

La Territorialidad: Concepto clave para la Enseñanza de la Ciudad desde el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión.

Geraldine Jiménez Alzate

Código: 2012160038

Agosto 2019.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de Investigación: Educación Geográfica

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

Tutora: Elsa Amanda Rodríguez De Moreno

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional por enseñarme más allá de las aulas que educar es un acto de amor.


Al Liceo Latinoamericano, a los estudiantes y a los docentes por abrirme las puerta para realizar este proceso.

A la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno por su dedicación, templanza, conocimientos y compromiso.

A mi abuelita y mi mamá por su amor, entereza y apoyo incondicional ayer hoy y siempre.

A mi tío por mostrarme un mundo el cual es posible transformar, a no dejar de soñar ni luchar.

A mi compañero por caminar junto a mí de la mano, paso a paso en este proceso dándome fuerza y confianza

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2010</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 119	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Territorialidad: Concepto clave para la Enseñanza de la Ciudad desde el Enfoque de la Enseñanza para la Comprensión.
Autor(es)	Geraldine Jiménez Alzate
Director	Elsa Amanda Rodríguez De Moreno
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 118p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Territorio, Territorialidad, Ciudad, Enseñanza, Geografía.

2. Descripción
<p>El presente documento es un trabajo de grado que busca reflexionar sobre las dificultades que tiene la enseñanza geográfica en la escuela, por tal motivo se toma como punto de estudio el Liceo Latinoamericano y más específicamente los estudiantes de quinto y sexto grado, con quienes se plantea la enseñanza de la ciudad desde el concepto de Territorialidad desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión.</p> <p>La estructura del trabajo responde en un primer momento a caracterizar tanto los espacios como los sujetos de investigación, así como las principales problemáticas de la enseñanza de la geografía en el país. Luego en un segundo momento se plantean escenarios de intervención para la resolución de estas problemáticas, dichos escenarios responden a la articulación de las mallas curriculares escolares con conceptos geográficos que se han dejado de lado, el otro escenario vital consiste en el análisis, reestructuración y ejecución de nuevos currículos. En un tercer momento se definen los</p>

enfoques geográfico, pedagógico e investigativo que guían el desarrollo del presente trabajo de campo. Y por último se realiza la exposición de una apuesta didáctica para la enseñanza de la ciudad en relación con la territorialidad, desde el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión.

3. Fuentes

Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea Ediciones.

Barragán , D. F., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*(64), 127-141.

Blythe , T. (2006). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

Borja , J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Bozzano, H. (2009). *Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores*. Buenos Aires: Lumiere.

Bushnell, D. (1994). *Colombia una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. . Bogotá D.C: Editorial Planeta .

Cámara de Comercio de Bogotá. (2007). *Perfil económico y empresarial: Localidad de Teusaquillo*. Bogotá D.C: Cámara de Comercio de Bogotá.

Cárdenas , E. (2003). *Cuando se originó el atraso económico de México. La economía mexicana en el largo siglo XIX. 1780-1920*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Castillo, A. (2013). *Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Teusaquillo en los años 2002 y 2012*. Bogotá D.C: Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital.

Cely , A., & Moreno , N. (2016). *Ciudad y Literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .

DANE. (s.f.). Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf

Delgado, O., & Murcia , D. (1999). Geografía esolar: Discursos dominantes y discursos alternativos . En O. Delgado, D. Murcia , & H. Diaz, *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos* (págs. 11-43). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Elliot, John. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Fernandez, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En J. Blanco , S. Bocero, P. Ciccolella, M. Fernández, R. Gurevich, C. Natenzon, . . . C. Reboratti, *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (págs. 17-36). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Flórez, R., & Henao, A. (2016). Deconstruyendo al currículo. *Ruta Maestra*, 85-87.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gouëset, V. (1999). El territorio colombiano y sus márgenes. La difícil tarea de la construcción territorial. *Territorios*, 77-94.

Gurevich, R. (2006). Territorios contemporáneos. Una decisión para la enseñanza de la geografía. *Párrafos Geográficos* , 74-84.

Gutiérrez, R. (2014). Segregación urbana en Bogotá. Crítica al ordenamiento y control urbanístico en materia de construcción. *Cuadernos de vivienda y urbanismo*, 7(13), 68-83.

Lefebvre, H. (1983). *La revolución urbana*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Londoño , G. (2016). La pertinencia del currículo crítico en la educación. *Ruta Maestra*, 88-93.

Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta Edición ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.

Ministerio de Educación Nacional . (s.f.). *Mineducación.gov.co*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Montañez , G. (2000). Pensar la ciudad. En C. Torres, V. Fernando , & P. Edmundo, *La ciudad: Habitat de diversidd y complejidad* (págs. 31-38). Bogotá: Universidd Nacional de Colombia.

Montañez, G. (2001). *Espacio y Territorios. Razón , pasión e imaginarios*. Bogotá : Editorial Unibiblos.

Montañez, G., & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nación. *Cuadernos de geografía, VII(1-2)*.

Montañez, G., Franco, M. C., Florez, A., Rodriguez, A., & Torres, R. (1997). *Geografía y Ambiente: Enfoques y perspectivas*. Sabtafé de Bogotá: Ediciones Universidad de La Sabana.

Moreno , N., & Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *UNIPLURIVERSIDAD, 10(3)*.

Mumford, L. (1961). *La ciudad en la historia. Sus orígenes, trasnformaciones y perspectivas*. . La rioja : Pepitas de calabaza ed. .

Ortega Valcárcel , J. (2000). *Los horizontes de la gegrafía* . Barcelona : Editorial Ariel, S.A.

Parra , C. (2011). La investigación-acción educativa: Origen y tendencias. En P. Páramo, *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de Investigación* (págs. 269-290). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Precedo, A. (2010). Un ensayo sobre la evolución de la geografía urbana en España: Reinventar el estudio de la ciudad. *GEOGRAPHICALIA*, 5-27.

Restrepo , B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*(7), 45-55.

Rodriguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad*.

Rodriguez, E. A. (2000). *Geografía Conceptual: Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Primaria*. Bogotá D.C: Tercer Mundo Editores.

Rodriguez, E. A. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Bogotá.

Sacristán, J. G. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica* (Novena ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Sanchez, J. L. (1992). Urbanismo y geografía urbana: Dos ciencias distintas, pero complementarias. *BIBLID*, 225-234.

Santos, J. (1992). El desarrollo de la Geografía Urbana en la evolución del pensamiento geográfico contemporáneo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 9-40.

Secretaria Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Teusaquillo: Diagnostico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá D.C: Secretaria Distrital de Planeación.

Smith, M. (2001). '*Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research*'. Obtenido de The encyclopedia of informal education: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>

Stone , M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires : Paidós .

Zambrano, F. (2000). La ciudad en la historia. En C. Tovar, J. Viviescas, & E. Pérez, *La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad* (págs. 122-148). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zárate , A. (1992). *El mosaico urbano. Organización interna y vida en las ciudades*. Madrid: Cincel.

4. Contenidos

Este trabajo de grado responde a la pregunta: ¿Cómo generar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el concepto de territorialidad con estudiantes de grado quinto y sexto del Liceo Latinoamericano?

El trabajo de grado está compuesto por seis capítulos, el primero denominado *Apropiación y poder: Dinámicas de un entorno urbano* contiene la caracterización del espacio y los sujetos de la investigación. El segundo capítulo denominado *Aspectos metodológicos de la investigación pedagógica* contiene el planteamiento del problema, la pregunta problematizadora señalada anteriormente, el objetivo general del proyecto, con tres objetivos específicos que marcarán la ruta del desarrollo del trabajo, la descripción respecto a la metodología empleada en el presente trabajo y por último justificación de este. El tercer capítulo *Marco para la construcción de una propuesta alternativa desde la territorialidad* expone el enfoque geográfico (La Geografía Urbana), el enfoque investigativo (La investigación Acción en Educación IAE) y el enfoque pedagógico (La Enseñanza para la Comprensión EPC), que orientaron el desarrollo del presente trabajo. El cuarto capítulo *Conceptos para el desarrollo de la Comprensión en la didáctica de la geografía* enuncia y explica los conceptos claves que sustentan la práctica pedagógica y el desarrollo teórico del presente trabajo. El quinto capítulo *Territorialidad y ciudad. El horizonte de la enseñanza para la comprensión* expone la puesta en práctica de una propuesta de enseñanza aprendizaje respondiendo a los tres momentos de la Enseñanza para la Comprensión. El sexto capítulo *Resultados* enuncia y explica los principales hallazgos de la investigación, el cumplimiento de los objetivos específicos y el carácter innovador de la propuesta mencionada anteriormente, y, por

último, se encuentra una sección de *Anexos* donde se adjuntan las evidencias del desarrollo práctico de la investigación en el entorno escolar.

5. Metodología

La presente investigación se considera una investigación educativa de carácter cualitativo interactiva, lo que a su vez la ubica dentro de una de las cinco modalidades de investigación educativa: el estudio de caso y fue organizada desde un enfoque experiencial.

Teniendo en cuenta lo anterior esta investigación se preocupa por el abordaje y análisis, pero además intervención de la realidad escolar en torno a la enseñanza geográfica de los estudiantes definidos en la pregunta problema. El hecho de que se entre a participar activamente en la realidad de los sujetos de investigación implica que sea denominada una investigación cualitativa interactiva.

Se considera como un estudio de caso a nivel experiencial, ya que el docente es quien en su proceso investigativo se sumerge en la realidad escolar y el entorno inmediato de los estudiantes. Es así como el docente crea una experiencia vivida, una visión propia respecto a su intervención en el proceso formativo de los estudiantes. Se considera un estudio de caso ya que busca analizar un grupo definido de estudiantes en un tiempo determinado, este aspecto es precisado en la pregunta problema del presente proyecto.

Uno de los aspectos más importantes y que desde mi punto de vista aporta un gran elemento a la presente investigación en la intención principal de la Investigación Acción en Educación (IAE) por situar al docente como un investigador, este ejercicio es muy necesario pero cada vez menos frecuente en los entornos escolares, sin embargo, la IAE, plantea una investigación de nuestra propia práctica pedagógica, y no solamente con el objetivo de escribir o publicar un artículo, sino por el contrario con el ánimo de transformar las prácticas anquilosadas que hemos heredado y plantear prácticas alternas que respondan a las exigencias y los contextos actuales en los que interactúan espacial y socialmente los estudiantes.

La Investigación Acción Educativa (IAE) funciona como el puente que articula la enseñanza para la comprensión y la enseñanza de la ciudad, ya que esta metodología busca la

implementación de nuevas prácticas educativas, y la enseñanza para la comprensión se muestra como un nuevo enfoque que tiene como objetivo llevar a los estudiantes a metas y desempeños de comprensión cada vez más elaborados y en directa relación con su entorno que en este caso es la ciudad donde interactúan gran cantidad de territorialidades. La ciudad y la territorialidad son conceptos que poco o nada se abordan en las dinámicas tradicionales de la enseñanza geográfica, sin embargo, la IAE, le permite al docente convertirse en un productor de conocimiento desde el aula.

6. Conclusiones

La educación geográfica debe articularse con enfoques pedagógicos que permitan fortalecer las relaciones de enseñanza-aprendizaje, muchos de los enfoques propuestos en el marco del constructivismo solo proponen partir de los conocimientos previos y llegar a convertir en significativo el aprendizaje, sin embargo, no se propone la comprensión como meta final. En este proyecto por el contrario se establece una propuesta de enseñanza desde la comprensión, es decir, desde un nivel mucho más avanzada para los estudiantes que permita a su vez la puesta en práctica en diversos contextos de un sin número de conocimientos geográficos que tradicionalmente han sido sesgados por la escuela.

Las dinámicas de la enseñanza tradicional de la geografía no permiten enseñar más allá de lo “necesario” para posteriormente poderse evaluar y mostrar las evidencias en cada uno de los cuadernos de ciencias sociales de los estudiantes. Esto conlleva a que la practica pedagógica este dirigida a limitarse en este caso con los contenidos de quinto y sexto sin una trascendencia cotidiana.

Al emplear el enfoque de la Enseñanza para la comprensión se evidencia que el desempeño preliminar es un momento vital en el proceso educativo ya que logra motivar y acercar a los estudiantes a las nuevas temáticas propuestas por el docente, de igual forma el docente cobra un papel fundamental en este enfoque al intervenir con sus conocimientos en el desempeño de investigación guiada, pero es realmente con el proyecto final de síntesis que es posible fomentar prácticas innovadoras de enseñanza-aprendizaje, ya que en este punto se presenta de forma creativa lo comprendido por los estudiantes, es decir, que en este momento de cierre es posible evidenciar los frutos del proceso de enseñanza, no debe confundirse el desempeño final de síntesis con la

evaluación, ya que esta última está planteada dentro de la EPC como un ejercicio constante en donde se evalúa el proceso de cada estudiante y no un producto concreto. La EPC es entonces un enfoque pedagógico mediante el cual se pueden generar grandes transformaciones a nivel pedagógico, curricular y didáctico de la geografía y de otras ciencias sociales.

Elaborado por:	Geraldine Jiménez Alzate
Revisado por:	Elsa Amanda Rodríguez De Moreno

Fecha de elaboración del Resumen:	01	07	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	3
APROPIACIÓN Y PODER: DINÁMICAS DE UN ENTORNO URBANO	3
Bogotá D.C.	4
Localidad de Teusaquillo	6
Liceo Latinoamericano	13
Sujetos de la investigación	15
CAPITULO II	24
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	24
Planteamiento del Problema	25
Pregunta Problema	27
Objetivo General	27
Objetivos Específicos	27
Propósitos	27
Metodología de Investigación	27
Elementos metodológicos de la Investigación educativa de carácter cualitativo	32
Justificación	33
CAPITULO III	37
MARCO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DESDE LA TERRITORIALIDAD	37
Geografía Urbana	38
Investigación Acción Educativa	40
Enseñanza para la Comprensión	43
CAPITULO IV	46
CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA	46
El concepto de Territorio	47
El concepto de territorialidad	49
El concepto de Ciudad	51
CAPITULO V	56
TERRITORIALIDAD Y CIUDAD: EL HORIZONTE DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN	56
Desempeño Preliminar	57

Fichas de sistematización de talleres	58
Taller N.1	59
Taller N. 2	61
Taller N. 3	63
Taller N.4	64
Desempeño de investigación guiada.	66
Proyecto Final de Síntesis	69
Museo Griego Interactivo	69
Salida de Campo barrio Armenia	72
La propuesta en resumen	75
CAPITULO VI. RESULTADOS	76
Desempeño preliminar: Indagar, motivar y planear (Primer objetivo específico)	79
Investigación Guiada: La didáctica como eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Segundo Objetivo específico)	82
Proyecto final de síntesis: Recrear el pasado y recorrer el presente. (Tercer objetivo específico)	83
Referencias	87
ANEXOS	90
Anexo 1. Taller N.1	91
Anexo 2. Taller N. 2	92
Anexo 3. Taller N.3	93
Anexo 4. Ejercicio cartográfico Colegio.....	94
Anexo 5. Taller cartográfico Grecia	95
Anexo 6. Taller escrito Conceptos y Antiguas civilizaciones.....	96
Anexo 7. Territorialidad y Ciudades.....	97
Anexo 8. La ciudad romana	97
Anexo 9. Dividir la ciudad.....	98
Anexo 10. Una ciudad de territorialidades.....	98
Anexo 11. Cartografía y ubicación	99
Anexo 12. Socializando con toda la familia liceísta	99
Anexo 13. Recorrido barrio Armenia	100

Anexo 14. Entrevistas	101
Anexo 15. Entrevistas locales comerciales	102
Anexo 16. Cartografía.....	103
Anexo 17. Cartografía General	104

Índice de Tablas

Tabla 1. Área por UPZ de la localidad de Teusaquillo.....	8
Tabla 2. Características generales de los estudiantes sujetos de investigación	19
Tabla 3. Fortalezas de los estudiantes sujetos de investigación	20
Tabla 4. Debilidades de los estudiantes sujetos de investigación.....	22
Tabla 5. Meta y desempeños de comprensión	57
Tabla 6. Contenidos del Desempeño de Investigación Guiada	68
Tabla 7. Hoja de ruta: Museo Griego Interactivo	70
Tabla 8. Hoja de ruta: Salida de campo barrio Armenia	73

Índice de Mapas

Mapa 1. Ubicación geográfica de Bogotá DC	4
Mapa 2. Localización geográfica de la localidad de Teusaquillo.....	7
Mapa 3. Localidad de Teusaquillo. Estratificación socioeconómica año 2012.....	10
Mapa 4. Uso del suelo en la UPZ Teusaquillo 2012.	12

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Distribución por localidad estudiantes grado quinto.	16
Gráfica 2. Distribución de los estudiantes por edades.	17

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Desarrollo Curricular Liceo Latinoamericano.....	15
Ilustración 2. Explicación Territorialidad y ciudad.....	30

Ilustración 4. Taller de caracterización grado quinto	31
Ilustración 5. Momentos de la salida de campo.....	74
Ilustración 6. Resumen del desarrollo metodológico	75
Ilustración 7. Cartografía Colegio	79
Ilustración 8. Taller de interpretación	81
Ilustración 10. Sesiones explicativas territorio y territorialidad antiguas culturas.....	83
Ilustración 11. Rompecabezas museo.....	84
Ilustración 12. Grafitis líderes sociales	86
Ilustración 14. Grafiti barrio Armenia.....	86

INTRODUCCIÓN

El presente documento presenta una investigación en el escenario educativo donde se reflejan los resultados del proceso de formación pedagógica, didáctica, investigativa y geográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, esta investigación educativa tiene como principal objetivo analizar y reflexionar sobre la enseñanza de la territorialidad como concepto geográfico en los espacios escolares, más específicamente en el Liceo Latinoamericano con estudiantes de quinto y sexto grado. El abordaje del concepto de territorialidad se realiza en una relación directa con la enseñanza de la ciudad como un concepto clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.

Esta investigación esboza en términos generales la situación de la enseñanza de la geografía en Colombia, lo cual permite establecer el marco pedagógico y didáctico con el cual se cimienta el desarrollo de la práctica pedagógica, buscando así fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje desde la enseñanza para la comprensión tomando como punto de partida la ciudad y la territorialidad como conceptos geográficos directamente relacionados con la cotidianidad de los estudiantes.

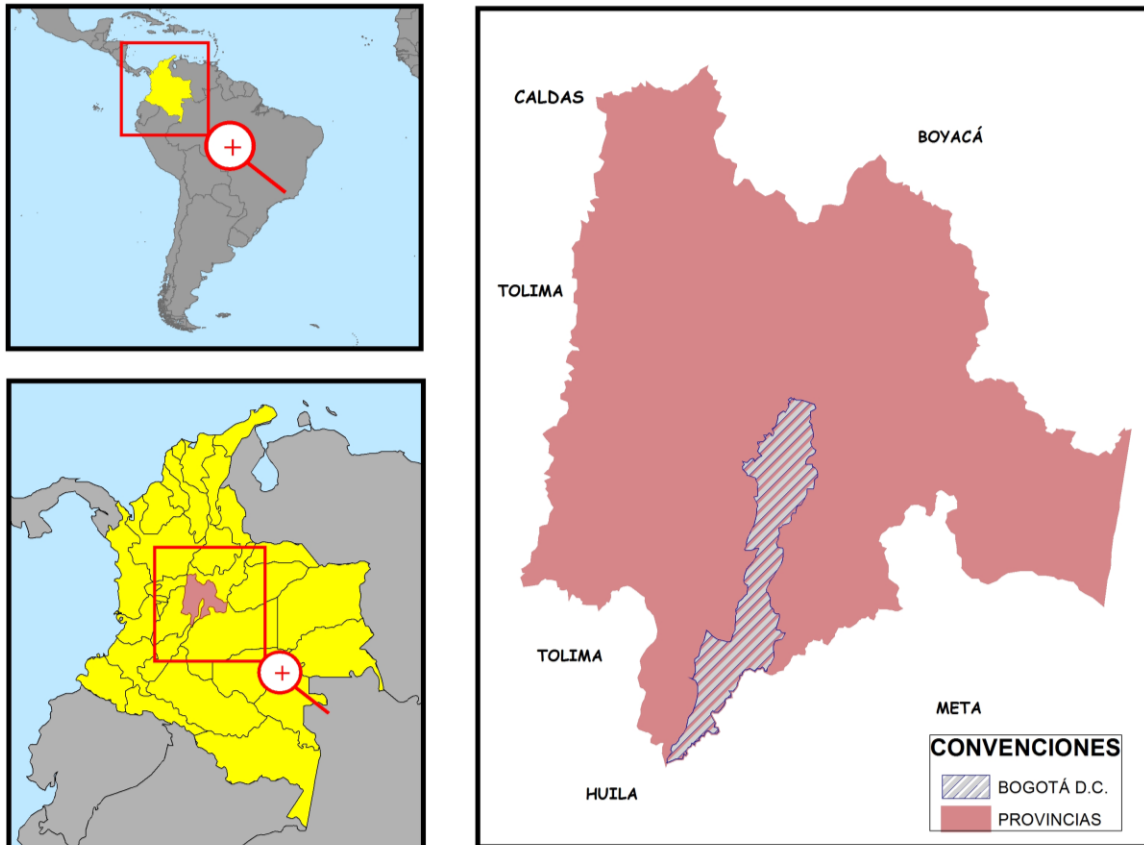
Esta investigación se basa en los planteamientos a nivel investigativo de la investigación acción educativa, a nivel geográfico de la geografía urbana y a nivel pedagógico desde la enseñanza para la comprensión, siendo esta última la que permite establecer la ruta de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se busca que con la implementación y direccionamiento de la práctica pedagógica bajo los enfoques antes mencionados logren que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, interpretación y comprensión de su cotidianidad en la ciudad desde el escenario geográfico, sin dejar de lado la extrapolación de estos conocimientos a los sucesos del pasado.

El trabajo de grado está compuesto por seis capítulos, el primero denominado *Apropiación y poder: Dinámicas de un entorno urbano* contiene la caracterización del espacio y los sujetos de la investigación. El segundo capítulo denominado *Aspectos metodológicos de la investigación pedagógica* contiene el planteamiento del problema, la pregunta problematizadora señalada

anteriormente, el objetivo general del proyecto, con tres objetivos específicos que marcarán la ruta del desarrollo del trabajo, la descripción respecto a la metodología empleada en el presente trabajo y por último justificación de este. El tercer capítulo *Marco para la construcción de una propuesta alternativa desde la territorialidad* expone el enfoque geográfico (La Geografía Urbana), el enfoque investigativo (La investigación Acción en Educación IAE) y el enfoque pedagógico (La Enseñanza para la Comprensión EPC), que orientaron el desarrollo del presente trabajo. El cuarto capítulo *Conceptos para el desarrollo de la Comprensión en la didáctica de la geografía* enuncia y explica los conceptos claves que sustentan la práctica pedagógica y el desarrollo teórico del presente trabajo. El quinto capítulo *Territorialidad y ciudad. El horizonte de la enseñanza para la comprensión* expone la puesta en práctica de una propuesta de enseñanza aprendizaje respondiendo a los tres momentos de la Enseñanza para la Comprensión. El sexto capítulo *Resultados* enuncia y explica los principales hallazgos de la investigación, el cumplimiento de los objetivos específicos y el carácter innovador de la propuesta mencionada anteriormente, y, por último, se encuentra una sección de *Anexos* donde se adjuntan las evidencias del desarrollo práctico de la investigación en el entorno escolar.

CAPITULO I

APROPIACIÓN Y PODER: DINÁMICAS DE UN ENTORNO URBANO

Bogotá D.C*Mapa 1. Ubicación geográfica de Bogotá DC*

ELABORADO POR: GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA CCB

Fuente: Cámara de Comercio de Bogotá- Dirección de Gestión del Conocimiento

Bogotá limita al sur con los departamentos de Huila y Meta, al norte con el municipio de Chía, al occidente con los municipios de Funza, Mosquera, Cota, Soacha, Pasca, San Bernardo, Arbeláez, Cabrera y Venecia, al oriente con los municipios de La Calera, Choachí, Gutiérrez, Ubaque y Une. La ciudad de Bogotá tiene una superficie total de 1776km² de la cual solo 305km² están urbanizados.

La ciudad de Bogotá es la capital colombiana, esta ciudad al igual que gran parte de las ciudades latinoamericanas guarda una organización territorial ortogonal, es decir, que sus calles responden a un ángulo de noventa grados, esta organización se debe a la herencia colonial

europea, la ciudad de Bogotá aunque ha sufrido gran número de transformaciones históricas no ha modificado este esquema de organización urbanística, ya que hoy en día las calles y carreras a lo largo y ancho de la ciudad son muestra de este modelo.

Como puede verse, desde el propio acto de su fundación se impuso en Bogotá el mismo modelo ortogonal de las otras ciudades americanas, conforme a las instrucciones de la Corona española de principios del siglo XVI. Este esquema se extendió durante el período colonial en la medida del crecimiento de la población y sirvió a los propósitos de adoctrinamiento católico, explotación económica y control social del resto de América Latina, amparados en el discurso de salvación, civilización y orden propio de la ciencia de policía. A los indígenas se les obligó a construir según los parámetros imperiales. (Gutiérrez, 2014, pág. 76)

Bogotá respondiendo al ordenamiento ortogonal se dividió en 20 zonas que luego de la Constitución Política de 1991 cuando se cataloga a Bogotá como Distrito Capital, dichas zonas pasan a reconocerse como localidades. Cada una de estas localidades evidencia una serie de dinámicas geográficas y sociales muy particulares que responden a las diferentes actividades que se realizan en cada uno de estos territorios. La ciudad de Bogotá tiene una población total aproximada de 7 181.000 habitantes, distribuida en las diferentes localidades, la organización ortogonal de la ciudad ubica los grandes centros del poder político y económico muy cerca a la plaza central, en este caso a la plaza Simón Bolívar, existen diferentes localidades que se encuentran cerca a este epicentro del poder político, un ejemplo de esto es la localidad de Teusaquillo que cuenta con una población considerable del total de la ciudad, 137.641 habitantes que se relacionan cotidianamente con el espacio aledaño a la plaza central y a grandes centros económicos como el centro internacional y en medio de estas relaciones entretejen diferentes dinámicas de apropiación del territorio, por tal razón esta localidad en la cual se encuentra ubicado el Liceo Latinoamericano permite el desarrollo de la presente investigación.

Las localidades son grandes zonas en las cuales se encuentra dividida la ciudad de Bogotá, la definición de estas grandes zonas se establece en los artículos 322 y 323 de la Constitución Política de Colombia de 1991, esta división se realiza teniendo en cuenta que se cataloga la ciudad de Bogotá como un Distrito Capital en el cual el concejo por iniciativa del alcalde dividirá la ciudad en localidades que guarden características socioeconómicas similares en sus habitantes.

La UPZ o Unidad de Planeamiento Zonal es una división del espacio urbano con el objetivo de agrupar barrios de características similares y así establecer desde los gobiernos locales estrategias de mejoramiento y planes de acción en cada espacio de la ciudad, esta división se realiza debido a la gran variedad de contextos sociales y económicos presentes en las localidades de la ciudad de Bogotá. Es decir, la UPZ son áreas más pequeñas que una localidad pero más grandes que un barrio, en Bogotá cada localidad tiene dos o más UPZs

"La Unidad de Planeamiento Zonal -UPZ-, tiene como propósito definir y precisar el planeamiento del suelo urbano, respondiendo a la dinámica productiva de la ciudad y a su inserción en el contexto regional, involucrando a los actores sociales en la definición de aspectos de ordenamiento y control normativo a escala zonal" (Artículo 49 del Decreto 190 de 2004 POT).

Localidad de Teusaquillo

Es indispensable tener en cuenta el territorio donde se desarrollará la presente investigación ya que este determina ciertas dinámicas espaciales, por lo tanto, en este caso se abordará la localidad de Teusaquillo que se ubica en el centro de Bogotá y limita, al occidente, con la carrera 68, que la separa de las localidades de Fontibón y Engativá; al sur, con la calle diagonal 22A, que la separa de la localidad de Puente Aranda; al norte, con la calle 63 que la separa de la localidad de Barrios Unidos y al oriente con la avenida Caracas que la separa de la localidad de Santa Fe y Chapinero.

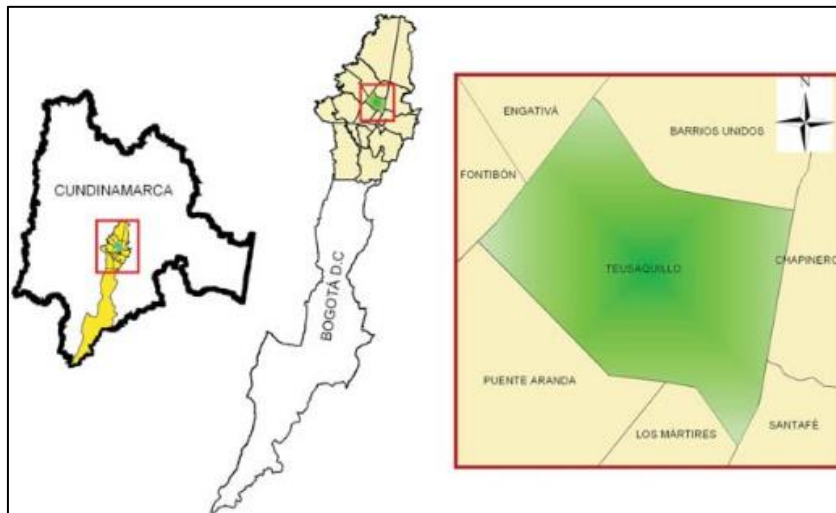
Teniendo en cuenta la información proporcionada por la Secretaria Distrital de Planeación, es importante mencionar que:

El territorio de la localidad se encuentra ubicado en su mayor parte en la cuenca del río Salitre y en una menor proporción en la cuenca del río Fucha. Dentro de estas dos cuencas el sistema hídrico está conformado básicamente por el lago del parque Simón Bolívar y por fracciones de los canales que hacen parte del sistema de alcantarillado de aguas lluvias de la ciudad. Estos canales son la prolongación de fuentes de agua que nacen en los cerros orientales. (Secretaria Distrital de Planeación, 2009, pág. 13).

La localidad de Teusaquillo es un espacio propicio para el desarrollo de esta investigación ya que evidencia las transformaciones urbanas de la ciudad de Bogotá donde se modifican los usos

del suelo y los espacios antes destinados para la vivienda se reemplazan por el comercio y la prestación de servicios, debido a su ubicación céntrica; sin embargo, como menciona (Secretaría Distrital de Planeación, 2009), estas transformaciones que se han dado desde mitad del siglo XX, han traído consigo un deterioro en el patrimonio arquitectónico y urbanístico de la ciudad.

Mapa 2. Localización geográfica de la localidad de Teusaquillo



Fuente: Dirección de estudios e investigaciones Cámara de Comercio de Bogotá

La localidad de Teusaquillo tiene una extensión de 1.419,40 hectáreas, divididas a su vez en seis Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ), cada una con una extensión distinta, cabe mencionar que esta localidad no cuenta con suelo rural, únicamente con suelo urbano dividido como lo muestra la Tabla N.1.

Tabla 1. Área por UPZ de la localidad de Teusaquillo.

UPZ	Superficie, ha	Superficie, %
100 - Galerías	237,60	16,74
101 - Teusaquillo	235,70	16,61
104 - Parque Simón Bolívar- CAN	398,70	28,09
106 - La Esmeralda	192,90	13,59
107 - Quinta Paredes	174,00	12,56
109 - Ciudad Salitre	180,50	12,72
Total	1.419,40	100,31

Fuente: Secretaria Distrital de Planeación. Elaboración Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital. Bogotá D.C., 2013.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente presentados es indispensable abordar la estratificación socioeconómica que presenta la localidad de Teusaquillo, frente a este aspecto, la Cámara de Comercio de Bogotá menciona:

En Teusaquillo, predomina la clase socioeconómica media: el 83,6% de predios son de estrato cuatro y ocupa la mayor parte del área urbana local. El 11,4% pertenece a predios de estrato tres; el estrato cinco representa el 4,2% y el 0,8% restante corresponde a predios en manzanas no residenciales. (Cámara de Comercio de Bogotá, 2007, pág. 17)

Los estratos socioeconómicos son una clasificación de las predios en Colombia según sus características y su entorno, esta clasificación se realiza desde el número 1 hasta el 6, donde los estratos 1,2 y 3 son considerados por el DANE como estratos bajos, los cuales cuentan con un subsidio en los servicios públicos, el estrato 4 que no cuenta con ningún tipo de subsidio y los estratos 5 y 6 que deben pagar un sobrecosto en los servicios públicos.

Esta división por estratos es sumamente importante en la ciudad de Bogotá ya que permite establecer las zonas donde se concentra la población con mayor número de necesidades y en que zonas se ubican los habitantes con mejores recursos económicos, de igual forma, esta división

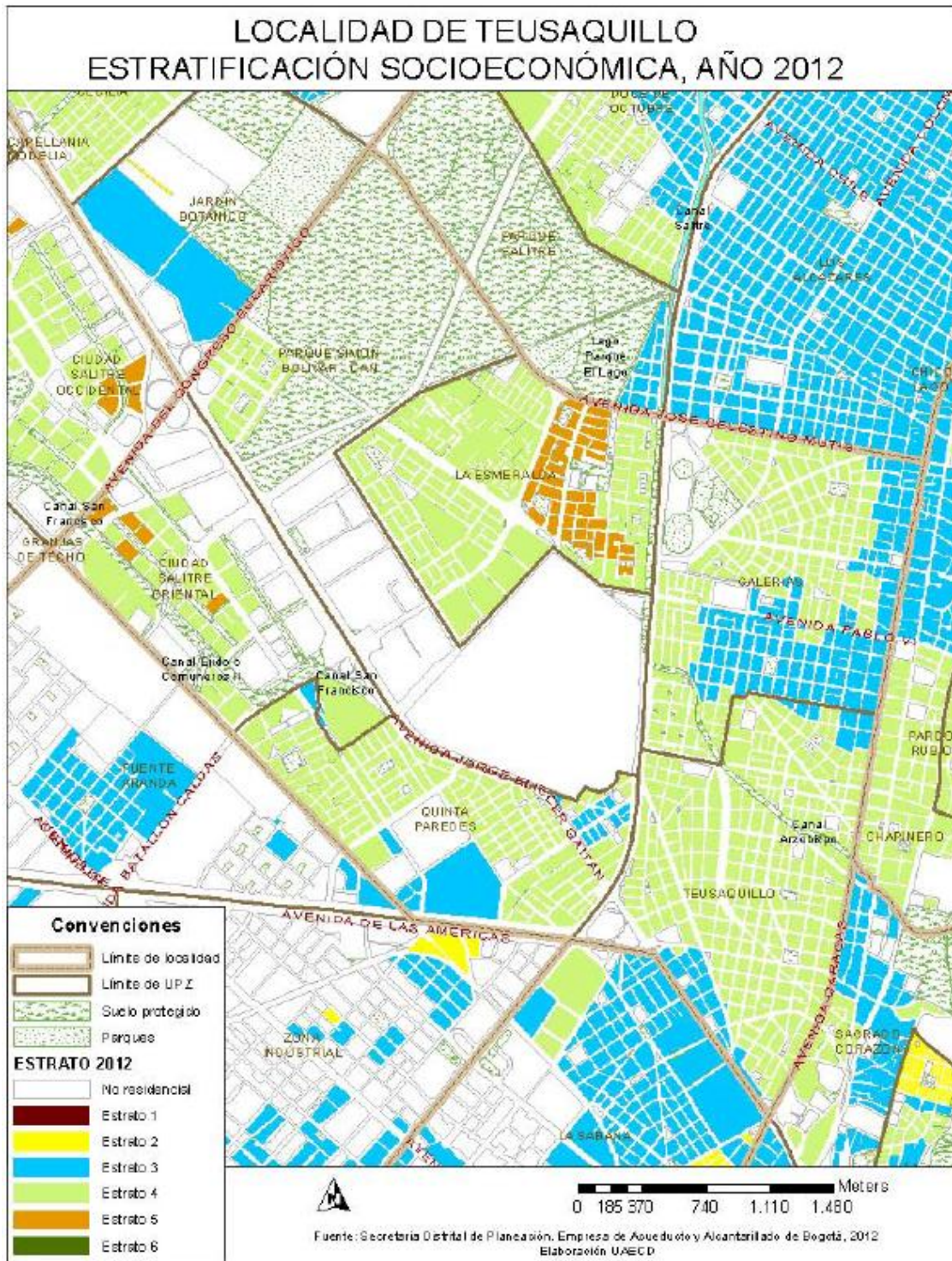
permite el diseño de políticas públicas diferenciadas para responder a las necesidades económicas de la diversa población que habita la ciudad de Bogotá.

Esta división socioeconómica permite vislumbrar de igual forma algunos aspectos generales de la población en términos de las condiciones de vida y en muchos casos llega a brindar información clave sobre el capital cultural con el que cuentan sus habitantes.

La clasificación en cualquiera de los seis estratos es una aproximación a la diferencia socioeconómica jerarquizada, léase pobreza a riqueza o viceversa. Como resultado de dicha clasificación en una misma ciudad se pueden encontrar viviendas tan disímiles como las que van desde el tugurio que expresa -sin lugar a dudas- la miseria de sus moradores, hasta la mansión o palacete que, en igual forma evidencia una enorme acumulación de riqueza. Lo mismo sucede en la zona rural con viviendas que van desde chozas sin paredes hasta "ranchos", haciendas de grandes extensiones de tierra productiva y fincas de recreo de exuberantes comodidades. (DANE)

La estratificación socioeconómica de la localidad de Teusaquillo según la cámara de Comercio de Bogotá expone una considerable presencia de las clases medias y altas ya que los estratos 4 y 5 representan el 87,8% de predios, y el estrato 3 un porcentaje mucho menor. Esta distribución socioeconómica modifica y regula las prácticas socioespaciales dentro de la localidad, ya que gran parte del uso de estos predios son utilizados para la industria, y se da una combinación del uso residencial con el uso comercial. La gran oferta en términos recreativos, educativos y de servicios en general, responde a las necesidades propias de los niveles socioeconómicos antes mencionados, dejando poco lugar a la clase media, representada en espacios muy específicos y reducidos dentro de la localidad.

Mapa 3. Localidad de Teusaquillo. Estratificación socioeconómica año 2012



Fuente: Secretaria Distrital de Planeación. Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.2012.

La UPZ Teusaquillo comprende mayoritariamente el estrato 4 y en un mínimo porcentaje el estrato 3, esta UPZ tiene una extensión de 233 hectáreas, lo que equivale al 16,6% respecto a la extensión de la localidad. La UPZ Teusaquillo se localiza en el suroriente de la localidad de Teusaquillo y tiene una extensión de 236 hectáreas. Esta UPZ limita, por el norte, con la calle 51, avenida Colombia (carrera 24), avenida Francisco Miranda (calle 45); por el oriente, con la avenida Caracas (carrera 14); por el sur, con la avenida Jorge Eliécer Gaitán (calle 26), avenida de las Américas (costado sur del Centro Administrativo Distrital), y por el occidente, con la avenida Ciudad de Quito (carrera 30).

Teniendo en cuenta la clasificación de las Unidades de Planeamiento Zonal establecida en el decreto 619 del año 2000, la UPZ Teusaquillo es considerada como una unidad tipo dos, es decir, residencial consolidado, este uso del suelo se presenta de manera combinada con la prestación de distintos servicios, debido a su localización estratégica en el centro de la ciudad esta UPZ representa un espacio geográfico que se ha visto transformado y permeado por la implantación de unidades comerciales, sin embargo, varios barrios de dicha UPZ se encuentran en conservación arquitectónica lo que ha detenido en alguna medida el desarrollo de viviendas en propiedad horizontal y grandes construcciones para la prestación de servicios.

Mapa 4. Uso del suelo en la UPZ Teusaquillo 2012.



Fuente: Unidad Administrativa Especial de Catastro.

En la localidad de Teusaquillo el uso predominante del suelo es para vivienda que no es de propiedad horizontal y de igual forma para el comercio de mediano tamaño, esto nos permite visualizar como la localidad se ha transformado a lo largo del tiempo y no hay un predominio meramente del uso residencial sino que por contrario responde en mayor medida a las dinámicas

comerciales que se han expandido desde el centro de la ciudad hacia las localidades aledañas, transformado así la forma en las que sus habitantes se relacionan con su entorno.

Liceo Latinoamericano

La señora Lucila Gonzáles Romero fundó el Liceo Latinoamericano en 1964, por lo que tiene más de 55 años de funcionamiento, atendiendo alumnos de estratos socioeconómicos medios para esta época el país se encontraba en un periodo con constantes disputas a nivel político y social debido a la implementación del frente nacional cuando liberales y conservadores se turnaban el poder y ninguno de los dos partidos lograba generar una estrategia clara para enfrentar la naciente insurgencia, sin embargo, como lo menciona Bushnell (1994) rescatan algunos aspectos positivos en el plano económico durante este periodo de la historia nacional.

El derrocamiento de Rojas Pinilla dio paso a una nueva era de reconciliación política y paz doméstica, que favorecería el rápido desarrollo social y económico de Colombia. Estos objetivos se lograron en gran medida, aunque, a juzgar por los resultados, cuanto más progreso se conseguía en un área, más problemas se evidenciaban en otras... Se opero un crecimiento económico significativo y se dieron notables mejoras en la educación pública, pero no hubo grandes cambios en los patrones generales de la desigualdad social. (Bushnell, 1994, pág. 305)

Con el fin del Frente Nacional en 1974 se inicia en Colombia un periodo de transformación a nivel político que permite un crecimiento de la economía nacional, sin embargo, en estos años y hasta inicios de los noventa las diferentes reformas que se plantean desde el gobierno permiten la aplicación del modelo neoliberal en el país.

Para el año de 1984 asume la rectoría quien hasta el día de hoy ocupa el mismo cargo, la licenciada María Teresa González. El Liceo Latinoamericano desde su fundación hasta la fecha por diversas situaciones se ha ubicado en distintos lugares de la ciudad de Bogotá, en la actualidad se encuentra ubicado en la localidad de Teusaquillo en la UPZ que lleva este mismo nombre y localizado en la Calle 28 N.º 15-21.

El liceo Latinoamericano es una institución que ofrece educación básica (primaria y secundaria) en jornada diurna, en modalidad presencial, para estudiantes cuyas edades oscilan entre los 4 y 17 años, actualmente se caracteriza por dividir su oferta académica en dos sedes, la sede A donde se encuentra básica primaria (desde grado segundo), básica secundaria y educación media. La sede B donde se encuentra preescolar y grado primero. Esta institución se caracteriza según su Proyecto Educativo Institucional (PEI) por implementar una estrategia pedagógica de integración curricular en el cual su finalidad es: La formación para la comunicación, el liderazgo y la convivencia. Entiendo el PEI según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional:

Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. (Ministerio de Educación Nacional)

Apoyando esta estrategia de integración curricular el Liceo Latinoamericano tiene como norte pedagógico el aprendizaje significativo que guarda coherencia con la presente investigación, ya que dicho enfoque permite ubicar como punto de partida los conocimientos previos de los estudiantes para lograr una relación entre lo aprendido en el aula y la cotidianidad.

Dentro de la orientación constructivista, específicamente se adopta el aprendizaje significativo, expuesto por Hans Aebli quien considera la importancia de la participación constante de los estudiantes mediante la estrategia del trabajo en grupo donde los estudiantes ejecutan y proyectan el liderazgo, siendo este una característica que se propone a desarrollar el Liceo Latinoamericano.

El papel del alumno no debería ser siempre el del subordinado que ejecuta actividades. Debe también tener desde temprano la oportunidad de planificar un trabajo y guiar a un grupo en su ejecución. Para ello está el trabajo de grupo, realizado no sólo en organización igualitaria con igualdad de condiciones para todos los miembros, sino también de vez en cuando de manera que algunos alumnos tomen la responsabilidad de la planificación y la ejecución de una tarea. Conocen de esta manera el problema de liderazgo, y se ejercitan en ello. (Aebli, 1998, pág. 84)

Ilustración 1. Desarrollo Curricular Liceo Latinoamericano



Fuente: Sitio web Liceo Latinoamericano

Sujetos de la investigación

La presente investigación se desarrolló con 21 estudiantes de grado quinto los cuales en igual número pasaron a grado sexto, a nivel socioeconómico en general los estudiantes pertenecen a los estratos 4 y 5, sin embargo, 5 estudiantes pertenecen al estrato 3 en las localidades de Santafé y Tunjuelito. Gran parte de las familias de los estudiantes cuentan con estudios de pregrado y posgrado, desempeñándose generalmente en labores como abogados, cargos administrativos y miembros de la fuerza pública, razón por la cual los estudiantes permanecen gran parte del día solos en sus hogares, así mismo realizan sus tareas con poco acompañamiento por parte de sus padres.

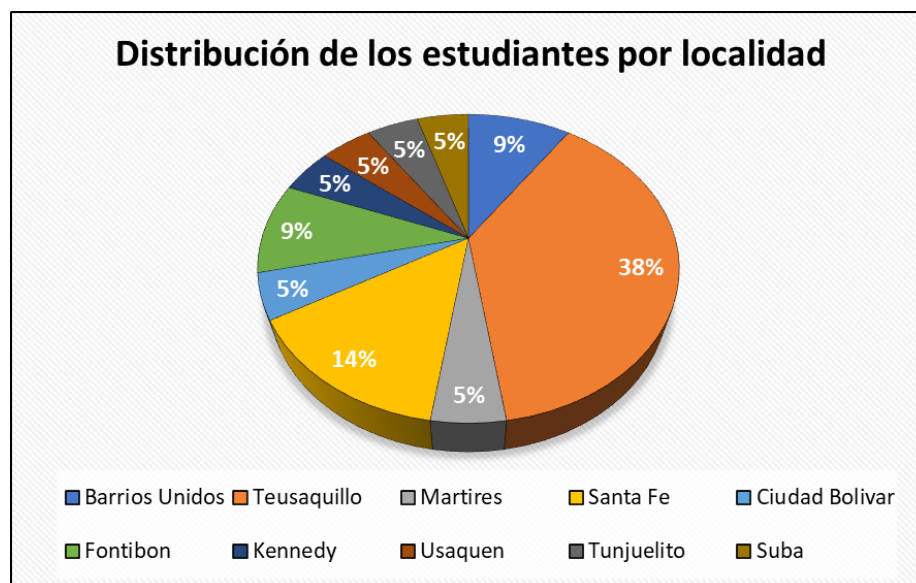
Las motivaciones de los estudiantes se relacionan en gran medida con el uso de dispositivos electrónicos como el celular, tabletas, computadores y consolas portátiles. Teniendo en cuenta lo

anterior las principales limitaciones se pueden ubicar en la baja capacidad de concentración en los espacios escolares, además de la falta de espacios de socialización en los momentos no académicos. El uso repetitivo de dispositivos electrónicos para videojuegos o redes sociales disminuye también la comprensión lectora por parte de la mayoría de los estudiantes debido a que no se relacionan con textos continuos que les permitan ampliar su léxico y mejorar su redacción.

Durante el primer y segundo periodo del año 2017 se realizó la práctica pedagógica que es el punto de partida de la presente investigación, este ejercicio pedagógico se realizó con estudiantes de grado quinto, en el proceso de contextualización se abordaron ciertos datos socioeconómicos de la población, al igual que las edades de los estudiantes, además se realizaron talleres que buscaban indagar por la forma en la que los estudiantes percibían el espacio geográfico, cuáles eran las principales características de los espacios que cotidianamente transitaban y por último se buscaba observar las diversas formas en las que los estudiantes se relacionan con el territorio, lo anterior se realizó con el fin de entender las nociones que manejan los estudiantes respecto al espacio geográfico específicamente en el contexto urbano.

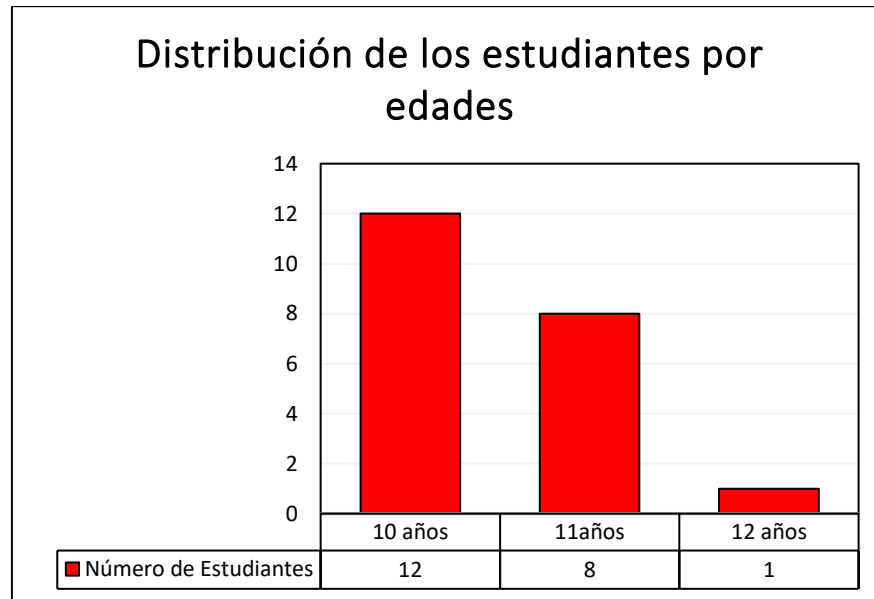
Gracias a un primer taller de contextualización se logró evidenciar que la mayoría de los estudiantes habitan en la localidad de Teusaquillo; sin embargo, en una menor cantidad aparecen otras localidades, esta información se relaciona a continuación.

Gráfica 1. Distribución por localidad estudiantes grado quinto.



Durante el primer taller se buscaba averiguar las edades de los estudiantes con el objetivo de establecer las estrategias pedagógicas y didácticas más indicadas para el abordaje didáctico propuesto en esta investigación. Producto de esta indagación se logra determinar que las edades de los estudiantes van de los 10 a los 12 años, esta información se relaciona en el siguiente gráfico.

Gráfica 2. Distribución de los estudiantes por edades.



Durante este primer taller también aparecieron ciertas dificultades que se reflejan en la tabla 4, sin embargo, es importante mencionar que los estudiantes presentan en general una dificultad para identificar la localidad en la cual viven, gran parte de los estudiantes habita en edificios de propiedad horizontal y reconocen el nombre de los conjuntos residenciales más no el del barrio, los estudiantes no identifican el recorrido que realizan de su casa al colegio debido principalmente a que se movilizan en rutas escolares y no existe una necesidad inmediata de ubicarse espacialmente. Los estudiantes emplean comúnmente puntos de referencia pero no utilizan puntos cardinales para señalar la ubicación de un lugar.

Frente a esta situación se desarrolló una sesión de explicación sobre la división de Bogotá en 20 localidades con apoyo cartográfico en donde se puntualizaba a qué localidad pertenecía cada estudiante según el barrio o el conjunto residencial en el que vive, para el desarrollo de esta sesión fue necesaria la colaboración de los padres de familia quienes enviaron en el cuaderno de

ciencias sociales la información faltante respecto al barrio, el estrato socioeconómico y la localidad donde viven.

Las edades de los estudiantes son sumamente importantes ya que estas permiten establecer algunas características generales sobre el pensamiento geográfico de los mismos, y este es el punto de partida para el diseño de actividades y talleres que permitieron abordar dificultades como las antes mencionadas, es decir, el diseño de los siguientes talleres se orientó a lograr una mejor ubicación de los estudiantes en la ciudad de Bogotá identificando aspectos de sus recorridos cotidianos como los medios de transporte, la accesibilidad para personas en condición de discapacidad y los lugares que presentan mayor congestión. Estos talleres arrojaron diferentes resultados que se plasman en las fichas de sistematización de estos ubicados en el capítulo 5 del presente trabajo. Retomando la importancia de las edades de los estudiantes es indispensable mencionar que la percepción del espacio geográfico que tienen los estudiantes parte de sus relaciones cotidianas y como docente se buscó fortalecer y direccionar este conocimiento ara generar procesos reflexivos y críticos sobre la apropiación de la ciudad.

Una cosa es el conocimiento científico en la geografía y otra cosa es el conocimiento útil de la geografía. Se supone que el conocimiento útil es el que se debe enseñar en la escuela, en ese saber social útil para el estudiante que afirma Souto González. Es muy cierto que todas las personas, unas más otros menos, poseen un conocimiento vulgar o espontáneo en cuanto al dominio del espacio se refiere. El conocimiento geográfico que se asuma desde las distintas teorías del aprendizaje va a estar más cercano a unas escuelas o tendencias de la geografía actual que a otras, pues ello surge como consecuencia de la propia institucionalización del saber científico. (Moreno & Cely, 2010)

De igual forma existen otras características de los sujetos de la investigación que responden a las edades expuestas en el gráfico 2, dichas características son retomadas de lo planteado por (Rodríguez E. A., 2000, págs. 71-73) y se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 2. Características generales de los estudiantes sujetos de investigación

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES SUJETOS DE INVESTIGACIÓN
<i>Características de los estudiantes entre 8 y 11 años.</i>
Avance en su pensamiento lógico, lo suficiente para realizar una serie de operaciones que le permitan superar los errores cometidos debido a su intuición perceptiva.
Repite las palabras en las que los adultos o los libros le explican, sin embargo, eso no significa que comparta las ideas.
Los modelos representativos de los niños no son estáticos, sino que van evolucionando espontáneamente hacia formas más complejas adaptadas a los hechos observables.
Con frecuencia el niño adapta los conocimientos que le enseñan en la escuela a su propio modelo, dándole un significado distinto al que pretende darle el profesor. Por la razón mencionada deben hacerse explícitos esos conocimientos y sus interpretaciones, o quedará mal cimentada la enseñanza.
<i>Características del pensamiento geográfico</i>
Establecer diferencias entre los lugares cercanos y los lugares lejanos, así estos últimos no los conozcan directamente.
Establecer diferencias entre entidades tales como ciudad, pueblo, país, región con base en características externas o por complementariedad entre ellos. Suelen confundir estas entidades.
Dibujar mapas mentales de su entorno, con calles y sectores delimitados, pero parcialmente coordinados. manifiestan respeto por el orden y la dirección, pero no por la escala ni por las distancias.
Observan con atención, pero no es fácil que puedan hacer una descripción organizada sistemática, incluso de su propio entorno.

Es importante mencionar además de las características socioespaciales de los estudiantes descritas anteriormente, también sus fortalezas y debilidades, ya que estas permitieron trazar las estrategias y los instrumentos empleados en la presente investigación. Dichas características responden a nivel de las ciencias sociales en general y a nivel geográfico, es decir, que

habilidades y debilidades tienen los estudiantes sujetos de la investigación respecto a operaciones mentales generales y de igual forma como se relacionan con los diversos conceptos, temáticas y procesos de la geografía para su nivel escolar.

Tabla 3. Fortalezas de los estudiantes sujetos de investigación

FORTALEZAS DE LOS ESTUDIANTES SUJETOS DE INVESTIGACIÓN		
<i>Nivel general de las Ciencias Sociales</i>	<i>Nivel Geográfico</i>	<i>Relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)</i>
Establecen relaciones de similitudes y diferencias al comparar hechos históricos del país.		Analiza los cambios ocurridos en la sociedad colombiana en la primera mitad del siglo XX, asociados a la expansión de la industria y el establecimiento de nuevas redes de comunicación.
	Reconocen la importancia de las características espaciales de un territorio frente a determinados procesos históricos.	Comprende las ventajas que tiene para Colombia su posición geográfica y astronómica en relación con la economía nacional.
	Reconocen los puntos cardinales teniendo como punto de referencia el Colegio.	Comprende las ventajas que tiene para Colombia su posición geográfica y astronómica en relación con la economía nacional.
Reconocen la importancia de su actuar como futuros ciudadanos		Analiza los derechos que protegen la niñez y los deberes que deben cumplirse en una sociedad

en la esfera política y social del país.		democrática para el desarrollo de una sana convivencia.
Realizan reflexiones sobre las dinámicas del presente, teniendo en cuenta los sucesos del pasado.		Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo.
	Reconocen los principales elementos de las representaciones cartográficas y elaboran pequeños análisis a partir de estos.	Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios.

Tabla 4. Debilidades de los estudiantes sujetos de investigación

DEBILIDADES DE LOS ESTUDIANTES SUJETOS DE INVESTIGACIÓN		
<i>Nivel general de las Ciencias Sociales</i>	<i>Nivel Geográfico</i>	<i>Debilidad</i>
	X	A los estudiantes se les dificulta representar cartográficamente el territorio nacional en los ámbitos físico, económico y político-administrativo
X		Los estudiantes no desarrollan de forma autónoma apuntes organizados y no registran los parámetros para el desarrollo de actividades
X		Los estudiantes presentan dificultades al momento de reconocer y ubicar un acontecimiento en un siglo determinado.
	X	Presentan dificultad al momento de ubicar espacialmente las antiguas culturas
X		Presentan dificultad para interpretar textos históricos

Las dificultades de los estudiantes se evidenciaron en la aplicación de los talleres y en algunas explicaciones magistrales, en el taller número 2 y en el ejercicio de conceptos (ver anexo 6) los estudiantes evidencian un nivel de redacción muy incipiente ya que no desarrollan las ideas que plantean, de igual forma en la actividad de conceptos se evidencia que los estudiantes no logran realizar análisis comparativos entre las dinámicas de las antiguas civilizaciones y las dinámicas espaciales en la actualidad. En medio de las explicaciones de clase los estudiantes constantemente mostraban dificultad para identificar los siglos de aparición de las diferentes culturas. Frente a esta situación se plantea una actividad que permita entender las antiguas civilizaciones de una forma diferente para los estudiantes pero que a su vez les permita reforzar los conocimientos adquiridos en clase, es así como se plantea el museo griego como un actividad

que vincula las motivaciones de los estudiantes por las representaciones teatrales y la aplicación de los conocimientos adquiridos en las sesiones de clase.

Los estudiantes muestran dificultad en grado quinto para representar cartográficamente el territorio nacional, esta dificultad se evidencia en algunos ejercicios cartográficos propios de las mediaciones temáticas de este grado, los estudiantes omiten partes del mapa de Colombia al momento de abordar la hidrografía y relieve de este. Así mismo los estudiantes no logran comparar mapas del territorio nacional durante el siglo XIX con mapas actuales, frente a esta situación en grado sexto los estudiantes desarrollan ejercicios cartográficos de las antiguas civilizaciones (ver anexo 5) donde se evidencia un mayor manejo cartográfico en cuanto a la rotulación y la interpretación de la información presentada en los mapas, además, para fortalecer esta habilidad, los estudiantes elaboran también un plano del colegio (ver anexo 6), donde se ve un mejoramiento en el establecimiento de convenciones y representación de las dinámicas de las personas sobre un determinado espacio.

CAPITULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Planteamiento del Problema

La educación geográfica en el país en los niveles escolares, constantemente se limita a procesos memorísticos y de elaboración de mapas sin ningún trasfondo analítico, esta situación lleva a los estudiantes a distanciarse o brindarle una menor importancia a la geografía y a las Ciencias Sociales en general. Este escenario es preocupante ya que la geografía brinda la oportunidad de poner diversas problemáticas de índole espacial y territorial en los contextos inmediatos de los estudiantes y los lleva a proponer soluciones frente a dichas situaciones.

Los documentos oficiales, los textos escolares, los cuadernos de los estudiantes de básica, los diarios de clase, analizados siguen llamando la atención sobre la necesidad de cambiar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la geografía, ya que se mantiene la tendencia de presentar lo espacial, como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes, quienes perciben esta disciplina no como un saber que proporciona elementos para comprender la dinámica del mundo en el que viven, sino como una asignatura más (y sobre todo tediosa) de su plan de estudios. Así mismo, se plantea la urgencia de examinar detenidamente los contenidos curriculares con el fin de hacer de la educación geográfica un saber que sirva a la formación integral de los estudiantes entendida esta en términos de la construcción de ciudadanos críticos comprometidos con su entorno social. (Rodríguez E. A., 2010, pág. 14)

El principal problema de la enseñanza de la geografía en la escuela radica en las falencias a nivel didáctico de los docentes, ya que los conceptos y temáticas geográficas se siguen presentando a los estudiantes de forma descriptiva y rígida, cuando por el contrario estos contenidos deberían llegar a los estudiantes de forma reflexiva y adaptable a los contextos inmediatos de cada sujeto. Frente a esta situación Delgado & Murcia (1999) mencionan:

En dicho debate se pueden distinguir dos líneas principales. La primera hace énfasis en el carácter descriptivo y memorístico de la enseñanza, que no se aviene con el desarrollo de habilidades de pensamiento y de construcción de este por parte de alumnos, generado en una supuesta incapacidad pedagógica y didáctica del maestro. El problema está emparentado con la pedagogía y se identifica como la ausencia de una didáctica adecuada de la geografía. (pág. 12)

Es sumamente importante para los docentes transformar sus prácticas pedagógicas tanto dentro como fuera del aula, con el objetivo de proporcionar una educación geográfica que brinde

herramientas a los estudiantes para elaborar análisis mucho más amplios respecto a su entorno y el funcionamiento espacial, social, cultural y territorial del mismo. Este proceso es muy importante ya que los análisis espaciales que logran realizar los estudiantes con las herramientas conceptuales adecuadas trascienden sus entornos cotidianos para responder a dinámicas locales, regionales y nacionales.

La modificación en el plano didáctico de la geografía no se limita únicamente a la forma en la que el maestro aborda una determinada temática, además se deben proponer mediaciones temáticas que respondan a una sociedad en constante cambio, para esta investigación se plantea la territorialidad en las antiguas ciudades y en la actual ciudad de Bogotá, es ahí donde la geografía aparece para explicar desde otra mirada determinada, la problemática social y gracias a este ejercicio los estudiantes se reconocen como sujetos críticos y transformadores que asumen una postura frente a dicha situación y establecen posibles soluciones en beneficio de una comunidad, para tal fin es indispensable realizar una “*renovación didáctica*” tal y como la menciona la docente María Victoria Fernández.

La renovación didáctica asume también la idea de que la selección de contenidos no es independiente de su tratamiento metodológico, porque ofrecer a los alumnos y alumnas contenidos-problema con suficiente potencialidad pedagógica para lograr aprendizajes significativos conlleva a una rigurosa elección de aquellas temáticas geográficas sobre las que la sociedad formula preguntas y dilemas de conocimiento y sobre las que el sistema educativo ensaya estrategias didácticas para su tratamiento en clase. (Fernandez, 2007, pág. 18)

Los planteamientos antes mencionados se evidencian con los estudiantes sujetos de la investigación ya que no muestran un claro interés por la asignatura de Ciencias Sociales, debido principalmente a pasadas experiencias con docentes en la institución, ya que la referencian como una asignatura donde se deben aprender fechas, nombres y a nivel geográfico: capitales, aspectos físicos y político administrativos de Colombia y el mundo. A nivel de la institución se observa un poco presencia del componente espacio-ambiental en la malla curricular, restringiendo los espacios escolares en los grados quinto y sexto a la enseñanza de sucesos históricos. Lo anterior no es negativo de por sí, por el contrario es necesario brindar esta base conceptual a los estudiantes, la importancia radica en la manera en la cual el docente lleva estos conocimientos al aula. Es entonces en este contexto donde se necesita la intervención del docente para modificar

las prácticas en el aula y lograr que los estudiantes comprendan la importancia de la geografía en sus dinámicas cotidianas dentro y fuera de la institución educativa.

Pregunta Problema

¿Cómo generar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre el concepto de territorialidad con estudiantes de grado quinto y sexto del Liceo Latinoamericano?

Objetivo General

Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados con base en la construcción y comprensión del concepto de territorialidad con estudiantes de grado quinto y sexto del Liceo Latinoamericano.

Objetivos Específicos

- Identificar los conocimientos previos de los estudiantes respecto al concepto territorio
- Diferenciar los términos de territorio y territorialidad.
- Comprender la importancia del territorio y de territorialidad en la cotidianidad de los estudiantes.

Propósitos

- Identificar la pertinencia de la enseñanza del concepto de territorialidad en los espacios escolares.
- Incentivar procesos reflexivos desde la geografía sobre la distribución espacial en la ciudad de Bogotá por medio de la cartografía social.
- Establecer la relación didáctica entre la territorialidad y la ciudad para su enseñanza en la educación básica desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión.

Metodología de Investigación

La presente investigación se considera una investigación educativa de carácter cualitativo interactiva, lo que a su vez la ubica dentro de una de las cuatro modalidades de investigación educativa: el estudio de caso y fue organizada desde una perspectiva experiencial.

Teniendo en cuenta lo anterior esta investigación se preocupa por el abordaje y análisis, pero además intervención de la realidad escolar en torno a la enseñanza geográfica de los estudiantes definidos en la pregunta problema. El hecho de que se entre a participar activamente en la realidad de los sujetos de investigación implica que sea denominada una investigación cualitativa interactiva, la participación activa o cara a cara se evidencia al momento de la aplicación de los talleres de caracterización y en los diferentes espacios donde como docente dirijo los espacios de clase con el objetivo de obtener mayor información sobre el pensamiento geográfico de los estudiantes

La investigación cualitativa interactiva consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales. El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes. Algunos investigadores cualitativos tratan abiertamente los valores que forman la narrativa. Los investigadores interactivos describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo. (Mcmillan & Schumacher, 2005, pág. 44)

En esta investigación se plantea un papel activo del docente quien interviene en los diferentes momentos para entender la realidad de los sujetos de la investigación, pero además para transformar dicha realidad desde la práctica pedagógica, la inmersión en el contexto de los sujetos de este proyecto se entiende en la intervención del maestro en el aula, ya que es en esta relación de enseñanza-aprendizaje donde se teje el conocimiento base para la investigación cualitativa.

En la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad. La investigación cualitativa recata la importancia de la subjetividad, la suma, y es ella el garante y

vehículo a través del cual se logra el conocimiento de la realidad humana. (Galeano, 2004, pág. 18)

Teniendo en cuenta la perspectiva cualitativa, durante todo el proceso de la investigación se realizaba una evaluación continua de las diferentes actividades y las sesiones explicativas, ya que esto permitía evidenciar las particularidades de los estudiantes en tanto sus dificultades y fortalezas a nivel cognitivo, de igual forma para lograr interpretar las diferentes percepciones de los estudiantes en cuanto a su entorno geográfico se orientaron las actividades para que se aplicaran a las mediaciones temáticas que plantea la institución, pero además para responder a sus contextos inmediatos de colegio, barrio y ciudad.

Como resultado de la evaluación continua se encontró que era necesario fortalecer en los estudiantes la forma en la cual registran la información en sus cuadernos, ya que este es un insumo indispensable para el desarrollo de actividades posteriores, de igual forma era necesario ser muy explícita frente a las indicaciones de las actividades a realizar, ya que los estudiantes frecuentemente se confundían. Frente a estas situaciones se plantearon ejercicios en los cuales los estudiantes mediante una vinculación activa interiorizaran la importancia de registrar la información y mantener un orden en la ejecución de las actividades, este se refleja en los talleres de cartografía y en los proyectos como el museo griego y la salida de campo en el barrio Armenia.

Se considera como un estudio de caso a nivel experiencial, ya que el docente es quien en su proceso investigativo se sumerge en la realidad escolar y el entorno inmediato de los estudiantes. Es así como el docente crea una experiencia vivida, una visión propia respecto a su intervención en el proceso formativo de los estudiantes. Se considera un estudio de caso ya que busca analizar un grupo definido de estudiantes en un tiempo determinado, este aspecto es precisado en la pregunta problema del presente proyecto. Es decir, en este proyecto se define una población que son los estudiantes de quinto y sexto grado durante los años 2017 y 2018.

un estudio de caso examina un «sistema definido» o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar. (McMillan & Schumacher, 2005, pág. 45)

Ilustración 2. Explicación Territorialidad y ciudad

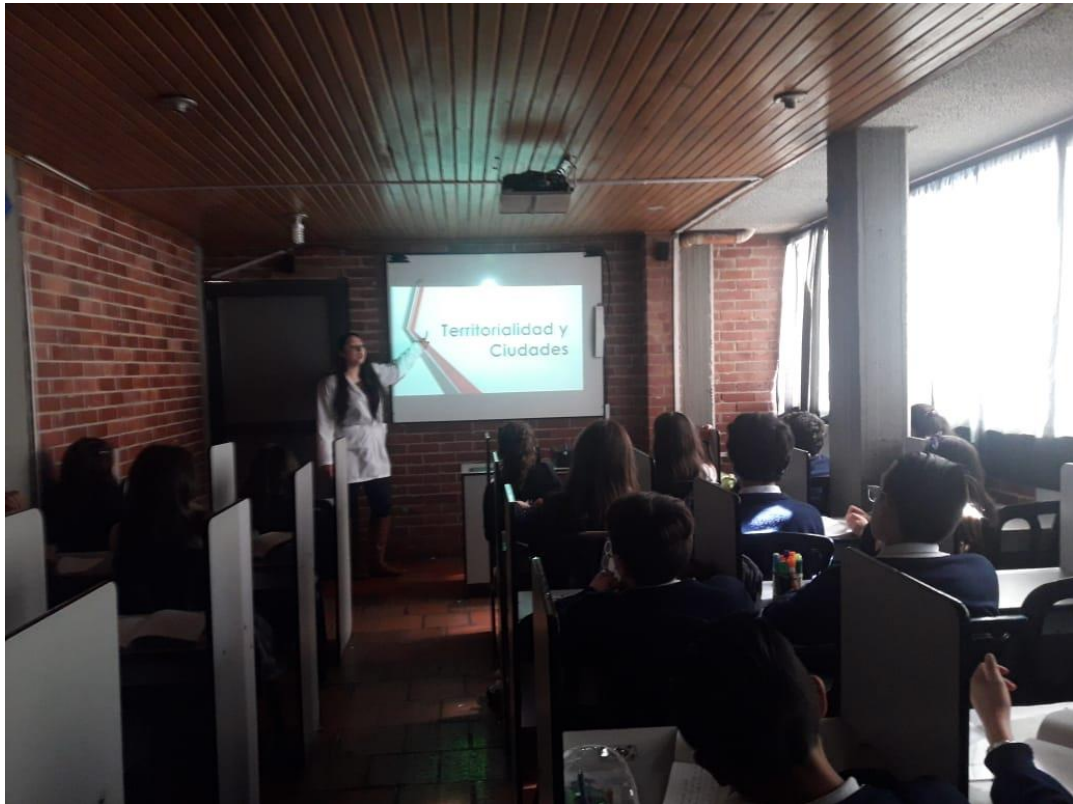
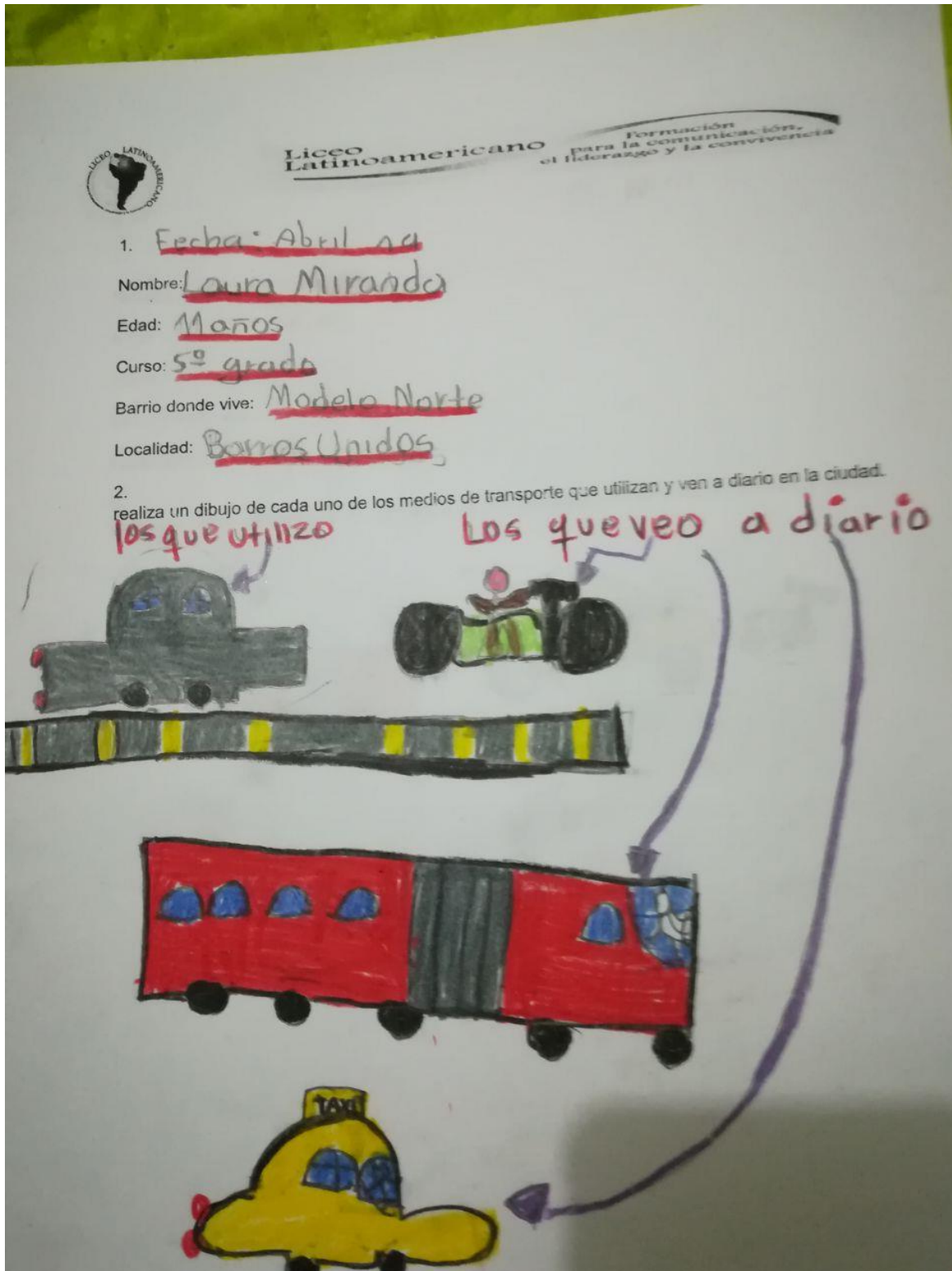
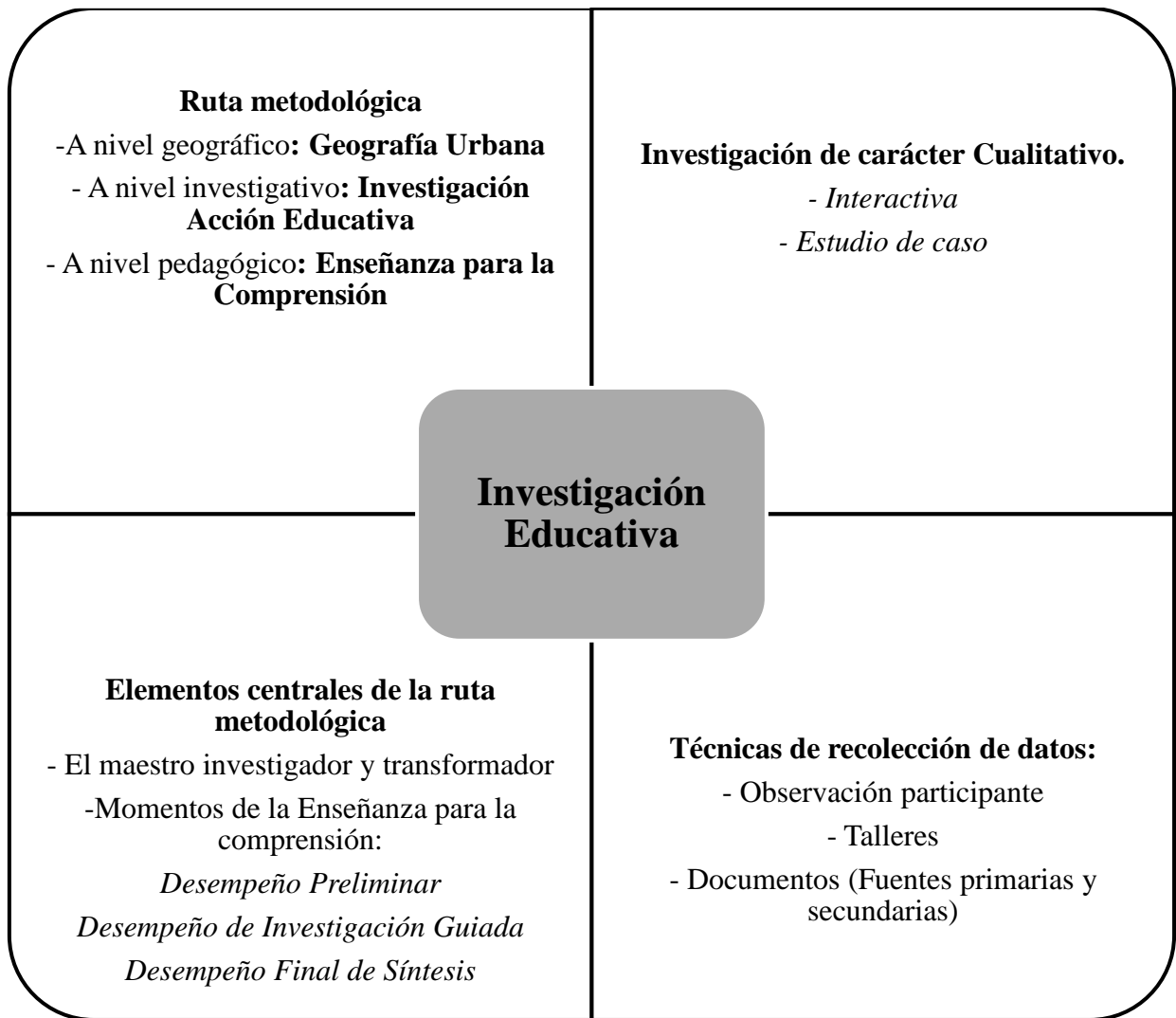


Ilustración 3. Taller de caracterización grado quinto



Elementos metodológicos de la Investigación educativa de carácter cualitativo



Elaboración propia tomando como base a Mcmillan & Schumacher (2005)

Justificación

La ciudad es el entorno con el cual nos relacionamos cotidianamente, en dicho espacio se tejen constantemente relaciones sociales, dichas relaciones decantan en la apropiación de este espacio, pero esta apropiación pasa primero por un reconocimiento de ese lugar que llamamos ciudad. A lo largo de la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales, la ciudad y aún más las dinámicas que se generan alrededor de ese lugar permiten realizar una enseñanza que lleve al estudiante a relacionar la historia y la geografía como dos ciencias confluyentes. Los estudiantes son sujetos activos dentro del espacio urbano, por tal razón generan apropiación de este territorio, gracias a dicha apropiación es posible hablar de la ciudad.

La ciudad y más específicamente la ciudad antigua es un lugar de disputas, de tensiones sociales, que además expone en las diferentes culturas de la edad antigua las lógicas y dinámicas de poder que respondían a la organización jerárquica de estas culturas. Respecto a las características de la ciudad antigua Mumford (1961) menciona:

La ciudad antigua es, pues, sobre todo un teatro, donde la vida corriente asume las características de un drama, elevado por todos los artificios del vestuario y el escenario, pues el propio marco amplifica la voz y aumenta la estatura aparente de los actores. Esta vida urbana, por muy entregada que se halle aún al ritual, está llena de nuevas situaciones, para las que ya no son adecuadas la sabiduría proverbial y las reacciones veneradas a lo largo de los tiempos. (Mumford, 1961, pág. 199)

El ser humano ha tenido siempre la iniciativa de asociarse, de vivir en comunidad, esta situación surge en primera medida para responder a la necesidad de hacer visible el poder centralizado que caracteriza a las sociedades teocentristas. Esta centralización del poder en espacios con gran aglomeración de población nos ubica con el nacimiento de la ciudad, desde ese entonces y hasta la actualidad, la ciudad ha sido testigo de grandes acontecimientos sociales, económicos, y políticos, pero sobre todo son la mejor expresión de las dinámicas culturales, ya que su organización y diseño responden en gran medida a las creencias, formas de gobierno y hábitos cotidianos de los habitantes de estos espacios. Es así como por ejemplo la ciudad romana se edifica en función de las actividades culturales y de entretenimiento de su población.

Teniendo en cuenta lo anterior y respecto a las características esenciales de la ciudad romana Mumford (1961) menciona:

Cuando se piensa en la antigua ciudad de Roma, se piensa al punto del Imperio: Roma con sus símbolos de poder visible, sus acueductos y sus viaductos, así como sus caminos que cortan valles y colinas sin desviarse, que saltan por encima de ríos y pantanos, que avanzan en formación cerrada como una legión romana victoriosa. (Mumford, 1961, pág. 347)

La ciudad antigua representa en sus construcciones y organización las dinámicas de las personas y cómo estas ejercían un cierto grado de apropiación sobre dicho espacio. Muchas de estas representaciones se evidencian en la ciudad contemporánea, en la estructura de la actual ciudad de Bogotá podemos evidenciar una especie de división social que caracterizaba según Mumford a la ciudad antigua “*Con el crecimiento de la población y el aumento de la riqueza en la ciudad se planteó otro género de división; la división que se da entre ricos y pobres...*” (Mumford, 1961, pág. 185). Este es un claro ejemplo de cómo se pueden establecer relaciones de análisis desde las Ciencias Sociales en el aula partiendo del pasado para entender las dinámicas del presente.

La enseñanza de contenidos escolares como las antiguas culturas y con ello retomando lo antes mencionado respecto a la ciudad romana, la geografía escolar se ha centrado en procesos memorísticos que, aunque no pueden considerarse como inoficiosos, si se debe tener en cuenta que la enseñanza geográfica en los ambientes escolares debe trastocar la cotidianidad de los estudiantes utilizando como puente diversos conceptos que se permiten enlazar con los contenidos planteados por las autoridades competentes respecto a la formación en Ciencias Sociales. Es así como la territorialidad y la ciudad surgen como dos conceptos que permiten una relación con el entorno cotidiano, pero que además son capaces de incorporarse a las mediaciones temáticas planteadas por documentos como los derechos básicos de aprendizaje. Aparece entonces el papel fundamental del docente quién debería interviene en la modificación del currículo escolar, buscando llevar los conocimientos del aula a las relaciones cotidianas de los estudiantes.

En medio de las diversas discusiones sobre las dinámicas escolares y el mejoramiento de la educación, es indispensable analizar el papel del currículo como dinamizador de las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes. El currículo no debe entenderse únicamente como la

formalización escrita de los elementos y procesos que a consideración de una institución educativa contribuyen a la formación integral de los sujetos, por el contrario, es necesario entenderlo como un eje transversal entre la escuela y las realidades políticas, sociales, económicas y culturales de un determinado entorno en el que interactúan los estudiantes.

Esta visión del currículo responde a la definición dada por el Ministerio de Educación Nacional en la Ley General de Educación.

ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo 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.

(Ministerio de Educación Nacional, 1994)

El abordaje del currículo de la manera que se ha descrito anteriormente solo es posible con la intervención del docente quien por medio de su práctica pedagógica en el aula logra hilar las relaciones de enseñanza- aprendizaje entre los contenidos temáticos y los estudiantes en su cotidianidad, dicha tarea no es para nada sencilla e implica una constante innovación pedagógica y didáctica del docente para responder a las necesidades cambiantes de los niños y jóvenes. Frente a esta situación Flórez & Henao (2016) siguiendo a Stenhouse (1991) mencionan:

Lawrence Stenhouse, británico pedagogo, es uno de los autores que con más vehemencia ha señalado la importancia de tener en cuenta a los estudiantes en la construcción del currículo. En términos de Stenhouse (1991): “El currículo no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales” que están atravesadas por la relación entre docente y estudiante. (pág. 85)

Existe entonces una gran importancia en la vinculación del docente en la modificación y acoplamiento del currículo para lograr los objetivos trazados no solo por la institución educativa sino por los requerimientos de una sociedad cambiante que exige estudiantes críticos y propositivos frente a sus realidades inmediatas en el plano social, económico, político y cultural. Siguiendo a Sacristán (2007) el docente está llamado a “*intervenir por responsabilidad*”.

Esa idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del *curriculum* en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *curriculum* establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se

imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ella toda la gama de aprendizajes de los alumnos. (Sacristán, 2007, pág. 197)

Teniendo como punto de partida lo anterior es sumamente importante desarrollar en la escuela constantes procesos de reforma curricular, motivados y dirigidos principalmente por los docentes. Londoño (2016) siguiendo a Quintar (2005) menciona:

la reforma curricular tiene que ir acompañada por las dinámicas, por los sujetos, ya que son estos los que se re-forman, no únicamente los papeles. Una vez más creo que es importante recuperar una postura de conocimiento ante estos términos y recuperar al sujeto en estas políticas que son para los sujetos y la sociedad que configuran (Quintar, 2005 p. 1).

Los docentes deben participar activamente en la modificación de los currículos, pero dicha intervención debe hacerse desde la investigación en el aula y la sistematización de sus experiencias pedagógicas, ya que estas son el insumo para identificar: 1. Las necesidades educativas del contexto, 2. Las dinámicas que se dan en el llamado *currículo oculto* y que poco son tenidas en cuenta por no estar en los documentos, 3. Los aportes de los estudiantes al mejoramiento de su formación y 4. Estrategias exitosas a nivel pedagógico y didáctico que fortalecen la formación integral de los estudiantes en búsqueda del mejoramiento de la sociedad.

El Liceo Latinoamericano es un espacio pertinente para el desarrollo de esta investigación ya que se ubica en un espacio donde es posible observar en las dinámicas cotidianas de los estudiantes las diversas relaciones de territorialidad que se producen en la ciudad, además, la localidad de Teusaquillo ha tenido largas transformaciones que han modificado las relaciones de sus habitantes con el territorio y ha generado nuevos procesos de apropiación.

Los estudiantes de grado sexto brindan la oportunidad de desarrollar esta investigación ya que a su edad elaboran distintas relaciones de apropiación con su entorno escolar y barrial. Además, en grado sexto las diversas mediaciones temáticas que se abordan en este ciclo escolar permiten realizar ejercicios comparativos para definir continuidades y discontinuidades en las relaciones de los habitantes con la ciudad, es así como desde sus vivencias cotidianas los estudiantes encuentran puntos en común con las dinámicas de las personas que habitaron los territorios de las antiguas culturas como por ejemplo la Griega y la Romana. Estas mediaciones temáticas permiten el abordaje de conceptos geográficos como la ciudad, el territorio y la territorialidad.

CAPITULO III

MARCO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DESDE
LA TERRITORIALIDAD

Geografía Urbana

La ciudad es un espacio geográfico donde se presentan distintas relaciones identitarias, la ciudad de Bogotá no es la excepción, los niños sujetos de investigación durante este trabajo y sus familias son parte del gran entramado de estas relaciones; la geografía urbana aparece entonces como una rama de la geografía humana que ofrece la posibilidad de pensar lo urbano desde diversos puntos de vista, en este caso concreto la geografía urbana encuentra una articulación con el escenario educativo, desde la territorialidad.

La geografía urbana cuenta con una evolución influenciada por diversas corrientes de pensamiento y variados momentos históricos a lo largo de las transformaciones de la geografía humana. En aporte a la presente investigación, dos de esas etapas logran dotar de gran significado la relación de la geografía urbana con la territorialidad y los diversos acoples posibles en el entorno escolar. La primera refiere los aportes de una visión mucho más subjetiva que vincula disciplinas como la psicología y permite abordar la forma en la que las personas se relacionan en el entorno urbano, pero aún más importante como lo perciben y se apropian del mismo.

En el campo de la Geografía Urbana, la aportación de la Psicología ha añadido un enfoque nuevo e interesante, en el marco de la Geografía de la Percepción y el Comportamiento. Desde los años sesenta, esta nueva forma de concebir teóricamente la realidad urbana ha puesto un especial énfasis en las características específicas del comportamiento ciudadano, derivadas de la percepción del entorno en el que vive, lo que ha añadido nuevos elementos a considerar en la organización de la ciudad. (Santos, 1992, págs. 30-31)

El segundo momento clave en la evolución de la geografía urbana son los aportes de una visión radical que entiende el espacio como una construcción, lo que implica una gran importancia de las interacciones y conflictos no solo en el plano económico, sino que desde aspectos políticos y sociales, al igual que las antiguas culturas teniendo como espacio de conflictividad la ciudad, específicamente su apropiación, permanencia y poder ejercido sobre el territorio, por un grupo reducido de personas, sobre el grueso de la población que comúnmente se encuentra en una situación de opresión.

En general, podemos señalar, que además de la postura marxista, más extrema en sus planteamientos, las nuevas orientaciones admiten la existencia de conflictos sociales entre los diversos grupos que componen la sociedad, sin pretender acomodar el análisis a un marco global como el materialismo histórico. Desde esta perspectiva, se hace mayor hincapié en los procesos sociales subyacentes que en las estructuras espaciales resultantes. El espacio es concebido más como un «producto social» fruto del conflicto de intereses que enfrenta a los grupos sociales, que, como un espacio neutro, de consenso, donde la racionalidad económica impondría un orden determinado. (Santos, 1992, pág. 35)

La geografía urbana busca entender y explicar la ciudad desde sus aspectos morfológicos, pasando por las transformaciones urbanísticas a lo largo de la historia y desarrolla de igual manera análisis de acuerdo con la forma en la que las ciudades responden al sistema económico dominante.

Además de todo esto, la Geografía Urbana ha prestado larga atención a la evolución histórica de la ciudad, al proceso de urbanización y a la impronta que sobre las ciudades modernas han dejado los anteriores períodos históricos. Otro tema de actualidad lo constituyen las diferencias que introduce en la ciudad el sistema socioeconómico imperante y que ha llevado a distinguir someramente entre ciudades capitalistas, socialistas y del Tercer Mundo. (Sanchez, 1992, pág. 233)

La geografía urbana pone en el centro de la reflexión académica la ciudad como un escenario generador de territorialidades e identidades a partir de como las personas se relacionan cotidianamente con su entorno de una forma dinámica, la geografía urbana como un enfoque geográfico e investigativo que cobra gran fuerza desde mediados del siglo XX permite entender las dinámicas actuales de un espacio geográfico urbanizado.

Con evidente lógica histórica la geografía urbana aparece, en la segunda mitad del siglo XX, como el núcleo sustantivo de la geografía humana. Ocurre en concordancia con un mundo urbanizado y en el que las grandes aglomeraciones urbanas cuentan con un peso creciente a escala nacional y mundial. La urbanización, en sentido físico y en su sentido cultural y social afecta a una gran parte del mundo actual. El espacio urbano tiende a devenir la principal concentración de

población. La actividad económica principal se concentra en estas áreas urbanas. (Ortega Valcárcel , 2000, pág. 408)

La geografía urbana permite entender en el plano de lo educativo el abordaje del territorio y la territorialidad con estudiantes de todos los niveles escolares, ya que la ciudad se convierte en el espacio geográfico donde interactúan los estudiantes. La ciudad como construcción social además aparece como un concepto articulador en la didáctica de las Ciencias Sociales ya que es posible realizar procesos de enseñanza - aprendizaje desde la historia y la geografía. La geografía urbana en los espacios escolares e investigativos debe realizar un abordaje de la ciudad y todos sus elementos desde una visión que permita percibir las relaciones que se entretajan en la cotidianidad del espacio urbano, este enfoque geográfico cuenta entonces con elementos suficientes para realizar propuestas didácticas como la presentada en esta investigación buscando un proceso de comprensión por parte de los estudiantes a partir de lo aprendido y lo vivido.

La Geografía Urbana está en condiciones de aportar, reuniendo en un compendio teórico revisado, todas las aportaciones anteriores, una profundización en la realidad múltiple de la ciudad contemporánea, en el conocimiento y explicación de su complejidad desde una perspectiva más humanista y crítica y menos tecnocrática. Esa será la base para futuras actuaciones y propuestas y para identificar recursos, valores diferenciales y ventajas comparativas, desde una visión internacionalista, tan propia de la primera geografía de las ciudades. (Precedo, 2010, pág. 24)

Investigación Acción Educativa

La investigación Acción educativa se presenta en este trabajo como el enfoque investigativo que permite cumplir los objetivos y realizar un aporte al cambio necesario de la enseñanza geográfica en los entornos escolares.

Este enfoque investigativo orientado específicamente para el ámbito educativo es planteado por Kurt Lewin hacia finales de la década de los cuarenta, desde entonces hasta la actualidad se ha basado en tres fases. Dichas fases apuntan directamente a la transformación y evolución de la práctica pedagógica de los docentes, lo que se complementa con el enfoque pedagógico de la

Enseñanza para la comprensión que se preocupa por el avance conceptual, reflexivo y analítico de los estudiantes.

La primera fase tiene que ver con la identificación del problema o de la práctica docente que se desea transformar, es decir, funciona como un proceso de autoevaluación del docente dentro del aula respecto a la forma en la que desarrolla su práctica pedagógica sea desde la inexperiencia o desde la repetición de estrategias con las cuales no se han obtenido verdaderos resultados de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Restrepo (2004) siguiendo a Smith (2001) menciona al respecto:

reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, e investigación acerca de la efectividad de estas acciones (Smith, 2001). El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática. (pág. 51)

La segunda fase de la IAE consiste en la reformulación de una nueva práctica pedagógica que le permita al docente transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, dicha práctica debe ser en lo posible innovadora y alternativa, sin estas características la práctica recaerá en los mismos errores que se identificaron en la primera fase.

La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. (Restrepo , 2004, págs. 51-52)

La tercera fase de la IAE a manera de cierre luego de un proceso investigativo que busca constantemente la autorreflexión y autocrítica del maestro, plantea una evaluación de la nueva o las nuevas estrategias empleadas desde un enfoque alternativo en la segunda fase, la evaluación constante al igual que en la enseñanza para la comprensión es un elemento fundamental ya que permite encaminar la práctica docente a un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje donde

los estudiantes encuentran significativo y útil la adquisición de nuevos conocimientos, en este caso desde la geografía.

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. (Restrepo , 2004, pág. 52)

Uno de los aspectos más importantes y que desde mi punto de vista aporta un gran elemento a la presente investigación en la intención principal de la IAE por situar al docente como un investigador, este ejercicio es muy necesario pero cada vez menos frecuente en los entornos escolares; sin embargo, la IAE plantea una investigación de nuestra propia práctica pedagógica, y no solamente con el objetivo de escribir o publicar un artículo, sino por el contrario con el ánimo de transformar las prácticas anquilosadas que hemos heredado y plantear prácticas alternas que respondan a las exigencias y los contextos actuales en los que interactúan espacial y socialmente los estudiantes. Elliot (1996) menciona: *“la enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes mientras que, desde el punto de vista práctico, la reflexión y la acción no son sino aspectos de un único proceso”* (pág.27)

La IAE funciona como el puente que articula la enseñanza para la comprensión y la enseñanza de la ciudad, ya que esta metodología busca la implementación de nuevas prácticas educativas, y la enseñanza para la comprensión se muestra como un nuevo enfoque que tiene como objetivo llevar a los estudiantes a metas y desempeños de comprensión cada vez más elaborados y en directa relación con su entorno que en este caso es la ciudad donde interactúan gran cantidad de territorialidades. La ciudad y la territorialidad son conceptos que poco o nada se abordan en las dinámicas tradicionales de la enseñanza geográfica; sin embargo, la IAE, le permite al docente convertirse en un productor de conocimiento desde el aula.

La investigación-acción la generación de la cultura profesional basada en la experiencia de los profes actores. Así el profesor deja de ser solo usuario conocimientos ajenos, proveniente de otras disciplinas o de otros contextos, para convertirse también en productor. Desarrolla la capacidad emitir juicios prácticos sobre principios teóricos generales y normas técnicas específicas, a la luz

de los valores educativos y esa experiencia profesional. En este sentido se puede afirmar que la investigación-acción fortalece la autonomía de los profesores y contribuye, en la medida que la experiencia individual sea comunicada y susceptible de validación práctica a la construcción de una teoría práctica o cultura profesional compartida. (Parra , 2011, pág. 285)

Enseñanza para la Comprensión

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula cambian constantemente a partir de diversos factores del entorno social, económico, político y cultural, por tal razón, las metas de la educación se han transformado y hoy en día es indispensable que los estudiantes pasen del plano del saber a la comprensión. Frente a esta situación y esta nueva meta, aparece la enseñanza para la comprensión como un enfoque pedagógico apropiado para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que permite llevar a los estudiantes a la comprensión de un tema, es decir, a la vinculación de dicha temática con sus dinámicas cotidianas, con otras áreas del conocimiento y aún más importante para este proyecto con los eventos históricos y las dinámicas espaciales de un territorio determinado.

En definitiva, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar el conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora. Dentro del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión tales desempeños se denominan “desempeños de comprensión”. (Blythe , 2006, pág. 40)

La comprensión pasa a ocupar un plano fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que los estudiantes interactúan constantemente con un entorno social, político, económico, cultural y territorial sumamente dinámico, donde aplican algunos de los conocimientos adquiridos en la escuela. La territorialidad como un concepto clave en la enseñanza geográfica se presenta en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC) como una mediación temática capaz de establecer relaciones interdisciplinarias, pero además de avanzar y complejizar en los desempeños de comprensión para lograr una meta de comprensión propuesta por el docente. El enfoque de la EPC permite estimular a los estudiantes a acercarse de

formas innovadoras al conocimiento geográfico y lograr llevar los temas que se presentan muchas veces como abstractos a las dinámicas espaciales de su entorno cotidiano.

Lo mismo ocurre con la comprensión. Si comprender un tópico significa desarrollar desempeños de comprensión en torno de ese tópico, entonces poner en práctica esos desempeños constituye el pilar de todo aprendizaje para la comprensión. Los alumnos deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades que les exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar y, en última instancia, aplicar esa comprensión a sí mismos. Y deben hacerlo de un modo reflexivo, con una realimentación adecuada que les permita progresar y superarse. (Blythe , 2006, pág. 41)

Entender la territorialidad en relación con los contextos históricos implica un proceso de comprensión, dicho proceso debe estar nutrido de diversos aspectos que permiten realizar un verdadero ejercicio de enseñanza-aprendizaje, dichos elementos son los tópicos o temas generativos, luego es necesario tener claridad respecto a los desempeños y metas de comprensión, sin dejar de lado una evaluación diagnóstica continua. Estos elementos esenciales propuestos en el enfoque de la EPC se acoplan perfectamente con la educación geográfica y más concretamente con la enseñanza de la territorialidad. Dicho acople se da a partir del establecimiento de un tópico o tema generativo el cual suscita un interés en los estudiantes, la territorialidad por su parte es un concepto que se vincula con la cotidianidad urbana de los estudiantes, pero de igual forma responde a las mediaciones temáticas propuestas desde el área de Ciencias Sociales para los grados quinto y sexto. El siguiente punto de encuentro entre la enseñanza de la territorialidad y la EPC se ubica en un proceso evaluativo constante, ya que la evaluación no se concibe como un instrumento con una única valoración cuantitativa, sino que por el contrario se plantea como un proceso donde se evalúa el avance de los estudiantes respecto a las metas de comprensión propuestas, en dicho proceso de evaluación se entrelazan elementos que el estudiante vive cotidianamente en su entorno urbano, pero además permite establecer relaciones en el caso de grado sexto con el desarrollo cultural, económico, social, político y territorial de las antiguas culturas.

Sus elementos son: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Cada elemento centra la investigación alrededor de una

pregunta clave: Define que vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sintetizen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión. (Stone , 2008, págs. 95 - 96)

CAPITULO IV

CONCEPTOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN EN LA DIDÁCTICA
DE LA GEOGRAFÍA

El concepto de Territorio

El territorio se convierte en un concepto clave para el desarrollo de la presente investigación ya que es el punto de partida para el abordaje de la territorialidad. Además, el concepto de territorio se entrelaza con las diferentes temáticas que se plantean para los estudiantes de grado quinto y sexto.

El territorio puede entenderse entonces desde su origen etimológico, pero aun así es un concepto que en el ámbito educativo cobra nuevos significados que deben tomarse como punto de partida para los docentes y establecer así nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía. Frente a este aspecto Rodríguez D (2010) menciona siguiendo a Bozzano (2009):

Bozzano (2009:21) señala que “Nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan y percolan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar”. El mismo autor señala que etimológicamente Territorio proviene del vocablo latín *terra torium*, utilizado para señalar “la tierra que pertenece a alguien” y que se ha complementado con *stlocus* que significa “lugar, sitio”.

El territorio encuentra diversas relaciones con la enseñanza de las Ciencias Sociales y la territorialidad como eje central de la presente investigación. El territorio es considerado por muchos autores como una construcción social, es decir que un determinado espacio geográfico es permeado por las subjetividades de sus habitantes quienes ejercen relaciones de dominio y poder. Esta idea de la construcción social donde intervienen individuos y colectivos con sus particularidades es constante en las definiciones de territorio.

El territorio es, por tanto, un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de *dominio, de pertenencia o de apropiación* entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y *un determinado sujeto*. Individual o colectivo. De ahí que cuando designamos un territorio siempre estamos asumiendo, aun de manera implícita, la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación. La relación de pertenencia o apropiación no se refiere sólo a los vínculos

de propiedad sino también a aquellos lazos subjetivos de identidad y afecto existentes entre el sujeto y su territorio. Ese sujeto individual o colectivo contiene generalmente una porción de poder suficiente para incidir en la transformación de ese territorio. El territorio es, pues, el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas.

(Montañez, 2001, págs. 20-21)

El territorio puede ser entendido con Montañez quien retoma a Geiger como: “una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o grupo social” (Montañez & Delgado, 1998). Lo anterior resume la forma en la que entiendo el concepto de territorio para este trabajo investigativo ya que implica buscar las distintas relaciones que los sujetos generan con un determinado territorio. Dichas relaciones se establecen en las temáticas abordadas en las Ciencias Sociales escolares, y es tarea del docente establecer la articulación de historia y geografía mediante conceptos como el territorio.

El territorio, por tanto, es consecuencia del devenir histórico y vive las mismas transformaciones que la población. Dos ejemplos concretos: a) La desintegración del antiguo virreinato de la Nueva España en regiones autónomas aisladas entre sí, a causa de los impuestos al comercio interno, las alcabalas y las pésimas condiciones de los caminos, terminó por segmentar el espacio económico que había prevalecido en la época colonial (Cárdenas, 2003, pág. 91).

Por otro lado, encontramos que Raquel Gurevich define el territorio como un concepto que se relaciona entre lo global, lo regional y lo local, haciendo lazos entre lo público y lo privado. Para ella no es posible entender el territorio sin relacionarlo con las transformaciones del mundo global, el territorio se encuentra disgregado rompiendo los esquemas clásicos de centro y periferia, se debe pensar el territorio desde una perspectiva relacional. Gurevich (2006).

Teniendo en cuenta las definiciones de territorio planteadas por los autores antes mencionados, el territorio debe entenderse como un concepto que no solamente responde a la geografía como disciplina, sino que responde a diversos niveles del proceso educativo, en concreto en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, ya que a la vez que el territorio se transforma, modifica y renueva en las diferentes temporalidades de la historia, permite dar una mirada al presente, a la materialización del territorio en las dinámicas cotidianas que los

estudiantes viven y perciben en su entorno urbano. Es posible entonces desde el concepto de territorio realizar análisis, comparaciones, reflexiones y propuestas, teniendo como punto de partida las mediaciones temáticas de las mallas curriculares escolares y la relación de los estudiantes con diversos territorios.

El concepto de territorialidad

La territorialidad se plantea como el concepto central de esta investigación ya que este permite una relación directa entre la enseñanza de la ciudad y los planteamientos de la enseñanza para la comprensión.

Aunque existen varias definiciones de la territorialidad como concepto geográfico, todas apuntan a enmarcarla en las diversas relaciones que logran establecer los sujetos en un determinado territorio, esto quiere decir que pueden existir una o cientos de territorialidades en un mismo territorio. Gustavo Montañez define la territorialidad como *“el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de estados”* (Montañez, Franco, Florez, Rodriguez, & Torres, 1997, pág. 198)

El mismo Gustavo Montañez menciona en otro escrito la forma en la que las territorialidades no son estáticas, sufren transformaciones, dichas transformaciones son cada vez más frecuentes lo que sitúa a la actual ciudad como un territorio donde se entremezclan una gran cantidad de territorialidades cambiantes. La ciudad como concepto geográfico existe desde las primeras culturas lo que para esta investigación permite encontrar un eje de relación con los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y la malla curricular del Liceo Latinoamericano.

Las territorialidades se crean, recrean y transforman históricamente en procesos complejos de territorialización y desterritorialización, impulsados a graves de mecanismos consensuados o conflictivos, de carácter gradual o abrupto. En todo caso, las territorialidades son siempre relativas y jerárquicas, el grado de relatividad y las características de la jerarquía son expresión de

la naturaleza de la organización social y de la manera como se distribuye el poder en la sociedad.
(Montañez, 2001, págs. 22-23)

La permanecía y apropiación del territorio son dos situaciones recurrentes en el desarrollo de las primeras civilizaciones como Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, pues su ubicación geográfica le permitió a cada una un determinado desarrollo social, económico, cultural y político. Pero su objetivo en términos territoriales era la permanencia en un determinado espacio y la búsqueda de nuevos territorios que pudieran ser agregados a sociedades cada vez más grandes y desarrolladas, respecto a la Territorialidad como permanencia y apropiación Montañez & Delgado (1998) siguiendo a Lobato Correa (1996) mencionan:

La misma se refiere al "conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social, o Estado, los diferentes grupos sociales y las empresas" (pág. 124)

La territorialidad la entiendo como la relación entre un territorio y sus habitantes, es decir, las diferentes forma en las cuales las personas se relacionan con el territorio, dichas relaciones reflejan dinámicas económicas como los estratos sociales, políticas respecto al diseño de políticas públicas para un determinado territorio y a nivel cultural en cuanto las personas se sienten pertenecientes a un determinado territorio por la música, los bailes o las muestras artísticas como los grafitis en donde se reflejan los aspectos sociales e históricos de un determinado grupo. Los estudiantes entienden la territorialidad como un sentimiento de pertenencia, como el cuidado y protección de un lugar, además entienden la territorialidad en función de un sentido patrio, por ejemplo sentirse bogotano o colombiano.

Es también un concepto que brinda la posibilidad de generar procesos transversales en la enseñanza de las ciencias sociales desde su componente histórico y geográfico, pero además agregar las vivencias de los estudiantes en su entorno urbano, esto es plantear la educación geográfica como un proceso constante que toma como punto de partida la experiencia de los jóvenes estudiantes quienes en la ciudad son participes de las nuevas ciudadanías.

Teniendo además en cuenta el enfoque de la EPC, es posible complejizar cada vez más los análisis de los estudiantes hasta lograr que apliquen en sus espacios extracurriculares los

conocimientos adquiridos, pero esto solo es posible si desde el aula se realiza todo un proceso conceptual, pedagógico y didáctico en el cual el estudiante interioriza y entiende la territorialidad como cada una de las prácticas, sociales, colectivas, artísticas y deportivas que ejerce en el territorio.

El concepto de Ciudad

La ciudad se plantea como un concepto central en la presente investigación ya que es el eje de relación entre la geografía urbana y la territorialidad. De igual forma es un concepto esencial para una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la geografía desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión ya que es el concepto más familiar para los estudiantes quienes cotidianamente se relacionan con un entorno urbano.

El concepto de ciudad está presente en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, sin embargo, este concepto muchas veces se limita a una mera definición desde características físicas, dejando de lado un sinnúmero de relaciones que se tejen dentro de dicho espacio. Cely & Moreno (2016) mencionan al respecto:

La ciudad es a su vez un cúmulo de experiencias en el tiempo y en el espacio, es un fenómeno que se abre en muchas dimensiones y que actúa en múltiples interacciones tejidas por lo histórico-social. Desde lo socioespacial la ciudad es una estructura que sirve de soporte a la producción cultural, a la innovación social y a la actividad económica de la sociedad contemporánea. La ciudad es un tejido de significaciones heterogéneas inseparablemente asociadas y diferencias; la ciudad existe desde lo individual y lo múltiple en la confluencia de hechos que relacionan la realidad y la imaginación, lo que permite que siempre se esté construyendo y a la vez renovando. (pág. 73)

Este concepto es de gran importancia para esta investigación ya que entre líneas evidencia la presencia de diversas territorialidades que se relacionan en diversos planos y producto de dichas relaciones se teje la ciudad. Los docentes Alexander Cely y Nubia Moreno en el libro antes citado, retoman diversas definiciones de ciudad que encuentran una directa relación con los

objetivos de la presente investigación. Cely & Moreno (2016) siguiendo a Zambrano (2000) mencionan:

Zambrano (2000) se pregunta ¿Qué es la ciudad? Para ello plantea varias respuestas posibles que bien pueden comprenderse como definiciones. En primer lugar, se trata de una concentración inhabitual de gentes; una serie de casas próximas, puesto que la ciudad es una anomalía del poblamiento, aunque no siempre llena de gentes, es decir, no siempre los pueblos rebosantes se convierten en ciudades. En otros términos, no solo es una cuestión de número, y, por lo tanto, la ciudad como tal no existe más que por contraste con una vida inferior a la suya. Esta regla no admite excepciones. No hay una ciudad, sin importar su tamaño, que no imponga a su mundo rural anexo, las comodidades de su mercado, de los servicios religiosos, mercantiles, financieros, así sea para personas o para instituciones. (pág. 72)

Teniendo en cuenta la caracterización de la ciudad propuesta por (Zambrano, 2000), la ciudad como concepto geográfico tiene una directa relación con la enseñanza de las primeras culturas, donde se empieza a forjar una separación entre lo rural y lo urbano. La ciudad se encuentra en una directa relación con el campo, aun hoy en día es observable este comportamiento, ya que los sectores rurales proporcionan insumos a las ciudades, pero de igual forma las ciudades impregnan y modelan aspectos de la vida social e individual en las zonas rurales aledañas. La ciudad entendida como tejido a partir de las relaciones de sus habitantes implica que existe un lugar físico y tangible en el que dichas relaciones se dan cotidianamente, este elemento es la más clara relación entre la enseñanza de antiguas culturas como Grecia donde la ciudad como espacio físico ocupa un elemento esencial en la sociedad y logra permear distintos aspectos de la vida en comunidad. Dichas relaciones en el plano económico, político, social, religioso y cultural pueden ser entendidas como la territorialidad ejercida por los habitantes de estos territorios. Frente a este aspecto Zárate (1992) retomado por Cely & Moreno (2016) menciona:

La ciudad es un gran compendio de elementos físicos, culturales y funcionales que establece relaciones con otros espacios y dentro de él mismo; la ciudad es un espacio geométrico, social, económico y vivencial; también es un espacio físico que se localiza sobre un punto concreto de la superficie terrestre, y que se constituye y organiza con relación a un entorno cercano e inmediato y a otro más distante. (págs. 70-71)

La *construcción de ciudad* en términos físicos no desconoce las relaciones territoriales que tejen los habitantes de un determinado espacio, que en el caso de esta investigación se refiere a la

organización social, política y económica de las antiguas culturas. Ya que en el marco de la organización social y económica de una cultura se establecen los rasgos territoriales de sus ciudades. Cely & Moreno (2016) siguiendo a Montañez (2000) mencionan:

Para (Montañez , 2000), la ciudad se concibe como una construcción social e histórica, como un palimpsesto en el cual las sociedades han escrito y reescrito su propia historia. Esta concepción reconoce la mediación de las relaciones sociales, pero al mismo tiempo incorpora una mediación tecnológica y técnica, así como una organización y dinámica social interna, en completa interacción con el entorno territorial, regional, nacional y mundial. (pág. 72)

Un aspecto muy importante por abordar es la forma en la que las territorialidades se expresan en la ciudad, ya que, desde allí, también es posible definir la ciudad. La ciudad encuentra entonces relación con el espacio público y la ciudad desde la cultura griega está íntimamente ligada con la democracia y la aparición de un ciudadano quien se ubica en los lugares más altos de la jerarquía social.

La ciudad es ante todo el espacio público, el espacio público es la ciudad. Es a la vez condición y expresión de la ciudadanía, de los derechos ciudadanos. La crisis del espacio público se manifiesta en su ausencia o abandono o en su degradación, en su privatización o en su tendencia a la exclusión. Sin espacio público potente, integrador socialmente, articulador física y simbólicamente, la ciudad se disuelve, la democracia se pervierte, el proceso histórico que hace avanzar las libertades individuales y colectivas se interrumpe o retrocede, la reducción de las desigualdades y la supremacía de la solidaridad y la tolerancia como valores ciudadanos se ven superados por la segregación y por la codicia, por el egoísmo y la exclusión. (Borja , 2013, pág. 101)

Según Henri Lefebvre existe una *ciudad política* que en estrecha relación con lo que se ha mencionado anteriormente hace referencia a la ciudad de las antiguas culturas de donde emanaba el poder social, político y económico. La ciudad desde este punto de vista se traduce en poder, guardando una directa relación con la producción agrícola que fuera para ese momento al igual que el comercio los motores de la economía. Lefebvre aclara que es imposible hablar de *ciudad política* sin la presencia de la escritura, por tal razón es que dicha categoría se acopla a los pueblos sumerios que habitaron Mesopotamia y avanzando cronológicamente a las otras culturas de la edad antigua.

Así, pues, nosotros nos aventuraremos y situaremos la *ciudad política* cerca del origen, en el eje espaciotemporal. ¿Quiénes poblaron la ciudad política? Sacerdotes y guerreros, príncipes y “nobles”, jefes militares. Pero también administradores, escribas, etc. ... La ciudad política administra, protege y explota un territorio, con frecuencia amplio. Dirige los grandes trabajos agrícolas: drenaje, regadío, construcción de diques, roturaciones, etcétera. Domina cierto número de aldeas; la propiedad del suelo, símbolo del orden y de la acción, se convierte en propiedad del monarca. Sin embargo, los campesinos y las comunidades guardan su posesión real mediante el pago de tributos. (Lefebvre, 1983, págs. 14-15)

Retomando lo planteado por Jordi Borja, respecto a la relación entre la ciudad y el espacio público, aparece desde el punto de vista de Lefebvre un aspecto sumamente importante de la ciudad y que me permite establecer aun con mayor firmeza la relación entre la ciudad y la territorialidad.

¿Qué es la calle? Es el lugar (topo) del encuentro, sin el cual no caben otros posibles encuentros en lugares asignados a tal fin (cafés, teatros y salas diversas). Estos lugares privilegiados o bien animan la calle y utilizan asimismo la animación de esta, o bien no existen... La calle y su espacio es el lugar donde un grupo (la propia ciudad) se manifiesta, se muestra, *se apodera* de los lugares y realiza un adecuado tiempo-espacio. Dicha apropiación muestra que el uso y el valor de uso pueden dominar el cambio y el valor de cambio. En cuanto al acontecimiento revolucionario, éste tiene lugar generalmente en la calle. (Lefebvre, 1983, pág. 25)

El concepto de ciudad es entendido para esta investigación como un espacio de confluencia de elementos tanto físicos en términos urbanos, así como culturales, sociales, económicos y hasta políticos, dicha confluencia genera a su vez una serie de relaciones de apropiación que determinan las dinámicas cotidianas de vida de sus habitantes. Los estudiantes entienden la ciudad como todos aquellos espacios que cuentan con grandes construcciones, gran cantidad de medios de transporte, pero sobre todo, entienden la ciudad en contraposición al campo, al espacio rural.

La ciudad debe entonces entenderse desde sus aspectos físicos y demográficos, ya que esto la nutre de características únicas que no comparten otros territorios. La definición de la ciudad en los espacios escolares no puede dejar de lado el entretejido social y cultural que la sostiene y la recrea constantemente, ese mismo tejido que la dota de significado y produce transformaciones

en sus características físicas. La calle y el espacio público son los lugares en los que los sujetos de esta investigación interactúan cotidianamente, lugares en los cuales ejercen una apropiación, en una medida distinta a los habitantes de las antiguas ciudades mesopotámicas, griegas o romanas, pero generando un punto en común: territorialidad.

CAPITULO V

TERRITORIALIDAD Y CIUDAD: EL HORIZONTE DE LA ENSEÑANZA PARA LA
COMPRENSIÓN

El enfoque de la enseñanza para la comprensión en su desarrollo en el aula se caracteriza por tener tres momentos que son llamados de diferente forma de acuerdo con las particularidades de los ambientes escolares, según los referentes teóricos ya señalados anteriormente los tres momentos son: Desempeño preliminar, Desempeño de investigación guiada y Proyecto final de síntesis. Todos los momentos deben apostar a alcanzar los desempeños y metas de comprensión propuestos para un determinado tópico generativo o mediación temática.

Desempeño Preliminar

El desempeño preliminar en términos generales consiste en las diversas actividades y recursos didácticos que yo utilizo como maestra para acercar y motivar a los estudiantes hacia un determinado tema, dichas actividades o estrategias no tienen que estar directamente relacionadas con la mediación temática a tratar, ya que es tarea del docente hilar las diversas conexiones que puedan surgir en medio de la dinámica con la mediación temática y siempre teniendo como norte un desempeño de comprensión planteado.

Tabla 5. Meta y desempeños de comprensión

Meta de Comprensión	Desempeños de Comprensión
Comprende el papel de la territorialidad en el diseño de las ciudades en las antiguas culturas y la actual Bogotá.	Identifica las principales características de las ciudades en Mesopotamia, Grecia y Roma.
	Establece relaciones espaciales entre las ciudades antiguas y la ciudad de Bogotá en la actualidad.

En este caso concreto se realizaron con los estudiantes de grado quinto cuatro talleres que buscaban llevar a los niños y niñas a reflexionar y analizar muchas de las dinámicas espaciales de la ciudad de Bogotá que perciben a diario y que por ende se normalizan sin mayor análisis. En el primer taller por medio de representaciones gráficas los estudiantes dibujan los medios de transporte que usan y ven en sus recorridos diarios hacia la institución educativa (respecto al

desarrollo de los talleres se pueden observar las fichas de sistematización de talleres que se encuentran a continuación), resultado de este taller se evidencia que los estudiantes logran identificar medios de transporte comunes como Transmilenio y los taxis. El segundo taller buscaba precisar sobre un tema que más adelante permitió el debate: el acceso a la ciudad.

La estrategia que se utilizó para el desarrollo del desempeño preliminar fue la utilización de talleres que aumentaran la dificultad y buscaran una posición cada vez más reflexiva y crítica por parte de los estudiantes, por tal razón el taller número tres (Ver anexo 3) se vincula con un tipo de territorialidad presente en la ciudad de Bogotá: El acceso a la ciudad por parte de personas en condición de discapacidad que se describe en la ficha de análisis de talleres número 3 que se presenta en las siguientes páginas.

El cuarto taller buscaba relacionar a los estudiantes con su contexto más cercano desde un ejercicio cartográfico, por tal razón los estudiantes realizaron un plano del colegio, identificando los lugares que consideraban más importantes. Sin saberlo, estaban cartografiando su territorialidad dentro de la institución. (Ver anexo 4)

Aunque explícitamente los talleres no vinculaban a nivel conceptual la ciudad o la territorialidad, si permitieron identificar la pertinencia de la enseñanza del concepto de territorialidad, vinculándola en grado sexto con el desarrollo de las primeras culturas. El concepto de territorialidad se desarrolla concretamente en las explicaciones de clase que luego se ponen en práctica con el museo griego y la salida de campo.

Fichas de sistematización de talleres

La elaboración y ejecución de cada uno de los talleres respondía a tres escenarios fundamentales, el primero era lograr una caracterización general de los sujetos de la investigación, el segundo consistía en poder responder a las debilidades que se iban identificando en el proceso investigativo y la tercera, servir como instrumentos que permitieran acercar a los estudiantes desde su cotidianidad para alcanzar la meta y los desempeños planteados en la tabla 5.

El desarrollo de los talleres dentro del desempeño preliminar implica una tarea innovadora, ya que se toman las ideas previas de los estudiantes, pero no realiza de forma explícita, sino que por

el contrario se relacionan los temas a trabajar (territorialidad y ciudad) con las dinámicas cotidianas de los estudiantes, los talleres responden entonces a lo propuesto por la Enseñanza para la comprensión respecto al desempeño preliminar.

En las siguientes fichas que buscan sintetizar lo abordado en cada uno de los talleres elaborados por los estudiantes se vinculan diversas variables, sin embargo, es importante mencionar que los ítems de: *contenidos conceptuales*, *contenidos actitudinales* y *contenidos procedimentales* son tomados de lo propuesto por Rodríguez (2000) en el libro Geografía Conceptual: Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Primaria.

Ficha de sistematización de talleres . Taller N.1

Número del taller	1	Objetivo del Taller	Caracterizar socio-espacialmente a los sujetos de la investigación
Contenidos Conceptuales	Barrio, Localidad, Localización y Movilidad		
Contenidos Actitudinales	Reconocer la utilidad que los habitantes le dan a los diferentes medios de transporte en la ciudad de Bogotá.		
Contenidos Procedimentales	Responder las preguntas establecidas y realizar un dibujo sobre los medios de transporte en la ciudad de Bogotá.		
Preguntas y/o actividades del taller			
1. <ol style="list-style-type: none"> a. Nombre: b. Edad: c. Curso: d. Barrio donde vive: e. Localidad: 			
2. Realiza un dibujo de cada uno de los medios de transporte que utilizan y ven a diario en la ciudad.			
Resultados			

- Se estableció con un 38% la localidad de Teusaquillo como la localidad donde más viven estudiantes del grado quinto del Liceo Latinoamericano.
- Se agrupó a los sujetos de la investigación entre las edades de 10 a 12 años.
- Los estudiantes identificaron principalmente los taxis, los vehículos particulares y Transmilenio como los principales medios de transporte en la ciudad de Bogotá.
- Muchos estudiantes no conocían el nombre de la localidad en la que vivían, lo cual evidencia una debilidad en tanto la ubicación dentro de la ciudad de Bogotá.
- Los estudiantes responder al taller planteado por la docente sin realizar observaciones sobre el mismo, lo cual evidencia poca actitud crítica de los estudiantes, sirviendo este hecho de insumo para plantear el taller N.2.

Ficha de sistematización de talleres. Taller N. 2

Número del taller	2	Objetivo del Taller	Incentivar procesos reflexivos en los estudiantes sobre el acceso a la ciudad.
Contenidos Conceptuales	Ciudad, Territorialidad, Movilidad y Acceso a la ciudad.		
Contenidos Actitudinales	Asumir una postura crítica respecto a la organización y dinámicas de movilidad en la ciudad de Bogotá, teniendo como eje problematizador las personas con discapacidades motrices.		
Contenidos Procedimentales	Responder de forma escrita a las preguntas establecidas en el taller y luego socializar en una plenaria dirigida por la docente.		
Preguntas y/o actividades del taller			
1. ¿Consideras que Bogotá incluye a las personas con discapacidades motrices? Si o no, justifica tu respuesta.			
2. ¿Crees que la movilidad en la ciudad de Bogotá es fácil o difícil? Justifica tu respuesta.			
Resultados			
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes en general plantean que el diseño de la ciudad de Bogotá no favorece a la movilidad de las personas en condición de discapacidad motriz, dichas afirmaciones parten de la experiencia personal de cada estudiante. • Los estudiantes problematizan el diseño de la ciudad ya que muchas de sus construcciones no cuentan con ramplas o elevadores que permitan un acceso fácil y seguro para las personas en condición de discapacidad. • Los estudiantes caracterizan la movilidad en la ciudad de Bogotá como Difícil, ya que, desde su propia experiencia vivida y percibida, señalan la presencia de grandes trancones en el servicio público o cuando se movilizan en carros particulares. 			

- Los estudiantes además plantean que la movilidad “a pie” es de igual forma complicada, ya que, se forman aglomeraciones de personas que impiden un normal flujo de los transeúntes.
- Los estudiantes mencionan que las dificultades de movilidad se observan dentro del sistema integrado de transporte de la ciudad.
- Algunos estudiantes que se movilizan en SITP mencionan que muchos de estos buses no cuentan con el elevador para permitir el acceso de personas en condición de discapacidad motriz.
- Algunos estudiantes mencionan y problematizan el estado de las vías y como esta situación perjudica la movilidad en los diferentes medios de transporte, pero además dificulta la movilidad “a pie”.
- La territorialidad como concepto se empieza a relacionar en este taller en la forma en la que los estudiantes pueden realizar análisis sobre como las personas en condición de discapacidad apropian varios lugares de la ciudad de Bogotá.

Ficha de sistematización de talleres .Taller N. 3

Número del taller	3	Objetivo del Taller	Incorporar la experiencia vivida y percibida por los estudiantes respecto a la ciudad en el desarrollo de las sesiones.
Contenidos Conceptuales	Ciudad, Territorio y Territorialidad.		
Contenidos Actitudinales	Reflexionar sobre las problemáticas de movilidad que viven los habitantes de diferentes sectores de la ciudad de Bogotá.		
Contenidos Procedimentales	Realizar los dibujos solicitados en el taller y socializar el por qué de estos lugares con el resto del grupo.		
Preguntas y/o actividades del taller			
1. Realiza dos dibujos en donde representes dos lugares de la ciudad de la Bogotá. Uno donde creas o hayas visto que se pueda transitar con mayor facilidad y otro donde sea de difícil acceso. Explicar por qué.			
Resultados			
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes identifican las zonas del centro de la ciudad y las zonas aledañas al colegio como los principales sectores con una movilidad “difícil” en la ciudad de Bogotá. • Los estudiantes identifican en su gran mayoría zonas distantes al colegio y a sus hogares como sectores con una movilidad “fácil”. • La categorización realizada por los estudiantes obedece principalmente al número de buses, automóviles, motocicletas y transeúntes que se movilizan por estos sectores y que ellos observan a diario. • Los estudiantes expresan que los lugares con una movilidad “difícil” al estar relacionados con el colegio y sus viviendas, son los lugares que más frecuentan, que 			

más conocen y en los cuales realizan diferentes actividades luego de la jornada escolar y los fines de semana.

- Esta última descripción permite dar un paso importante para el abordaje de la territorialidad desde las dinámicas cotidianas de los estudiantes en la ciudad de Bogotá. La relación con el concepto de territorialidad aparece en el momento en el que los estudiantes expresan agrado o un mayor conocimiento de un determinado espacio por sobre otros.

Ficha de sistematización de talleres. Taller N.4

Número del taller	4	Objetivo del Taller	Realizar una cartografía del Liceo Latinoamericano vinculando las relaciones de apropiación del territorio por parte de los estudiantes.
Contenidos Conceptuales	Territorio, Territorialidad y Plano.		
Contenidos Actitudinales	Reconocer la importancia del territorio en el cual interactúan cotidianamente y establecen diversas relaciones.		
Contenidos Procedimentales	Elaborar un plano del Liceo Latinoamericano y socializar con el grupo.		
Preguntas y/o actividades del taller			
1. Elaborar un plano del colegio identificando los lugares más importantes para cada uno.			
Resultados			
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes relacionan su identidad estudiantil con la apropiación espacial de ciertos lugares dentro del colegio. • Los lugares que con mayor frecuencia exponen los estudiantes como más importantes son: <ul style="list-style-type: none"> ○ La tarima ○ El comedor 			

- El patio
 - El salón de clases
 - La sala de sistemas
 - El aula múltiple
- En otros casos los estudiantes relacionan con mayor importancia el salón de un hermano(a), primo(a) o muy buen amigo de otro grado.
 - Los estudiantes tienen dificultad para realizar una representación cartográfica del colegio, dicha dificultad obedece principalmente a que no manejan adecuadamente una escala para representar dicho lugar.
 - Los estudiantes omiten algunos lugares del colegio como los baños, las escaleras y los pasillos, y se dan cuenta de esto cuando socializan el mapa con el resto del grupo.
 - Algunos estudiantes problematizaron respecto al tamaño de colegio, ya que en algunos descansos debían salir a la cancha del barrio Armenia que se encuentra cerca al colegio.
 - El concepto de territorialidad aparece en este taller en el momento en el que los estudiantes reflexionan y analizan sus representaciones y encuentran ciertos lugares sobre los cuales ejercen un determinado grado de apropiación y como estos lugares han cambiado a medida del tiempo, además de mencionar como se ejerce apropiación de una forma distinta dependiendo el lugar del colegio que se ha caracterizado como “más importante”.
 - Luego de la retroalimentación de la docente los estudiantes entienden de una manera experiencial el concepto de territorialidad, lo que da paso para el segundo momento de la Enseñanza para la Comprensión: El desempeño de investigación guiada.

Desempeño de investigación guiada.

En el desempeño de investigación guiada se busca brindar los elementos conceptuales a los estudiantes mediante diversas estrategias, pero sin dejar de lado la explicación por parte del docente sobre la mediación temática trabajada.

En el caso de esta investigación los estudiantes de grado sexto abordan entre otros temas Mesopotamia, Grecia y Roma, es decir, que durante esta fase expliqué los principales aspectos económicos, sociales, culturales, políticos y geográficos de estas culturas, pero además vinculé la relación de la territorialidad como el grado de apropiación de los líderes y habitantes expresado en las dinámicas culturales de la edad antigua. Esto a su vez se conectaba con el diseño de las ciudades en los pueblos antes mencionados, ya que respondían a ciertas particularidades. En concordancia con los desempeños de comprensión propuestos se orientó a los estudiantes en la búsqueda de información para realizar un ejercicio cartográfico (Ver anexo 5) y un taller escrito donde se relacionan con los conceptos de territorio y territorialidad y su relación con las antiguas civilizaciones (Ver anexo 6).

Como ya se mencionaba anteriormente en el desempeño de investigación guiada es indispensable el papel del docente como guía y desde los aportes conceptuales que puede brindar por medio de explicaciones, es así como realicé una presentación donde retomaba la tarea asignada de rastreo de información sobre la distribución de las ciudades en Mesopotamia, Grecia y Roma y vinculaba las principales características de estas ciudades con las dinámicas territoriales que se dan en Bogotá en la actualidad (Ver anexos 7 al 10).

Teniendo como eje central de la EPC la evaluación continua en este momento, se realiza una evaluación de la capacidad que tienen los estudiantes para representar diferentes espacios y además vincular elementos sociales, políticos y económicos en dichas representaciones, además se evalúa las habilidades escriturales de los estudiantes quienes en el taller de concepto (anexo 6) responden a preguntas que puntualmente relacionan los conceptos de territorio y territorialidad

con las antiguas culturas. En este momento la evaluación de la comprensión de los estudiantes se relaciona con la representación cartográfica y sus respuestas escritas frente a lo visto en las sesiones de clase.

Tabla 6. Contenidos del Desempeño de Investigación Guiada

Conceptos geográficos trabajados	Recursos	Relación con la Malla curricular del Liceo Latinoamericano	Relación con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales	Relación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)
Territorio Territorialidad Ciudad	1. Consultas de los estudiantes.	<p>Temáticas</p> <p>Mesopotamia</p> <p>Egipto</p> <p>Grecia</p> <p>Roma</p>	<p>Relaciones con la historia y las culturas</p> <p>Describo características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas</p>	<p>Analiza como en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas.</p> <p>Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo</p>
	2. Presentación en Power Point.	<p>Logros</p> <p>- Reconocer las características de las primeras civilizaciones que existieron en el viejo mundo</p>	<p>Relaciones espaciales y ambientales</p> <p>Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.</p>	
	3. Clases Magistrales	<p>- Identificar la ubicación geográfica de las primeras civilizaciones que se establecieron en el viejo mundo</p>	<p>Relaciones ético-políticas</p> <p>Identifico criterios que permiten establecer la división política de un territorio.</p> <p>Identifico variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo</p>	

Proyecto Final de Síntesis

El proyecto final de síntesis más allá de ser una sola actividad es un espacio de socialización con otros miembros de la comunidad educativa donde se sintetiza el proceso que se inicia desde el desempeño preliminar, es decir, es la manera tangible de evidenciar el alcance de los desempeños y la meta propuesta.

Museo Griego Interactivo

Para este proyecto decidí plantear con los estudiantes dos actividades, la primera de ellas un museo animado donde se vincula en gran medida el concepto de territorialidad de la cultura griega mediante sus dinámicas culturales de creencias. (Ver anexos 11, al 15) y la segunda actividad consistió en una salida de campo producto de la cual los estudiantes elaboraron una cartografía social respecto a la territorialidad en su barrio.

El proyecto final de síntesis: Museo Griego Interactivo, los estudiantes de grados superiores visitaron un aula adaptada y ambientada por los estudiantes de grado sexto quienes muestra de los conocimientos adquiridos por medio de un guía socializaban los aspectos generales de la cultura griega, exponían la ubicación geográfica de esta cultura y explicaban la relación e importancia de los Dioses griegos quienes dentro del diseño de la *polis* griega ocupaban el lugar más alto. Luego el guía proporcionaba unas monedas con las cuales docentes, estudiantes y algunos padres de familia que aceptaron la invitación podían “activar” a uno de los personajes presentes en el espacio, quien caracterizaba a uno de los dioses de la mitología griega.

La importancia del proyecto final de síntesis radica en la forma en la que los estudiantes interiorizan los conocimientos adquiridos para realizar ejercicios cada vez más reflexivos, analíticos y con mayor desarrollo conceptual.

Una exhibición es un proyecto final de síntesis bastante complejo que requiere que los alumnos integren varias habilidades y comprensiones. Pero a diferencia de los desempeños de comprensión, las exhibiciones son públicas por definición e implican una retroalimentación no

solo suministrada por los pares y docentes sino también por personas que no pertenecen al ámbito escolar: profesionales de la comunidad, padres, etc. (Blythe , 2006, pág. 154)

Hoja de ruta: Museo Griego Interactivo

Tabla 7. Hoja de ruta: Museo Griego Interactivo

Objetivo de la actividad	Identificar el grado de comprensión de los estudiantes respecto al concepto de territorialidad ligado a las prácticas culturales en la antigua Grecia.
Contenidos Conceptuales	Territorialidad, Ciudad y Mitología.
Contenidos Actitudinales	Valorar la importancia de las costumbres culturales de las antiguas culturas y su relación con otros ámbitos como el geográfico.
Contenidos Procedimentales	Caracterizar y exponer uno de los personajes representativos de la mitología griega.
Desarrollo de la actividad	
<ul style="list-style-type: none"> • La docente establece los siguientes criterios para el desarrollo de la actividad: <ul style="list-style-type: none"> ○ 2 estudiantes funcionan como guías dentro del espacio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estos estudiantes se encargaban de exponer el mapa de la antigua Grecia que se encontraba en la entrada del museo. ▪ Estos estudiantes explicaban además la relación de la mitología griega con la organización de la polis griega. ○ Los demás estudiantes deben caracterizar uno de los personajes de la mitología griega vistos en clase. ○ La docente asigna al azar los dioses y diosas a caracterizar ○ Los estudiantes caracterizados deben exponer: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Principales características del personaje (Físicas y actitudes) ▪ Relación que tenía con alguna ciudad griega ▪ Anécdotas (si las tenían) • EJECUCIÓN LA ACTIVIDAD 	

- Los estudiantes se ubicaron en el aula múltiple del colegio.
- Cada estudiante caracterizó su espacio con diferentes implementos-
 - La dinámica del museo consistía en que las personas que visitaban el museo contaban con dracmas o monedas que depositaban en una caja que se encontraba frente a los personajes de la mitología griega, solo así era posible que escucharan la información de cada uno de estos personajes.
 - Antes de ingresar al museo los guías se encargaban de realizar una introducción con un mapa donde señalaban las ciudades con las cuales tenían relación los dioses que se encontraban dentro del museo.

Resultados

- Se evidencia la comprensión de la territorialidad y la ciudad en la edad antigua por parte de los estudiantes ya que son capaces de llevar a otro contexto lo visto en las sesiones de clase.
 - Los estudiantes se apropian del conocimiento y de la actividad lo que permite que el aprendizaje sea más significativo para cada uno de ellos.
 - Las personas que visitaron el museo comentaron que les parecía muy interesante la relación que establecieron los estudiantes entre la historia y la geografía.
 - Además, mencionaron que era de gran valor la actitud y apropiación del tema por parte de los estudiantes.
 - Por último, los visitantes del museo mencionaron que luego de visitar el espacio habían aprendido las características generales de por lo menos uno de los dioses de la mitología griega.

Salida de Campo barrio Armenia

Dentro del proyecto final de síntesis se busca que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de los demás momentos de la EPC, es entonces de vital importancia incorporar la salida de campo como una estrategia pedagógica que permite evidenciar el proceso de comprensión, sin embargo, es indispensable tener en cuenta que la salida de campo debe ir acompañada de una herramienta metodológica que permita sistematizar dicha experiencia, en el caso concreto de esta investigación, los estudiantes elaboraron una cartografía social. Ya que esta metodología aplicada al ámbito pedagógico permite a los estudiantes poner en contexto los conocimientos propios de las ciencias sociales adquiridos luego del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión. Respecto a la cartografía social en el ámbito pedagógico (Barragán & Amador, 2014) mencionan:

Ahora bien, transfiriendo las anteriores orientaciones al campo de la educación, podemos hablar de la cartografía social-pedagógica, la cual se vale de instrumentos vivenciales y técnicos para que los participantes construyan criterios que les permita relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio. Esto significa que, además de convertirse en un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, es una herramienta de planificación y transformación social. Sus fuentes se encuentran en los procesos de constitución social-colectiva de los agentes y en sus entornos geográfico-ambientales, políticos, culturales y económicos. Por lo tanto, la relación entre sujeto, grupos y ambiente ha de ser el sustrato clave de cualquier reflexión, interpretación y planificación. (Barragán & Amador, 2014, págs. 133-134)

Los estudiantes de grado sexto realizaron un recorrido en el barrio Armenia, con el objetivo de establecer las diversas formas en las que sus habitantes se relacionaban y generaban apropiación sobre el territorio, la información para dicho análisis se recolectó en dos momentos: Un primer momento en el que los estudiantes realizaban una observación del barrio, de su infraestructura y organización espacial, en un segundo momento los estudiantes realizaban algunas preguntas a las personas que viven y trabajan en el barrio. Producto de los dos momentos anteriores, los estudiantes elaboraron una cartografía social del barrio Armenia en la cual se

representan los lugares más relevantes e icónicos del barrio teniendo en cuenta la información proporcionada en las entrevistas.

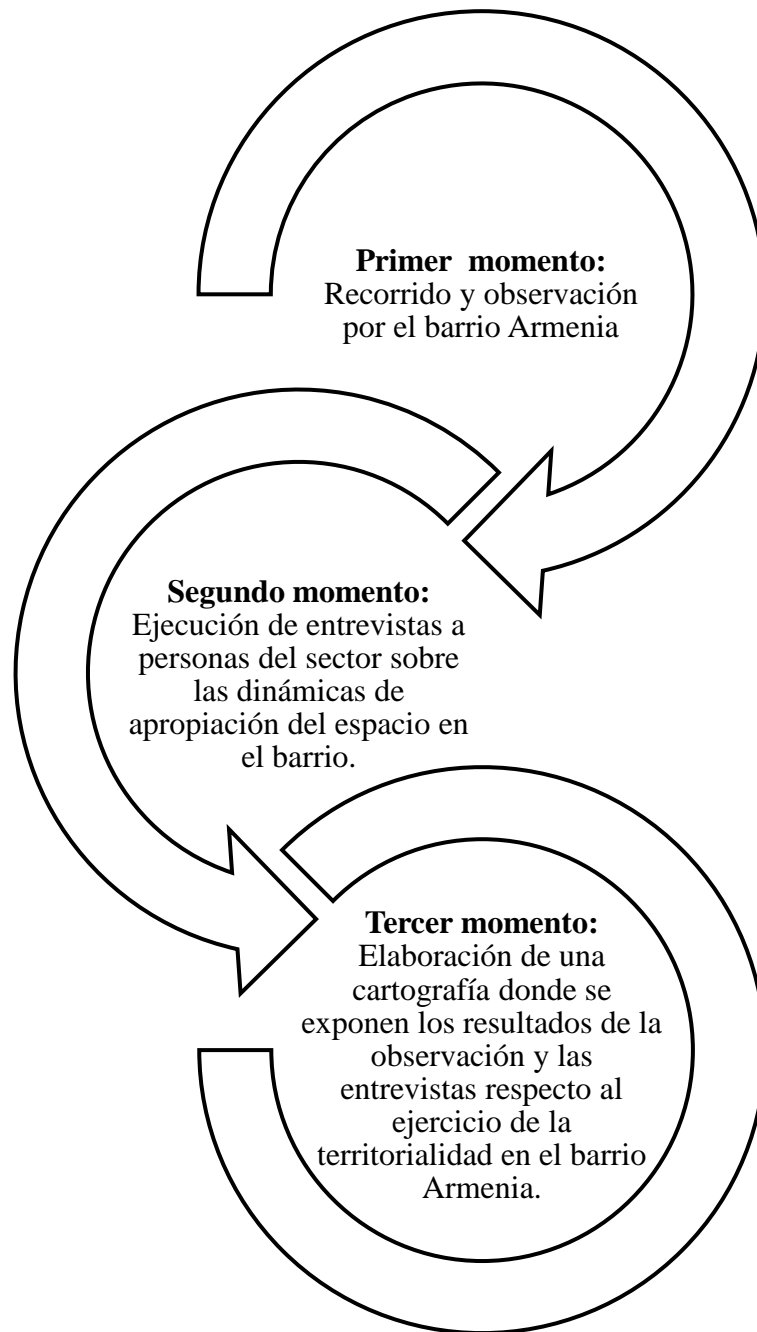
Las exposiciones visuales, teatrales y cartográficas se convierten entonces en un proyecto final de síntesis según el enfoque de la Enseñanza para la comprensión, es mediante estas estrategias, metodologías y recursos, que los estudiantes apropian los conocimientos adquiridos y evidencian una comprensión de los mismos ya que están en la capacidad de llevar a otros contextos, espacios y temporalidades lo visto en las diversas sesiones de trabajo en clase.

Hoja de ruta: Salida de campo barrio Armenia

Tabla 8. Hoja de ruta: Salida de campo barrio Armenia

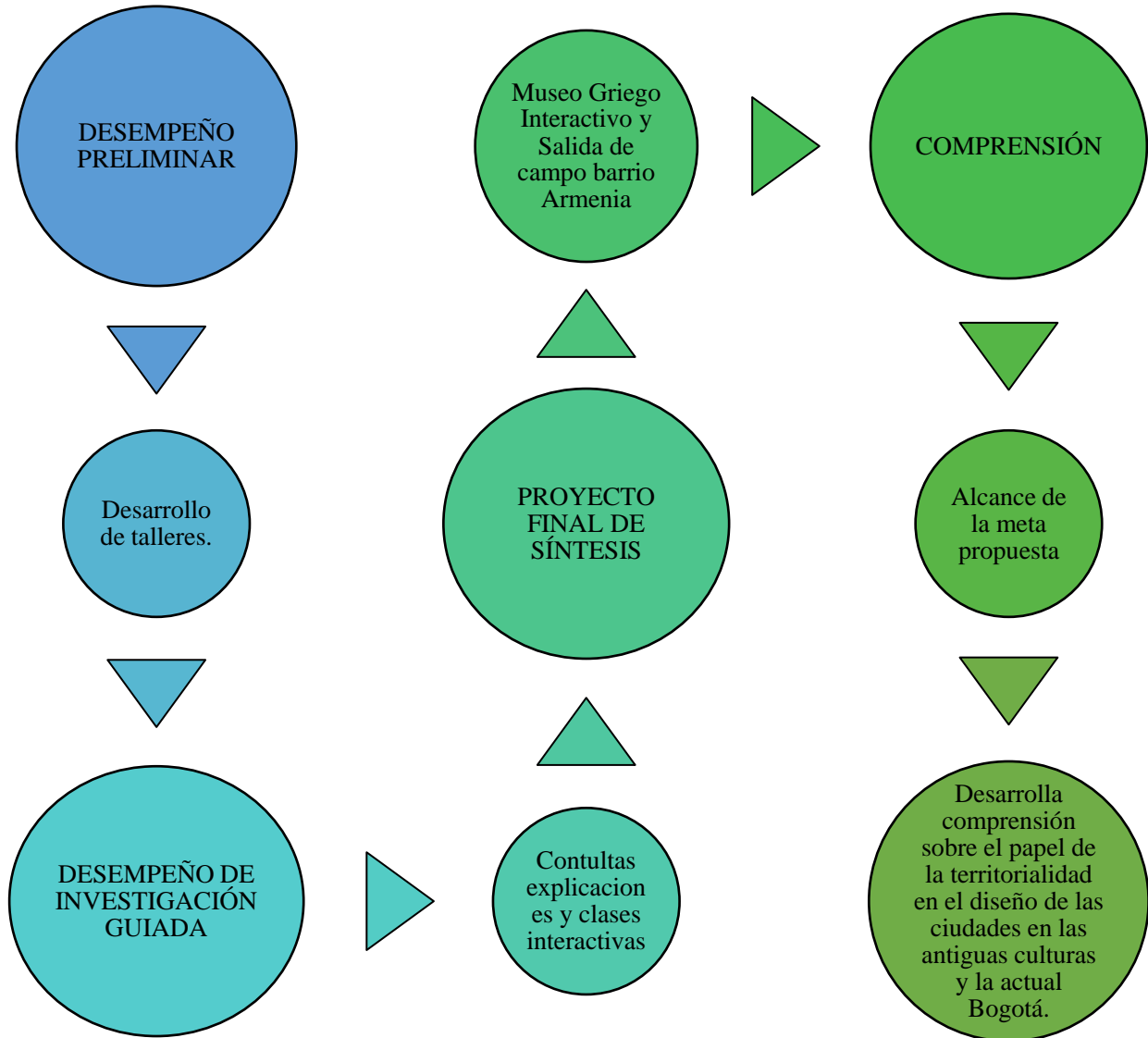
Objetivo de la actividad	Identificar el grado de comprensión de los estudiantes respecto al concepto de territorialidad en relación con la apropiación del territorio del barrio Armenia
Contenidos Conceptuales	Territorialidad, Ciudad y Barrio
Contenidos Actitudinales	Reconocer la importancia de los testimonios de los habitantes del barrio Armenia respecto a la transformación espacial del mismo.
Contenidos Procedimentales	Realizar una observación del barrio, complementar este proceso con entrevistas a los habitantes y transeúntes, y por último elaborar una cartografía de las territorialidades presentes en el barrio Armenia.

Ilustración 4. Momentos de la salida de campo



La propuesta en resumen

Ilustración 5. Resumen del desarrollo metodológico



CAPITULO VI. RESULTADOS

De acuerdo con las características realizadas en la práctica pedagógica para llevar a cabo este proyecto investigativo, se considera innovador ya que propone el abordaje de un concepto central que es la territorialidad, pero a su vez este concepto se articula con los conceptos de territorio y ciudad. La territorialidad es un concepto geográfico que no se plantea en las mallas curriculares ni tampoco se aborda comúnmente en las diferentes dinámicas de aula, este es otro motivo para considerar innovador este proceso investigativo ya que se parte de un concepto que no se trabaja comúnmente en la enseñanza geográfica.

La educación geográfica debe articularse con enfoques pedagógicos que permitan fortalecer las relaciones de enseñanza-aprendizaje, muchos de los enfoques propuestos en el marco del constructivismo como por ejemplo: solo proponen partir de los conocimientos previos y llegar a convertir en significativo el aprendizaje, sin embargo, no se propone la comprensión como meta final. En este proyecto por el contrario se establece una propuesta de enseñanza desde la comprensión, es decir, desde un nivel mucho más avanzada para los estudiantes que permita a su vez la puesta en práctica en diversos contextos de un sinnúmero de conocimientos geográficos que tradicionalmente han sido sesgados, es decir, presentados de forma parcial y separada de las características geográficas por la escuela tradicional.

Es así como la territorialidad, la ciudad, el territorio y el espacio geográfico por medio de la enseñanza para la comprensión cobran gran importancia dentro del currículo y permiten un avance para superar las dificultades que varios autores han establecido. Un ejemplo de esto es lo mencionado por Rodríguez (2010) *“En América Latina la reflexión sobre el espacio geográfico es muy reducida, por tanto la educación geográfica está ausente aunque la asignatura de la geografía se halle en los planes de estudio de todos los países del subcontinente”* (pág. 42)

Como se menciona en el planteamiento del problema, lo espacial no puede seguir siendo presentado a los estudiantes desligado de su cotidianidad y del plano social, por tal razón este proyecto se propuso establecer las dinámicas cotidianas de los estudiantes como puente para lograr la comprensión de la relación entre la territorialidad y la ciudad. De igual forma retomando elementos descritos en el planteamiento del problema es importante mencionar que en el enfoque de la Enseñanza para la comprensión, el docente debe ser sumamente creativo con las actividades que se plantean, es así como en este proyecto se buscó de forma innovadora vincular a los estudiantes en su proceso formativo de formas creativas como el museo griego, la salida de

campo y la utilización de herramientas tecnológicas, pero las actividades no son solamente creativas, además permiten reflexiones, análisis y el desarrollo de un pensamiento crítico respecto a su entorno y a las condiciones del mismo a nivel social, político, económico y cultural, tanto en los estudiantes como en los docentes al encontrarse inmersos en un proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje. Es así como se puede mitigar uno de los principales problemas de la educación geográfica en el país que es la falta de didáctica en los docentes de ciencias sociales. Entendiendo la didáctica siguiendo a Rodríguez (2010) quien menciona:

Con base en los anteriores conceptos queda claro que la didáctica no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa. (pág. 47)

Este proyecto investigativo surge de la necesidad de generar un proceso de enseñanza aprendizaje direccionado a fomentar un pensamiento reflexivo respecto a la importancia de aprender la territorialidad y su relación con la ciudad, debido al vacío curricular que limita de alguna manera la labor docente en los procesos críticos y propositivos debido al ambiente que se vive en las instituciones educativas.

Este ambiente no permite enseñar más allá de lo “necesario” para posteriormente poderse evaluar y mostrar las evidencias en cada uno de los cuadernos de ciencias sociales de los estudiantes. Esto conlleva a que la práctica pedagógica este dirigida a limitarse en este caso con los contenidos de quinto y sexto sin una trascendencia cotidiana.

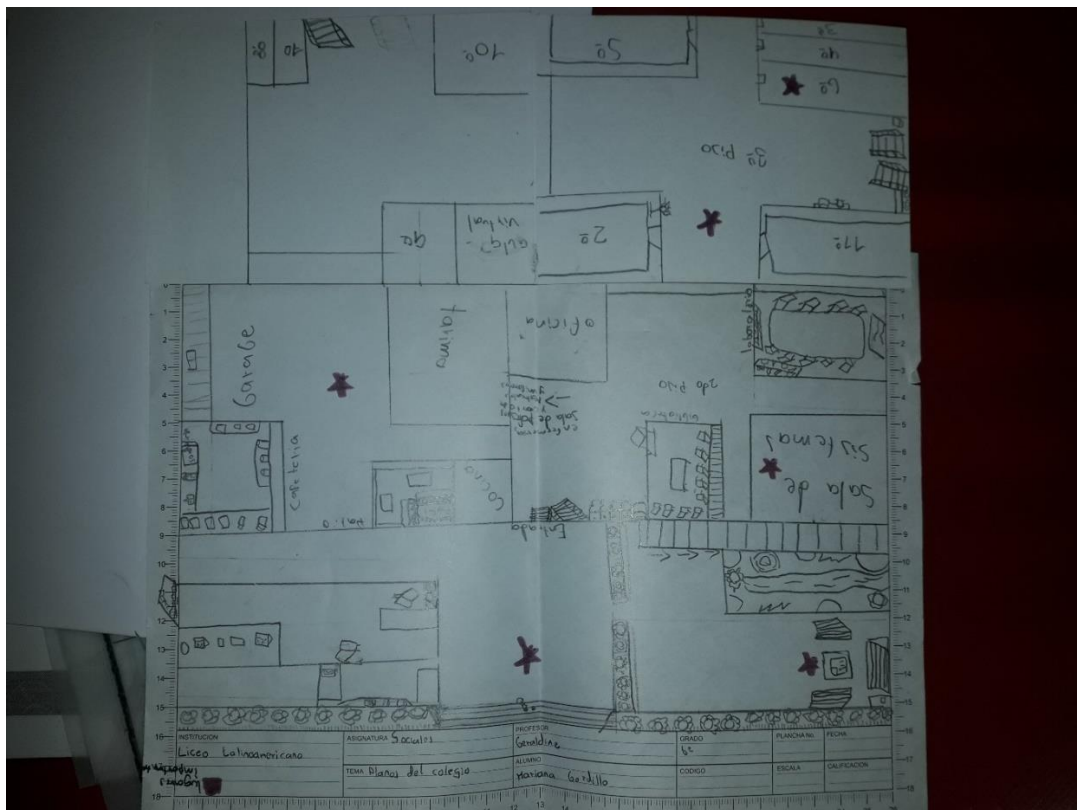
Por esta razón este proyecto de grado pretendía lograr enlazar los contenidos siempre pensados en clave del presente, con la propuesta vinculante de la territorialidad y la ciudad.

En el liceo latinoamericano la enseñanza de las ciencias sociales no está dividida en geografía e historia, por tal razón es labor del docente enseñar los temas desde distintos enfoques y perspectivas que incentiven al estudiante a una curiosidad académica y que los temas como lo son las culturas antiguas puedan enseñarse desde el desarrollo de sus ciudades y como estas generaban un sentido de territorialidad enmarcados en distintos factores y no lo vieran tan alejado de su propia realidad.

Desempeño preliminar: Indagar, motivar y planear (Primer objetivo específico)

El desarrollo de la presente investigación me ha permitido encontrar diversas situaciones en el ámbito pedagógico, didáctico y en las diferentes formas en las que se lleva la enseñanza geográfica al aula en los niveles escolares. Es indispensable mencionar desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión el papel activo y creativo del docente para realiza los cambios a nivel del currículo en la escuela actual.

Los primeros talleres realizados con los estudiantes tenían como finalidad responder al primer objetivo específico planteado en esta investigación, es decir, identificar los conocimientos previos de los estudiantes respecto al concepto de territorio. Con los primeros talleres se buscaba caracterizar los sujetos de la investigación en sus dinámicas socioeconómicas, pero, además, lograr identificar los conocimientos previos de los estudiantes respecto al territorio, ya que ellos se relacionan cotidianamente con este concepto.


Ilustración 6. Cartografía Colegio

Como resultado de los talleres 1,2 y 3, logré visualizar que los estudiantes identifican diversas características de su entorno urbano, dichas características se relacionaban con sus desplazamientos cotidianos y los lugares sobre los cuales ellos lograban establecer relaciones de agrado o disgusto. Teniendo en cuenta este ejercicio fue evidente la necesidad de abordar el concepto de territorialidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de grado quinto, y así mismo proyectar dicho abordaje combinándolo con las temáticas del siguiente año escolar, es decir, grado sexto.

Buscando más elementos para fundamentar la pertinencia de la enseñanza de la territorialidad, se realizó el taller número 4, en el cual los estudiantes elaboraban una cartografía de su colegio estableciendo los lugares “más importantes” de ese entorno inmediato. Es así como los estudiantes sin saberlo estaban ejerciendo una apropiación sobre el territorio. En este punto de la investigación se hizo aún más apremiante generar procesos de análisis en torno a la geografía con estos estudiantes.

Luego de la aplicación de los talleres es posible determinar que los estudiantes definen el territorio como una agrupación de tierras, donde existe también la propiedad por parte de una o varias personas de dicho espacio, además los estudiantes entienden el territorio como un lugar que tiene límites, concretamente expresan que estos límites pueden ser el mar u otras formaciones del relieve. Teniendo en cuenta los resultados de los talleres, los estudiantes tienen una percepción muy amplia de su territorio, por tal razón con el taller número 4 se plantean estas definiciones dadas por los estudiantes en un contexto concreto que es el colegio, es así como entienden el colegio como un territorio donde los sujetos (estudiantes, maestros y directivas) ejercen una apropiación del mismo estableciendo así lugares de mayor o menor agrado, de igual forma los estudiantes extrapolan la definición del territorio en referencia con su colegio ya que este cuenta con unos límites físicos que ellos representan en el plano. Teniendo como punto de partida los ejercicios antes mencionados se eleva la complejidad de las explicaciones y actividades planeadas para lograr abordar el concepto de territorialidad al cual los estudiantes ya se habían acercado.

Ilustración 7. Taller de interpretación


LICEO LATINOAMERICANO
Fomento para la Comunicación, el Liderazgo y la Convicción

TALLER TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y ANTIGUAS CIVILIZACIONES

GRADO: SEXTO

Nombre: David Arturo Teso Soto de Salamanca

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa para ti la palabra territorio?
2. ¿Qué significa para ti la palabra territorialidad?
3. Según lo visto en clase hasta el momento ¿Cuál crees que es la importancia del territorio para las antiguas civilizaciones?
4. ¿Es importante el territorio para nuestra ciudad y país actualmente? Explica tu respuesta

1. Para mí la Palabra territorio significa una o varias tierras las cuales son reconocidas como propiedad de una o varias personas o como propiedad de una nación.

2. Para mí la Palabra territorialidad significa el sentimiento de pertenencia que sienten ciertas personas hacia el territorio que ellos o el estado en el que viven controlan.

3. Yo personalmente pienso que el territorio era importante para las civilizaciones antiguas porque el territorio influía en todos los aspectos de la sociedad de terminaba su poderio militar que tan bien estaba su economía, su esfera de influencia con naciones rivales.

4. Si, porque realmente todos los países del mundo todavía tienen la misma regla de que el territorio influye en todos los aspectos de la sociedad pero ahora un aspecto extra es que la ubicación geográfica es mejor no por sus recursos si no por su valor estratégico.

**Investigación Guiada: La didáctica como eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
(Segundo Objetivo específico)**

Para lograr desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitieran realizar análisis más elaborados respecto a la organización de la ciudad en la cual ellos establecen una serie de relaciones espaciales, se planteó un ejercicio paralelo entre las mediaciones temáticas de grado sexto y el concepto de territorialidad como eje transversal para entender las antiguas culturas y sus legados en la organización y distribución espacial de las actuales ciudades.

En este punto de la investigación los estudiantes realizaron consultas y rastreo de información respecto a la organización de las ciudades en la edad antigua, así como ejercicios cartográficos de culturas como la griega, sin embargo, este ejercicio no puede desarrollarse sin la intervención del docente, por tal razón se llevó a cabo una sesión en la cual los estudiantes realizaban aportes pertinentes teniendo como base sus indagaciones anteriores y dichos aportes nutrían las explicaciones que yo realizaba en ese momento. En dicha explicación expuse un paralelo entre las características de las ciudades mesopotámicas, griegas y romanas, con las características que han perdurado en el tiempo y en la actualidad rigen la distribución espacial de la ciudad. Es en este punto donde se explican los conceptos de territorio y territorialidad que luego son confrontados con las definiciones que los estudiantes habían elaborado en un taller previo (ver ilustración 8 y anexo N. 6). Gracias a la intervención docente en complemento de las actividades previas y las indagaciones de los estudiantes, ellos logran diferenciar el concepto de territorio del de territorialidad.

Se reconoce la importancia de la intervención didáctica y formativa del docente en este punto de la investigación que sigue el rumbo marcado por la enseñanza para la comprensión, sin embargo, es importante mencionar que no es únicamente el papel del docente en el aula, sino que por el contrario es de gran importancia involucrar a los estudiantes, ya que sintiéndose participes de su proceso formativo, logran dinamizar y fortalecer los procesos educativos dentro del aula con sus experiencias cotidianas dentro y fuera de este espacio, además, este momento de la investigación también busca posicionar al estudiante en un breve acercamiento a los procesos investigativos ya que lo lleva a recolectar, organizar y analizar diversas informaciones

circulantes sobre un tema en específico, que en este caso concreto refiere a la relación entre las antiguas ciudades y la territorialidad ejercida por sus mandatarios y habitantes.

Ilustración 8. Sesiones explicativas territorio y territorialidad antiguas culturas



Proyecto final de síntesis: Recrear el pasado y recorrer el presente. (Tercer objetivo específico)

En los procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que los estudiantes lleven a otros contextos lo abordado en las diferentes sesiones, es así como desde las representaciones de las dinámicas sociales, culturales y políticas de los habitantes de las antiguas ciudades, los estudiantes lograron comprender como estas ciudades se organizaban a partir de las creencias de sus habitantes, por tal razón, los estudiantes caracterizaron los diferentes dioses de la antigua Grecia en un museo interactivo, comprendiendo así con mayor profundidad la cultura de este pueblo.

En medio del museo los estudiantes caracterizaron los diferentes dioses que a su vez interactuaban con los visitantes, además elaboraron representaciones cartográficas y juegos para llevar el conocimiento que ya habían comprendido a otros miembros de la comunidad educativa.

Ilustración 9. Rompecabezas museo



La creación de nuevo contenido temático por parte de los estudiantes evidencia una comprensión de las mediaciones abordadas, de igual forma la esencia de la enseñanza para la comprensión plantea la necesidad de llevar estos conocimientos a su entorno inmediato. Por tal razón los estudiantes realizaron una salida de campo en la cual tenían el claro objetivo de indagar por la organización espacial y las dinámicas de su barrio a partir de las territorialidades que confluyen en dicho espacio.

Esta salida de campo logra establecer una relación didáctica entre la territorialidad como concepto geográfico y la enseñanza de la ciudad, ya que mediante un recorrido y entrevistas realizadas por los estudiantes era más sencillo establecer las diversas apropiaciones que realizan los habitantes y trabajadores del barrio Armenia.

Los estudiantes elaboraron una cartografía social donde vinculaban el concepto de territorialidad a partir de la información recolectada en las entrevistas a las personas del barrio, sin embargo, por fuera del ejercicio cartográfico los estudiantes lograron establecer una relación entre la territorialidad y la ciudad como espacio de confluencia de expresiones. Dicha relación se da según los estudiantes por medio del grafiti, ya que esta forma de expresión artística es de gran importancia en su barrio y refleja los sentires y el grado de apropiación de varios grupos de jóvenes habitantes del mismo barrio.

Los estudiantes comprenden entonces la importancia del territorio y la territorialidad en su cotidianidad, ya que luego del museo griego los estudiantes establecen una vital importancia entre las antiguas culturas y su ubicación en un determinado territorio y como esto generó conflictos que siguen repitiéndose hasta el presente. En términos concretos luego de la salida de campo los estudiantes logran establecer que el territorio es importante en su cotidianidad ya que es de suma importancia conocer el mismo para ubicarse y cuidar del mismo, sintiéndose así parte de este territorio y no ajeno a este.

Los estudiantes en cuanto a la territorialidad establecen que esta puede darse de forma positiva o negativa sobre un determinado territorio, teniendo así grandes contrastes dentro del barrio armenia que se pueden ver en toda la ciudad a partir del aspecto físico de ciertos lugares. Los estudiantes plantean una relación muy importante en términos del territorio y la territorialidad ya que como mencionan que conociendo el primero pueden ubicarse a partir de puntos cardinales o puntos de referencia, con la aplicación del segundo término se pueden observar e interpretar las desigualdades sociales en la ciudad de Bogotá.

Ilustración 10. Grafitis líderes sociales



Lograr elaborar dicho análisis por parte de los estudiantes de grado sexto es una evidencia más de que el proceso llegó a buen término teniendo en cuenta el modelo planteado por la enseñanza para la comprensión. Es así como es posible afirmar que los estudiantes comprendieron las diversas relaciones entre la territorialidad y la ciudad, entre el pasado y el presente entre las antiguas ciudades de costumbres arcaicas y el caos ciudadano de la ciudad de Bogotá.

Ilustración 11. Grafiti barrio Armenia



Referencias


- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Barragán, D. F., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*(64), 127-141.
- Blythe, T. (2006). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Bushnell, D. (1994). *Colombia una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá D.C: Editorial Planeta .
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2007). *Perfil económico y empresarial: Localidad de Teusaquillo*. Bogotá D.C: Cámara de Comercio de Bogotá.
- Cárdenas, E. (2003). *Cuando se originó el atraso económico de México. La economía mexicana en el largo siglo XIX. 1780-1920*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castillo, A. (2013). *Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Teusaquillo en los años 2002 y 2012*. Bogotá D.C: Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital.
- Cely, A., & Moreno, N. (2016). *Ciudad y Literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- DANE. (s.f.). Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf
- Delgado, O., & Murcia, D. (1999). Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos . En O. Delgado, D. Murcia, & H. Diaz, *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos* (págs. 11-43). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Elliot, John. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernandez, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En J. Blanco, S. Bocero, P. Ciccolella, M. Fernández, R. Gurevich, C. Natenzon, . . . C. Reboratti, *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (págs. 17-36). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Flórez, R., & Henao, A. (2016). Deconstruyendo al currículo. *Ruta Maestra*, 85-87.

- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gouëset, V. (1999). El territorio colombiano y sus márgenes. La difícil tarea de la construcción territorial. *Territorios*, 77-94.
- Gurevich, R. (2006). Territorios contemporáneos. Una decisión para la enseñanza de la geografía. *Párrafos Geográficos* , 74-84.
- Gutiérrez, R. (2014). Segregación urbana en Bogotá. Crítica al ordenamiento y control urbanístico en materia de construcción. *Cuadernos de vivienda y urbanismo*, 7(13), 68-83.
- Lefebvre, H. (1983). *La revolución urbana*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Londoño , G. (2016). La pertinencia del currículo crítico en la educación. *Ruta Maestra*, 88-93.
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ta Edición ed.). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Ministerio de Educación Nacional . (s.f.). *Mineducación.gov.co*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Montañez , G. (2000). Pensar la ciudad. En C. Torres, V. Fernando , & P. Edmundo, *La ciudad: Habitat de diversidd y complejidad* (págs. 31-38). Bogotá: Universidd Nacional de Colombia.
- Montañez, G. (2001). *Espacio y Territorios. Razón , pasión e imaginarios*. Bogotá : Editorial Unibiblos.
- Montañez, G., & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nación. *Cuadernos de geografía*, VII(1-2).
- Montañez, G., Franco, M. C., Florez, A., Rodriguez, A., & Torres, R. (1997). *Geografía y Ambiente: Enfoques y perspectivas*. Sabtafé de Bogotá: Ediciones Universidad de La Sabana.
- Moreno , N., & Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *UNIPLURIVERSIDAD*, 10(3).
- Mumford, L. (1961). *La ciudad en la historia. Sus orígenes, trasnformaciones y perspectivas*. . La rioja : Pepitas de calabaza ed. .
- Ortega Valcárcel , J. (2000). *Los horizontes de la gegrafia* . Barcelona : Editorial Ariel, S.A.

- Parra , C. (2011). La investigación-acción educativa: Origen y tendencias. En P. Páramo, *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de Investigación* (págs. 269-290). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Precedo, A. (2010). Un ensayo sobre la evolución de la geografía urbana en España: Reinventar el estudio de la ciudad. *GEOGRAPHICALIA*, 5-27.
- Restrepo , B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*(7), 45-55.
- Rodriguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluri/versidad*.
- Rodriguez, E. A. (2000). *Geografía Conceptual: Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Básica Primaria*. Bogotá D.C: Tercer Mundo Editores.
- Rodriguez, E. A. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Bogotá.
- Sacristán, J. G. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica* (Novena ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Sanchez, J. L. (1992). Urbanismo y geografía urbana: Dos ciencias distintas, pero complementarias. *BIBLID*, 225-234.
- Santos, J. (1992). El desarrollo de la Geografía Urbana en la evolución del pensamiento geográfico contemporáneo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 9-40.
- Secretaria Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Teusaquillo: Diagnostico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá D.C: Secretaria Distrital de Planeación.
- Smith, M. (2001). 'Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research'. Obtenido de The encyclopedia of informal education: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- Stone , M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires : Paidós .
- Zambrano, F. (2000). La ciudad en la historia. En C. Tovar, J. Viviescas, & E. Pérez, *La ciudad: Hábitat de diversidad y complejidad* (págs. 122-148). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zárate , A. (1992). *El mosaico urbano. Organización interna y vida en las ciudades*. Madrid: Cincel.

ANEXOS

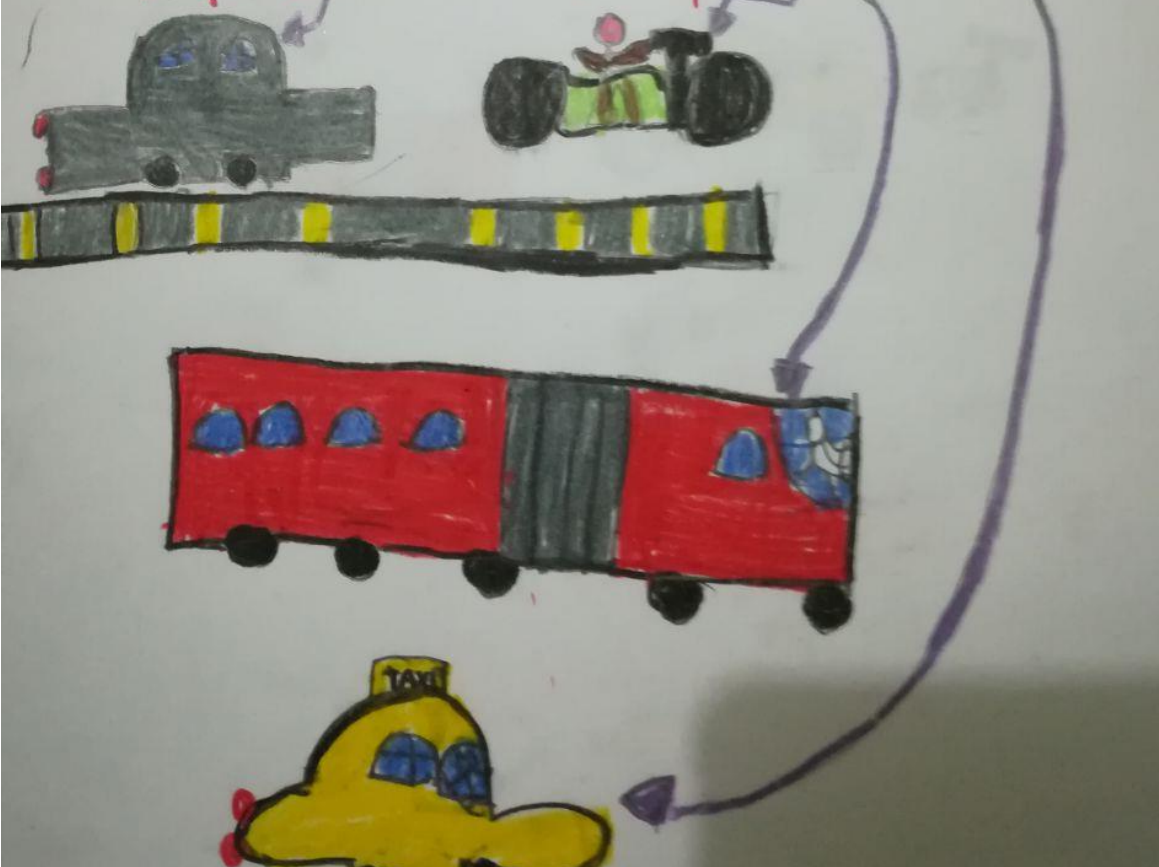
Anexo 1. Taller N.1


Liceo Latinoamericano
 Formación para la comunicación, el liderazgo y la convivencia

1. Fecha: Abril 04
 Nombre: Laura Miranda
 Edad: 11 años
 Curso: 5º grado
 Barrio donde vive: Modelo Norte
 Localidad: Barros Unidos,

2. realiza un dibujo de cada uno de los medios de transporte que utilizan y ven a diario en la ciudad.

los que utilizo Los que veo a diario



The drawing shows four types of transport vehicles: a grey truck, a motorcycle, a red bus, and a yellow taxi. A road with yellow and black stripes is drawn below the truck and motorcycle. Arrows point from the text labels 'los que utilizo' and 'Los que veo a diario' to the respective drawings.

Anexo 2. Taller N. 2

Fecha: 3 de Mayo
 Curso: 5º

1. ¿Consideras que Bogotá incluye a las personas con discapacidades motrices? Si o no, justifica tu respuesta.

Nombre: Sofía Barney
 Fecha: 3 Mayo
 Curso: 5º

1. ¿Consideras que Bogotá incluye a las personas con discapacidades motrices? Si o no, justifica tu respuesta.

No, en las calles de la ciudad se pueden ver a estas personas con mucha dificultad en subir las escaleras en lugares públicos donde no hay zonas como rampas ó elevadores eléctricos que permitan una movilidad fácil.

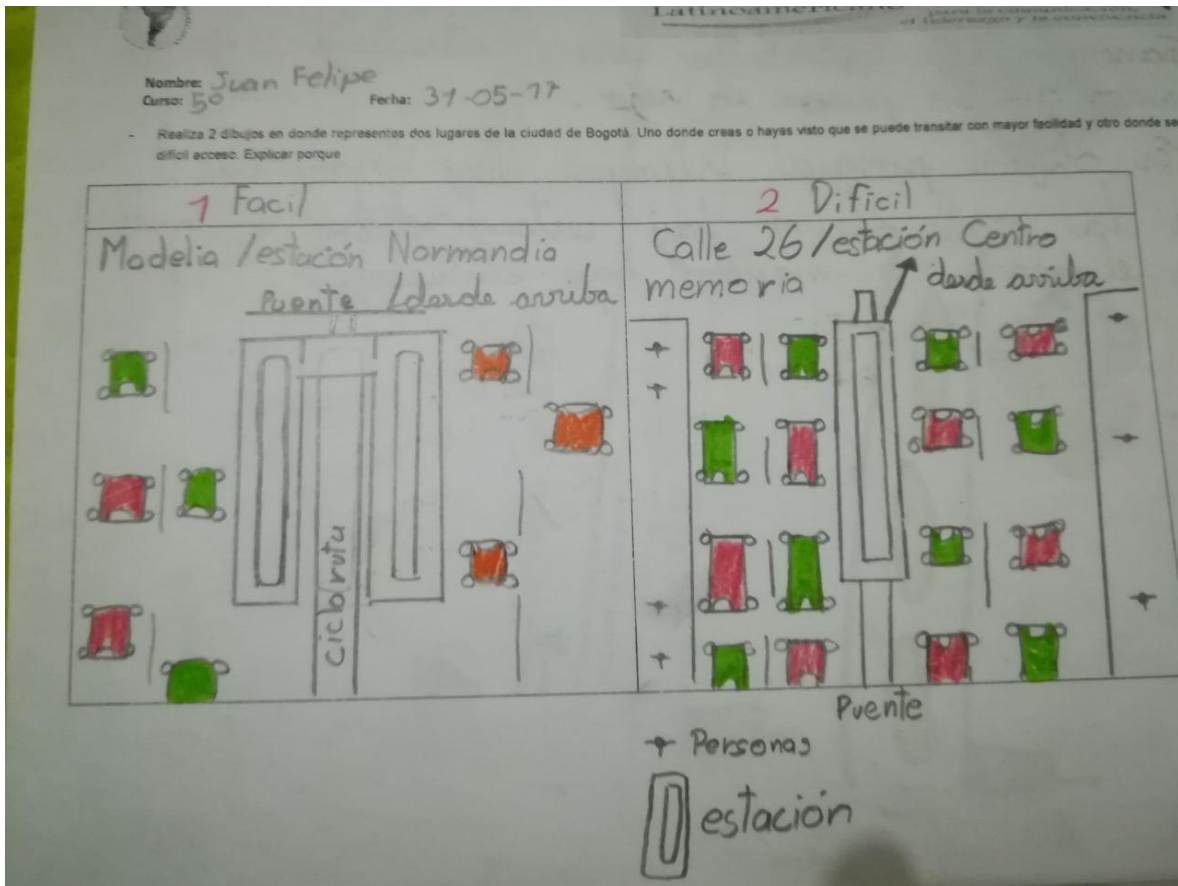
2. ¿Crees que la movilidad en la ciudad en Bogotá es fácil o difícil? Justifica tu respuesta

Difícil, ya sea al caminar o al moverse en un medio de transporte terrestre es difícil.

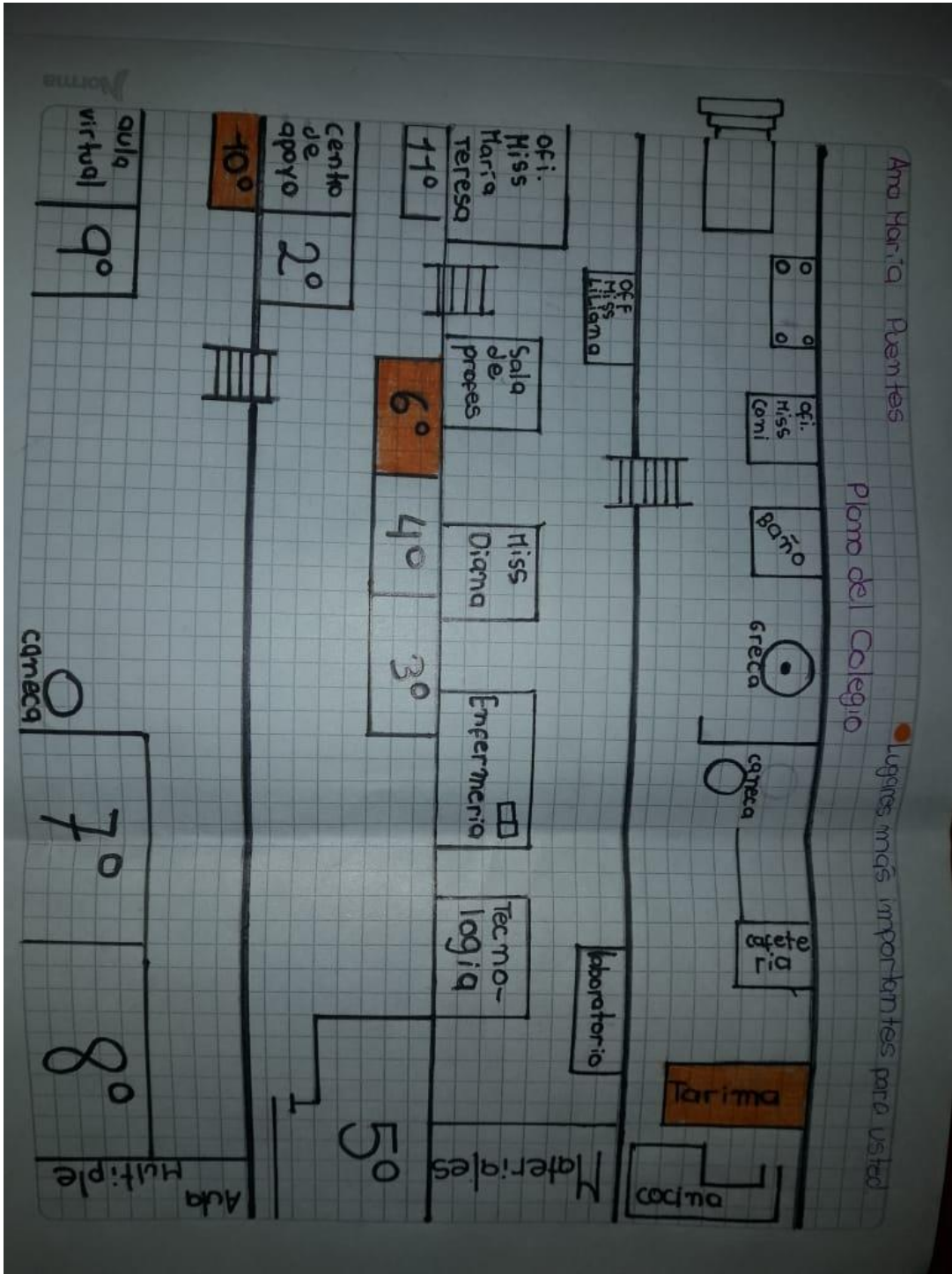
Terrestre: Hay bastantes trancones en la mayoría los sábados, por lo que no hay pico y placa

Caminando: Hay mucha gente y es difícil la movilidad, ya que se forman "agrupaciones".

Anexo 3. Taller N.3




Anexo 4. Ejercicio cartográfico Colegio



Anexo 5. Taller cartográfico Grecia



Anexo 6. Taller escrito Conceptos y Antiguas civilizaciones

 **LICEO
LATINOAMERICANO**
Formación para la Convivencia, el Liderazgo y la Convicción

TALLER TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y ANTIGUAS CIVILIZACIONES

GRADO: SEXTO

Nombre: Paulina Zambrano

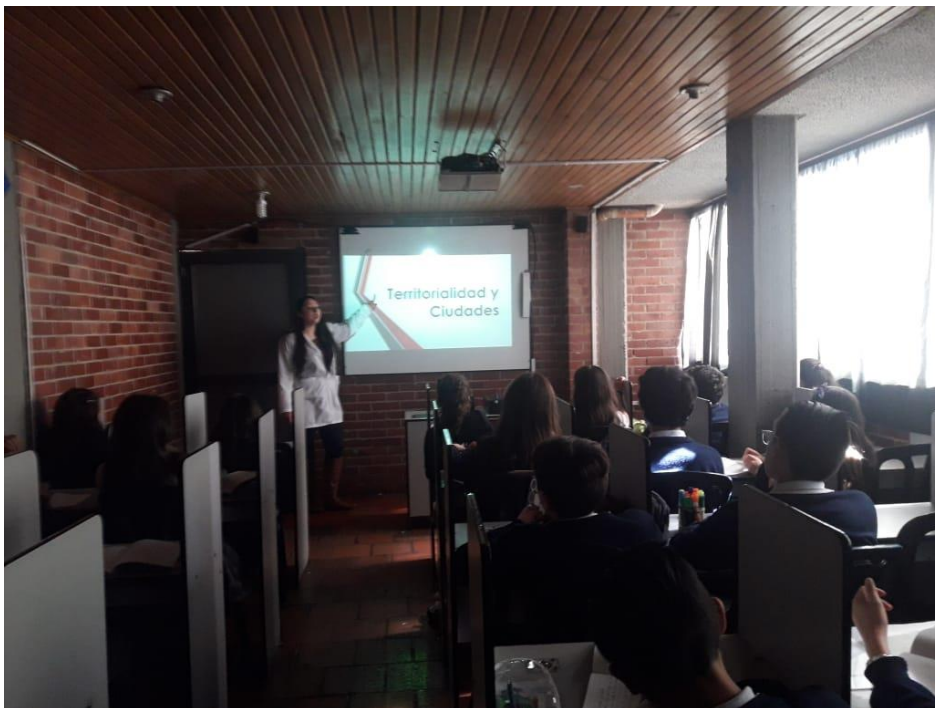
Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué significa para ti la palabra territorio?
2. ¿Qué significa para ti la palabra territorialidad?
3. Según lo visto en clase hasta el momento ¿Cuál crees que es la importancia del territorio para las antiguas civilizaciones?
4. ¿Es importante el territorio para nuestra ciudad y país actualmente? Explica tu respuesta

Solución

- ① Es un lugar geográfico delimitado por mares y otros lugares geográficos etc
- ② Es ser el dueño de algo y protegerlo en caso de de objetos pero hablando de un área geográfica se entiende como sentirse apropiado de aquella y cuidarla
- ③ Si, es bastante importante ya que si no hubieran territorios no existirían ciudades etc no se sabría que el de quien
- ④ nuestro territorio colombiano es importante porque nos ayuda a saber nuestra nacionalidad y a donde pertenece mos y no sabríamos a que llamar nos

Anexo 7. Territorialidad y Ciudades



Anexo 8. La ciudad romana



Anexo 9. Dividir la ciudad



Anexo 10. Una ciudad de territorialidades



Anexo 11. Cartografía y ubicación



Anexo 12. Socializando con toda la familia liceísta



Anexo 13. Recorrido barrio Armenia



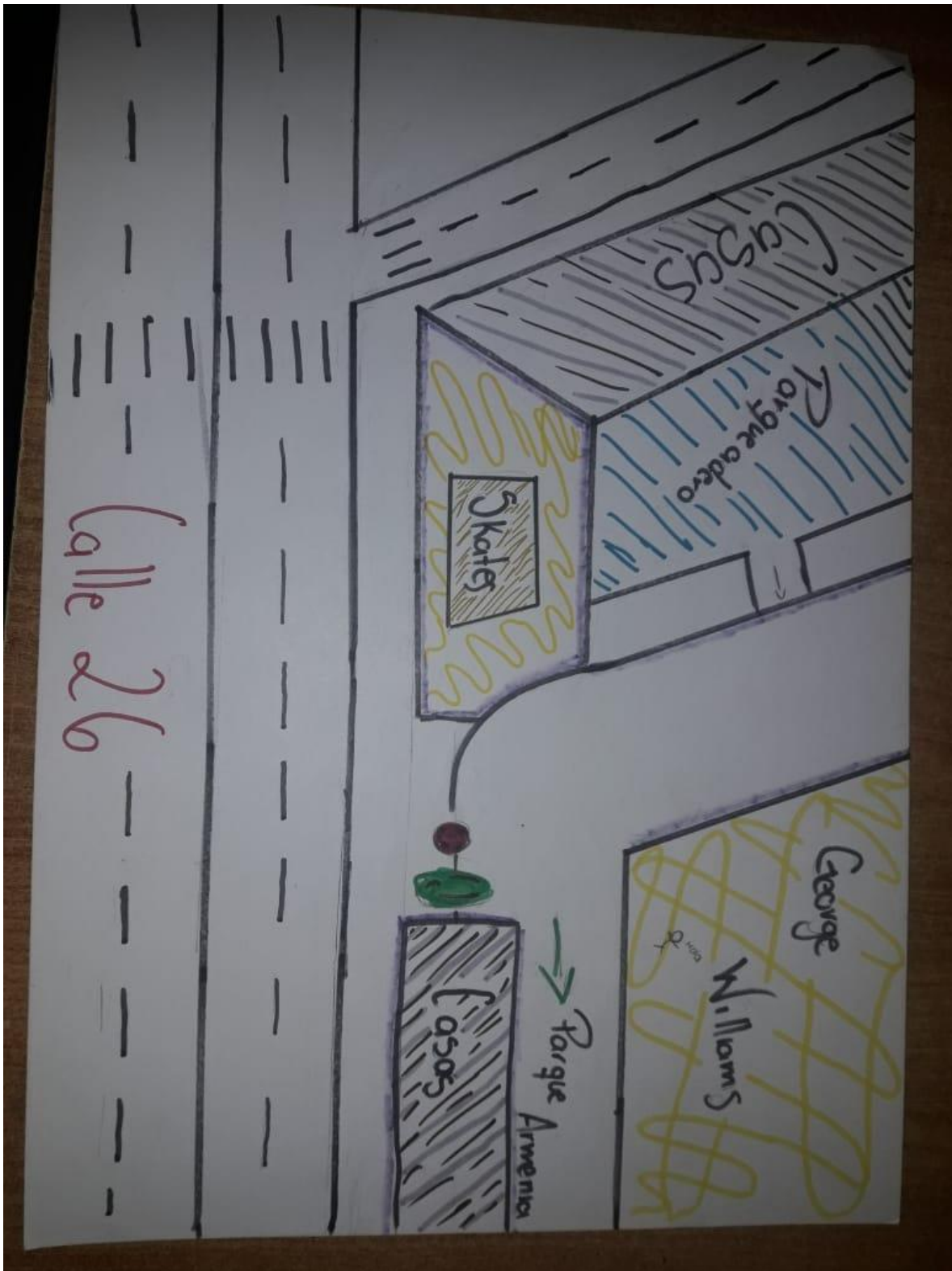
Anexo 14. Entrevistas



Anexo 15. Entrevistas locales comerciales



Anexo 16. Cartografía



Anexo 17. Cartografía General

