con la pertinencia para la comunidad educativa y en general para la educación. Con el proyecto pedagógico *'Representaciones y percepciones para el análisis y la construcción de ambiente desde el reconocimiento de Bogotá como una ciudad diversa'* se buscó indagar sobre las representaciones de ambiente de los estudiantes a partir de las percepciones sobre la ciudad de Bogotá, en este sentido la comunidad estudiantil de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela es la esencia misma de esta investigación ya que sus aportes permitieron evidenciar lo que ellos representan

como ambiente dando cuenta de problemáticas persistentes en el modo de cómo se interpreta y aplica lo ambiental a nivel teórico, práctico y hasta legislativo. Así, la pertinencia del desarrollo del proyecto para la comunidad educativa consiste en la necesidad de su reconocimiento como parte activa en la formulación de teorías sociales, pues muchos postulados que se aplican a nivel general en la educación pueden recaer en un *epistemicidio*² al momento de aplicar teorías que ignoran la historicidad y espacialidad de la población, sin determinar su papel dentro de la construcción de saberes, relegándolos a un papel pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la relevancia vale resaltar el sentido crítico y científico del proyecto desarrollado ya que se logró integrar de forma activa las representaciones de ambiente de los estudiantes a una teoría que aún se sigue desarrollando y que está en auge, esto a fin de establecer relaciones entre la realidad educativa del país y postulados teóricos que bien aplicados pueden responder a algunas problemáticas circundantes en Colombia y su educación. Para las ciencias sociales los estudios y análisis en torno al ambiente pueden permitir que se dé una comprensión de la complejidad de los paisajes naturales y los antrópicos, esos últimos mediados por la interacción de elementos biológicos y sociales, de este modo una comprensión integral de ambiente puede aportar a los seres humanos capacidades para participar en la mitigación de problemáticas actuales ligadas al territorio, a la educación ambiental y al espacio geográfico.

² Se trata de la liquidación de algunas formas de apre(he)nder, crear y transmitir conocimientos-saberes comunitarios, ancestrales o los propios de ciertas culturas de naturaleza genuina especialmente tras el nacimiento y uso del método científico como el único validador por parte de las clases dominantes, convirtiéndose éste en una suerte de garante de la objetividad que nos protege de la subjetividad, de lo irracional. (Zeballos, 2015)

1. Planteamiento del Problema de Investigación

Ambiente posee en la actualidad diversas interpretaciones, y estas han generado distintos debates en cuanto a su comprensión y aplicación, el principal problema surge con aquellos enfoques que lo reducen a la mera agrupación de elementos abióticos y bióticos que conforman la biosfera (energía solar, aire, suelo, agua y organismos vivos), dejando de lado las complejas interrelaciones que se dan entre los seres humanos y todo su entorno que también conforman lo que se conoce como ambiente. (Pacheco, 2005)

Aunque desde la década de 1970 se habla de ambiente en la legislación colombiana, el interés por implementar de forma amplia el concepto se ve reflejado con la creación y aplicación de la ley 99 de 1993, con esta, además de que se crea el Ministerio del Medio Ambiente y el Sistema Nacional del Ambiente (SINA), también se establecen los planes y programas docentes y el pènsum que en los distintos niveles de educación nacional se adelantarían con relación al medio ambiente. (Congreso de la República de Colombia, 2017)

Presentada la cuestión inicial, y frente a la mencionada ley, surge el siguiente interrogante: ¿Cuál es el enfoque de ambiente y de educación ambiental que propone la ley 99 de 1993 en Colombia? Esto a fin de considerar la situación inicialmente planteada, teniendo en cuenta que no hay uno, si no por el contrario, varios modos de interpretar lo ambiental desde diversas corrientes, este será un cuestionamiento que tendrá lugar en parte del proyecto pedagógico ya que es imprescindible reflexionar si su planteamiento y aplicación responde a un método ligado a las características específicas de los contextos educativos del país y sus comunidades o si sucede lo contrario.

En concordancia con lo planteado por Florido (2003), las representaciones de tipo social están ligadas a la realidad vivida y transformada por los seres humanos y estas constituyen un reflejo de los cambios históricos y espaciales de las sociedades, de este modo indagar sobre las representaciones de ambiente que construyen los niños permite hacer una mirada a los elementos que intervienen en la conformación de identidades, hábitos, sistemas de valores y en general prácticas sociales.

Frente a lo expuesto surge así el interrogante que direccionará el desarrollo del proyecto pedagógico: *¿Cuáles son las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela a partir de las percepciones de su ciudad?* Se plantea con el propósito de indagar sobre las representaciones que existen alrededor de la construcción de ambiente en una de las instituciones educativas de Bogotá, para luego revisar si los hallazgos corresponden o no a las corrientes establecidas de ambiente y educación ambiental.

Para responder dicho interrogante el proyecto se desarrolla desde el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico por medio del método etnográfico, tomando estrategias basadas en la teoría fundamentada. Las categorías de análisis que lo direccionan son: Ambiente, educación ambiental, representaciones y percepciones.

Objetivos

Objetivo General.

Caracterizar las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela a partir de las percepciones de su ciudad para contrastarlas y relacionarlas con las corrientes teóricas de ambiente.

Objetivos Específicos.

- Identificar las características de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela según su contexto, sus particularidades y sus condiciones de aprendizaje.
- Describir diferentes corrientes de ambiente y educación ambiental.
- Elaborar e implementar estrategias didácticas que permitan evidenciar las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes desde sus percepciones.

2. Marco Referencial

Caracterización de la Localidad.

Descripción histórica.

La demora del método histórico para dejarse interrogar por la problemática ambiental es común a la mayor parte de las ciencias sociales o de las disciplinas humanísticas. Casi todas ellas permanecen ancladas a la antigua racionalidad preambiental, que considera la sociedad como una entelequia sin raíces en el entorno. Esta demora se explica por el reduccionismo ecologista que predomina todavía en la conciencia ambiental. La perspectiva que se abre con la dimensión ambiental pretende superar, tanto el ultra naturalismo filosófico que concibe al hombre como un conquistador advenedizo, como la interpretación biológica, que lo percibe como una especie más del reino animal. (Ángel A. , 1995, pág. 10)

De acuerdo con lo expuesto por Ángel (1995), se hace necesario reconocer el papel que juega el estudio del ambiente como un método de relato histórico, por ello se busca aplicarlo a la contextualización de la localidad Los Mártires, ya que la perspectiva epistemológica ambiental permite conocer las formas de organización social actual desde el proceso histórico que da cuenta de las transformaciones técnicas y tecnológicas del medio que se han desarrollado en diversos momentos, este proceso permite rastrear las causas históricas de diferentes problemáticas o conflictos considerados ambientales, percibidos y representados por los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Periférica y céntrica a la vez, la localidad de Los Mártires es una zona emblemática de Bogotá cuya historia permite entender, en gran medida, el presente de contrastes en el que vive actualmente. Los Mártires, en la parte occidental del Centro Histórico de la capital, podría

considerarse como un termómetro de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales del país a lo largo de toda su existencia. (Cammaert, 2016, pág. 1).

La localidad Los Mártires tiene gran relevancia histórica, patrimonial y arquitectónica para la ciudad de Bogotá, gracias a elementos propios que caracterizaron el territorio durante el periodo colonial y republicano, ligados a aspectos de índole económica, política y social, que a continuación se van a desarrollar.

Con relación al periodo colonial, el territorio donde hoy día se ubica la localidad albergó hechos y actores de gran preponderancia para la historia moderna y contemporánea del país, en su fase colonial, como lo señala la Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f), fue el centro de la vida señorial, pueblerina y pintoresca de la época, donde confluían los habitantes de la capital del Virreinato de Nueva Granada para adquirir productos de abarrotes e insumos agrícolas.

Posteriormente, durante la fase de la reconquista española, en el lugar conocido en la época como La Huerta de Jaime, fueron asesinados, a modo de castigo y escarmiento en 1817, varios próceres de la independencia, así la Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) señala:

La localidad catorce fue denominada con el nombre de Los Mártires en honor a aquellos personajes que en defensa de sus ideales encontraron la muerte a manos del virrey español Sámano, en desarrollo de su lucha en pro de la independencia de Colombia. Estos hombres y mujeres fueron abatidos en la Huerta de Jaime, hoy conocida como parque de Los Mártires. Allí se honra, entre otros, a Policarpa Salavarrieta, Antonia Santos, Camilo Torres y Francisco José de Caldas. En su memoria fue erigido en 1850 un obelisco en el que se lee: *Es dulce morir por la patria.* (pág. 32)

Morris & Garzón (2010) indican que frente a este hecho se atribuye un dicho popular bogotano:

En la Huerta de Jaime se sembraba el papayo, y dicen que en su tronco se colgaba a las víctimas. Quizá ello explica el dicho popular de: “Lo pasaron al papayo” para designar la muerte violenta de alguien, y el temor que atravesaba mi cuerpo cuando mi abuela me amenazaba con mandarme al “papayo” si no tomaba la sopa. (pág. 20)

La Universidad Nacional de Colombia (2008) afirma que la ciudad de Bogotá del siglo XVII comenzó a extenderse hacia el occidente por medio del eje denominado la Alameda Nueva (hoy calle 13) que comunicaba el centro de la ciudad con Fontibón y en general con el occidente de Colombia, así su ubicación geoestratégica dota de importancia aquel lugar. Como consecuencia en el siglo XVIII el territorio, hoy conocido como Los Mártires, se convierte en un lugar de residencia de prestigiosas y acomodadas familias, por esta razón se dan allí las primeras construcciones de mayor relevancia para la ciudad y sus habitantes.

Estas construcciones, relevantes para suplir servicios y la amplia oferta de productos para los ciudadanos, no sólo atrajo la confluencia de personas pudientes, sino también de la población menos adinerada que venía de distintos lugares de país. Morris & Garzón (2010) señalan que desde 1833 las calles del centro se fueron poblando por habitantes, que con el transcurrir de los años, se convirtieron en *la piedra en el zapato* de la ciudad. Esto lo demuestra la difusión de medios masivos, específicamente el periódico *El Cachaco* de Bogotá, en el que se denunciaba ante el gobernador de la provincia: “(...) Vagan por las calles enjambres de hombres i mujeres que pueden ser pobres, pero también jente vagabunda i embustera” (como cita Morris & Garzón, 2010, pág. 23)

Florentino Gonzales, político y columnista del periódico *El Cachaco*, también propuso cerrar las chicherías de la ciudad, limpiar las acequias o canales del río San Francisco y prohibir los espectáculos públicos. (Morris & Garzón, 2010)

Los pobres se han ubicado en Bogotá tanto en el núcleo urbano como en su periferia y generalmente en los cerros, al oriente. Al iniciar el siglo XIX, la masa de pobres la formaban, por una parte, comerciantes empobrecidos, empleados y artesanos, entre quienes encontramos carpinteros, ebanistas, sastres, herreros, zapateros y otros más. En otro extremo de la pobreza aparecían los muy pobres: peones, mendigos, enfermos y también la población itinerante de indios. La jerarquía social se trasladaba al vestuario y a las formas de la arquitectura urbana. Los ricos residían en casonas y en quintas. Los pobres ocupaban casas, tiendas, bohíos y ranchos; las casas y las tiendas solían ser oscuras, sin ventilación y con piso de tierra. Los bohíos y los ranchos eran endeble y cubiertos con techos de paja. Hacia 1800, los barrios de San Victorino, el Príncipe y la Catedral tenían una presencia mayoritaria de tiendas y bohíos. A lo largo del siglo, las tiendas fueron arrendadas para servir como dormitorios o como lugares de trabajo. (Parada, 2008, pág. 4)

Morris & Garzón (2010) establecen que las anteriores podrían ser las primeras expresiones acerca de los ciudadanos que confluían en las calles, evidentemente marcadas por clasismo y la división social de esa época, es decir, la primera mitad del siglo XIX.

Incluso, desde 1829, el jefe de la policía de la ciudad, Ventura Ahumada, reclutaba en el ejército y en los talleres de artesanos a los “vagos” y “gente sin oficio”. Las prostitutas, por su parte, eran capturadas y conducidas a realizar labores más “limpias”. La calle era vista por la clase dominante, y en general para las personas pudientes, como un espacio de marginalidad donde

se encontraba todo lo “no bueno”, todo lo “sucio” y pecaminoso de la sociedad. (Morris & Garzón, 2010, pág. 23)

Entre los lugares religiosos emblemáticos del tiempo pasado y presente de la localidad Los Mártires cabe mencionar el Cementerio Central y la iglesia del Voto Nacional. La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f), describe que el Cementerio Central, en su inicio llamado Cementerio de Los Ingleses, fue donado por el Cabildo de Santa Fe el 14 de diciembre de 1825 y puesto en funcionamiento en 1830, también afirma que en la actualidad reposan allí los cuerpos de personajes históricos de gran relevancia para el país, tales como Gonzalo Jiménez de Quesada, Francisco de Paula Santander, Mariano Ospina Pérez, José Fernández Madrid, José Asunción Silva, Gustavo Rojas Pinilla, Enrique Olaya Herrera, Miguel Antonio Caro, Marco Fidel Suárez, Rufino José Cuervo, Manuel Sanclemente, Laureano Gómez, Alfonso López Pumarejo, Gilberto Álzate Avendaño, Gabriel Turbay, Jaime Pardo Leal y Luis Carlos Galán, entre muchos otros.

La iglesia del Voto Nacional que se ubica en la localidad Los Mártires, se puede considerar un vestigio directo del conflicto político y armado que históricamente ha padecido el país, en este caso el vivido a finales del siglo XIX y principios del XX entre conservadores y liberales, conocido como la guerra de los Mil Días:

Entre octubre de 1899 y noviembre de 1902, la guerra de los Mil Días dejó unos 100.000 muertos – el 2,5 por ciento de la población – y terminó con el triunfo del gobierno conservador. Ante la magnitud del drama, el arzobispo de Bogotá, Bernardo Herrera Restrepo, le propuso al gobierno nacional convertir la iglesia, que un grupo de devotos del Sagrado Corazón de Jesús construía desde 1881, en el símbolo de reconciliación entre liberales y conservadores y consagrar al país a esa devoción. Así, en mayo de 1902, el presidente José Manuel Marroquín

apoyó la iniciativa y surgió la iglesia del Voto Nacional: casi 7 meses después, el 21 de noviembre de 1902, la guerra terminó. La obra solo quedaría totalmente concluida en 1938. (Semana, 2018, pág. 2)

Diferentes hechos ocurridos en el país, y específicamente en la ciudad de Bogotá, han causado que a la iglesia del Voto Nacional se vaya sumando cada vez más un notorio deterioro, en el 2016 el distrito decidió restaurarla a propósito del momento político que vivía el país finalizando las negociaciones entre el estado y la guerrilla de las FARC-EP “esta vez para simbolizar el anhelo de finalizar una guerra de unos 18.000 días”, dice Mauricio Uribe, el director del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. (Semana, 2018)

La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) establece en su reseña histórica los lugares de mayor trascendencia para la localidad. Entre los que menciona y describe se encuentra el hospital San José, que inició su construcción en 1904, este se construyó con planos adoptados por el italiano Pietro Cantini, quien tomó como referente el hospital policlínico de Roma, y fue inaugurado y puesto en funcionamiento en 1925, de ahí su relevancia arquitectónica y patrimonial para la ciudad y el país. Otro de los lugares relevantes para la localidad y para Colombia es la estación central del Ferrocarril de La Sabana, que comenzó su construcción en 1887 y fue remodelada en 1913 por el ingeniero inglés William Lidstone, remodelación que finalizó en 1917. Esta estación determinó la transformación del territorio ya que “a su alrededor se tejía el agitado ir y venir de la gente, vida de ciudadanos en tránsito, de viajeros que se alojaban en numerosos hoteles circundantes y el punto de partida para los inmigrantes rurales” (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f, pág. 33)

Con relación al funcionamiento de la estación del ferrocarril de La Sabana, afirma La Universidad Nacional de Colombia (2008), que esta fue la que motivó la construcción de inmensas

bodegas de almacenamiento de diversos productos, de hoteles, restaurantes y otros establecimientos que buscaban brindar diversos servicios a viajeros y comerciantes. Así, la estación fue un foco que promovió el desarrollo comercial y económico del territorio, siendo esta una herencia a lo que hoy observamos en la localidad como el comercio mayorista, pero además generó otras dinámicas que con posterioridad se van a desarrollar.

Un elemento importante para la investigación del proyecto pedagógico es el rastreo histórico de dinámicas que actualmente predominan en Los Mártires, varias de estas que precisaron los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela durante las actividades en la intervención pedagógica, entre muchas cabe mencionar la venta y consumo de drogas ilícitas, la confluencia de personas desplazadas y/o en estado de indigencia, prostitución, altos niveles de criminalidad, amplia oferta de hostales e inquilinatos, bodegas e industrias mecánicas y metalúrgicas

La Real Academia Española (2018) define *indigente* como aquellos individuos u hogares que carecen de medios para alimentarse, vestirse y en general para acceder a algún tipo de servicio por medio de sus recursos económicos o financieros, de este modo por ello se dará ese calificativo a los individuos que habitan la calle de Los Mártires y que al mismo tiempo carece de lo ya mencionado.

Frente al análisis histórico que a este apartado compete, la confluencia de indigentes, el consumo de drogas psicoactivas, la criminalidad, la agudización de la prostitución y el establecimiento de industrias mecánicas y metalúrgicas en la localidad Los Mártires se pueden deber a dos periodos concretos: el primero, el que Cardeño (2007) denomina *La ruptura de la ciudad colonial*, que se extiende de 1917 hasta 1948, este periodo está ligado a hechos relacionadas

con el conflicto armado bipartidista, la transformación de las dinámicas económicas y sociales del territorio, la danza de los millones, el funcionamiento del Ferrocarril de la Sabana y el conflicto vivido en la ciudad de Bogotá el 9 de abril de 1948 tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. El segundo periodo está ligado al proceso de ordenamiento y de modernización de Bogotá, un hecho concreto a revisar es el traslado de las plazas de mercado en la década de 1970.

El primero, denominada por Cardeño (2007) *La ruptura de la ciudad colonial*, está relacionado con las transformaciones sociales que conllevó, en primera medida, el conflicto bipartidista, y específicamente, La Guerra de los Mil Días:

La guerra en los campos desplazó a muchas personas, viudas, huérfanos y soldados. (...) las mujeres en su mayoría llegarían a Bogotá sólo con la posibilidad inmediata de ejercer la prostitución, mientras que los hombres, en su mayoría soldados lesionados y desempleados entre guerras, se hallaban viviendo en la indigencia. La calle, en parte, se desarrolla económicamente desde actividades marginales y delictivas, donde la mendicidad y el robo se constituyen en fuentes de ingreso para muchas personas. (Melo, 1998, pág. 56)

Lo anterior presenta el modo en que la violencia y la delincuencia se introducen en el escenario urbano a principios del siglo XX, que con el transcurrir del tiempo y las practicas, se volverían hechos cotidianos que tienen como factores comunes la lucha de clases, la pobreza y la supervivencia. (Cardeño, 2007)

Otro hecho relevante para el análisis son los factores políticos y económicos en Colombia, que motivaron, entre muchas otras cosas, la construcción de la estación de Ferrocarril de Sabana, frente a esto Cardeño (2007) señala:

La década de los veinte es conocida como la de *la danza de los millones*, por el incremento de las inversiones extranjeras, especialmente estadounidenses, el aumento de las exportaciones de café y los favorables precios, y como tema de primer orden, la indemnización norteamericana por la pérdida de Panamá, factores que fortalecieron los recursos y el poder de gestión del Estado. Mientras tanto, en las calles bogotanas se polarizaban los sectores sociales: por un lado, las clases populares no lograban representación en el conjunto social; por otro, la clase dominante se esforzaba por distinguirse en su estilo de vida apartándose de las costumbres santafereñas. (pág. 27)

Como ya se mencionó, la estación del Ferrocarril de La Sabana se construyó inicialmente en 1887 y su remodelación y adecuación comenzó en 1913 y finalizó en 1917, este periodo histórico coincide de facto con lo que Cardeño (2017) especifica con relación al periodo conocido como *La danza de los millones*, donde la ciudad mostraba la necesidad de adecuarse a las transformaciones económicas e industriales impuestas por el sistema capitalista.

Semana (2018) señala que para la década de 1920 el territorio donde hoy se ubica la localidad Los Mártires se convirtió en un tipo de zona franca ya que allí funcionaba la central de abastos de Bogotá, un terminal improvisado de buses que venían de diferentes partes del país, además se daba la confluencia de bastante mercancía y diversos productos. Por estos fenómenos muchas familias tradicionales, prestantes y acaudaladas de la zona que llegaron a vivir allí durante el siglo XVIII, comenzaron a migrar del territorio buscando lugares más tranquilos y exclusivos hacia el norte de la ciudad.

“El norte de la ciudad ofrece mejores perspectivas de uso familiar e inversión inmobiliaria, lo que motiva la migración de familias tradicionales y el cambio de uso de las edificaciones.”

(Universidad Nacional de Colombia, 2008, pág. 18)

Muchas de estas casas abandonadas o vendidas a comerciantes pasaron a ser inquilinatos u hoteles donde en muchas ocasiones los viajeros buscaban comprar compañía, esto podría ser un antecedente del hecho que motivó y agudizó la práctica de la prostitución y la amplia oferta de hostales e inquilinatos, lo que convertiría con posterioridad a la localidad en una zona de tolerancia, otro uso que se le dio a estas casas fue el de bodegas para mercancía. Usos como el de burdeles, bodegas, hostales e inquilinatos prevalecen aún hoy día en la localidad. (Semana, 2018)

El fenómeno de las migraciones rurales, producto del conflicto político y armado que se vivía en Colombia, convertían a Bogotá en una ciudad atractiva para quienes, desterrados de su territorio, buscaban nuevas oportunidades laborales.

“La estación del Ferrocarril de La Sabana fue eje de muchas familias, que construyeron sus viviendas en esta zona en forma provisional, dando origen al barrio La Favorita y Santa Fe.”

(Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f, pág. 33)

En la década de 1940, el desarrollo económico que benefició a las clases altas de la ciudad, en la primera mitad del siglo XX, motivó la llegada del automóvil y posteriormente la construcción de grandes avenidas, frente a esto Morris & Garzón (2010) afirman:

La década del cuarenta no sólo trajo violencia, pobreza y destrucción, sino también el automóvil, para quienes podían adquirirlo. Éste, que empezó siendo un objeto exótico, terminó por ocupar un lugar central en la ciudad. *La fiebre de las avenidas* había comenzado; así se refería la prensa al auge de la construcción de amplias calles. La Avenida Caracas, en la década

del cuarenta, y la carrera 10ª, en los cincuenta fueron dos proyectos viales que afectaron a la ciudad y se constituyeron en los nuevos ejes de su traza urbana. (pág. 36)

La construcción de la Avenida Caracas y la posterior construcción de la carrera 10ª rompieron la unidad del centro histórico de la ciudad, el territorio de la hoy localidad Los Mártires quedó como una periferia aislada, en donde, posteriormente, se complejizarían situaciones ya mencionados. (Semana, 2018)

La construcción de estas vías principales también iría en pro del deterioro de la estación del Ferrocarril de La Sabana, frente a esto La Universidad Nacional de Colombia (2008) puntualiza:

Dos factores pudieron ser determinantes para la decadencia de la zona, el desarrollo vial que reemplaza el uso del ferrocarril en el transporte de carga y de pasajeros de cercanías y el desarrollo del transporte aéreo, que facilita la llegada de inmigrantes de zonas lejanas, por lo que la estación de La Sabana y su área pierden importancia. (pág.18)

Con relación a lo descrito sobre la construcción de la Avenida Caracas y la carrera 10ª, vale resaltar que estas son resultado de las necesidades económicas e industriales de Colombia, donde el Ferrocarril limitaba la cantidad de productos provenientes de diferentes partes del país y del mundo, y el transporte de carga respondía a las necesidades latentes de la época, ligado esto al ferviente crecimiento poblacional de la ciudad que exigía la satisfacción de diversas demandas de productos. En la década de 1940 se hacían evidentes las consecuencias del crecimiento de la ciudad de Bogotá y del número de sus pobladores, por una parte, daba cuenta la construcción de las grandes vías y por otra, el desarrollo de barrios de elite que desplazaron varias familias prestantes hacia el norte de la ciudad, respecto a esto último, Semana (2017) afirma:

Bogotá creció a pasos agigantados. Las familias pudientes del centro construyeron sus quintas y casas de recreo en Chapinero. También empezaron a aparecer barrios exclusivos como Teusaquillo, Santa Teresita y Palermo. El estatus social se mostraba en esa época a través de las grandes propiedades, con jardines externos que tuvieran suficiente distancia entre una y otra casa. Además, se ostentaba con diseños arquitectónicos europeos. (pág. 3)

Es importante resaltar que las transformaciones, fruto del desarrollo político, económico e industrial de Colombia, motivaron los grandes cambios del territorio de la localidad Los Mártires y en general de la ciudad de Bogotá.

El conflicto bipartidista, que colocó los muertos y desterrados de los sectores populares y campesinos del país en una guerra que parecía no tener fin, confinó el curso de quienes llegaban a Bogotá a estas alternativas:

Aquellos que lograban acumular un cierto capital que les permitiera convertir a sus hijos en profesionales entraron a formar parte de la minoría, mientras que los demás se vieron obligados a conformarse, o bien con mantener su posición o trabajar en el sector fabril, o bien con engrosar el número de mendigos, prostitutas y ladrones que proliferaban. (Suárez, 2006, pág. 41)

Con relación a aquellos sujetos que llegaban a la capital con la posibilidad de hacer parte del aparato productivo, Cardeño (2007) establece su relación directa con la conformación de barrios obreros:

En Los Mártires, por ejemplo, en los años veinte surgieron los barrios Samper Mendoza, Ricaurte, Eduardo Santos, algunas cuadras de La Favorita y otras pocas de El Vergel. Todos estos conglomerados urbanos nacieron teniendo como común denominador su carácter de barrios obreros. (pág. 40)

Las características de los barrios obreros son heterogéneas, pero se identifican algunos elementos en común en los diversos sectores: están constituidos por construcciones pegadas, sin antejardines ni árboles, y sus calles son estrechas. En algunos casos es evidente el proceso de parcelación y loteo, y la edificación es iniciativa de cada propietario y depende de sus ingresos; por ello, no se observa un estilo arquitectónico homogéneo. La estética y la plasticidad ceden terreno en favor de consideraciones funcionales. (Cardeño, 2007, pág. 43)

Mientras tanto el fortalecimiento de las pequeñas elites burguesas se notaba cada vez más a medida que la economía productiva del país se abría a las dinámicas del capitalismo global. Este último elemento configuraría las expectativas de las clases socioeconómicas altas, lo cual residía en la necesidad de diferenciarse y resaltar sobre las clases medias y bajas que provenían sobre todo de las clases campesinas desterradas:

Los cambios en los patrones de uso del suelo son impulsados primeramente por las clases altas, que querían distinguirse. Ellas controlaban las importaciones, lo que significaba acceso a la cultura extranjera como mecanismo para imponerse sobre los demás grupos sociales. Para afianzar su posición se rodeaban de un conjunto de bienes materiales como objetos, ropa y comida. (Cardeño, 2007, pág. 42)

Frente a sus viviendas Cardeño (2007) menciona:

(...) se caracterizan por sus marcados rasgos higienistas, un nivel socioeconómico homogéneo de sus habitantes, un estilo arquitectónico similar que actúa como instrumento comunicativo de su primacía social; en el espacio urbano, en estos barrios se nota la búsqueda de independencia de las áreas públicas, rodeadas de zonas verdes y arborizadas, especialmente diseñadas para

gozar del sol y del aire, y en el interior de las viviendas es notoria la división del espacio privado en zonas especiales para dormir, comer y recibir visitas. (pág.43)

Ratwitscher (2000) señala que así se comienza a evidenciar el modo en que: “(...) los grupos sociales se conforman y funcionan dentro de un espacio social que tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y grupos de estatus caracterizados por distintos estilos de vida”. (pág. 284)

“La segunda mitad del siglo XX le propuso a Bogotá nuevos desafíos por la creciente migración que desató la violencia rural. Lo que en los siguientes años pasaría en el ámbito urbano y social estaría determinado por los hechos del 9 de abril de 1948.” (Cardeno, 2007, pág. 48)

El hecho que finalizaría *La ruptura de la ciudad colonial* que incide de forma rotunda sobre las dinámicas en la localidad de Los Mártires es el Bogotazo, episodio que se desencadena tras el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948. Con relación a esto Semana (2017) afirma:

En 1948 el líder político y candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitán fue asesinado y los bogotanos armaron una revuelta. El centro de la ciudad quedó destruido con 142 edificios incendiados y calles hechas polvo. Bogotá se convirtió en sinónimo de violencia y caos. Las manifestaciones harían -con los días- que este periodo fuera definido por los historiadores como ‘La Violencia’. (pág. 4)

Como consecuencia de *El Bogotazo*, el centro de la ciudad perdió parte del esplendor que aún conservaba y las familias más pudientes se fueron a vivir de forma permanente a sus casas vacacionales y de descanso, mientras tanto la clase media también trató de alejarse del centro. (Semana, 2017)

Frente a los hechos ocurridos el 9 de abril de 1948, que tuvieron su principal incidencia en el centro de la ciudad y por supuesto en Los Mártires, algunos autores describen lo que ese día causó la ira popular:

En las primeras horas de la tarde, avisada por las emisoras, una multitud oriunda de varios barrios se dirige hacia el centro y de paso entra en las ferreterías en busca de armas y machetes. Luego ataca unos edificios gubernamentales; los incendia con gasolina o los saquea, quemando su mobiliario en el andén. Al finalizar la tarde la muchedumbre inicia el saqueo de los principales almacenes y de pequeñas tiendas, lo mismo que los puestos de víveres en la plaza central de mercado (...) Cuando cae la noche muchos de los sublevados se dedican al saqueo de almacenes y tienda de licores. (Aprile-Gnisset, 1983, pág. 31)

El movimiento perdió su carácter político rápidamente porque las hordas se dieron con verdadera voracidad a saquear los expendios de licores y a beberlos en las propias botellas, con la consecuencia de que se embriagaron de manera fulminante y la beodez atemperó, y en ocasiones frenó del todo, sus ímpetus devastadores. Así, el pillaje y el saqueo al comercio se habían practicado en forma salvaje y en los días siguientes se convirtieron en un sórdido negocio de mercachifles clandestinos. (Iriarte, 1988, pág. 253)

Frente a los hechos expuestos, Cardeño (2007) señala que muchos urbanistas de la época vieron una oportunidad, ya que la destrucción de numerosas y viejas estructuras coloniales y republicanas permitirían implementar planes de renovación urbana modernos:

(...) estos urbanistas que esperaban un cataclismo liberador del suelo se logran en las pocas horas de una sola tarde, más que en 20 años de leyes urbanísticas y reglamentos municipales.

Se libera el suelo de una manera más radical y rápida que con cualquier *declaración de expropiación* por utilidad pública. (Aprile-Gnisset, 1983, pág. 32)

Lo mencionado está directamente relacionado con varios elementos propios de la arquitectura colonial que fueron derrumbados al calor de las llamas y la ira popular:

La calle Real y la plazuela de Nariño, las fachadas que daban a estos dos espacios, fueron prácticamente borradas del mapa urbano. Desaparecieron también (...) el hotel Regina y el hotel Granada y varias iglesias de la capital. El transporte urbano en base a tranvías —sobre los cuales se había acumulado gran cantidad de protestas y descontentos durante muchos años— fue otro de los blancos más afectados y después de los días del horror del Bogotazo quedaron sobre las calles los hierros retorcidos de los rieles y de los tranvías incendiados. (Arango, 1979, pág. 120)

En consecuencia, Iriarte (1988) menciona que Bogotá inició, tras el episodio del 9 de abril de 1948, una *nueva vida*:

Habían desaparecido bajo la ola vandálica numerosas construcciones antiguas que ocupaban con sus amplios espacios solares muy valiosos que estimularon la codicia de no pocos urbanizadores y traficantes de propiedad raíz. No hubo de pasar mucho tiempo para que el centro capitalino experimentara una modificación total. Los incendios del 9 de abril habían sido parteras de una nueva era: la de la jungla de concreto; la de las ingentes moles de propiedad aérea, horizontal. (pág. 254)

Específicamente con relación a la localidad Los Mártires las transformaciones estructurales más relevantes se evidenciarían de la década de los 50's en adelante, mientras la ciudad se expandía hacia la periferia, cada vez más lejana del centro. La gran mayoría de frentes de expansión se daban

hacia las grandes pero antiguas haciendas y hacia los caminos que daban a la salida de la ciudad. (Cardeño, 2007)

El segundo periodo que corresponde al proceso de ordenamiento y modernización de Bogotá se puede ubicar temporalmente en la década de los 50's, ya que Cardeño (2007) establece que para esta década Bogotá se podría comenzar a considerar moderna por los siguientes tres factores:

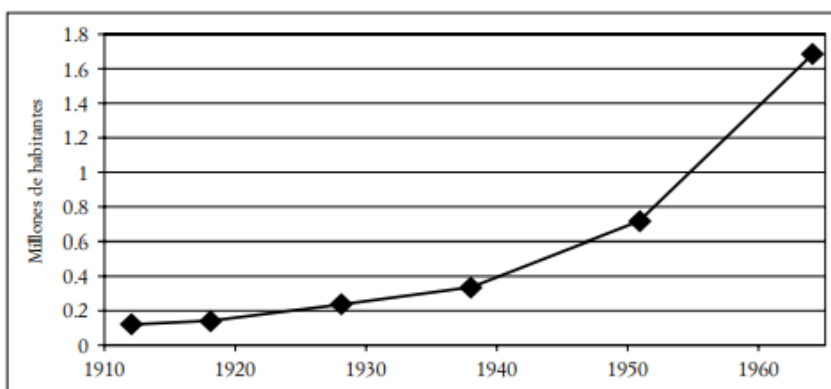
1. Se había incrementado la presencia del automóvil en las calles; en materia de transporte público, el ya debilitado tranvía había sido desplazado por las nuevas empresas de buses intraurbanos.
2. Se habían iniciado las prácticas “modernas” derivadas del discurso urbano que expuso Le Corbusier, quien por esa época presentó su Plan Piloto a la ciudad —le fue aprobado por el Decreto Municipal 185 del 5 de abril de 1951.
3. Por último, el fortalecimiento del Estado, que se traduce, en materia de movilidad y equipamiento público, en la ejecución de obras civiles de envergadura. (Cardeño, 2007, pág. 57)

Además del proceso de modernización de Bogotá, otro hecho histórico que marcó el país justamente de la década de los 50's fue la época de la violencia bipartidista que se extiende, según Cardeño (2007), hasta 1957:

“Este período fortaleció, en consecuencia, la migración hacia los centros urbanos, y Bogotá recibió la mayor parte de esa población. Al mismo tiempo, la ciudad vivía un incipiente proceso de industrialización que es protagonista del desarrollo urbano, pues fomentó la aparición de nuevos barrios”. (pág. 56)

Un hecho ligado de forma directa al conflicto fue la confluencia en la ciudad de personas desplazadas por la violencia, de este modo Bogotá se consolidó como un escenario con una nueva organización social, esto es observable en la siguiente gráfica que representa el crecimiento de la ciudad entre 1910 y 1960:

Tabla 1. Crecimiento poblacional de Bogotá periodo 1910 - 1960



Fuente: Vargas y Zambrano, 1988, pág. 23.

En la tabla 1 es posible observar, precisamente, el crecimiento poblacional que sufre la ciudad de Bogotá en la década de 1950 y 1960 en comparación a 1940, esto respecto a lo mencionado frente a la agudización de la violencia en Colombia consecuencia del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948 en el Bogotazo y el conflicto bipartidista que afectó sobre todo los territorios rurales en los 50's, hechos que en gran parte generaron una migración masiva hacia las principales ciudades que estaban en proceso de industrialización y requerían mano de obra barata, frente a esto Cardeño (2007) menciona:

En este contexto, como se había señalado, el proceso de industrialización consolidó su asentamiento, entre otras razones, por la oferta de mano de obra barata en áreas de grandes aglomeraciones de empleo, principalmente en la periferia de Bogotá, tendencia vista desde la

década anterior y que se prolongaría hasta los años cincuenta, cuando se fundó gran cantidad de establecimientos industriales. (pág. 60)

En este sentido, se puede analizar que en Bogotá se establece una nueva forma de organización entre las décadas de los 40's y 60's producto de las grandes migraciones, donde la estación del Ferrocarril de La Sabana sirvió como foco de confluencia en la localidad de Los Mártires:

Alrededor de la Estación de La Sabana se radicaron todas aquellas fábricas que reciben o despachan materiales o mercancías por el ferrocarril y que al mismo tiempo tienen constante relación con el comercio local y de provincias; así, por ejemplo, todos los molinos y casi todas las fábricas de pastas y chocolate y numerosas carpinterías se encuentran en esta región. (Acebedo, 2000, pág. 74)

Lo anterior da cuenta y explicación de la causa por la que hoy día es tan común encontrar numerosas ferreterías, talleres y en general comercio ligado a la industria en la localidad Los Mártires:

Otro aspecto importante en la configuración del espacio en Los Mártires es el desplazamiento del área propiamente industrial, motivado por la presión que a su vez ejerce el comercio del centro de la ciudad hacia el occidente, convirtiendo esta franja en una zona mixta de industria, comercio y talleres de todo tipo. (Acebedo, 2000, pág. 78)

Hacia la década de los 60's el barrio Santa Fe se convertiría en la primera zona de alto impacto en la ciudad de Bogotá ya que allí se permitió y reglamentó aquellos lugares dedicados a la explotación sexual, esto da cuenta de que la ciudad no solo se venía transformando al término de la infraestructura sino también al ejercicio de nuevas funciones y practicas alrededor de las necesidades de sus pobladores. (Cardeño, 2007)

La planeación urbana, hacía 1957, decide reorganizar el servicio de abastecimiento de la ciudad, así que traslada la plaza de mercado de La Concepción (hoy día centro comercial San Victorino) a la plaza España, plaza Matallana (hoy día carrera 19 con calle 11), lotes de los ropavejeros y plaza de mercado La Libertad (ubicada detrás del colegio Agustín Nieto). Cardeño (2007) señala que esto generó gran impacto en la localidad, por un lado se acrecentó aún más el comercio y el abastecimiento y por otro surge la delincuencia como un estilo de vida y modo para sobrevivir, otro efecto de este cambio fue que se acrecentaron en gran medida las visitas al sector, esto causó que alrededor de la plaza España se dieran terminales de buses improvisados, dicha actividad ocupó lotes, potreros y diversos tipos de terrenos para instalar paraderos de rutas interurbanas e intermunicipales, a estos lugares también llegaban camiones de carga que surtían bodegas y plazas de mercado, esto llevó a que la zona se convirtiera en un lugar peligroso donde se comenzaron a concentrar indigentes y consumidores de droga atraídos por la muchedumbre y la economía informal.

Consecuencia de lo anterior es que se crea un cementerio de autobuses y vehículos dañados o muy viejos, muchos eran usados por indigentes como viviendas, por ello se establecen en la localidad muchas tiendas de repuestos nuevos y de segunda que se convertirían en talleres automovilísticos, el primer taller data de 1966. (Cardeño, 2007)

Es también para la década de los 60's en la que se origina el tipo de comercio como el de San Andresito, que ligado al traslado de la plaza de mercado, se radicaron allí negocios de víveres, bodegas de papa, y con posterioridad, hacia los 90's, se convertiría en una zona especializada en venta de mercancía importada, confección de zapatos nacionales y finalmente un centro comercial de productos de consumo duradero. (Cardeño, 2007)

El uso de las viejas pero inmensas casas coloniales como inquilinatos generó una pérdida en el sentido de pertenencia de la localidad, lo cual hizo muy difícil el afloramiento de una organización vecinal que tomara medidas en pro de intereses colectivos para el mejoramiento de los barrios, esto conllevó al deterioro del aspecto físico del barrio y el descuido de muchas áreas:

“Como producto de este proceso, hacia 1985 en Los Mártires sobresalían los barrios Eduardo Santos, Voto Nacional, La Sabana, Ricaurte, El Listón, San Victorino, La Favorita y Santa Fe por ofrecer vivienda en alquiler”. (Dureau & Pissoat, 1996, pág. 86)

Como consecuencia de la reubicación de las plazas de mercado a los lugares ya mencionados, la localidad Los Mártires se convirtió en la central de abastos más importante de Bogotá, pero esto llevó a que la zona se congestionara y el medio insalubre produjo gran deterioro en las demás actividades de área puesto que:

En la zona de la plaza España se establecieron siete plazas o mercados para la venta de productos perecederos y cerca de 200 locales para la venta de víveres secos y productos manufacturados, también se ubicaron ferreterías, droguerías, cantinas de buena presentación, las condiciones de comercialización en esta plaza eran caóticas, las instalaciones inadecuadas para albergar el mercado que allí se congregaba (...) las calles eran invadidas por vendedores ambulantes de alimentos verdes, los andenes eran ocupados por comerciantes detallistas, el desaseo era impresionante y los ladrones andaban como Pedro por su casa. (Corporación de Abastos de Bogotá, 2002, pág. 54)

Esto llevó a que en 1960 la Empresa de Ferrocarriles Nacionales construyera la plaza de mercado de Paloquemao, pero esta medida no funcionó ya que solo produjo una ampliación del mercado informal en la zona, de ahí que se tomara la medida de trasladar todos estos mercados

(excepto Paloquemao) a otra zona de la ciudad, acción que permitió la conformación de la Corporación de Abastos de Bogotá y la construcción de la central de abastos Corabastos en los terrenos del antiguo aeropuerto. Consecuencia del traslado de las plazas de mercado entre 1970 y 1972 quedaron casi 50 hectáreas abandonadas en Los Mártires, esto dio pie para que allí se desarrollaran actividades ilícitas y/o marginales como el cementerio de vehículos y botadero de basuras:

Puede verse cómo se van sentando las bases sobre las cuales varias construcciones y bodegas fueron convirtiéndose en guarida de delincuentes y vagos, lo que originó un comercio de artículos robados y de drogas. Aun así, esto no afectó la condición de centralidad del sector. El terminal de transporte situado en los alrededores de la plaza España funcionó hasta 1984, cuando se inauguró el que conocemos actualmente. (Cardeño, 2007, pág. 96)

El origen de lugares y dinámicas como las de *La Calle del Bronx* y *La Calle de Cinco Huecos* está del todo ligado al uso que se dio tras el desalojo de las plazas mencionadas y los terminales de buses que generaron actividades de tipo informal como las ventas callejeras y reciclaje, esto fortaleció los inquilinatos. Otro factor que incidió en la decadencia de parte del territorio fue *La Calle del Cartucho*, donde irradió la violencia y la delincuencia de forma notoria, lo cual influyó en el aumento de criminalidad en el centro de la ciudad. (Cardeño, 2007)

“En el Cartucho, en 24 manzanas habitaban 2.507 familias y más de 15.000 personas, entre traficantes y habitantes de calle que hicieron de esta zona un lugar impenetrable. Tan solo en 1996, Medicina Legal reportó 235 homicidios en ese sitio.” (Canal Capital, 2017, pág. 1)

A finales de la década de los 90's, durante la primera alcaldía de Peñalosa, se decide intervenir *El Cartucho*, desalojando a los miles que habitaban el territorio, esto le abre paso a lo que hoy día conocemos como el parque El Tercer Milenio, con relación a esto Canal Capital (2017) señala:

(...) a menos de 600 metros de distancia del viejo Cartucho, surgieron tres calles que fueron un pedazo de purgatorio y que conformaron el 'Bronx'. Su forma confluía en una 'L' y sorprendía su cercanía al Batallón Militar, el Comando de la Policía y la Casa de Nariño. Un nuevo terror se había apoderado de unas cuantas calles del centro de Bogotá, a la vista el poder político y militar. (pág. 1)

En la calle del Bronx la mayoría de sus habitantes eran consumidores de drogas alucinógenas, habitantes de calle, recicladores, jibaros y población flotante, que sumaban aproximadamente 2.000 personas. El Tiempo (2016) señala que, en el 2016:

(...) más de 2.500 hombres de la Policía y el Ejército, acompañados por funcionarios de la Fiscalía, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y de las secretarías de Salud e Integración Social del Distrito adelantaron un gigantesco operativo de intervención en el sector del Bronx, en el centro de Bogotá. (pág. 1)

Moreno (2017), señala que tras la intervención de la calle *del Bronx*:

“(...) la histórica localidad redujo casi todas sus cifras de inseguridad. Sus habitantes aseguran que los resultados son un primer paso para la renovación, pero piden acompañamiento de las autoridades para que la historia de criminalidad no vuelva a repetirse.” (pág. 1)

En la actualidad siguen reincidiendo, aunque en menor medida, varias de las problemáticas ya mencionadas, no obstante han sido indispensables las acciones de los habitantes de la localidad

para evitar que lugares como *el Cartucho* o *el Bronx* vuelvan a conformarse, y su postura es la siguiente:

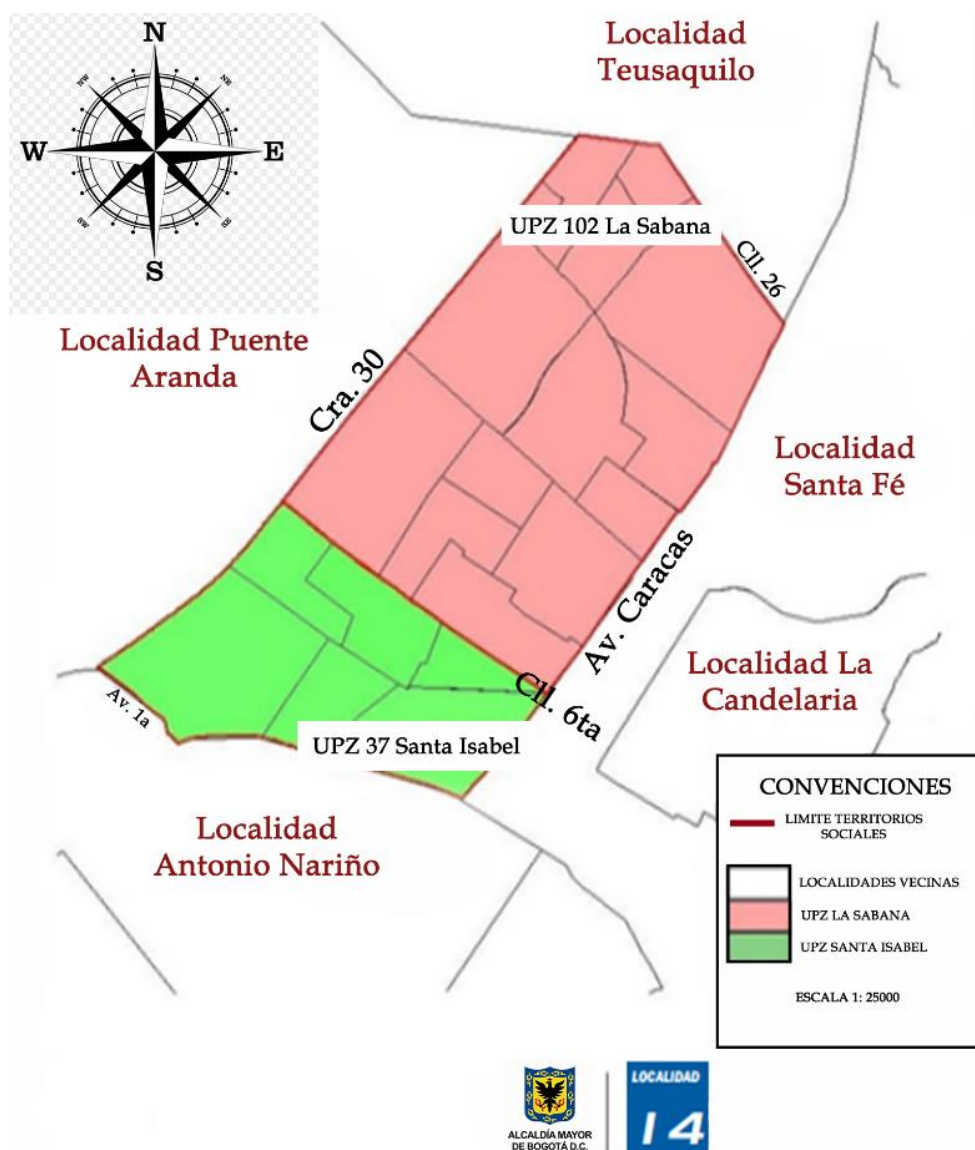
(...) insisten que Los Mártires es mucho más que el Bronx o Cinco Huecos y, en caso de bajar la guardia, este fenómeno puede no solo repetirse, sino agravarse. En ese sentido, la labor consiste en realizar lo que ellos llaman un “trabajo integral”, es decir, que además de los operativos de seguridad y el acompañamiento de la Fuerza Pública, puedan proteger a la población más vulnerable (21 mil estudiantes de colegios públicos); dismantelar las redes de corrupción que estaban entronizadas en las instituciones; fortalecer el comercio; renovar la infraestructura y desarrollar actividades lúdicas y culturales, así como contribuir al tratamiento y la atención de los habitantes de la calle. (Moreno, 2017, pág. 2)

Así las cosas, el gran desafío es pasar de una respuesta policial a una sostenible, en que la ciudadanía vuelva a apropiarse del espacio público y que la memoria de Los Mártires tenga la posibilidad de resurgir como bastión histórico de Bogotá. (Moreno, 2017, pág. 6)

Con el anterior panorama histórico se buscó dar lugar y explicación a muchas de las problemáticas actuales de la localidad Los Mártires señaladas por los estudiantes, esto con el fin de indagar sobre los elementos que han incidido y han construido representaciones y percepciones en los niños de 5° grado de la I.E.D. Republicana Bolivariana de Venezuela.

Descripción poblacional y usos del suelo.

Según Vargas (2013) la localidad Los Mártires se divide en dos UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal), una llamada Santa Isabel y la otra La Sabana, dicha división corresponde a los dos usos de suelo que corresponden a la localidad.



Mapa 1. Localidad Los Mártires por UPZ.

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, pág. 27.

Situada en el sector centro-oriental de Bogotá, la localidad de Los Mártires limita al norte con la localidad de Teusaquillo, con la Avenida Jorge Eliécer Gaitán o Avenida Calle 26 de por medio; al oriente con la localidad de Santa Fe, con la Avenida Caracas o Avenida Carrera 14 de por medio; al sur con la localidad de Antonio Nariño, con la Avenida de la Hortua o Avenida Calle 1 y la Avenida Fucha o Avenida Calle 8 Sur de por medio; y al occidente con la localidad de Puente Aranda, con la Avenida Ciudad de Quito o Avenida Carrera 30 de por medio. (Vargas, 2013, pág. 6)

Con lo anterior se puede analizar que, en efecto, la localidad Los Mártires, gracias a su ubicación céntrica en Bogotá, limita y es atravesada por las principales vías de la ciudad, esto lo convierte en un territorio donde confluyen diversas dinámicas sociales, culturales y económicas.

La Secretaría de Hábitat (2019) en su último diagnóstico poblacional informa, desde diferentes indicadores, las cifras y/o porcentajes que corresponden a la localidad de Los Mártires:

Indicadores demográficos.

1. En el año 2019 se registró una población total de 92.755 habitantes.

De la población total registran:

- 19.785 habitantes con edades entre los 0 y 18 años.
- 58.136 habitantes con edades entre los 19 y 59 años.
- 14.834 habitantes mayores a los 60 años.

2. En el año 2017 se registraron 35.220 hogares:

- 9.259 hogares conformados por más de 4 personas.
- 8.131 hogares conformados por 3 personas.
- 9.852 hogares conformados por 2 personas.

- 7.978 hogares conformados por 1 persona.

Indicadores urbanos.

Vargas (2013) señala que: “Esta localidad tiene una extensión de 651,4 ha, se encuentra subdivida en dos UPZ; siendo la UPZ de La Sabana la de mayor extensión, representando el 69,2% del total (450,9 ha)”. (pág. 6)

Tabla 2. Área por UPZ localidad Los Mártires

UPZ	Superficie, Ha	Superficie %
37 - Santa Isabel	200,5	30,8 %
102 - La Sabana	450,9	69,20 %
Total	651,4	100%

Fuente: Vargas, 2013, pág. 6.

La anterior tabla muestra que el total de hectáreas de la localidad son 651,4, sobre esto la Secretaría de Hábitat (2019) informó:

- Se registraron 142 habitantes promedio habitando una hectárea.
 - Las 651,4 hectáreas corresponden a suelo urbano.
 - De las 651, 4 hectáreas 2 corresponden a suelo de protección.
 - 3 hectáreas corresponden a 1 parque metropolitanos.
 - 3 hectáreas corresponden a 2 parques zonales.
 - 10 hectáreas corresponden a 25 parques vecinales.
 - 1 hectárea corresponde a 17 parques de bolsillo.
 - 16 hectáreas corresponden al área total en parques.
1. Los predios residenciales suman un total de 13.884.
 - 7.1 % de dichos predios corresponden al estrato 2.
 - 83,7 % corresponden al estrato 3.

- 9.2 % corresponden al estrato 4.

Indicadores económicos.

1. De los 92.755 habitantes que conforman la localidad Los Mártires:

- 3.578 habitantes registran como población víctima en el Sistema de Información para Víctimas.
- 41.447 habitantes corresponden a población registrada en el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBÉN).
- 4.285 habitantes corresponden a población en estado de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).
- 492 habitantes corresponden a población en estado de miseria por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

2. Ingresos por hogares:

- De los 35.220 hogares registrados, los ingresos económicos por salario mínimo mensual legal vigente (SMMLV) corresponden a:
 - El 11,4 % de los hogares subsisten, en promedio, hasta con 1 SMMLV.
 - El 19,98 % de los hogares subsisten con ingresos entre 1 a 2 SMMLV.
 - El 28,2 % de los hogares subsisten con ingresos entre 4 a 8 SMMLV.
 - El 14,4 % de los hogares subsisten con ingresos mayores a los 8 SMMLV.

Indicadores de calidad de vida.

1. A continuación, se va a establecer la cobertura y el acceso de los habitantes de la localidad Los Mártires a diferentes recursos y servicios:

- Cobertura acueducto: 99,99% (residencial legal 2018)

- Cobertura al sistema de alcantarillado: 99.98% (residencial legal 2018)
- Cobertura al sistema de alcantarillado pluvial: 100% (residencial legal 2017)
- Espacio público: 1.98 m² por habitante (2017)
- Equipamientos (salud, educación y seguridad): 46 (5,0 equipamientos por cada 10.000 habitantes)

Uso de suelo de la localidad Los Mártires por UPZ.

Como ya se mencionó, la localidad de Los Mártires se divide en dos UPZ, Santa Isabel (#37) y La Sabana (#102).

Santa Isabel.

La UPZ de Santa Isabel corresponde a la parte sur de la localidad Los Mártires, y tiene una extensión de 200,5 hectáreas, (Vargas, 2013)

El uso de suelo que se le da principalmente corresponde al de vivienda en NPH (no propiedad horizontal), que para el 2002 representaba el 70,85% del suelo con 4.156 unidades construidas en 904.528 m² y en el año 2012 disminuye a 65,73% del suelo con 6.432 unidades construidas en 1.307.463 m², al comparar ambos años de estudio se hace evidente un incremento de del 44,55% en el área. (Vargas, 2013)

Con relación al uso de suelo de vivienda en PH (propiedad horizontal) para el año 2002 representaba el 5,82% y para el 2012 presentó un incremento al 7,90%, en donde se construyeron 82.870 m² nuevos. Como ya se señaló con anterioridad, la localidad de Los Mártires se caracteriza por tener principalmente una concentración de habitantes estrato 3. (Vargas, 2013)

El segundo uso de suelo predominante en la UPZ de Santa Isabel corresponde al de bodegas y almacenamiento, que hacia el 2002 representaba un 9,91% con 478 unidades y 126.561 m²

construidos y para el año 2012 representaba el 9,51% con 925 unidades y 189.148 m² construidos, es decir, entre ambos años de estudio se refleja tan solo un aumento por 62.587 unidades nuevas. La gran mayoría de estas bodegas se encuentran en los barrios El Progreso, El Vergel y Eduardo Santos. (Vargas, 2013)

Finalmente, el tercer uso del suelo de la UPZ Santa Isabel corresponde al de corredor comercial, que hacia el 2002 representaba el 3,99% del total, y hacia el 2012 presentó un incremento del 6,13%, pues pasó de 50.977 m² construidos a 121.929 m², comparando ambos años analizados se hace evidente un incremento del 139,19%. Los barrios que concentran principalmente dicho corredor comercial son el Eduardo Santos, El Vergel y Santa Isabel. (Vargas, 2013)

Como ya se mencionó, el uso predominante del suelo en la UPZ Santa Isabel es el de vivienda, principalmente la de estrato tres, y los barrios donde más se concentran son: Santa Isabel Sur (21,64%) Santa Isabel (21,50) y Eduardo Santos (20,49%). El uso para bodegas de almacenamiento se encuentra concentrado, en un 80%, en tres sectores: desde la carrera 6 hasta la avenida primera entre la Avenida General Santander y la Caracas. El uso comercial se encuentra cerca de las vías principales como la calle 6, la NQS sur, y la avenida de La Hortua. Finalmente, en esta UPZ se puede encontrar la iglesia de La Misericordia y la iglesia Santa Helena, estos se consideran inmuebles de interés y conservación cultural. (Vargas, 2013)

La Sabana.

La UPZ La Sabana corresponde a la parte norte de la localidad Los Mártires, y tiene una extensión de 450,9 hectáreas. (Vargas, 2013)

El uso del suelo que se le da principalmente a esta UPZ corresponde al de bodegas y almacenamiento, que para el año 2002 ocupaba el 28,58% con 2.557 unidades construidas en

764.461 m². Para el año 2012 el uso de bodegas y almacenamiento aumenta a 29,42%, con 4.586 unidades construidas en 1.187.019 m². (Vargas, 2013)

El segundo uso de suelo con mayor relevancia en la UPZ La Sabana es el de vivienda NPH (no propiedad horizontal) con una representación hacia el 2002 del 19,01% con 2.395 unidades construidas en 508.857 m². Para el 2012 este uso aumento al 19,97% con 3.740 unidades construidas en 805.834 m². Con relación a la vivienda PH (propiedad horizontal), hacia el 2012 representó el 8,71% con 2.669 unidades construidas en 296.977 m². La composición por estratos de esta UPZ se divide así: 79,7 corresponde al estrato 3, 11,9 al estrato 2 y el 8,4 al estrato 4. (Vargas, 2013)

El tercer uso en la UPZ la sabana, como mayor relevancia, es comercio. Para el año 2002 representaba el 14,90% sobre el uso total, con 4.949 unidades construidas en 398.781 m², para el año 2012 se registra una disminución en un 14,14% con 7.180 unidades construidas en 570.473 m². (Vargas, 2013)

Los barrios Ricaurte, Voto Nacional, La Estanzuela y La Pepita concentran 55,5% concentran el uso de bodegas. Los barrios Paloquemao, Ricaurte, Voto Nacional, La Pepita y La Estanzuela concentran el 78,8% del comercio de la UPZ La Sabana, sobre la cual se establece San Andresito de San José, un centro de comercio formal e informal que se ubica en los alrededores de la clínica San José. Respecto a las viviendas, el 23,3% se concentran en el barrio Santa Fe, donde el 20,2% corresponde al estrato 2 y el 79,8% al estrato 3, al barrio El Ricaurte corresponde el 11,12% de los predios con uso de vivienda, conformado en un 97,2% por estrato 3. En la UPZ La Sabana el barrio Usatama representa el 8,4% de las viviendas estrato 4. (Vargas, 2013)

Para finalizar, de los 284 bienes de interés cultural que tiene la localidad de Los Mártires, 281 se encuentran ubicados en la UPZ de la Sabana, entre los que podemos resaltar el Hospital de San José, la Estación de la Sabana, el Cementerio Central, la iglesia del Voto Nacional, entre otros. (Vargas, 2013, pág. 25)

Poblaciones especiales.

En la localidad de Mártires se presentan poblaciones especiales como: Población en condición de desplazamiento, grupos étnicos, habitantes de calle, personas en ejercicio de prostitución y población LGTBI. (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f)

Población en condición de desplazamiento:

Para el año 2008 se registraron 500 personas en condición de desplazamiento habitando la localidad de Los Mártires de los cuales hay indígenas, afrodescendientes, gitanos o rom, raizales y mestizos. Los departamentos de donde mayormente provienen estas personas son: Valle del Cauca, Tolima, Chocó, Cundinamarca, Antioquia, Nariño, Bolívar y Meta. La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) señala que las características de esta población son las siguientes:

- La mayoría de la población habita en los barrios La Favorita, Estanzuela, La Pepita. Transversalmente a todo el ciclo vital, la salud oral está muy deteriorada, son comunes la Enfermedad Diarreica Aguda (EDA) y la Infección Respiratoria Aguda (IRA). En la etapa adulta se hacen más frecuentes las enfermedades crónicas como la hipertensión. Hay desconocimiento en general acerca de sus derechos y del proceso para acceder al derecho a la salud. Los niños y las niñas presentan condiciones nutricionales deficientes, estado de salud que se ve afectado frecuentemente por problemas respiratorios y por diarreas. El caso más crítico y

conocido se halla en la comunidad Embera, grupo en que se ha documentado la desnutrición crónica en niños y niñas menores de 10 años. (pág. 57)

- Para la población adulta se presentan problemas de hipertensión desde el rango de 27 años. La ansiedad y la depresión son comunes en el aspecto psicosocial. Cambio de roles en la ciudad, para la mujer y el hombre. La mujer quien logra más fácilmente encontrar formas para lograr el sustento. Esto genera cargas significativas para las mujeres, así como los niños y niñas que dependen de su cuidado y atención y practican la mendicidad como medio laboral, aceptado por las etnias, en compañía de los hijos. Personas con dificultad para alimentarse de manera adecuada (cantidad y calidad del alimento). En hombres se da consumo alto de alcohol y de bazuco en algunos casos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f, pág. 57)

Grupos étnicos.

En la localidad Los Mártires es evidente la confluencia de grupos indígenas, es común encontrarlos en las zonas de comercio sexual en los barrios la Favorita, San Victorino, El Listón, Voto Nacional, La Sabana y La Pepita. Los indígenas presentes en la localidad suman un total de 112 personas (47 familias). La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) señala que las características de esta población son las siguientes:

- Se encuentran principalmente familias Kichwas, Emberas, Awas, entre otras y por diferentes razones se encuentran establecidas principalmente en la Favorita (Kichwas y Emberas), dedicados los primeros al comercio informal de textiles en las calles de la ciudad y algunas familias Emberas a la mendicidad. Otras familias identificadas se encuentran en un edificio en el barrio de Santafé. (pág. 48)

- Las condiciones generales de calidad de vida de la población indígena en las localidades del centro de la ciudad son deficientes en la medida que el acceso a los servicios básicos en las viviendas es reducido o inexistente, debido a las condiciones de arrendamiento por días, conocido como el “paga diario”, que menoscaba el acceso a otros bienes y servicios. La razón de esta circunstancia es que la reducida obtención de recursos económicos obliga a las familias Emberas a vivir en casas que tengan menos requisitos para arrendar. (pág. 48)
- Las familias de grupos indígenas que habitan la localidad de Los Mártires presentan un limitado acceso a servicios básicos como la salud, educación, vivienda digna y oportunidades laborales, debido a que la mayoría de sus integrantes se ha visto en la necesidad imperiosa de huir a causa del conflicto armado interno, circunstancia que les ha hecho perder sus documentos de identificación, que en la mayoría de las instituciones son la puerta de entrada a los servicios que se ofrecen. (pág. 48)
- A la problemática particular de estos grupos indígenas se unen los procesos de descomposición cultural debido principalmente a la pérdida de sus costumbres ancestrales en medio de una sociedad que no reconoce sus pautas culturales y los obliga a expresarse en una lengua que no manejan, puesto que sus lenguas maternas no les sirven para la interacción con las instituciones, en una ciudad que en el discurso reconoce y respeta la diversidad, pero en la praxis está lejos de un ejercicio del enfoque diferencial, como bien lo reconocen los propios indígenas “la ciudad no está preparada para la diversidad”, y estas situaciones de desesperanza ante las opciones laborales y los contextos sociales de los barrios, han generado problemas de alcoholismo, consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA), violencias al interior de las comunidades y familias

derivado de las anteriores situaciones, el descuido de los niños y las niñas y la afectación de la salud mental de todos los integrantes de los núcleos familiares. (pág. 48)

Habitantes de calle.

Para el año 2008 Los Mártires presentaba alta confluencia de habitantes de calle, con el nivel más alto de Bogotá, tal parece que esta población encuentra recursos económicos que les permite sobrevivir allí, entre estos cabe mencionar el expendio de sustancias psicoactivas, grupos organizados, reciclaje y hurto. (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f)

Según cifras dadas por el DANE del censo realizado en el año 2017, la ciudad de Bogotá cuenta con 9.538 habitantes de calle que generan un temor hacia la comunidad, en especial ocurre esto en la localidad de Los Mártires que ocupa el puesto número 1 en cifras con esta condición. (Galvis, 2019)

Galvis (2019) señala que, de la totalidad de habitantes de calle presentes en Bogotá, Los Mártires lidera en cifra la lista, teniendo a 1.750 de estos.

Personas en ejercicio de prostitución.

Para el año 2002 el alcalde de Bogotá decreta la UPZ No. 102 (La Sabana) como zona de alto impacto, es decir, se permite el uso del suelo para desarrollar actividades económicas como whiskerías, striptease, burdeles, entre otros. La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) señala que las características de esta población son las siguientes:

- La población en situación de prostitución y las personas con ella relacionadas, constituyen uno de los grupos con más alta vulnerabilidad por las condiciones y conductas de riesgo, bajo las cuales se ofertan y se demandan los servicios sexuales y por las relaciones violatorias de

derechos que se establecen entre las personas que en ellos intervienen, determinadas, en gran medida, por sus características socioeconómicas y culturales. (pág. 63)

- Gran parte de esta población no se encuentra clasificada dentro del Sistema de información para beneficiarios potenciales de programas sociales SISBÉN y, mucho menos, afiliada al SGSSS, no garantizándosele, entonces, el acceso a los servicios de salud. Las personas pertenecientes a esta población poseen baja autoestima y serias dificultades en la realización de sus proyectos de vida. Fenómenos como violencia intrafamiliar y sexual, maltrato infantil, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia, se encuentran igualmente íntimamente ligadas a esta población, aumentando su vulnerabilidad a las ITS y VIH, entre otras. (pág. 63)
- Teniendo en cuenta el departamento de procedencia de la población, se encontró que el mayor porcentaje (51,87%) proviene de la región Andina (Departamentos de Antioquia, Risaralda, Caldas, Huila, Tolima, Santander, Quindío, Cundinamarca); seguido de Bogotá con un 16,07%. Es importante destacar que esta población es flotante y constantemente se desplazan de un lugar a otro, dentro de la misma ciudad o entre ciudades o municipios, lo cual dificulta los procesos de capacitación planteados por el proyecto. Una de las posibles razones para la existencia de problemas económicos de esta población es el bajo nivel educativo alcanzado, aunque se debe tener en cuenta que los rangos de edad son bajos. (pág. 63)
- El 60.34 % de la población es bachiller, el 24.9% terminó únicamente la educación primaria y menos del 10% presenta algún tipo de educación técnica o universitaria. La mayor parte de la población vive en los estratos dos y tres. Sin embargo, es importante mencionar que la prostitución es un hecho que ocurre en todos los estratos económicos, pero es más clandestino

en los estratos altos; son distintos los medios de contacto con clientes y los lugares frecuentados.

(pág. 63)

Población LGBTI.

En Los Mártires la población LGTBI principalmente habita el barrio de Santa Fe, considerada zona de alto impacto. Para el 2009 se registraron 176 mujeres transgénero ejerciendo la prostitución en esta zona de la localidad, La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) señala que las características de esta población son las siguientes:

- Su nivel educativo promedio es la básica primaria y en todos los casos la causa de su deserción escolar se encuentra en factores asociados a la construcción de su identidad de género como el desplazamiento a otras zonas urbanas o la discriminación en el entorno escolar. (pág. 64)
- Sus condiciones de hábitat son precarias, viven en barrios de inquilinatos y en muchas ocasiones en condiciones de hacinamiento. Tanto su actividad económica, las condiciones de vida asociadas y las relaciones que establecen, aparecen ligadas a violencia de pareja y relaciones de competencia y agresividad con su entorno cercano, establecimiento de relaciones de dependencia económica y emocional, entre otras problemáticas asociadas. (pág. 64)
- Situaciones de precariedad y fragilidad social llevan a algunas personas de población L.G.B.T.I en la localidad a terminar en condiciones de habitante de calle o como usuarias de los hogares de paso de la localidad estas personas se desplazan en el corredor que da de la Zona de Alto Impacto vía la carrilera del tren en la calle 20 hasta la zona de Colseguros o vía la calle 24 hacia la misma zona. (pág. 64)
- En la localidad los Mártires se intensifican los requerimientos de salud por parte de las transgeneristas; según documento realizado por la Corporación Opción, se ha encontrado un

aumento en la tasa de mortalidad a causa del uso inadecuado de procedimientos en las transformaciones corporales que se hacen de manera empírica por personas sin capacitación médico quirúrgica, con consecuencias que van desde una embolia pulmonar difícilmente superable, problemas de salud mental al no obtener los resultados esperados, deformaciones corporales, pérdida de la funcionalidad de algunos órganos, neuralgias permanentes sólo soportables con el consumo exagerado de sustancias psicoactivas, necrosis de tejidos blandos, infecciones crónicas tales como la fascitis necrotizante, problemas cardiovasculares y hepáticos por el uso de estrógenos y progesterona, son algunas de las consecuencias por la falta de asesoría y acompañamiento médico en el curso que lleva construir el modelo de mujer u hombre en concordancia con la identidad de género deseada por una persona transgenerista. (pág. 64)

- El riesgo y el deterioro aumentan si lo anterior es sumado a la infección con VIH/ Sida. En el caso de la población LGBTI, en la zona de alto impacto, al ser rechazada en sus hogares y estigmatizada por la sociedad, encuentran como primera opción la indigencia y poco a poco se van involucrando en la prostitución, su nivel educativo es bajo y por sus características de género la sociedad no les brinda opciones de trabajo siendo relegadas a la prostitución y/o al estilismo. (pág. 64)

Características geográficas de la localidad.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f), señala que la localidad Los Mártires se ubica en la zona central de la ciudad y cuenta con 654,6 hectáreas que corresponde al 1,7% del área urbana de la ciudad de Bogotá, dicha extensión la ubica en el número 17 de las 19 localidades urbanas de la capital. De la totalidad de hectáreas que conforman la localidad, 8,83 corresponden a áreas protegidas, esta localidad no cuenta ni con suelo de expansión ni con suelo rural.

Características físicas.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f) establece las siguientes características con relación al suelo, efluentes hídricos, infraestructura, entre otros:

Altura: 2.600 mts s.n.m.

Suelo: Es de tipo arcilloso de color gris oscuro con estratificación de formación tipo sabana (con estratificación lentes de arena y grava e intercalaciones de ceniza volcánica de color gris blancuzco). Sus niveles arenosos y de gravas son importantes para el almacenamiento de agua, su espesor alcanza los 320m, allí se distinguen depósitos aluviales de terrazas bajas y altas con afloramientos escasos.

Clima: Temperatura media de 13.2 °C, humedad relativa a los 14 °C, precipitación de 1000 y 1500 mm.

Afluentes hídricos: Por el terreno de la localidad cruzan los canales del río Fucha San Francisco (Calle 13) y de Los Comuneros (Calle 6). Dichos ríos están canalizados y forman fronteras internas en la zona. Por medio de su canal el río Fucha determina que va de la avenida 1ra a la avenida 30, siendo este el límite sur de la localidad. Las aguas que descienden del canal de la avenida de los Comuneros generan la división entre Ricaurte, considerada esta como la zona de los barrios de estrato bajo, y Santa Isabel, contemplado como el espacio de los barrios de estrato medio.

Zonas protegidas: En estas áreas, por sus características paisajísticas y geográficas, está prohibido urbanizar. El 1.4 de la localidad corresponde a zonas protegidas integradas por zonas de ronda, parques, áreas de interés ecológico y zonas de conservación.

Caracterización de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Información institucional.

Nombre: Institución Educativa Distrital República Bolivariana de Venezuela.

Sede: A.

Dirección: Calle 22A No. 18B - 42.

UPZ: La Sabana.

Barrio: Santa Fe.

Teléfono: 2685718 / 3407335.

Rector: Hugo Edilberto Florido Mosquera.

Principios institucionales.

Población que atiende.

Gaitán (2015) señala que el colegio República Bolivariana de Venezuela atiende “Población con necesidades educativas especiales, autismo y jóvenes que viven en zona de tolerancia.” (pág. 5)

El colegio atiende población diversa y vulnerable, con ello parte de reconocer que la educación es un derecho y un proceso formativo y transita desde enfoques poblacional y de inclusión a la educación en y para la diversidad: comunidades de aprendizaje. (Florido, La organización escolar en educación para la diversidad, 2014)

Enfoque pedagógico.

Constructivista. Colegio con innovación pedagógica para la formación de seres humanos íntegros, autónomos y comprometidos con su proyecto de vida. (Gaitán, 2015)

PEI.

El colegio, desde 2003, adelanta un proyecto Educativo Institucional, PEI, denominado: Un espacio para la democracia, el saber, la integración hacia la inclusión, y la vida. Por la transformación de la escuela y la enseñanza que se inscribe en el marco del plan de desarrollo de la ciudad. (I.E.D. Republica Bolivariana de Venezuela , 2018, pág. 13)

“Resalta la construcción de la democracia la convivencia, la tolerancia y el respeto por la diferencia, por lo cual rechaza todas las formas de discriminación y exclusión promoviendo la inclusión de todos y todas”. (Gaitán, 2015, pág. 3)

El PEI parte del reconocimiento y valoración de las diferencias de talentos y limitaciones pero también de procedencias, de etnias, de credos, de costumbres, de género, de condiciones económicas y culturales de todos (as) los (as) estudiantes, y se propone su integración especialmente la de aquellos que injustamente han sido excluidos de la educación y de una vida digna, por eso se sustenta en cuatro ejes que son los pilares de la formación de estudiantes: La Convivencia, La integración Inclusión, El Saber y La Vida. (I.E.D. Republica Bolivariana de Venezuela , 2018, pág. 13)

Modalidad educativa: Académica presencial. (Gaitán, 2015)

Integración curricular.

“La integración curricular como alternativa para superar la disciplinarización del conocimiento y la recuperación de saberes en la escuela.” (Florido, La organización escolar en educación para la diversidad, 2014)

Florido (2014) señala que un proceso de integración curricular dispuesto para la enseñanza consiste en:

- Expandir el sentido de la realidad
- Ver los problemas cada vez más en forma poli-disciplinaria.
- Desarrollar un pensamiento riguroso que vaya de lo profundo de las cosas y de los hechos.
- Percibir y comprender la complejidad del mundo en toda su dimensión.
- Actuar creativamente sobre él.

Gaitán (2015), establece que en el colegio se ha venido implementando la integración curricular de las áreas por unidades didácticas, articulando los siguientes 4 ejes institucionales en cada periodo:

1er eje temático: Democracia, participación y liderazgo.

2do eje temático: Vida

3er eje temático: Cuerpo.

4to eje temático: Desarrollo humano y proyecto de vida.

(Florido, La organización escolar en educación para la diversidad, 2014) afirma que un currículo integrado permite avanzar sobre:

- Ayudar a develar y constatar con mayor facilidad dimensiones éticas, políticas y socioculturales que las miradas exclusivamente disciplinares tienden a relegar a un segundo plano.
- Permitir la integración de campos del conocimiento y de la experiencia, que facilitan una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad.
- Favorecer el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento con las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea.

Concepciones que conforman la institución educativa.

Desde el proyecto institucional Florido (2014) establece las siguientes concepciones alrededor de la comunidad educativa y del proceso educativo:

- Concepción de educación: Como proceso de formación y transformación, como derecho y como servicio al encargo del estado.
- Concepción de docente: Desde su consideración como ser histórico, desde su constitución como sujeto, desde su desarrollo y profesionalización y desde su oficio como promotor de enseñabilidad.
- Concepción de comunidad: Como comunidad educativa, como comunidad de aprendizajes y como comunidad de desarrollo local.
- Concepción de escuela: Con compromiso social como garante de derechos, como espacios de interacción social y como escenario de formación, constitución y transformación de sujetos y colectivos.
- Concepción de conocimiento: Como resultado del proceso educativo, como mediación en el aprendizaje y formación del educando y como instrumento de transformación.
- Concepción de aprendizaje: Como proceso de desarrollo del educando, como escenario de adquisición del conocimiento y como escenario para la comprensión de significados.
- Concepción de enseñanza: Como proceso educativo, como escenario de contextualizar aprendizajes y como planificación creadora y allegada participativamente.
- Concepción de estudiante: Desde la formación del ser, desde la configuración de desempeños y competencias y desde el perfil esperado: El estudiante egresado de la media integral es un sujeto con capacidad de reflexión crítica frente a problemas de su entorno cultural, social,

político y ecológico, un promotor de respeto a la vida, a la inclusión, y generador de propuestas artísticas en sus propios contextos. Es capaz de establecer relaciones interdisciplinarias entre los distintos campos del conocimiento para potenciar su quehacer artístico específico. A su vez, configura hábitos de estudio para potenciar un espíritu investigativo en el proceso creativo, de modo que la creación artística pueda ser comprendida para quienes continúan en este campo profesional, como investigación creación. Se interesa por conocer principales instituciones, escenarios, eventos, proyectos artísticos y culturales de su ciudad, y aprovecha tales vivencias en sus procesos artísticos. Posee capacidad de liderar en el ámbito escolar, proyectos artísticos que respondan a intereses y necesidades de la comunidad educativa. Comprende la importancia de potenciar sus habilidades comunicativas tales como la lectura, la escritura y la oralidad. Del mismo modo está en capacidad de trascender del dominio de la técnica artística a la capacidad expresiva, comunicativa y propositiva de su experiencia y construcción artística. (I.E.D. Republica Bolivariana de Venezuela , 2018, pág. 96)

Misión y visión.

Con relación a las expectativas del proyecto educativo y pedagógico, la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela (2018) propone en su manual de convivencia la siguiente misión y visión:

Misión. El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela es una Institución Educativa que ofrece educación formal de grados 0° a 11°, con los programas de inclusión a niños, niñas y jóvenes con Aprendizajes Diferenciales (Necesidades Educativas Especiales Permanentes NEEP): Autismo y Déficit Cognitivo al aula regular y en el programa de aula exclusiva para escolares con autismo, y tiene como misión propiciar ambientes pedagógicos democráticos,

innovadores y flexibles, que favorezcan aprendizajes significativos para la formación de personas integrales; es decir, que logren desarrollar el pensamiento, la afectividad, la conciencia social y ética, y el respeto a la diferencia, capaces y dispuestas a mejorar sus condiciones de vida y las de la sociedad de la cual hacen parte. (pág. 13)

Para lograr su misión el Colegio desarrolla los Proyectos de Integración de niños (as) y jóvenes con Aprendizajes Diferenciales (Necesidades Educativas Especiales Permanentes NEEP): autismo y déficit cognitivo y el aula exclusiva para escolares con autismo que le otorgan su naturaleza como institución integradora, los cuales significan los proyectos de áreas, los proyectos transversales de comunicación, educación ambiental, prevención de desastres, de desarrollo personal y social y de orientación para el trabajo. (pág. 13)

Visión. El colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela se proyecta como innovación pedagógica para la formación de seres humanos integrales, autónomos y comprometidos (as) con su proyecto de vida y con la construcción democrática justa a través de programas de educación formal para la inclusión de niños, niñas y jóvenes con aprendizajes diferenciales (Necesidades Educativas Especiales Permanentes NEEP): Autismo y déficit cognitivo al aula regular y en el programa de aula exclusiva para escolares con autismo. (pág. 13)

El Colegio República Bolivariana de Venezuela I.E.D. durante más de 20 años viene desarrollando un proyecto educativo institucional centrado en la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes de la localidad de Los Mártires y de otras localidades de Bogotá. (Wilches, y otros, 2014)

Sánchez (2013) señala que la institución educativa es y ha sido líder en educar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y en condición de discapacidad en la ciudad de Bogotá, la

razón principal es el compromiso y la promoción que ha asumido para generar espacios basados en el reconocimiento de las diferencias y la inclusión, ejemplos concretos son las aulas exclusivas o integradas, que permiten establecer relaciones de confianza y colaboración entre los estudiantes para fortalecer su desarrollo cognitivo y social.

Wilches, y otros (2014) establecen que dicho proyecto se basa en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, específicamente con discapacidades cognitivas y trastornos generalizados en el espectro autista. Los principios que rodean dicha apuesta son el ingreso, evaluación de aprendizajes, promoción y egreso de niños con autismo y déficit cognitivo. Dicho proceso se viene promoviendo desde el año 2007 y ha consolidado un proyecto basado en la educación inclusiva la cual se ha convertido en una gran experiencia con bastantes retos que plantean una oportunidad para repensar la enseñanza y el aprendizaje según las necesidades de los estudiantes.

Caracterización del Grado 5°.

Para la caracterización del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela se implementaron tres técnicas respectivamente: Una entrevista aplicada a la docente directora de grupo, la observación y una encuesta aplicada a los niños que integraban el curso.

Entrevista.

Se aplicó a la docente directora de grupo del 5° grado, con esta se buscó indagar de forma preliminar las características de los niños que conformaban el curso, las características de la docente, su percepción sobre la política de inclusión que se implementa en la institución educativa, entre otros elementos.

Características de la docente.

Nombre: Jenny Johana Rodríguez.

Títulos profesionales: Licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad Distrital).

Magister en educación (Universidad Externado de Colombia).

Tiempo ejerciendo la docencia: Doce años (cinco con preescolar y siete con básica primaria).

Tiempo ejerciendo en la I.E.D República Bolivariana de Venezuela: Siete años.

Tiempo a cargo del grupo que conforma 5° grado: Dos años.

Características de los estudiantes.

Número total de estudiantes: 28

Estudiantes con funciones cognitivas regulares: 19

Estudiantes con NEE (Necesidades educativas especiales): 9

Estudiantes con TDHA (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad): 6

Estudiantes con TEA (Trastorno del espectro autista): 1

Estudiantes con SA (Síndrome de asperger): 1

Estudiantes con SD (Síndrome de down): 1

Aproximadamente son nueve los niños con déficit cognitivo, en algunos casos es leve mientras que en otros es más complejo, tengo entendido que de estos niños uno tiene autismo, otro tiene espectro asperger y una niña tiene síndrome de down, la experiencia que he obtenido a lo largo de estos años de trabajo es que estos casos constantemente te invitan a estar actualizado e investigando sobre que se puede hacer con estos chicos ya que la gama de posibilidades y de características es muy grande, por ejemplo dos chicos asperger no son iguales, dos chicos autistas no son iguales y esto te exige mucho como investigar que se hacer con ellos, que estrategias me ayudarían a jalonar muchos procesos que aún no tienen, obviamente esto a partir del ritmo de aprendizaje de cada uno, esto también es así con los chicos de déficit cognitivo que a veces presentan más dificultades en un área que en otra y son muchas las características que varían entre ellos, y así mismo deben varias las estrategias dependiendo de las capacidades de cada estudiante, y no solo que involucre a algunos sino al grupo en general, entonces constantemente te están retando a ir evolucionando y mejorando tu práctica educativa y a pensarte constantemente sobre lo que se hizo y lo que se debe mejorar. (Rodríguez J. , 2018)

Problemáticas en las dinámicas del curso.

- El no escuchar.
- El no respetar la palabra.
- Atención dispersa.
- Cantidad de estudiantes.
- Falta de apoyo en casa.

- Conductas disruptivas.

Hay problemáticas de comportamiento regular por los hábitos que traen los estudiantes de casa, por eso se trabaja constantemente el hábito de escuchar, el hábito de respetar la palabra, hay mucha dificultad en cuanto a la atención, pues son muy dispersos, y esto es general de los chicos incluidos y regulares. Por otro lado, hay poco apoyo por parte de las familias, que en la gran mayoría de casos, relegan todas las responsabilidades al colegio, y esto es común teniendo en cuenta que muchas de las familias de los niños son disfuncionales ya que tienen algunos de sus padres en la cárcel o estos se dedican a desempeñar actividades ilícitas, esto muchas veces se refleja en las carencias afectivas y en la falta de hábitos de estudio, de lectura y de comprensión, un apoyo que desde la casa sea notorio solo se refleja en tres estudiantes de todos los 28. Otro problema, pero más ligado al contexto, es que alrededor del colegio los niños vean muy malos ejemplos como el consumo de drogas, la prostitución, los habitantes de calle, las groserías, entre otras cosas que en algunos casos ellos buscan repetir. (Rodríguez J. , 2018)

Fortalezas en las dinámicas del curso.

- Empatía
- Compañerismo

Hay una fortaleza de la institución que la hace reconocer y es como los estudiantes regulares han normalizado el trabajo con chicos incluidos y además han generado prácticas en donde reconocen a esta población como personas con derechos y que necesitan de muchos cuidados, pues aparte de incluirlos en las actividades también han generado un interés especial al estar pendiente en los distintos espacios de cómo se están desarrollando estos chicos, ya hay una preocupación por el bienestar de esta población entonces es bastante destacable ya que entre

todos aprenden y generan dinámicas de apoyo en clase para que la estadía de estos chicos sea más agradable, por ejemplo el estudiante Francisco, con un autismo de alto impacto, él se lastima cuando agentes externos lo alteran, como el ruido, entonces muchos de sus compañeros saben que no pueden levantar la voz, que deben hablar en un tono adecuado para que el estudiante pueda estar de una manera tranquila en el aula, lo mismo sucede en las actividades en el patio a la hora de descanso, muchos de los niños incluidos se aíslan por su condición, y los chicos regulares los buscan e integran, los hacen partícipes de sus juegos y esto ayuda a fomentar la buena convivencia, esto de conocer al otro es muy importante. (Rodríguez J. , 2018)

Retos o desafíos que establece el curso.

- Búsqueda de nuevas estrategias.
- Indagar sobre didácticas y nuevas teorías pedagógicas.
- Cumplir objetivos y metas en el campo práctico.
- El ser humano y afectivo.
- Reconocimiento de la diferencia.

Los tiempos y la cantidad de estudiantes hace difícil estar de manera constante apoyando a la población con necesidades educativas especiales, y el reto es ese, mirar estrategias que permitan estar con ambos grupos (niños regulares y niños incluidos), además que no solamente se puede tener en cuenta a los niños de inclusión sino también a los que tienen dificultades en su comportamiento, también ellos exigen mirar que estrategias o dinámicas permiten adecuar los conocimientos a la diversidad de sus características tanto cognitivas como sociales, como también lo dije hace un rato, otro resto es estar actualizándose, estar indagando sobre lo más pertinente y lo más idóneo para los estudiantes. Otro reto va ligado a ponerse objetivos claros

para cumplir o lograr lo que exige el grupo, y algo muy importante es la parte humana, el acercamiento, el afecto, la manera en que los miras, como les hablas y que no los hagas sentir diferentes o especiales, sino por el contrario, hacerlos sentir como si hicieran parte del grupo, no porque sean iguales si no porque se respetan sus diferencias pues todos quieren aprender, quieren formarse, entonces todos merecen los mismos derechos y el mismo trato, por esto es necesario estar muy cerca de ellos, escucharlos, sentir sus necesidades, y aunque muchos de ellos no hablan por sus expresiones se pueden notar muchas cosas, entonces es fundamental ofrecerles esa empatía que tanto se necesita para que todos se sientan acogidos. (Rodríguez J. , 2018)

Estrategias que más se adecuan al momento de trabajar con el grupo.

- Trabajo en grupo y en parejas.
- Uso de las TIC's (Tecnologías de la información y la comunicación)
- Establecer instrucciones claras.
- Escucha.
- Reconocimiento de las diferencias.
- Apoyo afectivo.

Algo que me he dado cuenta en estos años de experiencia, es que el trabajo en grupo o en equipo es fundamental, el ubicar de manera estratégica ciertas características, ciertas personalidades para el trabajo es clave para poder desarrollar con éxito una clase o un objetivo, entonces por eso recorro al trabajo en grupo o en parejas y en estarlos cambiando pues compartir con diferentes estudiantes les permite ir soltando muchas taras y enfrentarse a nuevos retos, ese trabajo en grupo también me permite asignar funciones y generar en ellos la idea de que pueden

lograrlo y que tienen una función concreta que cumplir entonces se van haciendo más responsables y más consciente de su función dentro de sus mismos aprendizajes, por ejemplo está el que toma notas, el que habla, el que organiza, al inicio yo misma los organizo y les voy asignando funciones pero con el tiempo ellos mismos saben que habilidades tienen y las van poniendo en práctica. Me gusta muchísimo esa receptividad en los estudiantes al utilizar o ver herramientas tecnológicas como los videos, las tablet, los computadores, a ellos esto los atrapa y la información les llega de forma directa. Por último, utilizo como herramienta para el mejoramiento de su convivencia instrucciones claras, establezco al inicio lo que se va a trabajar durante el día, los escucho y cuando se presenta una situación de convivencia lo hablamos y lo solucionamos entre todos, busco enfatizar en su desarrollo social y moral, el reconocer sus emociones, sus sentimientos, sus acciones ayuda a que vayan corrigiendo ciertas acciones, apoye que en sus casas muchas veces no les brindan. (Rodríguez J. , 2018)

Política de inclusión.

- Pertinente al contexto.
- Mejora y se adapta de forma constante.

Me parece que es una política pertinente a lo que está sucediendo, a la realidad de nuestra población, aunque estos chicos con sus dificultades siempre han existido, ahora se están reconociendo, se les está dando la oportunidad de ingresar a una educación que a futuro les permitirá integrarse a mundo social y laboral de un modo más amplio, entonces me parece pertinente, apropiada ya que tiene muchas expectativas y objetivos para poder hacer una inclusión de una manera eficaz. (Rodríguez J. , 2018)

Aspectos bueno de la política de inclusión.

- Interés por mejorar.
- Trabajo y apoyo colectivo.

Está ese afán y ese interés de ofrecer una educación pertinente y flexible para la población por parte de los docentes y los docentes de apoyo, estamos permanentemente pensándonos y estructurando un diseño curricular que se adapte a las necesidades de la población. También observo el interés de vincular constantemente a la secretaría y a otras instituciones para que reconozcan la importancia y resultados que salen y que se han venido dando dentro de la institución. (Rodríguez J. , 2018)

Aspectos por mejorar de la política de inclusión.

- Cobertura.
- Apoyo.
- Tiempo.
- Capacitación para los docentes titulares.

Considero que hay bastantes niños sin inclusión, en el colegio la población es bastante grande, por lo cual la secretaría de educación ha enviado docentes de apoyo, y aun así igual no alcanza, en la sede A tenemos cinco maestros para una población aproximada de doscientos estudiantes, obviamente ellos no alcanzan a atender los requerimientos que se dan permanentemente y uno como maestro titular tampoco cuenta con tiempo para acompañar de manera juiciosa a estos chicos, y muchos de ellos requieren atención todo el tiempo observando y orientando sus procesos, entonces hace falta personal, hacen falta docentes que estén orientando y que estén ayudando a desarrollar todas las habilidades que se pretenden desarrollar con estos niños. Otra

de las dificultades que se ha venido dando, es que muchos niños de distintas localidades lejanas a la de nosotros intentan obtener un cupo dentro de la institución porque, según ellos, muchas instituciones no reciben a los niños con necesidades educativas especiales, entonces para ellos los trayectos son largos, niños que salen de sus casas a las cuatro de la mañana no llegan con toda la disposición, y esto pasa en los pocos casos de quienes logran entrar, porque los demás tienen muchas dificultades al momento que querer obtener el cupo. (Rodríguez J. , 2018)

Apoyo por parte del colegio y de la secretaria de educación a los docentes.

- Insuficiente
- Falta personal docente capacitado en atender población con NEE.

Si he recibido apoyo, pero personalmente considero que no es suficiente, y lo que decía anteriormente, puedo tener el conocimiento o unas ideas generales pero estos chicos son muy diversos y necesitan el acompañamiento permanente de una docente, situación que uno como docente titular de un grupo de treinta estudiantes no puede lograr. Si ha habido capacitaciones, pero considero que esto va mucho más allá de formarnos, si es necesario pero se necesitan muchos más docentes capacitados que estén trabajando alrededor de la población. (Rodríguez J. , 2018)

Tenemos docentes de apoyo pero los tiempos en el aula son bastante reducidos, por ejemplo la docente de apoyo está con mi grupo una vez a la semana, día y medio aproximadamente, lo que ella hace es apoyar dentro de la clase, flexibilizar lo que se está dando pero también es necesario trabajar cartillas o desarrollar un trabajo paralelo para fortalecer dificultades específicas de cada estudiante, y para esto es necesario, mínimo, que el apoyo sea diario y así se podría avanzar mucho más, se verían más resultados y al maestro titular se le igualarían las cargas porque es

difícil planear clase y actividades para los 20 estudiantes regulares y proponer trabajos alternos para los 10 chicos incluidos, esto toma bastante tiempo y más si uno lo quiere hacer bien. (Rodríguez J. , 2018)

Observación.

La técnica de la observación, implementada al inicio de la practica pedagógica, con una duración de dos meses, da inicio el día 20 de febrero del año 2018, esta se logró registrar por medio de un instrumento conocido como diario de campo.

El número de estudiantes que integraban inicialmente el curso era de 28, frente a los elementos generales, más relevantes, observados y descritos en el diario de campo, se reconocen los siguientes:

Empatía.

Se hizo evidente un claro sentido de compañerismo por aquellos estudiantes que requerían algún tipo de atención especial, esto considerando que de la totalidad del curso un niño estaba diagnosticado con síndrome de asperger y una niña con síndrome de down, a ellos dos se les dificultaba llevar a cabo algunas acciones de forma autónoma, por eso muchos de sus compañeros estaban atentos a colaborarles en cualquier circunstancia (llevarles la silla para izadas de bandera, colaborarles con su higiene cuando se requería, destapar refrigerio, entre otras situaciones)

Participación.

Los estudiantes mostraron gusto por las clases en donde se les permitió participar, la gran mayoría hacia aportes con base en sus experiencias cotidianas, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, no pedían la palabra y esto dificultaba el poder escucharlos a todos de forma clara y ordenada.

Trabajo en clase.

Cuando las profesoras plantearon algunas actividades, les fue necesario ser muy específicas y claras con las instrucciones para que los estudiantes las desarrollaran, de lo contrario muchos no la hacían o se equivocaban.

Frente a los estudiantes que mostraban algunas dificultades en sus procesos cognitivos se hacía necesario que las docentes sacaran un tiempo específico de la clase para explicar de forma personalizada los temas y las actividades.

Para el estudiante con síndrome de asperger (Francisco) y la estudiante con síndrome de down (Catalina) se proponían actividades o guías específicas de una cartilla sugerida por el ministerio de educación.

Francisco recibía apoyo por parte de un acompañante pedagógico el cual estaba atento a responder a las necesidades del estudiante, también hacía sugerencias a las docentes para fortalecer el proceso educativo. Se hacía énfasis en apoyar el desarrollo de habilidades sociales del estudiante.

Comportamiento escolar.

En ocasiones, cuando los estudiantes se encontraban realizando alguna actividad o interactuando entre sí, en algunos niños era común escuchar un mal uso del vocabulario tratándose por medio de un lenguaje vulgar.

Muchos de los niños que presentaban comportamientos de indisciplina tenían facultades para expresar sus ideas en público, para organizar y para liderar a los demás estudiantes cuando se desarrollaba alguna actividad de carácter grupal.

Varias veces se hizo necesario fomentar actividades grupales e individuales encaminadas a fortalecer el dialogo, el respeto, el compañerismo, la tolerancia, el buen uso del refrigerio, entre otros valores y acciones.

Asistencia.

En el desarrollo del bimestre académico se hizo evidente que muchos de los estudiantes no asistían a clase de forma recurrente, en varios casos algunos dejaron de asistir definitivamente, esto teniendo en cuenta que al inicio del año escolar comenzaron 28 niños y para el final del primer periodo asistían de forma continua 21.

Encuesta.

La técnica de la encuesta escrita se aplicó por medio de un cuestionario a 22 de los niños que ese día asistieron, se buscó, antes de que fuera resuelta, hacer una explicación general de cada pregunta y palabra que los niños manifestaran no comprender, con posterioridad se les explicó que todos responderían las preguntas al tiempo, estas se plantearon para revisar, de forma general, las edades promedio de los niños, gustos, procedencias, entre otros elementos importantes para recolectar información que luego sería fundamental al momento de sugerir y desarrollar actividades en la implementación que fueran acordes a las condiciones de cada uno de los estudiantes. Quienes por diversas situaciones no resolvieron la encuesta en clase, contaron con la posibilidad de llevarla a casa para que algún familiar o allegado les pudiera colaborar, esto teniendo en cuenta que se aplicó el mismo cuestionario para todos los estudiantes.

Los resultados y análisis fueron los siguientes:

1. Edad:

Tabla 3. Edades de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Edad	N° Estudiantes
9	1
10	11
11	3
12	4
13	3
TOTAL	22

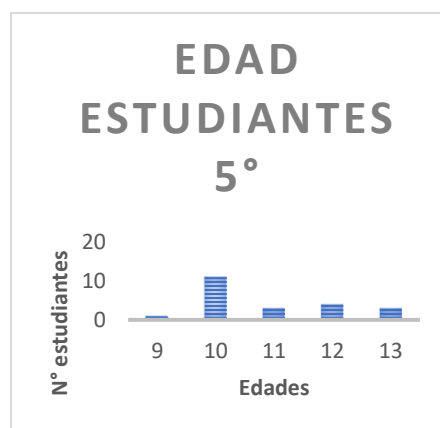


Figura 1. Edades de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Análisis: Se preguntó a los encuestados su edad, de los 22, 10 niños respondieron que tenían 11 años, es decir que la gran mayoría corresponde al curso según la edad promedio para estar en 5°, de los 7 niños que respondieron tener entre los 12 y los 13 años fue posible notar, en la fase de observación e indagación, que en su mayoría eran repitentes o presentaban algún diagnóstico ligado a algún déficit cognitivo.

2. Actividades favoritas:

Tabla 4. Actividades favoritas de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Actividad Favorita	N° Estudiantes
Deportes	15
Arte	4
Video juegos	2
Estudiar	1
TOTAL	22



Figura 2. Actividades favoritas de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Análisis: Sobre la indagación realizada, con relación a la actividad favorita de los 22 estudiantes entrevistados, 15 manifestaron su gusto por los juegos tradicionales que implican estar en la calle para correr, esconderse, jugar cogidas y principalmente jugar fútbol. Seguidamente 4 estudiantes respondieron sentir gusto por actividades ligadas al arte como pintar, dibujar y colorear.

3. Localidad en donde habitan:

Tabla 5. Localidad que habitan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Localidad	N° estudiantes
Los Mártires	16
Kennedy	3
Rafael Uribe Uribe	1
Ciudad Bolívar	1
Soacha	1
TOTAL	22

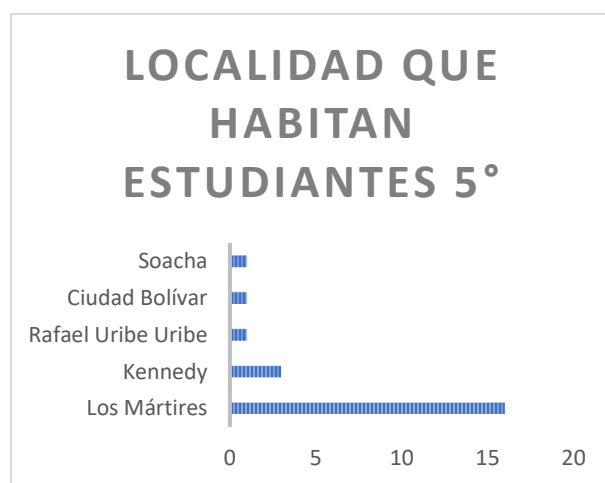


Figura 3. Localidad que habitan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela

Tabla 6. Años que llevan habitando su localidad los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Rango de años	Los Mártires	Kennedy	Rafael Uribe Uribe	Ciudad Bolívar	Soacha
	N° estudiantes	N° estudiantes	N° estudiantes	N° estudiantes	N° estudiantes
0 – 3	5	1		1	1
4 – 7	6				
8 – 11	3	1			
12 – 15		1			
No sabe	2		1		

Análisis: De los 22 estudiantes encuestados, 16 habitan en la localidad de Los Mártires, es decir, la gran mayoría. Los 6 restantes manifestaron vivir en localidades como Kennedy, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Soacha, la indagación dio cuenta que los estudiantes que no viven en Los Mártires estudian en el colegio porque sus familiares consideran la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela logra responder a las necesidades particulares por su enfoque educativo.

4. Conformación familiar:

Tabla 7. Conformación de las familias de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela

Organización familiar	N° estudiantes
Núcleo común	15
Madre soltera cabeza de familia	4
Padre soltero cabeza de familia	3
TOTAL	22

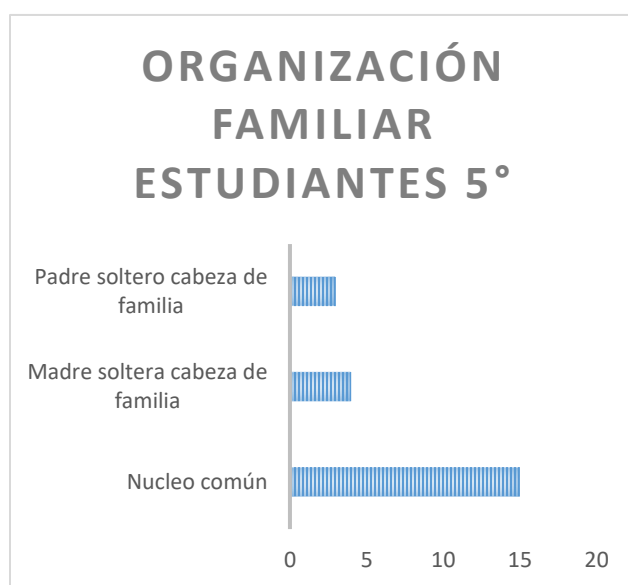


Figura 4. Conformación de las familias de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Análisis: De los 22 estudiantes encuestados, 15 manifestaron que su familia se conforma con núcleo común (madre, padre, hermanos o hermanas y en algunos casos tíos y/o abuelos), 4 de los estudiantes afirmaron que su madre es soltera y cabeza de familia mientras que 3 afirmaron que su padre es soltero y cabeza de familia.

5. Medio de transporte que usan habitualmente para llegar al colegio:

Tabla 8. Medio de transporte que utilizan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Medio de transporte	N° estudiantes
Caminando	13
Ruta escolar	6
Bicicleta	1
Moto	1
Bus o Transmilenio	1
TOTAL	22

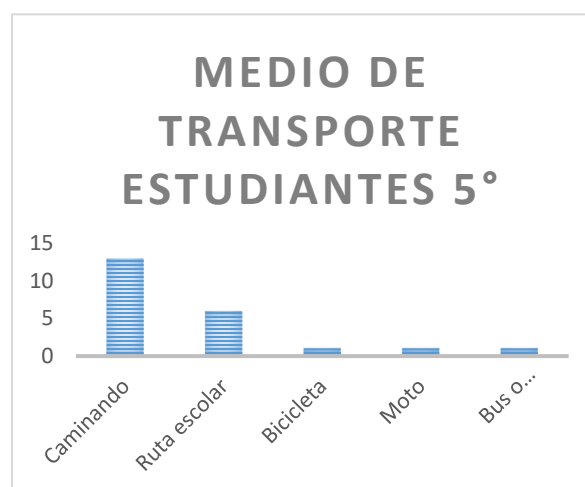


Figura 5. Medio de transporte que utilizan los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Análisis: De los 22 estudiantes encuestados, 13 respondieron que llegan al colegio caminando, 6 que toman el servicio de ruta escolar y el resto toman otro tipo de transporte, estos

dos últimos corresponden sobre todo a aquellos que habitan en otra localidad diferente a Los Mártires.

6. Problemáticas percibidas en su localidad:

Tabla 9. Problemáticas que perciben en su localidad los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Problemáticas	Localidades que habitan estudiantes 5°					Total
	Los Mártires	Kennedy	Soacha	Rafael Uribe Uribe	Ciudad Bolívar	
	N° de problemáticas percibidas por los estudiantes					
Contaminación	8		1	1		10
Inseguridad	9	3				12
Consumo y venta de drogas	9	2				11
Infraestructura	4	1				5
Ninguna	1	1			1	2

Análisis: Sobre las preguntas ligadas a la percepción de los estudiantes se buscó indagar aquellas situaciones que ellos consideran problemáticas en su localidad, de este modo fue posible evidenciar que inseguridad, consumo y venta de drogas y contaminación fueron las más señaladas, mientras que infraestructura o ninguna fueron seleccionadas por 2 de los encuestados.

7. Elementos que les gusta de su barrio:

Tabla 10. Elementos que les gusta de su barrio a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Gustos del barrio	N° estudiantes
Amigos	9
Tranquilidad	6
Su casa	2
Infraestructura	5
TOTAL	22



Figura 6. Elementos que les gusta de su barrio a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela.

Análisis: Con relación a los gustos de los estudiantes respecto al barrio que habitan, de los 22 estudiantes entrevistados, 9 señalaron el gusto que sienten por compartir con sus amigos, 6 por la tranquilidad, 5 por la infraestructura (calles, canchas, parques) y 2 sienten mucho gusto por su casa.

8. Situaciones problemáticas que les gustaría evitar en la localidad:

Tabla 11. Situaciones problemáticas que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les gustaría evitar en su localidad.

Problemáticas	Localidades que habitan estudiantes de 5°					Total
	Los Mártires	Kennedy	Soacha	Rafael Uribe Uribe	Ciudad Bolívar	
N° de problemáticas que les gustaría mejorar						
Contaminación	5		1	1		7
Inseguridad	9	2				11
Consumo y venta de drogas	8					8
Infraestructura	2					2
Ninguna	1				1	2

Análisis: Sobre las preguntas ligadas a las percepciones, los estudiantes respondieron que, de las problemáticas señaladas por ellos, presentes en sus localidades, principalmente les gustaría evitar o quitar, respectivamente, la inseguridad, el consumo y venta de drogas y la contaminación. Es interesante evidenciar el disgusto de los niños por este tipo de situaciones que les generan incomodidad, aun cuando esto parece ser cotidiano en su contexto.

9. Factores que gustan del colegio:

Tabla 12. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les gusta de su colegio.

Cosas que les gusta del colegio	N° de opiniones
Actividades recreativas	10
Infraestructura	3
Profesores	7
Informática	2

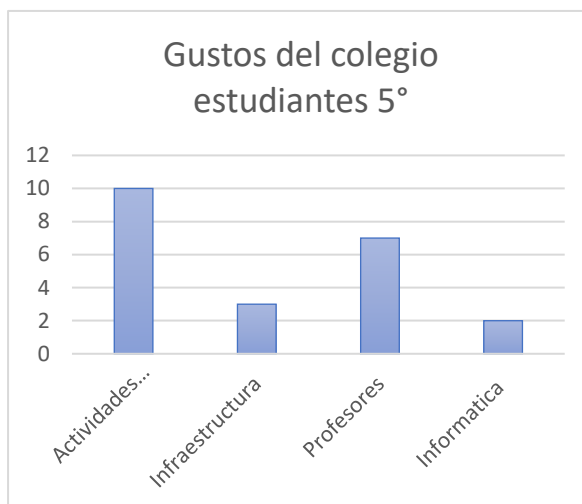


Figura 7. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les gusta de su colegio.

10. Factores que disgustan del colegio:

Tabla 13, Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les disgusta de su colegio.

Cosas que les disgusta del colegio	N° de opiniones
Irrespeto	12
Pupitres	3
Infraestructura	3
Comida	1
Matemáticas	3



Figura 8. Factores que a los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela les disgusta de su colegio.

Análisis: Finalmente se buscó indagar sobre los gustos y disgustos que genera a los estudiantes la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela, con relación a los gustos, de los 22 encuestados, la mayoría (10) manifestó sentir agrado por las actividades recreativas y 7 por sus profesores. Respecto a los disgustos, la mayoría (12) demostró desagrado por las actitudes de irrespeto de sus compañeros, mientras que el resto manifestó, en diferente media, sentir desagrado por la infraestructura, pupitres, comida y particularmente por la asignatura de matemáticas.

3. Marco Conceptual

Los conceptos que sustentan el desarrollo investigativo del proyecto frente a la indagación práctica son ambiente, educación ambiental, representaciones y percepciones.

Ambiente.

Etimología de Ambiente

Desde el punto de vista etimológico González (2006) establece que la palabra ambiente proviene del latín *ambiens-entis*; *ambiens* significa aquello que cerca o rodea, y *entis* significa aire o atmósfera que también puede referir a las condiciones físicas (biológicas o geográficas), sociales y/o económicas de un territorio, grupo o época en particular. En este sentido *ambiens-entis* o *ambiente* refiere específicamente al conjunto de condiciones o circunstancias, de diversos tipos, alrededor de un fenómeno histórico, espacial o social.

Para el análisis conceptual del proyecto pedagógico se hizo fundamental el rastreo de las diferentes corrientes o teorías de ambiente para establecer relaciones entre los conceptos analizados y los datos producidos en la implementación práctica, esto con el objetivo de identificar los procesos sociales ligados a elementos teóricos.

La indagación teórica logró identificar diferentes corrientes de ambiente que, gracias a sus características, aportan una mirada general a lo que se puede entender por dicho concepto, la categorización empleada corresponde a *visiones de ambiente* trabajadas por Angrino & Bastidas (2014) y otras son propias a la indagación del proyecto pedagógico:

Corriente positivista.

González (2006) plantea que el concepto de ambiente, en sus inicios, se constituye sobre el paradigma epistemológico positivista, donde el método científico separa el sujeto del objeto para

estudiarlo. Desde esta perspectiva el ambiente se entiende como algo foráneo o externo al hombre, aquí lo ambiental se reduce a lo meramente biofísico, apelando a elementos físicos precisos que describen funciones biológicas por medio de leyes, con relación a ello Vidart (1986) afirma que el naturalista francés del siglo XVIII, Étienne Geoffroy Saint-Hilaire, concebía el ambiente como el medio exterior a los organismos del mundo animal, es decir, los factores bióticos y abióticos que afectan y rodean los organismos.

Corriente epistemológica.

Para desarrollar la caracterización del enfoque epistemológico de ambiente se tomarán dos referentes, por un lado a Leff (2006) y por otro a Ángel A. (1995).

Aventuras de la epistemología ambiental, Leff (2006).

La epistemología ambiental se despliega en un deseo infinito de saber, como un sol que ilumina el camino del saber ambiental entre las sombras y oscuridades del conocimiento; un sol al que no le gusta brillar desde el mismo cenit y se oculta en su propia luz en el lado oscuro del mundo; que guiña el ojo un poco más inclinado al sur que al norte; que mira hacia el horizonte en el atardecer y diseña variados ocasos pintando los cielos con colores y luces cambiantes; que gira cada noche para reaparecer un nuevo día. (Leff, 2006, pág. 138)

Leff (2006) no concibe el ambiente como ecología sino como la complejidad del mundo pues este es un saber sobre las formas del mundo y la naturaleza por medio de las relaciones de poder materializadas en las formas dominantes del conocimiento.

Por su parte Leff (2006) propone la epistemología ambiental como: “Una aventura del conocimiento que busca el horizonte del saber” (pág. 13). La epistemología ambiental busca abrir la verdad del ser hacia la resignificación del mundo más allá de las verdades establecidas por la

ciencia, de ahí que rechace los dogmas y busque indagar sobre los saberes desde todos los horizontes (Leff, 2006). Leff (2006) también define la epistemología ambiental como un *trayecto epistemológico*, elemento que permitirá llegar a saber qué es el ambiente que también tiene por fin dar sustentabilidad a la vida pues busca vincular las condiciones únicas del planeta con el deseo de vivir y la existencia del ser humano.

Leff (2006) propone en sus postulados los conceptos de *saber ambiental* y *racionalidad ambiental*.

Saber ambiental lo define como aquel que: “Se coloca afuera de la idea del uno, del absoluto y del todo: donde el logocentrismo de las ciencias hasta el saber holístico y las visiones sistémicas que buscan reintegrar el conocimiento en un proyecto disciplinario” (pág. 15). Lo anterior indica que el saber ambiental es un elemento exterior a las tradiciones de la racionalidad científica, este surge como “la invasión silenciosa del saber negado” (Leff, 2006, pág. 17), pues se concibe que el conocimiento moderno ha establecido murallas defensivas impidiendo muchas veces la articulación de las ciencias y el conocimiento hacia el dialogo de saberes. El anterior fenómeno es descrito por Leff (2006) como la crisis ambiental, la cual equivale a una crisis del conocimiento.

Frente a las bases teóricas de la propuesta, Leff (2006) señala que aunque cuestiona el marxismo y el estructuralismo aun así usa ciertos de sus elementos contra los proyectos positivistas (universalistas y cosificadores). Por otro lado el saber ambiental confronta diferentes teorías y pensamientos como los de Marx, Weber, Bachelard, Canguilhem, Althusser, Foucault, Nietzsche, Heidegger, Derrida y Levinas.

Por otro lado la racionalidad ambiental, efecto del saber ambiental, es caracterizada por Leff (2006) de la siguiente manera: “La racionalidad ambiental despunta en el horizonte de la

sustentabilidad como condición de vida: no sólo de la biodiversidad, sino de la vida humana, de la cultura, del sentido de la existencia. Es una nueva comprensión del mundo que habitamos” (pág. 135). De este modo la racionalidad ambiental se puede concebir como un pensamiento nuevo que toma los conocimientos que la anteceden y bajo una lógica transformacional y juego de lenguajes construye las ideas de un futuro sustentable y de otro mundo posible (Leff, 2006).

Bajo la idea de racionalidad ambiental se configura un *pensamiento ambiental* que:

Al nombrar y significar las cosas del mundo, fertiliza nuevos mundos de vida, como lo han hecho las diversas culturas en su relación con la naturaleza, a través de sus lenguajes y sus prácticas sociales, en el curso de la historia de la humanidad. (Leff, 2006, pág. 137)

Con base en lo anterior, Leff (2006) establece que la racionalidad ambiental busca un horizonte, pero no para colonizar si no para fundar un nuevo mundo en donde diferentes culturas puedan cohabitar con la naturaleza.

La fragilidad ambiental de la cultura, Ángel A. (1995).

En la búsqueda por ampliar el reconocimiento de ambiente, se halla el trabajo de Augusto Ángel Maya (1995), quien incorpora el acercamiento a un método ambiental de interpretación de la historia o un método histórico de interpretación de lo ambiental. Por medio de *La fragilidad ambiental de la cultura* Ángel (1995) presenta la forma en que la cultura ha determinado el impacto de la acción humana sobre el ambiente, el contexto histórico que expone allí va desde el lejano paleolítico hasta el crecimiento europeo moderno. El objetivo del autor es, en primera medida, comprender las contradicciones de la crisis ambiental actual para lograr avanzar hacia una transformación social profunda y, por otro lado, desde la dimensión ambiental, busca interrogar la

historia para abordar una nueva perspectiva epistemológica en donde se explique las raíces del entorno y la estructura social actual (Ángel, 1995).

La demora del método histórico para dejarse interrogar por la problemática ambiental es común a la mayor parte de las ciencias sociales o de las disciplinas humanísticas. Casi todas ellas permanecen ancladas a la antigua racionalidad preambiental, que considera la sociedad como una entelequia sin raíces en el entorno. Esta demora se explica por el reduccionismo ecologista que predomina todavía en la conciencia ambiental. La perspectiva que se abre con la dimensión ambiental pretende superar, tanto el ultra naturalismo filosófico que concibe al hombre como un conquistador advenedizo, como la interpretación biológica, que lo percibe como una especie más del reino animal. (Ángel A. , 1995, pág. 10)

Corriente biocéntrica.

Este enfoque, contrario al antropocéntrico, busca reivindicar la naturaleza dotándola de valor intrínseco, pues esta se considera potencia generadora de vida. (Ibarra, 2009)

Ibarra (2009), aludiendo a Valdés (1992) señala que el enfoque ambiental biocéntrico:

“Se diferencia de la perspectiva antropocéntrica porque amplía e incluye, en el ámbito de la ética, a los ecosistemas y a los seres naturales que los conforman, por lo que esta autora la considera un pensamiento ético ambicioso y revolucionario”. (pág. 11)

Es primordial comprender, desde los planteamientos del enfoque biocéntrico, que el hombre es un individuo más que conforma la biosfera y este no se concibe como un ser superior del resto de las especies ya que comparte un camino común con los demás seres y recursos de la tierra, dicho planteamiento se sustenta en la siguiente idea planteada por (Taylor, 2005):

No negamos las diferencias entre nosotros y otras especies, pero mantenemos en nuestra conciencia la cuestión de que en relación con los ecosistemas naturales de nuestro planeta no somos más que una población de una especie entre muchas. Así reconocemos nuestro origen en el mismo proceso evolutivo del que surgieron todas las otras especies, y reconocemos que enfrentamos desafíos ambientales similares a los que ellas enfrentan. Las leyes de la genética, de la selección natural y de la adaptación se aplican por igual a todos nosotros como criaturas biológicas. Bajo esta luz, nos consideramos unidos a ellas, no separados de ellas. (pág. 25)

El anterior planteamiento busca establecer que el enfoque ambiental biocéntrico busca romper con la idea de que el hombre comparte una relación de jerarquía que lo posiciona por encima del resto de los seres vivos, esta propuesta considera que las acciones encaminadas para la conservación y protección de la naturaleza no se pueden desarrollar meramente por la supervivencia del hombre sino por la totalidad de los seres que conforman la biosfera. (Ibarra, 2009)

Desde esta propuesta se concibe la naturaleza de forma íntegra y holística, como una entidad compleja en donde todos sus elementos se relacionan y al mismo tiempo son interdependientes, de aquí que esta conciba como una potencia que genera las condiciones de vida, de modo que todos los elementos que la integran participan y tienen el derecho de habitar y evolucionar en la biosfera. El enfoque no solo dota al hombre de condición moral sino también a la naturaleza, pues esta posee la capacidad de desarrollar sus procesos evolutivos y de autorrenovarse, es precisamente esta cualidad que la dota de un valor en sí misma, no por las utilidades que genere al hombre sino por existir y poseer vida propia. (Ibarra, 2009)

Finalmente, cabe resaltar que este enfoque no desconoce que la degradación del entorno natural afecta a los seres humanos, por ello exige que el cuidado y la preservación se realice asumiendo la capacidad que tiene la naturaleza para autorrenovarse respetando sus tiempos y modos, de ahí que el desarrollo social debe estar en equilibrio con las condiciones del entorno natural ya que finalmente los seres humanos son parte íntegra e interdependiente de la biosfera, y su prosperidad depende directamente del proceso de la naturaleza y viceversa.

Corriente antropocéntrica.

En ésta se ubican las corrientes que se caracterizan por tomar en cuenta el agudo deterioro del medio ambiente en función de las consecuencias que tiene en las condiciones de vida del hombre, y no por los efectos depredadores que ha experimentado la misma naturaleza, los cuales ponen en riesgo su proceso de renovación. (Ibarra, 2009, pág. 11)

Desde esta perspectiva la reflexión alrededor de la naturaleza gira en torno al hombre, que desde su rol requiere condiciones ambientales óptimas para su supervivencia y desarrollo. Aquí el ser humano se concibe como el centro y el eje del universo gracias a su capacidad de razonar y actuar según sus propósitos, esto le permite conocer la naturaleza para transformarla y por ende crear una realidad para sí mismo. Esto coloca al hombre en una condición de superioridad sobre todo individuo de la biosfera, en donde hace uso de la ciencia y la tecnología como instrumentos para sujetar el mundo a sus fines. (Ibarra, 2009)

(Ibarra, 2009) afirma que el principal postulado de este enfoque es:

La relación del hombre con la naturaleza debe estar regulada por el deber ético de cuidar y preservar el entorno natural para asegurar el futuro desarrollo del hombre y de la sociedad. Este principio expresa que esta ética no reconoce el valor intrínseco, ni los derechos morales que

tiene la naturaleza para renovarse y desarrollarse, y sólo reivindica el derecho que tiene el hombre a sobrevivir y realizarse, por lo cual plantea que es indispensable que no acabe, ni agote esta fuente de la que obtiene los recursos para satisfacer sus necesidades, así como las condiciones ambientales que le proporcionan bienestar. (pág. 11)

Ibarra (2009) establece, por medio de (Regan, 1992), que el enfoque antropocéntrico toma como referente la filosofía de Immanuel Kant ya que el:

(...) postula que sólo los seres humanos poseen valor intrínseco o valor en sí mismo, puesto que son sujetos con autonomía racional que buscan su realización y por ello merecen respeto, así como consideraciones y deberes morales. En el pensamiento de este filósofo, la capacidad del hombre de pensar y tener conciencia es la cualidad que, a la vez que lo distingue, permite considerarlo como un fin en sí mismo cancelando la posibilidad de visualizarlo como medio o instrumento. (pág. 11)

Aunque la filosofía de Kant no es antropocéntrica, desde esta perspectiva se plantea que sólo los a los humanos se les puede comprender como sujetos morales, con derechos y deberes éticos ya que la racionalidad los dota de capacidades para tomar decisiones y asumir responsabilidades, y en este caso concreto, frente al medio, de ahí que se considere al hombre con el derecho de buscar y lograr su realización disponiendo del resto de los objetos y especies que conforman la biosfera, reduciéndolos a solo medios para sus fines. (Ibarra, 2009)

Con relación a lo anterior se evidencia que este enfoque asume la naturaleza como materia y objeto que está sujeto a las necesidades y caprichos del ser humano para el logro de su supervivencia, cuya razón de ser es satisfacer las necesidades del hombre. (Ibarra, 2009) señala que los orígenes de este enfoque se pueden rastrear en el siglo XVII con René Descartes:

(...) quien rompe con la cosmovisión mítica y religiosa de la naturaleza. Con ello se sientan las bases de la concepción moderna de la naturaleza, ya que al concebirla como una máquina se cancelan las cualidades sustantivas que posee como fuerza o potencia generadora de vida y se le reduce a un objeto inerte posible de manipular y controlar. En esta perspectiva, la naturaleza no posee valor intrínseco, es decir, no posee un valor propio, sólo el valor instrumental asignado y reconocido por el hombre que la valora, en la medida en que le proporciona las condiciones y los bienes materiales para el logro y desarrollo de la vida humana. (pág. 11)

La crítica que Ibarra (2009) le plantea a este enfoque, aludiendo a (Valdés, 1992) y a (Regan, 1992), es que no logra proponer una teoría nueva porque quienes a proponen:

(...) parten de la teoría ética tradicional y sólo incorporan la problemática ambiental para derivar planteamientos y preceptos morales orientados a la conservación y preservación de la naturaleza como medida necesaria para asegurar la sobrevivencia del hombre. (pág. 11)

La importancia de conocer este enfoque parte de que sus ideas han fundamentado la explotación desahogada de los recursos naturales desde la revolución industrial hasta el proceso contemporáneo que ha tenido sus bases en la industrialización y el desarrollo de la tecnología. (Ibarra, 2009)

Corriente geocéntrica.

“El enfoque geocéntrico, presta atención preferencial al planeta Tierra, como entorno de los sistemas humanos.” (Rodríguez M. , 2005, pág. 17)

Desde este enfoque se analizan los sistemas espaciales de modo que se reconocen sus diferencias, sus interrelaciones y su integración en la superficie terrestre, este incluye cinco nociones fundamentales: Espacio, territorio, paisajes, lugar y región. Con relación a dichos

conceptos, Rodríguez M. (2005) define *espacio*, citando a (Santos M., 1994) de la siguiente manera:

“El espacio se define como el conjunto indisociable, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistema de acciones en la superficie terrestre. El sistema de objetos incluye los objetos naturales, los construidos y fabricados, los técnicos mecanizados y los cibernéticos. Las acciones son el conjunto de las relaciones sociales de producción, incluyéndose las acciones racionales instrumentales, las racionales valorativas, las tradicionales y las afectivas.” (pág. 17)

Posteriormente Rodríguez M. (2005) plantea que territorio “considera al espacio como una forma de gestión sometida al poder económico y político.” (pág. 17) y finalmente, define región: “aquellos individuos espaciales en los que se articulan los diferentes sistemas ambientales que conforman el ecosistema humano en una dimensión espacial.”

Definiendo los anteriores conceptos Rodríguez M. (2005) resalta la idea de que el espacio se puede entender como el entorno que contiene el ambiente, y este último sería, según el enfoque geocéntrico, la interrelación de diferentes objetos o niveles de objetos considerados correlacionados que dotan de cualidades otros objetos, tal como se evidencia en la relación que establece entre espacio – territorio y entre espacio – región según los conceptos establecidos.

Corriente sistémica.

Esta perspectiva se constituye desde una visión dialéctico-materialista, pues asume que las relaciones entre la naturaleza y la sociedad no están determinadas por un proceso superior a las leyes de la sociedad y la naturaleza sino por la producción material, de ahí que el nivel de desarrollo de la sociedad y la producción material dependan de la influencia que se ejerza sobre la naturaleza y sus procesos. Este enfoque concibe que la sociedad no determina o rige por completo la

naturaleza y sus leyes, pues existen límites impuestos por las propiedades de los sistemas naturales.

(Rodríguez M. , 2005)

Tanto Marx como Engels desarrollaron una interpretación preliminar a lo mencionado, pues consideraron la sociedad como un sistema independiente que se determina por el proceso de producción material. Sobre esto la interpretación marxista establece que la sociedad se rige por la producción mientras que la naturaleza por el movimiento de la materia, con relación a la anterior premisa cabría decir que los sistemas naturales son autónomos e independientes con relación a los sistemas sociales. (Rodríguez M. , 2005)

Desde este enfoque se define *medio ambiente del sistema humano* como el resto del universo que influye sobre el sistema humano, es decir, todo lo que está por fuera de este y está formado por otros sistemas que influyen sobre el comportamiento de los seres humanos. Los sistemas que conforman el medio ambiente son: el sistema natural (ecosistema y geosistema), sistema socioeconómico (socioambiental, económico-ambiental, sistema cultural ambiental). Rodríguez M. (2005) los define del siguiente modo:

Ecosistema.

Sistema que se conforma por elementos bióticos y abióticos donde están los organismos estructural y funcionalmente ligados a procesos biológicos, físico y químicos.

Geosistema Natural.

Sistema espacio temporal conformado por la interacción de elementos biofísicos que pueden ser modificados por las actividades humanas.

Sistema socioambiental.

Se constituye por los sistemas de relaciones del medio biofísico y las sociedades humanas, las cuales organizan en espacio según los parámetros de la población (su organización económica, sistemas tecnológicos y su camino histórico)

Sistema económico-ambiental.

En este se evidencia la interacción del proceso económico y el medio biofísico gracias a la transformación de la materia y la energía. Además de ser este medio un factor productivo es contenedor de servicios ambientales.

Sistema cultural-ambiental.

Se reconoce como los productos tangibles de la interacción entre la naturaleza y la cultura. Este abarca las interrelaciones entre los sistemas ambientales naturales, tecnológicos y tipos de organización de conocimientos y símbolos.

Rodríguez M. (2005) señala que el enfoque ambiental sistémico se basa en la dialéctica materialista por estas razones:

1. La dialéctica materialista responde a la organización del mundo material e inmaterial, y el medio ambiente resultaría ser un objeto de estudio.
2. Es una concepción holística pues acepta la complejidad y el caos como propiedades de los sistemas.
3. Articula elementos empíricos y matemáticos en la teoría y esto permite convertir elementos cualitativos en cuantitativos.
4. Permite la interdisciplinariedad.

Corriente paternalista.

Angrino & Bastidas (2014) señalan que el enfoque ambiental paternalista está más ligado a la preservación y conservación:

En esta tendencia de pensamiento se plantea la necesidad de conocer las causas y consecuencias de las problemáticas ambientales, lo cual promueve una formación de conciencia como estrategia para mejorar las acciones humanas que van dirigidas a la conservación y protección del medio. (pág. 36)

Con relación a dicho planteamiento, predomina la idea de que la especie humana es la única que tiene la capacidad de asumir responsabilidades respecto a la preservación y conservación de la naturaleza, esto obedece a la necesidad de mejorar la calidad del ser humano a futuro. (Angrino & Bastidas, 2014)

Corriente geográfica.

Constituye un espacio delimitado con contenidos fisiogeográficos (naturales o artificiales), biogeográficos y antropogeográficos, considerados estáticamente y en la dinámica de sus actitudes e interacciones de naturaleza política, económica, psicosocial y militar, enmarcados en un entorno ideológico. El ambiente geográfico como espacio limitado puede considerarse en magnitudes de zona de responsabilidad y zona de interés. (Ambiente Geográfico, 2012)

El enfoque denominado *ambiente geográfico* es propio del estudio de la ciencia geográfica desarrollada en Argentina, allí utilizan el concepto de ambiente para designar y agrupar aquellos escenarios o regiones naturales con características propias y las sociedades que habitan en estos y utilizan elementos como el agua, los suelos, bosques, entre otros, y los transforma según sus

necesidades y/o condiciones como lo sería la construcción de una carretera, un aeropuerto, una ciudad, entre otras infraestructuras. (Guerrero, 2014)

Guerrero (2014) señala que Argentina contiene gran variedad de ambientes gracias a su variada historia geológica y morfológica, su desarrollo en latitud y altitud y finalmente por razones históricas, políticas y económicas.

Corriente humana.

La tesis central de la propuesta *ambiente humano, como un enfoque para la formación de ciudadanos*, propuesta por Bernal, Estrada, & Franco (2006) es la siguiente:

El saber ambiental como saber práctico surge de la capacidad humana de dirigir la acción singular y concreta de modo que se configure y desarrolle en concordancia con el respeto a la dignidad de la persona humana, a los grupos sociales y al ambiente, tanto no intervenido como intervenido por las actividades humanas. (pág. 136)

Dicha propuesta asume que adquirir habilidades ligadas a lo ambiental incide en la adopción de normas, principios de acción ética y habilidades para interpretar y cumplir códigos propios de la vida humana en sociedad:

De esta manera, a cada ser humano preocupado por el bien común le es posible detectar conductas personales acordes o no con el respeto a la dignidad humana, con la convivencia social y con los principios de ciudadanía local y global, que se manifiestan en los múltiples campos de la interacción interpersonal. (Bernal, Estrada, & Franco, 2006, pág. 136)

Así, educar desde un enfoque ambiental humano, equivale a educar en conocimientos, buenas actitudes y hábitos sociales y personales desde diversas disciplinas de conocimiento, dicho proceso implica trabajar para generar comportamientos y actitudes favorables a los seres humanos ante la

carencia de habilidades sociales presentes en muchos individuos de la sociedad actual. Para elaborar dicho planteamiento Bernal, Estrada, & Franco (2006) establecen que los términos *actitud* y *comportamiento* fueron estudiados para acompañar el planteamiento del enfoque ambiental humano. Con relación a *actitud* establecen que este concepto se define como aquellos comportamientos que implican sentimientos evaluativos en cuanto a que algo agrada o desagrada a un sujeto, y desarrollan la categoría de *actitudes ambientales*, que definen como aquellos sentimientos favorables o negativos que se tienen hacia el entorno físico o un problema relacionado con este. El *comportamiento* lo definen como el fruto del querer y del conocer cuando este deviene de la razón, porque cuando los comportamientos no son razonados provienen de la ignorancia y del desconocimiento sobre nuestro actuar, o de la terquedad por asumir posturas individualistas y/o egoístas, por eso Bernal, Estrada, & Franco (2006) afirman, citando a (Altarejos, 1999) que:

La dimensión práctica del saber ambiental, es decir, la actuación personal acorde con los principios del enfoque pedagógico denominado Ambiente Humano, solo se puede aprender en la acción y desde esta; a obrar se aprende obrando. Y, como en todo proceso de aprendizaje, podemos seguir ayudados pero no a través de instrucciones, si no haciendo junto con quien ya posee la experiencia práctica del obrar, quien ya posee la actitud de obrar correctamente. (pág. 137)

Lo anterior quiere decir que la condición más importante para llevar a cabo procesos de educación desde el ambiente humano es el ejercicio del saber práctico, orientados a la vida social para fomentar valores éticos y sociales desde actitudes y conductas, aquí el maestro cumple el papel de acompañar con su experiencia y su actitud de obrar correctamente, y esto último implica:

“Identificar y desarrollar en otros actitudes favorables y hábitos relacionados principalmente con virtudes como la justicia, la generosidad, la responsabilidad y la propia dignidad personal.”

(Bernal, Estrada , & Franco, 2006, pág. 137)

Según lo anterior, es responsabilidad de los docentes asumir el desafío educativo manejando elementos éticos y principios epistemológicos de diferentes ciencias y disciplinas como la filosofía, biología, geografía, economía y principalmente la pedagogía. (Bernal, Estrada , & Franco, 2006)

Corriente de la salud.

“A lo largo de la historia y en los diferentes discursos, vivencias individuales y colectivas, el ambiente ha estado presente en el continuo del proceso salud – enfermedad.” (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 350)

Este enfoque busca analizar el ambiente como determinante para la salud desde perspectivas recientes, la causa principal es que los humanos han puesto mayor atención en su entorno, esto considerando las deficientes condiciones ambientales consecuencia de las acciones antrópicas permanentes sobre el medio. (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016)

Para analizar la incidencia del ambiente como determinante de la salud, este enfoque desarrolla el siguiente rastreo revisando como se ha abordado el concepto de ambiente a través de diferentes etapas en la historia:

1. “Hipócrates consideraba que la enfermedad y la salud tienen su génesis en el entorno natural, Galeno por su parte, consideraba que la enfermedad se determinaba por las condiciones en que trabajan y viven los hombres.” (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 352)

Con relación al planteamiento, propuesto por Galeno (S. II d.n.e), para la época antigua se debía asegurar la salud de las personas ya que de esto dependía la producción, y esta se lograba por medio del trabajo, la cual provenía de las clases sociales más bajas que habitaban en lugares miserables y superpoblados, donde las precarias condiciones sanitarias generaban enfermedades infecciosas. De este modo las primeras acciones de saneamiento buscaban controlar la salud de los grupos más vulnerables de donde provenía la masa de fuerza productiva.

2. Inglaterra, país pionero de la Revolución Industrial en Europa, también fue el primero en sufrir la contaminación generalizada del aire, en una escala obvia y severa, por los requerimientos de una tecnología basada en el hierro y acero, derivada de la industria en la era victoriana (1800), situación que presenta la relación entre la actividad económica y el ambiente, puesto que ocasionó la concentración de la contaminación industrial, especialmente cerca de las fábricas donde se ubicaban los asentamientos de las comunidades más miserables y densamente pobladas, y con presencia de enfermedades transmisibles. (Garzón, Cardona, Rodríguez, & Segura, 2016, pág. 352)

En la era de la industrialización se fueron agudizando las precarias condiciones sanitarias, esto ligado al interés de acumular recursos a través del desarrollo industrial a costa del ambiente y el sometimiento de los más pobres, esto lleva a que surja la primera crisis ambiental por la ausencia de agua potable y condiciones de saneamiento básico. Consecuencia de lo anterior, hacia 1848, el parlamento británico aprueba la ley de salud pública, con la que se buscaba expandir el acceso al agua limpia y mitigar los riesgos para la salud ligados a enfermedades contagiosas. Los principales problemas de la época fueron el trabajo infantil, pobreza, ignorancia, alcoholismo, drogadicción,

poca seguridad y bienestar social y finalmente la prostitución. (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016)

3. “Pasado un siglo y con la creciente contaminación industrial, se da la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en 1972.” (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 353)

Con la anterior conferencia se buscar convencer a muchos gobiernos para que introduzcan leyes que detengan la contaminación por emisiones atmosféricas de la industria, hecho que da surgimiento a la segunda ola de interés ambiental. (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016)

4. “La tercera ola de interés ambiental se configuró entre los años 80’s y 90’s, con el acelerado desarrollo económico de los países subdesarrollados.” (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 353)

Hacia finales del siglo XX se da un aumento considerable de la contaminación por el aumento de producción a nivel global, demanda de mercancías producidas por medio de tecnologías baratas y contaminantes y el aumento demográfico global. (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016)

5. “En América Latina la importancia de lo social para la salud se esbozó como parte de la agenda pública de desarrollo en la carta de Punta del Este (1961) con la necesidad de la promoción económica, por la situación de miseria en la región.” (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 353)

Con relación a las iniciativas desarrolladas en América Latina Garzón, Cardona, Rodríguez, & Segura (2016) señalan que surgieron algunas propuestas para mitigar diversos problemas ambientales en la región, entre estas cabe mencionar la creación de la alianza para el progreso, propuesta por John F. Kennedy, la cual tenía por objetivo tomar medidas sociales, políticas y

económicas (educación, salud y vivienda), dicha política fracasó tras la muerte del presidente y se privilegió una alianza militar entre EE.UU. y diversos países Latinoamericanos. Otra iniciativa fue la declaración Alma Ata en 1978, con la que se trazó como objetivo la salud para todos en el año 2.000 por medio de una estrategia llamada Atención Primaria en Salud (APS) que incluyó un abastecimiento de agua limpia y saneamiento básico. Dichas propuestas se enmarcan en que:

En algunos países de Latinoamérica la legislación en materia de inspección, vigilancia y control sanitaria buscó dar respuesta al tema ambiental desde el saneamiento básico, para controlar y manejar los factores ambientales de riesgo y del consumo, buscando la estabilización del entorno y de alguna forma, avanzar en la promoción del crecimiento económico que se había establecido años antes. (Garzón, Cardona, Rodríguez, & Segura, 2016)

6. Por último, en Colombia, el Código Sanitario Nacional (Ley 09 de 1979), establece el papel del ambiente ligado a la salud pública estipulando que las condiciones sanitarias del ambiente son necesarias para garantizar el bienestar y la salud de los seres humanos, idea que también quedó reafirmada en el artículo 49 de la constitución política de Colombia de 1991. (Garzón, Cardona, Rodríguez, & Segura, 2016)

El anterior panorama devela la relación determinante entre ambiente y salud, la cual establece que el primero es determinante del segundo, de ahí que se hallan dado muchas propuestas entorno al saneamiento y al acceso de agua potable como acciones para mitigar problemas ambientales. El deterioro del ambiente y su impacto sobre la salud han generado interés por protegerlo, resultado de ello, como lo señala Garzón, Cardona, Rodríguez, & Segura (2016) son:

Conferencia de Rio 92, Cumbre de la Tierra:

En la que participaron 178 jefes de Estado y de Gobierno, quienes aprobaron tres grandes acuerdos: el Programa 21, un plan de acción mundial para promover el desarrollo sostenible y la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Se abrieron a la firma dos instrumentos con fuerza jurídica obligatoria: el Convenio Marco sobre el Cambio Climático y el Convenio sobre la Diversidad Biológica. (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 353)

Carta de Ottawa, en Canadá:

La promoción de la salud avanza con la carta de Ottawa, en la que se considera esencial que se realice una evaluación sistemática del impacto que los cambios del medio ambiente producen en la salud. La protección de ambientes naturales, artificiales, y la conservación de los recursos naturales, debe formar parte de las prioridades de todas las estrategias de promoción de la salud. Esta carta también dio un paso, en el tema de entornos saludables para la salud, dentro de los que se incluye el ambiental. Para su creación estos requieren participación intersectorial, fortalecimiento del tejido social, desarrollo sostenible, voluntad política e inversiones económicas que contribuyan a la construcción y conservación los entornos. (Garzón, Cardona, Rodriguez, & Segura, 2016, pág. 354)

Para finalizar, cabe señalar que en el enfoque de ambiente, como determinante de la salud, la vida de los seres humanos depende de la biosfera y de los bienes que esta ofrece, esto devela que la relación del hombre con el ambiente ha sido utilitarista e intervencionista, ya que estas relaciones han variado según el momento histórico y el modelo económico imperante tal como se pudo apreciar en la contextualización de ambiente según las diferentes etapas.

Corriente de género.

“La gestión ambiental con equidad de género significa poner en marcha políticas y programas de manejo adecuado de los recursos naturales que incluyan de manera explícita las necesidades, prioridades y opiniones de ambos sexos.” (Instituto Nacional de las Mujeres & Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2003, pág. 11)

Para comenzar, desde este enfoque, se define género como los valores, roles, atributos y en general, representaciones que la sociedad atribuye a los hombres y las mujeres, por eso establece que es diferente a sexo ya que este último refiere a las características biológicas que en conjunto determinan a quien es hombre o mujer, en este sentido el género obedece más a una visión cultural sobre los roles que se construyen por la sociedad, el Instituto Nacional de las Mujeres & la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2003) señalan que en las diferencias de estos roles recae la discriminación:

(...) aunque mujeres y hombres tienen las mismas bases para realizarse intelectual, física y emocionalmente, y pueden alcanzar el desarrollo pleno de sus capacidades si cuentan con oportunidades equitativas, el hecho es que la mayoría de las sociedades otorga a los hombres muchas más libertades en términos de desplazamiento, actividades, toma de decisiones (personales y de grupo), acceso al uso y control de los bienes y recursos, representación de la comunidad, etc., en tanto que las mujeres suelen vivir en desventaja social y económica, con libertades y oportunidades más restringidas. (pág. 03)

Con relación al anterior planteamiento es evidente que el enfoque de género, desde una perspectiva ambiental, establece que los roles socialmente construidos han dotado de condiciones desiguales a las mujeres y los hombres, donde las primeras cuentan con libertades y oportunidades

más restringidas, de ahí que este enfoque busque reivindicar en condiciones sociales, políticas, económicas, entre otras, a la mujer. (Instituto Nacional de las Mujeres & Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2003)

Este enfoque concibe el ambiente como aquellos recursos naturales que se obtienen sin que sea necesaria la mediación del ser humano, de ahí que sugiera el desarrollo sustentable como un medio para que el aprovechamiento de estos recursos sea racional e integral, pues su uso no debe comprometer su futuro, ya sea contaminándolos o agotándolos:

“El desarrollo sustentable aspira a satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer las de las generaciones venideras: suficiente para el presente y suficiente para el futuro; el bosque que ahora disfrutamos lo disfrutarán también nuestros nietos.” (Instituto Nacional de las Mujeres & Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2003, pág. 6)

En este sentido la mujer puede desempeñar un papel fundamental y para ello el Instituto Nacional de las Mujeres & La Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2003) elaboran las siguientes propuestas para la gestión ambiental con enfoque de género:

1. Reconocer e involucrar a las mujeres como agentes de desarrollo local.
2. Hay que considerar que las necesidades de las mujeres son diferentes a las de los hombres.
3. Potencializar las habilidades y recursos de las mujeres (en lo individual y en grupos).
4. Fortalecer la participación femenina en las instituciones y organizaciones sociales.
5. Dar voz a las y los beneficiarios de los diversos programas y proyectos de desarrollo.
6. Incorporar el tema género en los cursos de capacitación a promotores ambientales y usuarios de los recursos.

7. Difundir experiencias exitosas de proyectos ambientales y de desarrollo que han incorporado el enfoque de género. (pág. 12)

Finalmente, con este enfoque, se busca que en distintos lugares del mundo se entienda que es posible acabar con la pobreza por medio del desarrollo sustentable donde se fortalezca la participación de la mujer en la sociedad, teniendo en cuenta que, como se estableció con anterioridad, esta cuenta con oportunidades más restringidas en comparación con el hombre, de ahí que se requiera de una equidad de género donde prevalezca la participación en plena igualdad de oportunidades y en toma de decisiones ya que las acciones para mitigar los problemas en el ambiente se deben ejercer de manera conjunta y organizada con el fin de que ambos géneros gocen de los mismos beneficios que los recursos generan, en este orden de ideas, El Instituto Nacional de las Mujeres & La Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2003) plantean los siguientes fines con el enfoque ambiental de género:

8. Identificar la participación diferenciada de mujeres y hombres en el manejo, la degradación y la conservación de los recursos naturales para potenciar su participación en la construcción de un desarrollo socioambiental sustentable.
9. Incorporar la perspectiva de género como eje conductor de las políticas, planes, programas y proyectos ambientales.
10. Impulsar un marco jurídico ambiental eficiente y acorde con los lineamientos fundamentales de la equidad de género en su relación con la cuestión ambiental.
11. Eliminar los obstáculos que aún impiden la inserción de las mujeres en los procesos de toma de decisiones en materia ambiental, así como el acceso a la tierra y sus recursos, a la vivienda, al crédito, a la capacitación, etcétera.

12. Promover la independencia económica de las mujeres; frenar la feminización de la pobreza, y fomentar una distribución equitativa de los recursos, el patrimonio, las oportunidades, los servicios, la salud y los beneficios, como elementos indispensables para el desarrollo sustentable.
13. Procurar que los beneficios económicos derivados del uso, conservación y restauración de los recursos naturales sean equitativos para ambos géneros.
14. Institucionalizar la equidad de género en el quehacer regular de las distintas dependencias del sector ambiental. (pág. 16)

Corriente psicológica.

La psicología ambiental se puede concebir, según Holahan (2000) como:

"Área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana" (pág. 21)

Frente a este campo de investigación, Holahan (2000) señala que es un estudio nuevo y complejo, que recurre a los procesos de adaptación para analizar su objeto de estudio:

"Los psicólogos ambientales se interesan especialmente en los distintos procesos psicológicos mediante los cuales las personas se adaptan a las complejas exigencias del ambiente físico." (Holahan, 2000, pág. 22)

Dichos procesos de adaptación han llevado al estudio de los procesos que permiten a las personas aprender a vivir en determinados ambientes:

De hecho, se sabe que aun cuando las personas se enfrentan a condiciones ambientales difíciles (como las que existen en los edificios de muchos pisos o en un ambiente institucional de diseño

inadecuado), son capaces de desarrollar formas positivas y creativas para satisfacer sus necesidades individuales y sociales. (Holahan, 2000, pág. 24)

Este planteamiento se puede resumir en el siguiente esquema, propuesto por Holahan (2000):

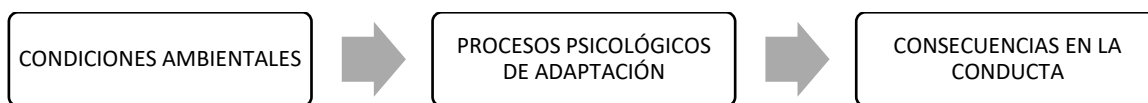


Figura 9. Modelo adaptativo del ambiente y de la conducta.

Fuente: Holahan, 2000, pág. 24

En este orden de ideas, los efectos del ambiente sobre la conducta son mediados por una variedad de procesos psicológicos adaptativos, dicho proceso es recíproco, es decir, las personas influyen en las condiciones del ambiente mientras que el ambiente influye en la conducta de los seres humanos, según esta propuesta, cuando la relación entre el ambiente y los seres humanos es negativa, esto se puede invertir por medio de un proceso llamado *confrontación*, que significa un esfuerzo directo para transformar las condiciones que generan molestias, aunque esto no garantiza que la confrontación tenga éxito si significa la necesidad de los seres humanos por superar los efectos negativos del ambiente sobre su conducta y viceversa. (Holahan, 2000)

Un ejemplo para entender el anterior planteamiento sería el siguiente: Una persona vive a diario bajo condiciones de estrés por el uso del transporte público en una ciudad muy poblada, *la confrontación* que podría invertir esta situación negativa, sería utilizar otro vehículo como la bicicleta o la moto que le permita evitar la aglomeración y por ende el estrés, otro tipo de *confrontación* también sería el cambiar el significado psicológico de lo que produce estrés, por ejemplo utilizar el transporte público como medio para hacer nuevos amigos, escuchar música o leer.

Corriente de representaciones.

Florido (2003) establece la siguiente afirmación. “La representación del ambiente que una persona o grupo social posea necesariamente determina sus actitudes, comportamientos y valor asignado a cada elemento que lo compone, independientemente que responda a una acción espontánea o deliberada” (pág. 116)

Florido (2003) señala que las representaciones sociales de ambiente son un campo investigativo poco abordado en la educación ambiental, de ahí la necesidad de describirlas desde los arraigos de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva Florido (2003) citando a Giordan & Souchon (1994) define ambiente del siguiente modo:

Se define como un conjunto, en un momento determinado, de los aspectos físicos, químicos y biológicos, y de los factores sociales y económicos susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a largo plazo, sobre los seres vivos y las actividades humanas. (pág. 115)

Por otro lado Florido (2003) establece que las representaciones sociales poseen modos internos de formación donde son indispensables las diversas maneras de comunicación que se establecen. En este orden de ideas, desde este enfoque, las representaciones sociales se construyen del siguiente modo:

Las representaciones sociales se construyen a partir del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, es decir, del conjunto de condiciones económicas, políticas, socioculturales, históricas, que caracterizan a una sociedad determinada, pero también en el sistema de creencias y valores que circulan en su seno. (Florido, 2003, pág. 116)

Lo anterior indica que las representaciones sociales conllevan una fuerte carga cultural que posee y hereda imaginarios, comportamientos, actitudes, valores, entre otros elementos, que

influyen en las relaciones sociales. De este modo Florido (2006), tras desarrollar una investigación escolar de campo junto con la Línea de Investigación de Estudios de Calidad de Vida de la Universidad Pedagógica Nacional, lograron identificar tres categorías ligadas a representaciones de ambiente las cuales son: El ambiente como lugar, el ambiente como factor de desarrollo integral humano y el ambiente como valor constitucional, y las definen así:

El ambiente como lugar.

Se define por el espacio de desarrollo de los grupos juveniles como la calle, la esquina, el parque y demás espacios barriales que se frecuentan y comparten, en los cuales se desenvuelve parte de la vida cotidiana.

El ambiente como factor de desarrollo integral humano.

Desde esta representación el ser humano es parte integral del ambiente, y las relaciones determinan los beneficios o el nivel de desarrollo de la comunidad por medio de la cooperación con fines para preservar, utilizar y desarrollarse a través de y con el ambiente.

El ambiente como valor constitucional.

El ambiente se considera acá como un recurso de interposición legal pues se encuentra en la Constitución como un deber y un derecho social en donde diversos actores deben comprometerse a cumplir leyes y dinámicas en pro del ambiente.

Educación Ambiental

Al igual que cuando se refiere a ambiente, la educación ambiental también se caracteriza por poseer gran polisemia, es decir, tiene varios significados que adoptan diversos discursos que proponen muchas maneras de concebir y llevar a la practica la acción educativa desde la educación ambiental. Entendiendo que corriente refiere a una manera de concebir y practicar la educación

ambiental, Sauvé (2005) explica y explora de forma general quince corrientes de educaci3n ambiental, estas corresponden a la tradici3n ambiental que surge entre la década de los 70's y 80's mientras que otras son más recientes.

Sauvé (2005) señala que las corrientes que tienen larga tradici3n en la educaci3n ambiental son:

- La corriente naturalista.
- La corriente conservacionista / recursista.
- La corriente resolutive.
- La corriente sistémica.
- La corriente científica.
- La corriente humanista.
- La corriente moral /  tica. (pág. 18)

Y las corrientes más recientes serian, según Sauvé (2005):

- La corriente holística
- La corriente bio-regionalista
- La corriente práxica
- La corriente crítica
- La corriente feminista
- La corriente etnográfica
- La corriente de la eco-educaci3n
- La corriente de la sostenibilidad / sustentabilidad. (pág. 18)

Sauvé (2005) elabora una cartografía con las corrientes en educaci3n ambiental de modo que describe cada una enfatizando en: La concepci3n dominante de ambiente, la intenci3n central,

enfoques que privilegia y finaliza dando ejemplos de modelos pedagógicos que ilustran las corrientes respectivamente,

La corriente naturalista.

Sauvé (2005) considera esta corriente de E.A (Educación ambiental) como una de las más antiguas, la cual se centra en la relación con la naturaleza. Esta se considera asociada a los movimientos de educación al medio natural y educación al aire libre, y reconoce que la naturaleza tiene un valor en sí mismo, pues más allá de los recursos que posee y da se fija en los saberes que se puede obtener en ella.

Con relación al enfoque educativo de la corriente naturalista, Sauvé (2005) afirma:

“El enfoque educativo puede ser cognitivo (aprender de las cosas sobre la naturaleza) o experiencial (vivir en la naturaleza y aprender de ella) o afectivo, o espiritual o artístico (asociando la creatividad humana a la de la naturaleza).” (pág. 19)

En este sentido, desde la corriente naturalista, la naturaleza se debe considerar como educadora y como un medio de aprendizaje:

(...) se debe aprender a entrar en contacto con ella, a través de nuestros sentidos y de otros captores sensibles: el enfoque es sensualista, pero también espiritualista: se trata de explorar la dimensión simbólica de nuestra relación con la naturaleza y de comprender que somos parte integrante de ella. (Sauvé, 2005, pág. 20)

La corriente conservacionista / recursista.

Sauvé (2005) señala que esta corriente agrupa las propuestas ligadas a la conservación de los recursos (agua, suelo, energía, plantas y animales, patrimonio genético, patrimonio construido,

entre otros). En parte esta conservación se hace necesaria por los beneficios para los seres humanos que se pueden obtener de dichos recursos.

La corriente de E.A. conservacionista ha sido indispensable para la educación colectiva donde los recursos son escasos, sobre todo en aquellos contextos de posguerra desde mediados del siglo XX. Los programas de educación basados en esta corriente se basan en dos propuestas concretas, la primera tiene como principio las tres *R* (reducción, reutilización y reciclaje), la segunda se centra en la gestión ambiental (gestión del agua, gestión de desechos, gestión de la energía). Desde la E.A. se hace indispensable desarrollar habilidades ligadas a la conservación de recursos y a la equidad social (Sauvé, 2005).

La corriente resolutive.

Sauvé (2005) afirma que esta corriente surge a inicios de la década de los 70's, cuando comenzaron a develarse diferentes problemas ambientales. Esta corriente de E.A. agrupa aquellas nociones en las que se asocia medio ambiente con problemas y adopta la visión de la UNESCO que surge en su programa internacional de educación ambiental (1975-1995):

Se trata de informar o de conducir la gente a informarse sobre problemáticas ambientales así como a desarrollar habilidades apuntando a resolverlos. Como en el caso de la corriente conservacionista / recursista, a la cual la corriente resolutive está frecuentemente asociada, se encuentra aquí un imperativo de acción: modificación de comportamientos o proyectos colectivos. (Sauvé, 2005, pág. 22)

Según esta corriente, la E.A. debe centrarse en el estudio de problemáticas ambientales, analizadas desde sus componentes sociales y biofísicos (Sauvé, 2005).

La corriente sistémica.

“El análisis sistémico permite identificar los diferentes componentes de un sistema ambiental y de poner en relieve las relaciones entre sus componentes, entre las cuales las relaciones entre los elementos biofísicos y los elementos sociales de una situación ambiental.” (Sauvé, 2005, pág. 20)

Sauvé (2005) afirma que, quienes se inscriben en esta corriente, pueden conocer y comprender de forma adecuada las realidades y problemáticas ambientales, para su estudio es indispensable el desarrollo de habilidades ligadas al análisis y la síntesis. Un proceso desarrollado desde esta corriente permite obtener una visión de conjunto de la realidad apprehendida.

“La corriente sistémica en educación ambiental se apoya entre otros, en los aportes de la ecología, ciencia biológica transdisciplinaria, que ha conocido su auge en los años 1970 y cuyos conceptos y principios inspiraron el campo de la ecología humana.” (Sauvé, 2005, pág. 20)

Un modelo pedagógico, centrado en la corriente sistémica, permite comprender de forma global un fenómeno o problema ambiental, para luego identificar y elegir soluciones apropiadas al mismo (Sauvé, 2005).

Sauvé (2005) afirma que la adopción de la E.A., desde la corriente sistémica, implica un trabajo interdisciplinario que tome en cuenta la complejidad de los objetos y fenómenos estudiados, y ello conlleva dos procesos, el primero implica reconocer:

(...) los elementos del sistema, es decir los actores y factores (incluso humanos) aparentemente responsables de un estado (o de un cambio de estado); las interacciones entre estos elementos (la sinergia por ejemplo o los efectos contradictorios); las estructuras en las cuales los factores (o los seres) intervienen (incluyendo las fronteras del sistema, las redes de transporte y de

comunicación, los depósitos o lugares de almacenamiento de materias y de energía); las reglas o las leyes que rigen la vida de estos elementos (flujos, centros de decisión, cadenas de retroacción, plazos, etc.). (Sauvé, 2005, pág. 23)

Y el segundo implica:

(...) comprender las relaciones entre estos diversos elementos y de identificar por ejemplo las relaciones causales entre los acontecimientos que caracterizan la situación observada. Finalmente, se puede aprovechar la comprensión sistemática de la situación estudiada para la búsqueda de soluciones menos perjudiciales o más deseables respecto al medio ambiente. (Sauvé, 2005, pág. 24)

La corriente científica.

Sauvé (2005) afirma que esta corriente de E.A., como su nombre lo indica, hace énfasis especial en el proceso científico, con el que busca abordar y comprender realidades o problemas ambientales desde las relaciones de causa y efecto:

El proceso está centrado en la inducción de hipótesis a partir de observaciones y en la verificación de hipótesis por medio de nuevas observaciones o por experimentación. En esta corriente, la educación ambiental está a menudo asociada al desarrollo de conocimientos y de habilidades relativas a las ciencias del medio ambiente, campo de investigación esencialmente interdisciplinario, hacia la transdisciplinariedad. (Sauvé, 2005, pág. 24)

Este enfoque es principalmente cognitivo, pues concibe el ambiente como un objeto de conocimiento para seleccionar e implementar una solución apropiada, la observación y la experimentación son indispensables en su método. Así, Sauvé (2005) establece que, desde un modelo pedagógico pensado desde la corriente científica, se deben integrar las siguientes etapas:

“(…) una exploración del medio, la observación de fenómenos, la emergencia de hipótesis, la verificación de hipótesis, la concepción de un proyecto para resolver un problema o mejorar una situación.” (pág. 25)

La corriente humanista.

Sauvé (2005) establece que esta corriente de E.A. enfatiza en la dimensión humana del medio ambiente, y se constituye por medio de la relación entre naturaleza y cultura.

Desde esta corriente:

“El ambiente no es solamente aprehendido como un conjunto de elementos biofísicos que basta con abordarlos con objetividad y rigor para comprender mejor, para poder interactuar mejor. Corresponde a un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc.”

(Sauvé, 2005, pág. 26)

Aquí el patrimonio no solo se concibe como lo natural sino también lo cultural, por ejemplo las construcciones y ordenamientos humanos evidencian la unión entre las creaciones antrópicas y los materiales de la naturaleza, así la ciudad, la plaza, los jardines, entre otros elementos son también medio ambiente. Generalmente el medio para aprehender el medio ambiente, desde esta corriente, es el paisaje, y aunque su enfoque es cognitivo se privilegia lo sensorial, la sensibilidad y la creatividad (Sauvé, 2005).

Como herramienta pedagógica de la corriente humanista Sauvé (2005) sugiere la siguiente secuencia:

Una exploración del medio de vida por medio de estrategias de itinerario, de lectura del paisaje, de observaciones libres y dirigidas, etc., que recurren al enfoque cognitivo, sensorial y afectivo;

una puesta en común de las observaciones y de las preguntas que se plantearon; la emergencia de un proyecto de investigación que busque comprender mejor un aspecto particular o una realidad específica del medio de vida; la fase de investigación como tal, aprovechando los recursos que son el medio mismo (a observar nuevamente), la gente del medio (para interrogar), los documentos (medios, informes, monografías, etc., para consultar) y el saber del grupo: los conocimientos y los talentos de cada uno son aprovechados; la comunicación de los resultados (un informe, una producción artística o cualquiera otra forma de síntesis); la evaluación (continua y al fin del recorrido); la emergencia de nuevos proyectos. (pág. 27)

Así, como lo señala Sauvé (2005), conocer el ambiente permite relacionarse con este y estar en condiciones de intervenir, y para ello, con antelación, es indispensable la construcción de una representación colectiva del medio estudiado.

La corriente moral /  tica.

Muchos educadores consideran que el fundamento de la relación con el medio ambiente es de orden ético: es pues a este nivel que se debe intervenir de manera prioritaria. El actuar se funda en un conjunto de valores, más o menos conscientes y coherentes entre ellos. (Sauvé, 2005, pág. 27)

Esta corriente pone énfasis particular en el desarrollo de valores o de una moral ambiental, con lo que se busca promover un código de comportamientos socialmente deseables. Como estrategia pedagógica pensada en esta corriente está el uso y la confrontación de situaciones morales, que lleven a los estudiantes a hacer sus elecciones pero justificándolas, como ejemplo y secuencia Sauvé (2005) propone lo siguiente:

La presentación de un caso sea una situación moral (por ejemplo, un caso de desobediencia civil frente a una situación que se desea denunciar); el análisis de esta situación, con sus componentes sociales, científicos y morales; la elección de una solución (conducta); la argumentación sobre esta elección; la puesta en relación con su propio sistema de referencia ética. (pág. 28)

La corriente holística.

Desde esta corriente, el enfoque analítico y racional de las realidades ambientales, permitiría rastrear el origen de muchos problemas actuales. La corriente holística de E.A. se distingue por poseer un sentido global, es decir, analiza desde la totalidad de cada ser, cada realidad y las relaciones que unen los seres en conjunto y que poseen un sentido tanto individual como colectivo. (Sauvé, 2005)

“La corriente holística no asocia proposiciones necesariamente homogéneas, como es el caso de las otras corrientes.” (Sauvé, 2005, pág. 29)

Lo anterior, según Sauvé (2005), busca referir que esta corriente se centra en una visión cosmológica en la que todos los seres se relacionan entre ellos, más no son iguales y homogéneos, lo que refiere a que existe un conocimiento orgánico del mundo y por ende un accionar participo en el ambiente.

El objetivo en sí de esta corriente es permitir a los seres tales como plantas, animales, rocas, paisajes, entre otros, hablar por sí mismos, más no encerrarlos en postulados teóricos, de ahí que sea necesario participar en los fenómenos que encontramos por medio de la creatividad, el arte, la agricultura, etc., Así, Sauvé (2005) refiere:

Si escuchamos el lenguaje de las cosas, si aprendemos a trabajar de manera creativa en colaboración con las fuerzas creativas del medio ambiente, podríamos crear paisajes en los cuales los elementos (naturales, acondicionados, contruidos) se desarrollan y se armonizan como en un jardín. (pág. 30)

La corriente bio-regionalista.

El bio-regionalismo surge entre otros en el movimiento de retorno a la tierra, hacia fines del siglo pasado, después de las desilusiones de la industrialización y de la urbanización masiva. Se trata de un movimiento socio-ecológico que se interesa en particular en la dimensión económica de la «gestión» de este hogar de vida compartida que es el ambiente. (Sauvé, 2005, pág. 30)

Sauvé (2005) establece que bio-región posee dos elementos esenciales, el primero es que este es un espacio geográfico que se define por sus características naturales, y el segundo que este es un sentimiento de identidad propio de las comunidades que habitan en su espacio.

Esta corriente se basa en una ética ecocéntrica y se centra en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y de identidad ligado al espacio, esto implica un compromiso a favor del medio al que se pertenece. Sauvé (2005)

Como ejemplo de modelo pedagógico pensado en esta corriente Sauvé (2005) refiere el modelo pedagógico desarrollado por Elsa Talero y Gloria Humana de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, dicho modelo se plantea para las regiones rurales cercanas a Bogotá y se centra en un enfoque participativo y comunitario donde participan los padres y demás miembros de la comunidad, en primera medida se implementan actividades que permitan reconocer el medio y sus problemáticas, esto da para elaborar un mapa conceptual relacionando las características del

ambiente con los problemas observados. Con posterioridad el propósito sería elaborar el implementar proyectos comunitarios. Como resultado de lo elaborado por Elsa Talero y Gloria Humana se logró implementar el siguiente proyecto:

Para favorecer una producción de calidad y enriquecer el suelo, la gente de la comunidad fue invitada a proporcionar abono fabricado con los desechos de sus actividades piscícolas y hortícolas. Este proyecto contribuyó a desarrollar una visión ecosistémica de la producción piscícola y agrícola y a integrar estas actividades entre ellas, para optimizar la producción, minimizar las pérdidas y contrarrestar la contaminación del medio. (Sauvé, 2005, pág. 31)

La corriente práxica.

Esta corriente de E.A. enfatiza en el aprendizaje en la acción para aprender por medio de proyectos mientras que estos se implementan, frente a esto Sauvé (2005) menciona:

“El aprendizaje invita a la reflexión en la acción, en el proyecto en curso. Recordemos que la praxis consiste esencialmente en integrar la reflexión y la acción, que se alimentan así mutuamente.” (pág. 32)

El enfoque la corriente práxica es el de la investigación-acción, y su objetivo es lograr un cambio en el medio, donde deben estar implicados todos los actores de una situación que se quiera transformar (Sauvé, 2005)

Como modelo pedagógico Sauvé (2005) plantea como ejemplo *La investigación-acción para la resolución de problemas comunitarios*, con el que se busca generar un proceso participativo con el objetivo de resolver un problema de tipo socioambiental. Este proceso debe integrar una reflexión permanente que permita ir aprendiendo mientras que se hace.

La corriente de crítica social.

Esta corriente insiste, esencialmente, en el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales: análisis de intenciones, de posiciones, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisiones y de acciones de los diferentes protagonistas de una situación. (Sauvé, 2005, pág. 33)

Esta corriente está dotada de un componente político y apunta a la transformación de las realidades, el propósito es generar proyectos de acción en miras de la emancipación y la liberación de las alienaciones. Quien adopte esta postura debe comenzar por confrontarse a sí mismo reflexionando sobre la pertinencia de sus fundamentos y su coherencia. (Sauvé, 2005)

Como ejemplo de esta corriente Sauvé (2005) menciona el modelo desarrollado por Alzate Patiño en la Universidad de Córdoba en Colombia, esta propuesta se centra en proyectos interdisciplinarios basados en el saber-acción para la resolución de diversos problemas de índole local, aquí es indispensable la contextualización de los temas manejados y el dialogo de distintos saberes (científicos, formales, cotidianos, de experiencia, tradicionales, entre otros). El modelo exige una confrontación de saberes, no tomar nada por hecho, y abordar los enfoques de forma crítica y estas serían las etapas por seguir:

1. Analizar los textos relacionados con un tema ambiental y el rastreo de un problema.
2. Establecer relaciones entre la problemática explorada en los textos con la realidad local cotidiana.
3. Investigar para comprender mejor estos problemas, clarificar la significación de las realidades para la gente que está asociada y para buscar soluciones.

4. Elaborar proyectos desde una perspectiva comunitaria y escoger colectivamente los más pertinentes.
5. Hacer un llamado a la participación de toda la comunidad y la escuela con el fin de que todos reflexionen sobre el proyecto para clarificar su razón de ser y su significación y para descubrir lo que se puede aprender llevándolo a cabo.

La corriente feminista.

“La corriente feminista adopta el análisis y la denuncia de las relaciones de poder dentro de los grupos sociales.” (Sauvé, 2005, pág. 35)

Sauvé (2005) establece que la corriente feminista de E.A. pone énfasis especial en las relaciones de poder que establecen los hombres hacia las mujeres en diversos contextos. Con relación al ambiente el proyecto de esta corriente busca restablecer relaciones armónicas con la naturaleza por medio de un proyecto social que logre armonizar las relaciones entre los humanos, y específicamente, entre los hombres y las mujeres.

Al inicio del movimiento feminista se buscó denunciar las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, sin embargo en la actualidad se busca trabajar más en reconstruir relaciones de género armónicamente por medio de proyectos colectivos donde las capacidades de cada uno deben contribuir de forma complementaria (Sauvé, 2005)

“Los proyectos ambientales ofrecen un contexto particularmente interesante para estos fines, porque implican (ciertamente a grados diversos) la reconstrucción de la relación con el mundo.”

(Sauvé, 2005, pág. 36)

La corriente etnográfica.

La corriente etnográfica pone énfasis en el carácter cultural de la relación con el medio ambiente. La educación ambiental no debe imponer una visión del mundo; hay que tener en cuenta la cultura de referencia de las poblaciones o de las comunidades implicadas. (Sauvé, 2005, pág. 38)

Esta corriente, como lo señala Sauvé (2005), propone recurrir a pedagogías de diferentes culturas que tienen relaciones alternativas con el ambiente, por ello se hace indispensable la indagación de estrategias adoptadas por poblaciones autóctonas, ya sean comunidades indígenas o grupos con tradiciones y culturas propias. Como un ejemplo concreto, Sauvé (2005) plantea una situación donde un niño aprende que es parte del ambiente gracias a que desarrolla un sentimiento de empatía al desarrollar una comprensión y una apreciación de la tierra, pues la relación con esta es de pertenencia más no de control.

La corriente de la eco-educación.

Esta corriente se rige por la perspectiva educacional, con la cual se busca aprovechar la relación con el ambiente para desarrollar habilidades personales para actuar de forma responsable (Sauvé, 2005)

“El medio ambiente es aquí percibido como una esfera de interacción esencial para la eco-formación o la eco-ontogénesis. Distinguiremos aquí estas dos proposiciones, muy cercanas ambas pero sin embargo distintas, sobre todo en lo relativo a sus respectivos marcos de referencia.” (Sauvé, 2005, pág. 40)

Con relación a lo anterior, Sauvé (2005) articula la eco-formación con la formación personal que cada individuo recibe del medio físico, ya que el espacio entre una persona y el medio que lo rodea no está vacío pues es en él donde se construyen las relaciones del sujeto con el mundo.

La eco-ontogénesis, por otro lado, como lo establece Sauvé (2005), refiere a la génesis del individuo con relación al ambiente, pues considera que los lazos que se construyen con el medio son centrales al analizar la construcción del sujeto.

La corriente de la sostenibilidad / sustentabilidad:

“La ideología del desarrollo sostenible, que conoció su expansión a mediados de los años 1980, ha penetrado poco a poco el movimiento de la educación ambiental y se impuso como una perspectiva dominante.” (Sauvé, 2005, pág. 41)

Sauvé (2005) establece que esta corriente está muy ligada a lo que propone la UNESCO tras la cumbre de la tierra en 1992, ya que se decide cambiar el Programa Internacional de Educación Ambiental por un Programa de Educación para un futuro viable, esta última idea ligada al desarrollo sostenible establece que el desarrollo económico es inseparable de la conservación de los recursos naturales y de un compartir equitativo de los mismos. Desde esta corriente se busca que los individuos aprendan a usar de forma racional los recursos para que estos sean suficientes para todos y así se puedan suplir las necesidades futuras.

Como propuestas alrededor de esta corriente Sauvé (2005) plantea como ejemplo la educación para el consumo sostenible, la cual se preocupa por difundir información sobre los productos que se consumen y sus implicaciones, esto con el fin de generar criterios clave en los consumidores para que sean más conscientes a la hora de comprar.

Tabla 14. Síntesis conceptual de las corrientes de educación ambiental.

<i>Corriente de educación ambiental</i>	<i>Concepto</i>
Naturalista	Reconoce que la naturaleza tiene un valor en sí misma, pues más allá de los recursos que posee y da se fija en los saberes que se puede obtener en ella.
Conservacionista / Recursista	Agrupar las propuestas ligadas a la conservación de los recursos (agua, suelo, energía, plantas y animales, patrimonio genético, patrimonio construido, entre otros). La conservación se hace necesaria por los beneficios que los seres humanos pueden obtener de dichos recursos.
Resolutiva	Busca informar o conducir a la gente para informarse sobre problemáticas ambientales así como a desarrollar habilidades apuntando a resolverlos.
Sistémica	Las realidades y sus problemas ambientales se pueden conocer desde una mirada interdisciplinaria para luego identificar y elegir soluciones apropiadas a los mismos.
Científica	Hace énfasis especial en el proceso científico, con el que busca abordar y comprender realidades o problemas ambientales desde las relaciones de causa y efecto.
Humanista	Concibe el ambiente como un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas. La naturaleza construye cultura y viceversa.
Moral / ética	Pone énfasis particular en el desarrollo de valores o de una moral ambiental, con lo que se busca promover un código de comportamientos socialmente deseables
Holística	Desde el enfoque analítico y racional de las realidades ambientales, esta corriente permite rastrear el origen de muchos problemas actuales. Se distingue por poseer un sentido global, es decir, analiza desde la totalidad de cada ser, cada realidad y las relaciones que unen los seres en conjunto y que poseen un sentido tanto individual como colectivo.
Bio-regionalista	Se basa en una ética ecocéntrica y se centra en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y de identidad ligado al espacio, esto implica un compromiso a favor del medio al que se pertenece
Práctica	Enfatiza en el aprendizaje en la acción para aprender por medio de proyectos mientras que estos se implementan (se aprende haciendo).
Crítica social	Apunta a la transformación de las realidades y a la solución de problemáticas ambientales. Su propósito es generar proyectos de acción en miras de la emancipación y la liberación de las alienaciones.
Feminista	Enfatiza en las relaciones de poder que establecen los hombres hacia las mujeres en diversos contextos. Su objetivo es restablecer relaciones armónicas con la naturaleza y que se logren armonizar las relaciones entre los humanos, y específicamente, entre los hombres y las mujeres.

Etnográfica	Propone recurrir a pedagogías de diferentes culturas que tienen relaciones alternativas con el ambiente, por ello es necesaria la indagación de estrategias adoptadas por poblaciones autóctonas, ya sean comunidades indígenas o grupos con tradiciones y culturas propias.
Eco-educación	Busca aprovechar la relación con la naturaleza para desarrollar habilidades personales con el fin de que los seres humanos actúen de forma responsable.
Sostenibilidad Sustentabilidad	/ Establece que el desarrollo económico es inseparable de la conservación de los recursos naturales y de un compartir equitativo de los mismos. Desde esta corriente se busca que los individuos aprendan a usar de forma racional los recursos para que estos sean suficientes para todos y así se puedan suplir las necesidades futuras.

La Educación Ambiental en Colombia Según sus Leyes y Decretos

Así como la construcción de corrientes de ambiente han estado influenciadas por hechos o sucesos globales, la legislación o reglamentación de la educación ambiental en Colombia no ha sido indiferente a estos elementos, de ahí que desde el año 1974 se vayan incorporando mecanismos y/o acciones que permitan tratar y mitigar problemas ambientales. De acuerdo con lo expuesto por (Rojas, 2009) lo planteado en la ley 2811 de 1974 responde a la visión reduccionista de ambiente de los 70's, donde en nada se tiene en cuenta una visión de corte cultural, esto se puede ver reflejado en las facultades constitucionales del gobierno que se plantean en el artículo 14 de dicha ley respecto a la educación ambiental:

Dentro de las facultades que constitucionalmente le competen, el Gobierno al reglamentar la educación primaria, secundaria y universitaria procurará: a). Incluir cursos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables; b). Fomentar el desarrollo de estudios interdisciplinarios; c). Promover la realización de jornadas ambientales con participación de la comunidad y de campañas de educación popular, en los medios urbanos y rurales para lograr la

comprensión de los problemas del ambiente, dentro del ámbito en el cual se presentan. (Decreto Ley 2811 de 1974, 1974, pág. 5)

En el artículo primero de dicha ley, se define al ambiente como patrimonio común, donde es responsabilidad del estado y la ciudadanía en general participar en su manejo y preservación, pues considera que este es de utilidad pública e interés social, y en el artículo segundo se justifica dicha definición considerando que el ambiente es indispensable para lograr el desarrollo económico y social de los pueblos (Decreto Ley 2811 de 1974, 1974). De este modo es posible establecer una relación entre la ley y lo que se identificó como *Corriente antropocéntrica de ambiente* y *Corriente paternalista*, partiendo de las siguientes afirmaciones abordadas anteriormente:

Este principio expresa que esta ética no reconoce el valor intrínseco, ni los derechos morales que tiene la naturaleza para renovarse y desarrollarse, y sólo reivindica el derecho que tiene el hombre a sobrevivir y realizarse, por lo cual plantea que es indispensable que no se acabe, ni agote esta fuente de la que obtiene los recursos para satisfacer sus necesidades, así como las condiciones ambientales que le proporcionan bienestar. (Ibarra, 2009, pág. 11)

En esta tendencia de pensamiento se plantea la necesidad de conocer las causas y consecuencias de las problemáticas ambientales, lo cual promueve una formación de conciencia como estrategia para mejorar las acciones humanas que van dirigidas a la conservación y protección del medio. (pág. 36)

De acuerdo con lo expuesto en el Decreto Ley 28 de 1974 la responsabilidad de participar en el manejo y preservación del ambiente parte de su utilidad para el hombre, ya sea económica o social, mas no por el valor intrínseco de la naturaleza.

En la Constitución política de Colombia de 1991, en el artículo 67, se afirma lo siguiente respecto al ambiente y la educación:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Constitución Política de Colombia 1991, 1991, pág. 11)

En concordancia con lo pautado en el anterior párrafo, el ambiente visto como una corriente antropocéntrica y paternalista sigue latente, pues la reflexión gira en torno al hombre, quien se concibe como el centro del universo por su capacidad de razonar. La educación, vista como derecho, cumpliría la función social de dotar al hombre de conocimientos y destrezas lo cual le permitiría conocer la naturaleza para transformarla, dominarla o en este caso concreto, protegerla.

Dicha visión de ambiente se va a seguir evidenciando tanto en la Ley 99 de 1993 como en la Ley 115 de 1994:

La Ley 99 de 1993:

(...) creó el Sistema Nacional Ambiental (SINA), que se define como el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales ambientales contenidos en la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley 99 de 1993. El SINA está integrado por el Ministerio del Medio Ambiente, las Corporaciones Autónomas Regionales, las Entidades Territoriales y los Institutos de Investigación adscritos y vinculados al Ministerio. El Consejo Nacional Ambiental tiene el

propósito de asegurar la coordinación intersectorial en el ámbito público de las políticas, planes y programas en materia ambiental y de recursos naturales renovables. (CORPOURABA, 2016, pág. 1)

Ley 115 de 1994:

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación Nacional) establece que el fin de la educación, con relación al ambiente es:

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. (Ley 115 de 1994, 1994, pág. 2)

Ambas leyes, al igual que las demás mencionadas, se configuran bajo la corriente ambiental antropocéntrica y la paternalista, pues como ya se mencionó, se comparte la idea de que los seres humanos no son parte de la naturaleza pues la razón los coloca por encima de esta, en donde la educación lo puede dotar con conocimientos de ciencia y tecnología para proteger, mejorar y defender el ambiente.

En la figura 10, elaborada por (Rojas, 2009), se presenta en síntesis las diferentes leyes, decretos y artículos ligados a ambiente y educación ambiental en Colombia.

Cabe mencionar que las leyes y decretos abordados tienen una relación clara con las siguientes corrientes de educación ambiental definidas por Sauvé (2005) y descritas en el apartado de *educación ambiental*: Corriente conservacionista, resolutiva, moral, eco-educación y desarrollo sustentable. Estas corrientes plantean en común que es necesario desarrollar conductas (ya sea por medio de códigos de valores, principios o prácticas educativas) que busquen mitigar el impacto de

la acción antrópica sobre la naturaleza por el bien común, elementos que se pueden reconocer también en la corriente antropocéntrica de ambiente.

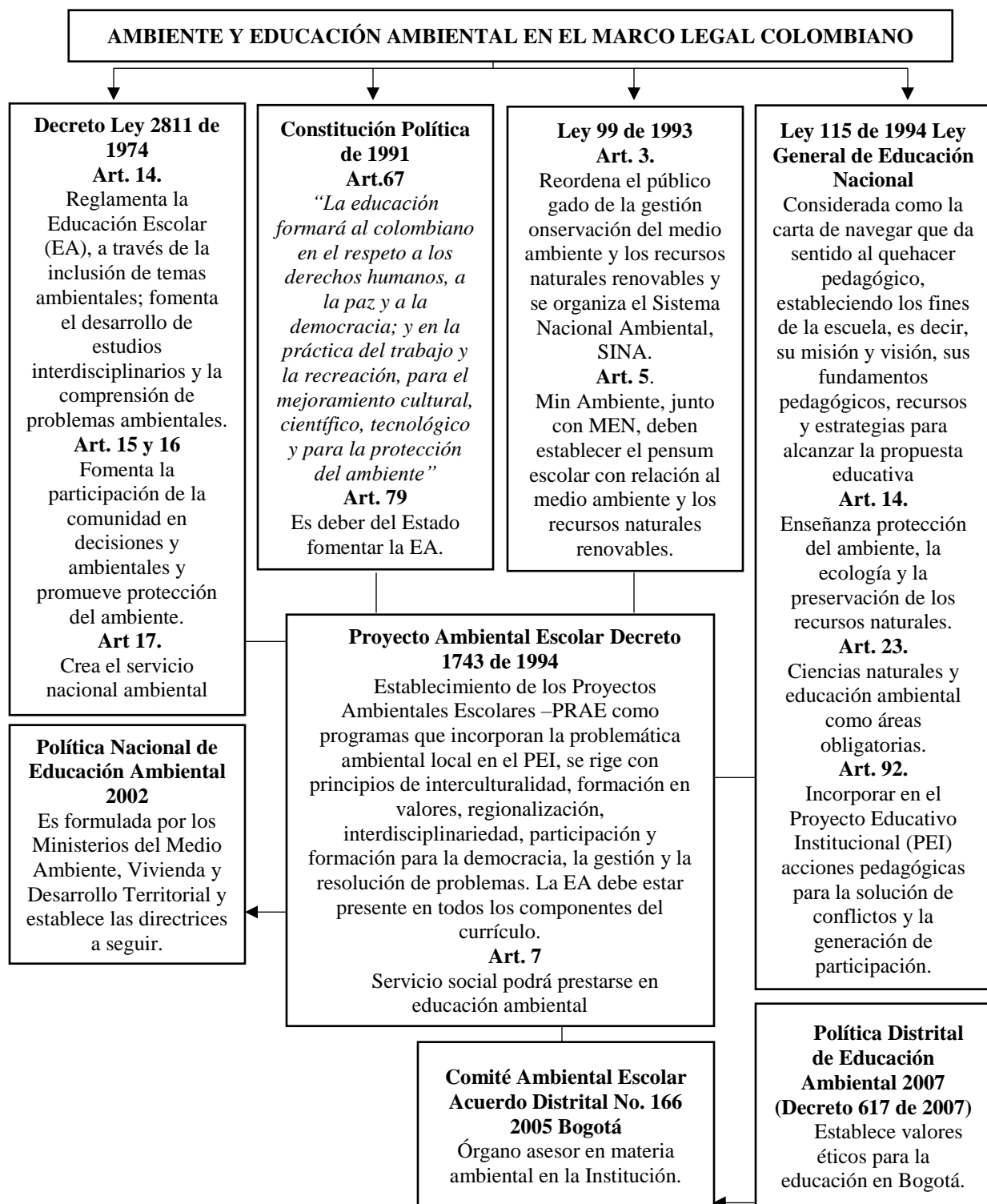


Figura 10. Ambiente y educación ambiental en el marco legal colombiano.

Fuente: Rojas, 2009, pág. 42.

Relación entre Ambiente y Currículo en Colombia.

La ley 115 de 1994 (Ley General de educación) define currículo del siguiente modo:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115 de 1994, 1994, pág. 17)

El currículo se puede concebir como un modo de plantear lo que se espera del modelo educativo y de los mismos estudiantes. Por otro lado, la Ley de educación general plantea en el artículo 5 y 23 lo siguiente:

Se establece como requisito de la educación escolar el brindar herramientas a los estudiantes para la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, dentro de una cultura ecológica, entre otros. Igualmente instaure las ciencias naturales y la educación ambiental como áreas obligatorias del conocimiento en el Proyecto Educativo Institucional – PEI. (Rojas, 2009, pág. 44)

Con relación a lo que establece Rojas (2009), la visión ambiental de currículo y educación en Colombia refleja la misma tendencia antropocéntrica presente en las leyes que refieren a ambiente según lo que ya se ha venido explicando. Por otro lado es evidente notar el carácter de imperatividad que comprende la implementación de códigos de valores y de prácticas ligadas a conservación, protección, uso racional de los recursos y mejoramiento del ambiente en pro de la vida en colectivo.

Para finalizar el análisis de currículo en relación con ambiente en Colombia cabe mencionar el establecimiento del decreto 1743 de 1994, donde se establece con carácter obligatorio la implementación de los Proyectos Ambientales escolares (PRAEs), que tienen por principio:

La educación ambiental deberá tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y de participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas. Debe estar presente en todos los componentes del currículo. (Decreto 1743 de 1994, 1994)

De forma particular el anterior decreto si presenta unas diferencias sustanciales en comparación a las leyes y decretos antes mencionados, por ejemplo reconoce que el campo de acción de la educación ambiental se rige bajo principios más ligados a los problemas de contextos específicos y su fin está ligado a la formación de valores, interdisciplinariedad, democracia, entre otros. En esta perspectiva, aunque se mantienen elementos propios de la corriente antropocéntrica, también sale a flote una inclinación hacia la corriente humana y desde la educación ambiente se puede decir que prima la corriente sistémica además de las ya mencionadas. Con relación a educación ambiental, el currículo en Colombia presenta características a fin de la corriente conservacionista, resolutive, moral, de eco-educación y desarrollo sustentable.

Representaciones y Percepciones

El proyecto pedagógico tiene un interés y objetivo particular por *caracterizar las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. Republica Bolivariana de Venezuela a partir de las percepciones de su ciudad para contrastarlas y relacionarlas con los enfoques teóricos de ambiente*, por ello se hace indispensable definir lo que se concibe por representaciones y percepciones, de acuerdo con esto se toma como referente la propuesta de Lefebvre (2013) y Jodelet (2008).

Lefebvre y la producción social del espacio.

Lefebvre (2013) en *La producción del espacio* propone una triada conceptual conformada por las practicas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación y a cada una de estas dimensiones le compete respectivamente un tipo de espacio: el percibido, el concebido y el vivido. (Lorea, 2013)

Antes de explicar la triada conceptual hay que tener en cuenta que la tesis central de Lefebvre (2013) en *La producción del espacio* es que cada sociedad y su modo de producción organiza y produce su espacio y las relaciones sociales que en este se dan, es por ello, que desde esta perspectiva el espacio debe considerarse como un producto que se consume y se utiliza pero se diferencia del resto de objetos producidos pues este interviene de forma absoluta en la producción, así su función es: “Organiza la propiedad, el trabajo, las redes de cambio, los flujos de materias primas y energías que lo configuran y que a su vez quedan determinados por él.” (Lorea, 2013, pág. 14)

Además de ser un producto social, el espacio también es un proceso histórico acumulado que se materializa en una forma espacio territorial, para Lefebvre (2013) este proceso es complejo y

contradictorio ya que mezcla diferentes practicas espaciales, representaciones simbólicas en torno al espacio e imaginarios sociales.

Para explicar el anterior proceso Lefebvre (2013) reúne las interrelaciones que se dan en el espacio en una triada conceptual:

El propósito lefebvriano sería concebir una teoría unitaria del espacio, dada esa diversidad y fragmentación, y en concreto, tras la constatación de una contradicción diabólica entre la percepción, concepción y vivencia del espacio; o de otra forma, entre la práctica del espacio, las representaciones del espacio y los espacios de representación, contradicción encubierta por esos saberes y por esa ideología de la espacialidad. (Lorea, 2013, pág. 47)

El espacio percibido.

El primer espacio, es decir, el percibido, equivale al espacio de la experiencia material, este vincula la realidad cotidiana (uso del tiempo) con la realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero, elementos que transitan en el espacio), este acoge la producción y la reproducción social. (Lorea, 2013)

Las practicas espaciales o el espacio percibido, según Dimendberg (1998):

(...) integra las relaciones sociales de producción y reproducción, en especial la división del trabajo, la interacción entre gente de diferentes grupos de edad y género, la procreación biológica de la familia y la provisión de la futura fuerza de trabajo. Incluye la producción material de las necesidades de la vida cotidiana (casas, ciudades, carreteras) y el conocimiento acumulado por el que las sociedades transforman su ambiente construido. (pág. 20)

El espacio percibido representa para Lefebvre (2013) el principal secreto del espacio de la sociedad, y este se relaciona directamente con las percepciones que la gente asume de él con

relación a su uso cotidiano, por ejemplo las rutas, lugares de encuentro, recorridos, entre otros. (Ezquerria, 2013)

Las practicas espaciales suponen una apropiación y dominación del espacio pues su objetivo es descifrarlo. (Lefebvre, 2013)

El espacio concebido.

Las representaciones del espacio o espacio concebido es el de los expertos y los planificadores, este equivale a signos, códigos de ordenación, fragmentación y restricción (Lorea, 2013). Para Ezquerria (2013) el espacio concebido es el que suele representarse en mapas, planos, memorias, entre otros, y estos son elaborados por arquitectos, planificadores, urbanistas o geógrafos. Este tipo de espacio es el dominante y está directamente ligado a las relaciones de producción que rigen una sociedad:

Este espacio está compuesto por signos, códigos y jergas específicas usadas y producidas por estos especialistas. (Ezquerria, 2013, pág. 115)

Para Lefebvre (2013) el espacio concebido es el dominante de cualquier sociedad, el cual está fundamentado para el consumo y exige la adaptación a la forma y a sus normas impuestas.

El espacio vivido.

Por último, están los espacios de representación o espacio vivido:

“aquel donde se encuentran los lugares de la pasión y la acción, se somete a las reglas de la coherencia que las representaciones del espacio pretenden imponer.” (Lorea, 2013, pág. 16)

Los espacios de representación, vividos más que concebidos, no se someten jamás a las reglas de la coherencia, ni tampoco a las de la cohesión. Penetrados por el imaginario y el simbolismo, la historia constituye su fuente, la historia de cada pueblo y la de cada individuo perteneciente

a éste. Los etnólogos, antropólogos y psicoanalistas, lo sepan o no, estudian esos espacios de representación, pero olvidan muy a menudo confrontarlos con las representaciones del espacio con que coexisten, concuerdan o interfieren; aún más, desatienden la práctica social. (Lefebvre, 2013, pág. 100)

Los espacios de representación, según Lefebvre (2013), son aquellos que se viven, se hablan, tienen un centro afectivo como el dormitorio, la casa, la plaza, la iglesia o el cementerio, y a estos lugares se les pueden asignar calificativos direccionales, situacionales, relacionales. El papel de la historia aquí es fundamental ya que esta podría determinar la génesis de estos espacios, sus conexiones, distorsiones, desplazamientos, interferencias y sus relaciones con las prácticas espaciales de las sociedades.

Ezquerria (2013) afirma que este espacio corresponde al plenamente experimentado por sus habitantes a través de símbolos e imágenes, este supera el espacio físico pues las personas allí usan de forma simbólica los objetos que lo conforman. Este también se puede considerar como un espacio evasivo pues la imaginación humana busca transformarlo y apropiarlo:

El espacio de representación es un espacio dominado y experimentado de forma pasiva por la gente siendo “objeto de deseo” por parte de los ya mentados “especialistas” que intentan codificarlo, racionalizarlo y, finalmente, tratar de usurparlo. (Ezquerria, 2013, pág. 115)

La triada conceptual de la producción del espacio se puede resumir en la siguiente figura:

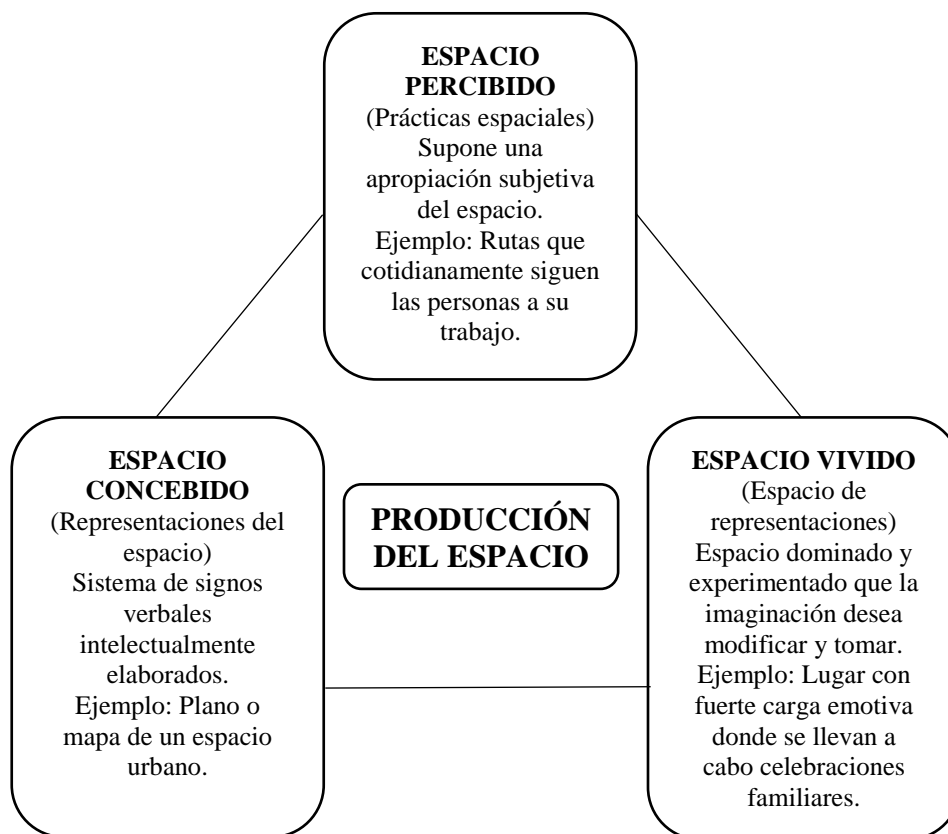


Figura 11. La triada conceptual de la producción del espacio.

Lefebvre (2013) señala que existe una tensión permanente entre estos espacios, esto se debe principalmente a que el modelo capitalista está a favor del espacio concebido y este se especializa por y para el consumo que exige la adaptación de las sociedades, así las representaciones del espacio pretenden reducir lo vivido a lo visible y mecanizable, y la lucha constante por el espacio de representaciones, en donde se encuentra la pasión y la acción, es por no someterse a las reglas de coherencia que los especialistas imponen.

Jodelet y las representaciones sociales.

Según define Jodelet (2008), en las ciencias sociales ha ‘muerto y resucitado’ la noción de sujeto, esto considerando que diferentes ideas provenientes del positivismo, marxismo, estructuralismo, postmodernismo, entre otras, han rechazado la noción de sujeto en relación con el individualismo y el humanismo, de ahí que el campo de las representaciones sociales, que está muy ligado a la idea de sujeto y subjetividad, haya evidenciado diferentes transformaciones y un vaivén entre el rechazo y la aceptación.

Por otro lado, Jodelet (2008) señala que diversas coyunturas históricas y epistemológicas han provocado que muchos paradigmas dominantes sean cuestionados, y de este modo ha sido inherente ‘revivir’ la noción de sujeto y reivindicar la representación como un fenómeno social. Este fenómeno es propio de las reflexiones epistemológicas contemporáneas, como ejemplo está el feminismo norteamericano (1997), la historia de las mentalidades y los planteamientos de Foucault, que en relación con lo expuesto por Jodelet (2008), él se preocupó siempre por el sujeto quien sería el hilo de sus reflexiones.

Según lo planteado por Jodelet (2008), quien aborda las representaciones sociales no puede ignorar la propuesta de la historia de las mentalidades (la cual emplea modelos metodológicos multidisciplinares para analizar e investigar lo que personas del pasado pensaron, razonaron, y manifestaron en su contexto), y por otro lado a Foucault, quien habla específicamente de sujeto y define la noción de representación como conjunto de ideas que intervienen como reflexión, elección y autoconcepto.

Después del desmoronamiento del imperio soviético, y la emergencia de un pensamiento posmoderno, provocaron en las ciencias sociales perturbaciones que tuvieron por consecuencia a

la vez la rehabilitación del concepto de representación y la afirmación de la necesidad de un retorno a la idea de “sujeto activo y pensante”, así como una nueva interrogación sobre el vínculo social. (Jodelet, 2008, pág. 43)

Apoyándose en la anterior afirmación, es posible analizar que la complejidad de diversos sucesos ha generado cambios en la forma de cómo se conceptualiza el individuo en relación con la sociedad. Jodelet (2008) establece, bajo esta última premisa, que el enfoque de las representaciones sociales ofrece grandes contribuciones pues acopia las formas en que los sujetos observan, conocen, sienten e interpretan la realidad y su modo de vida las cuales inciden de forma determinante en las prácticas. Por otro lado, las representaciones sociales ponen en diálogo diversas dimensiones que se deben integrar e intervenir de forma conjunta, así Jodelet (2008) propone un esquema en donde plasma y define tres esferas de pertenencia:

1. La subjetividad: “Nos lleva a considerar los procesos que operan a nivel de los mismos individuos. (...) corresponde a los procesos por los cuales el sujeto se apropia de y construye tales representaciones” (pág. 51)
2. La intersubjetividad: “Remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa” (pág. 52)
3. La trans-subjetividad: “Esta esfera se compone de elementos que atraviesan tanto el nivel subjetivo como el intersubjetivo. Su escala abarca tanto a los individuos y a los grupos, como a los contextos de interacción, las producciones discursivas y los intercambios verbales” (pág. 53)

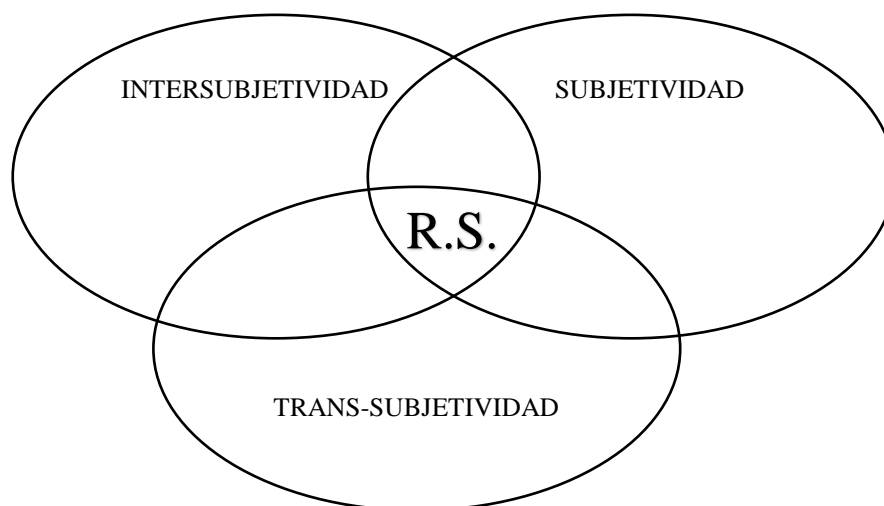


Figura 12. Esferas de pertenencia de las representaciones sociales.

Fuente: Jodelet, 2008, pág. 51

De la interacción de las tres esferas de pertenencia resultarían las representaciones sociales, que finalmente son definidas por Jodelet (2008) así:

Las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo. (pág. 52)

Con relación al objetivo general establecido, el interés primordial recae en los espacios de representaciones y en las prácticas espaciales, es decir, en el espacio vivido y en el percibido, primordialmente indagando sobre las percepciones de su ciudad que tienen los estudiantes, y con posterioridad, caracterizando aquellos espacios de representaciones construidas alrededor del concepto de ambiente.

4. Marco Teórico

Las orientaciones teóricas que guiaron el desarrollo del proyecto, en términos pedagógicos, didácticos y geográficos, se plantearon con el fin de direccionar el ejercicio práctico de la forma más coherente según las características descritas del contexto y la localidad del colegio, la institución educativa y específicamente de los niños que conformaban el 5° grado.

Frente a las características, necesidades y problemáticas halladas, ya descritas en el marco referencial, se evidenció la pertinencia de enfocar la pedagogía desde el constructivismo, el tipo de aprendizaje desde lo significativo y finalmente, como modelo, el de las dimensiones del aprendizaje.

Enfoque Pedagógico: El Constructivismo Social de Lev Vygotsky

Con relación a lo que el proyecto pedagógico plantea e implementa, reconoce que el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky permite identificar:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979, pág. 133)

El proceso descrito por Vygotsky se conoce como el enfoque de *La zona de desarrollo próximo*, el cuál es pertinente para describir el proceso que comprende la implementación pedagógica del proyecto pues tiene en cuenta, en primera instancia, los conocimientos previos de los estudiantes que determinan su experiencia, ya que como establece Carrera & Mazzarella (2001), Vygotsky (1979) afirma:

“Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.” (pág. 43)

Con base en lo anterior, fue posible identificar dos niveles en el desarrollo cognitivo que Vygotsky (1997) llama *niveles evolutivos*. El primer nivel evolutivo se denomina *real*, este comprende aquellas habilidades mentales de un niño que le permiten desarrollar actividades por sí mismo o de forma autónoma. El segundo nivel evolutivo denominado *potencial*, refiere a la capacidad que obtiene un individuo de realizar una operación o solucionar un problema después de una indicación o de brindarle ayuda, y como ya se mencionó, la fase intermedia de estos niveles se conoce como *La zona de desarrollo próximo*.

“Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto”. (Carrera & Mazzarella, 2001, pág. 43)

Con relación a lo anterior, es posible identificar, desde lo que plantea Vygotsky, que la zona de desarrollo próximo varía según las capacidades mentales del individuo y esto determinaría los modos o mecanismos para asimilar aprendizajes y saberes, de este modo, como señala Carrera & Mazzarella (2001):

El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (pág. 43)

Lo que plantea Vygotsky permite realizar un acercamiento a lo que en el campo pedagógico se puede observar sobre el desarrollo de las capacidades mentales de los niños, que desde la práctica permitió trabajar, en un inicio, sobre los saberes previos ligados al nivel evolutivo real, posterior a ello fue posible identificar las diferencias y las similitudes de la zona de desarrollo próximo de cada uno de los estudiantes, esto aportó elementos al momento de revisar las capacidades que se encontraban en proceso de maduración, las cuales se buscaron reforzar al momento de desarrollar actividades o procesos ligados al nivel evolutivo potencial.

Aprendizaje Significativo

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausbel, Novak, & Hanesian , 1982)

Con relación al tipo de aprendizaje que se comprende en el proyecto pedagógico, *El Aprendizaje Significativo* propuesto por David Ausbel aporta nociones teóricas y prácticas al momento de establecer lo que se entiende por estudiante y su rol para la construcción de saberes. Este tipo de aprendizaje, ligado a la noción de *constructivismo* propuesto por Vygotsky, permite que en la fase de implementación pedagógica el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes sea clave y estos últimos sean entendidos como sujetos con un rol activo en el proceso educativo, partiendo del precepto que:

Para el aprendizaje significativo, el aprendiz no puede ser un receptor pasivo; muy al contrario.

Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, de modo que pueda captar los

significados que los materiales educativos le ofrecen. En ese proceso, al mismo tiempo que está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. (Moreira, 2005, pág. 33)

Según lo anterior, lo que permite implementar dicho aprendizaje, en primera instancia, es reconocer que los estudiantes poseen unos significados ligados a su experiencia y a las habilidades mentales que desarrollan de forma autónoma, dichos significados existen antes de una intervención pedagógica y deben ser fundamentales en un proceso educativo ya que estos se constituyen:

(...) como el eje esencial de la enseñanza, dando cuenta de todo aquello que un docente debe contemplar en su tarea de enseñar si lo que pretende es la significatividad de lo que su alumnado aprende. Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los estudiantes, de manera que éstos puedan atribuirle significado a esos contenidos. (Rodríguez L. , 2011, pág. 31)

Es decir que, como señala Rodríguez L. (2011) existen ideas que se pueden utilizar de anclaje y esto permite a los niños interactuar con los contenidos y el material nuevo que se le presenta, en este sentido es fundamental elaborar estrategias cargadas con un significado relacionable con la estructura cognitiva de cada estudiante para que el proceso educativo no sea arbitrario. Todo esto deriva del siguiente principio planteado por Ausbel, Novak, & Hanesian (1982):

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”. (pág. 6)

Para la implementación pedagógica propuesta en el proyecto fue fundamental tomar como punto de partida y referente los conocimientos previos de los estudiantes, dicha reflexión partió de indagar, inicialmente, sobre las características del territorio de los niños, sus condiciones de aprendizaje, sus interés y gustos, entre otros elementos determinantes para, con posterioridad, en cada clase desarrollar un sondeo preliminar a cada tema con el fin de evaluar los conocimientos y/o experiencias previas que permitieron anclar las estrategias a fin de fundamentar y ampliar diferentes conceptos, categorías y procesos propios de las ciencias sociales con base en los significados de cada estudiante, pues como plantea Rodríguez L. (2011):

Un aprendizaje significativo favorece la adquisición de nuevos conocimientos que puedan estar relacionados con los anteriormente asimilados, ya que éstos actuarán como subsumidores o ideas de anclaje para los nuevos conceptos, que serán más fácilmente comprendidos y retenidos, al construirse sobre elementos claros y estables de la estructura cognitiva. (pág. 40)

Modelo Pedagógico: Dimensiones del Aprendizaje

Dado que la meta principal de la educación es optimizar el aprendizaje, se deduce que nuestro sistema de educación debe enfocarse en un modelo que represente criterios para el aprendizaje efectivo, criterios que debemos usar para tomar decisiones y evaluar programas. (Marzano, y otros, 2005, pág. 8)

El modelo pedagógico *Dimensiones del aprendizaje* parte de que hay cinco tipos de pensamiento o dimensiones fundamentales para lograr un proceso de aprendizaje idóneo, y son las siguientes:

Actitudes y percepciones.

Marzano, y otros (2005) señalan que las actitudes y percepciones intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como ejemplo plantean que si un espacio dispuesto para llevar a cabo un proceso educativo formal parece inseguro y desordenado, lo más posible es que se aprenda muy poco, además del contexto también proponen que una mala actitud por parte de los estudiantes puede incidir negativamente en el ambiente escolar, es por esto que plantean, como punto clave para la enseñanza y el aprendizaje, el ayudar a los estudiantes para que constituyan buenas actitudes respecto al entorno y al aprendizaje.

Con relación a las estrategias y/o acciones para lograr buenas actitudes y percepciones en los estudiantes Marzano, y otros (2005) sugieren:

- a. Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones positivas acerca del ambiente en el aula:
 - Sentirse aceptado por maestros y compañeros.
 - Experimentar una sensación de comodidad y orden.
- b. Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones positivas acerca de las tareas en el aula:
 - Percibir las tareas como algo valioso e interesante.
 - Creer en que tienen la habilidad y los recursos para completar las tareas.
 - Entender y tener claridad acerca de las tareas. (pág. 14)

Adquirir e integrar el conocimiento.

Otro aspecto importante para tener en cuenta, cuando los estudiantes están aprendiendo, es el papel que deben desempeñar los docentes al momento de guiar a los niños para que relacionen los

conocimientos nuevos con los significados o saberes que ya poseen, dicho proceso debe ser organizado. Con relación a lo anterior Marzano, y otros (2005) establecen que son dos los tipos de conocimiento que se pueden buscar y alcanzar en un proceso de enseñanza y aprendizaje: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo está ligado a los patrones de organización que permiten relacionar los saberes entre sí y no aislados o “*infocachos*”, esto permite que la información percibida por los estudiantes se conecte y forme patrones, los elementos de organización más útiles para llegar a este conocimiento son: descripciones, secuencias de tiempo, relaciones de proceso causa-efecto, episodios, generalizaciones o principios y conceptos. En cuanto al conocimiento procedimental, refiere a aquellas habilidades ligadas al seguimiento de un conjunto de pasos llevados de forma consciente.

Para llegar a estos dos tipos de conocimiento Marzano, y otros (2005) sugieren las siguientes estrategias:

- a. Ayudar a los estudiantes a entender la importancia de organizar la información.
- b. Pedir a los alumnos que utilicen los siguientes organizadores gráficos para los patrones de organización identificados:
 - Patrones descriptivos.
 - Patrones de secuencia de tiempo.
 - Patrones de proceso causa-efecto.
 - Patrones de episodio.
 - Patrones de generalización/principio.
 - Patrones de concepto.
- c. Proporcionar a los alumnos preguntas previas al desarrollo de las explicaciones.

- d. Presentar estrategias que usen representaciones graficas.
- e. Solicitar a los estudiantes que creen representaciones físicas y pictográficas de la información.
- f. Hacer que los alumnos usen gráficas y tablas.

Extender y refinar el conocimiento.

Marzano, y otros (2005), señalan que no basta con la adquisición e integración de conocimientos, y que en un proceso educativo es necesario que los estudiantes los extiendan y los refinan, esto se logra analizando de forma rigurosa lo que los niños han aprendido por medio de los siguientes procesos de razonamiento:

- Comparación.
- Clasificación.
- Abstracción.
- Razonamiento inductivo.
- Razonamiento deductivo.
- Construcción de apoyo.
- Análisis de errores.
- Análisis de perspectivas. (pág. 5)

Uso significativo del conocimiento.

Marzano, y otros (2005) plantean que el aprendizaje más efectivo se logra cuando el conocimiento se usa para llevar a cabo procesos significativos, es decir, cuando los saberes se llevan al campo práctico, para ello sugieren los siguientes procesos que pueden dotar de significado el conocimiento:

- Toma de decisiones.
- Solución de problemas.
- Invención.
- Indagación experimental.
- Investigación.
- Análisis de sistemas. (pág. 5)

Para lograrlo proponen a los docentes:

- a. Ayudar a los alumnos para entender el proceso.
- b. Dar a los alumnos un modelo para el proceso, dar oportunidades para llevar a cabo y/o practicar dicho proceso.
- c. Ayudar a los estudiantes a concentrarse en los pasos críticos y difíciles del proceso.
- d. Proporcionar a los alumnos organizadores gráficos o representaciones del modelo para ayudarlos a entender y usar el proceso.
- e. Usar tareas estructuradas por el maestro y los alumnos.

Hábitos mentales.

Por último, Marzano, y otros (2005) plantean que el aprendizaje más efectivo se da cuando se desarrollan hábitos mentales que permitan pensar de forma crítica, con creatividad y que permitan regular el comportamiento. Dichos hábitos mentales que se deben buscar con el aprendizaje y las habilidades son:

- a. Pensamiento crítico:
 - Sea preciso y busque la precisión.
 - Sea claro y busque la claridad.

- Mantenga la mente abierta.
- Refrene la impulsividad.
- Adopte una postura cuando la situación lo exija.
- Responda de manera apropiada a los sentimientos y al nivel de conocimiento de los demás.

b. Pensamiento creativo:

- Persevere.
- Trate de superar los límites de su conocimiento y sus habilidades.
- Genere, confíe en ellos y mantenga sus propios parámetros de evaluación.
- Genere nuevas maneras de ver una situación, que estén más allá de los límites de las convenciones generales.

c. Pensamiento autorregulado:

- Vigile su propio pensamiento.
- Planee de manera apropiada.
- Identifique y use los recursos necesarios.
- Responda a los comentarios de manera apropiada.
- Evalúe la efectividad de sus acciones. (pág. 6)

Las anteriores cinco dimensiones, fundamentales para lograr un proceso de aprendizaje, fueron imprescindibles al momento de plantear e implementar las fases de intervención pedagógica del proyecto, siendo transversales en cada momento el uso de significados y conocimientos previos, la integración de saberes, la extensión del conocimiento y el desarrollo de hábitos mentales ligados a la creatividad, la criticidad y la autorregulación.

Estrategias Didácticas.

En la intervención pedagógica, para lograr los fines propuestos, se implementaron como estrategias didácticas: el taller educativo, la salida de campo, el cine foro, las representaciones cartográficas, el cuento y el dibujo (ver tabla 14). A continuación será definida cada una de forma muy puntual:

El cuento.

Con relación a los cuentos, Soto (2017) señala:

Los cuentos responden a las necesidades de magia que los niños tienen contrapuesto al mundo real de los adultos. Esto implica un momento divertido que debe ir acompañado con la dramatización, suponiendo una participación de los niños. El cuento es un texto corto, pero muy completo al tener unos personajes con características definidas, un problema o asunto que se debe resolver, situaciones de tensión, y la resolución de dicho problema. Por eso puede ser introducido en la escuela, ya que prepara para la vida y contribuye al desarrollo del aprendizaje. (pág. 53)

La implementación del cuento durante la intervención pedagógica se propone como un medio para que los estudiantes expresen sus representaciones con relación al concepto de ambiente.

De acuerdo con lo expuesto por Soto (2017), el cuento permite que los niños se expresen de forma creativa y recurriendo a su imaginación, y al mismo tiempo puede permitir que se reflejen elementos o problemas propios de la realidad.

Taller educativo.

Ardila (2005) señala que el taller pedagógico: "(...) permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades y habilidades lingüísticas, sus destrezas cognoscitivas, la competencia verbal

practicar los valores humanos, eliminar las previas, las tareas sin sentido y aprender haciendo a través de roles académicos elevando la autoestima.” (pág. 30)

Para que los talleres puedan cumplir sus objetivos Ardila (2005) plantea que se deben desarrollar los siguientes lineamientos:

- a) El acompañamiento de todos en cada actividad.
- b) La colaboración de los miembros del grupo.
- c) La participación horizontal de los estudiantes en la construcción del conocimiento.
- d) La autodeterminación para el desarrollo del taller.
- e) La elaboración de una agenda flexible, en cuanto al tiempo y al contenido. (pág. 31)

Y quienes participan en este deben cumplir las siguientes funciones:

- a) Escuchar en forma activa a cada uno de los miembros del grupo.
- b) Captar y aprovechar las ideas y opiniones de cada uno de los participantes.
- c) Dar el crédito necesario y oportuno a las expresiones proferidas por los integrantes del taller.
- d) Tener claras las funciones de él y de los demás, para contribuir y participar en forma activa de El Taller Educativo. (Ardila, 2005, pág. 31)

Salida de campo.

La salida de campo entendida como una estrategia que acerca de manera consciente al individuo con la realidad, es una oportunidad de enseñanza y aprendizaje valioso para el maestro y el estudiante, al potenciar el proceso de observación, recolección de información, interpretación, planteamiento de conjeturas, explicaciones y proyecciones que les posibilitan leer, pensar y reconstruir su entorno social. (Pérez & Rodríguez, 2006)

Cine foro.

El cine foro es una herramienta metodológica que facilita y enriquece el diálogo entre el espectador y la obra audiovisual. La orientación del foro puede responder a una diversidad de temáticas, que deberán ser propuestas por quien lo conduzca o a partir de las expectativas propias del público. Es muy importante que quien conduzca el cine foro esté receptivo frente a lo que los espectadores generen, ya que un tema planteado inicialmente puede propiciar otros y esto debe ser capitalizado, recogido y puesto en el ejercicio, para lograr un espacio efectivo de encuentro y reflexión. (MinCultura, 2006)

Representaciones cartográficas.

La representación del espacio se realiza por medio del mapa, que lo podemos definir como una representación gráfica en dos dimensiones de algunos aspectos de la superficie terrestre, seleccionados y reducidos a escala, y representan dicha superficie. Los mapas son, por tanto, el resultado de un proceso de selección y esquematización gráfica de la información y de las ideas espaciales, y se rige por unas convenciones establecidas. (Amorós, 2016)

Amorós (2016) señala que las representaciones cartográficas, como estrategia didáctica, permite lograr los siguientes fines:

- a) Nos ayuda a localizar lugares: fija la situación y posición en relación con unas coordenadas geográficas.
- b) Sirve para señalar un itinerario: nos permite trazar rutas de un lugar a otro.
- c) Muestra la estructura de un área determinada y permite conocer cuál es el paisaje de la zona y como se distribuyen los elementos.
- d) Es un medio utilizado para almacenar la información o presentarla. (pág. 10)

5. Marco Metodológico

Paradigma Cualitativo

El proyecto pedagógico se plantea y desarrolla desde el enfoque cualitativo, este es de gran pertinencia considerando que el objetivo general planteado no busca cuantificar datos para alcanzar una objetividad en el proceso de conocimiento, si no por el contrario, “se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla & Rodríguez, 1997, pág. 84)

Monje (2011) establece que “el enfoque cualitativo plantea que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento” (pág. 14), de ahí que esta perspectiva muestre gran propensión a examinar el sujeto activo y dinámico en el entorno al que pertenece en función de las relaciones humanas y la integración social.

En la investigación cualitativa la científicidad del método se logra mediante la transparencia del investigador, es decir, llevando sistemáticamente y de la manera más completa e imparcial sus notas de campo. Mediante la triangulación teórica, o sea, usando modelos teóricos múltiples o a través de la triangulación de las fuentes que implica comprobar la concordancia de los datos recogidos de cada una de ellas. (Monje, 2011, pág. 15)

Lo anterior fue fundamental durante la fase de caracterización del contexto y la población, de ahí que el trabajo ligado a la observación y la indagación fuese tan exhaustivo pues no bastó la implementación de una sola técnica e instrumento, si no por el contrario, se utilizaron varios que permitieron analizar el mismo contexto y su población desde diferentes perspectivas, esto con el

fin de poder contar con mayor información que permitió realizar interpretaciones amplias y necesarias según el objetivo planteado.

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (Monje, 2011, pág. 16)

Las representaciones y percepciones, como ya se mencionó con anterioridad, fueron fundamentales para desarrollar un proceso inductivo gracias a los aportes de la comunidad educativa involucrada en la investigación.

Monje (2011) afirma que: “La investigación cualitativa por su parte, se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico” (pág. 12). Con relación a lo anterior, el enfoque hermenéutico es el más pertinente para la metodología del proyecto considerando que este concibe a los actores sociales como sujetos que significan, hablan y reflexionan. Sobre esto Monje (2011) señala:

También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de dominación. El pensamiento hermenéutico interpreta, se mueve en significados no en datos, está abierto en forma permanente frente al cerrado positivo. Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un

procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos. Se refiere menos a los hechos que a las prácticas. (pág. 12)

Enfoque Hermenéutico

Ángel A. (2011) señala que la hermenéutica se puede entender como la reflexión sobre la interpretación adoptada como una vía para comprender fenómenos sociales.

Para comenzar, es necesario aclarar que, etimológicamente, el origen de la hermenéutica viene del griego *hermeneutikós* que significa interpretación: “La hermenéutica en general se entiende como la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” (Grodin, 2002, pág. 1)

Si bien es cierto que la hermenéutica ha tenido bastante influencia en el pensamiento, también cabe mencionar que existen muchas perspectivas que han adaptado diversas metodologías. Dentro de los pensadores y máximos exponentes que caben mencionar en este paradigma está Schleiermacher (considerado el padre de la hermenéutica), Dilthey, Heidegger, Gadamer y Paul Ricoeur. (López, 2013)

La perspectiva por trabajar en el proyecto pedagógico será la de Ricoeur (1991), quien define hermenéutica de la siguiente manera: “entiendo por hermenéutica la teoría de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos, en la que la palabra hermenéutica no significa otra cosa que la experiencia metódica de la interpretación” (pág. 59).

El interés por trabajar el planteamiento de Ricoeur (1991) está ligado a la relación que establece este entre la hermenéutica y las ciencias sociales sobre la acción, esto partiendo de la siguiente afirmación:

Los fenómenos que se van a reunir bajo este primer aspecto son aquellos que permiten hablar de legibilidad de la acción. La acción presenta una primera afinidad con el mundo de los signos en la medida en que ella misma está articulada por signos, reglas, normas, en síntesis, por significaciones. (Ricoeur, 1991, pág. 64)

Lo anterior da cuenta de que el planteamiento de hermenéutica de Ricoeur (1991) no se limita a la interpretación de textos si no que amplía su campo a las significaciones que se ven incorporadas en las acciones, las cuales son llevadas a cabo por diferentes actores.

Ricoeur (1991) plantea que muchas de las acciones llevadas a cabo por los sujetos están mediadas por símbolos y estos constituyen de forma inmediata un significado, además que también constituyen representaciones culturales que se pueden expresar en normas o reglas.

Por su carácter estructurado en conjuntos significantes, los sistemas simbólicos presentan una forma (textura) comparable a la de un texto. Por ejemplo, no es posible comprender un rito aislado sin ponerlo en medio de un ritual y este en el contexto de un culto, y este en el conjunto de convenciones, creencias e instituciones que le otorgan el perfil particular a una determinada cultura. (Ricoeur, 1991, pág. 65)

En este orden de ideas, el papel de la hermenéutica es fundamental para el planteamiento metodológico del proyecto, considerando que la interpretación se puede aplicar a acciones que están mediadas por símbolos, o en este caso concreto, por lo que Lefebvre (2013) denomina prácticas espaciales (espacio percibido) y espacio de representaciones (espacio vivido).

Frente a las tradiciones metodológicas de las ciencias sociales en la hermenéutica, Ángel A. (2011) menciona que se pueden encontrar: El estudio de caso, la teoría fundamentada, la

fenomenología, la etnografía, la Investigación Acción Participativa, la cartografía social y las narrativas.

Como ya se mencionó, el método de la hermenéutica a implementar en el proyecto es el *etnográfico*.

Método Etnográfico

Etimológicamente la palabra etnografía está conformada por *ethnos* que significa pueblo, nación o cultura, *graphos* que significa describir o grabar y termina con el sufijo *ia* que significa cualidad. (Martínez, 2004)

En este sentido la etnografía se puede definir como una descripción e interpretación de un grupo social, una cultura o un sistema. Este método se considera una rama de la antropología que se basa en la observación y descripción de aspectos ligados a la cultura, a una comunidad o pueblo, costumbres, población, idioma, entre otros. (Peralta, 2009)

El etnógrafo e investigador puede participar de forma abierta o encubierta en la cotidianidad de las personas de la comunidad, esto se puede desarrollar a largo o mediano plazo con el fin de observar lo que sucede en esta, es deber del etnógrafo estar atento frente a lo que suceda ya sea viendo, escuchando, preguntando y en general recolectando información que permita evidenciar lo que se quiere investigar. (Peralta, 2009)

Frente a las responsabilidades o funciones del etnógrafo Peralta (2009) establece que debe estar dispuesta a acercarse a la comunidad y así mismo permitir que se acerquen a él, debe saber cuándo y dónde observar, con quienes hablar y que información debe registrar, debe propiciar espacios de participación:

Es preciso anotar que la actitud y el comportamiento del investigador en la comunidad debe ser natural, debe relacionarse de la manera más espontánea y tranquila posible, porque puede suceder que algunas personas de la comunidad se sientan observados y cambien su forma de actuar frente al investigador. (Peralta, 2009, pág. 38)

Con relación al diseño de una investigación propuesta desde este método, es necesario plantear de forma preliminar al trabajo de campo uno o varios problemas de investigación, o lo que Malinowski nombra *problemas preliminares*. Otro aspecto importante para tener en cuenta es que el etnógrafo debe estar presto a cualquier situación que exija la modificación de sus planteamientos. (Peralta, 2009)

Seguidamente se procede al *desarrollo del problema de investigación*, y esto se realiza mediante la recolección de información por medio de la lectura de diversas investigaciones relacionadas con el tema de interés a trabajar, esta fase permite indagar sobre la pertinencia del problema planteado. (Peralta, 2009)

Posteriormente se debe realizar la *selección del lugar y casos de investigación*, en esta fase se deben apreciar los fenómenos que se presentan en la comunidad para saber si el problema inicialmente planteado es pertinente según las características de la población, si esto no sucede es necesario replantear el problema o escoger otro lugar. (Peralta, 2009)

El siguiente paso por desarrollar, de gran relevancia, es *la toma de muestras dentro de un caso*, en esta fase se debe decidir qué información y como se debe registrar, y aunque puede ser o no planificada, lo más importante es establecer los criterios que definen la idoneidad de la población escogida. En cuanto a la extracción de muestras es importante considerar tres aspectos o dimensiones: el tiempo, la gente y el contexto. (Peralta, 2009)

El tiempo es una dimensión subestimada pero de gran importancia, este depende de la investigación pero también de las características y la actitud de la comunidad. Algunas sugerencias de Hammersley y Atkinson, mencionadas por Peralta (2009) respecto al tiempo son: No realizar el trabajo durante mucho tiempo sin pausas, hay que designar un tiempo prudente para tomar notas en el diario de campo, organizar el material y elaborar reflexiones, y finalmente las anotaciones que se realicen.

Respecto a la segunda dimensión cabe resaltar que ninguna población que conforma un grupo social es homogéneo, por ello se requieren criterios claros al momento de escoger la gente, evidentemente esto depende de la investigación y los elementos que el investigador considere oportunos. (Peralta, 2009)

La última dimensión es el contexto. Es necesario tener en cuenta que el comportamiento de la comunidad depende del entorno y la situación, de ahí que es importante identificar las características del contexto y determinar su influencia. (Peralta, 2009)

Estrategias del método etnográfico.

Peralta (2009) plantea que una etnografía bien lograda refleja un dialogo entre el investigador y la comunidad, en donde confluyen y son reconocidos diferentes puntos de vista tanto de los observados como del observador. Las estrategias planteadas para lograrlo, según Peralta (2009), son las siguientes:

Observación sistemática.

Al iniciar cualquier investigación de corte etnográfico es necesario demostrar, por medio de la observación sistemática, que el grupo es o forma parte de una comunidad, para determinar esto es

preciso establecer que las costumbres, las actividades sociales, su interacción y los actos sociales de los individuos tienen puntos en común. (Peralta, 2009)

Observación participante.

Peralta (200) señala que en la etnografía la observación puede ser pasiva (cuando el etnógrafo busca no involucrarse con la población) o completa (cuando el etnógrafo participa activamente por medio de la interacción de la comunidad pudiendo llegar a ser considerado parte de la comunidad). Independiente al tipo de observación que se implemente lo más importante es no perturbar la cotidianidad y el contexto del grupo, por lo cual es importante cumplir un rol donde se pase por desapercibido.

La entrevista:

Esta técnica, propia de la metodología cualitativa, se utiliza para obtener información verbal por medio de un instrumento que se conoce como el guion, esta permite recolectar información y puntos de vista subjetivos, ya sea sobre sus creencias, opiniones, conocimientos, entre otros aspectos. (Peralta, 2009)

Descripción de la interacción:

Peralta (2009) indica que es función del etnógrafo tomar notas permanentemente, estas deben ser descriptivas y muy claras. Un instrumento útil para registrarlas puede ser el diario de campo.

Método y Estrategias de la Teoría Fundamentada

Como ya se estableció, el método a implementar en el proyecto es el etnográfico, sin embargo se considera que el método de la teoría fundamentada cuenta con estrategias y técnicas importantes que pueden aportar significativamente al momento de analizar la información recolectada en la práctica pedagógica. Cabe aclarar que en este apartado se va a hacer una explicación general del

método y sus estrategias pues es indispensable y más sencillo comprenderlos en contexto y no por separado, sin embargo las que se van a utilizar específicamente son: uso de códigos sustantivos, codificación abierta, codificación selectiva y teoría sustantiva. Como técnica, también propia de este método, se implementará el uso del software ATLAS.TI, el cual se explicará mucho más adelante.

Strauss & Corbin (2002) definen el término *teoría fundamentada* de la siguiente manera: “teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (pág. 28)

Este método coloca un énfasis particular en los procedimientos: primero lo ligado a la obtención de datos y segundo lo relacionado con la codificación de palabras clave que permitan organizar y agrupar los conceptos o constructos para establecer semejanzas y diferencias entre las categorías identificadas. (Ángel A. , 2011)

La Teoría Fundamentada (TF) fue pensada y propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los 60. Sus inspiraciones para desarrollar esta metodología estriban en la necesidad de salir al campo de investigación para descubrir los conceptos que allí subyacen. Ambos investigadores compartían la necesidad de hacer comparaciones constantes mientras se hacían los análisis cualitativos, con la finalidad de desarrollar conceptos y relacionarlos. (San Martín, 2014, pág. 2)

San Martín (2014) afirma que en el método de la teoría fundamentada los significados se construyen de manera conjunta entre el investigador y la población participante, el proceso llevado

a cabo en este método permite teorizar por medio de la realidad investigada, así su propósito es descubrir y desarrollar una teoría desde el contexto investigado.

Características del investigador en el método de la teoría fundamentada.

San Martín (2014) señala que el investigador que trabaja dicho método debe ser muy flexible pues es su deber ir direccionando la investigación según las emergencias y los cambios, por otro lado sus habilidades le deben permitir poseer:

Mirada retrospectiva y análisis crítico de las situaciones, reconocimiento de la tendencia a los sesgos, pensar de manera abstracta, actitud flexible y abierta a la crítica constructiva, sensibilidad a las palabras y acciones de los entrevistados y finalmente, sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo. (San Martín, 2014, pág. 2)

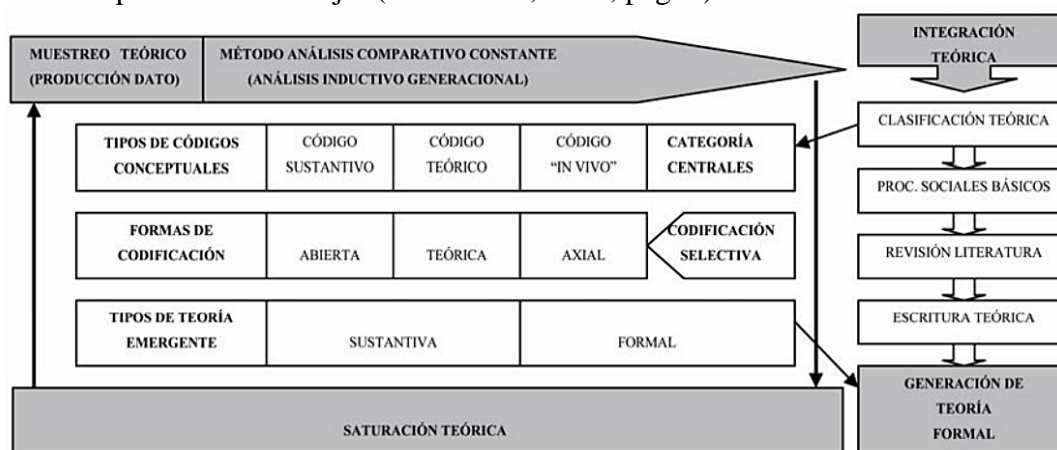


Figura 13. Componentes de la teoría fundamentada.

Fuente: Cuñat, 2006, pág. 4

Método comparativo constante (MCC) y Muestreo teórico.

Cuñat (2006) establece que las estrategias principales del método de la teoría fundamentada son dos, el método comparativo constante y el muestreo teórico.

Con respecto al método comparativo constante, éste consiste en la comparación de la información recogida para encontrar patrones de comportamiento e identificar sucesos. La

comparación explora las diferencias y similitudes a lo largo de los incidentes identificados dentro de la información obtenida, y provee una guía para la recolección de datos adicionales. (Cuñat, 2006, pág. 10)

El método comparativo constante tiene por propósito la interpretación de textos. Los textos trabajados se deben comparar una y otra vez de forma sistemática y de ahí deben surgir algunos códigos para luego elaborar categorías (San Martín, 2014). Mediante este método el investigador refina los conceptos hallados, identifica sus propiedades, examina sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (Cuñat, 2006).

San Martín (2014) afirma que: “Al método comparativo constante se le considera más aplicable a cualquier tipo de información cualitativa (observaciones, entrevistas, documentos, artículos, libros, entre otros), en un mismo estudio” (pág. 3)

Por otro lado Cuñat (2006) afirma que el muestreo teórico consiste en seleccionar casos o teorías que contribuyan a fundamentar las categorías halladas, esto permite generar teoría desde que se comienza a recolectar la información. Este proceso define que datos se deberán recoger en las próximas estrategias a implementar, y finalmente: “La credibilidad final de la teoría generada depende menos del tamaño de la muestra que de la riqueza de la información recogida y las habilidades analíticas del investigador” (Cuñat, 2006, pág. 3)

Saturación teórica.

La saturación teórica, según Cuñat (2006), refiere al momento de la investigación en donde se decide no buscar más información ligada a alguna categoría resultante de los procesos inicialmente desarrollados. Eso se decide cuando ya no se encuentra nueva información que permita ampliar las propiedades de los conceptos trabajados.

Tipos de códigos conceptuales.

Cuñat (2006) establece que los códigos conceptuales representan relaciones entre los datos y las teorías. Los códigos los obtiene el investigador empíricamente y analizando los datos, ambos elementos deben ser agrupados en categorías las cuales darán lugar a una teoría que explica lo que ocurre con los datos.

El código proporciona al investigador una visión abstracta y condensada que recoge sucesos aparentemente dispares. De esta forma, el investigador puede analizar la naturaleza empírica de los datos, al mismo tiempo que conceptualmente recoge los procesos que van apareciendo en ellos. (Cuñat, 2006, pág. 5)

Los tipos de códigos conceptuales, como se muestra en la figura 12, son los sustantivos, teóricos e “in vivo” que permiten establecer categorías centrales.

Los *códigos sustantivos* son aquellos que surgen de los datos empíricos y refiere a elementos propios del contexto en donde se desarrolla la investigación. (Cuñat, 2006)

Los *códigos teóricos* son aquellos que se generan gracias a la clasificación, ordenación, e integración de memos (notas de campo o anotaciones) en la teoría. Cuñat (2006) señala que estos: Ayudan a configurar el mapa de la teoría emergente, y son usados para identificar conceptos y sus propiedades. Esencialmente los memos son ideas que han sido anotadas durante la recolección de datos y que ayudan al investigador posteriormente. Los memos pueden tener unas pocas líneas o varias páginas. (pág. 7)

Los *códigos “in vivo”* son aquellos que provienen de la población informante y se caracterizan por el significado preciso que asignan quienes los usan. Estos tienen bastante relevancia interpretativa en la investigación. (Cuñat, 2006)

Formas de codificación.

Cuñat (2006) establece que en el método de la teoría fundamentada existen cuatro formas de codificación: abierta, teórica, axial y selectiva.

La *codificación abierta* refiere a aquel proceso en donde se deben dividir los datos en unidades de significado, este proceso exige transcribir la información obtenida en la investigación para después identificar palabras clave o frases con el fin de conectarla con la teoría que se está investigando y desarrollando. (Cuñat, 2006)

La *codificación teórica*, por otra parte, es la que permite establecer relaciones entre los códigos sustantivos y sus propiedades, esto permite definir hipótesis que se puedan integrar en la teoría. Este proceso permite direccionar los códigos sustantivos hacia un mayor nivel conceptual con el fin de direccionarlos para aportar a una teoría formal.

La *codificación axial* es el proceso en el que relacionar unos códigos con otros, en este se busca identificar relaciones causales, como ejemplo Cuñat (2006) afirma: “Más que una mirada a una clase de relaciones se enfatiza en las relaciones causales; por ejemplo, el código A causa el código B, el código A contradice el código B, etc.” (pág. 7). Al desarrollarse este tipo de codificación el investigador debe especificar las condiciones que llevaron a obtenerla, su contexto y las estrategias que implementó.

La *codificación selectiva*, finalmente, es el proceso en el que se elige una categoría la cual será el *núcleo* y cumplirá la función de relacionar todas las categorías. El objetivo es desarrollar una única línea narrativa en donde confluayan de manera ordenada los demás elementos de la investigación.

Integración teórica.

Finalmente este proceso implica la integración de: La clasificación teórica, los procesos sociales básicos, la revisión de literatura y la escritura teórica, elementos que finalmente llevarán a la generación de la teoría formal.

La *clasificación teórica* hace referencia a la clasificación de memos o códigos teóricos. Cuñat (2006) afirma que este proceso se desarrolla del siguiente modo:

El proceso comienza juntando de nuevo los datos fragmentados, y consiste en la clasificación de memos generados en un esquema teórico para la preparación de la etapa de escritura. En este nivel, donde la mayor parte de las categorías están saturadas, el analista debe hacer uso de los memos generados para encontrar el modo de escribir y presentar la teoría. (pág. 11)

Este proceso, como lo señala Cuñat (2006), es sobre todo conceptual ya que consiste en procesar ideas por encima de los datos, por ello es necesario evitar la escritura de informes o datos meramente descriptivos. También es indispensable clasificar literatura (libros, tesis, reseñas, ensayos, publicaciones, entre otros) para dar lugar a la teoría emergente.

Glaser establece que el objetivo final de la teoría fundamentada es: “Generar teoría que describa, para un patrón de conducta, qué es relevante y problemático de las situaciones estudiadas” (Cuñat, 2006, pág. 11). Para cumplir este objetivo es necesario que la teoría desarrollada se apoye en los *procesos sociales básicos*, los cuales recogen diversos patrones de conducta en las situaciones estudiadas.

Frente a las características más importantes de los *procesos sociales básicos* Cuñat (2006) menciona los siguientes:

1. Los *procesos sociales básicos* permiten alcanzar la formalización de la teoría, organizando los comportamientos sociales y cubriendo todas las posibles variaciones en las condiciones y propiedades de las categorías que han emergido del análisis, y por tanto pueden explicarlas.
2. Los PSBs, además de duraderos y estables, pueden explicar los cambios que se han producido a través del tiempo. Su punto de atención se centra en el conocimiento de los patrones o secuencias de conducta que ocurren a lo largo del tiempo bajo condiciones diferentes que generan cambio. (pág. 11)

La revisión de la literatura se desarrolla entre la clasificación y la escritura teóricas. Al respecto Cuñat (2006) señala:

Dadas las características de la Teoría Fundamentada, es necesario iniciar la generación de la teoría sin hipótesis, ni ideas preconcebidas, sobre el área sustantiva objeto de estudio. De esta forma, es recomendable comenzar el estudio sin una revisión previa de la literatura, con el fin de garantizar que las hipótesis están siendo generadas desde los datos. (pág. 11)

La literatura que se incorpora en la investigación y en la teoría debe ser relevante y funciona como otro elemento más de estudio, esta permite fundamentar y enriquecer la teoría generada, respecto a lo mencionado Cuñat (2006) afirma:

La incorporación de literatura debe proporcionar información sobre las diferentes aportaciones de otros trabajos relacionadas con los hallazgos procedentes de los datos obtenidos. Uno de los objetivos más importantes en la revisión de los trabajos es la integración de la teoría generada en la literatura existente. (pág. 12)

Tipos de teoría emergente.

Cuñat (2006) señala que en el método de la teoría fundamentada se pueden hallar dos tipos de teoría emergente, por un lado la teoría sustantiva y por otro la teoría formal.

La *teoría sustantiva* es aquella que da cuenta de realidades particulares o singulares que están ligadas al contexto donde se desarrolla la investigación en curso (Cuñat, 2006).

De este modo, el término Teorización Sustantiva alude al área empírica, concreta y sustancial de la investigación. En el caso de la educación, ejemplos de áreas sustantivas serían: convivencia escolar en contextos interculturales, relaciones intersubjetivas entre profesores experimentados y principiantes y conocimiento didáctico del profesor que se desempeña en escuelas rurales, entre otras. (San Martín, 2014, pág. 2)

Por otro lado, la teorización formal corresponde a un área de indagación general que se puede desarrollar más allá del contexto y aluden a la comprobación empírica de los principios que evocan. Esta se refiere a un desarrollo teórico amplio que se caracteriza por plantear leyes generales e hipótesis que se pueden comprobar en la realidad. (San Martín, 2014)

Aunque parezca que la teorización formal es opuesta a la sustantiva en realidad estas son complementarias, ya que la primera se alimenta de la segunda. Uno de los modos para pasar de la teorización sustantiva a la formal es identificando categorías centrales, esto se comparando una categoría central con fenómenos de las áreas sustantivas. Esto se realiza apoyándose en libros, reseñas, tesis, entre otros documentos, que estén relacionados con las categorías centrales. (Cuñat, 2006)

Técnicas e Instrumentos de la Investigación

Para comenzar, Arias (2012) define las técnicas de investigación como los procedimientos o formas particulares de obtener información, estas por lo general son propias de una disciplina por lo cual funcionan como complemento de algún método científico que posee una aplicabilidad general. Por otro lado Arias (2012) define los instrumentos de recolección de datos como algún recurso, dispositivo y/o formato que se utiliza con el fin de obtener y registrar información.

La relación de las técnicas e instrumentos radica en que las primeras conducen a la obtención de información, que debe ser almacenada en algún medio para que estos datos puedan ser revisados, procesado, analizados e interpretados cuando el investigador lo desee, estos soportes son los denominados instrumentos.

Como ya se mencionó en el *capítulo II, Caracterización del 5º grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela*, se implementaron tres técnicas respectivamente: Una entrevista aplicada a la docente directora de grupo, la observación y una encuesta aplicada a los niños que integraban el curso. Estas técnicas, como menciona Arias (2012), corresponden al diseño de investigación de campo.

La entrevista.

La entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o conversación “cara a cara”, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida. (Arias, 2012, pág. 73)

La entrevista es una técnica que se caracteriza por su profundidad ya que busca indagar de forma amplia sobre las características y detalles de la población. Arias (2012) señala que la entrevista se clasifica en estructurada o formal, no estructurada o informal y semi estructurada.

La no estructurada o informal es aquella entrevista que no dispone de una guía de preguntas, sin embargo esta busca orientarse por medio del objetivo de la investigación el cual define el tema, esta exige gran habilidad por parte del entrevistador para que no pierda su rumbo a medida que plantea los interrogantes. (Arias, 2012)

La entrevista semi estructurada es aquella que dispone de una guía de preguntas, pero aun así el entrevistador implementa preguntas no planeadas previamente, esto se debe a que en ocasiones las respuestas del entrevistado generan más preguntas. (Arias, 2012)

El tipo de entrevista que se implementó fue la semiestructurada. Esta se desarrolló por medio de un guion prediseñado que contenía las preguntas que se le formularon a la profesora entrevistada, y en su aplicación surgieron otros cuestionamientos según las respuestas de la docente. Esta guía en si misma fue un instrumento en el que se registraron las respuestas, sin embargo, también se hizo uso del grabador para tener un registro más detallado que después se transcribió y se analizó.

La observación.

La observación, como técnica, consiste en visualizar mediante la vista, de forma sistemática, algún hecho, situación o fenómeno que se desarrolla en algún entorno, esta se debe desarrollar en función de unos objetivos de investigación previamente establecidos. Existen dos tipos de observación, por un lado está la no participante y por otro la participante. (Arias, 2012)

Como señala Arias (2012) la observación no participante es aquella que se desarrolla cuando el investigador observa neutralmente y sin involucrarse en el entorno en el que realiza su estudio. Por otro lado la observación participante es aquella en donde el investigador forma parte de la comunidad donde se desarrolla la investigación.

En el caso del proyecto pedagógico la observación que se desarrolló fue la no participante, esto considerando que al inicio fue necesario indagar sobre las características del grupo sin intervenir en sus dinámicas con el objetivo de identificar sus relaciones, sus comportamientos y sus habilidades en su cotidianidad, por eso se buscó que la presencia del investigador no interfiriera de modo que pudiera modificar o afectar los comportamientos de los estudiantes.

Por otro lado, Arias (2012) establece que la observación se clasifica en libre o no estructurada y estructurada. La no estructurada es aquella que se ejecuta en función de un objetivo pero sin una guía que especifique los elementos que se van a observar. La estructurada también se ejecuta en función de un objetivo, pero opuesta a la no estructurada, utiliza una guía diseñada previamente la cual especifica los aspectos que se deberán observar.

La observación que se desarrolló en el proyecto pedagógico se clasifica en la no estructurada pues no se utilizó ningún formato previamente establecido ya que no se buscaba observar elementos en específico, sino por el contrario, se quiso indagar de forma amplia y general sobre las características del grupo para identificar los aspectos más relevantes y de mayor incidencia en los estudiantes. El instrumento utilizado para documentar la observación no estructurada fue el diario de campo, el cual fue utilizado para registrar hechos que necesitaban ser interpretados y analizados con posterioridad.

La encuesta.

Arias (2012) define la encuesta como una técnica que tiene como objetivo obtener información que suministra un grupo de sujetos, ya sea de sí mismos, de un fenómeno o sobre un tema en específico. La encuesta se clasifica en oral o escrita.

La encuesta oral se puede fundamentar como un tipo de interrogatorio que se puede dar ‘cara a cara’ o por el teléfono. Esta se diferencia de la entrevista pues suele tener pocas y breves preguntas, además que su duración debe ser bastante corta. Los instrumentos utilizados en una encuesta oral pueden ser: grabadoras, cámaras de video y teléfonos. (Arias, 2012)

La encuesta escrita es aquella que se realiza a través de un instrumento que se conoce como cuestionario, este debe ser autoadministrado, es decir que el encuestado la diligencia por sí mismo. El cuestionario se realiza de forma escrita en un formato que contiene una serie de preguntas, estos pueden ser impresos (papel) o se pueden diligenciar por medios electrónicos. (Arias, 2012)

Arias (2012) señala que existen tres tipos de cuestionario: El de preguntas cerradas, el de preguntas abiertas y los mixtos.

El cuestionario de preguntas cerradas es el que establece de manera previa las posibles opciones que puede responder los encuestados. En estos cuestionarios se pueden ofrecer preguntas con dos opciones (si o no, mal o bien, etc.) o pueden ofrecer varias, sin embargo solo se puede escoger una (Arias, 2016).

El cuestionario de preguntas abiertas son las que no brindan opciones de respuesta si no que ofrecen libertad de responder al encuestado con sus propias palabras y de forma independiente (Arias, 2016).

Por último, Arias (2016) afirma que el cuestionario mixto mezcla preguntas abiertas y cerradas.

En el proyecto se implementó un cuestionario mixto con el que se buscó indagar sobre características propias de los estudiantes como su familia, actividades favoritas, relación con su entorno cotidiano, entre otros elementos.

ATLAS.TI.

Como técnica propia de la teoría fundamentada, desarrollada a finales de los 80's por el alemán Thomas Murh, con el fin de aplicar los planteamientos de Glasser y Strauss en un software, surge ATLAS.Ti. (San Martín, 2014)

San Martín (2014) define que este software:

(...) permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis constructor de teoría. (pág. 4)

Aunque el método investigativo del proyecto es el etnográfico, esta herramienta es de gran utilidad para cualquier investigación que requiera desarrollar análisis comparado entre trabajo de campo y teoría. Frente al uso que se le dio en el proyecto pedagógico, ATLAS.Ti permitió asignar categorías a cada una de las actividades que se desarrollaron durante la implementación pedagógica. Lo que permite este software es transcribir toda la información resultante de un trabajo de campo (y sea texto o imágenes), posteriormente se colocan las categorías que se quieren rastrear en los documentos transcritos, estas categorías son llamadas en la aplicación códigos, que después de asignarlos el software totaliza las frecuencias dándonos por resultado un número por cada categoría.

En relación con lo anteriormente expuesto San Martín (2014) señala que:

Otra ventaja es la codificación y exploración de datos, que implica marcar fragmentos de texto para luego codificarlos y obtener un listado de códigos descriptivos. Por otra parte, la codificación y los fragmentos del texto pueden ser complementados con notas de campo o anotaciones (memos), lo que posibilita la incorporación de ideas o reflexiones teóricas del investigador-analista. (pág. 5)

En concordancia con el planteamiento de San Martín (2014) este software permitió incluir diversas notas realizadas en el trabajo de campo, de modo que la codificación se logró enriquecer con elementos observados.

Además de las utilidades ya mencionadas de ATLAS.Ti, por último cabe mencionar que la codificación no sólo permitió rastrear las categorías que resultaron del marco conceptual con relación a ambiente, sino que también permitió identificar aquellos elementos que no poseían una categoría concreta, para que así se pueda elaborar una nueva que permita reconocer los hallazgos nuevos.

6. Diseño Metodológico

Fases o Momentos de la Investigación

Teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, se tomó como referente organizativo el esquema propuesto por Rodríguez, Gil, & García (1996), en el cual se establece que existen cuatro fases en las investigaciones cualitativas: La preparatoria, el trabajo de campo, la analítica y por último la informativa.

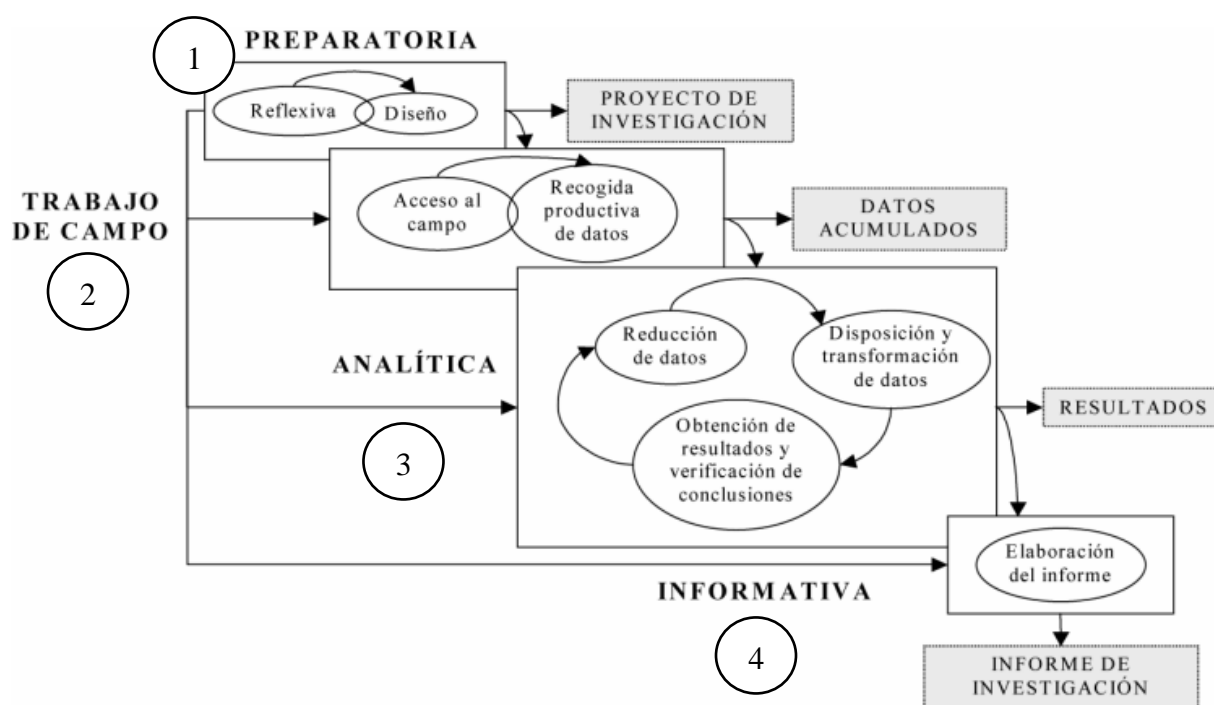


Figura 14. Fases y etapas de la investigación cualitativa.

Fuente: Rodríguez, Gil, & García, 1996, pág. 64

Fase preparatoria.

En esta fase se desarrolló el planteamiento del problema de investigación con la respectiva pregunta orientadora y objetivos. Por otro lado, se avanzó en el desarrollo del marco referencial, específicamente lo concerniente a la caracterización de la localidad de Los Mártires (por medio de documentos oficiales y textos de historia) y la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela (por

medio de su manual de convivencia, documentos oficiales y diversas publicaciones). El compendio de esta información permitió indagar sobre la pertinencia del problema investigativo planteado para el contexto para proseguir a establecer el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico, los métodos, las estrategias, las técnicas y los instrumentos más idóneos para lograr los objetivos.

Trabajo de campo.

En esta fase se desarrollaron específicamente los siguientes momentos:

1. Observación y entrevista con la cual se logró caracterizar el 5° grado.
2. Lectura y análisis alrededor de ambiente, educación ambiental, representaciones y percepciones.
3. Análisis documental de textos jurídicos de Colombia relacionados con ambiente, educación ambiental y currículo.
4. Lectura y selección del enfoque pedagógico constructivista, el aprendizaje significativo y el modelo de dimensiones del aprendizaje para plantear las estrategias de intervención pedagógica.
5. Elaboración del plan de actividades (Tabla 14) con la cual se buscó indagar sobre las representaciones de ambiente de los estudiantes desde la vía *Representando mi ambiente* y la implementación de contenidos alrededor de la vía *Bogotá, ciudad diversa*.
6. Recolección de datos que dieron evidencia de las representaciones de ambiente de los estudiantes.

Tabla 15. Plan de actividades practica pedagógica 5° - 2018.

AÑO: 2018	ÁREA: Ciencias sociales.	ASIGNATURA: Ciencias sociales.	GRADO: 5°.
DOCENTE: Oscar Alejandro Galeano Ospitia.			

OBJETIVO GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> Establecer las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes a partir de las percepciones de su ciudad.
TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> 1 periodo académico (11 clases)
EVIDENCIAS	
COMPONENTE	FINALIDAD
ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> Explica elementos propios de su ciudad, dando cuenta que ésta se conforma de una multiplicidad de recursos, realidades, problemas, entre otros factores.
PRAXEOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> Expone relaciones entre diversas situaciones o problemas presentes en su cotidianidad con su propia experiencia.

SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
Presentación del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de integración de los estudiantes. Presentación del proyecto por medio del cuento ilustrado <i>La nutria Ramona</i>. <p>Actividad grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> Colorear uno de los animales de los Cerros Orientales de Bogotá mencionados en el cuento. Tomando como referente el cuento leído en clase, los estudiantes deben elaborar otro dónde el protagonista sea alguno de los animales de los cerros orientales de Bogotá, deben abordar alguna problemática que ellos consideren ambiental y que sientan que los afecta. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentar a los estudiantes el proyecto pedagógico, sus objetivos y sus fases. Evidenciar lo que los estudiantes, en primera instancia, representan por ambiente y problemática ambiental. 	1 clase (dos horas)

<p>Relieve general de Colombia y Bogotá.</p>	<p>Actividad diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es una cordillera? - Por medio de un mapa político de Colombia en pliego, los estudiantes, de forma general, deben ubicar las tres cordilleras del país según sus conocimientos previos, con posterioridad deben ubicar a Bogotá. <p>Explicación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puntos cardinales. - Conceptos de: Relieve, montaña, estribación, cordillera, cerro, altiplano. - ¿Cómo se conformó la ciudad de Bogotá y su relieve? <p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la guía 001. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar, desde el método deductivo (de lo general a lo particular), las principales formaciones montañosas de Colombia, la conformación geológica de Bogotá y finalmente su ubicación. 	<p>2 clases (4 horas)</p>
<p>Pisos bioclimáticos, flora y fauna de Colombia y Bogotá.</p>	<p>Explicación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pisos bioclimáticos y su incidencia (clima y tiempo atmosférico) - ¿Qué es flora y fauna? <p>Actividad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignar, de forma aleatoria a cada estudiante, dos laminas impresas, estas corresponden a diversos elementos de la flora y la fauna de Colombia. - En el tablero, en una imagen de una montaña con sus respectivas altitudes señaladas, los estudiantes deben asignar su lamina según corresponda. - Con posterioridad los estudiantes deben asignar la flora y la fauna en el ítem establecido como Cerros Orientales de Bogotá según corresponda. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir la biodiversidad que caracteriza al territorio colombiano y específicamente a la ciudad de Bogotá. 	<p>1 clase (2 horas)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Observar la relación que establecen los estudiantes entre la diversidad del relieve colombiano y su biodiversidad. 	
	<p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante debe elaborar en origami una <i>rosaceae</i> (flor oriunda de los cerros orientales de Bogotá). 	1 clase (dos horas)
Los Mártires, localidad diversa.	<p>Explicación docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicar en el mapa de Bogotá la localidad de los Mártires. - Por medio de una guía turística explicar los lugares que se consideran patrimonio histórico y arquitectónico de la localidad Los Mártires y abordar espacios importantes como sus parques y sus quebradas, estableciendo la importancia para sus habitantes y en general para Bogotá. Los estudiantes, gracias a su experiencia, deben ir complementando dicha explicación. <p>Actividad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar guía 002. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer la relación que construyen los estudiantes con la localidad Los Mártires según su experiencia habitando el territorio. 	2 clases (cuatro horas)
	<p>Cine foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se proyecta en clase el corto animado llamado <i>El Lorax</i>, el cual se basa en un libro infantil escrito por Dr. Seuss. Este representa una crónica sobre la difícil situación que viven animales y plantas por la mala interacción de un individuo con el medio, consecuencia del afán por producir para vender. - Las siguientes preguntas direccionaran el foro: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se logró observar en el corto animado? • ¿Cuál sería la relación de dicho documental con lo que se puede observar en la localidad Los Mártires? • ¿Cómo habitantes de la localidad podemos llevar a cabo acciones para mejorar sus problemas? 	1 clase (2 horas)

	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar las problemáticas que perciben los estudiantes en la localidad Los Mártires y en la ciudad de Bogotá. - Descubrir las propuestas que elaboran los estudiantes para mejorar su territorio. 	
	<p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actividad lúdica <i>desenredando problemas</i>: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se organiza el grupo en parejas. 2. A cada estudiante se le entregará una cuerda de lana con una medida aproximada de 50 cm. 3. Cada estudiante deberá amarrar un extremo de cada cuerda de lana a su muñeca (como si fueran unas esposas de policía), deben procurar que al hacerlo dicha lana quede cruzada con la de su compañero, de modo que queden entrelazados. 4. El objetivo es que los estudiantes logren soltarse de su compañero sin cortar la cuerda, sin desamarrarla y sin sacar la mano por el extremo. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar la capacidad de los estudiantes para solucionar conflictos de forma colectiva según la situación y las instrucciones planteadas. - Evidenciar las reflexiones de los estudiantes a partir de la importancia de resolver conflictos por las vías del dialogo y del trabajo colectivo abordando como ejemplos concretos los problemas y situaciones en la localidad señalados por ellos. 	1 clase (1 hora)
Representando mi espacio.	<p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un dibujo en donde, por un lado, cada estudiante represente un lugar de su localidad o de Bogotá que desee conocer según lo visto en clase, y por otro, represente el ambiente de su localidad según sus experiencias y su cotidianidad. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las representaciones que elaboran los estudiantes de su localidad y de ambiente. - Describir los lugares que desean conocer los estudiantes para la elaboración de la ruta de la 	1 clase (dos horas)

	salida de campo en la localidad de Los Mártires.	
Conociendo mi ciudad.	<p>Salida de campo localidad Los Mártires:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará la salida pedagógica en la localidad los Mártires, los lugares a visitar serán los señalados por los estudiantes según sus intereses vistos en la actividad anterior. <p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una cartografía según el recorrido, deben establecer la ruta, y en esta deben señalar los lugares que les agradan y los que no según sus percepciones. Dicha cartografía se debe desarrollar durante el recorrido y será entregado al final de la salida de campo. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el reconocimiento que elaboran los estudiantes de la localidad Los Mártires. En el recorrido será fundamental evidenciar la relación que establecen con todo lo anteriormente visto en clase (relieve, biodiversidad, patrimonio histórico y arquitectónico de la localidad, cartografía, entre otros). 	1 clase (tres horas)

Las diferentes etapas de la práctica pedagógica, formuladas en la tabla 15, se plantearon desde el enfoque pedagógico constructivista propuesto por Vygotski (1979) y el aprendizaje significativo propuesto por Ausbel (1982).

Por un lado, la base del plan de actividades pedagógicas reconoce que existen habilidades mentales en los niños que les permite desarrollar procesos cognitivos o tareas prácticas de forma autónoma (lo que Vygotski llama nivel de desarrollo real) , estos elementos se pueden relacionar con lo que en el aprendizaje significativo llaman *significados o saberes previos* que están ligados a las experiencias y que pueden servir de anclaje para desarrollar y/o potenciar saberes y/o habilidades nuevas (lo que Vygotski llama nivel de desarrollo potencial).

En el planteamiento y desarrollo de las actividades fue imprescindible tener como referentes las

cinco dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano, y otros (2005), que de forma general sugieren: proponer un espacio para los estudiantes que promueva buenas actitudes y percepciones, relacionar los saberes nuevos con los previos de los niños, extender y refinar el conocimiento, llevar los conocimientos al contexto de los estudiantes y finalmente desarrollar hábitos mentales que permita a los estudiantes pensar de forma crítica y creativa.

Partiendo de que la educación es un proceso dialéctico y en este el rol del estudiante es totalmente activo se proponen diferentes actividades, tanto individuales como grupales, con el fin de que los niños logren evidenciar los siguientes componentes pedagógicos:

- Espacial: Explica elementos propios de su ciudad, dando cuenta que ésta se conforma de una multiplicidad o diversidad de recursos, realidades, problemas, entre otros factores.
- Praxeológico: Expone relaciones entre diversas situaciones presentes en su contexto y lo que representa por ambiente.

Respecto a lo que se concibe por componente pedagógico el Ministerio de Educación Nacional (2015) señala:

El componente pedagógico privilegia la interacción comunicativa que se establece entre el docente y los estudiantes en contextos específicos; en ella se busca crear un ambiente de aprendizaje que facilite oportunidades a los estudiantes para que ellos construyan conceptos, desarrollen habilidades de pensamiento, valores y actitudes.

El diseño del plan de actividades maneja dos vías, la primera llamada *Bogotá, ciudad diversa* tiene por finalidad que los estudiantes logren desarrollar el componente espacial. La segunda vía, llamada *Representando mi ambiente*, tiene por finalidad que los estudiantes logren desarrollar el componente praxeológico.

De este modo, como se puede detallar en la tabla 15, las actividades se plantean por medio de técnicas como el taller pedagógico, la salida de campo, el cine foro y la cartografía.

Fase analítica.

Tras la implementación de las actividades propuestas en la tabla 15, se obtiene información suficiente para comenzar la fase analítica.

Inicialmente se desarrolló una reducción de datos denominada *síntesis teórica*, con la cual se definió cada corriente de forma muy breve para facilitar el trabajo de la codificación.

Para el análisis se implementó el software ATLAS.TI con el fin de revisar y analizar la frecuencia de las categorías seleccionadas en los documentos que resultaron del trabajo de campo. Primero se identificaron las corrientes de ambiente que no presentaron ninguna tendencia, luego las que si lo presentaron (con su cifra respectiva) y por último se generaron códigos nuevos para identificar alguna categoría que pudiera reconocer los hallazgos nuevos ligados a representaciones de ambiente.

Respecto a las corrientes de ambiente que presentaron tendencia se desarrolló análisis y un empalme entre los datos arrojados por ATLAS.TI y el trabajo de campo.

Frente a la información obtenida en el trabajo de campo que no se codificó con corrientes de ambiente ya desarrolladas, se implementaron unas nuevas que permitieron formular una *teoría sustantiva*. Para desarrollar este proceso se siguieron estrategias propias del método de la teoría fundamentada como el uso de códigos sustantivos, la codificación abierta y la codificación selectiva que finalmente llevaron al planteamiento de una nueva teoría de ambiente denominada *El ambiente como conflicto social*.

Fase informativa.

Esta fase constituye la elaboración de la totalidad del proyecto escrito, que refleja el trabajo que se desarrolló.

7. Interpretación de Resultados

Los Conceptos en Contexto

Como se señaló y desarrolló en el marco metodológico, el proyecto se trabajó desde el enfoque hermenéutico propuesto por Ricoeur (1991), pues este planteamiento permite hacer la interpretación de acciones, pues se componen de signos legibles y de representaciones culturales.

Los fenómenos que se van a reunir bajo este primer aspecto son aquellos que permiten hablar de legibilidad de la acción. La acción presenta una primera afinidad con el mundo de los signos en la medida en que ella misma está articulada por signos, reglas, normas, y en síntesis, por significaciones. (Ricoeur, 1991, pág. 64)

Según define Ricoeur (1991) las acciones cargadas de signos, reglas, normas, etc., se pueden leer, y estas constituyen un significado que refleja diversas representaciones culturales.

En concordancia con lo planteado por Ricoeur (1991), lo que interesa de su propuesta hermenéutica es el campo de los signos y las representaciones, que en esta investigación se interpretan según las percepciones subjetivas que los niños tienen de ambiente. En este sentido, el método etnográfico es por excelencia el más predilecto, pues permite, por medio de la observación y la interacción, describir y/o caracterizar las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes a partir de las percepciones de su ciudad.

Con relación a las representaciones y percepciones, como ya se mencionó, se toman como referencia las propuestas de Lefebvre (2013) y Jodelet (2008):

Frente a la lectura y análisis que se le aplicó a lo propuesto por Lefebvre (2013), para el proyecto pedagógico cobra interés particular lo que él denomina espacio vivido (o espacio de representaciones) y el espacio percibido (o prácticas espaciales).

Con relación al espacio de representaciones, Lefebvre (2013) los asume como aquellos que se viven, se hablan y tienen una carga emocional. Lo que se buscó con una parte de la implementación pedagógica, con relación a los espacios vividos o de representaciones, fue indagar sobre los significados que constituye la localidad Los Mártires para los niños, estos significados pueden ser analizados por la historia, la cual podría determinar su génesis, sus conexiones, distorsiones, desplazamientos, interferencias y sus relaciones con las prácticas espaciales actuales de las sociedades.

La propuesta de Jodelet (2008) define que las representaciones sociales permiten acceder a los significados que un sujeto o grupo pueden atribuir a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones.

En este sentido, analizando las dos propuestas cabe decir que ambas configuran lo que en esta investigación se asume como representación o representaciones, esto considerando que tanto Jodelet (2008) como Lefebvre (2013) coinciden en que un espacio o lugar, localizado en el entorno social y material de una población, posee unos *significados* ligados a una carga emocional subjetiva (que como puede ser positiva, puede ser negativa). Dichos significados son los que se analizan en la investigación para dar por sentado lo que los estudiantes representan por ambiente según su entorno.

Lefebvre (2013) también desarrolla en su propuesta un planteamiento sobre el espacio percibido, que se traduce concretamente en aquellas apropiaciones subjetivas o usos que los seres humanos le dan al espacio por medio de su experiencia. En este sentido las percepciones son para

Lefebvre (2013) el principal secreto de las sociedades, pues equivalen a los usos y a la funcionalidad que los sujetos le dan al espacio gracias a sus experiencias.

El objetivo de *'Caracterizar las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela a partir de las percepciones de su ciudad para contrastarlas y relacionarlas con las corrientes teóricas de ambiente'*, se puede explicar según lo establecido, en que esos usos y experiencias (percepciones) del espacio pueden determinar lo que los niños representan por ambiente.

Para realizar la sistematización de experiencias se hizo necesario organizar la interpretación de los resultados en dos niveles. En el primero se establece un análisis sobre las tendencias de representaciones de ambiente ligadas a las corrientes exploradas en el marco conceptual, y en el segundo se expone y describe una categoría emergente que se construye a causa de que varias de las representaciones que no se clasificaron en ninguna de las corrientes ya definidas

Primer Nivel: Tendencias Hacia Corrientes de Ambiente ya definidas

En este nivel se exponen las acciones que permitieron organizar y direccionar parte del desarrollo de la investigación ligada al análisis conceptual.

Síntesis conceptual.

Si bien el desarrollo conceptual del proyecto permitió hallar un número considerable de diversas corrientes que refieren a ambiente fue necesario establecer una definición clave de cada una que permita identificar su rasgo característico para elaborar una relación entre estos elementos teóricos y las representaciones plasmadas por los estudiantes en la intervención pedagógica.

Tabla 16. Síntesis conceptual de las corrientes de ambiente.

<i>Corriente de ambiente</i>	<i>Concepto de ambiente</i>
Positivista	El ambiente como un objeto de estudio foráneo o externo al hombre, aquí lo ambiental se reduce a lo meramente biofísico, apelando a elementos físicos precisos que describen funciones biológicas por medio de leyes.
Epistemológica	<i>Aventuras de la epistemología ambiental, Leff (2006):</i> El ambiente equivale a la complejidad del mundo. Es el saber sobre las formas del mundo y la naturaleza de las relaciones de poder materializadas en las formas dominantes del conocimiento.
	<i>La fragilidad ambiental de la cultura, Ángel A. (1995):</i> El ambiente como un método de lectura e interpretación de la historia. Con este se busca interrogar la historia y la cultura para abordar una nueva perspectiva epistemológica en donde se explique las raíces del entorno y la estructura social actual.
Biocéntrica	Visión holística que busca reivindicar la naturaleza dotándola de valor intrínseco, pues esta se considera potencia generadora de vida. El hombre es un individuo más que conforma la biosfera y este no se concibe como un ser superior del resto de las especies.
Antropocéntrica	La reflexión alrededor de la naturaleza gira en torno al hombre, pues este se posiciona por encima de todo su entorno gracias a la capacidad de razonar lo cual le permite conocer la naturaleza para apropiarse de ella, pues es concebida como un objeto. Plantea que sólo los seres humanos son sujetos morales, con derechos y deberes éticos ya que la racionalidad los dota de capacidades para tomar decisiones y asumir responsabilidades frente al medio.
Geocéntrica	Presta atención especial al planeta tierra, pues este se concibe como el entorno en donde coexisten los sistemas humanos. Desarrolla las nociones de espacio, territorio, paisajes, lugar y región.
Sistémica	Los medios y modos de producción determinan las relaciones entre el hombre y la naturaleza. El nivel de desarrollo de la sociedad y la producción material dependan de la influencia que se ejerza sobre la naturaleza y sus procesos.
Paternalista	La especie humana es la única que tiene la capacidad de asumir responsabilidades respecto a la preservación y conservación de la naturaleza, esto obedece a la necesidad de mejorar la calidad del ser humano a futuro.
Geográfica	Designar y agrupa aquellos escenarios o regiones naturales con características propias y las sociedades que habitan en estos.
Humana	Asume que adquirir habilidades ligadas a lo ambiental incide en la adopción de normas, principios de acción ética y habilidades para interpretar y cumplir códigos propios de la vida humana en sociedad.

De la salud	El ambiente (en esta corriente lo que rodea al hombre) determina su salud. Si mejoran las condiciones ambientales mejora la salud de los seres humanos.
De género	El ambiente es sinónimo de recursos naturales y define que son aquellos que se obtienen sin que sea necesaria la mediación del ser humano, de ahí que sugiera el desarrollo sustentable como un medio para que el aprovechamiento de estos recursos. Esta corriente busca reivindicar las condiciones sociales, políticas y económicas a la mujer para que exista un acceso equitativo al ambiente.
Psicológica	Las condiciones del entorno determinan los comportamientos de los seres humanos.
De representaciones	Ambiente como lugar: Se define por el espacio de desarrollo de los grupos juveniles como la calle, la esquina, el parque y demás espacios barriales que se frecuentan y comparten.
	Ambiente como factor de desarrollo integral: El ser humano es parte integral del ambiente, y las relaciones determinan los beneficios o el nivel de desarrollo de la comunidad por medio de la cooperación. (SI)
	Ambiente como valor constitucional: El ambiente se considera como un recurso de interposición legal pues se encuentra en la Constitución como un deber y un derecho social.

Tendencias categoriales.

Varias de las actividades que se implementaron en la práctica pedagógica tenían por fin indagar sobre las representaciones de ambiente para dar respuesta a la pregunta problema que ha direccionado todo el desarrollo del proyecto, de este modo fue posible elaborar una red de relaciones conceptuales entre los elementos hallados en el trabajo de campo y las corrientes de ambiente y educación ambiental. Para desarrollar este planteamiento se utilizó el software ATLAS.Ti para elaborar un conteo de las frecuencias o tendencias de las categorías (o códigos según el software) en los talleres desarrollados por los niños.

Tendencias de categorías previas: Para sistematizar los resultados del software ATLAS.Ti se elaboró la Tabla 17, en la cual se establece la frecuencia de los códigos presentes en las actividades desarrolladas por los estudiantes. Al revisarla es posible observar de antemano que de las corrientes

halladas en la investigación teórica la positivista, epistemológica, geocéntrica, geográfica, de la salud, de género y la psicológica no fueron representadas por los estudiantes.

Tabla 17. Frecuencia de los códigos.

Código		Número de frecuencias rastreadas
Positivista		0
Epistemológica	Aventuras de la epistemología ambiental, Leff (2006)	0
	La fragilidad ambiental de la cultura, Ángel A. (1995)	0
Biocéntrica		1
Antropocéntrica		5
Geocéntrica		0
Sistémica		4
Paternalista		5
Geográfica		0
Humana		3
De la salud		0
De género		0
Psicológica		0
De repre.	Ambiente como lugar	4
	Ambiente como factor de desarrollo integral	1

	Ambiente como valor constitucional	1
--	------------------------------------	---

De acuerdo con lo que se expone en la tabla 17, con relación a los enfoques que sí presentan frecuencia, cabe aclarar que existen planteamientos de los estudiantes que representan varios códigos a la vez, como ejemplo se puede observar el siguiente fragmento de una narrativa elaborada por un grupo de estudiantes:

Mauricio vive en Ciudad Verde donde hay mucha contaminación de basura, ruido y de visión, a Mauricio no le agradaba. Un día Mauricio llamó a todos los recicladores y les pidió que recolectaran toda la basura que necesitaban, así no habrá tanta basura y poco a poco dejó de haber tanta basura, ya no la incineran y así ciudad verde dejó de tener tanta basura. (Narrativa estudiantes, 2018)

Es posible establecer que en esta representación textual se evidencian de forma explícita e implícita la corriente antropocéntrica, paternalista, humana y la de desarrollo humano integral. La antropocéntrica (Ibarra, 2009) y paternalista (Angrino & Bastidas, 2014) porque plantea que los seres humanos tienen la capacidad, gracias a la razón, para tomar decisiones y asumirse frente al medio y sus problemas (mitigar las basuras por medio del reciclaje); la humana porque asume principios de acción ética frente a una situación en pro de la vida en sociedad (Bernal, Estrada & Franco, 2006) y finalmente la de desarrollo integral pues propone la cooperación (de los recicladores) para lograr un bien común ligado al mejoramiento del entorno (Florido, 2003).

Según la tabla 17, la corriente antropocéntrica y la paternalista son las de mayor frecuencia, esto se debe a que ambas corrientes son muy similares considerando que juntas postulan al ser humano como el único responsable de preservar, conservar y en general de asumir

responsabilidades frente a su entorno, proponen esto apoyados en la idea de que el hombre es superior gracias a la capacidad que posee de razonar. En ambas corrientes la idea de preservación y conservación no están ligadas a la preocupación por el entorno en sí mismo sino a la necesidad de mejorar la calidad de vida del ser humano en un futuro.

En el marco conceptual, cuando se establece la relación entre ambiente, leyes o decretos y educación ambiental es inevitable analizar que la corriente antropocéntrica y la paternalista también son las que más fuerza tienen, esto quiere decir que la noción e ideas del estado colombiano alrededor del concepto de ambiente han sido asumidas por buena parte de los niños que participaron en el trabajo de campo.

Por otro lado, la corriente sistémica y la de lugar también presentan alta tendencia, y efectivamente fue común que en las ilustraciones o narrativas los niños se establecieran relaciones con elementos económicos de sus localidades o sus propios barrios, esto se puede observar la siguiente narrativa:

Era una vez un cerdo cochín que llegó a Arborizadora Alta con sus camiones repletos de escombros de apartamentos que están construyendo en la ciudad, él quería botar los residuos en los potreros del sector. Cuando las ardillas que vivían en el sector llamaron al perro policía el cerdo cochín le dio unos huesos, y el perro no los recibió salvando el potrero de la contaminación y las ardillas fueron felices y el cerdo se marchó para siempre. (Narrativa estudiantes, 2018)



Figura 15. Dibujo de cerdo Cochín.

Con base en el enfoque sistémico se puede establecer una relación con la anterior narrativa ya que se observa como una situación ligada a las relaciones de producción (la construcción de unos apartamentos) tienen una incidencia directa en el entorno y esto de algún modo también determina las relaciones sociales, ya sean de cooperación o de conflicto. En esta misma narrativa también se puede observar una relación con la corriente de ambiente como valor constitucional, pues se evidencia en la situación propuesta la exigencia de una comunidad por el debido proceso (llamando al perro policía para que haga cumplir la ley) e incluso el intento de un soborno por parte de quien pretendía contaminar.

De acuerdo con lo que se puede observar en la figura 16, allí hay cierta preponderancia de dos lugares en particular, la plaza de mercado de Paloquemao y el Centro Comercial Calima, y según lo expuesto por la estudiante que lo realizó, para ella estos espacios de índole económica representan más la localidad que otros, elemento propio de la corriente sistémica.

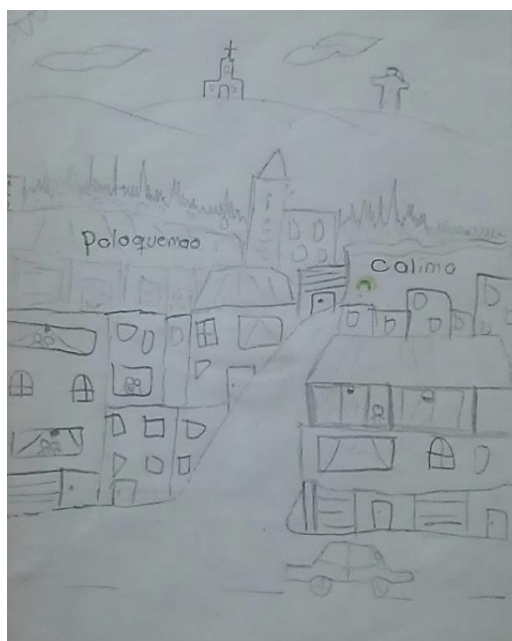


Figura 16. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018.

Según la corriente biocéntrica, como se establece en la tabla 16, el hombre es un individuo más que conforma la biosfera y este no se concibe como un ser superior del resto de las especies (Ibarra, 2009). En concordancia con esta afirmación se puede establecer que, de forma implícita, en la siguiente narración hay una idea ligada a la corriente biocéntrica:

En una noche muy fría en California del norte, en las alcantarillas de aquella ciudad vivía una población de ratas, había millones de ellas de todo tipo: grandes, pequeñas, medianas, toda la familia. Pero uno de esos animales era inteligente, como había mucha contaminación, la rata que portaba el nombre Kevin tenía una misión y era eliminar toda la contaminación, así que les preguntó a sus familiares que si la querían ayudar, y estas respondieron: ‘Claro que no, nosotros somos parte de toda esa contaminación’. (Narrativa estudiantes, 2018)

Interpretando que la anterior narrativa se elabora como una alegoría de las relaciones humanas por medio de una fábula, es interesante el planteamiento que allí elaboran los estudiantes, pues al final, cuando el individuo llamado Kevin le propuso a la comunidad eliminar la contaminación esta le respondió que no, asumiendo que eran parte de ese medio contaminado. Cabe aclarar que el enfoque biocéntrico no establece que si se contamina no hay que remediarlo, pero lo que sí establece es que la naturaleza por sí misma posee valor intrínseco (Ibarra, 2009), y como se señaló, en esta el hombre es un individuo más que compone la biosfera, así como en el cuento las ratas son unos individuos más que componen la contaminación.

La siguiente narrativa constituye una trama interesante y al mismo tiempo desgarradora:

Había una vez un tigre que estaba enfermo de cáncer y la mamá no lo quería y lo abandonó en la cueva del oso, pero la mamá creía que el oso era malo y no era lo que ella pensaba y un día se arrepintió por lo que había hecho. Pasaron tres años y la mamá ya se había olvidado de todo y el viejo oso estaba a punto de morir y el tigre le preguntó: '¿Quién es mi mamá?', y el oso respondió: 'Tu mamá te abandonó y te dejó para que yo te devorara, ella vive con tu padre en la playa fantasma y el tigre fue hacia allá. La mamá cuando lo vio le dio un fuerte abrazo y preguntó el tigre '¿Por qué me abandonaste? Y la mamá le respondió: 'Porque tenía mucho miedo de que me contagiara del cáncer' y dijo el tigre: 'Ya mamá, olvidemos lo del pasado' y el tigre se fue a vivir con su mamá y su papá y vivieron felices para siempre. (Narrativa estudiantes, 2018)

En la interpretación que se realizó en esta narrativa se pudo relacionar con la corriente humana de ambiente. Como bien se puede observar en la trama del cuento, un niño padece abandono porque su mamá lo rechaza a causa de una enfermedad. La corriente humana de ambiente se plantea como

un enfoque para la formación de ciudadanos, para que estos desarrollen saberes prácticos ligados al respeto de la dignidad humana, dicho proceso implica trabajar para generar comportamientos y actitudes favorables a los seres humanos ante la carencia de habilidades sociales presentes en muchos individuos de la sociedad actual (Bernal, Estrada & Franco, 2006).

Lo que se puede analizar en el cuento es que por el desconocimiento y precisamente el irrespeto de la dignidad humana se abandona un recién nacido en condición de vulnerabilidad, como lo señala la corriente humana de ambiente esto se debe a la carencia de habilidades sociales, como por ejemplo falta de empatía o solidaridad. Lo que vemos al final de la historia es que hay una reflexión importante por parte de los personajes involucrados que les permite arreglar sus relaciones, solucionar sus conflictos y finalmente, vivir en armonía, elemento que también propone la corriente humana de ambiente.

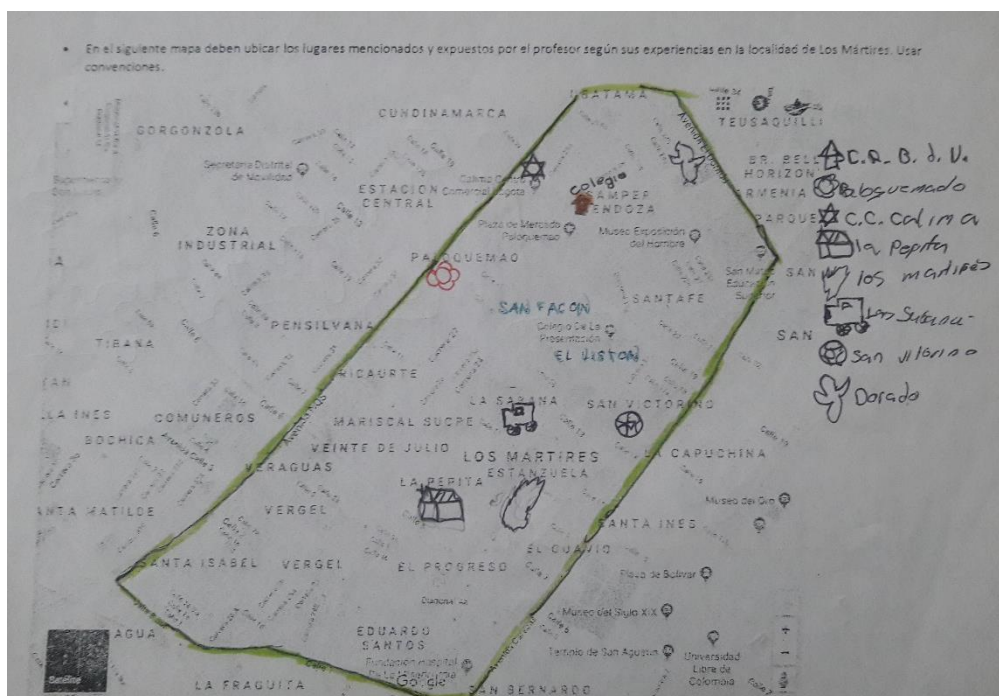


Figura 17. Cartograma de lugares frecuentados por una estudiante.

Para finalizar el análisis de las tendencias categoriales se va a mostrar el último ejemplo. Tal y como se puede observar en la tabla 16, ambiente como lugar se puede definir como el espacio de desarrollo de los grupos juveniles como la calle, la esquina, el parque y demás espacios barriales que se frecuentan y comparten (Florido, 2003). En la intervención pedagógica, desde el plan de actividades (ver tabla 15), se propuso e implementó una guía en la que los niños debían asignar en un mapa de la localidad aquellos lugares que más frecuentaban. La estudiante que desarrolló la actividad (ver figura 17) demostró un desempeño excepcional pues dominaba el uso de direcciones y referencias, y al entablar conversación con ella manifestó que le gustaba salir con sus amigos del barrio a caminar en la localidad, y a ello se debía su conocimiento, esto ratifica y se recoge en lo planteado por la corriente de ambiente como lugar.

Segundo nivel: Tendencias hacia una categoría emergente de ambiente

Además de los códigos y el análisis de las frecuencias que resultaron de las corrientes de ambiente, uno de los propósitos fue indagar sobre aquellas representaciones de ambiente que aún no se encuentran teorizadas, de ahí que la implementación pedagógica permitió manifestar:

Era un cerdo chiquito, era hijo de mami y estudiaba en el colegio República Bolivariana de Venezuela pero pasó por la pubertad y ya no iba al colegio y compraba cocaína y se compraba seis kilos de marihuana y se comía una puta cada día de la semana y no se bañaba y decía groserías y también rapeaba y comía mucho banano, chocolate, pollo y costillas de cerdo, comía como animal. (Narrativa estudiantes, 2018)

A diferencia de las demás narrativas, la anterior no se pudo clasificar en ninguna de las corrientes de ambiente descritas en el marco conceptual. Una de sus características más notorias

es que enuncia situaciones ligadas al conflicto y a la violencia que se pudo rastrear en la descripción histórica de la localidad Los Mártires en la fase de contextualización, dato curioso es que los cuatro estudiantes que participaron en su elaboración viven en la localidad. Además del cuento también surgieron otras representaciones gráficas que compartían las mismas características como el consumo de drogas y la prostitución, pero además ilustraban otras situaciones como el ruido, la confluencia de habitantes de calle, atracos y contaminación.

Uno de los fines del proyecto pedagógico, además de la indagación práctica y teórica sobre representaciones o corrientes de ambiente ya establecidas, es la elaboración de un planteamiento que permita reconocer otros saberes que se develan y son propios de los contextos educativos.



Figura 18. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018.



Figura 19. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018.



Figura 20. Representación de la localidad de Los Mártires, 2018

Para poder desarrollar los respectivos análisis de la anterior información recolectada, fue necesario recurrir a las siguientes estrategias propias del método de la teoría fundamentada:

Códigos sustantivos.

Surgieron de los documentos del trabajo de campo, refieren a elementos propios del contexto de la investigación. Los códigos inicialmente identificados y su respectiva tendencia fueron:

Tabla 18. Códigos Sustantivos.

<i>Códigos Sustantivo</i>	<i>Número de frecuencias rastreadas</i>
Prostitución	3
Robos	3
Contaminación auditiva	1
Consumo de drogas	4
Suciedad	3

Codificación selectiva.

Consistió en elegir una categoría la cual cumplió la función de núcleo articulador de los códigos sustantivos encontrados (ver tabla 18).

Tabla 19. Codificación selectiva.

<i>Códigos Sustantivo</i>	<i>Categoría articuladora</i>
Prostitución	CONFLICTO
Robos	
Contaminación auditiva	
Consumo de drogas	
Suciedad	

¿Por qué conflicto?: La teoría sociológica del conflicto, un marco histórico necesario.

Silva (2008) define conflicto como “la consecuencia de un estado de cosas. ¿De cuál estado? De una situación de divergencia social, es decir, de una relación contradictoria (disputa) que

sostienen personas o grupos sociales separados al poseer intereses y/o valores diferentes” (pág. 35). Frente a lo que se pudo indagar en la caracterización histórica de la localidad de Los Mártires, en el marco referencial, es que muchas de estas situaciones o *códigos* (prostitución, robos, contaminación auditiva, consumo de drogas, suciedad) identificadas por los estudiantes como constituyente de su ambiente, tienen sus orígenes en diferentes periodos históricos:

‘La confluencia de indigentes, el consumo de drogas psicoactivas, la criminalidad, la agudización de la prostitución y el establecimiento de industrias mecánicas y metalúrgicas en la localidad Los Mártires se pueden deber a dos periodos concretos: el primero, el que Cardeño (2007) denomina *La ruptura de la ciudad colonial*, que se extiende de 1917 hasta 1948, este periodo está ligado a hechos relacionadas con el conflicto armado bipartidista, la transformación de las dinámicas económicas y sociales del territorio, la danza de los millones, el funcionamiento del Ferrocarril de la Sabana y el conflicto vivido en la ciudad de Bogotá el 9 de abril de 1948 tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. El segundo periodo está ligado al proceso de ordenamiento y de modernización de Bogotá, un hecho concreto a revisar es el traslado de las plazas de mercado en la década de 1970’.

La consolidación de esos *códigos sustantivos* (ver tabla 19) no se da de forma independiente y aislada, sino por el contrario, responden a un entramado de sucesos (locales, nacionales y hasta globales) que así como pueden ser recientes también pueden devenir de varios siglos atrás, de ahí que la contextualización histórica de la localidad partió de la premisa de que difícilmente se puede comprender un fenómeno si se desconoce su historia. De acuerdo con lo expuesto se puede identificar que estos *códigos sustantivos* efectivamente son ‘*La consecuencia de un estado de cosas*’, ‘*cosas*’ que se pueden traducir en sucesos históricos en los cuales se vieron enfrentados

diferentes actores por sus diferencias, ya fueran de tipo político, económico, cultural y/o social, estas construyeron los fenómenos que varios de los niños identificaron durante el desarrollo del trabajo de campo.

De acuerdo con el anterior planteamiento, Silva (2008) afirma que muchas veces las situaciones de diferencia o diversidad pueden ser focos de conflicto si no existe un nivel de aceptabilidad y reconocimiento social, de ahí que muchos de los sucesos que marcaron la historia del conflicto en Colombia estén ligados a la ausencia del *reconocimiento del otro* en las relaciones sociales.

Silva (2008) establece que las relaciones sociales también constituyen un elemento de la teoría del conflicto, pues estas suponen el desarrollo de acciones sociales encabezadas por distintos individuos o grupos movidos por intereses y valores, las cuales influyen sobre otros actores que también poseen intereses y valores, por ello:

Las relaciones sociales son interactivas, o sea, los sujetos participes del conflicto se expresan a través de acciones sociales que conllevan intercambios entre los actores. Esas acciones, por regla general, hacen parte de un proceso, no suelen ser aisladas, ocasionales, ni arbitrarias. En tanto proceso de actuaciones de una persona, un grupo o un pueblo, sólo pueden ser entendidas en términos históricos y sociales. (Silva, 2008, pág. 37)

Muchas veces estas relaciones o acciones sociales develan las diferencias entre los intereses de los actores, y esto, en esencia, es un elemento que constituye conflicto. Otro planteamiento importante que maneja Silva (2008) es el siguiente:

Cuando la evolución del conflicto social no conduce a la creación de situaciones que sean nuevas es altamente probable una situación de estancamiento relativo, que acarrea desgaste, con elevado aumento en los costos del conflicto. A su vez, la habilidad para manejar situaciones

novedosas y la capacidad para interpretar las características del conflicto repercuten de manera decida sobre el rumbo que toma el conflicto. (pág. 38)

En concordancia con lo expuesto por Silva (2008), las actuaciones de un grupo e incluso la de un individuo, solo se puede entender en términos históricos y sociales, y si se desconoce la historia de los individuos y los procesos en los que se involucran, difícilmente se van a poder tomar acciones para dar fin a un conflicto.

El anterior panorama que brinda un reconocimiento de las características más generales de la teoría sociológica del conflicto permite aclarar la razón de por qué *conflicto* funciona como una categoría articulante o núcleo de los códigos hallados en la lectura de algunos documentos resultantes del trabajo de campo.

Formulación de la teoría sustantiva.

El presente ejercicio no pretende mostrar una visión absoluta sobre lo que se debe entender por ambiente, sino más bien, el intento por construir desde las representaciones y percepciones de la comunidad escolar un enfoque de ambiente que puede aportar a la construcción de los estudios ambientales. La teoría se considera sustantiva en la medida que explica o da cuenta sobre realidades particulares ligadas al contexto en donde se desarrolló el trabajo de campo.

Del desarrollo investigativo y práctico, junto con el análisis de la teoría sociológica del conflicto, surge la siguiente tipología o corriente nueva de representaciones de ambiente:

El Ambiente como conflicto social.

Esta categoría de ambiente como conflicto, se define por aquellas situaciones o fenómenos contruidos como consecuencias históricas de situaciones contradictorias o de divergencia ligadas a la ausencia del reconocimiento del otro en las relaciones sociales.

Por ejemplo: El ejercicio actual de la prostitución en la localidad de Los Mártires está relacionado con la Guerra de los Mil Días (1899-1902), pues muchas mujeres viudas llegaron a la ciudad de Bogotá y su condición sólo les brindó la posibilidad inmediata de vender servicios sexuales. ¿Por qué en Los Mártires? La estación del ferrocarril de La Sabana (construida en 1989 y ampliada en 1917) produjo que migrantes y desplazados se asentaran en la localidad pues era al primer lugar al que llegaban.

Bogotá, Ciudad Diversa

Además de *representaciones de ambiente* hay que tener en cuenta que la practica pedagógica también se desarrolló con otra vía denominada *Bogotá, ciudad diversa* y tiene por finalidad que los estudiantes expliquen elementos propios de su ciudad, dando cuenta que ésta se conforma de una multiplicidad de recursos, realidades, problemas, entre otros factores, de ahí que en el plan de actividades (ver tabla 15) se hallan determinado fases o procesos ligados a la enseñanza del relieve de Colombia y Bogotá, pisos bioclimáticos, flora y fauna y patrimonio tanto histórico como arquitectónico de la localidad Los Mártires.

Si bien, como ya se aclaró, el método investigativo del proyecto es el etnográfico, sin embargo eso no se traduce en que la implementación pedagógica deba limitarse a observar, extraer y describir información del grupo de estudiantes con el que se trabajó, sino todo lo contrario, el trabajo etnográfico, y en general el pedagógico, implican un compromiso ético y político con la comunidad, de ahí que se determinara profundizar elementos propios de la geografía como un aporte a los niños en su formación escolar en las ciencias sociales, ya que la docente encargada del grupo manifestó que los niños tenían falencias en esta área de estudio.

Con relación a la vía del plan de actividades *Bogotá, ciudad diversa*, para el desarrollo de los contenidos se implementaron como estrategias didácticas: una representación cartográfica, dos talleres educativos, origami y finalmente una salida de campo.

Representación cartográfica.

La actividad consistió en colocar un mapa de Colombia frente a los estudiantes y requerir que por voluntad pasarán en frente y señalaran las cordilleras, esto con el propósito de indagar sobre sus saberes previos, también debían señalar en este los puntos cardinales. Al inicio no existía mucha claridad, sin embargo, por deducción las señalaron tal y como se puede observar en la figura 21. Posteriormente se explicaron los conceptos de: Relieve, montaña, estribación, cordillera, cerro, altiplano, y se respondió de forma general a la siguiente pregunta: ¿Cómo se conformó la ciudad de Bogotá y su relieve? En general la participación del grupo fue muy activa y se plantearon muchas preguntas alrededor del tema.



Figura 21. Ubicación de las principales formaciones montañosas en el mapa de Colombia.

Talleres educativos.


Se implementaron dos talleres educativos, uno por medio del instrumento de la guía y otro por medio de una actividad grupal que integró todo el curso.

Primer taller: Con la guía (ver figura 22) se buscó indagar sobre la receptibilidad los temas previamente explicados. El primer punto consistió en identificar y colorear algunos de los animales que habitan los cerros orientales de Bogotá. El segundo ubicar en un mapa político de Colombia los puntos cardinales y las cordilleras. El tercero en definir con sus propias palabras: relieve, montaña, estribaciones, cordillera, cerro y altiplano según lo visto en clase. El quinto en señalar los puntos cardinales según la ubicación de cada uno. Y el sexto en colorear el proceso de básico de orogénesis.

I.E.D. REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
GRADO 5º
CIENCIAS SOCIALES
TALLER SOBRE RELIEVE

Nombre: Thalia Zapata Perez

1. Según lo visto en la clase anterior, unir con una línea el animal con su nombre respectivo.




Cusumbo andino Nutria Cerro de monte Raton de parameo Titi, tito lanudo

2. En el mapa de Colombia dibujar y señalar:

- Las tres cordilleras y sus nombres
- Los cerros orientales de Bogotá
- Los puntos cardinales

3. Según lo visto en clase, explica como se conforman las montañas:

Si dos placas tectonicas se chocan una por de arriba y la otra por de abajo forman en un momento o batidos



4. Definir brevemente:

Relieve: es cual quiera elevación

Montaña: es un terreno es un formación de una zona alta


Estribación: es donde hay muchas montañas

Cordillera: son como una cadena de montañas

Cerro: es un cerro pendiente en una montaña

Altiplano: es un valle entre montañas y es un poco plano

5. Según tu ubicación señalar los puntos cardinales en la siguiente rosa de los vientos:



6. Colorear el proceso de conformación de las montañas:

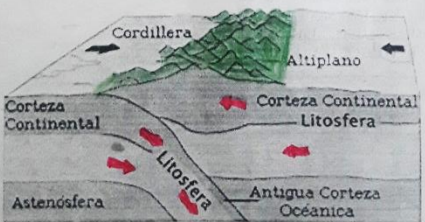


Figura 22. Guía desarrollada por los niños sobre relieve y formaciones montañosas.

Segundo taller: Antes de su aplicación se desarrolló una clase con la que se explicó el concepto de pisos bioclimáticos, las características de cada uno y su incidencia con relación al clima y al tiempo atmosférico.

El taller consistió en dibujar una montaña con las respectivas altitudes que dividen los pisos bioclimáticos, luego a cada estudiante se le entregó de a dos laminas que correspondían a diversos elementos de la flora y fauna de Bogotá. Los estudiantes debían asignar sus láminas según correspondía a cada piso bioclimático. Luego se desarrolló el mismo ejercicio pero esta vez asignando flora y fauna propia de los cerros orientales de Bogotá.

En esta actividad los niños fueron bastante participativos, sin embargo, en vista de que se tenían que colocar de pie para llevar sus laminas al tablero, en algunas ocasiones se tornaba desordenado y era necesario pausar el taller, organizar el grupo por medio de instrucciones claras y proseguir.

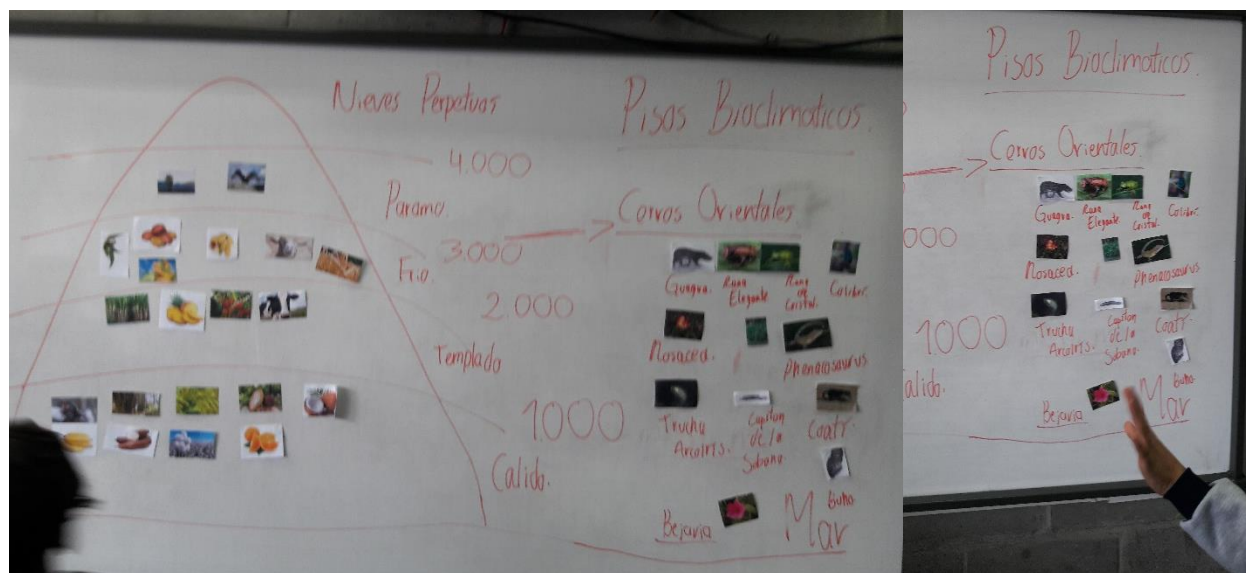


Figura 23. Actividad grupal.

Origami.

A cada estudiante se le dio una hoja de papel, se explicó que iban a elaborar una flor en papel de la especie *Rosaceae*. La instrucción es que todos deben ir desarrollando los mismos pasos al tiempo. La actividad fue muy bien acogida, los niños manifestaron que pocas veces realizaban actividades ‘diferentes’.



Figura 24. *Rosaceae* (flor oriunda de los cerros orientales de Bogotá) en origami elaborada por los niños.

Cine foro.

Durante esta actividad se proyectó el corto animado llamado *El Lorax*, el cual se basa en un libro infantil escrito por Dr. Seuss. Este representa una crónica sobre la difícil situación que viven animales y plantas por la mala interacción de un individuo con el medio, consecuencia del afán por producir para vender. Los niños se mostraron bastante atentos y asombrados por lo que allí se mostró. Cuando este terminó se plantearon de forma abierta las siguientes preguntas: ¿Qué se logró observar en el corto animado?, ¿Cuál sería la relación de dicho corto con lo que se puede observar en la localidad Los Mártires? y ¿Cómo habitantes de la localidad podemos llevar a cabo acciones para mejorar sus problemas?

Con relación a lo planteado los estudiantes relacionaron en gran medida elementos vistos en el corto con su experiencia en la localidad, por ejemplo problematizaron la alta presencia de ruido, basuras, los contaminantes que producen las fábricas, la confluencia de habitantes de calle, malos olores, entre otras. Frente a esto fue posible notar el disgusto por estas situaciones, por ello plantearon que desde su rol como estudiantes y ciudadanos podrían mitigarlas evitando arrojar basuras en la calle, con más seguridad en el territorio, realizando actividades de promoción por el cuidado de lo público y reciclaje.

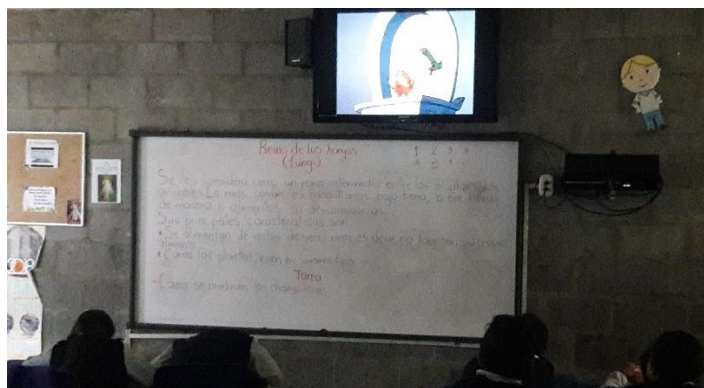


Figura 25. Estudiantes en cine foro.

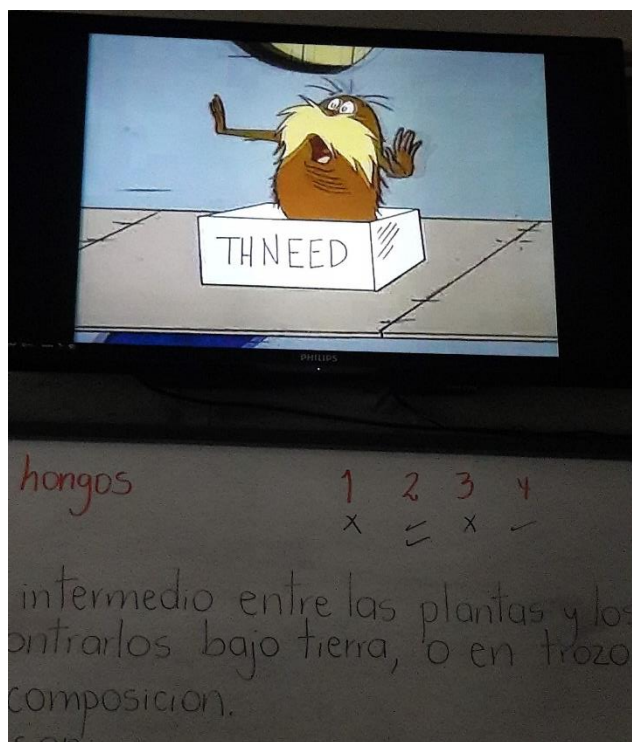


Figura 26. Cine foro.

Salida de campo.

La salida se desarrolló en la localidad de Los Mártires. Se propuso porque muchos estudiantes manifestaron que aunque llevaban toda su vida habitando en la localidad no conocían su patrimonio histórico y arquitectónico. La organización de la salida dispuso dos horas para el recorrido, por eso se eligieron los lugares más próximos al colegio, es decir, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, el Cementerio Central, el parque El Renacimiento y el Parque de los talladores en piedra. La salida fue muy enriquecedora pues los niños pudieron acercarse a la localidad de una forma distinta a como lo hacen cotidianamente. Durante el recorrido se escogieron varias paradas estratégicas para explicar elementos claves sobre la historia de los lugares que conforman la localidad. Como apoyo de acompañamiento asistió una madre de familia, la directora de grupo

y una profesora de apoyo de aula especial. En general la actitud de los niños fue muy buena durante todo el recorrido y no hubo ningún inconveniente.

Quizá uno de los momentos más fructíferos de la salida fue la visita al cementerio, allí los niños demostraron bastante curiosidad por los elementos que observaron y se sorprendían por la idea de que en este tipo de lugares se pudiera aprender sobre historia.

El cierre de la salida se realizó en el parque El Renacimiento, allí primero se les explicó la historia y la razón de ser de aquel lugar, y finalmente se les dio un tiempo libre de juego y esparcimiento.

Como actividad complementaria a la salida los niños debían plasmar en un dibujo el recorrido desde que salimos al colegio hasta que volvimos, señalando de forma particular los lugares que les generaban gusto y los que les generaba molestia. Se propuso que la actividad se desarrollara durante el camino, sin embargo esto se complejizó porque estuvieron más atentos a observar y plantear preguntas. Aun así la gran mayoría desarrolló parte del ejercicio (ver figura 27).

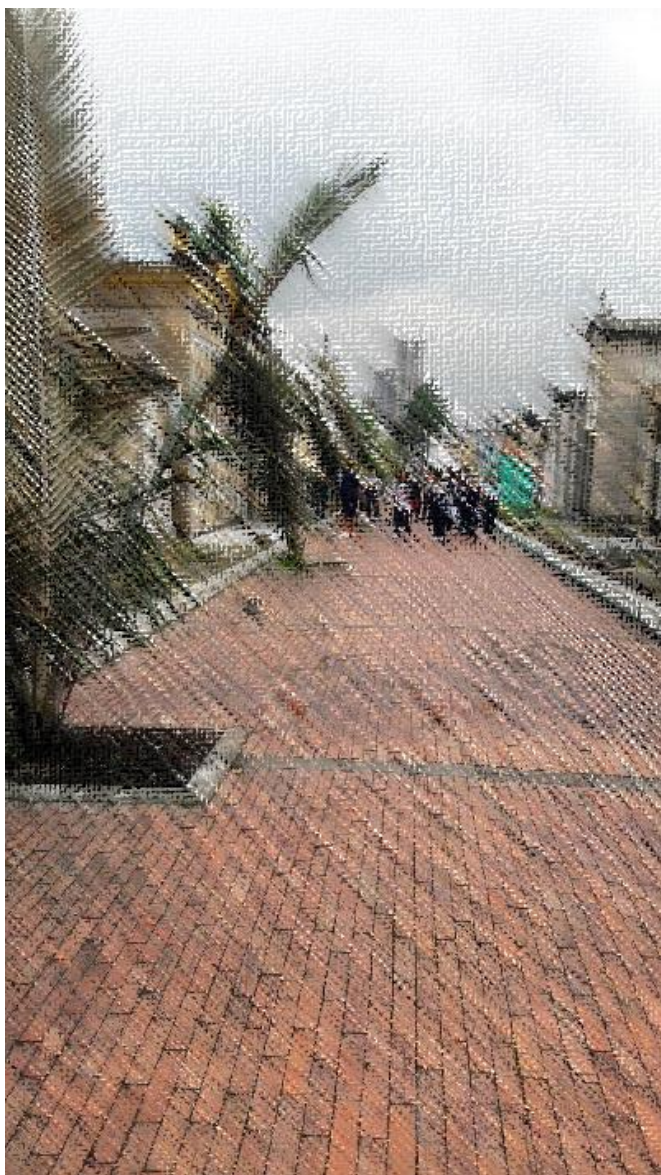
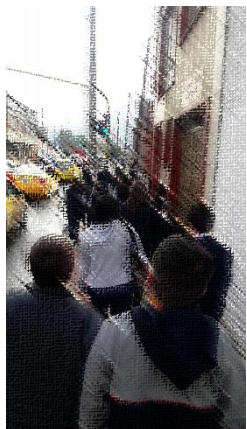


Figura 27. Salida de campo localidad Los Mártires.

Conclusiones

En relación con el desarrollo de la investigación y trabajo pedagógico en campo, se describirán a continuación los hallazgos más relevantes que corresponden a cada uno de los apartados o capítulos aquí contenidos, para ir dando cabida a los resultados o conclusiones generales ligadas a cada uno de los objetivos propuestos. Finalmente se sentarán unas recomendaciones específicas que surgen a raíz del desarrollo de todo el proyecto pedagógico.

Respecto al apartado que compete al marco referencial, que contiene las caracterizaciones de la localidad de Los Mártires, de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela y del 5° grado del año 2018, es preciso concluir que la recolección de esta información permitió, de forma preliminar a la implementación pedagógica, adquirir nociones generales que contribuyeron a identificar si el planteamiento del problema era pertinente para el contexto, esto es indispensable al momento de desarrollar trabajo de campo. Por otro lado, la base histórica que sustenta la caracterización de la localidad fue indispensable para fundamentar y analizar los problemas identificados por los estudiantes, elemento que también fue clave para el planteamiento de la teoría de ambiente que resulta del desarrollo de la totalidad del proyecto.

La caracterización del colegio permitió identificar el tipo de población con la que se habría de trabajar, las concepciones que maneja la institución y sus fines ligados a la educación y a la formación de un tipo de sujeto. Reconocer esta información implicó direccionar las prácticas pedagógicas a fin de aportar a lo que ya viene desarrollando el colegio ligado a la educación basada en el reconocimiento del individuo, de la diversidad y la educación inclusiva, acorde a esto la teoría que se logró plantear reconoce que el desconocimiento de la diversidad y las diferencias son causa directamente del conflicto.

La información que se recolectó acerca de los estudiantes del 5° grado, por su parte, fue fundamental para identificar el enfoque, el tipo de aprendizaje, el modelo pedagógico y las estrategias acordes a las características y necesidades de los niños con los que se desarrollaría el trabajo de campo. Como ya se mencionó, cabe resaltar que el trabajo de campo no se proyectó simplemente para extraer y describir información basada en las representaciones de ambiente de los estudiantes, sino que también buscó realizar aportes de relevancia para los niños ligados a la enseñanza de la geografía y a la historia de su localidad.

Finalmente, el desarrollo del marco referencial permitió cumplir lo planteado en el primer objetivo específico (*Identificar las características de los estudiantes del 5° grado de la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela según su contexto, sus particularidades y sus condiciones de aprendizaje*) y fundamentó diversos elementos propuestos en el desarrollo del proyecto pedagógico.

En el apartado que corresponde al marco conceptual, se permitió elaborar una indagación muy exhaustiva sobre el estado de las corrientes de ambiente y de educación ambiental. Estos conceptos fundamentan buena parte del desarrollo del proyecto pedagógico ya que en la interpretación de resultados, por medio del método etnográfico y algunas estrategias del método de la teoría fundamentada, se elaboró una comparación para definir las corrientes de ambiente que se relacionan y comprenden las representaciones de ambiente que perciben los estudiantes del 5° grado del Colegio República Bolivariana de Venezuela. Por otro lado, la indagación sobre las diversas corrientes de educación ambiental fue fundamental para desarrollar un breve análisis descriptivo de las leyes y decretos en Colombia, esto a fin de identificar las corrientes o los

discursos ligados a ambiente que el estado colombiano promueve desde sus instituciones y primordialmente desde el currículo.

Finalmente se logró establecer que la corriente antropocéntrica y paternalista son las que más recurrencia presentan en los planteamientos jurídicos del estado colombiano con relación a ambiente, y con relación a educación ambiental y currículo las corrientes de educación ambiental que más se comprobaron fueron la conservacionista, la resolutive, la moral, la de eco-educación y la de desarrollo sustentable. Lo contemplado en el marco conceptual da cuenta de que el segundo objetivo específico del proyecto (*Describir diferentes corrientes de ambiente y educación ambiental*) se logró a cabalidad.

El marco teórico se planteó gracias a los hallazgos contemplados en el marco referencial. Como enfoque pedagógico se estableció el constructivismo, según el tipo de aprendizaje se propuso el significativo, respecto al modelo pedagógico se recurrió al de dimensiones del aprendizaje y finalmente, como estrategias didácticas, se implementó el cuento, el dibujo, el taller educativo, la salida de campo, el origami, el cine foro y las representaciones cartográficas.

Una conclusión importante es que los planteamientos pedagógicos no se pueden desligar y deben responder a la realidad del contexto, de ahí que varias de las estrategias didácticas implementadas se contemplaron según los intereses de los niños pero sin perder de rumbo las finalidades del proyecto, esto permitió lograr el tercer objetivo específico (*Elaborar e implementar estrategias didácticas que permitan evidenciar las representaciones de ambiente que construyen los estudiantes desde sus percepciones*).

El marco metodológico constituyó los planteamientos de orden investigativo, el cual se desarrolló desde lo general a lo particular (paradigma, enfoque, método, estrategias, técnicas e

instrumentos), y sus elementos tomaron bastante coherencia ya que permitieron lograr los fines del proyecto pedagógico. Una medida importante que se implementó fue el uso de estrategias propias del método de la teoría fundamentada en el marco una investigación con un método etnográfico, lo cual indica que en el desarrollo de un proyecto investigativo y pedagógico vale abrirse al dialogo entre diferentes perspectivas que permitan involucrar diversas acciones metodológicas.

El diseño metodológico, que comprendió las fases y los momentos descritos y desarrollados, constituyó la planeación de la totalidad del proyecto pedagógico, incluyendo el plan de actividades y sus etapas. Como conclusión de este apartado vale resaltar que pareció muy útil aplicar un esquema propio de la investigación cualitativa, que permitió subdividir el diseño en 4 fases complementarias estableciendo tareas concretas a desarrollar para facilitar la interpretación de resultados.

El apartado que refiere a la interpretación de los resultados se puede tomar como la puesta en dialogo de todos los planteamientos y hallazgos del proyecto pedagógico. El elemento que se desarrolló a su inicio, denominado *los conceptos en contexto*, fue un ejercicio de gran relevancia pues allí se retomaron varios de los conceptos investigados pero aplicados en el marco de la investigación.

La interpretación de los resultados se subdividió según los fines del objetivo, primero se desarrolló un análisis de tipo comparativo, segundo se desarrolló un análisis interpretativo que permitió formular una teoría sustantiva denominada *Ambiente como conflicto social*. Finalmente se estableció un análisis descriptivo de aquellas actividades que se fundamentaron para fortalecer saberes específicos de la geografía, más que para recolectar información para la investigación. Esta

organización permitió que todos los elementos descritos en el proyecto tomaran coherencia por medio de un dialogo constante entre los elementos de referencia, conceptos, teóricos y metodológicos.

Lo hasta aquí referido constituye un gran esfuerzo por reconocer el papel que cumple la pedagogía en la investigación. El reconocimiento de los actores sociales refleja el compromiso que debe asumir la pedagogía y las ciencias sociales en la construcción de teorías y saberes, ello involucra un compromiso ético y político con la educación pues implica atribuir a los niños el rol activo que merecen, pero que muchas veces la ciencia misma les arrebatara cuando se reducen los conocimientos y los procesos educativos a la mera transmisión de contenidos y datos sin involucrar a los estudiantes en la construcción de los mismos.

Para quienes desarrollan o buscan aproximarse a una investigación de corte pedagógica se plantean las siguientes recomendaciones según toda la experiencia descrita:

1. Al inicio del desarrollo de un proyecto es necesario plantear un problema investigativo lo suficientemente flexible el cual se adapte fácilmente a los cambios que exijan diversas situaciones o circunstancias presentes en el campo de la práctica.
2. Es indispensable que el carácter de la investigación esté ligado al contexto, por eso se sugiere comenzar por la caracterización del territorio, el colegio o el espacio de formación y el grupo al que va dirigida la implementación pedagógica.
3. Es imprescindible que el tema a trabajar esté relacionado con los intereses del investigador, esto se sugiere considerando que en ocasiones el desarrollo de un proyecto de grado puede parecer una tarea difícil o extensa, y manejar un tema afín puede facilitar su proceso.

4. Al momento de plantear e implementar elementos propios de la metodología, específicamente los ligados a las estrategias y las técnicas, se sugiere ser recursivo y creativo, independiente a que estas provengan de diversos métodos pueden ser empleadas, siempre y cuando sean coherentes con los fines de la investigación.
5. La intervención pedagógica no puede girar en torno a recolectar información para verificar un fenómeno, también se debe proyectar con el firme propósito de aportar a la comunidad desde los saberes y el campo de acción propio de los docentes.

Para finalizar, cabe mencionar que el proyecto pedagógico no pretende exponerse como un trabajo que ya finalizó, sino muy por el contrario, expresa lo que las condiciones y el esfuerzo hasta aquí permitieron. Lo que espera reflejar es la necesidad de seguir desarrollando investigación teórica desde el campo pedagógico de mano con las comunidades escolares, sus contextos, su historia y su realidad.

El reconocimiento de las representaciones y las percepciones de los niños permitió nada menos que construir y definir de forma breve una nueva corriente de ambiente, sin embargo también cabe aclarar que este es apenas el inicio de un trabajo que se va a seguir ampliando y fundamentando el tiempo y el esfuerzo que las condiciones que exijan.

Bibliografía

- Acebedo, L. (2000). *Las industrias en el proceso de expansión de Bogotá hacia el occidente*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguilera, M. (1997). *Insurgencia urbana en Bogotá 1893-1895*. Bogotá D.C.: Colcultura.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Mapa localidad Los Mártires por UPZ. *Diagnóstico local Los Mártires*. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f). *Diagnostico local con participación social 2009 - 2010, Los Mártires*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Altarejos, F. (1999). *La educación: Significado conceptual y la practicidad del saber educativo*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ambiente Geográfico, D. A. (25 de 01 de 2012). *Glosarios*. Obtenido de Glosarios: <https://glosarios.servidor-alicante.com/inteligencia-policial/ambiente-geografico-doctrina-argentina>
- Amorós, A. (2016). *La representación cartográfica como recurso didáctico. Mapas y planos en educación primaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ángel, A. (1995). *La fragilidad ambiental de la cultura*. Bogotá D.C.: Editorial Universidad Nacional: Instituto de Estudios Ambientales.
- Ángel, A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos*, 9-37.
- Angrino, C., & Bastidas, J. (12 de marzo de 2014). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: Estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia.

- Aprile-Gnisset, J. (1983). *Impacto del 9 de abril sobre el centro de Bogotá*. Bogotá D.C.: Centro Cultural Jorge Eliécer Gaitán.
- Arango, S. (1979). *Evolución del espacio urbano en Bogotá siglo XX*. Bogotá D.C.: Tesis de doctorado.
- Ardila, H. (2005). *Colomba aprende*. Obtenido de El Taller Educativo:
<http://colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-164715.html>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Ausbel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1982). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Bernal, R., Estrada, V., & Franco, C. (2006). Ambiente humano: Un enfoque para la formación de ciudadanos. *Educación y educadores*, 135-145.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá D.C.: Ediciones Uniandes.
- Cammaert, F. (23 de 08 de 2016). *Revista Arcadia*. Obtenido de Revista Arcadia:
<https://pruebas.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/flores-localidad-los-martires-patrimonio-cultural-recuperacion-urbanizacion/53535>
- Canal Capital. (22 de 05 de 2017). *Canal Capital*. Obtenido de Del Cartucho al Bronx: la historia del terror: <https://conexioncapital.co/del-cartucho-al-bronx-la-historia-del-terror/>
- Cardeño, F. A. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá (Localidad Los Mártires)*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque Sociocultural. *Educere*, 02-05.

- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (22 de 12 de 2017). *Ley 99 de 1993*. Obtenido de Ministerio del interior.
- Constitución Política de Colombia 1991. (1991). Colombia.
- Corporación de Abastos de Bogotá. (2002). *Historia del comercio mayorista de alimentos de Bogotá*. Bogotá D.C.: s.e.
- CORPOURABA. (2016). *CORPOURABA*. Obtenido de ¿Que es el Sistema Nacional Ambiental SINA?: <http://corpouraba.gov.co/que-es-el-sistema-nacional-ambiental-sina/>
- Cuñat, R. (2006). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *XX Congreso anual de AEDEM* (págs. 1-13). Palma de Mallorca: DECISIONES GLOBALES.
- Dimendberg, E. (1998). Henri Lefebvre on abstract space. En A. Light, & J. Smith, *The production of Public Space* (págs. 17-47). Bostón: Rowman & Littlefield.
- Dureau, F., & Pissotat, O. (1996). *Las evoluciones socioespaciales de Bogotá y su contexto (1973-1993)*. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes - CEDE.
- El Tiempo. (28 de mayo de 2016). *El Tiempo*. Obtenido de Alcaldía encontró secuestrados y esclavas sexuales en El Bronx: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16605518>
- Ezquerria, B. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: Un enfoque a tomar en consideración. *Quid 16, Revista del área de estudios urbanos*, 110-126.

- Florido, H. (2003). Descripción de las representaciones de ambiente y su incidencia en la formulación de proyectos de educación ambiental. *VI seminario internacional del medio ambiente y desarrollo sostenible* (págs. 114-119). Bogotá D.C.: Red colombiana de formación ambiental.
- Florido, H. (04 de 09 de 2014). La organización escolar en educación para la diversidad. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.
- Gaitán, K. (2015). *Plan integral de educación en ciudadanía y convivencia*. Alcaldía mayor de Bogotá D.C.
- Galeano, O. (2019). La abuela Ramona. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía*, 110-111.
- Galvis, L. (11 de enero de 2019). *UNIMINUTO Radio*. Obtenido de La localidad con mayor número de ciudadanos de calle es Los Mártires: <https://www.uniminutoradio.com.co/la-localidad-con-mayor-numero-de-ciudadanos-en-calle-es-los-martires/>
- Garzón, M., Cardona, D., Rodríguez, F., & Segura, Á. (2016). Perspectivas teóricas y metodológicas para el estudio del ambiente como determinante de la salud. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 350-358.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1994). *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Editorial DIADA.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Press.
- González, F. (2006). *En busca de caminos para la comprensión de la problemática ambiental. La escisión moderna entre cultura y naturaleza*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grodin, J. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Guerrero, F. (15 de mayo de 2014). *Blogspot*. Obtenido de Amientes de la Argentina: <http://geografiade5proffautto.blogspot.com/2014/05/ambientes-de-la-argentina.html>

Holahan, C. (2000). *Psicología ambiental, un enfoque general*. Austin: Limusa Noriega Editores.

I.E.D. República Bolivariana de Venezuela. (2018). *Manual de Convivencia Institucional 2018*. Bogotá: Felcar.

Ibarra, G. (2009). Ética del medio ambiente. *Elementos, revista de ciencia y cultura*, 11.

Instituto Nacional de las Mujeres & Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2003). *Equidad de género y medio ambiente*. México: CEDOC. Obtenido de CEDOC Virtual.

Iriarte, A. (1988). *Breve historia de Bogotá*. Bogotá D.C.: Oveja Negra.

Iriarte, A. (1988). *Breve historia de Bogotá*. Bogotá D.C.: Oveja Negra.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 32-63.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI editores.

Lema, F. A. (1981). *Colombia en el mundo*. Bogotá D.C.: Voluntad.

López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15., 1-18.

Lorea, I. M. (2013). Vivir y escribir, convencer y vencer. En H. Lefebvre, *La producción del espacio* (págs. 9-28). Madrid: Capitán Swing.

Martínez, M. (2004). El método etnográfico de investigación. *DIALÓGICA: Revista Multidisciplinaria*, 13-44.

Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Cerylle, M., . . . Whisler, J. (2005).

Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Jalisco, México: ITESO.

Melo, V. (1998). *La calle; espacio geográfico y vivencia urbana en Santa Fe de Bogotá.* Bogotá D.C.:

IDCT.

MinCultura. (1 de Marzo de 2006). *MinCultura.* Obtenido de El cine foro:

http://www.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/noticias/Paginas/2006-03-01_7417.aspx

Ministerio de educación nacional. (5 de 8 de 1994). Decreto 1743 de 1994. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1 de febrero de 2015). *Colombia aprende.* Obtenido de Componentes:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/87536>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa.* Neiva: Universidad

Surcolombiana.

Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo crítico.* Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios

La Salle.

Moreno, D. (4 de marzo de 2017). Reviviendo Los Mártires. *El Espectador*, págs. 1-8.

Morris, I., & Garzón, G. (2010). *El Cartucho, Del Barrio Santa Inés al Callejón de la muerte.* Bogotá

D.C.: Torre Gráfica.

Pacheco, M. (2005). El ambiente, más allá de la naturaleza. *Elementos: Ciencia y cultura*, 29-33.

Parada, G. (2008). La retórica del miedo en la prensa bogotana de 1834. *Historia Crítica.*

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Revista Colombiana de Humanidades*, 33-52.

Pérez, A., & Rodríguez, L. (2006). La salida de campo: Una manera de enseñar y aprender geografía.

Geoenseñanza, 229-234.

Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.

Presidente de la República de Colombia. (1974). Decreto Ley 2811 de 1974. *Código Nacional de*

Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. Colombia.

Ratwitscher, P. (2000). *Vistiendo y desvistiendo la modernidad: El centro de Bogotá en los siglos XIX y*

XX. Bogotá D.C.: ICANH.

Real academia española. (2018). *Indigente*. Obtenido de Diccionario de la lengua española:

<https://dle.rae.es/?w=diccionario>

Regan, T. (1992). ¿Se basa en un error la ética ambiental? En M. Valdés, *Naturaleza y valor. Una*

aproximación a la ética ambiental (pág. 120). México: Fondo de Cultura Económica.

Rengifo, B., Quitiaquez, L., & Mora, F. (2012). La educación ambiental, cuna estrategia pedagógica que

contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. *XII Coloquio Internacional*

de Geocrítica (págs. 1-16). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

Ricoeur, P. (1991). La hermenéutica y el método de las ciencias sociales. Traductor González, J.

Cuadernos de filosofía latinoamericana vol. 34, 57-70.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada:

Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J. (16 de 02 de 2018). Licenciada en Pedagogía Infantil, Magister en educación. (O. Galeano,

Entrevistador) Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

- Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 29-50.
- Rodríguez, M. (2005). La cuestión ambiental desde una visión sistémica. *Ideas Ambientales*, 1-35.
- Rojas, J. (junio de 2009). *Repositorio Institucional. Pontificia Universidad Javeriana*. Obtenido de Repositorio Institucional. Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/718/eam37.pdf?sequence=1>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-8.
- Sánchez, O. (30 de julio de 2013). *Centro Virtual de Noticias de Educación*. Obtenido de Centro Virtual de Noticias de Educación: <https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-326082.html>
- Santos, M. (1994). *Metamorfosis del espacio habitado*. Sao Paulo: Hucitec.
- Santos, S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En S. Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (págs. 13-41). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *Educação ambiental. Pesquisa e desafios.*, 17-46.
- Secretaría de Hábitat. (2018). *Hábitat en cifras en las localidades. Diagnostico Los Mártires 2018*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Semana. (2017). Avenida Caracas: el sueño que se quedó en puras ilusiones. *Semana*.
- Semana. (2018). Voto Nacional: El templo de la paz. *Semana*.

- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 29-43.
- Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 51-65.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, A. (2006). *Ciudad de elegidos, crecimiento urbano, jerarquización social y poder político, Bogotá 1910-1950*. Bogotá D.C.: Guadalupe. Obtenido de Repositorio institucional UN.
- Taylor, P. (2005). La ética del respeto a la naturaleza. *Cuadernos de Crítica* 52, 25.
- Universidad Nacional de Colombia. (2008). *Informes GEO Locales*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Valdés, M. (1992). *Naturaleza y valor. Una aproximación a la ética ambiental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas y Zambrano. (1988). *Santa Fe y Bogotá: evolución histórica y servicios públicos (1600-1957)*. Bogotá D.C.: IFEA.
- Vargas, F. (2013). *Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Los Mártires en los años 2002 y 2012*. Bogotá D.C.: Alcaldía mayor de Bogotá.
- Vidart, D. (1986). *Filosofía ambiental: Epistemología, praxeología, didáctica*. Texas: Nueva América.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wilches, A., Vásquez, G., Morales, I., García, L., Rojas, M., Molano, M., & Florido, H. (2014). La integración curricular y la educación inclusiva: dos fenómenos presentes en la escuela incluyente. *Magazín Aula Urbana*, 13.

Zambrano, V. y. (1988). *Bogotá 450 años: retos y realidades*. Bogotá D.C.: IFEA.

Zeballos, A. P. (03 de 12 de 2015). *UnitedExplanations*. Obtenido de UnitedExplanations:

www.unitedexplanations.org/2015/12/03/31787/?fbclid=IwAR2rlWaRCGcOJ1moEfBwDSorYD7Qs8omYV6LvFbslPS-eSwk2_zEoyPAeoA#

Fuentes primarias

Rodríguez, J. (16 de 02 de 2018). Licenciada en Pedagogía Infantil, Magister en educación. (O. Galeano, Entrevistador) Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia.

Anexo 1

Guion de la entrevista aplicada a la docente directora de grupo:

Preguntas estructuradas previamente:

1. Nombre
2. Títulos profesionales
3. ¿Hace cuánto ejerce la docencia?
4. ¿Hace cuánto trabaja en la I.E.D. República Bolivariana de Venezuela?
5. ¿Hace cuánto está a cargo del grupo de estudiantes que actualmente cursan 5to grado?
6. ¿Cuál es el número total de estudiantes?
7. ¿Cuáles son las características más relevantes de los estudiantes?
8. ¿Cuáles son las situaciones problema más recurrentes en las dinámicas del grupo?
9. ¿Cuáles son las fortalezas más relevantes en las dinámicas del grupo?
10. ¿Cuáles serían los retos que ha establecido el grupo durante el tiempo trabajado con ellos?
11. ¿Cuáles son las estrategias que más se adecuan al momento de trabajar con el grupo?

Preguntas que surgieron durante la entrevista:

12. ¿Qué opina de la política de inclusión? ¿Cuáles serían sus aspectos positivos y negativos?
¿Qué aspectos deben mejorar?
13. ¿Ha recibido alguna instrucción o capacitación por parte de directivos del colegio y/o la secretaria de educación para trabajar con los estudiantes con déficit cognitivo?
14. ¿Qué tanto apoyo y acompañamiento da a los estudiantes con déficit cognitivo y a los maestros la institución y la secretaria de educación?

Anexo 2

Encuesta estudiantes I.E.D República Bolivariana de Venezuela – 5° grado

Marca con una X el cuadro (☐) si estás de acuerdo con las opciones que aparecen en las preguntas.

- Nombre: _____
- Edad: _____
- Actividad favorita: _____
- ¿Vives en la localidad Los Mártires? SI ☐ NO ☐
Si la anterior respuesta es no, ¿En qué localidad vives? _____
- ¿Cuál es el nombre del barrio en el que vives? _____
- ¿Hace cuantos años vives en el barrio? _____
- ¿Con que personas vives en tu casa?

- Medio de transporte que usas para llegar al colegio (se pueden marcar varias opciones).
☐ Ruta escolar ☐ Taxi ☐ Caminando ☐ Bicicleta ☐ Moto ☐ Bus o Transmilenio ☐ Patineta
¿Otro? ¿Cuál? _____
- Según tu experiencia, señala que problemáticas hay en tu barrio (se pueden marcar varias opciones):
☐ Contaminación (acumulación de basuras, mal olor, contaminación visual, mucho ruido)
☐ Seguridad (ladrones, habitantes de calle, peleas callejeras)
☐ Consumo y ventas de drogas psicoactivas y alucinógenas
☐ Infraestructura (pocos parques, pocos colegios, malas carreteras, mal transporte)
¿Otra? ¿Cuál? _____
- Escribe las cosas que te gustan de tu barrio:

- Escribe que cosas te gustaría mejorar en tu barrio:

- Escribe que cosas te gustan y te disgustan de tu colegio:

Anexo 3

Guia 001

I.E.D. REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
GRADO 5°
CIENCIAS SOCIALES

TALLER SOBRE RELIEVE

Nombre: _____

1. Según lo visto en la clase anterior, unir con una línea el animal con su nombre respectivo.



Cusumbo andino

Nutria

Cerdo de monte

Ratón de paramo

Tigrillo lanudo

2. En el mapa dibujar y señalar:
- Las tres cordilleras y sus nombres
 - Los cerros orientales de Bogotá
 - Los puntos cardinales



3. Según lo visto en clase, explica como se conforman las montañas:

4. Definir brevemente:

Releve: _____

Montaña: _____

Estribación: _____

Cordillera: _____

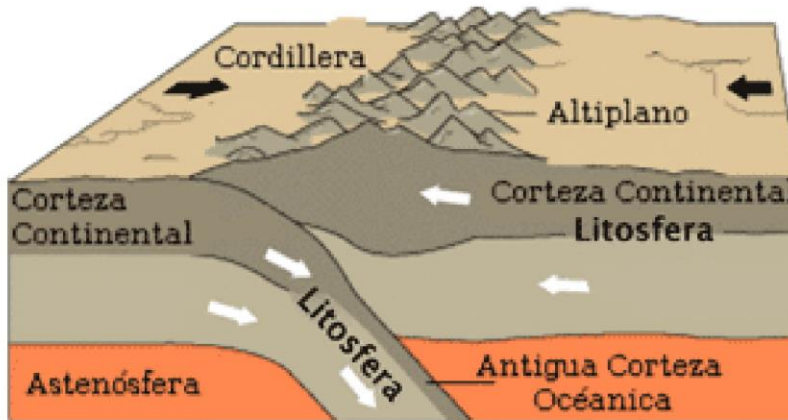
Cerro: _____

Altiplano: _____

5. Según tu ubicación señalar los puntos cardinales en la siguiente rosa de los vientos:



6. Colorear el proceso de conformación de las montañas:



Anexo 4

Guia 002

RECORRIENDO LA LOCALIDAD DE LOS MÁRTIRES

NOMBRES:

L	C	M	I	A	M	A	R	D	U	Z	C	O	E	A	A	C	O	P
L	A	A	S	P	L	A	Z	A	E	S	P	A	Ñ	A	A	A	H	A
L	N	N	L	R	A	N	E	U	O	S	L	R	O	E	M	O	O	R
A	M	E	O	N	R	S	D	I	P	C	P	N	U	E	A	M	S	Q
R	I	S	A	I	Y	D	R	A	R	Q	A	S	U	O	M	E	P	U
T	I	S	T	E	C	L	R	E	L	A	O	Q	O	T	I	A	I	E
N	I	Z	O	S	E	A	O	E	I	Ñ	O	T	Z	D	U	R	T	R
E	S	T	A	C	I	O	N	D	E	L	A	S	A	B	A	N	A	E
C	E	I	M	T	G	O	Q	O	A	L	L	Y	A	I	I	A	L	N
O	O	M	L	N	E	A	I	P	T	E	S	P	P	P	M	N	S	A
I	L	B	T	I	O	O	E	S	L	O	C	E	P	I	M	S	A	C
R	L	A	E	E	P	D	B	R	L	O	V	I	L	E	A	I	N	I
E	P	O	A	L	A	A	R	A	N	E	A	A	L	S	E	D	J	M
T	I	J	L	Z	I	D	P	P	A	C	Z	I	D	O	M	O	I	
N	E	U	A	U	T	S	E	D	E	C	B	P	E	S	T	R	S	E
E	I	L	D	I	I	C	C	R	C	R	N	E	D	S	E	E	E	N
M	P	B	E	L	R	I	N	O	A	C	A	S	S	C	D	L	T	T
E	S	E	R	I	T	R	A	M	S	O	L	A	Z	A	L	P	G	O
C	A	U	A	U	Z	O	D	C	U	C	T	O	O	C	S	R	G	I

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| CC CALIMA | ESTACION DE LA SABANA |
| OBELISCO | PLAZA LOS MARTIRES |
| IGLESIA VOTO NACIONAL | PLAZA ESPAÑA |
| CEMENTERIO CENTRAL | PLAZA DE PALOQUEMAO |
| HOSPITAL SAN JOSE | PARQUE RENACIMIENTO |

- Atravesando el laberinto deben llegar al obelisco de la localidad Los Mártires (tener en cuenta los puntos cardinales).

