

**SEMBRANDO TERRITORIOS ESCOLARES SUSTENTABLES: UNA
EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL I.E.D. COLEGIO TIBABUYES
UNIVERSAL, SUBA.**

PABLO CESAR VELA BELTRÁN
2019

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad, Educación y Territorio
Bogotá D.C.


**SEMBRANDO TERRITORIOS ESCOLARES SUSTENTABLES: UNA
EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL I.E.D. COLEGIO TIBABUYES
UNIVERSAL, SUBA**

PABLO CESAR VELA BELTRÁN
2012260068


TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
CIENCIAS SOCIALES

CRISTHIAN CAMILO ORTIZ CASTIBLANCO
Director de Trabajo de Grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad, Educación y Territorio
Bogotá D.C. 2019


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 11	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sembrando Territorios Escolares Sustentables: Una Experiencia De Educación Ambiental Desde La Enseñanza De Las Ciencias Sociales en el I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, Suba.
Autor(es)	Vela Beltrán, Pablo Cesar
Director	Ortiz Castiblanco, Cristhian Camilo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 252p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN AMBIENTAL; ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES; TERRITORIO; I.E.D. EDUCACIÓN AMBIENTAL; I.E.D. COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL, SUBA

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 11	


2. Descripción

Son aún escasas las iniciativas de indagación sobre educación ambiental atribuidas a la enseñanza de las ciencias sociales, tal situación limita el margen de posibilidad en tratar las problemáticas ambientales desde perspectivas sociales, donde la conciencia y sensibilidad socio – ambiental evocada desde la didáctica propia de este campo, compongan escenario fértil para la gesta de pensamientos, prácticas y escenarios pedagógicos vinculantes con iniciativas en el aula e institución escolar, como con la comunidad local, enmarcados en la promoción de acciones medio ambientales en el territorio, de manera crítica, ecológica y sustentable. Este proyecto desarrollado en la localidad de Suba, en el I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, sede A, tiene como propósito beneficiar al fortalecimiento de apuestas educativas ecológicas y sustentables, desde el territorio y la comunidad escolar, a partir de una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales, que, desde un enfoque crítico y enmarcado en perspectivas e iniciativas de educación ambiental, promuevan el reconocimiento y mejora de territorios, comunidades y ambientes de influencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 11	

3. Fuentes

- Alberto Pantoja, M. G. (2014). *Una huerta para todos. Manual de auto instrucción*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones para la Alimentación y la Agricultura.
- Alboan. (2004). *Cómo mirar y aprender de nuestras prácticas desde nuestras prácticas*. (I. d. Arrupe, Ed.)
- Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro, Bogotá Humana. (2012). *Memorias de Lucha y Cuentos que Salvan: Los Niños y las Niñas cuentan cómo se salvo el Humedal la Conejera*. (A. C. Rodríguez, Ed.) Bogotá, Colombia: Alcaldía de Bogotá, Bogotá Humana. Recuperado el abril de 2020
- Ambiente Bogotá. (s.f.). *Estructura Ecológica Principal*. Recuperado el 4 de abril de 2020, de http://www.ambientebogota.gov.co/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=14190&version=1.2
- Andrade Calderón, M., Cisneros Estupiñan, M., & Muñoz Dagua, C. (2011). *Estrategias de Interacción oral en el aula Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Arqueros, M. X., & Gallardo Araya, N. L. (2014). La huerta agroecológica como proceso de enseñanza - aprendizaje. *Ciencia Hoy*.
- Avila Verano, Gina Marcela. (2011). *Estado del Arte de las Investigaciones sobre humedales en las Facultades de Educación de las Universidades en Bogotá entre los años 2000 - 2009 en los programas de pregrado*. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de <https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/790/TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 11	

Beuf, A. (01 de Agosto de 2013). De las luchas urbanas a las grandes inversiones. La nueva urbanidad periférica en Bogotá. *Bulletin de l'institut francais d'études andines* , 27. Obtenido de revues.org: <http://bifea.revues.org/344>

Bookchin, M. (1999). La ecología de la libertad : La emergencia y disolución de las jerarquías. Málaga, España: Nossa y Jara Editores.

Colegio Tibabuyes Universal (IED). (s.f.). Recuperado el 2 de abril de 2020, de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-tibabuyes-universal-ied>


Colegio Tibabuyes Universal I.E.D. (2016). manual de convivencia. *Acuerdos de convivencia 2015 - 2016*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital D.D.D.I. .

Cuevas Marin, C., & Pulido Chavez, O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Damin, R., & Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula: Una mirada crítica desde las ciencias sociales* . Buenos Aires: Paidós.

El Espectador. (11 de Agosto de 2019). Gestión predial y licitación del tramo sur: así va la construcción de la ALO de Bogotá. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/gestion-predial-y-licitacion-del-tramo-sur-asi-va-la-construccion-de-la-alo-de-bogota-articulo-875599>

Empresa de Acueducto Agua y Alcantarillado de Bogotá. (9 de marzo de 2016). (EAAB). Recuperado el 10 de abril de 2020, de Protección de la Estructura Ecológica del borde Norte de la Ciudad, prioridad de la Empresa de Acueducto: https://www.acueducto.com.co/wps/portal/EAB/anutsecsecundaria/bnotgobernanzanews2012/!ut/p/z0/fYzNCsIwEISfxUOPstsIYo-hgj-gBxFpc5FtjDUqm7ZJq_j0tnjyoDCHmWHmAwUZKKbOlhSsY7r3OVfTY5LMZSxQbBfLZILysBMruU8RY4Q1qP-DniCaTbopQVUULmPLZwcZsQve6F4tn6ixBFnRV6UrTMPEL2Lz8

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Colombia</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 11	

Fernandes, B. M. (2008). Sobre la tipología de los territorios . *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNP, CAPES, CLACSO, FAPESP*, 20 .

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI.

Gydinas, E., & Evia , G. (1995). *Ecología social Manual de metodologías para educadores populares*. Bogotá: Magisterio.

Harvey, D. (2005). *Espacios de Esperanza*. : AKAL.

Hernandez, S. (14 de Noviembre de 2019). ¿Como cree que la Chipa Huerta permite que la huerta sea un escenario educativo para la comunidad? . (P. Vela, Entrevistador)

Humedales de Bogotá. (s.f.). *Humedales de Bogotá*. Recuperado el 12 de abril de 2020, de impactos-de-la-avenida-alo: <http://humedalesbogota.com/2012/03/13/impactos-de-la-avenida-alo/>


Juárez, O. U., & Hernández Sánchez, A. (2004). *Diccionario de Sociología*. Pozuelo de Alárcon, España: ESIC EDITORIAL.

Leff, E. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental*. España: Gedisa.

Mahecha, O. D., & Montañez Gomez, G. (1998). Espacio, Territorio y Región: conceptos basicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 16.

Marín, C. d., & Pulido Chavez, O. O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela* . Bogotá: Taller de Edición Rocca S.A.

Noticias Uno. (1 de Septiembre de 2019). Fallo por obras en La Conejera se produce cuando la edificación ya estaba terminada. Bogotá, Bogotá, Colombia. Recuperado el 11 de abril de 2020, de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=vXryX_r4vY8&feature=emb_logo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 11	

Osorio, L. C., & Callejas, M. M. (2012). *ESCUELAS ECOEFICIENTES como estrategia para la Educación Ambiental en la jurisdicción - CAR Convenio CAR - IDEA 0844 de 2012*. Colombia: Opciones Gráficas Editores Ltda.

Ovelar Pereyra, N. (2004). Relaciones entre educación y ética - una aproximación desde la pedagogía crítica. *EDUCERE*, 7.

Polk, L., & Chomsky, N. (2013). *La guerra nuclear y La catástrofe medio ambiental*. Ediciones Paidós.

Pulzo. (2 de septiembre de 2019). *Cuñados de Petro pierden pleito por invasión del humedal La Conejera y pagarán costos*. Recuperado el 11 de abril de 2020, de Así lo determinó el Tribunal de Cundinamarca que falló una acción popular presentada hace 4 años y que prueba violaciones al espacio público y al ambiente sano.: <https://www.pulzo.com/nacion/proteccion-humedal-conejera-bogota-PP759731>


Ramsar. (Julio de 2012). *Un estudio de caso de Ramsar sobre los humedales y turismo*. Recuperado el 5 de abril de 2020, de Turismo de humedales: Colombia - El Humedal La Conejera: https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/colombia_humedal_sp-.pdf

Revista Semana. (24 de noviembre de 2014). Insólita respuesta de Petro por obra en La Conejera, La construcción de viviendas al pie del humedal vincula a la familia de la esposa del alcalde. *Revista Semana*.

Sauvé, L. (2004). Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental. *Catedra de investigación de Canada en educación ambiental*, 20.

Semana. (4 de abril de 2015). Juez suspende construcción de proyecto en La Conejera. *Semana*. Recuperado el 4 de abril de 2020

Sistema Estructurantes. (8 de junio de 2009). *Obtenido de Estructura Ecológica Principal*. Recuperado el 10 de abril de 2020, de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 11	

http://sistemasestructurantespot2023.blogspot.com.co/2009/06/estructura-ecologica-principal_18.html

Torres Carrillo , A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre un práctica reciente. *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*, 11.

Torres Carrillo, A. (1999). La Sistematización de experiencias educativas reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía Y Saberes*, 13.

UNIJUS, U. d., & Veeduría distrital. (2006). *El control social de lo público: Un derecho y deber ciudadano, Diagnostico de las localidades de la localidad de Bogotá, Localidad de Suba*. Bogotá, Colombia: Giro Editores Ltda.


Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar/ Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario* (Vol. III). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vega Cantor, R. (2019). *El Capitaloceno, crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales*. Bogotá: Teoría & Praxis.

Velasquez, M. S. (2012). *¿como entender el territorio?* Ciudad de Guatemala: Cara Parens.


Yáñez, J. L. (1995). La Cultura en la Institución Escolar. *Investigación en la escuela n°26*, 11.

Zingaretti, H. (2008). La Ecopedagogía y la formación de los niños. *Repensar la niñez en el siglo XXI* (pág. 11). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 11	


4. Contenidos

El presente trabajo está elaborado en tres capítulos, el primer capítulo, refiere a los rasgos generales de la metodología del proceso de sistematización, que refiere a los ejes de sistematización, pregunta orientadora, objetivo general y conceptos principales, el segundo capítulo, refiere a las caracterizaciones correspondientes que componen el escenario de práctica y la propuesta a desarrollar, en ese sentido abarca la caracterización de la institución educativa, también de la población, caracterización del concepto de territorio, la caracterización de la localidad de Suba, del mismo modo, del humedal La Conejera, como la caracterización comunitaria local - barrial, así mismo, la caracterización de las perspectivas de educación medioambiental, la concepción de territorios escolares sustentables, y por último, la caracterización de la enseñanza de las Ciencias Sociales; El tercer capítulo consiste en la interpretación de la experiencia pedagógica, y por último, finalizo el documento con las conclusiones seguidas por los anexos correspondientes.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 11	


5. Metodología

La metodología del proceso de investigación se fundamentó en la Sistematización de Experiencias que contempla los ejercicios pedagógicos realizados en la institución educativa Colegio Tibabuyes Universal IED para configurarse como un escenario de problematización investigativo - educativo con base a una formulación previa del proceso de despliegue; Estas disposiciones se realizaron según los niveles de práctica pedagógica inscritos en el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, constanding de una fase de acercamiento - observación, observación - participante, intervención, y análisis de la experiencia, conclusiones, enmarcadas en periodos de tiempo que suman un total de dos años, donde una primera fase consiste en la adaptación del escenario de práctica caracterizado por un proceso práctico de observación como de formación teórica, la segunda fase consiste en la observación – participante dentro los procesos escolares adentro y fuera del aula, como el proceso de concreción del diseño la intervención pedagógica, la tercera fase, consta de la consumación de la puesta pedagógica con el grupo 1002, y por último, la cuarta fase, refiere al proceso de compilación y selección de información para su correspondiente proceso analítico que desembocará en las consumaciones del presente trabajo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 11	

6. Conclusiones

La educación ambiental, requiere de ser fortalecida y tomada de manera más seria frente a los acuciantes y complejos panoramas que ponen en riesgo la estabilidad de las comunidades humanas para su sobrevivencia sobre el planeta, resulta clave que desde los esfuerzos educativos escolares se promueva una educación ambiental que supere las expectativas planteadas hasta el momento, superando las formulaciones acríicas sobre su concepción, permitiendo el actuar consecuente con los riesgos ecológicos de los cuales hoy día nos encontramos más expuestos que nunca. Estimular una cultura escolar ambientalmente sostenible propende por garantizar la salud, la alimentación, la educación de las generaciones futuras de manera simultánea a que se garantiza la estabilidad ecológica actual. En consecuencia, la educación ambiental bajo una perspectiva territorial logra ser un medio viable en el enriquecimiento comunitario como institucional, mejorando las dimensiones ecológicas del mismo, propendiendo a la prospección social bajo una armonización necesaria de los órdenes dispuestos para la habitabilidad y territorialidad sostenible. En línea con lo anterior, vincular un enfoque práctico a lo teórico hace que los conceptos que se aborden desde las Ciencias Sociales busquen un fundamento en la cotidianidad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 11		

de la comunidad escolar qué hacen parte del colegio. La pertinencia de que la comunidad haga parte de los procesos pedagógicos que adelantan los estudiantes es supremamente pertinente, de lo contrario, no hacen parte de manera efectiva a las acciones que se dan en el territorio escolar y se marginaliza la población en la búsqueda de soluciones, minimizando la incidencia paliativa de las problemáticas comunitarias que aluden la escuela y al medio ambiente en la localidad de Suba.

Elaborado por:	Pablo Cesar Vela Beltrán
Revisado por:	Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco

Fecha de elaboración del Resumen:	03	06	2020
--	----	----	------

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi mamá, Sofia, y a mis hermanas, Diana y Sindy, cada una de ellas emblemáticas guerreras, que me enseñaron desde el cariño, la sinceridad, la confianza, el coraje y la pujanza del amor, el sobrellevar las adversidades de la vida con profunda paciencia, comprensión, sabiduría y conmovedora autenticidad.

A mi familia, inspiración y motivo de superación constante, brote de inacabadas enseñanzas, lugar en donde aprendí que cebar la muerte, u oculto en las ataduras del miedo, no es, ni será nunca más una opción.

A la esperanza y el amor, que prevalezcan y que nunca se extingan.

Dignité

Agradecimientos

Deseo agradecer a mi familia, a cada uno de ellos por su apoyo incondicional, fe y persistencia.

Especialmente a mi mamá y mis dos hermanas mayores, quienes, admirando su intrepidez y determinación frente a las adversidades de la vida, comprendí la dimensión potente e invaluable del amor, el coraje del amparo, el vigor de la sinceridad, el ardor de la confianza y su capacidad inconmensurable de transformación, porvenir y trascendencia.

A Alejandra Sepúlveda cuyo soporte incondicional me reclamaron superar mareas agrestes, e independientemente de los necesarios cambios de la existencia, las vivencias del pasado trazan el presente en la memoria viandante por la vida como ofrenda de porvenir.

A Paula Jiménez por su deleite por la biología, el medio ambiente y la agricultura urbana que me contagio de interés y fascinación por este fabuloso mundo.

A Andrea Garzón por sus sapiencias acudidas.

Al profesor Camilo Ortiz por su sabiduría, compromiso y paciencia, elementos determinantes para este importante trayecto.

También al profesor John Castro, cuya responsabilidad igualmente fue crucial para el desarrollo de esta propuesta.

Agradezco inmensamente a cada una de las personas quienes durante este proceso permitimos cultivar y cosechar experiencias, enseñanzas, intimidades cálidas y franquezas pertinentes, sus memorias deambularán en los confines de estas letras, que cómo semilla, procurarán brotar en vida, lucha, esperanza y dignidad.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
Capítulo 1. Metodología del proceso de sistematización.....	5
1.1. Sistematización de experiencias	5
1.2. Ejes de Sistematización.....	10
1.2.1. Eje 1 – El Territorio	13
1.2.2. Eje 2 – Germinando territorios escolares sustentables.....	14
1.3. Pregunta orientadora	15
1.4. Objetivo General.....	20
1.4.1. Objetivos Específicos	21
1.5. Conceptos Centrales.....	21
1.6. Territorio	22
1.7. Educación Medio Ambiental	25
Capítulo 2. Escenario de Práctica y Caracterizaciones	27
2.1. Caracterización Institucional	27
2.1.1. Estructura Institucional	28
2.1.2. Procesos Organizativos	32
2.2. Caracterización Poblacional.....	33
2.2.1. Barrio de residencia.....	33

2.2.2.	Lugar de Nacimiento.....	37
2.2.3.	Género.....	38
2.2.4.	Año de nacimiento.....	38
2.2.5.	Número de años en la institución.....	39
2.2.6.	Estrato Económico.....	39
2.2.7.	Preguntas Ambiente Escolar.....	40
2.2.8.	Preguntas de Contexto Social.....	47
2.3.	Caracterización del Concepto Territorio.....	53
2.4.	Caracterización Territorial.....	64
2.4.1.	Caracterización de Suba.....	65
2.4.2.	Caracterización del Humedal La Conejera.....	74
2.4.2.1.	Contextualización y delimitación.....	75
2.4.2.2.	Historia.....	77
2.4.2.3.	Nuevas disputas sociales de preservación del humedal.....	82
2.4.2.4.	Construcción de la Avenida Cundinamarca/ Avenida Longitudinal (ALO).....	85
2.4.2.5.	Expresiones recientes entorno al humedal.....	88
2.4.3.	Estructura Ecológica Principal.....	90
2.5.	Caracterización Comunitaria: “La Chipa Huerta”.....	93
2.6.	Educación Medio Ambiental y Contextos Educativos.....	106

2.6.1.	Corrientes de la Educación Medio Ambiental	107
2.6.2.	De la Educación Ambiental a las Emancipaciones Pedagógicas Ecológicas....	116
2.6.3.	Ecología Social y Eco-Pedagogía para Educadores(as)	121
2.7.	Germinando Territorios Escolares Sustentables	128
2.8.	Enseñanza de las Ciencias Sociales y Educación Ambiental Escolar	132
2.8.1.	Esquema de Evaluación	135
2.8.2.	Propuesta de desarrollo: Sesiones y Talleres de Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Económicas	136
2.8.3.	Foro de Derechos Humanos Colegio Tibabuyes Universal I.E.D.....	139
Capítulo 3. Interpretación Crítica de la Experiencia		141
3.1.	Educación Medio Ambiental	142
3.2.	Territorio	151
3.3.	Pedagógico	156
3.4.	Docentes.....	159
3.5.	Estudiantes	161
Conclusiones		167
Bibliografía		173
Anexos.....		177
Anexos generales		179

Sección diarios de campo y entrevistas.....	212
---	-----

Tabla de Figuras

Figura 1. Método de sistematización	8
Figura 2. Dimensiones emergentes para análisis de ejes	12
Figura 3. Ubicación Colegio Tibabuyes Universal, Sede A, B y C	30
Figura 4. Manual de Convivencia, Colegio Tibabuyes U. (2016). Organigrama de la Institución	32
Figura 5. Barrio de residencia de estudiantes.....	34
Figura 6. Mapa de Barrios de residencia de los estudiantes de noveno grado Colegio Tibabuyes Universal, años 2018, Mapa.....	36
Figura 7. Departamento de procedencia, grafica de torta.	37
Figura 8. Género, grafica de torta.	38
Figura 9. Año de nacimiento grafica de torta.....	38
Figura 10. Número de años en la institución, grafica de barras.	39
Figura 11. Estrato socioeconómico, grafica de torta.....	39
Figura 12. Nivel de satisfacción con los espacios recreativos del colegio, grafica de barras. .	40
Figura 13. Nivel de sensación de seguridad dentro del colegio, grafica de barras.	41
Figura 14. Valoración del manejo de residuos en la institución, grafica de barras.....	42

Figura 15. Valoración de la convivencia en la institución, grafica de barras	43
Figura 16. Valoración del estímulo que provee la institución hacia practicas sostenibles	44
Figura 17. Sensación de influencia del colegio en las relaciones entre miembros, grafica de barras.....	45
Figura 18. Influencia de la infraestructura del colegio en el desarrollo óptimo de las clases, grafica de barras	46
Figura 19. Medio principal de desplazamiento al colegio, grafica de torta	47
Figura 20. Tiempo de recorrido diario, grafica de barras.	48
Figura 21. Continuidad académica en el colegio, grafica de barras.....	49
Figura 22. Años académicos repetidos por los estudiantes, grafica de torta.....	49
Figura 23. Reprobación de grados, grafica de torta	50
Figura 24. Estudiantes que han trabajado alguna vez, grafica de torta	50
Figura 25. Tipo de trabajos que han realizado los, grafica de torta	51
Figura 26. Días de inasistencia en el último mes, grafica de barras	51
Figura 27. Reconocimiento de la importancia ambiental de la localidad, grafica de torta	52
Figura 28. Reconocimiento de la importancia ambiental de la localidad, grafica de barras....	52
Figura 29. Interés en proyectos medioambientales, grafica de barras.	52
Figura 30. Acceso a internet, grafica de barras.....	53
Figura 31 Tipo de vivienda, grafica de barras.....	53

Figura 32. Mapa de Barrios aledaños Humedal la Conejera.....	76
Figura 33. Estructura Ecológica Principal	92
Figura 34. Nuevas edificaciones dentro de los límites del Humedal La Conejera	94
Figura 35. Propuesta de interpretación de la relación sociedad – ecología, según la ecología social	124
Figura 36. Síntesis de concepción educación ambiental crítica	127
Figura 37. Esquema PRAE escuelas Eco-sustentables	130
Figura 38. Esquema Territorios Escolares Sustentables	131
Figura 39. Publicidad del Foro y Cronograma de Actividades	139
Figura 40. Trabajo siembra en casa – Trabajo de un estudiante	148
Figura 41. Dibujo realizado en taller de “memes”: “informe ambiental (...) se comió cuento”	162
Figura 42. Portada del manual de auto-Instrucción de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.....	195
Figura 43. Enciclopedia Temática Guinness. Portada	200

Tabla de imágenes

Imagen 1. Infraestructura escolar, Portería, Patio Central, Huerta Escolar	31
Imagen 2. Antes y después de la urbanización del área protegida de la conejera.....	83
Imagen 3. Impacto urbanístico en área de protección.....	85

Imagen 4. Transformación del espacio público antes, después, ahora de La Chipa Huerta	96
Imagen 5. Taller de Lombricomposta con materiales reciclables, realizado en conjunto con La Chipa Huerta a estudiantes del Tibabuyes Universal	98
Imagen 6. Apuntes en cuaderno de estudiante sobre taller de realización de lombricomposta casera.....	101
Imagen 7. Socialización de experiencia La Chipa Huerta ¿Que podemos implementar en la huerta escolar?	102
Imagen 8. Visita guiada a La Chipa Huerta a grupo de estudiantes del Tibabuyes Universal. Comparten bebida aromática	105
Imagen 9. Taller de Cartografía Social en grupos sobre la localidad de Suba.....	163
Imagen 10. Exposición de cortometrajes sobre problemáticas medioambientales	164
Imagen 11. Cosecha de hortalizas como cierre de proyecto huerta escolar	165

Tabla de Tablas

Tabla 1. Criterios de evaluación establecidos.	136
---	-----

Introducción

En correspondencia a propiciar escenarios de investigación y reflexión sobre asuntos educativos medio ambientales que, entre las múltiples complejidades de nuestro siglo XXI aproximan a nuestras sociedades a un alarmante panorama de auténticos aprietos sobre cuestiones ecológicas cruciales, entre estos, y principal asunto de este trabajo, la escasez de cauciones efectivas para la sustentabilidad ambiental a favor de las diversas expresiones de vida, ecosistemas y sociedades, ambas intrínsecamente articuladas con el territorio y la realidad escolar.

Tal relación, entre *Educación Ambiental, Enseñanza de las Ciencias Sociales y Territorio*, constituye parte elemental de las pesquisas motivadas y desarrolladas en este trabajo, elementos de indagación y compendios de experiencias pedagógicas significativas desde lo local, que, en intermediación de escenarios escolares urbanos, evocan propuestas y acciones para la problematización de la realidad ambiental escolar en comunidades periféricas de la ciudad. Esto en aras a la obtención de conocimientos oportunos y efectivos para el porvenir climático, que también es democrático, social, comunitario, educativo, y pedagógico, consecuente con las demandas y complejidades sociales y ambientales actuales.

La incoherencia e indiferencia predominante en agentes de influencia económica y política para propiciar escenarios de indagación y acción educativa eficaces en territorios y comunidades, tanto para la apertura de auténtico potencial creativo, de acciones colectivas consientes y consecuentes, como en la agencia ineludible para la transformación prospectiva de la equivalente en materia de sustentabilidad y democracia, asemeja, derramarse continua e inconscientemente, promoviendo (de manera directa o no) un *ethos* social “anti ecológico”, “anti democrático”, que amenaza la existencia de diferentes comunidades y expresiones de vida sobre el planeta, el

porvenir de la educación, la ciencia, la biodiversidad, el agua, la soberanía en el alimento, la sustentabilidad y coexistencia de la vida humana sobre la tierra, etc.

Las secuelas, efecto fundamentalmente de imponentes y afanosos mercados que ansían la disposición mansa de la naturaleza, los territorios y la vida, se hacen evidentes a través de gobiernos dóciles y convenientes en la instauración de políticas de detrimento por el control y explotación de áreas y recursos biológicos y naturales. Esto provoca que actualmente los sistemas educativos canalicen el compás acelerado del deterioro de las condiciones de existencia, instaurando escenarios ligados al deterioro ambiental, la pacificación del tejido comunitario, y consigo la precarización en sistemas de vivienda, alimentación, salud, el socavamiento de la democracia, la creatividad, entre muchos otros impactos nocivos de análoga envergadura trazan el panorama.

En ese sentido, la importancia de situar este tipo de discusiones en el contexto escolar, encuentra fundamento en la desestimación que concurre sobre los escenarios educativos (particularmente urbanos) en proponer proyectos pedagógicos viables, vinculantes con iniciativas de acción educativa y participación ciudadana, entre el territorio y la comunidad escolar, de manera crítica y sustentable; A modo que la escuela, escenario impactado por la tendiente burocratización, apartada de proponer y ejecutar soluciones amplias y eficaces entre las emergentes necesidades sociales y ambientales, reasuma, empoderé y promueva el acrecentamiento de “atmosferas ecológicas”, cruciales en el porvenir de la expresión del pensamiento y la vida, tanto de manera óptima, como digna sobre la biosfera.

La posibilidad de propiciar un enfoque crítico surge de la necesidad de pensar sobre la contundencia y coherencia en la implementación de perspectivas y prácticas educativas medio

ambientales escolares, en correspondencia a la cualificación de proyectos y praxis educativas, en búsqueda de ser asertivos con las condiciones y necesidades del territorio, el medio ambiente y la comunidad escolar. También, su escogencia radica en la necesidad de transformar las condiciones dominantes, referente a la infructuosa y predominante relación subyacente entre escuela – comunidad - medio ambiente, y en ese sentido, auspiciar la vinculación entre iniciativas comunitarias y Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), para que contribuyan a la formación y acción en la mitigación de problemáticas sociales y medio ambientales específicas.

Por ejemplo, el fomento al conocimiento y protección de ecosistemas locales y/o cuencas aledañas, y su consecuente relación con la configuración territorial de Suba, que son apuestas de reconocimiento a hábitats cruciales para el sostenimiento de complejos equilibrios y expresiones ecológicas y/o biológicas, cómo también escenarios cruciales para la seguridad alimentaria, la conservación de memorias, tradiciones, saberes de comunidades, y análogamente, de los subsecuentes beneficios eco sistémicos que estos cuerpos naturales proveen a las poblaciones.

Este trabajo busca aportar a la cualificación de apuestas educativas ambientales, tanto cívicas e institucionales, que dirigen su esfuerzo al fortalecimiento de escenarios de impacto pedagógico, como el *IED Colegio Tibabuyes Universal*, promoviendo relaciones de conocimiento y protección a ecosistemas de influencia, como el Humedal La Conejera, en aras de adquirir conciencia y agencia frente a las complejidades sociales, comunitarias, ecológicas y pedagógicas que les contienen.

Esta dimensión propende por viabilizar escenarios de reflexión - acción pedagógica vinculantes y efectivos, que consientan el tratamiento de las problemáticas socio – medioambientales locales, y permitan el alcance, como trascendencia de finalidades

educativas adecuadas en materia ambiental; Contextos escolares más adecuados a las necesidades ecológicas de nuestro entorno que encaminen a consolidar prácticas que propongan y promuevan la defensa de modelos de vida afines, rumbo a prácticas sustentables, críticas y propositivas a la insinuante crisis civilizatoria que nos atañe.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto, el presente trabajo está compuesto por tres capítulos y sus correspondientes conclusiones, el primer capítulo refiere a la composición metodológica del proceso de sistematización correspondiente a la esquematización del proyecto, enfoque, objetivos, conceptos cruciales, el segundo capítulo alude a la caracterización del escenario de práctica, así como de la caracterización del concepto de territorio, y lo referido a caracterización de la educación medioambiental, y el tercer capítulo describe a la interpretación crítica de la experiencia, referida a los ejes de análisis propuestos anteriormente, por último, las correspondientes conclusiones y materiales anexos.

Capítulo 1. Metodología del proceso de sistematización

En este capítulo se mencionarán los elementos precisos para el establecimiento del proyecto de investigación, *Sembrando Territorios Escolares Sustentables: Una Experiencia de Educación Ambiental desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales en I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, Suba*; Los apartados que conforman el presente capítulo se encuentran compuestos por: Sistematización de experiencias, ejes del proceso de sistematización, perspectiva metodológica, pregunta problema, objetivo general, objetivos específicos, y los conceptos principales que guiaron esta investigación.

1.1. Sistematización de experiencias

En el marco de esta investigación el proceso de sistematización experiencias fue concebido como un proyecto pedagógico de indagación, interpretación y acción, frente a las prácticas, experiencias, e intenciones asociadas a escenarios educativos, en particular contextos escolares, que, enmarcados en las dinámicas y dimensiones propias del territorio y la comunidad escolar, problematizan la relación existente entre la escuela, la enseñanza y el medio ambiente.

En ese sentido, reconociendo la procedencia metodológica desde perspectivas latino americanas de la Educación Popular, donde la acción social y comunitaria es fundamental para la generación de conocimientos que posibilitan la transformación de prácticas culturales hegemónicas desde prácticas de indagación desde lo social y lo comunitario (Torres Carrillo, 1999), en este caso la comunidad escolar; Este ejercicio identifica la sistematización de experiencias como una perspectiva interpretativa, asociada a los métodos cualitativos de investigación, que reconoce la dimensión subjetiva de las prácticas e instituciones sociales, y

vinculan a los actores que se encuentran implicados en las tomas de decisiones y ordenamientos propios de la elaboración de conocimiento (Torres Carrillo, 1999).

Cabe mencionar que el periodo de edificación de la experiencia investigativa, se inscribe en los cuatro semestres dispuestos para la ejecución de la práctica pedagógica adscrita en el esquema curricular de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Esta apuesta germina a través de la articulación realizada con el I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, Sede A, cuyas disposiciones consienten la participación del grupo 902 que transitoriamente se convertiría en el grupo 1002, jornada tarde.

Así mismo, a partir de una experiencia limitada en tiempo y espacio, este ejercicio se propone analizar el éxito fracaso y/o contribución a la finalidad de la experiencia, extraer aprendizajes y conclusiones útiles para contribuir a otras experiencias, tiempos y lugares (Alboan, 2004); En consecuencia, este proyecto de sistematización reconoce cuatro fases: La primera fase, refiere al proceso de inmersión y acercamiento con el grupo 902, presentación como acompañante pedagógico, exposición de propósitos, aproximación al contexto y vinculación a procesos de socialización en el aula, elementos que resultaron elementales para la realización de la misma.

La segunda fase refiere al proceso por el cual 902 es receptivo a mi asistencia e intermediación de dos horas semanales a las sesiones escolares como observador participante, tal expresión me permite evidenciar dinámicas mayormente vinculantes con el comportamiento escolar, ya que el grupo concibe la frecuencia de mi asistencia a las clases de ciencias sociales, y en esta fase, el reconocimiento de iniciativas reunidas en el aula, tanto para la recolección de elementos de caracterización, como para la elaboración de una propuesta que recoja diferentes búsquedas, condiciones y/o necesidades del contexto escolar y del aula, resultaron cruciales para

su diseño como disposición a consideración, discusión y acuerdo, para su posterior fase de implementación.

La tercera fase, refiere a la puesta en marcha de las elaboraciones pedagógicas concebidas, conciliadas y aceptadas por el grupo, enmarcadas en la implementación del proyecto de investigación, esta fase se caracteriza por efectuar la propuesta pedagógica con el grupo sucesivo a 902, pero en grado decimo, 1002, donde el rol de observador caracterizado en la primera fase, y el rol de observador participante característico en la segunda fase cambiaba para asumir el rol pedagógico a cargo del grupo, como docente en el componente de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas durante el primer y segundo periodo del año escolar del 2019 (aprox. marzo – julio).

La cuarta fase, corresponde al proceso de análisis, referente al tratamiento, selección y procesamiento de la información colectada de las experiencias suscitadas en las nueve sesiones planteadas, reconociendo diarios de campo, fotografías, documentos, tareas y/o trabajos de estudiantes realizados en el marco de la propuesta, entre otro tipo de documentos y experiencias a fines, colectadas para el análisis e interpretación de la sistematización de experiencias, así como para la producción y presentación de sus correspondientes reflexiones, análisis y resultados. A continuación, en la figura 2, se muestra un esquema de las fases, la distribución de periodos y sus propósitos.

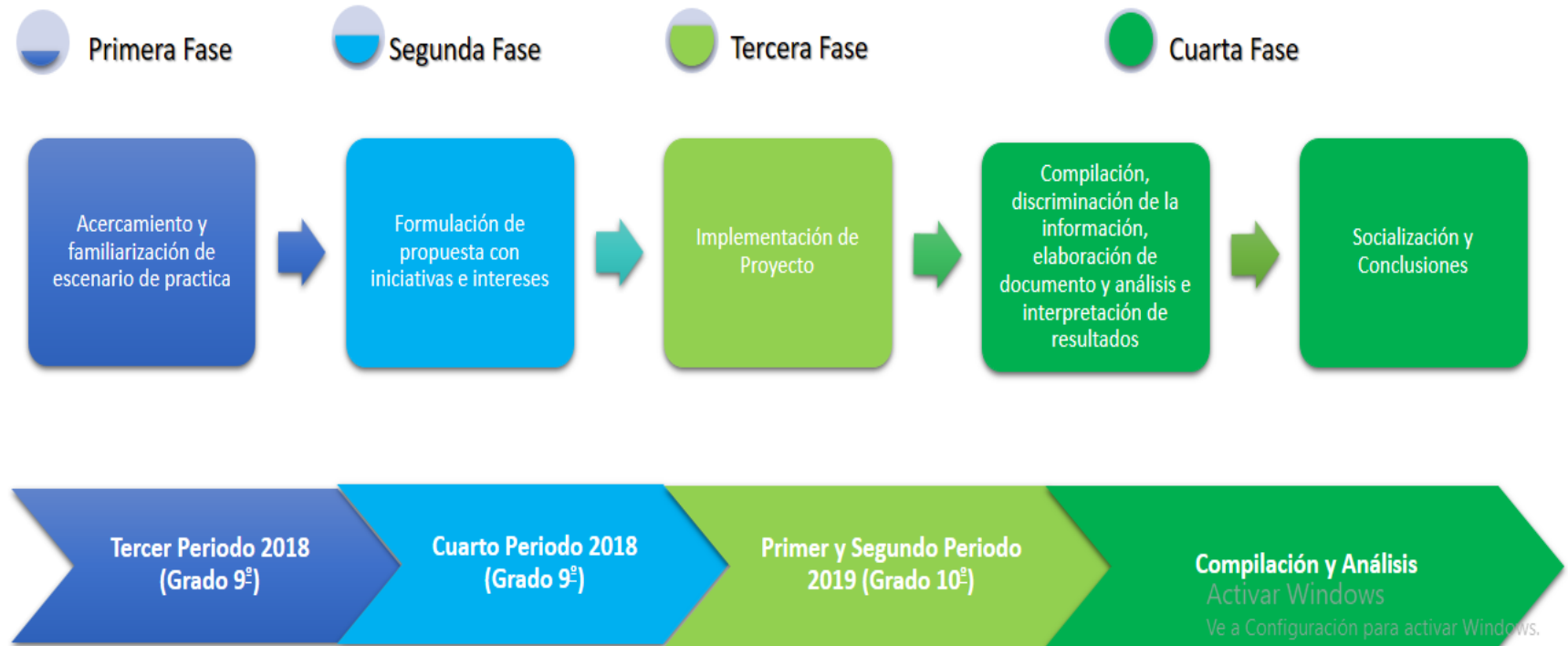


Figura 1. Método de sistematización

Del esquema anterior, se ve que, el proceso de sistematización implementado consumó la ejecución de esta en el tiempo de un año y seis meses aproximadamente; Así mismo, la primera fase: de sumersión, dispuesta para la comprensión de condiciones escolares, tanto de infraestructura como de las atmósferas y procederes que le componen, reconoce prácticas de convivencia en espacios de socialización institucional, estima variables necesarias para la viabilidad frente a la propuesta, tanto en su carácter institucional y comunitario como desde las dimensiones pedagógicas, territoriales y ambientales que les contienen.

La segunda fase, compone la etapa que indica la puesta de observación participante realizada en los últimos periodos escolares del año 2018 con grado noveno, donde las iniciativas e intenciones congregadas en el aula logran explicitarse debido a la familiaridad generada entre estudiantes del grupo con la propuesta desplegada, de ese modo las relaciones en el aula, entre actores, muestran mayor confianza y permite evidenciar dinámicas más profundas respecto a la convivencia, composición grupal, como de los sentidos e intereses que congregan en el aula.

Por otra parte, la tercera fase: la consumación de la propuesta, fue desarrollada en la primera mitad de año escolar de 2019 avanzada en el grado decimo, periodo en el cual se dictamina consensuadamente las directrices, parámetros y ejes de la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales, abordada desde una perspectiva ecológica - social que propendiera por el reconocimiento de las problemáticas ambientales como problemáticas sociales, el territorio como un complejo constructo geográfico, social y ecológico, evidenciable desde la cotidianidad, desde la escala escolar y local, así como la contemplación de la escuela como territorio sustentable, y en consecuencia, la problematización de los derechos alimentarios y la ciudadanía, también se

establecieron roles (docente – estudiantes), acciones y objetivos en el aula, fueron parte de los elementos problematizadores estimados para esta fase de implementación pedagógica.

Por último, la cuarta fase, cesa la presencialidad continua en la institución, debido al correspondiente análisis e interpretación de la información recolectada, así como también propende por el adelanto de escenarios de socialización institucional, como la participación en el *4to Foro de Derechos Humanos Colegio Tibabuyes Universal I.E.D.* realizado el 1 de noviembre del 2019, respecto a las reflexiones y aprendizajes suscitados durante la experiencia pedagógica realizada, dispuestas como parte de las contribuciones promovidas con el grupo 1002 en el marco de esta investigación.

1.2. Ejes de Sistematización

En el presente apartado expondré los correspondientes ejes que guiaron la sistematización de experiencias, que en el marco de su desarrollo se presentan como las directrices del ejercicio investigativo realizado respecto a los intereses que desarrolla la misma y sus dimensiones emergentes correspondientes, estos ejes también guían el posterior análisis de resultados que será realizado como interpretación de los resultados.

Cabe aclarar que, para lograr desarrollar su consecuente análisis e interpretación de la experiencia, fue necesario la elaboración de algunas dimensiones emergentes presentadas a continuación, optadas por su capacidad de reflexión y comprensión frente a la experiencia, premeditadas a condición de complementar los análisis generados desde los ejes desarrollados en el marco de su compilación y discriminación de la información recolectada.

En ese sentido, las dimensiones emergentes que contemplará el análisis e interpretación de la información recolectada representan a siete extensiones y refieren a las siguientes: Educación medio ambiental, territorio e interculturalidad, pedagógico, el papel del docente, sobre los estudiantes, infraestructura e institucionalidad, y metodología.

A continuación, en la figura 2. se aprecia como podemos rotular cada dimensión emergente con su correspondiente descripción, cada dimensión es transversal a los ejes de análisis a desarrollar en la investigación, de esa manera ningún modulo es más relevante que otro, o preferente a los ejes de análisis, por el contrario, se relacionan a modo de que cada dimensión posee una prosecución que configura las intencionalidades analíticas, como la comprensión de cada una de ellas desde su contexto teórico y práctico, y así, viabilizar los aspectos que se pretenden focalizar, estableciendo una correlación con las finalidades de la investigación y no contrarié los análisis como reflexiones que de los ejes expuestos a continuación se susciten.

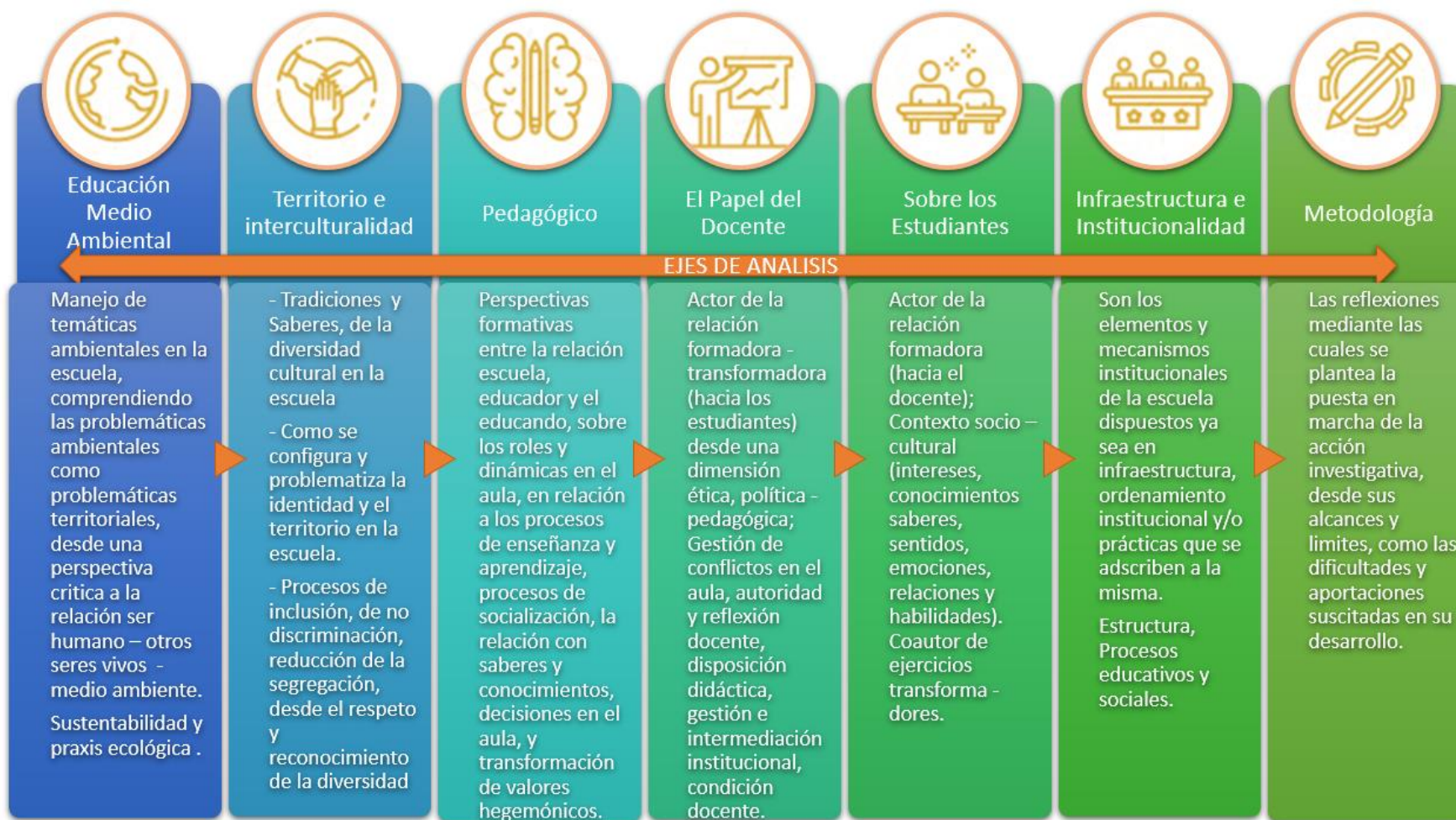


Figura 2. Dimensiones emergentes para análisis de ejes

1.2.1. Eje 1 – El Territorio

Base articuladora de la relación ambiente – espacio – sociedad, bajo una perspectiva crítica de la didáctica de las ciencias sociales

En este eje de análisis se abordará la manera en cómo desde la experiencia de la propuesta pedagógica implementada, logra viabilizar, comprender y reflexionar la articulación del territorio como un entramado entre ambiente – espacio y sociedad, concibiendo esta vinculación como un complejo de expresiones, que desde un abordaje social, pedagógico y ecológico entre el espacio escolar, logrando apreciar la extensión social y bio -física que, caracteriza el despliegue de acciones humanas en el territorio y el comportamiento propio de los ecosistemas preexistentes, ya que la relación proveniente de estas dimensiones transfiguran los sentidos y prácticas y configuran las condiciones materiales de existencia humana.

En consecuencia, los aportes suscitados buscan promover la enseñanza crítica de las ciencias sociales para la obtención de resultados óptimos y efectivos en promover una concepción compleja de las mismas, donde desde escenarios educativos se logre pensar, reflexionar y actuar desde la escuela como escenario ideal sobre la comprensión del territorio y su complejidad socio - ambiental que la compone. Desde la propuesta didáctica abordada se propende por hacer de la enseñanza una experiencia vinculante con las dimensiones axiológicas, ontológicas, teóricas como prácticas, del conocimiento y reconocimiento territorial escolar y local, que permita comprender a los actores de la comunidad escolar como agentes cruciales en la configuración y transformación territorial hacia un porvenir individual y colectivo de sustentabilidad ambiental.

Desde el componente de ciencias sociales escolares se promovió una perspectiva teórico - práctica de los contenidos, a través de la implementación de talleres que problematicen la realidad escolar como parte de la realidad territorial local, abordando asuntos, principalmente de influencia

en materia de sustentabilidad alimentaria, y en consecuencia, derecho al medio ambiente, ciudadanía y ruralidad, espacio público y acción comunitaria, inclusive, agricultura urbana, como elementos que permiten desde el aula, abarcar el territorio como un elemento dinámico, sustentable e inacabado, que consigue derivar a la praxis diferentes temáticas y perspectivas desde el pensamiento social, vertientes al enriquecimiento territorial, educativo, científico, ecológico, político y cultural.

1.2.2. Eje 2 – Germinando territorios escolares sustentables

Una aplicación de la educación ambiental y la agricultura escolar urbana en el manejo de problemáticas socio ambientales de Suba

En este eje de análisis se dispone la reflexión que busca viabilizar la escuela como un espacio potencial para la adecuación, optimización y formación en sustentabilidad ambiental, problematizando la realidad territorial (principalmente urbana) de la localidad de Suba, en aquellos aspectos referidos a la calidad, acceso y seguridad alimentaria de la comunidad escolar, la agricultura urbana escolar, también en propender por la gestión eficiente de los medios (energéticos, naturales, hídricos, etc.) y su buen uso, el fomento del cuidado de la flora, fauna y ecosistemas aledaños, la utilización eficiente de los suelos, la gestión adecuada de residuos sólidos y reciclaje, el cultivo de relaciones de respeto entre los miembros de la comunidad, así como con la biodiversidad, entre otros, son parte de las intencionalidades de este eje.

Con relación a lo anterior, se percibe la posibilidad de abarcar estas extensiones desde la integralidad disciplinar de tales aspectos, y así mismo, la profundización disciplinar que puede desarrollar capacidades desde el pensamiento socio – ambiental que propendan por ocuparse en tales asuntos de manera transversal a las composiciones institucionales que se dispongan, sin anteponerse sobre los planes de estudio propios de las áreas escolares, por el contrario, calificando

desde tal complejidad, la pertinencia y contundencia de las áreas mismas a consolidar prácticas y conocimientos innovadores y pertinentes, a los retos y finalidades que en esta materia subyacen.

Para el desarrollo de este eje se contempló la implementación de encuestas y entrevistas en búsqueda de transitar la relación entre comunidad escolar y medio ambiente, como la coordinación, diseño y realización de talleres articulados con organizaciones comunitarias de influencia territorial, en aras de promover acciones educativas conjuntas, en el marco de la agricultura ecológica (agroecología), talleres de procesamiento de residuos orgánicos en composteras y lombricompostas, campañas de promoción de agricultura urbana en escenarios escolares y el reconocimiento de los ecosistemas de influencia como el humedal “La Conejera” y las problemáticas que le subyacen; Si bien la localidad de Suba posee diferentes tipos de problemáticas ambientales, en este eje se abordarán aquellas problemáticas que aluden a la sostenibilidad ambiental escolar vistas principalmente desde la seguridad alimentaria y el conocimiento y protección de ecosistemas característicos de la localidad.

1.3. Pregunta orientadora

Las formulaciones acá propuestas se enmarcan en el proceso de formación y formulación hecho en los niveles de práctica pedagógica realizados en la línea de investigación *Interculturalidad, Educación y Territorio*, que consto de elaborar, nutrir y avalar la viabilidad de la temática como puesta de investigación pertinente con las necesidades del contexto educativo de investigación que podrían influir de manera significativa el proceso de acercamiento e implementación a la escuela, como a las prácticas comunitarias, ambientales, que la involucran y las contiene desde el territorio, de esa manera acompañar el progreso de la misma en los módulos

dispuestos en la línea y el currículo de la licenciatura, para el asesoramiento, valoración y mejoramiento de las practicas realizadas en el escenario de práctica.

Parte de las inquietudes que gestan este proceso de investigación busca indagar sobre la manera de vincular escenarios comunitarios con espacios educativos escolares desde iniciativas territoriales - medio ambientales, que desde la búsqueda de una práctica pedagógica coherente con lo que “se dice, piensa y hace” acceda desde una postura crítica a la construcción de una praxis transformadora, que convenga al desafío de prácticas tradicionales en la enseñanza, y permita contemplar nuevas miradas sobre la didáctica de las ciencias sociales, abriendo la posibilidad de complejizar las iniciativas que desde este campo se efectúan en el manejo de temáticas ambientales en el aula.

Actualmente predomina aún el anclaje precarizado e impositivo de apuestas educativas, pedagógicas y didácticas que hacen de las ciencias sociales escolares una especie de pretexto, *“las ciencias sociales escolares en Colombia se han transformado en saberes coyunturales, reactivos y ligeros. (...) Coyunturales porque se han convertido en el comodín de los caprichos de los mandatarios de turno, lo que implica que se recurre a ellas para legitimar los proyectos y las propuestas episódicas, y en gran medida sin sentido, de una determinada administración.”* (Vega Cantor, 2007), quitando la posibilidad de poseer un corpus y despliegue teórico – pedagógico pertinente y desarrollado, que consienta problematizar las insuficiencias de ambientes colegiales para menguar el impacto contradictorio de determinadas tradiciones escolares, que continua ajustando a conveniencia la capacidad de agencia disciplinar frente al tratamiento de problemáticas escolares, siendo también problemáticas de índole social y ambiental.

En muchas ocasiones las prácticas de enseñanza se muestran bastantes limitadas en el abordaje de proyectos e iniciativas ambientales, debido a que se confinan a la implementación mecánica de tales proyectos, o a la reproducción de prácticas que refuerzan los mecanismos de poder y dominación vigentes; Por situar un ejemplo:

“(...) una práctica docente frecuente en las escuelas es la <<clásica>> campaña de recolección de latitas o de reciclado de papel. (...) Entonces, en lugar de apuntar a la modificación de ciertos hábitos consumistas y favorecer la toma de conciencia sobre la cantidad innecesaria de basura que se produce y el impacto que esto tiene en el ambiente, el propósito de la campaña se transforma en acumular determinado volumen de material reciclable con el fin de canjearlo por un premio para la escuela (...) <<juntar tantas latitas>> pasa a ser un propósito en sí mismo que no siempre es resignificado por una práctica escolar contextualizada (...) ni encuadrado en una secuencia didáctica que permita conceptualizar, reflexionar y alcanzar una mirada crítica de nuestra propias decisiones y acciones cotidianas, y evaluar el impacto que estas tienen en el ambiente” (Damin & Monteleone, 2002, pág. 16)”

De esa manera, la colecta de basuras (que pueden provenir de refrigerios, uso de materiales, entre otros) no suscita una reflexión profunda sobre el reciclaje y el rol en la gestión adecuada de los residuos (sólidos: polímeros y/o orgánicos), que bien puede ser abordado y problematizado desde diferentes perspectivas, en ocasiones tiende a trivializar las iniciativas ambientales escolares cómo parte de un requisito, que como una reflexión y valoración crítica frente al actuar de docentes, estudiantes y comunidad escolar, en este caso, frente a la problemática de las basuras,

su concepción y manipulación, como a las problemáticas subsecuentes que se le adscriben; Al respecto expresa la docente de ecología y ciencias naturales:

“(...)bueno una de las cosas importantes es que hay que empezar a entender que toda la comunidad educativa entienda, que los problemas medioambientales no son del área de las ciencias naturales y de la educación ambiental, sino que son de todos y que todos los asumamos y que todos empecemos realmente conscientes de las cosas que podemos hacer, para que nuestro, primero, nuestro ambiente escolar sea mucho más amigable con el medio ambiente, que es que por ejemplo el reciclaje, no solamente sea responsabilidad de los profesores de ciencia, sino de todos(...)” (L. Novoa, Entrevista 1 – Pág. 222, 29 de septiembre de 2019)

En correspondencia a lo anteriormente mencionado, urge la necesidad de pensar ejercicios pedagógicos consecuentes y vinculantes desde las diferentes áreas escolares y sus didácticas propias, que insten la generación de conciencia frente a las dificultades en la materia, que indirecta o directamente aluden la realidad escolar, y desde estos propios ámbitos, promover una perspectiva articuladora, crítica y transversal a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje; Respecto a las ciencias sociales escolares:

“(...)es pertinente señalar que si las ciencias sociales escolares tienen alguna utilidad – no en el sentido pragmático del término- debería ser la de proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadirnos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participes en el drama de nuestra

época y para contribuir a afrontar los grandes problemas mencionados.” (Vega Cantor, 2007, pág. 421)

En consecuencia, desarrollar habilidades en el pensamiento social característico al componente de ciencias sociales escolares, abre la oportunidad de articularse a perspectivas educativas medio ambientales que permitan involucrar el tratamiento de temáticas y problemáticas de carácter socio – medio ambiental desde una perspectiva territorial, que comprenda la capacidad de acción frente a las dificultades existentes entre las comunidades y territorios que cohabitan, como en la comprensión de las complejidades emergentes que se le adscriben, en aras de adquirir una conciencia social, espacial y medio ambiental. De esa forma el territorio:

“El territorio es el escenario ideal para comprender las interacciones entre los ecosistemas resultantes de las condiciones biofísicas propias, la sociedad y sus actuaciones relacionadas con su cultura y los componentes inherentes como la economía, la política, la institucionalidad entre otros (...) A nivel de la Institución Educativa y su entorno, se requiere igualmente conocer las potencialidades ambientales y el estado del ecosistema como de las instalaciones físicas naturales y las construcciones.” (Osorio & Callejas, 2012)

En ese sentido, la contemplación del territorio brota como un escenario de práctica concreta, que permite congregar saberes, intereses, perspectivas y vivencias, para aprender, reflexionar y teorizar sobre las mismas, y, de esta manera comprender que al estar inmersos en él, podemos ser actores de reproducción y/o transformación, donde preferiblemente se viabilice afrontar las vicisitudes escolares existentes o las adversidades que puedan generarse desde diferentes ámbitos, sean ambientales, territoriales, sociales, educativos y/o pedagógicos, para la

consolidación de un territorio educativo sustentable, con prácticas territoriales consecuentes frente a la prospección del fortalecimiento comunitario escolar en favor a la sostenibilidad ambiental.

Simultáneamente, para la obtención de las intencionalidades anteriormente mencionadas se suscita la pedagogía crítica, puesto que se prevé en sus postulados la capacidad de articulación, que de manera contigua a las perspectivas educativas ambientales como territoriales, concebir el actuar pedagógico como una apuesta ético – política para contrarrestar la injusticia y la desigualdad social desde la escuela y el aula, ya que producto de tal compromiso se estimula a la “*construcción de una visión democrática entendida como lucha por la ampliación de derechos de todos a una mejor calidad de vida(...)*responsabilidad sobre la propia historia tanto individual como colectiva, que demanda la acción protagónica de los sujetos con respecto a la conservación o transformación de las circunstancias de la vida” (Ovelar Pereyra, 2004, pág. 455).

En este orden de ideas y recogiendo las anteriores consideraciones y postulaciones, la pregunta orientadora que guía el presente ejercicio de investigación es: *¿Cómo se configuran los territorios escolares sustentables a partir de la enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva crítica de la educación medio ambiental, enmarcado en el concepto de territorio desde el IED Colegio Tibabuyes Universal?*

1.4. Objetivo General

Analizar la configuración de los territorios escolares sustentables a partir de la perspectiva crítica de la educación medio ambiental desde la enseñanza de las ciencias sociales, enmarcada en el concepto de territorio en el IED Colegio Tibabuyes Universal, sede A, basada en el reconocimiento de la localidad de Suba.

1.4.1. Objetivos Específicos

- Identificar los aportes de la perspectiva crítica ambiental a los procesos de enseñanza de las ciencias sociales desde el territorio dentro de las dinámicas y características de la localidad de Suba.
- Aportar a la cualificación de apuestas educativas ambientales, tanto cívicas e institucionales, que proveen su esfuerzo al fortalecimiento de escenarios de impacto pedagógico, como el *IED Colegio Tibabuyes Universal*.
- Promover relaciones de conocimiento y protección a ecosistemas de influencia, como el Humedal La Conejera, en aras de adquirir conciencia y agencia frente a las complejidades sociales, comunitarias, ecológicas que les contienen.

1.5. Conceptos Centrales

A continuación, expondré brevemente los conceptos centrales que guiaron el proceso de indagación teórica realizada en el marco de la línea de investigación optada en el programa de la licenciatura en ciencias sociales, Interculturalidad, Educación y Territorio, cuyos horizontes de exploración son la investigación - acción en atmósferas educativas, en escenarios formales o informales, de índole rural o urbana, desde apuestas caracterizadas por un planteamiento teórico y práctico consecuente. Como se ha indicado anteriormente los conceptos comprendidos en esta pesquisa involucran Territorio, Educación Ambiental y Enseñanza de las Ciencias Sociales, indagaciones cuyo despliegue propenderán por trabajar la realidad escolar desde su complejidad propia, en búsqueda de alternativas pedagógicas para hacer del espacio escolar una posibilidad efectiva en cimentar ejercicios educativos críticos y ecológicos: un Territorio Escolar Sustentable.

1.6. Territorio

Para comprender el territorio se estudiaron las postulaciones de cuatro autores, todo ellos contemplan al territorio como una construcción social, sin embargo, sus interpretaciones dotan de perspectivas y valoraciones significativamente diferentes, copartícipes a las finalidades comprensivas del presente ejercicio.

Para Bernardo Fernández (Fernandes, 2008), *se* comprende el territorio como un constructo social atravesado por tensiones generadas por las luchas entre clases sociales, fomentadas principalmente por la imposición de modelos económicos desiguales que trazan diferentes y desiguales expresiones territoriales. La implementación del modelo neoliberal en América Latina ha posibilitado que organismos institucionales transnacionales impongan órdenes territoriales desde diversas escalas, contemplados principalmente para la implementación de modelos de desarrollo, que en varias ocasiones buscan imponerse sobre las contendientes manifestaciones territoriales de diferentes agrupaciones y sectores sociales; En ese sentido el autor propone una tipología de los territorios en donde analiza las diferentes formas de formular al territorio y de contemplar e interpretar al mismo desde los conflictos sociales y económicos que lo caracterizan.

Por otra parte, Gustavo Montañez y Ovidio Delgado (Mahecha & Montañez Gomez, 1998), también comprenden el territorio como un constructo social, pero analizan la manera en cómo se constituyen para y desde las relaciones de poder, como ejercicios de territorialidad entre sistemas espaciales hegemónicos, que generan espacios de intencionalidad. Para la comprensión de las dimensiones espacio, territorio y región los autores contemplan las perspectivas de diferentes autores, especialmente las aportaciones de Milton Santos, quién desarrolla varias aportaciones en la materia. Por otra parte, la interpretación que realizan los autores de estas tres dimensiones se

realiza en búsqueda de generar un proyecto social de nación democrático, que permita a los ciudadanos controlar la producción social del espacio y del territorio.

Consecutivamente, Mario Sosa (Velasquez, 2012), quien plantea la comprensión del territorio como una relación geo eco antrópica, es decir un conjunto articulado de aspectos geográficos, biofísicos y ecológicos, quienes dotan las condiciones previas elementales para el desarrollo de la vida humana y su desenvolvimiento territorial, cuya vinculación compleja y en ocasiones ambivalente, es explicada como un comportamiento dialéctico simbiótico, es decir una relación de transformación mutua que comprende el transcurso histórico, tanto del habitar humano y su autoría en la transformación de la naturaleza, como también, la evolución natural, caracterizada por su comportamiento imprevisible que transforma la sociedad, ambas asociadas de manera intrínseca para un desarrollo vital. Y por otra parte también plantea que el territorio está compuesto por dimensiones económicas, culturales, políticas, sociales que hacen del mismo una complejidad multidimensional susceptible a ser interpretada de forma integral desde cada una de ellas.

Por último, en línea a lo anteriormente puntualizado ha surgido una categoría emergente que busca comprender las complejidades territoriales que se encuentran en los escenarios escolares, debido a que estos internan consigo prácticas y sentidos particulares que hacen que las configuraciones espaciales realizadas allí, adquieran un sentido singular a las tipologías convencionales de los territorios, sin duda, el carácter educativo del mismo es preciso para caracterizarlo, en ese sentido cabe mencionar, *“la vida de los niños, las niñas y los jóvenes en el colegio tiene como lugar de acción cotidiana el aula y el hábitat escolar. Ese es el territorio que habitan sus cuerpos, el <<loci>> donde se concreta intensivamente la relación del sujeto consigo*

mismo, con los otros y con la naturaleza. De allí, que sea necesario tener una noción de territorio que permita asumirlo para transformar estas relaciones en perspectiva de realización del derecho a la educación (...) Pensar la escuela en estos términos, lleva a una escuela abierta, inserta en el territorio, en la cultura, en el ambiente, en la complejidad de la sociedad.” (Cuevas Marin & Pulido Chavez, 2016, pág. 71), elementos pujantes hacia una concepción de los derechos educativos desde el territorio escolar.

A escala institucional, en lo referente a los territorios escolares puede referirse a las instalaciones físicas naturales y las construcciones que le componen (Osorio & Callejas, 2012), sin embargo puede ser tal dimensión más profunda, debido a que según determinado influjo del territorio escolar puede encuadrarse en una determinada proyección ambiental del mismo, y en ese sentido definir prelaiones como una escuela sustentable,“(…) *deberá identificar las problemáticas y debilidades y, con base en estas, definir las prioridades de actuación para convertirse en una escuela ecoeficiente, mediante un proceso de reconocimiento social y participación de la comunidad educativa, estando dispuestos a hacer cambios en sus costumbres y hábitos mejorando su relación con los recursos naturales.*” (Osorio & Callejas, 2012, pág. 21); De esa manera, la idea de territorios escolares sustentables, serán aquellos espacios compuestos por transformaciones territoriales ecológico - educativos que propendan por la adquisición de toma de conciencia ambiental a las relaciones que prexisten entre escuela, medio ambiente y comunidad escolar, buscando el porvenir sustentable adyacente en los equilibrios de los ecosistemas y los beneficios adyacentes a tal estabilidad.

1.7. Educación Medio Ambiental

A modo de situar las perspectivas educativas medio ambientales que predominan actualmente, realicé una contextualización reconociendo los aportes realizados por Lucie Sauvé (Sauvé, 2004) en la materia, dicha diversidad de perspectivas educativas ligadas al medio ambiente me permitió reconocer diferentes apuestas en torno a la educación medioambiental y en ese sentido reconocer con cuáles esta propuesta logra identificarse para un desarrollo consecuente con la propuesta aquí antes mencionada.

La necesidad de optar por perspectivas educativas ambientales transformadoras, consecuentes con las necesidades de los contextos donde surgen las problemáticas inmediatas, demandando considerar la pertinencia de una perspectiva crítica de la educación medio ambiental, cuya correlación permita entrelazar las problemáticas existentes con la búsqueda de soluciones, donde los actores desde su cotidianidad inmiscuidos en la construcción de formulaciones críticas y propositivas para las problemáticas ambientales que afectan a las comunidades locales, fueran elementos decisivos para la optación de tal perspectiva, como para la actuación en esta dirección.

No obstante también opte por nutrir la perspectiva crítica medioambiental con otras posiciones respecto a la lectura que existe frente al medio ambiente y la relación que coexiste con la sociedad, en ese sentido tome las postulaciones de la ecología social, en el que, principalmente plantea la necesidad de una convicción en la comprensión de que los problemas ecológicos actuales tienen su origen en profundos problemas sociales y que, por lo tanto, la crisis ecológica es inseparable de la crisis social (Bookchin, 1999), tal dialéctica naturalista, ha inspirado una revaloración ontológica y axiológica de las formas en como los seres humanos se relacionan con

la naturaleza, inclusive, las valoraciones educativas habituales, demandando un compromiso político de los educadores (Gydinas & Evia , 1995).

También, recogí elementos de la eco pedagogía (Zingaretti, 2008), comprometida con la tradición pedagógica emancipadora adjudicada a Paulo Freire, que busca la consolidación de ciudadanías planetarias, formulaciones ecológicas pedagógicas que buscan el afianzamiento de propuestas pedagógicas críticas, auspiciando una responsabilidad ética y política de los/las educadores/as, como de las comunidades ciudadanas consigo mismas y en ese sentido con el planeta; Reconoce que los contextos donde los sujetos se encuentran dominados por la hegemonía económica y cultural son aspectos imprescindibles a considerar para generar un proceso de cambio individual, colectivo, ecológico y ontológico, proponiendo una comunidad planetaria que armonice sus cosmovisiones con el medio ambiente, sustentable con las comunidades de hoy y mañana, que supere las fronteras de segregación cultural en el planeta, y que se proponga una sociedad planetaria emancipada.

Desde las disposiciones anteriormente mencionadas se pretende consolidar una perspectiva educativa ambiental crítica que reconozca el predominio económico y cultural sobresaliente a la sociedad de consumo actual, auspiciando ejercicios pedagógicos que revalúen y reconozcan el valor (invaluable) de la naturaleza, la importancia de una comunidad solidaria, la gestión ambiental sustentable, y propenda por un fortalecimiento ético ecológico cívico.

Capítulo 2. Escenario de Práctica y Caracterizaciones

A continuación, se desarrollará los apartados correspondientes al escenario de práctica, caracterización teórica del concepto territorio, educación medio ambiental y enseñanza de las ciencias sociales, y por último, la propuesta pedagógica avanzada en el contexto de práctica; En consecuencia, este capítulo se llevará a cabo en tres momentos, el primer momento, refiere a las caracterizaciones: Institucional, caracterización poblacional y caracterización de la localidad de Suba, el segundo momento será la caracterización teórica de los conceptos centrales, y por último, tercer momento, corresponde al despliegue de la propuesta pedagógica; Cada uno de los momentos mencionados se encuentran enmarcados por las disposiciones teórico – conceptuales dispuestas anteriormente, esto en aras a desempeñar las intencionalidades expuestas y la obtención de los objetivos trazados para esta investigación.

El presente apartado de caracterización tiene como fin desenvolver los diferentes tipos de caracterización a los cuales esta investigación refiere, primero la caracterización institucional, referida a los elementos de infraestructura como pautas organizativas y procesos sociales, segundo, caracterización poblacional de los estudiantes, consecutivamente la caracterización del territorio como concepto, seguido de la caracterización territorial de la localidad de Suba, posteriormente, la caracterización de las perspectivas educativas medioambientales, subsiguientemente, la propuesta de concepción de los territorios escolares sustentables, y por último, la caracterización de la propuesta de la enseñanza de las Ciencias Sociales realizada con el grupo 1002.

2.1. Caracterización Institucional

Para la realización de la caracterización institucional del *Colegio Tibabuyes Universal I.E.D, sede A*, he optado por implementar los postulados de análisis institucional de Julián López

Yañez, quién plantea hacer un examen de los niveles institucionales desde la estructura que compone las organizaciones educativas institucionales, como los procesos organizativos y los procesos sociales que se interrelacionan de forma transversal con los órganos de composición institucional, tal formulación nos posibilita interactuar con la cultura escolar de la misma, y también, con el porte organizativo de la institución en aras de dimensionar las complejidades involucradas en la disposición y ordenamiento de las prácticas educativas llevadas a cabo por la institución, y las dinámicas sociales que les contiene (Yañez, 1995). Para desarrollar tal fin, he recurrido al Proyecto Educativo Institucional (PEI), como en la realización de encuestas y entrevistas a la comunidad escolar, mapas realizados con Google Maps y diarios de campo.

2.1.1. Estructura Institucional

La institución Colegio Tibabuyes Universal I.E.D. sede A, está en la localidad de Suba, UPZ Tibabuyes, es de carácter oficial, mixto y distrital, aprobado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y la Secretaria de Educación del Distrito Capital (SED), mediante la Resolución 3862 de noviembre 29 de 2002 para impartir enseñanza formal e integral en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica en dos jornadas: mañana y tarde, con calendario A (Colegio Tibabuyes Universal I.E.D, 2016).

El colegio fue fundado en 1987, la primera generación de bachilleres se graduó en 2001. Actualmente, el colegio cuenta con tres sedes, la Sede A en la carrera 128A No. 139-13, la sede B en la Carrera 118 #136a-14, barrio Villa María y la sede C en la Carrera 107 #139-78 en el barrio Las Flores; Cabe mencionar la Sede A, se ubica en el barrio Tibabuyes, dentro de la UPZ 71 Tibabuyes, de la Localidad de Suba. En la figura 3, se puede observar la localización de las sedes.

El Proyecto Educativo Institucional es “*Cultivamos cuerpo y espíritu para la formación del talento humano proactivo*”, reconociendo tres ejes de acción fundamentales en su misión educativa, uno es el eje lúdico, el otro el eje axiológico, y el eje investigativo como elementos integradores en el PEI, donde cada uno expone una dimensión crucial en el desarrollo del individuo, la interacción recreativo - deportiva, la investigación y el cultivo de valores.

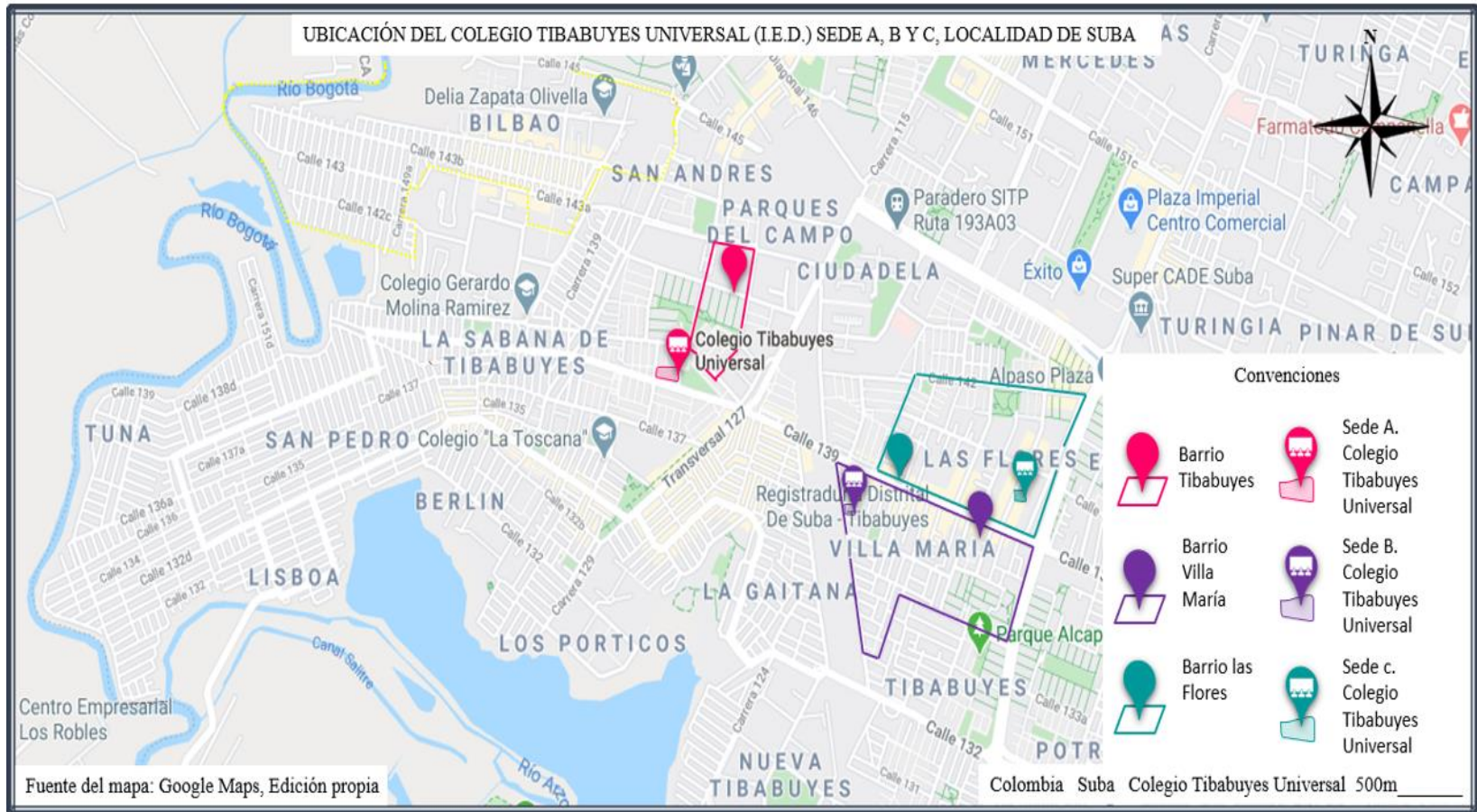


Figura 3. Ubicación Colegio Tibabuyes Universal, Sede A, B y C

El Colegio Tibabuyes Universal I.E.D desarrolla sus actividades formativas a través de dos jornadas académicas: mañana y tarde, brindando todos los niveles de educación escolar, eso incluye, básica primaria, básica secundaria y media, todas ellas de carácter mixto. Por otra parte, también se encuentra compuesto por diversos escenarios escolares que componen su infraestructura, entre ellos logran organizarse, reconocerse y/o sectorizarse: la huerta escolar, la biblioteca, la cancha o patio central, los pasillos y las aulas de los tres niveles que componen el plantel, sala de cómputo, sala de profesores, oficinas administrativas, cooperativa de alimentos, áreas sanitarias, portería, entre otros, son algunos lugares que permiten realizar diferentes actividades deportivas, artísticas, lúdicas, pedagógicas e institucionales, como la realización de campeonatos deportivos de microfútbol, campañas de salud pública, izadas de bandera o actos conmemorativos que reúnen a gran parte de la comunidad educativa, entre otros. En la Imagen 1, se puede apreciar que las condiciones de infraestructura del plantel son admisibles y en consecuencia las actividades que en estos espacios se realizan también.

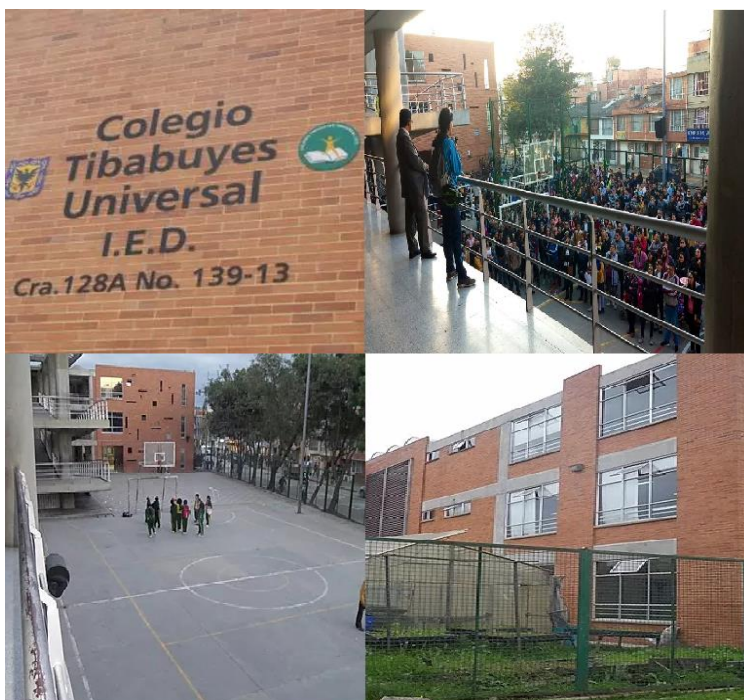


Imagen 1. Infraestructura escolar, Portería, Patio Central, Huerta Escolar

2.1.2. Procesos Organizativos

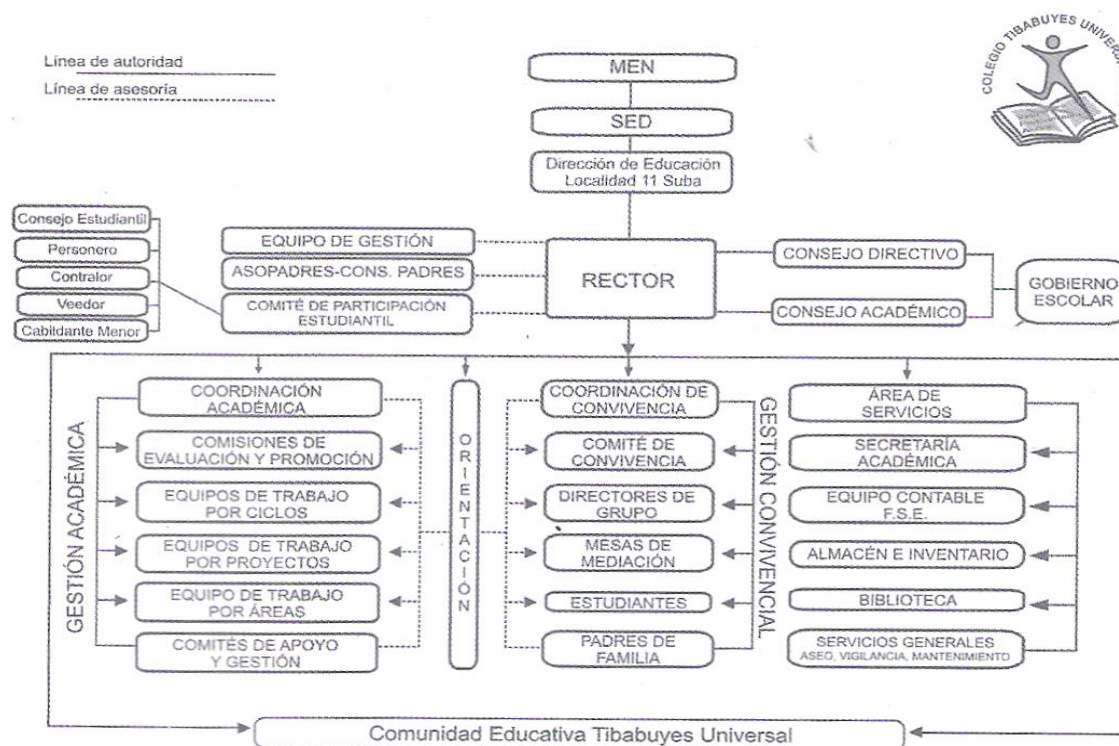


Figura 4. Manual de Convivencia, Colegio Tibabuyes U. (2016). Organigrama de la Institución

En la Figura 4, Logramos apreciar una representación de los organismos institucionales y su correlación, se expone una articulación armoniosa de los órganos del IED Colegio Tibabuyes Universal. Así mismo la institución define como principios rectores, parte de la participación, la integralidad desde una perspectiva de los derechos humanos, la diversidad, los principios de libertad y fraternidad, y la responsabilidad ambiental, por esta última precisa: *“Se define como la imputabilidad de la valoración positiva o negativa por el impacto ecológico de una decisión. Se refiere generalmente al daño causado a otras especies, a la naturaleza en su conjunto o las futuras generaciones por acciones o las no acciones del individuo o de un grupo.”* (Colegio Tibabuyes Universal I.E.D, 2016 , pág. 19), en consecuencia, logra apreciarse el valor formativo con relación a la dimensión medio ambiental que dotan a sus apuestas educativas como ejes estructurantes.

2.2. Caracterización Poblacional

En el presente apartado se expondrán las características poblacionales de los estudiantes encuestados del grado noveno para el año 2018, expresadas mediante la ilustración de gráficas y la explicación de cada una de ellas como resultado de la herramienta implementada con los jóvenes estudiantes de Colegio Tibabuyes Universal. Si bien en el año 2019 el grupo presenta algunos cambios sustanciales en tanto se vincula una cantidad influyente de estudiantes provenientes de Venezuela, las características representacionales del grupo continúan siendo alusivas a su composición primaria.

2.2.1. Barrio de residencia

El Colegio Tibabuyes universal, como bien lo describe el nombre, se encuentra ubicado en el barrio Tibabuyes universal en la UPZ de Tibabuyes en la localidad de Suba, de la muestra del grupo de 31 estudiantes se encontró que la mayoría de los estudiantes de este colegio, residen en el barrio la Gaitana un total de 7 estudiantes (23% del total encuestado), seguido por el barrio Lisboa con 6 estudiantes, lo que corresponde al 19%, luego con 5 estudiantes se encuentra el barrio Berlín con una participación del 16%, 3 estudiantes para Tibabuyes para el 10% de la muestra, y un 6% de los estudiantes para los barrios Bilbao, San Pedro, Santa Rita, cada uno con 2 estudiantes de cada barrio; por último los barrios: Fontanar, Miramar y Santa Cecilia, cada uno con 1 estudiante, para una participación del 3% de la muestra.

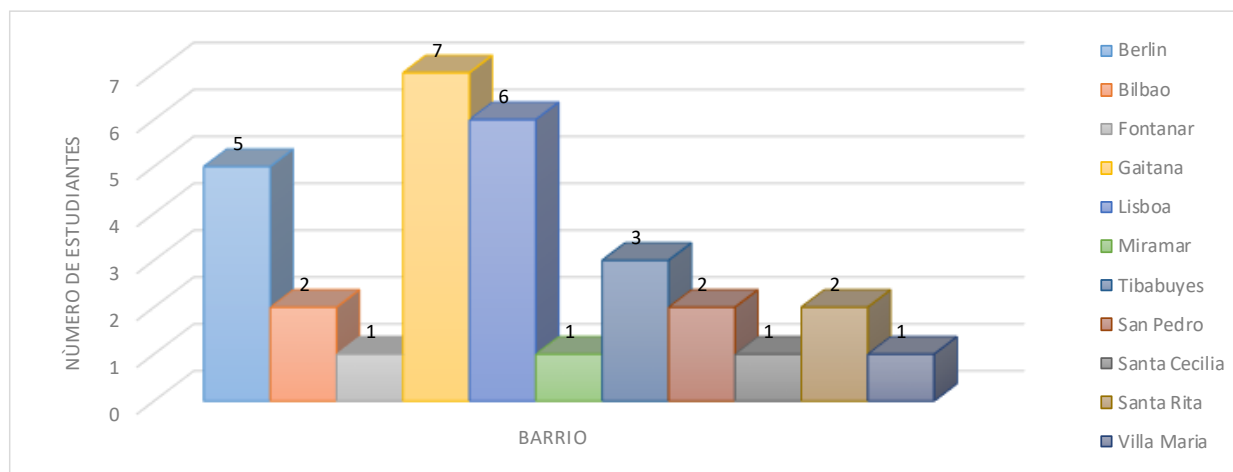


Figura 5. Barrio de residencia de estudiantes.

Lo anterior demuestra que la mayoría de los estudiantes residen en el barrio de la Gaitana, dado que este es el barrio más cercano a el colegio Tibabuyes Universal, tal como lo muestra la figura 6, no obstante, los demás barrios todos en la lista se encuentran relativamente cerca al colegio de destino, estando todos los estudiantes habitando la misma localidad y barrios circundantes al colegio; siendo los más lejanos: Santa Cecilia, Bilbao y fontanar. La figura 6 buscó visibilizar los barrios que tienen mayor número de estudiantes residentes.

El escenario en donde las correspondientes prácticas pedagógicas, acompañamientos, y formulaciones investigativas acaecen principalmente es en el grado noveno, más específicamente en el curso 902; Posteriormente, la implementación de la propuesta pedagógica se realizará en el análogo grupo en grado décimo, curso 1002.

Este ejercicio de caracterización fue realizado a través de la implementación de una encuesta y diarios de campo¹ que me permitiesen establecer en un primer momento la proximidad a la composición socio económica del grupo y profundizar en algunas pesquisas en relación al

¹ Estos se encuentran registrados con su debido formato en anexos – Sección diarios de campo

ámbito cultural y medio ambiental que he pretendido desarrollar; La cantidad de encuestas recolectadas suman un total de 31, la información recolectada servirá de muestra representativa que me permitirá establecer un perfil de los estudiantes que componen el salón de clase, así mismo me he apoyado en la realización de tablas estadísticas por cada índice contemplado para poder dimensionar de una mejor manera la información que he logrado disponer.

Este apartado está compuesto por tres grupos de preguntas, siendo estos: 1. Preguntas de Sondeo, 2. Preguntas de Ambiente Escolar y 3. Preguntas de Contexto Escolar, que fueron realizadas para un total de 31 estudiantes del grado noveno para el año 2018, del Colegio Tibabuyes Universal, de la localidad de Suba.

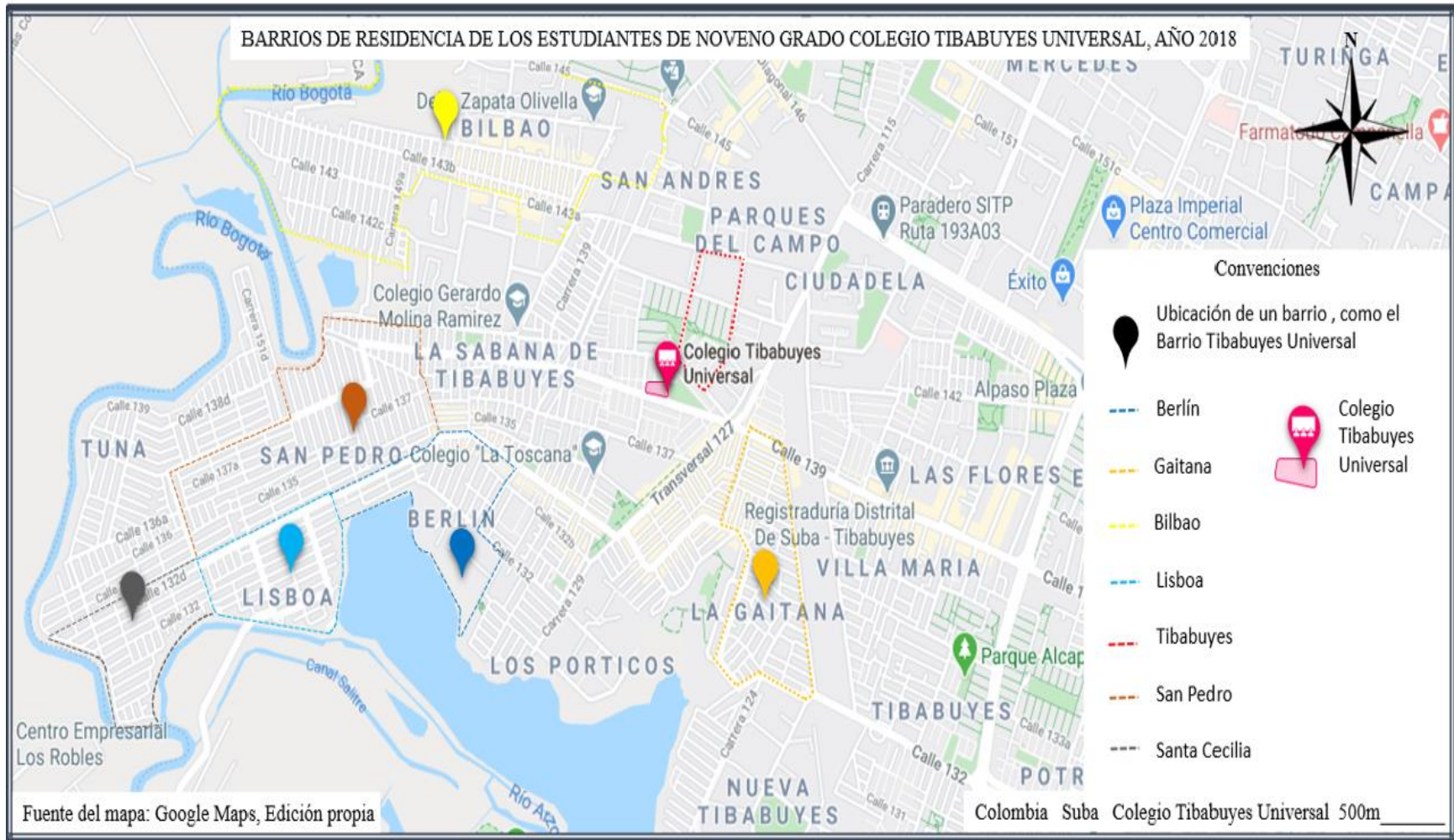


Figura 6. Mapa de Barrios de residencia de los estudiantes de noveno grado Colegio Tibabuyes Universal, años 2018, Mapa.

2.2.2. Lugar de Nacimiento

Con los resultados obtenidos se encontró que más de la mitad de la muestra de los estudiantes provienen de Bogotá, con el 52% de la muestra del 31 estudiantes, que corresponde a 16 estudiantes, seguido por los departamentos de Bolívar, Córdoba, Tolima, Sucre y valle cada uno con 2 estudiantes y una representación del 6% , para el caso de Bolívar, los estudiantes provienen de: Cartagena y Magangué; para Córdoba estos provienen de: Lórica y Montería, para el caso de Tolima ambos provienen de Ibagué; para el caso de Sucre los estudiantes provienen de San Marcos y Sincelejo; y para el Valle estos son de: Tuluá y Pradera.

Finalmente, con el resto de los estudiantes, 5 de ellos provienen de los departamentos de Antioquia, Caldas, Cesar y Magdalena. De igual forma, se presenta un caso de un estudiante migrante proveniente de Venezuela, más exactamente de la ciudad de Valencia, estado de Carabobo. Toda esta información, es recopilada en la figura 7.

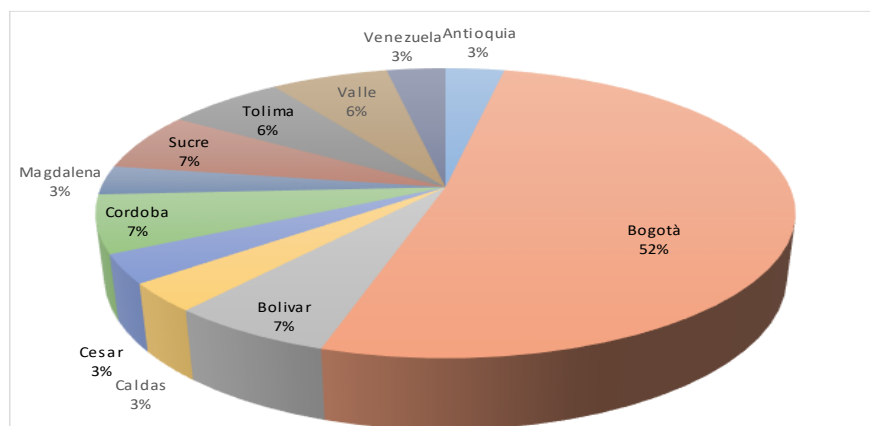


Figura 7. Departamento de procedencia, grafica de torta.

2.2.3. Género

El 55% de la población encuestada pertenece al género masculino (17 estudiantes), el 45% pertenece al género femenino (14 estudiantes), la información es representada en la figura 8.

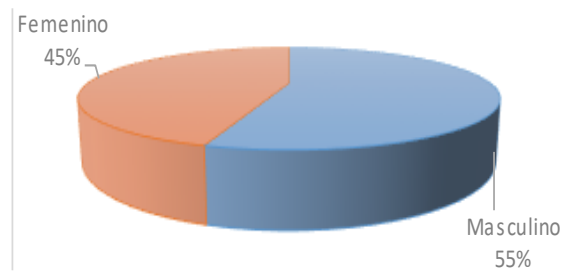


Figura 8. Género, grafica de torta.

2.2.4. Año de nacimiento

Esta pregunta se realiza con el fin de conocer la edad de los encuestados para el año 2018, para lo cual contamos que para la fecha 2 de los estudiantes tenían una edad de 18 años, lo que corresponde al 6% de los encuestados, solo se cuenta con 1 joven de 17 años, correspondiente al 3%, la mayoría de estudiantes, 14 para ser precisos, tienen una edad de 16 años, correspondiente a un 45%, de esta forma 6 estudiantes (19% de la muestra) son nacidos en el 2003, es decir, tienen 15 años de edad, así mismo se cuenta con 5 estudiantes de 14 años (16% de la muestra) y finalmente 3 estudiantes, quienes no reportaron la fecha de nacimiento, participación correspondiente al 10%. Información presentada en la figura 9.

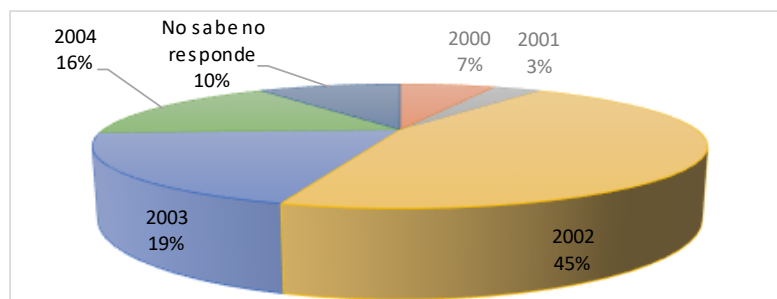


Figura 9. Año de nacimiento grafica de torta.

2.2.5. Número de años en la institución

Respecto a los años de antigüedad en la Institución el número de años que más se repitió en la muestra es un año, tiempo que corresponde a 9 estudiantes, cifra que corresponde al 29%, seguida por dos años de antigüedad, con 7 estudiantes lo que corresponde al 23%, 4 estudiantes tienen diez años de antigüedad, lo que representa el 13% de la muestra, 3 estudiantes tienen cuatro años (10% de participación), esta información es presentada en la siguiente grafica.

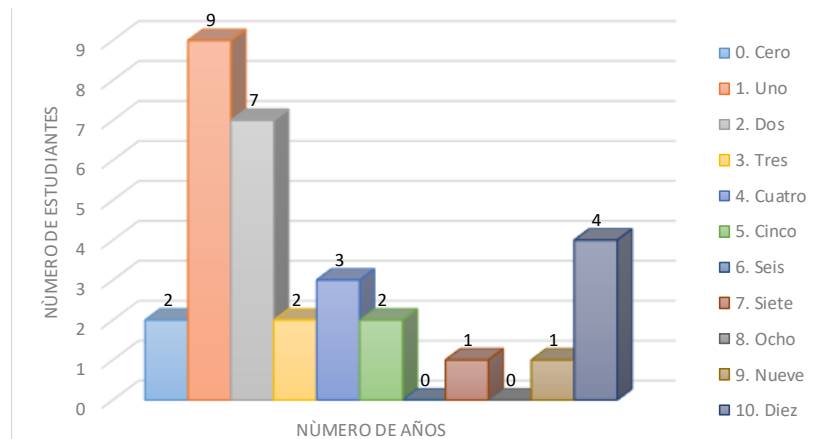


Figura 10. Número de años en la institución, grafica de barras.

2.2.6. Estrato Económico

Aproximadamente el 69% población del grado noveno del colegio Tibabuyes Universal es de estrato dos, es decir, 22 estudiantes, hay 5 estudiantes de estrato tres, lo que corresponde al 16%, seguido por no sabe no responde respondido por 4 estudiantes, para una participación del 13% y el ultimo estrato es el cuatro con 1 estudiante.

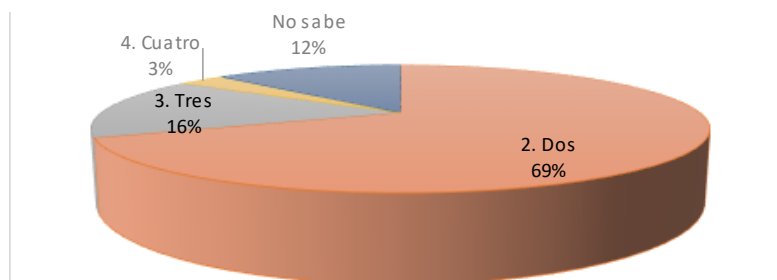


Figura 11. Estrato socioeconómico, grafica de torta.

2.2.7. Preguntas Ambiente Escolar

En este apartado frente a el ambiente escolar que perciben los estudiantes del grado noveno para el año 2019, se realizaron mediante a preguntas donde los estudiantes marcaron el nivel de satisfacción frente a la situación planteada respecto al ambiente dentro plantel educativo, Tibabuyes Universal, mediante las siguientes opciones de respuesta que corresponden a un valor de percepción: 1. Muy Deficiente; 2. Deficiente; 3. Normal; 4. Bien; 5. Excelente

¿Me siento a gusto en los espacios de esparcimiento y recreación que ofrece mi colegio?

Frente a la pregunta de ¿me siento a gusto en los espacios de esparcimiento y recreación que ofrece mi colegio, la mayoría de los estudiantes respondieron 4. Bien, lo correspondiente a 14 estudiantes, lo cual corresponde al 45% de los 31 encuestados, seguido por la opción 3. Normal, con 10 estudiantes, lo que corresponde al 33%, seguido por 5 estudiantes que marcaron muy deficiente con relación a los espacios de esparcimiento del plantel, siendo las opciones 5. Excelente y 2. Deficiente, las menores con 1 estudiante, cada una, es decir, una participación del 3% (figura 12).

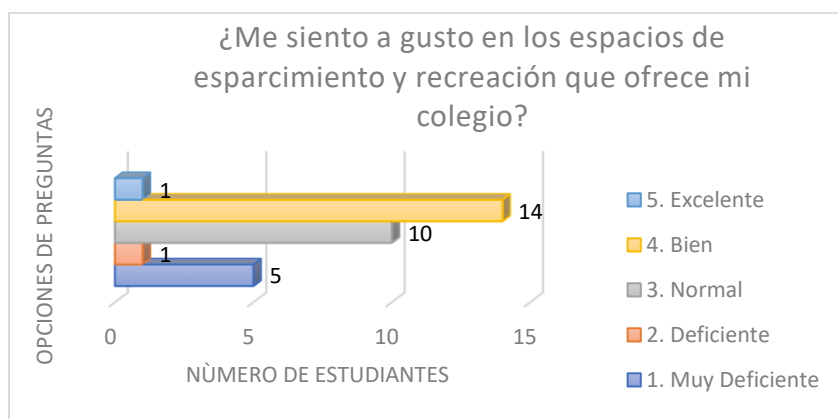


Figura 12. Nivel de satisfacción con los espacios recreativos del colegio, grafica de barras.

Según lo anterior la mayoría de los estudiantes, menos de la mitad según la muestra consideran que su colegio tiene lugares de esparcimiento con una satisfacción de 4 es decir se sienten bien frente a los espacios aportados por la institución, seguido por la opción 3. Normal, es decir no consideran que estas sean buena o mala. Estos datos nos arrojan que para el total de la muestra (31 estudiantes) el promedio de percepción es del 3,2%, lo que corresponde que los espacios de esparcimiento son percibidos por el grupo de muestra como espacios normales para el desarrollo de sus actividades extracurriculares y/o de socialización.

¿Me siento seguro(a) estando dentro de las infraestructuras de mi colegio?

Respecto a esta pregunta los estudiantes contestaron en su gran mayoría que consideran que la infraestructura dentro de la institución es 3. Normal, siendo 16 los estudiantes que escogieron esta opción, opción que corresponde al 52% de los entrevistados; seguido por 11 estudiantes que votaron por la opción 4. Bien, lo cual corresponde al 35%, seguido por la opción 5. Excelente con 2 estudiantes, que corresponden al 6%, seguido por último por 1 estudiante para las dos peores opciones: 1. Muy deficiente y 2, Deficiente para un porcentaje del 3% para cada uno (figura 13).

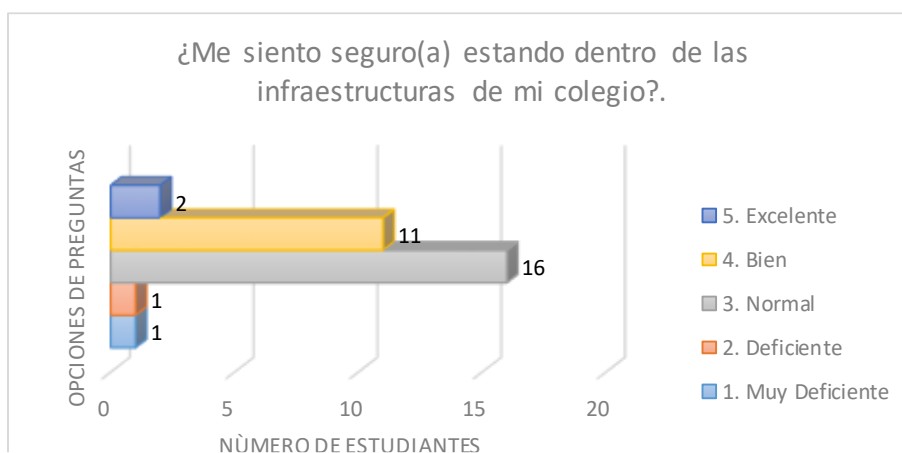


Figura 13. Nivel de sensación de seguridad dentro del colegio, grafica de barras.

Al promediar los valores anterior mente descritos frente a la muestra de 31 estudiantes de noveno del Colegio Tibabuyes Universal años 2018, se encontró que este promedio es de 3,4% es decir para el promedio del total de los encuestados la infraestructura dentro del Colegio es de 3. Normal, es decir consideran que estas son aceptables en el desarrollo de sus actividades académicas o de esparcimiento.

¿Pienso que el manejo de residuos (orgánicos, plásticos, papel y no reciclables) de mi colegio funciona?

Respecto a la percepción que tienen los estudiantes de noveno para el año 2018 en el Colegio Tibabuyes Universal, respecto al manejo de residuos sólidos dentro del plantel educativo, la mayoría, que corresponde a 14 estudiantes, es decir, el 45% piensa que el manejo de estos es 2. Deficiente; seguido por el nivel 3. Normal, para 10 estudiantes (Correspondiente al 32% de los encuestados), en tercer lugar, encontramos la opción 1. Muy deficiente con 5 estudiantes quienes tienen esta percepción, y la última es 4. Bien con 2 estudiantes (figura 14).

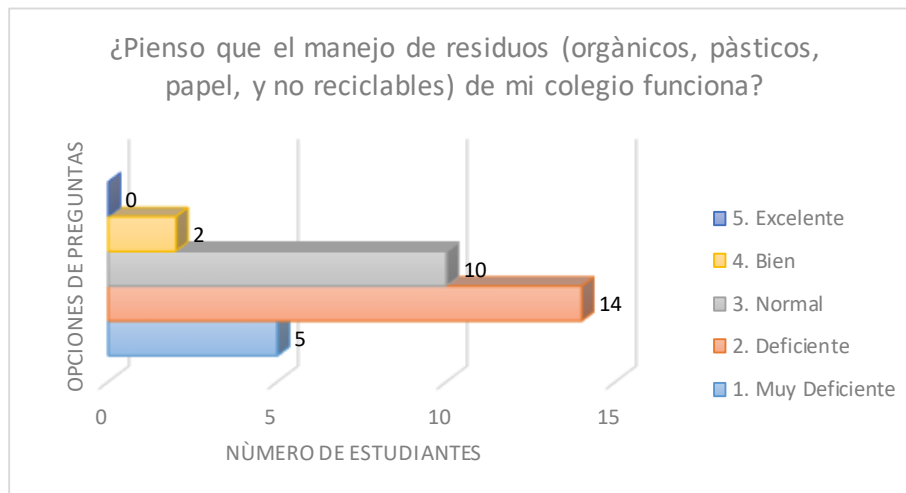


Figura 14. Valoración del manejo de residuos en la institución, grafica de barras

Al promediar los resultados se encuentra que la respuesta promedio de los estudiantes del grado noveno, es de 2,29. así, para la pregunta ¿cómo considera que el colegio maneja los residuos sólidos? la respuesta en conjunto fue 2. Deficiente, lo que implica que los estudiantes consideran que las instituciones no hacen un debido manejo de los residuos y su clasificación como forma de reciclaje.

¿Siento que la manera como simpatizo con mis compañeros(as) permiten hacer del colegio un escenario de mutuo respeto y convivencia?

Respecto a las relaciones que construyen con sus compañeros, es decir si ellos consideran que pueden simpatizar con sus iguales dentro del respeto y la convivencia, la mayoría de los encuestados dentro de una muestra describieron sus relaciones en un nivel de 4. Bien, con un total de 17 estudiantes, es decir, una participación del 55%, seguida por la opción 3. Normal con 8 estudiantes, esto para una participación del 26%; siendo la tercera más marcada, 2. Deficiente con 2 estudiantes; y las ultimas las opciones 1. Muy deficiente y 5. Excelente cada una con 1 estudiante las cuales corresponden al 3% (figura 15).

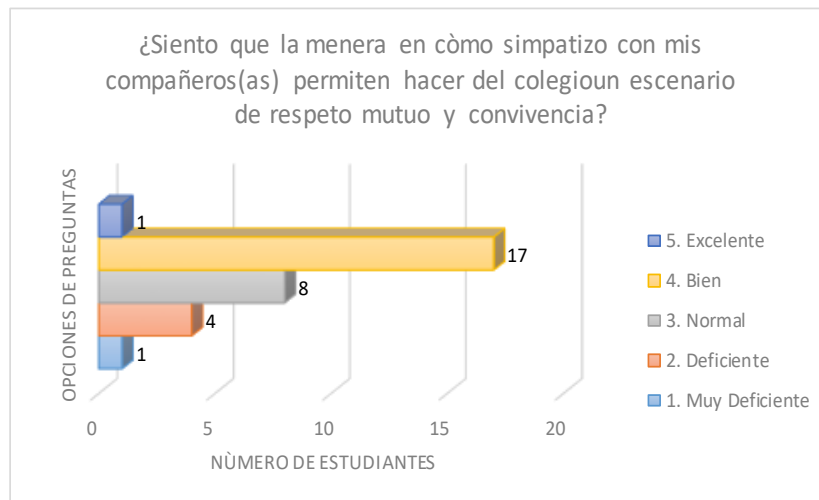


Figura 15. Valoración de la convivencia en la institución, grafica de barras

Al promediar los datos dentro de las cinco opciones, el porcentaje es del 3.4, es decir, los 31 estudiantes encuestados califican su capacidad de relacionarse entre ellos en 3. Es decir, normal, lo que significa que ellos se consideran a sí mismo como personas no conflictivas, pero tampoco muy sociales y/o amigables entre ellos, no ponen barreras, pero tampoco posibilitan las relaciones entre compañeros.

¿Siento que el colegio estimula el acercamiento a prácticas sostenibles con el hábitat y el medio natural (escenarios ecológicos)?

Frente a la pregunta planteada sobre ¿si el Colegio Tibabuyes Universal permite el acercamiento con prácticas ambientales? La mayoría de los estudiantes encuestados del grado noveno para el año 2018, respondieron concordaron con la respuesta 4. Bien, es decir, consideran que la institución estimula un acercamiento a estos escenarios, De esta forma, la respuesta tuvo una participación de 55% con 17 estudiantes; seguido por la opción 3. Normal con 11 estudiantes los cuales corresponden al 36% de la muestra, solo 2 estudiantes consideran que el colegio merece una calificación de Excelentes (6% de la muestra); y por último 1. Deficiente, tuvo 1 voto lo que corresponde al 3% de la muestra. Esta información es recopilada en la figura 16.

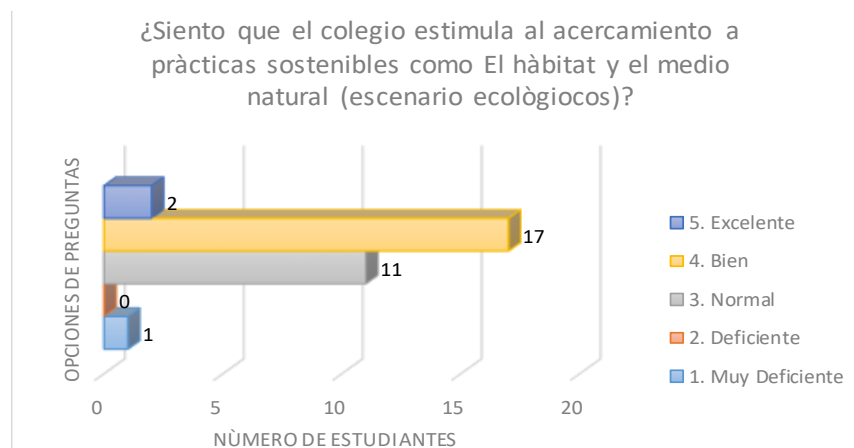


Figura 16. Valoración del estímulo que provee la institución hacia practicas sostenibles

Al promediar los datos mencionados anteriormente se arrojó que el promedio asignado por los estudiantes es de 3,6, lo que significa que los estudiantes encuestados catalogaron a la institución frente al acercamiento al medio ambiente, como un escenario 3. Normal, es decir la experiencia vivida frente lo ambiental en la escuela es aceptable frente a lo que ellos desean explorar.

¿Siento que las condiciones de mi colegio apuestan por el mejoramiento de las relaciones de respeto y cordialidad entre sus miembros?

Respecto a la pregunta sobre si los estudiantes ¿sienten que las condiciones del colegio apuestan para mejorar las relaciones entre compañeros? 14 de los estudiantes escogieron la opción 3. Normal, es decir un 45% de la población, seguido por la opción 2. Deficiente, con 7 estudiantes (23%); luego está la 4. bien con 5 estudiantes con el (16%); y seguido por 1. Muy deficiente con 3 estudiantes (3%); y por último la Opción 5. Excelente con el 6%, (figura 17).

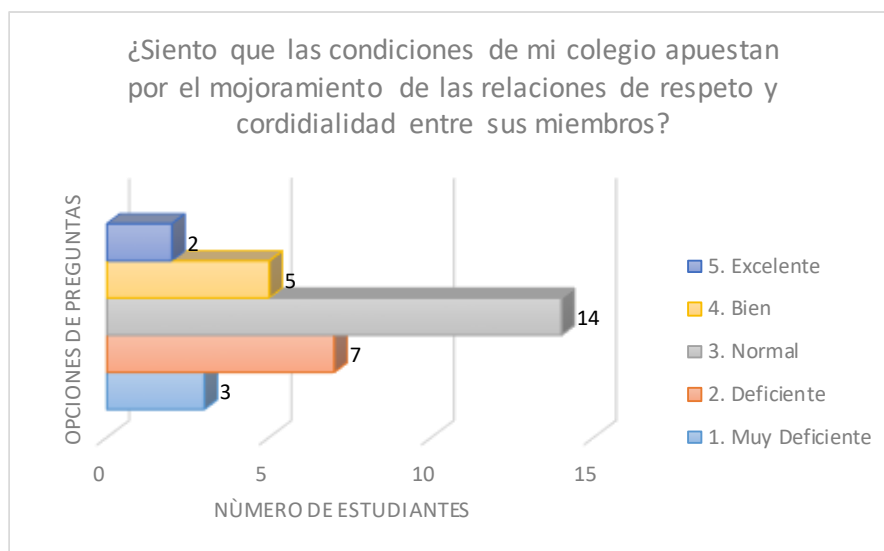


Figura 17. Sensación de influencia del colegio en las relaciones entre miembros, grafica de barras

Al analizar los datos se encontró que el promedio frente a la percepción de la infraestructura del colegio permite un buen desarrollo académico, el promedio de los estudiantes respondió que es de: 2,87% es decir la proporción de estudiantes encuestados cree que la condiciones del dadas por la institución es de 3. Normal, es decir es aceptable para su un desarrollo fundado en el respeto, más sin embargo este no óptimo.

¿Siento que las condiciones de infraestructura de mi colegio permiten el desarrollo óptimo de las actividades y clases?

Respecto a esta pregunta de que si los estudiantes ¿sienten que las condiciones de infraestructura permiten el desarrollo académico?, los estudiantes del grado noveno para el año 2018, 12 estudiantes lo calificaron como 4. Bien, lo que corresponde al 39% de la muestra; seguido por la votación de 10 estudiantes que son el 32% para la opción 3. Normal; luego 7 estudiantes que consideran la opción 2. Deficiente, es decir el 23% de la muestra; y 5. Excelente con 2 estudiantes, es decir el 6%, (figura 18).

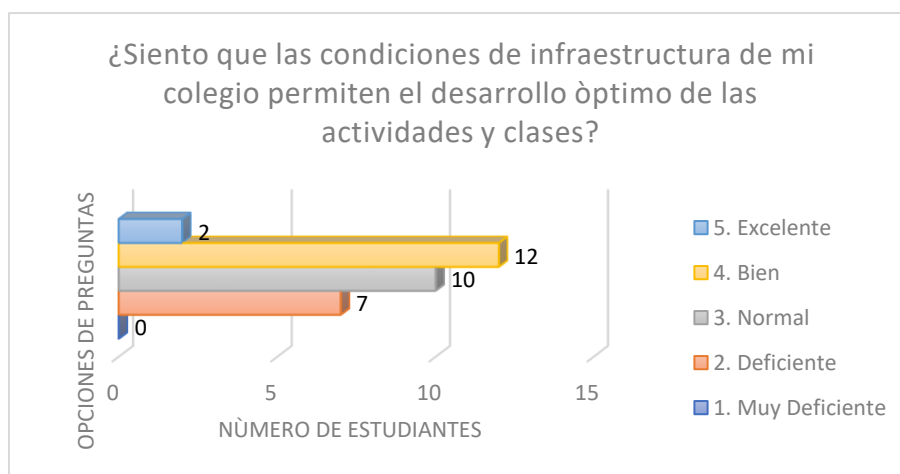


Figura 18. Influencia de la infraestructura del colegio en el desarrollo óptimo de las clases, grafica de barras

De los anteriores datos se encuentra un promedio de 3,3, es decir de la muestra (31 estudiantes) de grado noveno, ellos califican la infraestructura para el desarrollo académico como 3. Es decir, Normal, no les permite muchas posibilidades para desarrollarse académicamente dentro de la institución, pero tampoco se las priva de forma rotunda.

2.2.8. Preguntas de Contexto Social

Estas preguntas están enfocadas a conocer las condiciones de los estudiantes encuestados del grado noveno, en el Colegio Tibabuyes Universal.

Usualmente ¿cómo te desplazas al colegio?

Frente a los desplazamientos al colegio los estudiantes en su mayoría (84%) llegan a la institución caminando o por medio de bicicleta, es decir, un total de 26 estudiantes; seguido por aquellos que se movilizan en bus o transporte público con 4 estudiantes correspondiente al 13% (figura 19), estos resultados respecto a los modos para llegar al colegio responden a la cercanía de todos los estudiantes encuestados, es decir todos los estudiantes de la muestra viven en la localidad de Suba, e incluso en varios circundantes, lo que permite que sus traslados sean cortos y en la mayoría de casos sean a pie o en cicla.

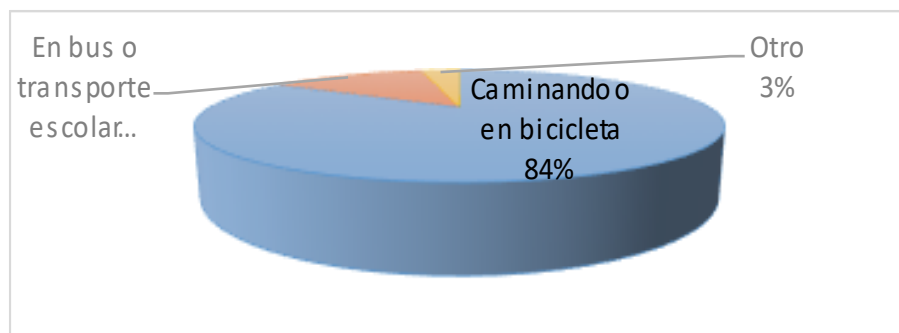


Figura 19. Medio principal de desplazamiento al colegio, grafica de torta

¿cuánto tiempo tardas de ir a tu casa al colegio?

Esta grafica guarda gran relación con la gráfica anterior pues los traslados, en su mayoría están entre menos de 15 minutos y entre 15 y 30 minutos, pues los recorridos para llegar al colegio son cortos, lo cual responde a la cercanía de los hogares respecto al colegio, la opción más repetida es: entre 15 y 30 minutos y menos de 15 minutos, siendo la primera de 18 estudiantes, es decir, el 58% de la muestra) y la segunda de 13 estudiantes, es decir, una participación de 42%.

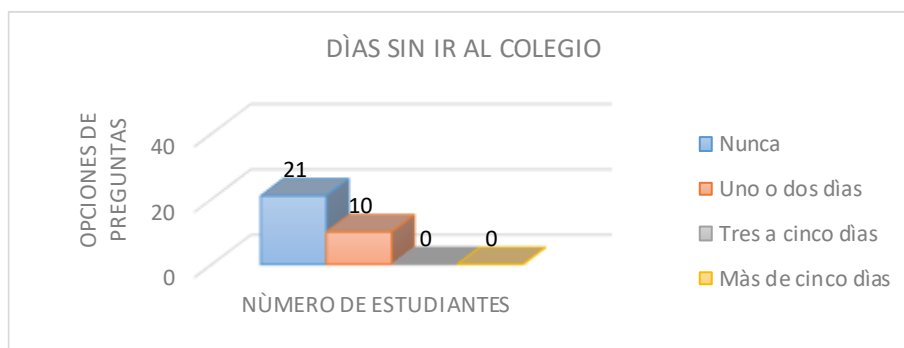


Figura 20. Tiempo de recorrido diario, grafica de barras.

¿Estudiaste en este colegio el año pasado?

Respecto a los estudiantes antiguos, encontramos que la mayoría, es decir, 77% de la muestra (24 estudiantes) están haciendo su segundo año o más dentro de la institución, frente a una minoría de 7 estudiantes, es decir, el 23% quienes se encuentran en su primer año en el colegio.

Esto implica que los estudiantes viejos ya tienen una tradición académica y conocen las dinámicas propias del colegio, frente a los nuevo, nuevos estudiantes que ingresan ya para culminar los tres años de bachillerato, casos que hacen pensar que los estudiantes nuevos se trasladaron ya sea por la cercanía del colegio con el barrio en el que viven.

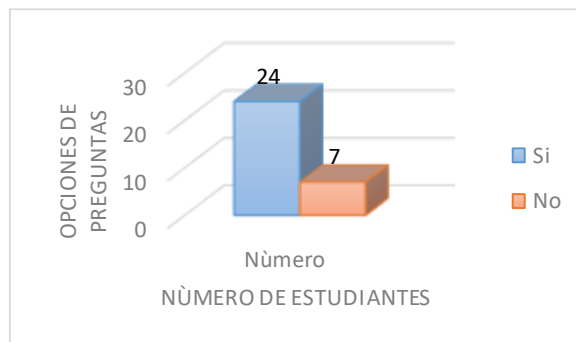


Figura 21. Continuidad académica en el colegio, grafica de barras

¿has repetido alguno de los siguientes cursos?

Respecto a los años repetidos por los estudiantes de noveno para el año 2018 en el Colegio Tibabuyes Universal, se encuentra que la mayoría es decir el 41% no repitió ningún año académico, siendo estos un total de 13 estudiantes, no obstante, al sumar el total de estudiantes que han nombrado repetir un año la suma da un total de 19 estudiantes lo que corresponde a 69% (figura 19) , siendo el año más repetido Octavo con 5 estudiantes (16%), y los menos repetidos: primero y sexto con 1 estudiante cada uno, lo que corresponde el 3% de la muestra, los demás datos se representan en la gráfica a continuación (figura 22).



Figura 22. Años académicos repetidos por los estudiantes, grafica de torta

No obstante, para la muestra un estudiante repitió dos años, siendo estos séptimo y octavo, lo que da una muestra de (32).

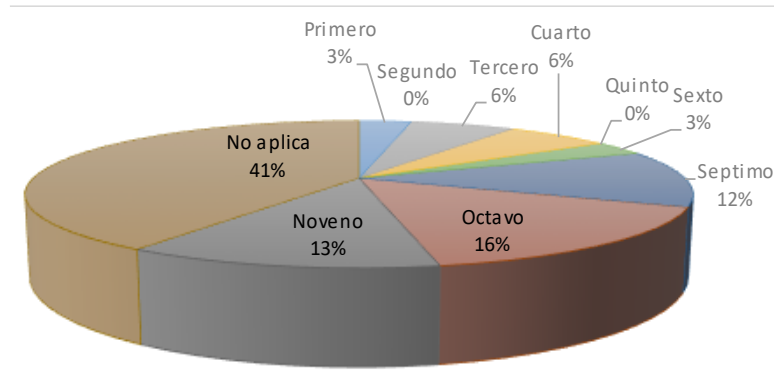


Figura 23. Reprobación de grados, grafica de torta

¿Has trabajado alguna vez?

Frente a la pregunta ¿alguna vez has trabajado? Los 31 estudiantes entrevistados respondieron en su mayoría que no había trabajo, para una participación presupuestal del 68%, es decir, 21 estudiantes no han realizado un trabajo, frente a un 32% (10 estudiantes) que si han trabajado.

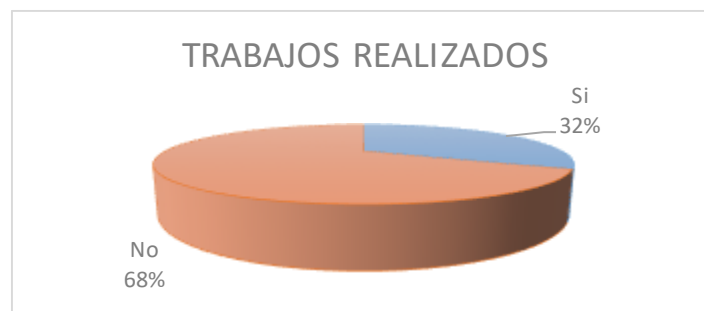


Figura 24. Estudiantes que han trabajado alguna vez, grafica de torta

Respecto a los estudiantes que, si han trabajado, las opciones de trabajo en la que ellos han participado son (desde la más seleccionada, hasta la menos): construcción con el 30%, es decir, 3 estudiantes. Seguido por: tallerista, niñera, logística, domicilio, costurera, ayuda en el hogar y comercio, todos con una participación de un estudiante cada uno, es decir, una participación de 10% (figura 25).

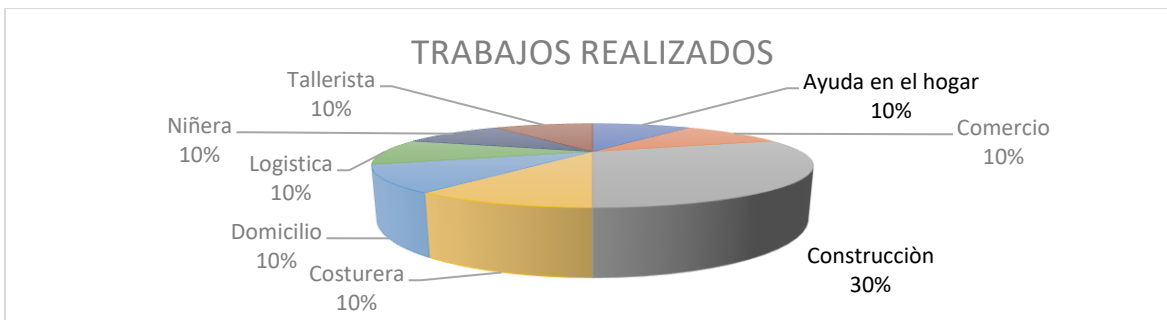


Figura 25. Tipo de trabajos que han realizado los, grafica de torta

En el último mes ¿cuántos días dejaste de ir al colegio?

Frente a las respuestas de los estudiantes, la opción más señalada es nunca con 21 estudiantes, es decir, el 68%, seguido por las inasistencias entre uno a dos días con 10 estudiantes, es decir, el 32% de los encuestados.

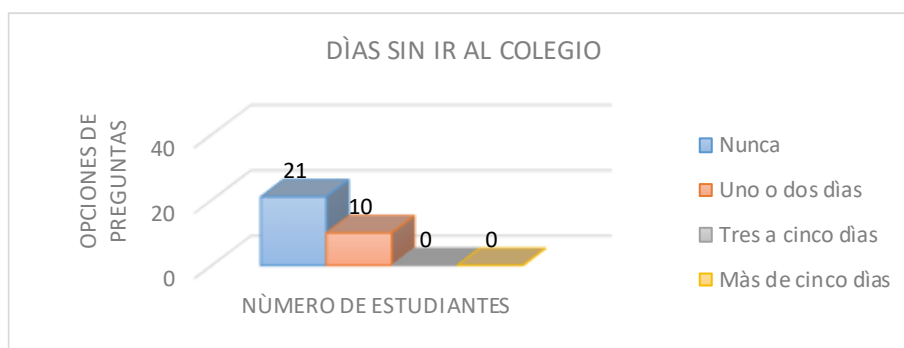


Figura 26. Días de inasistencia en el último mes, grafica de barras

¿conoce alguna zona de importancia ambiental en la localidad?

Frente al conocimiento que tiene los jóvenes encuestados de noveno grado para el año 2018, el 48% declara que no conoce escenarios de importancia ambiental en la localidad, siendo la más escogida, la opción Si, con el 52% de los encuestados, lo anterior señala que los porcentajes de ambas opciones son muy reñidos, es decir los conocimientos sobre zonas ambientales en la localidad no es importante, sin decir que esta sea nula.

ZONA DE IMPORTANCIA AMBIENTAL EN LA LOCALIDAD DE SUBA

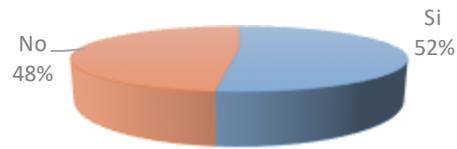


Figura 27. Reconocimiento de la importancia ambiental de la localidad, grafica de torta

Respecto a las zonas que los jóvenes de noveno reconocen como de importancia ambiental en la localidad, se encontró para 9 estudiantes que reconocen al Humedal de la Conejera, poco menos de la mitad del grupo desconoce los patrimonios ambientales de la localidad.

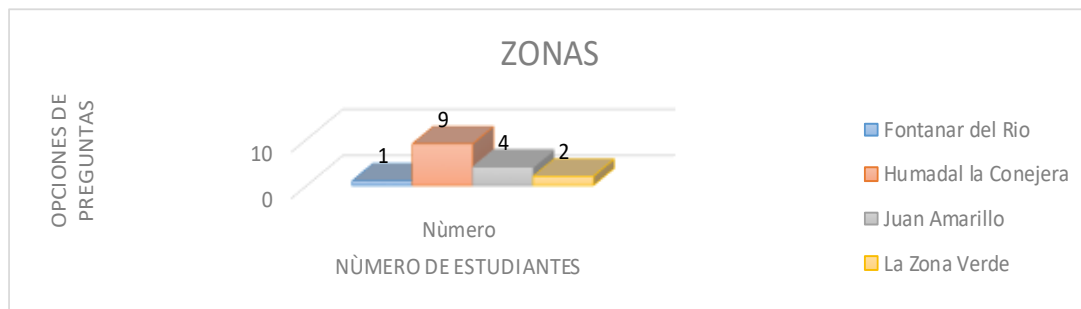


Figura 28. Reconocimiento de la importancia ambiental de la localidad, grafica de barras

¿Te interesa participar en proyectos que tengan que ver con el mejoramiento del medio ambiente?

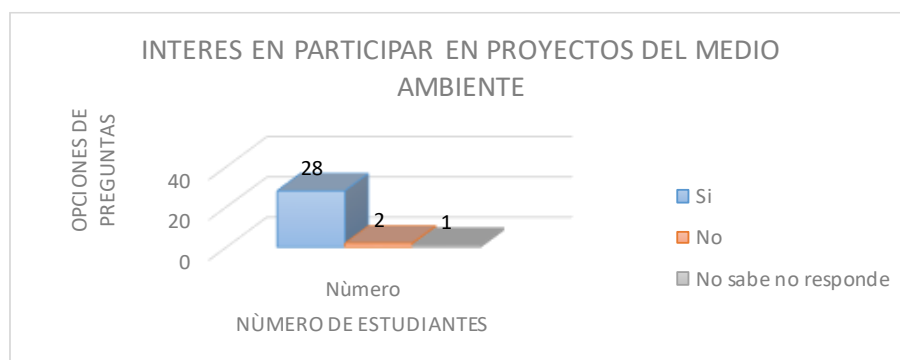


Figura 29. Interés en proyectos medioambientales, grafica de barras.

¿En tu hogar cuentas con servicio de acceso a internet?

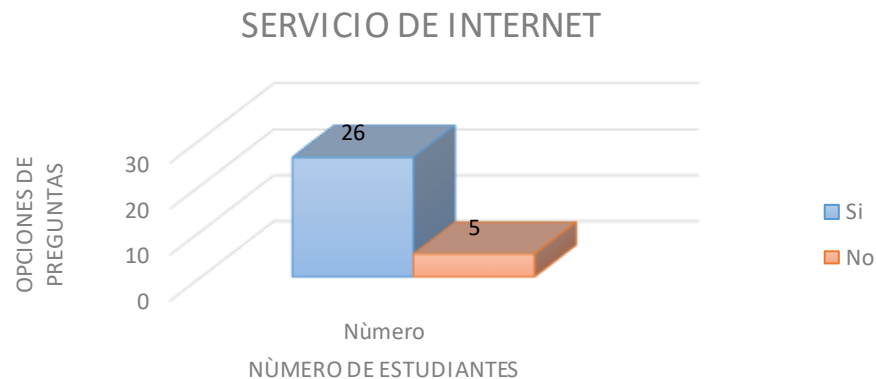


Figura 30. Acceso a internet, grafica de barras.

Tipo de vivienda

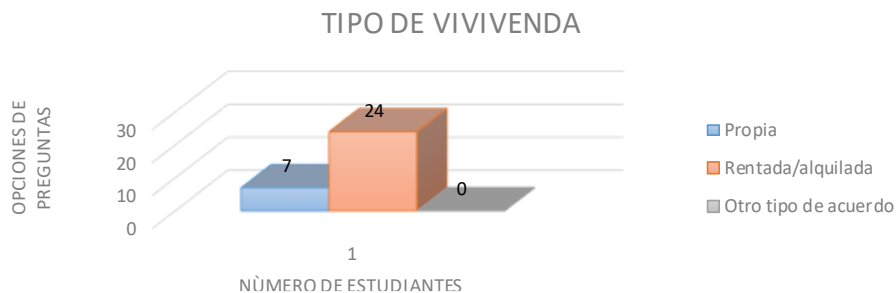


Figura 31 Tipo de vivienda, grafica de barras

2.3. Caracterización del Concepto Territorio

El presente apartado tiene como fin desplegar un recorrido sobre el concepto de *Territorio* en búsqueda de vislumbrar en su concepción planteamientos, características, formulaciones, usos, pautas y discusiones sobre el mismo; De esa manera avanzar en la adquisición de un mayor bagaje teórico que permita establecer un panorama sobre el concepto, y lograr articular de manera óptima su posterior proposición. Para su realización he empleado un proceso de valoración sobre las ideas centrales de especialmente cuatro bibliografías examinadas², en relación con el concepto de *territorio*, propendiendo por

² La primera fuente abordada es del autor Fernandes, B. M. (2008). *Sobre la Tipología de los Territorios*. San Pedro, Carumbey; La segunda corresponde a los autores Montañez Gomez, G., & Delgado Mahecha,

señalar los elementos más significativos en aras de obtener una cartografía del mismo acorde con las intencionalidades anteriormente expuestas.

De esa manera cuando hablamos de *territorio* no hacemos alusión solamente a una extensión (área) territorial determinada, acepción bastante limitada, como tampoco su definición se encuentra completamente ligada a la concepción uniforme, conveniente u homogénea que se le ha pretendido asentar al concepto; Explico, algunas perspectivas teóricas institucionales como los Estados Nacionales, promueven influencia aún, con base a la idea moderna de una autentica unidad espacial soberana, de control, gestión y dominio, funcionales a un determinado sistema económico, político y de gobierno que, demandan para su justificación ejercicios de dominio en los sistemas socio – espaciales, políticos y simbólicos de una determinada población para su conveniente legitimación en las diferentes realidades políticas de influencia.

Sin embargo, en lo referido a su estipulación territorial, no evita caer en acepciones limitadas sobre el comportamiento de los territorios y las poblaciones, en aspectos referentes a su configuración socio - espacial y su intrincada variabilidad política. Esto debido a que la conceptualización desde este tipo de perspectivas concibe al territorio como un compilado de condiciones, funciones, formas, derechos, discursos, ordenes, de índole jurídico y geopolítico, sobre la disposición y aprovechamiento de recursos naturales, y la distribución de asentamientos de injerencia en función del Estado, pero, tanto las condiciones sociales de las poblaciones ligadas con la concepción del territorio, dimensiones involucradas

O. (1998). *Espacio, Territorio y Región: Conceptos basicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía, Vol. 7 No. 1-2 . Colombia. ; Tercera, el autor Velásquez, M. S. (2012). ¿Como entender el territorio?. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Cara Paren. .*

intrínsecamente en un entramado ecológico, debido a su comportamiento inherente, autónomo e imprevisible, figura especialmente en el interés de agentes inquietados por el ejercicio de control y dominio de áreas naturales de alta influencia económica, política y ambiental, pese a las tendientes condiciones de detrimento territorial en diversos ámbitos sociales, entre ellos, medio ambiente, sustentabilidad y soberanía alimentaria.

Tal significado restringe y limita el potencial del concepto, y tampoco, necesariamente supone un beneficio en política territorial, como para las realidades espaciales y ambientales de las amplias mayorías de las poblaciones; En ese sentido, distante de poseer solo una acepción al término, el *territorio* está dispuesto por múltiples formas de uso, tipos de relaciones y complejidades de estudio, asumidas por distintas disciplinas y perspectivas sobre las interacciones espaciales, y, por tanto, a las complejas interrelaciones que a estas mismas le subyacen. Por eso, parte del desarrollo teórico, conceptual y práctico que ha tenido el concepto, ha sido izado en diversos contextos, recolectando múltiples escenarios de deliberación, “terrenos” donde ha figurado el concepto por ser foco de múltiples intenciones, lugares y actores de enunciación, haciendo de su nombramiento una complejidad de variados sentidos, y, por tanto, de contendientes estipulaciones sobre su idea.

Antes de desplegar los planteamientos cabe señalar, que el ejercicio de aproximarnos a su definición conceptual involucra intencionalidades en cualquiera que sea su lugar de referencia o abordaje, ninguna posición inscribe a ser concluyente más si reveladora en esta aproximación teórica y conceptual; Dotar de significación o connotación al concepto presupone un posicionamiento no neutral en su enunciación, en consecuencia, no exento de

estar involucrado en las redes y tensiones del entramado territorial y las relaciones de poder que le son propias.

He realizado una aproximación al concepto desde cuatro apartados: el primer apartado propone desarrollar una tipología de los territorios (Fernández, 2008); El segundo apartado aborda la relación entre espacio, territorio y región, entendiendo el territorio como un producto social y derecho de los ciudadanos/as (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998); En el tercer apartado, abordaré la idea de territorio como una relación geo – eco – antrópica trazada por confluencias multidimensionales del territorio (Velázquez, 2012).

En consecuencia, como primer apartado, respecto a *La Tipología de los Territorios* (Fernandes, 2008), el autor aborda la cuestión sobre la constitución de los territorios desde una perspectiva geográfica, desarrollando el interrogante: ¿Cómo consolidar una tipología de los territorios que examine el comportamiento diverso del territorio y su devenir multiterritorial? (Fernández, 2008). Para tal propósito imprime el carácter primordial en el cual el espacio es producido por relaciones sociales, razón por la cual, debido a la inherente complejidad en el comportamiento social, deviene en la expresión de diferentes disposiciones espaciales y concepciones sobre el territorio.

En ese sentido, las disputas sociales, enmarcadas en las proyecciones sociales de influencia desarrollista figuran como manifestaciones territoriales, pues el espacio como constructo social y espacial concentra diferentes expresiones de territorialidad, complejos socio – espaciales liados por la implementación de modelos económicos referidos al desarrollo y su influencia *transterritorial* (Fernandes, 2008).

Tal influencia se caracteriza por desplegar una proporción gradual de los territorios, escalas: internacionales, nacionales, departamentales, municipales, y locales, en aras de desplegar un esquema territorial articulado con los modelos de desarrollo imperantes; “*Los transterritorios son un conjunto de territorios nacionales, entendido como espacio de gobernanza, en diferentes escalas*” (Fernandes, 2008, pág. 3), es decir, una instauración administrativo – territorial de entidades transnacionales, acopladas en la implementación de políticas públicas y privadas, en función de generar planes de injerencia y gestión territorial según determinadas directrices de desarrollo.

En consecuencia, los conflictos generados por tales directrices se ven atravesados por la disparidad existente entre clases sociales, y, en general, a las formas de resistencia social que revelan en sí intenciones, trayectos y proyecciones territoriales divergentes a las medidas dominantes, admitiendo la agudización de los conflictos territoriales bajo los intereses de sosegar desde comprensiones univocas, homogéneas e indelebles el comportamiento territorial y los conflictos sociales intrínsecos.

Explica que el sistema económico capitalista y su influencia transnacional ha fijado políticas neoliberales en las cuales impositivamente se impacta diferentes ámbitos de influencia social, como la pérdida de soberanía territorial de considerables sectores y agrupaciones sociales sobre sus territorios, y luego, como desenlace de su imposición, el despojo de territorios (Fernandes, 2008); Sin embargo, las contradicciones y vicisitudes presentes en las dinámicas sociales generan espacios antagónicos incluso bajo la jurisdicción de los territorios nacionales, formas territoriales disyuntivas a la dominantes y con intencionalidades propias, “(...) esas políticas forman diferentes modelos de desarrollo que

causan impactos socio territoriales y crean formas de resistencia” (Fernandes, 2008, pág. 4), de modo que, la inherente conflictividad entre clases sociales respecto a la hegemonía territorial viabiliza diferentes producciones espaciales y concepciones sobre el territorio, así como también múltiples ejercicios de territorialidad.

Por ahora, he propendido por esclarecer la influencia transterritorial como carácter crucial en la comprensión territorial, examinaremos brevemente ahora las formulaciones coexistentes al análisis del comportamiento territorial referidos a la *multiterritorialidad*, la *multidimensionalidad* y la *pluriescalaridad* de los territorios, y a modo de ultimar este apartado, expondré el despliegue de los compendios territoriales señalados por el autor, como *primer, segundo y tercer territorio*, y así, el *territorio material e inmaterial* (Fernandes, 2008).

Hay que destacar, en aras de clarificar la relación conexas entre soberanías como elementos constituyentes del comportamiento territorial, enunciar la multiterritorialidad como:

“(...) soberanías, cuyas existencias garantizan el estado (...) como también sus poderes, los partidos, los sindicatos, las iglesias, las fundaciones, las cooperativas, las empresas, los movimientos y las organizaciones no gubernamentales, construyen espacios y territorios en el interior del territorio del estado, constituyendo así diferentes soberanías.”

(Fernandes, 2008, pág. 6); A condición de que, siendo la soberanía un elemento constituyente del poderío estatal moderno, las soberanías y los territorios que le subsisten simultáneamente, le dotan de legitimidad y/o disputan de intencionalidad, sentido.

A su vez, pese a la complejidad que parece extenderse, el territorio es ubicado como una unidad de variadas dimensiones, explica: “*Para discutir la totalidad como un principio del territorio es necesario tomar mucho cuidado para no ser malinterpretado. Claro que no estoy diciendo que todo es territorio, sino que el territorio es un todo.*” (Fernandes, 2008, pág. 6), ubicado como una composición de dimensiones no totalitarias, en donde la multidimensionalidad expuesta como anexión de dimensiones dispone una característica pretérita para entenderla como una unidad integral; “*Las dimensiones están formadas por las condiciones construidas por los sujetos en sus prácticas sociales en relación con la naturaleza y entre sí. En las múltiples dimensiones del territorio se producen las relaciones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales.*” (Fernandes, 2008, pág. 6).

Habría que decir también que esta composición del territorio también se encuentra diferenciada en escalas, pero a diferencia de la influencia transterritorial distinguida por su absorbente influencia internacional expuesta a través de las contrariedades sociales resultado de la implementación de políticas neoliberales a los territorios, tal diversificación escalar propia, indicada la susodicha como *pluriescalaridad*, presenta una circunstancia en la cual los territorios de diferentes escalas, particularmente, la escalas nacional, provincial y municipal, pueden transmutar o intermitir, es decir ejercer influencia continua o discontinua en las diferentes escalas, como en las propiedades territoriales que están disputando, incluso, en la idea de territorio como espacio de gobernanza (Fernandes, 2008).

Con respecto a lo anterior, el territorio como escenario de disputa por la gobernanza, expresa, “*La interdependencia entre el espacio de gobernanza y el espacio relacional es comprendida por la insociabilidad de las condiciones físicas, relacionales e intencionales*”

(Fernandes, 2008, pág. 8); En ese sentido, el autor sugiere no ignorar los espacios de gobernanza que componen la vida cotidiana de las sociedades, y plantea su identificación en espacios materiales - fijos e inmateriales – fluidos, *“Los territorios fijos y fluidos son los espacios de gobernanza. Las propiedades privadas y los espacios relacionales, que permiten distinguir los territorios del Estado, los públicos y los privados, constituidos a partir de diferentes relaciones sociales.”* (Fernandes, 2008, p. 9).

Tal concepción, desarrollada por Milton Santos y retomada por el autor, comprende que el comportamiento de los territorios posee propiedades que pueden cambiar o afianzarse a medida que las relaciones sociales dispongan, respecto a las configuraciones espaciales establecidas, *“La interdependencia entre el espacio de gobernanza, propiedades y el espacio relacional es comprendida por la insociabilidad de las condiciones físicas, relacionales e intencionales”* (Fernandes, 2008, p. 9), por eso, son tales los desplazamientos que permiten diferenciar y producir diferentes tipos de territorios.

El primer territorio refiere a los espacios de gobernanza dispuesto en escalas e instancias, *“(…) la nación. (...) En éste se constituyen otros territorios producidos por las relaciones de las clases sociales.”* (Fernandes, 2008, p. 10), por tanto, los conflictos territoriales propios de estos componen los escenarios de disputa de tensiones socio territoriales entre la relación territorio - propiedad; El segundo territorio alude a la comprensión de la propiedad como parte de la organización y disposición espacial, la propiedad nos condesciende el estudiar los territorios de las clases sociales, y es que los sujetos, agrupaciones sociales, etc. No pueden existir sin una conexión territorial que recalque las tensiones de los cuales brotan las relaciones sociales, la disputa territorial se

produce de dos maneras: por la desterritorialización o por el control de las formas de uso y de acceso a los territorios, o sea, controlando a sus territorialidades. (Fernández, 2008).

El tercer territorio lo relaciona con las formas de uso del territorio y de los territorios, así mismo, a sus ejercicios de territorialidad, especialmente referido a las formas de uso del territorio, explicando que esto se puede evidenciar en el flujo de mercancías en donde compañías se expanden y algunos otros pierden territorios, o el tráfico ilegal de mercancías expanden o fluyen a través de esta correlación de fuerzas, este tercer territorio corresponde más a los escenarios de la vida cotidiana, que a escenarios propiamente de gobernanza como corresponde al carácter escalar de los primeros territorios.

Por último se menciona los Territorios inmateriales, donde refiere al dominio sobre los procesos de construcción de conocimiento y las interpretaciones posibles que son construidas, según el autor, son disputas por la construcción del conocimiento, y por tanto también una disputa territorial, que no necesariamente distingue solamente escenarios académicos o científicos, sino que también hace parte de la esfera política y por tanto son base de la sustentación territorial, su construcción y su condición colectiva propia.

A continuación, me encargare de desarrollar los planteamientos extendidos en *Espacio, Territorio y región* (Mahecha & Montañez Gomez, 1998)³, que más que diferenciarse de los planteamientos desarrollados hasta el momento, propone:

³ Montañez Gomez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). *Espacio, Territorio y Región: Conceptos basicos para un proyecto nacional*. Cuadernos de Geografía, Vol. 7 No. 1-2 . Colombia.

El territorio y el espacio como producción social manifiestan unas circunstancias de espacialidad de la vida social, en donde el espacio geográfico “surge” en tanto interactúa entre articulaciones de acciones y objetos que, de forma complementaria e indisoluble poseen un desenvolvimiento histórico, y consiguen fijar sistemas socio – espaciales (Mahecha & Montañez Gomez, 1998). De esa manera, los autores referenciando las apreciaciones teóricas del geógrafo y urbanista *Edward W. Soja*, simpatizan con la valoración que registra el susodicho, donde es expuesto el carácter constitutivo de la sociedad en la relación entre territorio y espacio, además se muestra el carácter cambiante del espacio, producto del devenir histórico en donde se revelan definidas intencionalidades y formas de articular e instrumentalizar el espacio, el poder y el saber⁴.

Así mismo dota de unos preceptos para analizar el territorio en un contexto nacional, algunos de ellos exponen criterios para su análisis y comprensión como expresión social; entre las más influyentes ideas señala que toda relación social tiene ocurrencia en el territorio, por tanto, el territorio es el escenario de las relaciones y construcciones sociales, que muta en las disputas por el poder, y por tanto su estado es cambiante.

La idea de territorio está ligada a la idea de poder y control, de esa manera surge la territorialidad, que resume, sobre la capacidad de gestión y soberanía que tiene determinada agrupación social sobre la disposición del territorio, su delimitación, connotación, y composición simbólica, por eso es frecuente asociarla a elementos como la apropiación, la identidad, la afectividad, categorías enmarcadas bajo el comportar de las interacciones

⁴ Vease en Soja, Edward W. *Geografías Posmodernas. La reafirmación del espacio en la teoría social crítica*. Londres, Nueva York: Verso, 1989.

sociales e interpeladas por el devenir histórico que se expresa por medio del cambio de los fundamentos técnicos.

Para ir ultimando los postulados de este autor *¿Cómo entender el territorio?* (Velasquez, 2012) plantea: El posicionamiento de los territorios halla su raíz en las prácticas sociales (realidades) que con relación a la naturaleza y al espacio, logran producir un marco de relaciones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales, delimitando las formas de relación entre sociedad y territorio, o territorio con otros territorios, de esa manera concuerda con los autores anteriormente expuestos en tanto:

“La conflictualidad es, por lo tanto, un proceso en que el conflicto es solo un componente. Este proceso es formado por diversos componentes polarizados como uno – diverso, consenso – crítica; regla – conflicto; normalidad – diversidad; centralización – centralidades; territorio, territorios. El centro del conflicto es la disputa por los modelos de desarrollo en que los territorios están marcados por la exclusión de las políticas neoliberales, productoras de desigualdades, amenazando la consolidación de la democracia.” (Mahecha & Montañez Gomez, 1998).

El autor percibe al igual que los anteriores autores que el territorio es una compilación de dimensiones y de variables que se antepone a modo que configuran el territorio desde su multidimensionalidad, vista principalmente desde ámbitos culturales, económicos, políticos, medioambientales, y que en consecuencia *“se compone por una relación geo eco antrópica que hace referencia al territorio como un espacio socialmente construido cuyas fronteras no son definidas por las características biofísicas sino por los procesos mediante los cuales los*

actores sociales lo transforman intervienen en el definiéndolo y delimitándolo.” (Velasquez, 2012, pág. 14), de esa forma, en consecuencia, a los procesos sociales, las tensiones que se generan alrededor de los procesos de territorialidad generan territorialidades como expresiones del territorio, que pueden complejizarse en tanto existen diversidad de actores, multiplicidad de dimensiones involucradas, elementos, y expresiones, que se concentren en él.

Tal concepción de aquella dimensión geo – eco – antrópica, da cuenta de los procesos geográficos, biofísicos y ecológicos que componen las condiciones vitales de la existencia y desarrollo humano entre el territorio, tal compleja vinculación puede resultar incluso imprecisa, respecto a este punto el autor menciona lo siguiente: *“La dimensión geo eco antrópica entonces se genera a partir de la propia apropiación social del espacio y las formas de relación entre los diversos actores territoriales que en el marco de los procesos sociales hacen posible la convivencia, la vida productiva y la construcción de proyectos comunes o antagónicos a partir de un territorio.”* (Velasquez, 2012, pág. 14), sin embargo, pese a las acciones asociativas de las comunidades cruciales para la consolidación del territorio, no necesariamente se garantiza un equilibrio entre las dimensiones naturales del mismo y los procesos evolutivos inherentes a la naturaleza.

2.4. Caracterización Territorial

A continuación, se realizará la caracterización territorial circundante al colegio, en donde se abarcan las escalas de la localidad, la estructura ecológica principal de Bogotá, el humedal y las acciones de apropiación territorial que se llevan a cabo.

2.4.1. Caracterización de Suba

A modo de desplegar la caracterización, propongo una visión que me permita desarrollar una contextualización, en el marco de comprender los procesos de expresión cultural y social en el territorio; El desarrollo multidimensional de la localidad como territorio (Velasquez, 2012), y de las transformaciones y disputas territoriales oriundas de Suba (Mahecha & Montañez Gomez, 1998).

La actual presencia de familias de descendencia indígena en la localidad, remite a los inicios del asentamiento humano en Suba, que remontan desde la época prehispánica, donde colectividades nativas fueron interceptadas por los procesos de conquista y colonización española que en América se aventajaban, y en donde la abundancia de escenarios naturales en el territorio permitía el desarrollo de prácticas de agricultura y de economías agrícolas sostenibles para la satisfacción de las necesidades de los grupos nativos residentes. Pese la abolición de los resguardos indígenas y la eliminación de la propiedad colectiva a los nativos, fue conservada su tradición indígena, tanto así que hoy día representa uno de los asentamientos indígenas más numerosos del centro del país (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 13).

La constitución del colonialismo en la región impulsaba, entre otras cosas, la imposición de directrices urbanísticas coloniales en donde la estructura social, política y económica de los asentamientos indígenas era parte de ella, supeditada a disposición de los dictámenes doctrinales de la corona española y de los conquistadores españoles, que con las influencias urbanísticas y arquitectónicas coloniales promovían la predominancia en los mandatos criollos, así mismo, en los órdenes católicos también. Es en 1550 cuando es

fundada Suba, y en 1618 se construye la iglesia colonial en el cerco de la Plaza Central (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 13); Siglos después, en 1875, es anexada y oficializada como otro municipio del departamento de Cundinamarca.

El siglo XX, en donde si bien la influencia colonial no deja de ser menos estimable, algunos fenómenos de migración y poblamiento de espacios rurales a espacios urbanos, y otras transformaciones urbanas político administrativas empiezan a gestarse, ejemplo de esto: La primera obra para suministrar agua a la población que se inició en 1906 por iniciativa de los padres Agustinos Recoletos y el primer transporte público que se dio al servicio en 1931 (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006) , o la constitución económica y administrativa que figuraría en la zona, *“Suba al igual que Engativá, consolidó durante el siglo XX su carácter de municipio independiente y de centro social que canalizaba el desarrollo de la vida rural. Era lugar de asentamiento de comunidades indígenas y campesinas, y de intercambio de bienes no producidos en la región.”* (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 14) hacen parte de los cambios sustanciales que empiezan a proporcionarse en la zona.

Esto adquiere relación con la incipiente y discontinua evolución económica que empieza a sumar algunas particularidades en los procesos de asentamiento y crecimiento urbano en Bogotá, como en el territorio de Suba, y así mismo en otros lugares colindantes con la metrópoli en el momento. Estos rasgos hacen parte de los elementos que explicarían algunas de las características diferenciadoras de los territorios que terminarían luego haciendo parte de la expansión de la urbe; *“los espacios correspondientes a las actuales periferias occidentales y noroccidentales estaban constituidos hasta los años 1950 por grandes propiedades, antiguas haciendas que se extendían entre humedales y pastizales. La*

única parte urbanizada era el casco urbano del antiguo municipio de Suba: algunas manzanas construidas alrededor de la plaza fundacional.” (Beuf, 2013, pág. 478) . Este es un elemento crucial porque forma parte de las condiciones territoriales perentorias para el entendimiento y comprensión de los procesos de urbanización posteriores en la localidad.

En ese sentido el proceso de consolidación de lo que se fortalecería como periferias de la ciudad, puede verse representado en las maneras como la disposición territorial, expresadas en extensiones de haciendas de floricultura asentadas en la zona rural, ceden a la compra de terrenos a proyectos inmobiliarios de reducida rentabilidad y de amplio carácter especulativo, situación que promueve además de las relaciones establecidas con la proliferación de compra informal de predios, expresiones icónicas de las transformaciones urbanas del sector, y que poco a poco consentirían las transformaciones referentes a la urbanización en Suba y su progresiva anexión en 1954 a Bogotá, de municipio a localidad. *“el decreto 3640 del 17 de diciembre de 1954 anexó a Suba, junto a los municipios de Bosa, Fontibón, Usme y Usaquén, al recientemente creado Distrito Especial de Bogotá”* (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 14).

Para la segunda mitad del siglo XX, en proximidades de la década de los años 70, muchas de las partes habitadas por congregaciones sociales de diferentes orígenes, entre ellos, motivo de desplazamiento rural - urbano, la adquisición de predios a precios asequibles, y las afinidades económicas locales, entre otros, motivaron el poblamiento de zonas cercanas al centro contiguo, *“El desarrollo del Rincón de Suba fue impulsado por un lado, por la apropiación de las tierras de los indígenas Muisca, por grandes empresas de cultivo de flores que vendieron luego una parte de sus predios a urbanizadores piratas, y por otro lado,*

por la consolidación de la centralidad popular en el barrio Quiroga, ubicada al otro lado del humedal Juan Amarillo.” (Beuf, 2013, pág. p.479); Es decir, para el establecimiento de viviendas, y otro tipo de coberturas en materia de servicios, fue necesaria la autoorganización de las colectividades asentadas en la búsqueda de garantías para lograr reconocimientos oficiales y correspondientes frente a sus modos de habitar y de mejora económica en el sector.

Es en la década de los años 90 en donde logra hacerse evidente grandes inversiones de capital inmobiliario y sus diferentes formas de expresarse en Suba, por ejemplo, la construcción de la avenida Suba, en 1990, respondía, en parte a las intencionalidades de consolidar planes de vivienda y de expansión urbana que empiezan a ser convocados en correspondencia a los procesos de afianzamiento urbano que las comunidades de las zonas habitadas de Suba, Suba Centro, Rincón de Suba, etc. , y la considerable injerencia de capitales privados en su proyección proveen a la zona, *“dos cajas de compensación familiar lanzaron allí los primeros grandes proyectos de vivienda social al oeste de este sector, la primera Ciudadela CAFAM y el proyecto Suba Compartir.*” (Beuf, 2013, pág. P.482) ambas permitieron la confluencia de diferentes sectores sociales en búsqueda de viviendas asequibles, conglomerando poblaciones de otras procedencias socio – económicas que marcaban diferencia en relación a la procedencia de los barrios propiamente autoconstruidos.

De esa manera, en el mismo periodo de tiempo, las luchas de las principales poblaciones que habitaban en la localidad emprenden a exigir mayor cobertura de servicios, como servicios de transporte, vivienda, acueducto, electricidad, entre otros, por ejemplo: *“En el caso de Suba Compartir, el reconocimiento social y político se logró en buena parte gracias a un nuevo tipo de lucha: la lucha ambiental. En efecto, ubicado al borde del*

perímetro urbano de Bogotá, el conjunto residencial colinda con el humedal La conejera. (...) Desde luego, esta fundación, una de las primeras de ese tipo en Bogotá, tuvo un papel clave en el rumbo que tomó la urbanización del noroccidente de la ciudad. Así, el proyecto de construcción de un anillo vial perimetral, previsto desde 1998, fue parado por razones ambientales gracias a la movilización ciudadana” (Beuf, 2013, pág. 484); Luchas que caracterizarían y moldearían la complejidad territorial de la localidad de Suba, puesto que estas disputarían por el reconocimiento predial de viviendas autoconstruidas, o por la definición de servicios prediales.

De esta manera la consolidación administrativa local, “La constitución de 1991 transformó el Distrito Especial de Bogotá, en Distrito Capital. Con base en esta disposición se dictaron la ley 1 de 1992 y el Decreto Ley 1421 de 1993 o Estatuto del Distrito Capital. En dichas normas se adoptó el régimen político, administrativo y fiscal de todas las localidades de Bogotá. Dentro de este contexto fueron creadas la Alcaldía Local de Suba y su Junta Administradora Local.” (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 14), Situación que permitió la adquisición de mayor autonomía administrativa frente a las dependencias institucionales distritales.

Cabe mencionar que, varios fueron los trayectos de consolidación de los barrios en Suba y en otros territorios periféricos (Noroccidente y Occidente) y por supuesto hubo luchas que se diferenciaron de otras, por ejemplo: la consolidación de barrios en sus procesos de vinculación y sus condiciones de exigencia. Sin embargo, esta situación poco a poco permitiría involucrar los barrios autoconstruidos, y/o las viviendas que no figuraban en los

planes de desarrollo local en los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), que la ciudad de Bogotá contemplaría para su identificación y posterior injerencia.

En la primera década de los años 2000 van a emprenderse grandes transformaciones urbanas en la localidad de Suba, esto debido a grandes inversiones de capitales inmobiliarios y construcción de centros comerciales que proyectarán en la localidad accesibilidad vial y cobertura en materia de servicios, construcción de viviendas, y consigo la implementación de algunas etapas del POT en consecución a la inicial gestión del alcalde Enrique Peñalosa, que permitirá la re-focalización de usos y actividades del suelo nunca vistos anteriormente en la localidad.

“la llegada del transporte público Transmilenio permitió mejorar la accesibilidad y disminuir los tiempos de los trayectos hacia el centro metropolitano. También permitió habilitar espacios públicos y ordenar los paisajes urbanos. En el año 2001 se puso en servicio el Portal Norte, luego en 2004 el Portal de Las Américas, ubicado en el Tintal y en 2006, el Portal de Suba.” (Beuf, 2013, pág. 486), este tipo de aspectos ha tenido diferentes implicaciones en los procesos de valorización predial en la zona, como en la densificación de los barrios construidos, también en el esparcimiento de asentamientos urbanos estratos 2, 3 y 4 en la localidad.

En otros ámbitos, “El 70% de la población de la localidad está clasificada en los estratos 1, 2 y 3. El 90% de los desarrollos urbanísticos y de las urbanizaciones está clasificado en los estratos 1 y 2 y se concentran en las UPZ Suba, El Rincón y Tibabuyes.” (UNIJUS & Veeduria distrital, 2006, pág. 14), esto nos sugiere que mayoritariamente son estratos 1, 2 y 3 quienes ejercen mayor influencia en la localidad, también nos expresa que

son las UPZ Suba, El Rincón y Tibabuyes quienes albergan mayor densidad poblacional en la localidad.

La caracterización realizada por el POT nos permite referenciar la composición económica y administrativa de la localidad, su vocación y correspondencia en la distribución y disposición espacial, *“El POT señala que 2 de las UPZ son de tipo residencial consolidado, 4 de tipo residencial cualificado, 3 de tipo residencial de urbanización incompleta, 1 de tipo dotacional y 6 de desarrollo. La UPZ con mayor extensión es Guaymaral (1.135.67 hectáreas), seguida por Niza, Tibabuyes y El Rincón. La UPZ con mayor número de barrios son El Rincón (82), Suba (38), Tibabuyes (31) y el prado.”* (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 15); Un elemento a resaltar al respecto es que las UPZ con mayor cantidad de barrios representan la mayor densidad poblacional, en cambio UPZ como Niza evidencia mayor cantidad de hectáreas, pero no representa semejante densidad poblacional, esto puede entenderse como una manera en que pueden inferirse algunas particularidades en la distribución territorial que nos permiten comprender algunas de las desigualdades presentes en la repartición territorial de la localidad.

Algunas de las problemáticas que acarrea Suba son, además de las desigualdades socioeconómicas que evidencia por las diversas procedencias económicas y culturales, y sus efectos que acaecen en su propia dinámica territorial y en su distribución, también se expresan en la falta de articulación presente entre dimensión territorial y la preservación medio ambiental (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006). Son este tipo de consideraciones las que permiten comprender algunas de las apuestas que las entidades administrativas

reconocen en vías de implementar acciones institucionales en el estudio y proyección de acciones para su mitigación.

La desprovista planificación urbanística que ha tenido el desarrollo de la localidad le ha hecho ahondar sobre problemáticas de distribución territorial, saneamiento, y de profundización de riesgos medio ambientales, esto debido a que:

“Sus tierras, propiedad del resguardo indígena, fueron loteadas y vendidas a familias de bajos recursos que realizaron procesos de autoconstrucción. Esta zona, urbanizada sin planeación, presenta invasiones y procesos irregulares de apropiación de tierras en las áreas de ronda del río Bogotá, en los humedales de Juan Amarillo, en La Conejera y en los cerros. Estas tierras están sometidas a un alto riesgo de inundación y de contaminación producto del vertimiento de aguas negras domiciliarias, de la acumulación de basuras y escombros y de la presencia de roedores y perros callejeros.” (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006, pág. 16)

Y esto también ha devenido en otro tipo de problemas presentes en las UPZ cómo La Academia y Guaymaral, caracterizadas como partes de considerable zona rural de Suba en donde predominan los cultivos a escala, quienes por falta de planificación de alcantarillado y suministro de acueducto, consienten la filtración de fluidos, por tanto la contaminación ambiental por el uso de sustancias químicas, plaguicidas y abonos (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006).

En la dimensión de participación ciudadana, o la vocación participativa en Suba, refleja un amplio recorrido de influencia social territorial, en donde su participación en consejos locales de planeación o escenarios electorales de comisionados a los encuentros ciudadanos, refleja un sentido de liderazgo ciudadano que hacen que escenarios como los Consejos de planeación local sean considerados por la influencia que representaciones comunales han influido en la red distrital de consejos locales de planeación. Son 169 las juntas de acción comunal presentes en la localidad, algunas de ellas distribuidas en las UPZ con mayor convergencia de problemáticas sociales (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006).

A modo de ir finalizando esta caracterización territorial creo importante resaltar los procesos de organización y de movilización social y cultural de influencia en la localidad, entre ellos las Casas culturales para Bogotá, 1996, que permitió la creación de cuatro casas de la cultura en la localidad, la promoción y el reconocimiento de apuestas culturales en la misma (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006), contexto que ha permitido promover escenarios culturales que permiten el reconocimiento de diferentes poblaciones y el impulso de actividades culturales en promoción de la participación social, el patrimonio cultural y el apoyo a expresiones culturales en la localidad.

Así mismo reconocer en la dimensión socio - ambiental, las apuestas que diferentes organizaciones y fundaciones han promovido en la localidad (fundación Humedal Torca Guaymaral, organización GaiaSuna – Madre Tierra, Hidrocolectivo Humedal de Córdoba, la mesa de trabajo ambiental, entre otras) (UNIJUS & Veeduría distrital, 2006) en la generación de escenarios de participación comunitaria en relación a la preservación ecológica, educación ambiental escolar, espacios de encuentro para el amortiguamiento de

problemáticas ambientales en la localidad, así como escenarios de movilización y acción política alrededor de los espacios de influencia ambiental en la localidad.

Se puede dar prueba de la relación medio ambiente y comunidad en la localidad de Suba comprendiendo las disputas existentes por proyectos urbanísticos y territoriales que afectan los cuerpos naturales y su devenir; el análisis de las expresiones comunitarias actuales en defensa de los territorios comunes (húmedales colindantes), desde su reapropiación y transformación, uso y prospección de áreas públicas y ambientales, nos lleva a analizar acciones locales en escenarios de complejidad educativa, política y ecológica, que buscan atenuar la expansión del crecimiento urbano acelerado y las problemáticas subsecuentes.

2.4.2. Caracterización del Humedal La Conejera

El presente análisis se encuentra compuesto por una primera contextualización y delimitación de lo que se denomina *Humedal La Conejera*, seguido por un recuento histórico sobre este territorio, posteriormente se hará un balance de las luchas sociales, territoriales y políticas actuales que se han llevado en dicho espacio para su conservación, seguido de un recorrido por expresiones comunitarias recientes que se han creado en torno al humedal, luego se realizará una contextualización de lo que es la Estructura Ecológica Principal, de la cual, hace parte el humedal la Conejera, y se culmina con el tema de la Construcción de la Avenida Cundinamarca/ Avenida Longitudinal (ALO) que amenaza con los predios de tres húmedales entre estos el Humedal la Conejera.

2.4.2.1. Contextualización y delimitación

El *Humedal la Conejera* cuenta con una extensión de 58.89 Hectáreas⁵ junto con la cuenca del mismo nombre con un perímetro de 8785.99 metros. El humedal se encuentra ubicado en la Sabana de Bogotá específicamente en la zona Noroccidental, dentro de la localidad de Suba, entre los cerros de Bogotá, limitando al oriente y al occidente con la Quebrada la Salitrosa y el Río de Bogotá, respectivamente (Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro, Bogotá Humana, 2012)

Igualmente, este humedal en “el sector norte limita con predios rural de la Hacienda las Mercedes, el Seminario Luis Amigo y la Clínica Juan N. Corpas, al sur y al oriente se encuentra la hacienda Fontanar del Río y los barrios Compartir, Suba Londres, Las Acacias, Salitre I, II Y III, Villa Hermosa, el Cerezo, Los Monarcas, Alaska, Villa Esperanza, Prados Salitre y Villa del Campo I Y II. (...) Sur margen noroccidental corresponde a predios rurales, mientras que el sector suroriental mantiene predios rurales y urbanos” (Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro, Bogotá Humana, 2012).

El *Humedal la Conejera* fue declarado Parque Ecológico Distrital por el Decreto 190 de 2004 y según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), el decreto 190 de 2004, este parque ecológico distrital de Humedal es reconocido como elemento dentro de la Estructura Ecológica Principal. En el siguiente mapa podemos ver la localización y barrios aledaños:

⁵Sin considerar la reducción de áreas debido al progresivo crecimiento urbano de los últimos años.

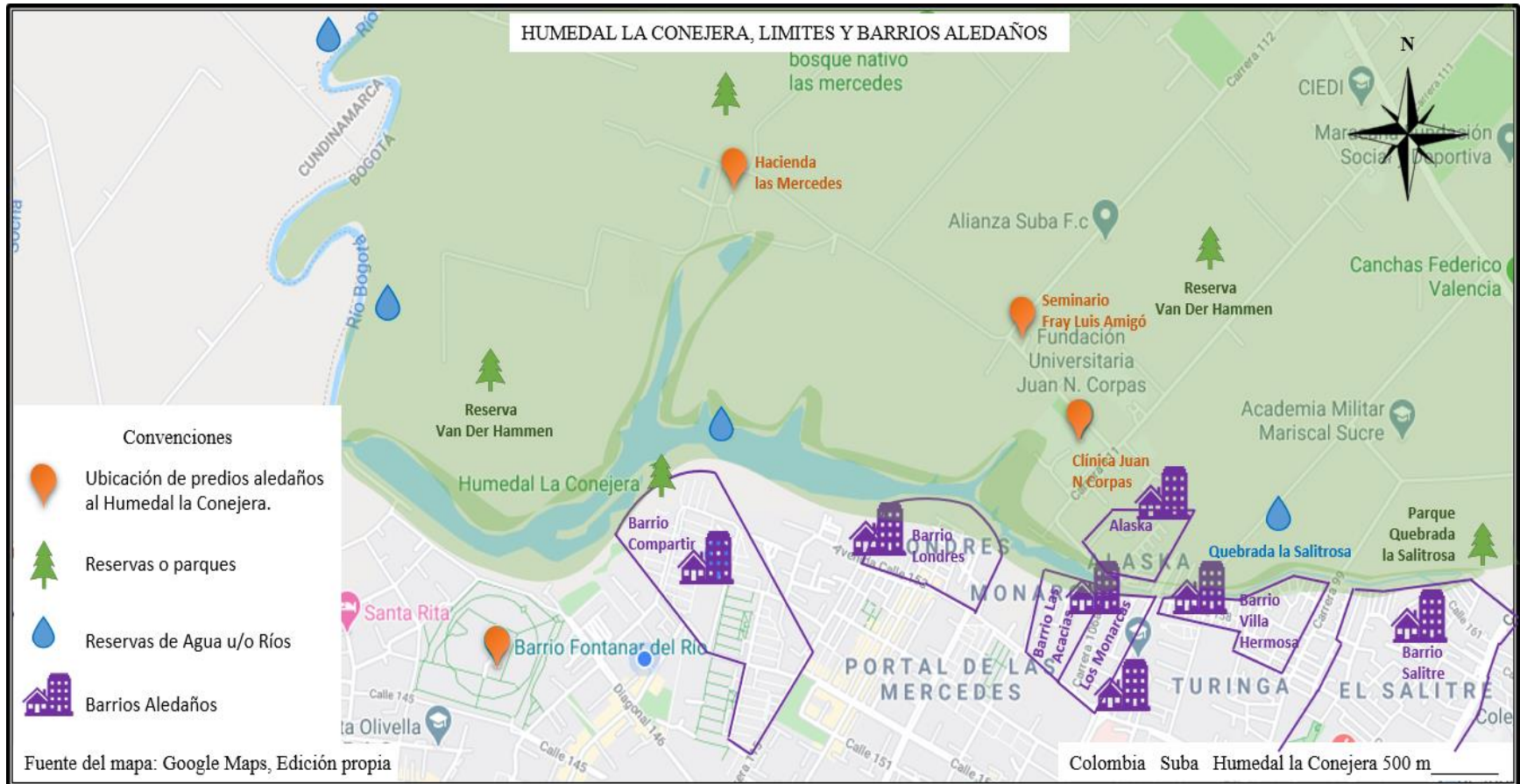


Figura 32. Mapa de Barrios aledaños Humedal la Conejera.

2.4.2.2.Historia

El territorio actualmente conocido como el *Humedal la Conejera* anteriormente era un asentamiento Muisca, aunque no existen pruebas arqueológicas que sitúen esta comunidad indígena en el lugar, este es conocido como zona de rituales, El Camino de Tibabuyes, camino ritual de la laguna Tibabuyes tributo al cacique del mismo nombre. Durante tiempo posterior a la colonia este predio de importancia ambiental era conocido como la hacienda La Conejera, predio originario del Padre José Hurtado hacia el siglo XVII.

Posteriormente este fue rematado por los jesuitas en 1775, para convertirse en territorio de caza de venados y curíes en el siglo XIX, luego para el siglo XX, esta empezó a ser loteada como zona de interés para la urbanización y crecimiento de la ciudad, este fenómeno se dio a razón de que muchos de los propietarios de las tierras aledañas al humedal vieron el beneficio económico de parcelar las tierras, las que luego fueron adquiridas por constructoras o en su defecto se vendieron grandes extensiones de tierras de origen colonial y republicanas directamente a la población migrante, predios que pese a la reforma de 1936 era aún de tenencia legal; más específicamente para la década de los 80 estos predios se comenzaron a deforestar para adecuar el terreno para el pastoreo y crianza de ganado y para también como ya se ha señalado para la construcción (Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro, Bogotá Humana, 2012); Para los años entre 1989 y 1995, se rellenó gran parte de la superficie lacustre del Humedal, esto sumado con la contaminación del agua causada por las redes de alcantarillado de los nuevos barrios, afectaron negativamente a la Quebrada la Salitrosa.

⁶ *Lacustre: referente al cuerpo de agua del l lago, medio que estas “condicionado por la geometría que tenga el lago (volumen, perímetro, área y profundidad), el clima y, por supuesto, las señas de identidad del agua del citado lago”*

Para la década de los años 90 la localidad de Suba se proyectaba como un nuevo espacio para la urbanización, que prometía vivienda asequible para las familias, posibilitando el ingreso de población proveniente de diferentes partes de la ciudad e inclusive del país y de diversos estratos económicos con el sueño de obtener vivienda propia; el crecimiento de la ocupación urbanística se extendió gradualmente hacia el noroccidente de la Sabana de Bogotá; De igual forma bajo la preocupación de disipar las luchas barriles, la informalidad de la construcción, muchos constructores apelaron por la Vivienda de Interés Social, para lo cual se unieron diferentes organizaciones de carácter económico, como se muestra a continuación:

“como una alternativa tanto de lucro empresarial como solución al problema de la pobreza y los riesgos que implica la autoconstrucción ante eventuales desastres naturales, en este contexto diferentes empresas en alianza con los bancos desarrollaron proyectos sociales de vivienda dirigidos a familias menos favorecidas que buscaban el ideal moderno el de “la casa propia”. (Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro, Bogotá Humana, 2012).

Para el año 1979 se funda la Fundación Compartir, dirigida por Pedro Gómez, encargada de la construcción de la ciudadela Compartir, donde se construyó, además, de las urbanizaciones, salones comunales y parqueaderos para cada una de las etapas, tres jardines y un colegio del mismo nombre con dos sede, primaria y secundaria, Este primer encuentro de la comunidad con lo que sería posteriormente el humedal la conejera más especialmente el barrio suba compartir etapa 1, siendo la comunidad más cercana al predio y uno de los actores que influyo en la preservación del humedal, surge en la necesidad de mejorar sus

condiciones de vida las cuales se veía afectadas por su relación con el entorno (Ávila Verano, Gina Marcela, 2011).

Los factores de afectación consistían: uno, proliferación de insectos, dos, olores nauseabundos, y tres, la contaminación del humedal, que servía como espacio de desecho de residuos y que afectaba también el panorama visual de su entorno, lo que generó que un pequeño grupo de habitantes toma la vocería de hacer una concientización frente al entorno natural que los rodeaba y su relación con el mismo, este primer escenario fue conflictivo y controversial pues se basó en las ideas entre defender y proteger el humedal o desaparecerlo, pues existía una prevalencia sobre mejorar la calidad de vida que en mantener y conservar el Humedal.

Un factor que ayudó a la preservación del Humedal es que existía en la comunidad personas que conocían sobre la importancia del ecosistema para el medio ambiente y su conservación, por eso se proyectó a futuro un cuidado de mismo sin embargo, el crecimiento urbanístico del sector, tanto de proyectos de construcción legales e ilegales, amenazó constantemente la preservación del humedal, ante la necesidad de construir viviendas accesibles para diferentes tipos de población, especialmente de escasos recursos.

Aunque prevaleció la defensa del humedal, bajo el discurso de defenderlo y preservarlo la comunidad aledaña apoyó la iniciativa al ver que se verían beneficiados frente a la calidad del aire, la mejora en el paisaje y por la importancia del agua fundada en esta fuente natural; sin embargo, esto no impidió la construcción de nuevos proyectos urbanísticos y asentamientos ilegales alrededor, lo que obstaculizó el proceso de defensa del Humedal, pues en su contraparte era necesidad por parte de los migrantes en consolidar barrios ilegales,

la legalización de sus predios esto: primero, para poder acceder a servicios públicos básicos, tales como: agua, alcantarillado y recolección de basuras, estos último evitaban a su vez que los desechos de cada hogar de construcción ilegal fueran arrojados al Humedal, y segundo, la apatía de las administraciones, como: la Alcaldía de Suba, la Fundación Compartir y la Corporaciones Autónomas Regionales (CAR), quienes no reconocían el espacio como de riqueza ambiental de necesaria defensa dándole mayor importancia al valor económico que representaban estos terrenos para la construcción urbanística. (Avila Verano, Gina Marcela, 2011)

Es por lo anterior que la comunidad en defensa del Humedal crea la Fundación Humedal la Conejera (FHC) en 1994, la cual se enfrentó al modelo de obras clásicas de hidráulica y de urbanismo desarrollista emprendidos por la primera alcaldía de Enrique Peñalosa (1998 – 2001), que dio lugar el programa de humedales y zonas de ronda del sistema hidráulico, la cual incluye tres estrategias para la orientar la restauración ecológica de los humedales, estas son: 1) Manejo hidráulico, 2) Restauración ecológica y 3) Construcción de espacio público. (Ramsar, 2012)

Este modelo de ciudad que incorpora lo ambiental, específicamente conservando los humedales y preservarlos, represento un visión urbanística que busca someter lo natural y adecuarlo a las lógicas urbanas, donde estos espacios contenedores y purificadores de agua se proyectaban como parque para recreación, rodeadas de cemento para delimitar su cauce y por tanto retirar las especies que purifican y se retroalimentan el ciclo del agua, programa que claramente afectaría la naturaleza propia del humedal. Este tipo de proyecto de humedal se puede evidenciar con el Humedal de Tibabuyes o Juan Amarillo de Suba, dónde la

delimitación del cauce del agua afecta al humedal respecto al proceso de purificación natural, lo que hace represar todo tipo de elementos que caigan o que sean arrastrados y que al momento de encontrarse represados generan malos olores al ser estancados entre cemento y ladrillo, construcción que prioriza el tránsito de peatones y ciclas por la reserva, y aunque este modelo se planea con el fin de beneficiar a la comunidad en tanto el paisaje y mejora del espacio público, lo que genera en realidad es una afectación a la calidad del aire, los ecosistemas y la vida de los habitantes aledaños al humedal.

Esta decisión establecida por la alcaldía, fue contrariada por la FHC, (Avila Verano, Gina Marcela, 2011) quienes estaban en contra del control hidráulico, por la preservación misma del cuerpo de agua y los demás elementos ambientales que interactúan con esta, de igual forma mediante esta resistencia por parte de la Fundación y la comunidad se buscaba también restaurar el ecosistema propio de los humedales a partir de sus elementos originarios y no a partir de elemento externos industriales y urbanísticos que buscan domar la estructura ecológica de estos cuerpos de agua.

Antes los diversos pronunciamientos en contra de este programa de preservación de los humedales es que a partir del año 2004 se inicia un proceso de concertación con la Alcaldía Distrital para la construcción colectiva de una nueva Política Distrital de Humedales *“orientada hacia la restauración ecológica de los humedales y a la definición del uso de conservación de la biodiversidad, (...)”* (Ramsar, 2012), tomando en cuenta la experiencia del Humedal la Conejera.

Para el año 2002 la Empresa de Acueducto de Bogotá (EAAB) (Avila Verano, Gina Marcela, 2011) construyó un canal de aguas lluvias en la quebrada la salitrosa hasta el

Humedal la Conejera, construcción que redujo en un 90% el vertimiento de aguas contaminadas, aparte de estas modificaciones se adquirieron predios y se reubicaron 26 familias que rodeaban la Quebrada la Salitrosa.

Obras que fueron el resultado de los esfuerzos legales que emprendió la Fundación Humedal la Conejera para crear un sistema de alcantarillado de los predios circundantes a la Quebrada, procesos que demoraron alrededor de 9 años y que ocasionaron daños irreversibles en la corriente de agua Quebrada la Salitrosa, Humedal la Conejera y Río Bogotá, afectando seriamente la fauna y flora del corredor ambiental.

Con el fin de conectar estos dos afluentes de agua el Humedal y la Quebrada la fundación creó el primer periodo de arborización, proyecto que fue arruinado por el fenómeno del niño y aunque a lo largo del tiempo a partir de 1993 se ha realizado proyectos de “re-armonización”, con el fin de reverdecer la quebrada y fortalecer el corredor biológico, estos proyectos aunque optimizan el equilibrio ambiental, a su vez se ven amenazados por nuevos habitantes que desean hacerse de las tierras productivas del humedal.

Con el fin de salvaguardar los humedales en Bogotá, (Ramsar, 2012) se creó en el año 1997 el Comité Distrital de Humedales, que es una instancia que cuenta con la participación de un representante de la comunidad por cada localidad con humedales y de la Red de humedales de Bogotá y la Sabana. Red de Humedales que para el año 2005 empezó a funcionar de manera autónoma con representante de los 15 humedales de la capital.

2.4.2.3. Nuevas disputas sociales de preservación del humedal

Respecto a la preservación y mantenimiento de las condiciones naturales del Humedal, la comunidad aledaña a la reserva ha vivido constantes disputas frente a la

comercialización de los terrenos aledaños que limitan con las fronteras de la Conejera como se comentó anteriormente, ese es el caso que sucedió con la construcción de un complejo de apartamentos a uno de los castados del humedal, proyecto urbanístico adelantada por la Constructora Praga Servicios Inmobiliarios S. A., con el nombre de urbanización Fontanar del Río A-1, etapa VIII, terreno donde antes de la construcción se encontraba edificado una finca que ante su tamaño, antigüedad y gran prevalecía del espacio verde en este terreno no representaba un gran amenaza o afectación al ecosistema.



Imagen 2. Antes y después de la urbanización del área protegida de la conejera

Esta hacienda, (Revista Semana, 2014) fue propiedad de la familia Ospina Pérez, luego pasó a manos de la familia Gutiérrez y fue en la alcaldía de Enrique Peñalosa, cuando autorizaron las obras para convertir este predio en espacio público, como ampliación de la zona de mitigación y protección ambiental (Zampa) del Humedal La Conejera.

Las razones por las cuales se permitió la construcción de la urbanización Fontanar del Río A-1, etapa VIII, la cual a todas luces representaba una amenaza real al ecosistema por estar en el límite con el humedal, separando por solo una reja, es la principal es que este predio es de carácter privado, así como la no delimitación legal de la (Zampa) del Humedal, lo que represento un hueco legal que la constructora no dudo en usar en su beneficio, construir

y vender el proyecto inmobiliario; no obstante este predio contaba con antelación con un permiso de construcción, así como un concepto emitido parte del Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático (IDIGER) en la Alcaldía de Gustavo Petro 2018-2022, que *“redujo la calificación de riesgo de inundación”* (Noticias Uno, 2019) lo que permitió que se realizara la obra sin tener en cuenta ninguna obra de mitigación frente a las afectaciones causadas en el terreno por la construcción.

A lo anterior el alcalde se declaró impedido luego que noticias uno descubriera que el alcalde era familiar, cuñado de los promotores de la obra, lo que representaba extravíos de intereses frente a la construcción de esta obra urbanística.

Aunque el tribunal de Cundinamarca determino mediante fallo de una acción popular presentada por la comunidad en el año 2015 en donde se alegaba que tal construcción representa una violación al espacio público y a un ambiente sano, donde además el tribunal mediante respuesta a la demanda interpuesta por la Defensoría de Bogotá, solicito modificar la licencia de construcción y *“garantizar la preservación de las aves que hacen tránsito o llegan al humedal La Conejera”* (Pulzo, 2019)

No obstante, aunque el pleito legal fue ganado por la comunidad esto no impidió, la construcción total del conjunto el cual actualmente es habitado, durante lo que fue la espera del fallo, una espera de cuatro años, en donde la comunidad hizo uso de todos los medios para poder frenar y revertir las afectaciones hechas en el límite con el humedal, haciendo uso de las vías de hecho, con el fin de deslegitimar y hacer visible el impacto de esta construcción, haciendo un campamento improvisado a las afueras de la casa de ventas y futura portería del conjunto, en donde a pesar de existir un decreto de suspensión provisional parcial de la

licencia de construcción para permitir el desarrollo de las investigaciones, decreto que claramente prohibía avanzar en la construcción estas continuaron gracias a los levantamientos del ESMAD que retiro de forma violenta al campamento de manifestantes y permitió la continuación de las obras.



Imagen 3. Impacto urbanístico en área de protección

Obras que generaron daños y afectación a la reserva, siendo estas, (Semana, 2015) la invasión de un 4 % de la zona de humedal protegida, sumado (Noticias Uno, 2019) a que se talo noventa árboles del predio y en la actualidad con la construcción en pie se desapareció la ronda hidráulica del canal que colindaba con la obra, además de los daños en el sedimento en el terreno, los constantes sonidos de construcción y ahora de los nuevos pobladores que perturbaran a las especies del Humedal como en el obstáculo que representara esta serie de edificios en la llegada de aves migratorias en su parada anual en la Conejera.

2.4.2.4. Construcción de la Avenida Cundinamarca/ Avenida Longitudinal

(ALO)

La Avenida Cundinamarca, Carrera 96 o como actualmente se conoce la Avenida Longitudinal (ALO), es un proyecto planeado para recorrer la ciudad de Bogotá de norte a sur por el borde occidental, conectando el municipio de Soacha desde la localidad de Bosa,

Kennedy y Fontibón hasta las localidades de Engativá y Suba, este proyecto se buscaba descongestionar el borde occidental y abrir el tránsito de sur a norte de la capital. (El Espectador, 2019) Proyecto que fue planeado hace más de medio siglo y pasar por más de doce administraciones, la avenida plantea un corredor aproximado de 49 kilómetros cruzando inicialmente por Chuzaca (sur) próximo a el Rio Bogotá, atravesando la ciudad hasta la Avenida norte Calle 265, premeditando recorrer aproximadamente la ciudad en 1 hora.

Este proyecto fue adoptado e impulsado por el exalcalde Enrique Peñaloza (2016 – 2020) “Bogotá para todos”, el cual busca realizar la construcción mediante una asociación público-privada (APP) que, proyecto que contaría con financiación pública y privada, para lo cual se planeaba realizar un pedaje en el tramo sur (primer tramo) dentro de la ciudad para recaudar ganancia que iba para el sector privado inversionista; esta avenida tenía una proyección de 5 años para su obra; Este proyecto se expone como un medio para beneficiar más de 3 millones de ciudadanos/as , desde los estratos más bajos de las localidades contiguas al sur, así como los estratos más altos de las localidades que pueden encontrarse gradualmente en zonas próximas al norte – occidente de la ciudad, sin decir que, en esta orientación no se encuentran también estratos bajos y medios.

Si bien se muestra como una mega obra con una inversión que supera más de 1 Proyecto que tendría un gran impacto ambiental, sobre los componentes ecológicos de las localidades de Fontibón, Engativá, Suba y Engativá, siendo estos los humedales de Capellanía, Tibabuyes y La Conejera, y la reserva Van der Hammen; Respecto al Humedal Capellanía, se pronostica una pérdida de 7 hectáreas.

No obstante, la prolongación afectaría a su vez a los humedales de Jaboque y la torca. Si bien es cierto que el proyecto de la administración de Peñaloza, contempla significativamente lo ambiental, y como mitigación a los efectos de dicha carretera se planeó construir sobre estos terrenos de forma aérea, es decir, la avenida no estaría pegada al suelo, elevada sobre estos a través de columnas, y aunque pareciera que este tipo de construcción no afecta los cuerpos, esta forma de construcción no deja de ser menos dañina, pues al cimentar la columnas en los humedales, se afecta los cimientos de la tierra comprimiéndola, y acabando por ende con la micro vida en la tierra, lo que no solo acaba con insectos sino con especies vegetales, de igual forma los ruidos ocasionados por la construcción, así como por el tránsito de los carros alejaría a las aves migratorias, que llegan cada año para apresarse, así como también restaría o acabaría con la vida de especies nativas ante el estrés y el miedo que les generaría vivir en los alrededores de la avenida, sumado a que para hacer dichos soportes se necesitara secar superficie húmeda lo que le quitaría a algunos espacios cercanos a la construcción de categoría de humedales para transformarse en potreros y por ende acabar la vida que subsiste allí a razón de la contención del agua, sin dejar de lado en ultimas el inminente paso del hombre que traería consigo urbanización aledaña a la carretera (Humedales de Bogotá, s.f.).

Aunque el proyecto ya contaba con vía libre por parte del gobierno para su ejecución, la población civil aledaña a estos espacios de patrimonio ambiental, así como demás organizaciones civiles ejercieron presión para la no realización de las obras, sumado a las demoras propias de la burocracia de la CAR que no permitió que esta administración empezara con el primer tramo sur del proyecto, lo que en si presiono a la nueva alcalde Claudia López declinara en la continuara del proyecto y pusiera en prevalencia la

preservación del medio ambiente, para lo cual decidió reforestar las hectáreas ya adquiridas por el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU).

2.4.2.5. Expresiones recientes entorno al humedal

Gracias a las disputas territoriales que ha emprendido la comunidad aledaña al humedal *La Conejera*, se ha entretejido una red de ciudadanos/as defensores de los patrimonios en el sector, que, si bien no todas se han construido en torno a la defensa y preservación del humedal, estos si plantean lo ambiental como problemática de su trabajo social y político, entre estas estas organizaciones encontramos:

- **Red la Conejera**, es una organización red que se encarga de consolidar junto con otras organizaciones y/o colectivos actividades encaminadas en la defensa del patrimonio ambiental y en torno al Humedal la Conejera. Esta organización está liderada por un grupo de mujeres adultas, que buscan reactivar la “*Zampa Fontanar del Río A-1*”, donde en medio de los terrenos baldíos hay una cancha de futbol y un árbol, de modo que el grupo busca una apropiación de este espacio, como punto de encuentro para actividades y talleres, haciendo frente para evitar cualquier otro proyecto urbanístico en la zona limítrofe del humedal.
- **Centro de Educación Chipacuy**, este es un espacio adecuado en lo que anteriormente era la junta de Acción Comunal del conjunto Compartir, el cual sufrió el abandono de la administración para luego ser un espacio de venta de alucinógenos, espacio que luego fue disputado y apropiado por jóvenes principalmente estudiantes universitarios que querían hacer de este espacio un lugar que proveciere a la comunidad de diferentes servicios de enseñanza y recreación, este escenario ha estado

abierto a la comunidad desde hace más de cinco años, el cual se caracteriza principalmente por el desarrollo del Pre – Icfes Popular, por la organización PIP de Suba; espacio en el cual también converge demás colectivos que usan sus instalaciones para el desarrollo de actividades de todo tipo, de carácter gratuito, en los que se destaca el circo, teatro y la realización de todo tipo de talleres para la comunidad, sumado a estas colectividades, se encuentra también la Chipa Huerta, escenario que se crea con el fin de apropiarse del jardín de este Salón comunal y darle un uso más sostenible creando una huerta comunitaria, espacio que les permite acercarse al barrio en torno a la preservación del medio ambiente y en la divulgación de prácticas amigables con el medio ambiente promoviendo la elaboración de huertas urbanas.

- **Empresa de acueducto agua y alcantarillado de Bogotá**, entidad pública, encargada de *“la protección, conservación y mejoramiento de la Estructura Ecológica Principal”* (Empresa de Acueducto Agua y Alcantarillado de Bogotá, 2016), lo que incluye el Humedal de la Conejera, al ser parte de la Estructura Ecológica Principal de la ciudad de Bogotá. De este modo, la EAAB cumple las funciones de vigilancia y control de ingresos al espacio por medio de un cerramiento, además de ofrecer una zona de formación ambiental y recorridos en el lugar.
- **Huerta la Angelita:** Este espacio nuevo, con un tiempo de creación no mayor a un año. este espacio es el más alejado a los límites del Humedal, este se encuentra en el Barrio Tibabuyes, en donde se dispuso un ante jardín de una plazoleta Comercial, para empezar a plantar alimentos, al igual que la Chipa Huerta se encarga en hacer

actividades para la comunidad que busca crear una conciencia social sobre la relación que mantenemos con el medio ambiente.

2.4.3. Estructura Ecológica Principal

La estructura ecológica principal (Sistema Estructurantes, 2009) concepto atribuido a la investigación ecológica realizada por Thomas Van der Hammen, es el eje estructural del ordenamiento territorial, el cual contiene un sistema espacial ambiental, estructural y funcional de vital importancia para el mantenimiento del equilibrio ecosistémico y el cual soporta el territorio conformando la plataforma estructurante para la articulación del área rural y urbana.

Los tres componentes que hacen parte de la estructura son (Ambiente Bogotá, s.f.):

- Sistema de áreas protegidas del Distrito Capital
- Parques Metropolitanos y Urbanos
- Áreas de Manejo Especial del Rio Bogotá

Elementos que se dispondrán de mejor forma en el **Anexo 1. Estructura Ecológica Principal**.

En el Anexo 1, se demuestra todos los espacio y predios destinados para la preservación ambiental, si bien es cierto que dentro de la categoría de Estructura Ecológica Principal se encuentran algunos parques urbanos, estos son: El Parque Santander y El Parque Tercer Milenio, los cuales están hechos con bases a cemento y se pensaría no hacen parte de la estructura ecológica principal, estas parecen estar protegidas en su riqueza histórica y

cultural de importancia para la ciudad; no obstante se halló que la localidad de Suba siendo la que más cuenta con áreas de reserva y con el total de hectáreas protegidas (espacios que se encuentran resaltados en color naranja), en total para la localidad se hayo siete (7) predios para una extensión de 510, 61 hectáreas, seguido por la localidad de Kennedy con seis (6) predios para un total de 76, 267, seguido por las localidades de Localidad de Usaquén, Localidad de Engativá, cada una con un total de 4 predios.

Entre los espacios de reserva de la Localidad de Suba que pertenecen a la estructura Ecológica principal, se encuentran: Bosque de las Mercedes, los Cerros de Suba, los Cerro de La Conejera, el Humedal Juan Amarillo – Tibabuyes, La Conejera, Córdoba, Parque Mirador de los Nevados, como se muestra en el siguiente mapa



Figura 33. Estructura Ecológica Principal

2.5. Caracterización Comunitaria: “La Chipa Huerta”

En el presente apartado propongo presentar parte del trabajo comunitario realizado por una agrupación barrial asentada en la localidad de Suba, en barrio Suba Compartir, cuya propuesta hoy consume cuatro años de efectuar influencia en la comunidad y en el territorio análogo; En consecuencia, expondré su experiencia de manera simultánea a la que expongo el proceso realizado de manera mancomunada con la comunidad e institución escolar en el marco de la presente investigación. Si bien no es la única agrupación en el territorio que desenvuelve acciones comunitarias ambientales, ni tampoco es representante icónico frente a una potencial tradición e historia de iniciativas y luchas ambientales ciudadanas en la localidad, hoy día ejerce significativa influencia en el barrio *Compartir*, una de las urbanizaciones (de interés social) más antiguas de la localidad, colindantes al humedal *La Conejera*, además de incorporar una propuesta sugestiva frente a las relaciones territoriales – ambientales, especialmente, en materia de educación ambiental y sostenibilidad alimentaria.

Tal agrupación, *La Chipa Huerta*, como han denominado a esta propuesta, se ha caracterizado principalmente por desplegar iniciativas agro - ecológicas vinculadas a la agricultura urbana y a la educación medio ambiental, agrupación compuesta principalmente por ciudadanos/as de la localidad, cuyas aptitudes grupales oscilan entre profesionales de diferentes disciplinas, estudiantes universitarios, habitantes del barrio, simpatizantes y/o activistas ambientales, y en consecuencia a su compromiso, acomodan una colectividad que inquiere por contrarrestar las problemáticas que aquejan a la comunidad en las dinámicas contenidas en la inseguridad social, producto de las dinámicas de territorialidad ejercidas por el microtráfico en la zona, el subsecuente deterioro del espacio público, el desdén y el abandono patrimonial, hasta la inseguridad alimentaria y ecológica subyacente en las dinámicas barriales preponderantes.

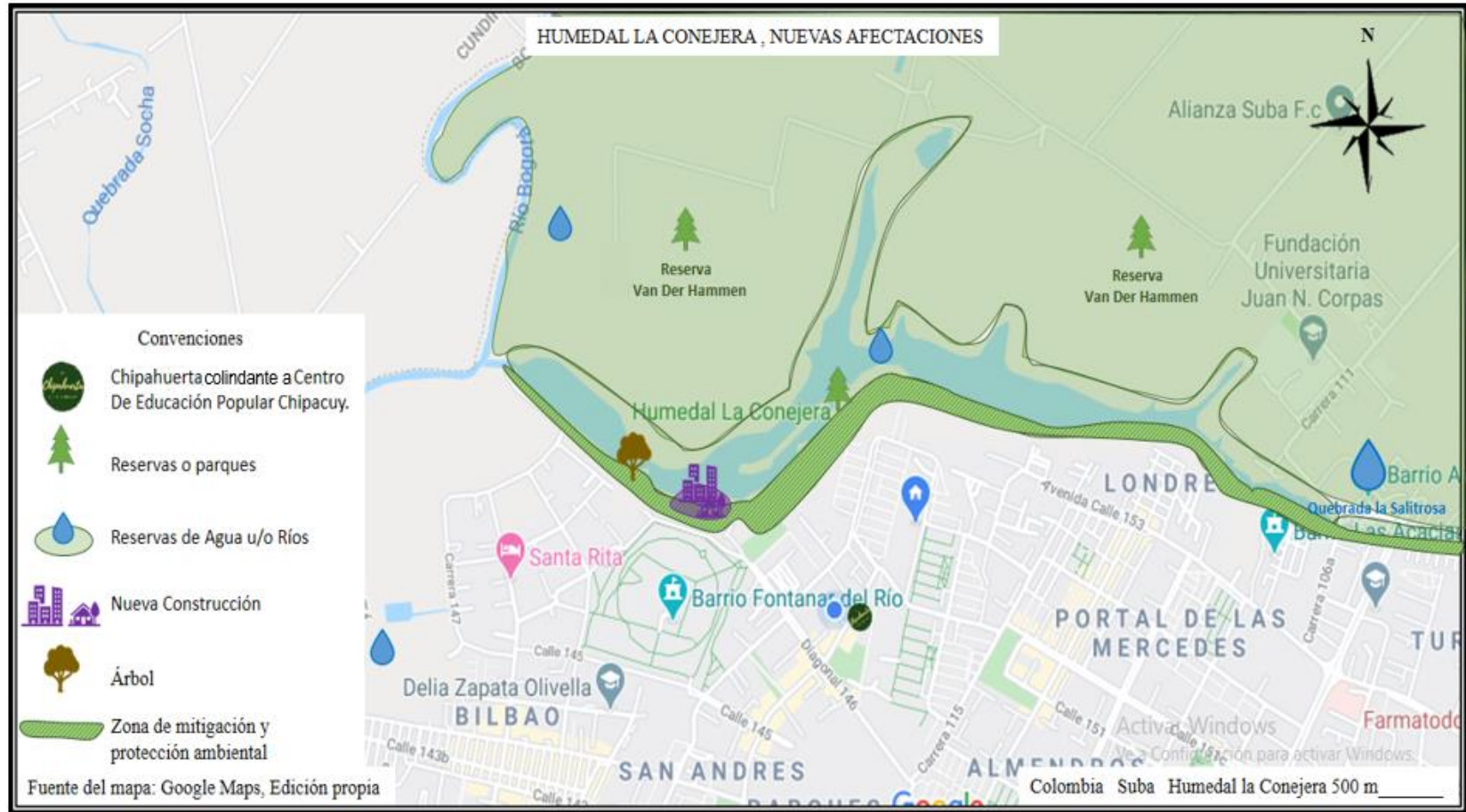


Figura 34. Nuevas edificaciones dentro de los límites del Humedal La Conejera

En este momento realizan talleres para la comunidad barrial con una frecuencia habitual, caracterizados por una modalidad teórico – práctica, inscribiéndose en temáticas alusivas a la implementación de técnicas agrícolas ecológicas, agricultura urbana, reconocimiento de la biodiversidad, procesamiento de residuos orgánicos, entre otras temáticas e iniciativas promovidas en diferentes escenarios educativos y poblaciones, espacios universitarios, escuelas, jardines comunitarios, redes de huertas comunitarias, etc., empezando a figurar como un referente en la zona por sus iniciativas que propenden por el fortalecimiento del tejido social desde la territorialidad agrícola sostenible en escenarios urbanos.

Parte del proceso de arraigo territorial que tuvo la agrupación en el barrio radico en la ocupación y transformación territorial de una área verde abandonada y deteriorada por la misma comunidad aledaña, las problemáticas perjudiciales que se iban apropiando del espacio, como la disposición anómala de excrementos de animales domésticos y disposición incorrecta de basuras, roedores, contribuían al detrimento “estético” del paisaje barrial, atrayendo paulatinamente diferentes tipos de afectaciones a la seguridad de los habitantes de la zona, como fenómenos de microtráfico de estupefacientes, pandillerismo, ocupación de habitantes de calle, estigmatización y segregación del área por parte de la policía, entre otro tipo de problemáticas de salubridad que afectaban directa e indirectamente a la comunidad de *Compartir* y a las instituciones educativas que cercaban el área.

Tal transformación contemplaba convertir gradualmente la expuesta área verde en un huerto comunitario que permitiera mitigar las problemáticas adyacentes y al mismo tiempo, con apoyo de la misma comunidad, convertirla en una área de cultivo y escenario educativo ambiental que permitiera reapropiar el territorio con prácticas agrícolas sostenibles y talleres educativos

periódicos (actualmente virtuales) que consientan las problemáticas alimentarias y ecológicas de la comarca territorial, en este caso, como aquellas vinculadas a favor del humedal *La Conejera*.



Imagen 4. Transformación del espacio público antes, después, ahora de La Chipa Huerta

Los procesos de expansión urbanística que cada vez más arrincona los cuerpos ambientales de influencia en la zona han incrementado en las últimas décadas en la localidad, generando nuevas afectaciones a los ecosistemas conexos al humedal, como el Humedal Tibabuyes (de jurisdicción Inter local con Engativá) presentemente intercedido, y como efecto, nuevas afectaciones y problemáticas ambientales que ponen en riesgo la estabilidad de los ecosistemas que allí se encuentran, la reducción prominente de áreas verdes en la localidad, la disposición y proyección de las mismas para ambiciosos proyectos urbanísticos, que cada vez más ajustician el porvenir ecológico de la localidad y el de sus patrimonios ambientales.

Debido a que parte importante de las nuevas afectaciones en el territorio son las precipitadas construcciones urbanísticas que tienden a acorralar las zonas de contención y jurisdicción ambiental, propiciando y efectuando transformaciones espaciales abruptas en diferentes dimensiones: culturales de las comunidades aledañas, prácticas y sentidos de habitar

contiguas al humedal, económicas, en tanto la implicación en demanda de bienes y servicios tanto la circulación de rentas que auspician la especulación de inmuebles, hostigando áreas de protección; Como ambientales, el tensionamiento de los equilibrios ecológicos que conservan la biodiversidad endémica de los ecosistemas, sus beneficios ecosistémicos, como las tradiciones que estos espacios conllevan para sus territorios cercanos y su “historia ambiental”.

Tales afectaciones han conllevado también levantamientos comunitarios – barriales en aras a proteger el patrimonio ambiental del territorio local; La experiencia del campamento de la conejera, acaecido durante varios meses hasta su desalojo por agentes del estado, en mayo del 2015, denominado así por ser un levantamiento barrial que se asentó en la franja del mismo, ante una interposición urbanística proyectada en áreas de amortiguación del cuerpo, reduciendo el área de competencia y resiliencia a los ecosistemas del humedal, que, pese a su desahucio y posterior edificación, los movimientos locales en torno a la protección del humedal y los tejidos comunitarios generados alrededor de mismo se vigorizarían.

Desde entonces en barrios de influencia con el humedal se vienen dando apuestas ciudadanas ambientales que propenden por reconocer la importancia de los ecosistemas locales, la agroecología, la educación ambiental y las apuestas comunitarias que propenden por una transformación sostenible de las condiciones desfavorables que predominan en el territorio, desde apuestas educativas y culturales consumadas en el mismo en aras a una sostenibilidad, seguridad y soberanía alimentaria.

La cercanía que se entreteje con el *Colegio Tibabuyes Universal*, sede A, y la *Chipa Huerta* surge bajo el interés de la presente pesquisa para retribuir de forma recíproca el enriquecimiento de los actores involucrados en una acción conjunta para promover la educación ambiental y la

agricultura ecológica en escenarios urbanos y escolares, en ese sentido, el *Colegio* puede cualificar su incidencia en prácticas ambientales escolares desde y para la comunidad, y la colectividad, puede robustecer su reconocimiento local, como también al igual que la institución, fortalecer su incidencia comunitaria y sostenible en el territorio.



Imagen 5. Taller de Lombricomposta con materiales reciclables, realizado en conjunto con La Chipa Huerta a estudiantes del Tibabuyes Universal

De ese modo las iniciativas mancomunadas propenden por elaborar ejercicios de territorialidad desde la reivindicación de conocimientos y saberes tradicionales - ecológicos que permitan situar las problemáticas alimentarias desde el territorio a través de talleres de fácil acceso, propendiendo por la toma de conciencia ambiental, entre otros ámbitos técnicos, educativos y culturales.

La influencia territorial ejercida por las iniciativas desarrolladas en este espacio, convergen también con otras agrupaciones ciudadanas, entre ellas, aquellas avanzadas en el Centro de Educación Popular Chipacuy, escenario conexo al susodicho que busca constituirse en un referente de iniciativas culturales y educativas, infundidas principalmente en la educación popular, donde propenden por viabilizar una transformación social y cultural frente a las dinámicas instituidas de

manera hegemónica producto de la desigualdad social, el acceso a la educación, entre otras, para la gesta de prácticas que contrapongan las adversidades comunitarias evidentes en las realidades de sectores populares y/o periféricos; Para comprender con mayor precisión algunas concepciones de los partícipes:

“ (...) la mayoría de personas, que hacen parte del colectivo de la Chipa Huerta, somos personas que vivimos dentro de la localidad, del territorio, y esta apuesta surge, precisamente de cada una de esas voluntades de alguna u otra manera en contribuir con el territorio, digamos que esta apuesta surge precisamente para fomentar y fortalecer ese tejido social entorno al cuidado del medio ambiente y de lo que es nuestro barrio” (S. Hernández, Entrevista 2 – Pág. 234, 14 de noviembre de 2019)

En consecuencia, las apuestas que convergen en la agrupación reivindican el cuidado del medio ambiente como apuestas de territorialidad que se encuentran vinculadas a la agroecología y la agricultura urbana como elemento crucial de sus iniciativas educativas comunitarias y que caracterizan su trabajo, por otra parte, contemplan el trabajo coligado con instituciones como un elemento crucial más no determinante, puesto que las dinámicas, consideran, son diferentes y en algunos casos marginaliza, convirtiéndose en otro escenario más dentro de los “frentes” de actuación de sus apuestas, las instituciones educativas si bien son espacios que permiten la convergencia de poblaciones que pueden encaminar la propagación de iniciativas técnico-culturales, agrícolas-ecológicas, como ambientales, todavía se muestran como espacios significativamente distanciados de la realidad barrial en aras de ofrecer medios y/o soluciones que aquejan a las comunidades adyacentes en esta materia:

“ (...) pienso que si bien este tipo de experiencias permiten que las organizaciones sociales, que también buscan, contribuir a la formación y a la transformación de las personas, de los sujetos, pues tengan un espacio para poder compartir también con sus experiencias, sus sentires y sus saberes y creo que el trabajo de estas instituciones es precisamente hacer que los y las estudiantes, pues reflexionen en torno a este tipo de apuestas y porque surgen, existen y se mantienen hoy en día en las comunidades, y que también son un espacio que si bien la escuela no tiene un enfoque como lo maneja la Chipa Huerta en cuanto a unos temas, pues la chipa huerta, está al servicio de poder compartir ese tipo de conocimientos y contribuir” (S. Hernández, Entrevista 2 – Pág. 229, 14 de noviembre de 2019)

Parte de la contribuciones educativas de la agrupación reconoce la adquisición de conocimientos prácticos en la implementación de iniciativas de agricultura ecológica y autogestión, comprendida como “hazlo tú mismo y de manera sencilla” en los hogares y espacios urbanos, incluso en aquellos espacios reducidos de áreas terrenales para el cultivo, la implementación de elementos reciclables, uso de materiales económicos, como el sentido reivindicativo que comparten del saber y el conocimiento tradicional reclama una condición no segregadora, ni lucrativa, en la construcción y difusión de bagajes técnicos - teóricos, de manera que los escenarios de difusión del tales contenidos y experiencias simpaticen por entrelazar canales pedagógicos, institucionales como alternativos, instando a la consolidación de prácticas sostenibles en los escenarios de influencia.

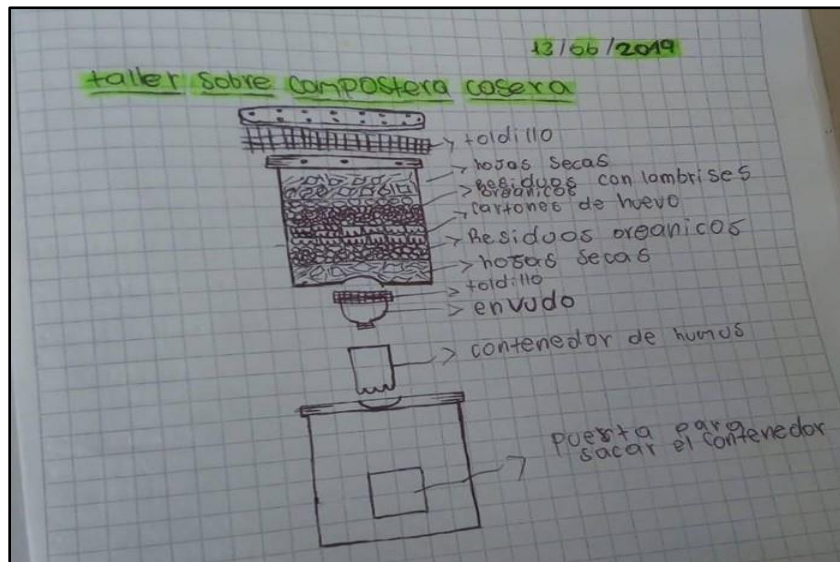


Imagen 6. Apuntes en cuaderno de estudiante sobre taller de realización de lombricomposta casera

De esa manera, las vivencias y la experiencia acumulada bajo la implementación de la huerta comunitaria *La Chipa Huerta* que, bajo la ocupación propositiva de un espacio deteriorado debido a las prácticas de abandono propias de las disputas territoriales entre a agentes y agrupaciones que obtenían beneficio directo e indirecto del detrimento de los espacios públicos, proponen la agricultura urbana como medio para la transformación territorial, a través de siembras y la resignificación espacial (usos y significados), que contribuyen a la mitigación y confrontación de dificultades propias de la agricultura en la ciudad, que diferente a los retos de la agricultura rural, componen nuevos alcances para el pensamiento agrícola ecológico, proponer la ciudad como escenario cultivable, sustentable y consecuente con las problemáticas socio-ambientales de considerable influencia local, nacional e internacional.

En ese sentido las experiencias que acumulan en el proceso organizativo se encuentran vinculadas al conocimiento y reconocimiento territorial, comunitario y ambiental, consecuente a contribuir con la cualificación de procesos educativos desde acciones articuladas a la labor agrícola sobre el territorio, proliferando saberes y conocimientos agro-ecológicos en aras a la promoción

de prácticas de agricultura en contextos urbanos que, en consecuencia, dotan la oportunidad de sumar esfuerzos de diferentes actores en el territorio para la obtención de metas en común, como manera de beneficiar las comunidades y ecosistemas, ya que se puede aprender de la práctica y la experiencia comunitaria, implementarlos en diferentes escenarios, como optimizarlos desde las especificidades de los actores y territorios.



Imagen 7. Socialización de experiencia La Chipa Huerta ¿Que podemos implementar en la huerta escolar?

La importancia de los encuentros realizado entre *La Chipa Huerta* como una organización comunitaria y los estudiantes del *I.E.D. Tibabuyes Universal* radica en la posibilidad de articular organizaciones civiles en pro a la defensa del medio ambiente e iniciativas educativas institucionales en búsqueda de promover con mayor eficacia una interlocución entre iniciativas de educación ambiental y sostenibilidad alimentaria que permita un mutuo fortalecimiento y beneficio entre las mismas, como también la ejercitación de una conciencia frente a la capacidad de agencia institucional sobre las problemáticas ambientales de nuestro territorio.

“(...) pues estoy agradecido de poder vivir esta experiencia, considero que otro tipo de articulaciones entre organizaciones y apuestas comunitarias y la escuela son muy importantes teniendo en cuenta que la actividad no simplemente les permitió conocer lo que es el espacio físico de la Chipa Huerta, sino que también fue un recorrido por la localidad por donde pudieron apreciar los ecosistemas con los que conviven en su barrio de residencia, creo que esta apuesta les permite a ellos visualizar ese tipo de cosas o que se dialogan en el espacio del aula de clases y verlo y experimentar y poder compartir con ellos les permite reflexionar un poco más sobre la importancia de este tipo de apuestas, y como este tipo de apuestas están al servicio de la comunidad y se prestan para cambiar las condiciones de vida de las personas.” (S. Hernández, Entrevista 2 – Pág. 229, 14 de noviembre de 2019)

En ese sentido las apuestas que desarrollan en la localidad de Suba alrededor del reconocimiento territorial y en especial aquello concerniente a la sustentabilidad y soberanía alimentaria, permite contemplar desde aquellas prácticas territoriales constituidas alrededor de la proyección y aprovechamiento sostenible de áreas y patrimonios ambientales de la localidad, que apuestas como *La Chipa Huerta*, confieren de capacidad de resiliencia frente a la urbanización desproporcionada, contribuyendo a una revaloración axiológica, tanto individual como colectiva, con la relación con la naturaleza, desde el rescate de saberes ecológicos y agrícolas tradicionales, la comprensión de dinámicas de los ecosistemas, como su importancia para las ciudades, han encaminado hacia practicas más audaces frente a las necesidades ecológicas del territorio, resguardo de valiosa biodiversidad.

Respecto al trabajo realizado mancomunadamente con el *I.E.D Tibabuyes Universal*, en el marco de esta experiencia, también expresa lo siguiente:

“(...) creo que esta apuesta les permite a ellos visualizar ese tipo de cosas o que se dialogan en el espacio del aula de clases y verlo y experimentar y poder compartir con ellos les permite reflexionar un poco más sobre la importancia de este tipo de apuesta están pues al servicio de la comunidad y se prestan para cambiar las condiciones de vida de las personas.” (S. Hernández, Entrevista 2 – Pág. 229, 14 de noviembre de 2019)

En derivación a lo anterior, es viable fortalecer las iniciativas en el aula desde el manejo de problemáticas territoriales y ambientales que refieren a la alimentación y a la agricultura en contextos, territorios y comunidades próximas a la escuela, desde ejercicios cívico-culturales que alrededor de estimular la agricultura escolar urbana a través del ejercicio de toma de conciencia ambiental y alimentaria, representadas en transformación territorial participativa y prospectiva, permitan la comprensión y problematización de las dinámicas barriales, como las problemáticas adyacentes en el territorio, la sociedad y el medio ambiente.

Los nuevos retos que surgen en la materia llevan a pensar las adversidades como una invitación a replantear las formas como nos relacionamos con el cultivo de alimentos y su relación inmediata con la naturaleza, desde procesos educativos planteados en el territorio y en la escuela que logren problematizar efectivamente el modelo productivo insostenible que predomina y que encamina a la precarización de la educación en su carácter ambiental y nutricional, afectaciones imputadas significativamente al extractivismo, al monocultivo como manera de producir alimentos, implementación de agroquímicos, la erosión de suelos subsecuente como la alteración

de los equilibrios de los ecosistemas que tiene serias implicaciones para su recuperación y para la presencia humana coexistente.



Imagen 8. Visita guiada a La Chipa Huerta a grupo de estudiantes del Tibabuyes Universal. Comparten bebida aromática

La ciudad es un escenario de conflicto en tanto ostenta un supuesto distanciamiento de las realidades rurales agrícolas de los diferentes territorios que configuran la realidad nacional, desafiando nuevas maneras de concebir la educación, como de producir y distribuir digna, equitativa y sosteniblemente los alimentos en las urbes y en las comarcas regionales; En ese sentido, tal desafío, insta a la adquisición de conciencia ambiental crítica, la toma de acción desde apuestas pedagógicas y educativas ambientales escolares, que propicien gestiones eficaces por la formación y mitigación de problemáticas socio - ambientales, reconociendo y vinculando a los actores territoriales como gestores de cambio y de porvenir para las sostenibilidad de los territorios, y su continua cualificación como un escenario sostenible, ambientalmente consecuente, críticamente consciente, elemental para el bienestar común.

2.6. Educación Medio Ambiental y Contextos Educativos

A modo de introducir a los rasgos característicos que fundamentan la Educación Ambiental, cómo de algunas de sus corrientes y tendencias más reconocidas, dispondré a mencionar las ideas generales y/o principales que expresa cada una de las corrientes educativas ambientales, y sus postulaciones teórico - educativas más distinguidas. Así mismo realizaré un recorrido por los puntos de encuentro y los argumentos establecidos por algunas escuelas de pensamiento ambiental y pedagógico de carácter crítico y/o alternativo: *Ecología social* y *Eco – Pedagogía* ; Esto será útil para realizar una aproximación a la lectura sobre la *Educación Medio Ambiental* de manera crítica y propositiva, como también para la consolidación de perspectivas sociales, ecológicas y pedagógicas que propendan por articular análisis y reflexiones científico - medio ambientales con apuestas didácticas escolares críticas.

En este caso, el escenario escolar es visto como un espacio de potencialidad científica, pedagógica y ecológica para la consolidación de apuestas educativas escolares críticas, susceptibles a la adquisición de conciencia ecológica y social en contextos urbanos, que, enmarcadas en la formación de saberes ambientales, permitan la cualificación de diferentes campos disciplinares escolares, en este caso, la *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, y/o Ejes de articulación curricular medio ambiental; Ambos suscritos en el afianzamiento de actitudes e iniciativas que propendan por la transformación de las pulsantes problemáticas ecológicas que nuestra actual sociedad reproduce inconscientemente, pero también con las demandas del contexto local inmediato.

2.6.1. Corrientes de la Educación Medio Ambiental

La *Educación Medio Ambiental* o *Educación Ambiental* ha sido enarbolada desde diferentes perspectivas y discursos, y cada una erige diferentes definiciones y concepciones sobre el sentido ulterior de la Educación Ambiental (Sauvé, 2004), así como de las formas y preceptos pedagógicos que resultan más adecuados para su puesta en práctica. Las relaciones establecidas entre corrientes no son necesariamente excluyentes, si bien pueden distar teóricamente en algunos aspectos, logran encontrarse y compartir características en algunas de sus formulaciones y contextos.

Las décadas posteriores a los años 60 - 70 expresarán un auge en la indagación de posicionamientos pedagógicos alrededor de aquello que puede conceptualmente denominarse como Educación Ambiental; Hoy, el agravamiento de las problemáticas ambientales ha hecho que estas se encuentren en un estado de incesante reelaboración puesto que la precipitación de la denominada “crisis ecológica”, los acentuados cambios en los paradigmas científicos, y los actuales fenómenos culturales, han puesto en evidencia las pronunciadas dificultades en la resolución de la obstinada e inconsciente condición humana frente a la destrucción del medio ambiente.

Para la realización de este recorrido tome como apoyo el artículo: *Una Cartografía de corrientes de Educación Ambiental* de Lucie Sauvé (Sauvé, 2004), donde expone parte del “terreno” de varias corrientes de pensamiento educativo medio ambiental. La autora propone un recorrido por los rasgos generales, así como algunos elementos significativos en relación con el enfoque y los posicionamientos propios de las corrientes. Estas permiten la apreciación a grandes rasgos de la composición y fundamentación de las principales corrientes de la Educación

Ambiental⁷ (E.A.), y de estrecha relación con contextos culturales europeos y anglosajones de influjo en la temática.⁸

El recorrido constará por las caracterizaciones desarrolladas por *Sauvé* alrededor de las perspectivas *naturalista, conservacionista, sistémica, científica, humanista, práxica, crítica, feminista, eco-educativas* y perspectivas educativas sustentables⁹; Esto con el fin de brindar un panorama de las diferentes concepciones sobre la E.A. y al mismo tiempo avanzar en la construcción de una perspectiva, orientación o formulación teórico - pedagógica que encamine el progreso de esta investigación.

La primera perspectiva es la corriente *Naturalista*; Esta corriente se caracteriza por focalizar la idea de naturaleza y relacionarla con experiencias vivenciales, así como situar la naturaleza como centro de los enfoques cognitivos, en ese sentido contempla el aprendizaje desde el contacto con la naturaleza, es decir, la naturaleza como educadora y medio de aprendizaje en donde encuentra fundamento en los saberes ecológicos, afectivos, artísticos y espirituales. Estas dimensiones son contempladas para la comprensión del funcionamiento de la naturaleza, como también de los derechos inherentes a ella.

Parte de las estrategias pedagógicas en el aprendizaje con niños, centran la experiencia con el medio alrededor del juego y desarrollan narrativas alrededor de la idea de la naturaleza como

⁷ Referiré a continuación a Educación Medio Ambiental como E.A. para procurar la facilidad de referencia en este apartado.

⁸ La autora es distinguida por dotar de investigaciones alrededor de la discusión sobre la diversidad de expresiones educativas medioambientales. Advierte las limitaciones en el abordaje de perspectivas Latinoamericanas; Así mismo, el carácter cartográfico (no exhaustivo debido a la finalidad del trabajo) de las corrientes expuestas en el artículo investigativo.

⁹ En este recuento la autora además de las corrientes expuestas aborda otras perspectivas más, como lo son: la corriente resolutiva, la corriente moral – ética, la corriente holística, la bio regionalista, la eco - formación y la etnográfica.

fundamento espiritualista, moral y ético, del mismo modo, involucran una lectura funcionalista como definición de las relaciones ecológicas y emprenden la E.A. desde una perspectiva pedagógica centrada en la resolución de problemas. La corriente naturalista se caracteriza por ser una de las apuestas de E. A. antiguas y hoy se asocia a las estrategias didácticas como la educación al aire libre.

La segunda perspectiva es la *Conservacionista*, que como su nombre permite inducir, propende por la conservación de los recursos catalogados como naturales (“recursos naturales”), vislumbrando su capacidad de asimilación de los “recursos” como aquellos elementos que adquieren importancia en tanto resultan beneficiosos como “riquezas o servicios naturales” susceptibles a la restricción, control y disposición. El incremento productivo industrial en los tiempos de post guerra, y la permeación de enfoques económicos en la noción de “recursos escasos”, hacen que la idea de “conservación de recursos” adquiera relevancia en escenarios de gestión ambiental o proyectos de gestión de residuos, así también, como de reutilización y reciclaje, como escenarios de importancia económica e institucional.

Tales concepciones han promovido programas de E.A. que insten al desarrollo cívico, la equidad social, el consumo “sostenible” y “consciente”, proponiendo de este modo, una idea del ethos ciudadano en tanto “consumidor consciente”, que es responsable de las implicaciones de su gasto y de los derroches consumistas en su condición de “recurso no renovable” o de “recurso reutilizable”; En resumen, una economización del medio natural, para la consolidación de consumos ecológicamente prospectivos, focalizados principalmente en el resguardo de “recursos naturales” para la gestión económico – ambiental eficiente.

La tercera perspectiva refiere a el Enfoque *Sistémico*, en donde ha logrado caracterizarse por la capacidad de focalizar, tanto los elementos, como las relaciones que acomodan un “sistema ambiental”; En este sentido, los nexos entre elementos que componen el tejido de los sistemas ambientales permiten el reconocimiento de aspectos biológicos, físicos, y sociales de un determinado contexto o situación ambiental, promoviendo una perspectiva articuladora y holística de las continuidades y discontinuidades en las realidades ambientales, permitiendo ver a modo de síntesis una disposición general para la toma de decisiones en determinados escenarios resolutivos.

La E.A. desde el *Enfoque Sistémico* propende por la consolidación de apuestas que permitan el trabajo globalizante de una determinada problemática en cuestión, en donde la consolidación de un modelo sistémico debe permitir la identificación de los componentes y las relaciones interactuantes, como la escogencia de las decisiones más pertinentes para el abordaje de la situación establecida. La trans - disciplinariedad e interdisciplinariedad que adviene con el desarrollo de la Ecología como campo disciplinar, y la complejización de su objeto de estudio (*Ecología Humana*) (Gydinas & Evia , 1995), posibilitan la complejización y la comprensión profunda de la interactividad entre objetos y fenómenos, actores y factores, continuidades y discontinuidades, sistemas de flujo de energía, interdependencias biofísicas, etc. Que posibiliten el entendimiento y comprensión de las complejidades relacionales de los sistemas ambientales en el despliegue de soluciones efectivas, en tanto elaboración de un panorama amplio y general de los escenarios medioambientales modelados y su efectiva resolución.

La cuarta perspectiva seleccionada sobre el despliegue cartográfico de Sauvé, corresponde a la corriente *Científica*, donde el imperativo metodológico se encuentra fijado en el método científico (exploración, observación, hipótesis, experimentación, síntesis), en este caso la

búsqueda de los orígenes y efectos de los fenómenos ambientales, permiten la promulgación del medio ambiente como foco de los procesos cognitivos e investigativos. Esta perspectiva ha sido viabilizada por aquellos que han pensado la E.A. desde una perspectiva didáctica de las ciencias, o de las ciencias medio ambientales, que propende por la consolidación de una ética medioambiental científica, perspectiva que con frecuencia establece simpatía con la perspectiva *Sistémica* por la complejización científica de las relaciones medio ambientales (interdisciplinariedad), y el enfoque en resolución de problemas como ejes de la indagación resolutive.

Sin embargo, parte de las discusiones que levanta esta perspectiva *Científica* con la E.A. es que, parece no logran coincidir de manera armónica en sus progresos y finalidades, asunto que lleva a la diferenciación de estas. La enseñanza de las ciencias y las ciencias medioambientales, exponen para ambas indeterminaciones frente a los caracteres metodológicos, disciplinares, axiológicos, didácticos, entre otros, que llevan a distanciarse.

Por una parte, la perspectiva *Científica* declara los riesgos de perderse o reducirse en la enseñanza de la E.A. perdiendo autonomía, impacto y capacidad científica; Y, por otra parte, la E.A. contempla la interdisciplinariedad, en este caso con la tecnología, las ciencias del medio ambiente y las ciencias aplicadas, cómo escenarios de viabilidad entre campos, debido a las familiaridades pedagógicas e investigativas que pueden generar alrededor del abordaje y problematización del medio ambiente; Aún siguen habiendo discrepancias.

La siguiente perspectiva por abordar es la *Humanista*, acá el elemento humano logra fijarse como foco de comprensión de las relaciones que se establecen entre el medio y el ambiente, ya que en esta relación deviene la aproximación a la comprensión de las dimensiones propias de la

interacción entre sujeto y naturaleza; La historicidad, y la multidimensionalidad de las constituciones colectivas humanas (Cultura, Economía, Sociedad, Política), así como las representaciones sobre el medio ambiente, adquieren crucial importancia, ya que posibilitarán la comprensión de la habitabilidad como elemento modelador del medio en relación al ambiente, también interpela los sentidos y representaciones que a la naturaleza o ambiente le son atribuidos.

Esta perspectiva simpatiza con campos como la Geografía, ya que empieza a contemplar los espacios urbanos como elementos que también componen el medio ambiente. Respecto a la E.A. perdura un enfoque cognitivo, pero sus apuestas tienden a la incorporación de metodologías cualitativas de indagación para la identificación, abordaje y consolidación de representaciones socio – espaciales sobre el medio ambiente que permitan la comprensión de la realidad o de la vida cotidiana en el medio, y así, poder investigar alrededor de la misma, estimulando aspectos como la exploración, la afinidad sensorial y afectiva, la creatividad, y estableciendo el reconocimiento de medio ambiente entre la identificación del paisaje, las poblaciones humanas, la evolución de los sistemas naturales, entre otros elementos socio – espacio – ambientales de competencia.

La perspectiva *Práctica* se identifica con la puesta en acción de situaciones que posibiliten el aprendizaje, la elaboración de técnicas propias, la reflexión, etc. en la ejecución y provecho de una finalidad o proyecto determinado. En ese sentido la investigación – acción es la manivela del proceder de la figura práctica, ya que permite la indagación a través de la práctica – reflexión, y viceversa. Elemento potencial para la incursión educativa participativa.

Esta perspectiva desde la E.A. busca interpelar la vida cotidiana, así como la búsqueda a la resolución de problemas que en la misma podamos encontrar (problemáticas sociales y ambientales). Del mismo modo también propende por la reflexión de las acciones emprendidas en

el desempeño de un proyecto determinado, tal premisa permite la cualificación de las prácticas realizadas y la reformulación de los aprendizajes y conocimientos obtenidos a unos más hábiles con los requerimientos solicitados, se busca la superación de perspectivas educativas tradicionales que confinan el actuar en la realidad y se insta por una constante reflexión y reformulación metodológica en el actuar, en la investigación y en la proyección efectiva en la praxis, aprender haciendo.

La perspectiva *Crítica Social* es inscrita al campo de la *Teoría crítica*, campo en donde las Ciencias Sociales han incursionado, ha sido puesta a circunspección de diferentes campos de comprensión, entre ellas la E.A.; La indagación sobre los procesos sociales, así como de la valoración de las complejidades que componen determinadas realidades sociales, económicas, culturales y ambientales hacen de esta perspectiva una apuesta teórica – política que propone la formulación de valoraciones críticas sobre determinados contextos y realidades en búsqueda de su transformación a preceptos de porvenir, emancipación e igualdad. La perspectiva *Crítica Social* en aras a la transformación ecológica y social, declara una tenue simpatía con la *Ecología Social*.

Así mismo vincula la relación saber - práctica haciendo de la E.A. una apuesta que se funde en la praxis y el dialogo de saberes, procurando corresponder con las realidades cotidianas de los actores inmiscuidos en los escenarios educativos, como en la adquisición de conciencia frente a las problemáticas sociales y ambientales que se normalizan en los diferentes escenarios de convergencia colectiva. Esta perspectiva exige consecuencia frente a la lectura de la realidad que se pretende prevalecer, la acción político – pedagógica de la E.A reconoce escenarios de emergencia que requieren de formulaciones crítico – propositivas para la acción y obtención de soluciones eficaces a las problemáticas comunitarias, pedagógicas y ecológicas examinadas. La

investigación, participación y agenciamiento político evidenciable, el escenario escolar como posibilidad creativa – crítica del pensamiento ambiental, de las pericias propias de la conciencia ecológica y social, las didácticas críticas, entre otros aspectos, componen el bagaje desarrollado por esta perspectiva que resume sus esfuerzos en la consolidación de una perspectiva de la E.A. concebida en aras de la conformación de conciencia crítica, para allegar a proyectos socio – ecológicos de emancipación.

En continuidad, la perspectiva *Feminista* sitúa una amplia crítica a las relaciones de dominación que prevalecen en los diferentes escenarios de convergencia y acción social, ya que el predominio de los valores propios de la masculinidad hegemónica como ordenanza social, perpetúan violencias a las mujeres principalmente, y en consecuencia a toda expresión que no concuerde, o busque oponerse a este orden social impuesto. Declara que la dominación establecida a la naturaleza no dista demasiado de la dominación sexual inscrita en las mujeres, y en ese sentido la búsqueda por el equilibrio ecológico contempla consigo la re-armonización de las relaciones de poder entre mujeres y hombres, como también de las diferentes expresiones de género que suman la disputa por la enunciación, reconocimiento y actuar político contra las inequidades y desigualdades provenientes de la dominación sexual masculina en los cuerpos y la naturaleza.

La E.A. por tanto, no muy distanciada de este plano, ha sido expuesta por la predominancia de la enunciación masculina en las discusiones propias de este campo, y en general, enmarcada a la actitud académica moderna; Por eso instan por una E.A. *Feminista* que posibilite el reconocimiento de las realidades concernientes a sus condiciones como mujeres, que viabilice el empoderamiento de sus participantes para la transformación de las estructuras de dominación sexual que se han inscrito en el entorno social, tanto en las precarizaciones ambientales que se

acrecientan, como en los escenarios académicos y educativos que reproducen tal dominio. La E.A. *Feminista* exterioriza el papel de la mujer en atribución al legado ecológico que ha promovido a lo largo de la historia, y que con la precarización ambiental se hace cada vez más crucial. Así mismo la E.A. *Feminista* insta por estimular otros enfoques pedagógicos que trasciendan del enfoque cognitivo – racional, dando espacio para la articulación de enfoques que insten por la afectividad, las emociones, los sentimientos, la creatividad artística, el valor simbólico, espiritual e intuitivo.

La perspectiva *Eco – educativa* es la perspectiva que aparenta establecer mayor filiación con la E.A. en tanto establece su fundamento en el medio ambiente como campo de interacción esencial en el reconocimiento personal. En él se realiza la *Eco – formación*, como el proceso de reconocimiento de sí entre el medio natural, como también la ontogénesis que busca explorar el ser, el conocer y origen de los valores naturales en interacción estrecha con el medio natural.

Para finalizar este recorrido, la última perspectiva que abordaré refiere a la perspectiva de la *Sostenibilidad/Sustentabilidad*, esta perspectiva que toma impuso en las décadas posteriores de los años setenta, encuentra su fundamento ideológico en los preceptos del desarrollo sostenible. Para esto diferentes organizaciones internacionales como la UNESCO promoverán una E.A. que inste por retomar una perspectiva próxima a la corriente *Naturalista*, distanciada de los asuntos y problemáticas sociales y económicas concernientes con las problemáticas medio ambientales.

Así como también despliega indumentarias discursivas como lo son conceptos de: *Recursos Humanos*, *Progreso Técnico*, *Consumo Sostenible*, etc. En donde la E.A. aparece no solamente como objeto de agenda política social, si no como herramienta de innovación económica – empresarial. Esta perspectiva intenta aludir las relaciones establecidas entre la producción,

consumo y consumidor, donde la consolidación de una política de E.A. bajo los preceptos de *Sostenibilidad/Sustentabilidad* encapricha la idea de la conformación de una ciudadanía consciente de los productos que consume o rehúsa consumir, y con conciencia de las transformaciones culturales globales que propendan por los derechos del ciudadano para el consumo sostenible.

Este recorrido ha sido posible gracias al trabajo elaborado por Sauvé (2004); Sin duda, esta última perspectiva con la que finalizamos este trayecto suscita varias discusiones debido a los amplios interrogantes y críticas que permite expresar alrededor de sus postulaciones ampliamente financiadas y difundidas. En ese sentido, el posicionamiento que vamos a tomar de aquí en adelante para desarrollar la investigación en correspondencia con las intencionalidades anteriormente expuestas se recoge entre la *Educación Ambiental Crítica Social*, como de la *Educación Ambiental Práctica*, dos perspectivas que pueden relacionarse entre ellas y pueden ampliarse mutuamente para el abordaje de las diferentes perspectivas y propuestas a desarrollar.

2.6.2. De la Educación Ambiental a las Emancipaciones Pedagógicas Ecológicas

Las perspectivas críticas y radicales de la educación medio ambiental en consecuencia a las demandas de movimientos sociales (ambientalistas, feministas, antirracistas, contraculturales, emancipatorios, entre otros) empiezan a ganar visibilización y aceptación desde las décadas de los años sesenta y setentas debido a la necesidad de fomentar una transformación de índole estructural (principalmente económico y cultural) incitan a que las perspectivas en la Educación Ambiental que se caracterizaban por enunciaciones acríicas sobre la finalidad de la educación misma, constituyan críticas pedagógicas desde una perspectiva social (movimientos sociales y pensamiento científico social), y del mismo modo, desde una perspectiva ecológica (ecología natural y/o ecologistas), a las tendencias pedagógicas predominantes y a las actitudes científicas

instrumentalistas; Así mismo, proponen la descentralización del sujeto educativo (antropocéntrico) aislado de su medio natural, instando por su re armonización con el equilibrio ecológico, y focalizando esta relación como eje crucial y problemático de las relaciones de enseñanza – aprendizaje en los diferentes contextos educativos, esto, en aras de consolidar postulaciones pedagógicas más conscientes sobre la problemática científica, cultural, medioambiental y axiológica, que bajo las necesidades imperantes de la “crisis civilizatoria” propenda por la transformación social y la construcción de un mundo mejor.

Por otra parte, instituciones financieras, gubernamentales y/o organismos burocráticos van a reconocer la necesidad de volcar las directrices económicas e ideológicas al “desarrollo sostenible”, un discurso sofisticado sobre las posibilidades de articular el modelo de desarrollo capitalista con la solución de los problemas ambientales imperantes, *“se ha vendido la pretensión falsa de que el capitalismo puede solucionar los problemas ambientales ocasionados por su propio funcionamiento y que esos problemas pueden ser atacados por la vía del crecimiento, es decir, que primero hay que crecer en términos económicos - aumentar el ingreso y el PIB – y luego de allí si se gotearán recursos para arreglar el medio ambiente”* (Vega Cantor, 2019, p. 155), encubriendo ante todo, que los principales intereses que encaminan tal ambición se encuentran inspirados en la noción del crecimiento económico ilimitado fundamentado en la explotación de materias primas limitadas.

Es como si con el fin de redireccionar las responsabilidades sobre los daños medioambientales generados por el capitalismo y produciendo discursos ambientales que “adecuen” los saldos y consecuencias del sistema económico a nociones amigables pero

eufemísticas sobre su incidencia a los verdaderos motivos del desequilibrio ambiental y ecológico planetario.

Desmesuradas actitudes de dominación prometeica contrastan con la humildad ante las poderosas y extraordinarias fuerzas de la naturaleza. Innumerables villanos (la razón ilustrada, el especismo, la modernidad y la modernización, la racionalidad científico/técnica, el materialismo [tanto en el sentido estricto como amplio], el cambio tecnológico [progreso], las multinacionales [especialmente petrolíferas], el banco mundial, el patriarcado, el capitalismo, el libre mercado, la propiedad privada, el consumismo(en general el tipo supuestamente inconsciente), el poder estatal, el imperialismo, el socialismo de Estado, los burócratas entrometidos e incompetentes, los complejos industriales de carácter militar, la ignorancia humana, la indiferencia, la arrogancia, la miopía y la estupidez, etcétera) se disputan(por separado o en cierta combinación particular) la posición de archienemigo de la cordura ecológica. Y el debate que desde hace tiempo se mantiene sobre los fines y los medios (autoritarios, democráticos, gerenciales – empresariales, personales) influye mucho en la política medioambiental. (Harvey, 2005, pág. 247)

Producto de esto se promoverán políticas y acuerdos desde organismos internacionales que direccionen, sin efectos significativos, el contrarrestar los daños ecológicos generados; Así mismo también fortalecerán el surgimiento de industrias “verdes” que promoverán el discurso de la “sostenibilidad” del medio ambiente con preceptos económicos del libre cambio, o en la peor situación, se negara incluso esta acusante y real situación.

En cierto sentido, ocurre lo mismo con las armas nucleares. Se justifican alegando que las necesitamos para defendernos, y aunque eso no es cierto, es el argumento consciente y explícito que se utiliza para que sigamos avanzando hacia el desastre, y la gente lo cree y lo acepta de forma generalizada. En lo que respecta a medio ambiente y a Estados Unidos, existe también una considerable campaña de propaganda, financiada por las principales asociaciones empresariales, en la que se expone con absoluta franqueza todos esos argumentos. La Cámara de Comercio de los EE. UU. y otras organizaciones están empeñadas en convencernos de que ese problema no nos afecta o de que ni siquiera es real. (Polk & Chomsky, 2013, pág. 17)

Para el momento, en América Latina se gestan movimientos pedagógicos críticos de amplia envergadura, que desde contextos familiarizados con la algidez regional de movimientos políticos campesinos, indígenas, gremiales, estudiantiles, entre otros, van a situar la necesidad de denunciar y combatir la avanzada geopolítica, neoliberal, incrementando su influjo en territorios que producto de las amplias brechas de marginalidad, desigualdad, y precarización ambiental, hacían más evidentes los efectos impositivos, del impacto de políticas de libre cambio, propuestas por naciones pertenecientes al denominado “primer mundo”.

Es en este contexto donde pensamientos pedagógicos como los de *Paulo Freire* van a tomar suprema relevancia en la comprensión de las dominaciones que el neoliberalismo económico y educativo en América Latina va a implicar para las realidades de la mayor parte de las poblaciones en la región. Desde entonces la búsqueda de modelos alternativos sociales y educativos que contrarresten los impactos del modelo económico y educativo hegemónico se han pronunciado, y

varias de sus manifestaciones han logrado acogida en otras comarcas oprimidas del mundo, en especial, los territorios con legados coloniales occidentales.

Para referir a las posiciones ecológicas radicales, estas, en vinculación a movimientos y organizaciones sociales, partidos, gremios y movimientos ecológicos, expresarán: *“es obligatorio modificar la civilización capitalista y sus características inhumanas; propiedad privada, división del trabajo, culto a la tecnología, explotación de seres humanos y saqueo de recursos naturales.”* (Vega Cantor, 2007, pág. 444), así como también, simpatizarán con la necesidad de una reformulación axiológica o “ética radical”, que apunte al tratamiento de raíz de los problemas medioambientales y establezcan la armonización entre los seres humanos y la naturaleza.

En otras propuestas interpretativas, *Bookchin* (1999), expondrá el debilitamiento de los valores sociales, y la carencia de legitimidad institucional para el abordaje de las crisis ambientales, comprendiendo que subviene con ella, las diferentes crisis sociales y económicas, atribuidas a la inestabilidad democrática y ecológica actual. Así mismo también expresa la necesidad de la adquisición de conciencia y sensibilidad colectiva sobre la temática, como también la necesidad de compromiso investigativo por optar a perspectivas interdisciplinarias que permitan el abordaje efectivo de las complejidades socio - ecológicas. Al respecto expresará lo siguiente:

“(...) Sin renunciar a los beneficios de las primeras teorías científicas y sociales, debemos desarrollar un análisis crítico más profundo de nuestra relación con el mundo natural. Tenemos que hallar las bases de un acercamiento más reconstructivo a los graves problemas creados por aparentes “contradicciones” entre naturaleza y sociedad.” (...) No podemos darnos el lujo de ser cautivos de la tendencia, propia de las ciencias tradicionales, de

subdividir los fenómenos y examinar sus fragmentos. Tenemos que combinarlos, relacionarlos y verlos tanto en su totalidad como en su especificidad.”

(Bookchin, 1999, pág. 20)

Las anteriores posiciones expresan en amplios rasgos parte de las discusiones y debates que se proponen para las enunciaciones críticas sobre la cuestión medioambiental, que eran y continúan siendo causa de las principales inquietudes latentes en relación a las acrecientes alteraciones ambientales, los conflictos socio - ecológicos en el planeta, la apertura del debate ambiental y educativo medio ambiental, el establecimiento de marcos teóricos y metodológicos científicos propositivos, renovados y pertinentes, como de la construcción de horizontes políticos que viabilicen los proyectos de una sociedad ecológica, científica y emancipada.

2.6.3. Ecología Social y Eco-Pedagogía para Educadores(as)

En este apartado propongo desarrollar un dialogo entre dos perspectivas teóricas y pedagógicas que son la Ecología Social, tomada desde *Eduardo Gydimas* y *Graciela Evia*¹⁰; Y la Eco Pedagogía, expuesta por un artículo elaborado por Humberto Zingaretti¹¹; Para ello señalaré los elementos más significativos, y desplegaré una alineación que permita reconocer los elementos más característicos de ambos campos para la elaboración de una propuesta educativa medioambiental que permita consolidar una interrelación entre ambos campos. Si bien, no difieren mutuamente en varias postulaciones, no son iguales sus contextos, formulaciones y apuestas; En ese sentido reconoceré los elementos que pueden converger, y los límites y alcances de cada apuesta para tal finalidad.

¹⁰ El texto abordado se denomina *Ecología Social: Manual de metodologías para educadores populares*, véase más información en bibliografía.

¹¹ Artículo nominado como: *La Eco pedagogía y la formación de los niños*, véase en la bibliografía.

La Ecología como campo disciplinar científico¹², hoy logra establecer interrelación con las ciencias humanas y las ciencias de la naturaleza, ya que esta disciplina inquietará primariamente por las relaciones entre especies animales y vegetales con su medio físico, enfatizando en las interacciones entre flujos de energía y materia entre los seres vivos y sus entornos; Con posterior desarrollo incorporará perspectivas como la *Ecología Humana*, situando discusiones que presuponían la “complejización” de las dinámicas ecológicas al vincular al “hombre” dentro de la comprensión y entendimiento de las relaciones ecológicas (Gydinas & Evia , 1995; Sauvé, 2004).

La aproximación a perspectivas en donde se hacía cada vez más importante la emergencia de enfoques que permitieran la comprensión de temas como la contaminación y destrucción ambiental generada por la especie humana, posibilitará el surgimiento de pensamientos que, desde campos como la sociología, la psicología y/o la filosofía permitan aportar a la discusión y debate alrededor del abordaje de la problemática ecológica. Así mismo también se denunciará la dificultad en lograr un enfoque integral entre paradigmas ambientales, y las evidentes carencias en las investigaciones hechas hasta el momento: “*La falta de validez de las teorías sociales descontextualizadas. (...) Una integración de las perspectivas objetivas y subjetivas acerca del ambiente y de la conducta. (...) La validez ecológica es una de las implicaciones metodológicas más discutidas.*” (Juárez & Hernández Sánchez, 2004)¹³.

Estos elementos mencionados figuran aún como parte de las dificultades existentes en el adelanto de investigaciones desarrolladas sobre la temática, ya que en algunos casos ha evitado la convergencia de diferentes disciplinas (Ciencias Naturales y/o de la Tierra y Ciencias Humanas)

¹² 1869, E. Haeckel. Alemán, Fundador del estudio de la Ecología.

¹³ Definición expuesta en Diccionario de Sociología sobre definición de Paradigmas Ambientales, véase en bibliografía citada.

por falta de claridad en el abordaje y comprensión de las relaciones y problemáticas ecológicas; O en otros casos no se reconoce aportes serios al talante propiamente ecológico.

De esta manera la *Ecología Social* logra definirse desde la tradición de Murray Bookchin como “*disciplina que permite estudiar los problemas creados por las crisis sociales y ambientales, donde se da igual valor a la crítica, a la construcción, a la teoría y a la práctica.*” (Gydinas & Evia , 1995), del mismo modo también refiere a la articulación entre campos de estudio, en donde sugiere:

“La ecología social es el estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales. (...) Los elementos claves que hacen a la ecología social no están solamente en decir que el hombre interacciona con el ambiente, sino también en cómo se conciben y delimitan esos dos términos. (...) el segundo axioma sostiene que tanto el sistema humano como el ambiental, y la relación que se da entre ellos, tienen una historia. (...) Esta historia no puede ser estudiada separadamente y constituye un proceso unitario. El tercer axioma deja claro que la delimitación y el reconocimiento del ambiente se hace desde una persona o un grupo de personas (sistema humano). Por ello, la delimitación de ese ambiente depende siempre de cómo se definió previamente el sistema humano.” (Gydinas & Evia , 1995)

De esa manera la *Ecología Social* propone la apertura al diálogo con diferentes campos del conocimiento que propenden por la comprensión de las relaciones de los sistemas humanos y de los sistemas ambientales como unidad compuesta. Asimismo, también se reconoce el legado evolutivo del cuál proviene ambos sistemas (humano y ambiental) como un axioma del orden

ecológico. También cabe mencionar la importancia de la praxis de la ecología social fundamentada en tres ámbitos: la investigación, la acción y promoción y el compromiso ético. (Gydimas & Evia, 1995)

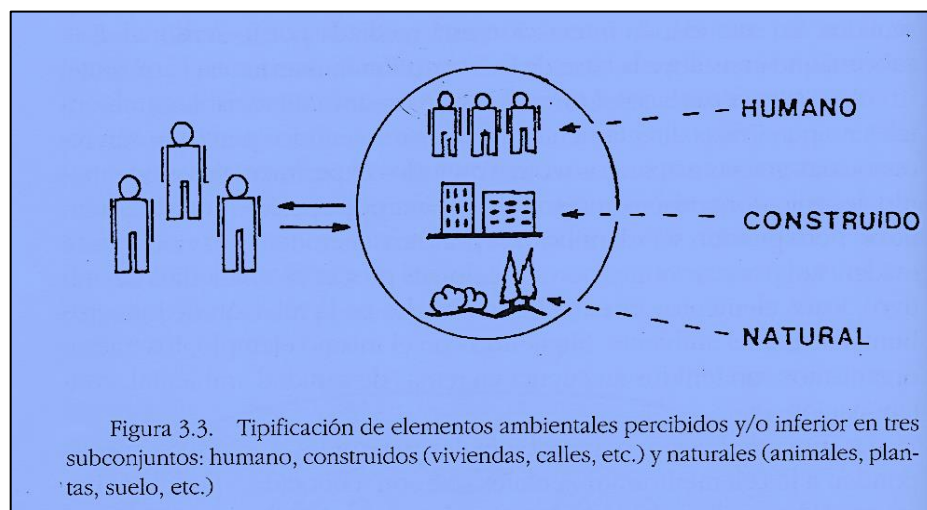


Figura 35. Propuesta de interpretación de la relación sociedad – ecología, según la ecología social

Asimismo, también reconoce la necesidad de establecer una comprensión elaborada sobre contextos regionales como el de América Latina, en dónde la corriente de la ecología social no ha sido ampliamente desarrollada. En la actualidad esta perspectiva simpatiza con diferentes apuestas expresadas en las luchas medio ambientales en la región de América Latina, como la lucha por la preservación del medio natural y la biodiversidad, del mismo modo, en el compromiso ético con la consolidación de una nueva ciencia y la democracia; El reconocimiento del legado colonial, la diversidad cultural y las condiciones bio- geográficas tropicales de la región suman como parte de las consideraciones que este enfoque contempla en escenarios no anglosajones.

Por otra parte, perspectivas como la *Eco pedagogía* desarrolla análisis más profundos sobre el contexto socio – educativo y la realidad medio ambiental propiamente de América Latina, por una parte, reconoce el legado Freireano para la consolidación de una propuesta educativa que contemple las relaciones ecológicas con la Tierra como foco de las acciones político-pedagógicas

emancipadoras. De esa manera insta por la consolidación de relaciones armónicas con el planeta reformulando las relaciones predominantes del antropocentrismo con el medio ambiente. Por otra parte, simpatiza con la Ecología Social cuando declaran en atribuir al sistema económico capitalista como principal responsable de los desequilibrios ecológicos actuales, y en consecuencia en la consolidación de apuestas alternativas que opten por la construcción de sociedades consecuentes con las demandas ecológicas.

La *Eco pedagogía* Inspirada en las corrientes críticas reconoce la necesidad de una práctica consecuente con las postulaciones teóricas (praxis), este elemento llevará a problematizar las realidades cotidianas como ejes de movilización de la propuesta pedagógica emancipadora (Zingaretti, 2008). A si mismo instará por la recuperación de la afectividad en el aprendizaje, la convivencia humana, la responsabilidad axiológica, la incorporación de perspectivas interculturales críticas, la consolidación de una ciudadanía planetaria, que en palabras del autor *“La escuela que se comprometa con la tarea de la formación ciudadana planetaria de sus alumnos deberá tener una clara comprensión de la íntima relación existente entre la comprensión y la acción. La escuela ciudadana está orientada por el proyecto de construir una sociedad que no humille nada, ni a nadie. Y para lograrlo busca prepara la ciudadanía en el ejercicio de la ciudadanía de manera cotidiana, pues la ciudadanía, para decirlo simplemente, es una forma de participar en la vida colectiva tratando de mejorar la existencia de la alteridad.”* (Zingaretti, 2008)

Algunos elementos que caracterizan estas perspectivas refieren a:

La sensibilización de los involucrados en el proceso educativo por aquellos elementos que componen su realidad social y natural, que por presencia de mandatos culturales e ideológicos

hegemónicos no admite el reconocimiento de las relaciones intrincadas entre la cotidianidad, la emocionalidad y las problemáticas sociales y medio ambientales que forman nuestro entorno, sus condiciones deterioradas, en ese sentido se explicita la consolidación de una ética consecuente con tal compromiso planetario, una sociedad sustentable.

El educador o educadora tiene la capacidad de transformar las prácticas culturales hegemónicas en las extensiones educativas predominantes, ya que la condición habitual de la educación generalizada propende por la reproducción de violencias estructurales (discriminación, desigualdad, marginación, inconciencia ecológica, etc.) entre los escenarios educativos tradicionales, en consecuencia, resalta la responsabilidad que significa elaborar renovados parámetros de la sociedad hacia un mundo diferente, una comunidad planetaria que identifique al planeta como una totalidad no homogeneizadora y por lo tanto una sociedad planetaria que prescinda de los órdenes económicos y sociales impuestos a las diversidades culturales, creando una puesta armoniosa con el medio ambiente.

El carácter crítico de la acción pedagógica del educador o la educadora debe encapricharse por la búsqueda de la superación de las condiciones de desigualdad e injusticia que las poblaciones en su conjunto son víctimas y reproductoras a la vez. La influencia de la ética del capitalismo en las poblaciones ha permitido la interiorización y normalización de violencias que, en el marco de una lectura de lucha de clases, ha anclado en condiciones de pobreza extrema y de deterioro ambiental a las mayorías que en su conjunto, no son responsables de los grandes daños ecológicos y sociales a los cuales se ven expuestas las sociedades y comunidades desprovistas de medios de producción y de comunicación (industrias), y la sujeción a condiciones materiales de existencia que les han conferido violentamente. La búsqueda por la transformación de estos contextos de

opresión deben ser los elementos que compongan las reflexiones pedagógicas y didácticas que caractericen a quien enarbole una lectura crítica de las condiciones ecológicas y educativas que enfrenta particularmente las mayorías en condición de precarización y de pobreza.

La construcción de saberes ambientales escolares debe corresponder con la necesidad de emergencia existente alrededor de las condiciones y necesidades de las comunidades educativas y la producción de pensamiento científico ambiental crítico que permita el desafío de los preceptos gnoseológicos y epistemológicos vigentes en la producción de conocimiento escolar, Estos elementos presentes en las directrices educativas hegemónicas enmarcan, regulan y restringen las acciones pedagógicas realizadas en atmósferas de invención y creatividad escolar. Las necesidades de los contextos sociales y ambientales locales deben guiar la búsqueda de conocimiento científico escolar que posibilite una renovada racionalidad, basada no solo en el entendimiento, sino también en la comprensión, el dialogo, la interdisciplinariedad e interculturalidad, y la transgresión de los limites institucionales que en sinnúmero de ocasiones distancia a las comunidades educativas de ser sujetos activos de interpretar e incidir significativamente en sus realidades.



Figura 36. Síntesis de concepción educación ambiental crítica

2.7. Germinando Territorios Escolares Sustentables

En este apartado se pretende dotar de fundamento teórico y práctico a la elaboración de la categoría emergente de *Territorios Escolares Sustentables*, tal concepción pretende lograr concebir la posibilidad, no solo de comprender el espacio escolar como un territorio, comprendiendo las complejidades emergentes que atrapa, sino también como un territorio susceptible de ser contemplado desde la sustentabilidad ambiental:

“Un aporte novedoso y significativo de este concepto es que incorpora el derecho intergeneracional, ya que a la hora de definir los criterios de explotación de los recursos naturales del presente se deben tener en cuenta las necesidades de las generaciones futuras.” (Damin & Monteleone, 2002, pág. 82)

Hoy día existen amplias discusiones frente a la categoría de sustentabilidad, debido a que ha sido parte de la indumentaria discursiva eufemística de instituciones y organismos internacionales en la promoción de modelos desarrollistas “amigables” que han logrado dictaminar consideraciones económicas, políticas y sociales a naciones, principalmente a estados provenientes de herencias coloniales, sin embargo, pese a tal condición la concepción del término continua en disputa:

“Algunos autores han querido encontrar matices semánticos, conceptuales o ideológicos entre los términos “sustentable” y “sostenible”. Interesa destacar que la idea de sustentabilidad no implica una teoría del desarrollo ni un modelo de crecimiento económico, sino una concepción o paradigma que permite mira

la relación sociedad – naturaleza desde otro enfoque” (Damin & Monteleone, 2002, págs. 81-82)

En ese sentido la importancia de disputar el término de sustentabilidad radica en la posibilidad de reflexionar, contemplar y encaminar los propósitos en materia medio ambiental desde la gestión social y comunitaria, como medio de realización de agendas institucionales, sociales, políticas, económicas y educativas que posibiliten y garanticen encaminar a prácticas sostenibles; Caminos que surquen por establecer una relación sesuda con las dimensiones ecológicas de las comunidades y territorios que los consideran, además esta perspectiva de gestión puede desplegarse en diferentes dimensiones del proyecto educativo institucional, PEI, desde los ámbitos curriculares, pedagógicos, didácticos, la promoción de una cultura y sostenibilidad ambiental, iniciativas interdisciplinarias, entre otros (Osorio & Callejas, 2012). De esa manera:

“La problemática ambiental plantea la necesidad de internalizar un saber ambiental emergente en todo un conjunto de disciplinas, tanto de las ciencias naturales como sociales, para construir un conocimiento capaz de captar la multicausalidad y las relaciones de interdependencia de los procesos de orden natural y social que determinan los cambios socioambientales, así como para construir un saber y una racionalidad social orientados hacia los objetivos de un desarrollo sustentable equitativo y duradero.” (Leff, 1994, pág. 17)

Es de esta manera como empieza a hacerse viable la realización de una concepción integral e interdisciplinaria de las problemáticas que aluden a la comunidad escolar desde un plano de construcción desde las prácticas pedagógicas disciplinares frente a las problemáticas ambientales que coexisten con las dinámicas escolares, en este caso, una apertura a las ciencias sociales

escolares en la relación a establecer vínculos efectivos con el abordaje de problemáticas ambientales y la asunción de las iniciativas y diagnósticos medio ambientales en la escuela, que tome posición frente al direccionamiento de los diferentes cuerpos problemáticos existentes en la materia, como las expuestas a continuación en este proyecto ambiental escolar:

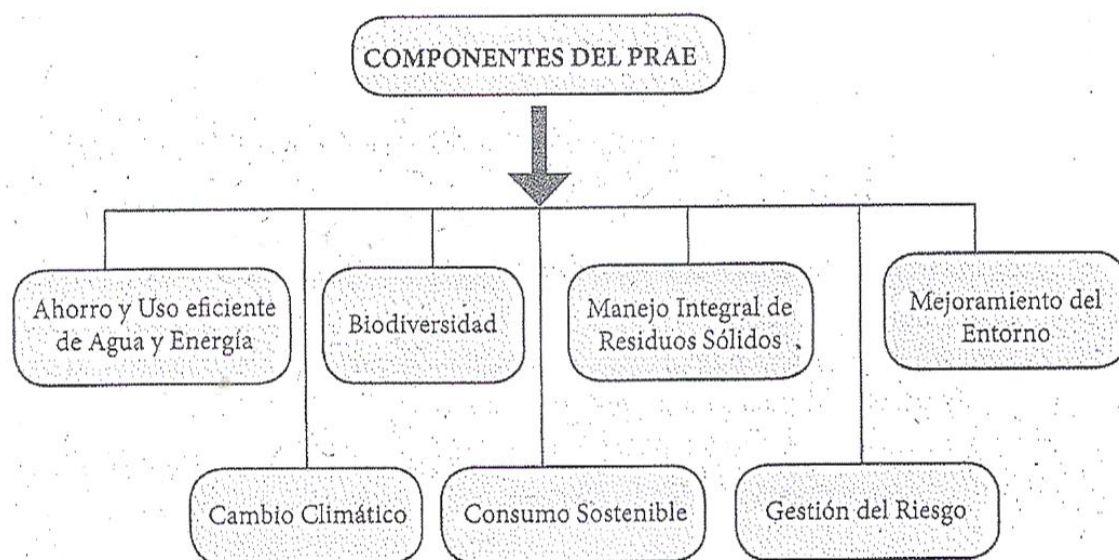


Figura 37. Esquema PRAE escuelas Eco-sustentables

Cada extensión expresada en la figura anterior se abre como un escenario posible de formular y fomentar experiencias de enseñanza y aprendizaje en la disciplina propia escolar, particularmente en las ciencias sociales, ya que permite el desarrollo de competencias ciudadanas para la toma de decisiones éticas y responsables frente a las disposiciones que pretenden problematizarse.

“No se trata de incorporar acríticamente un conjunto de saberes<<ambientales>> (...); por el contrario, estos aportes deben analizarse en el contexto de la realidad natural y social de los países del Sur, y en particular de América Latina, para generar un saber capaz de evaluar y potenciar el patrimonio de los recursos naturales y culturales, incluyendo en

ellos los saberes ambientales y las prácticas tradicionales de las comunidades, como elementos fundamentales del potencial ambiental para un desarrollo alternativo” (Leff, 1994, pág. 77)

En ese sentido una manera de articular el conjunto de conocimientos que vinculan los saberes ambientales con el territorio en aras a la sustentabilidad agrícola parte por reconocer los aspectos que pretenden tejerse en tanto, “La escuela contribuye a la construcción del territorio de la misma manera que el territorio contribuye a la construcción de la escuela” (Cuevas Marin & Pulido Chavez, 2016), y de esa forma también, la educación ambiental vinculada a la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto se desarrolla en espacios escolares, contemplados desde un enfoque crítico vinculante con el territorio, la comunidad y la agricultura ecológica, contribuye a la concepción de territorios escolares sustentables, que palabras menos, son escuelas que desde sus prácticas territoriales educativas promueven la formación ambiental, en este caso, desde apuestas agrícolas ecológicas y el reconocimiento territorial, a la consolidación de territorios educativos ambientalmente sostenibles.

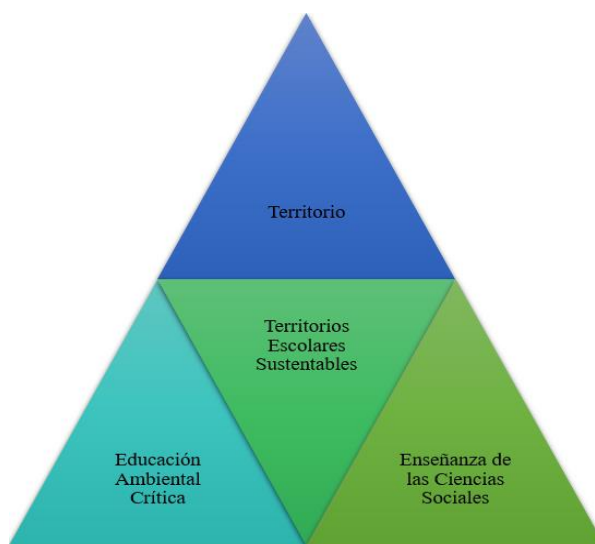


Figura 38. Esquema Territorios Escolares Sustentables

Como podemos argüir es viable establecer una relación entre *Territorio, Educación Ambiental y Enseñanza de las Ciencias sociales* para la consolidación de un proyecto sustentable en escenarios escolares y de la misma manera la consolidación de una categoría llamada *Territorios Escolares Sustentables*, posible en tanto exista una praxis que problematice las realidades que convergen en la escuela como reflejo de las problemáticas territoriales, suscitando una reflexión en las prácticas que se volqueen a una transformación ecológica efectiva en aras a garantizar porvenir ambiental para las generaciones próximas.

2.8. Enseñanza de las Ciencias Sociales y Educación Ambiental Escolar

Las relaciones que se establecen entre la Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Ambiental son recientes, ya que la E.A. casi siempre fue asociada a las Ciencias Naturales, limitándose a la transmisión de contenidos científicos, y predominando una mirada reduccionista de los problemas ambientales (Vega Cantor, 2007). La E.A. contemplada desde una perspectiva crítica ocurren bajo la necesidad de transformar significativamente la realidad social y medioambiental en la cual los sujetos educativos están inmersos. Para referir a la dimensión pedagógica – didáctica expongo una cita (Vega Cantor, 2007), de su libro *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar - Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario*, donde expone lo siguiente:

“La Educación Ambiental no puede concebirse como una suerte de didáctica moderna de las Ciencias Naturales, debe verse como un espacio en el que se integran conocimientos procedentes de las más variadas rama del saber cómo, la ecología, la economía, la biología, la física, la política, con la finalidad de comprender las razones y los intereses que se encuentran tras la destrucción de

la naturaleza cómo así de proponer la modificación de las estructuras sociales dominantes y los patrones culturales hegemónicos.(...) Sí la problemática ambiental no es neutral, sino relacionada con las formas de organización social y política que dominan en el mundo, es evidente que las Ciencias Sociales juegan un papel importante en desentrañar la supuesta neutralidad axiológica de la crisis ambiental.” (Vega Cantor, 2007, pp. 446 - 447)

De esta manera el cuestionamiento de la didáctica como parte elemental de las acciones emprendidas en los escenarios educativos, entre ellos el aula, y las preguntas que a esta se le atribuyen como escenario de conocimiento, ¿Cuál es la relación entre el saber y el poder? ¿Para qué fines la enseñanza? ¿Por qué la integración de la educación ambiental en el medio escolar presenta problemas? ¿En que la educación ambiental puede contribuir a deconstruir la herencia nefasta del colonialismo en ciertos países en desarrollo? (Sauvé, 2004), hacen que la didáctica, y en particular la optativa de una didáctica crítica propenda por el desarrollo de un reconocimiento de las condiciones sociales (también ambientales), así como de las necesidades y requerimientos ecológicos y pedagógicos, que las poblaciones inmiscuidas en un determinado contexto socio – educativo expresa, esto, para viabilizar la prospección y el mejoramiento de condiciones de vida, la adquisición de saberes ambientales y/o transformación efectiva de las realidades.

Si se reconoce que los modelos pedagógicos surgen en movimientos sociales y filosóficos determinados y responden a momentos históricos específicos, la revisión sobre las prácticas educativas y las propuestas que emergen de estas, son esenciales en la medida que ofrecen un diagnóstico de las fortalezas y falencias de estos discursos y, a la vez, se constituyen en la posibilidad de

plantear el camino para solucionar los nuevos problemas que se presentan.

(Andrade Calderón, Cisneros Estupiñan, & Muñoz Dagua, 2011).

En ese sentido el reconocimiento de las realidades educativas debe posibilitar situar una praxis educativa, que involucre reflexiones alrededor del currículo, el conocimiento, la transposición didáctica y su correlación con las realidades de los sujetos involucrados en los espacios educativos como ejes políticos y axiológicos, que viabilicen el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas ejercidas en el rol del docente en el aula, y así, del mismo modo, el fundamento de una praxis pedagógica en la escuela, en consecuencia con la realidad socio-ecológica antepuesta.

La escuela, una complejidad de diferentes caras y aristas, figura en la actualidad cómo uno de los escenarios de crucial relevancia para el estado y otros organismos institucionales, en tanto consiente y viabiliza la generación de una cultura ambiental que posibilita la consolidación de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI; Sin embargo cabe mencionar también, que esta visión corresponde con dictámenes internacionales discutibles que a través de acuerdos globales han pretendido implantarse de manera acrítica en las realidades regionales y locales de naciones de América Latina como la nuestra.

Situación que en gran parte, a modo de respuesta a las prominentes y evidenciables repercusiones ambientales que las sociedades industriales, infundidos en proyecciones cínicamente desconsideradas con los órdenes y equilibrios ecosistémicos, cruciales para la existencia de múltiples organismos, entre ellos la alimentación y la manutención de la vida humana y no humana en el planeta; Sean soslayados por ambiciones economicistas, que han dictaminado

los horizontes de muchas instituciones estatales, y hecho prominente la decadencia y crisis ecológica actual, con sigo la amenaza de un potencial colapso civilizatorio planetario.

2.8.1. Esquema de Evaluación

A continuación, este fue el esquema de evaluación definido en el primer periodo lectivo del grado decimo, grupo 1002; Posteriormente de examinar la propuesta que apunté, el presente esquema es resultado de un proceso de conciliación, retroalimentación, y deliberación grupal (sufragio). La propuesta buscó retomar elementos evaluativos que han logrado significativa aceptación, entendida como cohesión grupal y experiencia, adquisición de habilidades y destrezas grupales e individuales, y correspondencia con las búsquedas y orientaciones de gran parte de los/las estudiantes con la materia, considerando los cursos lectivos anteriores y sus aspectos positivos (experiencia en grado noveno), los actuales requerimientos (grupo grado decimo), como las aportaciones realizadas por los estudiantes¹⁴, y los objetivos dispuestos y propuestos por la institución y la propuesta pedagógica presente:

En consecuencia a lo anterior, esta etapa incluye también la participación llevada a cabo en el *4to Foro de Derechos Humanos Colegio Tibabuyes Universal I.E.D*, donde en el marco de la misma se expuso con el grupo 1002, de manera contemplada y articulada, accediendo a aportar y promocionar iniciativas sustentables en la escuela entre la propia comunidad escolar, principalmente a la comunidad estudiantil de diferentes sedes la experiencia pedagógica vivenciada, este evento se celebró en la misma institución en la sede B, el 1 de noviembre del año 2019.

¹⁴ Las evidencias de este consenso se pueden ver en el **Anexo 3. Evidencia consenso criterios de evaluación**

Criterios de evaluación	%	Estrategia de valoración	Indicadores de Evaluación
Trabajo Académico	50%	<ul style="list-style-type: none"> – Tareas – Trabajos – Indagaciones – Controles – Trabajo en Casa – Trabajo en aula 	<ul style="list-style-type: none"> – Representación Espacial – Reconocimiento Territorial – Apropiación conceptual – Capacidad y Bagaje argumentativo – Habilidades de pensamiento social – Habilidades de pensamiento ambiental
Participación	25%	<ul style="list-style-type: none"> – Debate – Blog – Espacio para Intervenciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocimiento al otro y disposición a la escucha – Aportaciones e inquietudes durante sesiones – Proposición a las dinámicas – Interacción con herramientas pedagógicas (ej.: Blog) – Respeto a las opiniones
Convivencia	10%	<ul style="list-style-type: none"> – Llamar a lista – Intervenciones en la Huerta 	<ul style="list-style-type: none"> – Valoración de cumplimiento de normas de convivencia durante llamado a lista – Toma de asistencia – Resolución a través del dialogo y la mutua cooperación – Convivencia en escenarios extra-aula
Autoevaluación	15%	<ul style="list-style-type: none"> – Autoevaluación escrita – Autoevaluación Cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Que aprendí? – Participación – En qué debo mejorar – Valoración cuantitativa

Tabla 1. Criterios de evaluación establecidos.

2.8.2. Propuesta de desarrollo: Sesiones y Talleres de Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Económicas

La implementación de la propuesta a desarrollar tendrá como estrategia de recolección de información y registró, el uso de diarios de campos (realizados en cada sesión), en ellos se recolectan diferentes elementos de las clases: valoraciones de las dinámicas del aula, acuerdos en clase, aspectos importantes de las sesiones, desarrollo y dificultades en el desarrollo de actividades, cobra utilidad como herramienta pedagógica en el registro de potencialidades y aspectos a mejorar,

seguimiento de procesos de aprendizaje, entre otros; Archivos y documentos como los productos finales de los talleres, cuadernos, trabajos, y fotografías¹⁵ componen parte de las estrategias de documentación y registro. Parte crucial para la finalidad de este trabajo.

A continuación desarrollaré brevemente los criterios de evaluación y la modalidad de implementación de los mismos, dispondré a definir las herramientas didácticas con su respectiva finalidad, cómo las estrategias de implementación en articulación con la perspectiva pedagógica y las finalidades dispuestas para esta pesquisa; Por último, serán expuestas las sesiones y talleres a realizar, su definición y su estipulación metodológica (general y específica) con sus correspondientes características.

Los criterios de evaluación, han buscado reconocer tanto las directrices pedagógicas – evaluativas de la institución educativa (pedagogía transformadora), cómo los planteamientos pedagógicos dispuestos en esta investigación (eco pedagogía, ecología social y pedagogía crítica), como los lineamientos curriculares dispuestos por el Ministerio de Educación (MEN) referidos a la dimensión ambiental de la enseñanza de las Ciencias Sociales, recolectando y articulando los elementos que puedan corresponder de manera efectiva, no contradictoria y propositiva; En ese sentido, entendemos que elementos como son: el contexto, la participación, la sensibilidad en talentos humanos y ecológicos, el pensamiento científico y la formación social y ambiental, la ética de la preservación ambiental, el fortalecimiento de los lazos interpersonales, la adquisición de criterios que propendan a la sostenibilidad y la ciudadanía efectiva, y la innovación educativa. Son

¹⁵ Anexo 9. Matriz de análisis de implementación

preocupaciones que logran materializarse en la selección de los criterios de valoración en el marco del curso lectivo.

Los criterios de evaluación son dispuestos al grupo de estudiantes para su socialización, valoración y retroalimentación, de esta manera se insta a la adquisición de conciencia y criterio frente a la orientación de la evaluación, como de las pautas de trabajo, puesto que no podrá adjudicarse tajantemente como un esquema impuesto, si no por el contrario, un esquema socializado que busca corresponder con las disposiciones e intereses particulares y colectivos de manera consensuada para su aprobación e implementación. Vale la pena referirse los alcances y límites de implementar modelos evaluativos tendientes a la participación abierta y a la autoevaluación, puesto que, aunque son requeridos con finura y premura, contrasta, en ocasiones, con las pautas dominantes de evaluación en otros escenarios escolares y con los fundamentos ideológicos imperantes en parte de la comunidad educativa, parte de ello, docentes y estudiantes, solo por sugerir ejemplos.

También es importante mencionar que esta propuesta pedagógica plantea dos partes en su desarrollo metodológico, el primero consta en una familiarización, conceptualización y fomento, a la apropiación de nociones propias de la Ciencia Política y Económica (*Estado, Política, Poder, Gobierno, Participación, Democracia, Sectores de la economía, Extractivismo, Ciudadanía, etc.*), así mismo aspectos relacionados con el Territorio y la Agricultura Urbana (*Producción de Alimentos, economías y prácticas culturales agrícolas en la Ciudad y Ruralidad, Sostenibilidad Agrícola, Territorialidades e Institucionalidad, Desarrollo y Sostenibilidad local, Reconocimiento Territorial, etc.*); y la segunda parte refiere a la problematización e implementación práctica, a través del abordaje de problemáticas sociales y medio ambientales, en donde los conceptos,

elementos surgidos en las sesiones (inquietudes), y las herramientas dispuestas para el abordaje de las mismas, permitan articular, complementar y poner en marcha los conocimientos adquiridos, en parte, no solo logren interiorizarse, si no profundizarse y desarrollarse de manera práctica y crítica.

2.8.3. Foro de Derechos Humanos Colegio Tibabuyes Universal I.E.D.

Parte importante de los escenarios que permitió la socialización de los resultados producidos por la implementación de la propuesta pedagógica y de investigación en el colegio Tibabuyes universal contemplo la participación en espacios educativos de amplia envergadura que permitiera extender la propuesta y los resultados de esta a la comunidad del Tibabuyes. Escenario idílico que se prestó para la realización del encuentro denominado Cuarto Foro de Derechos Humanos, que se realiza con una periodicidad anual, y que aborda a grandes rasgos un espacio de reflexión sobre diferentes ámbitos sociales, culturales, ambientales como educativos de competencia a la comunidad en general en materia de derechos humanos y participación ciudadana.

4TO. FORO DE DERECHOS HUMANOS
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL I.E.D.

1 DE NOVIEMBRE
 NOVIEMBRE SEDE B
 CRA. 118 # 136A-14
 7:00AM

"CONSTRUYENDO UNA CIUDADANÍA CRÍTICA,
 POLÍTICA Y AMBIENTALISTA"

4TO. FORO DE DERECHOS HUMANOS
 COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL I.E.D.

Actividad	Mesa 1	Mesa 2	Mesa 3	Mesa 4	Mesa 5	Mesa 6	Mesa 7	Mesa 8	Mesa 9	Mesa 10
DESCA										
Cartografía local										
Construcción de la memoria local										
Humedales										
Justicia										
Desplazamiento										
El silencio rompe los asesinatos										
Reestructuración										
Censura de prensa y libertad de expresión										
Aprender el territorio en el territorio.										

Cada ponencia tiene una duración de 15 minutos. Luego tiene 5 minutos para desplazarse a la siguiente mesa.

Figura 39. Publicidad del Foro y Cronograma de Actividades

En el presente foro se realizaron presentaciones artísticas y musicales que aludían a las problemáticas de la memoria del patrimonio cultural nacional como a las memorias del conflicto armado colombiano y su relación con la impunidad; Lograron abordarse diferente tipo de temáticas que van desde la cartografía social, la construcción de memoria local, las dinámicas y problemáticas de los humedales, la justicia y el desplazamiento forzado, la problematización de la complicidad de los asesinatos de líderes y lideresas sociales, censura de prensa y libertad de expresión, aprender el territorio en el territorio, entre ellas la exposición de los resultados alcanzados con la presente investigación, la experiencia vivenciada con los estudiantes del grado 1002.

Tal exposición se planeó anticipadamente con los estudiantes retirando a aquellos/as voluntarios/as que decidieran participar presentando en el evento la experiencia vivenciada en la implementación pedagógica, en ese sentido se concretó, acompañar la presentación realizada por los estudiantes compartiendo con sus compañeros la debida exposición, enseñando la viabilidad del trabajo agrícola en espacios urbanos, la experiencia de salida pedagógica realizada al humedal *La Conejera*, la importancia del reciclaje, el procesamiento de residuos orgánicos para abonos, implementar procesos ecológicos a prácticas cotidianas como sembrar y cosechar alimentos, el recorrido por el territorio local y su experiencia con la *Chipa huerta* como experiencias territoriales en defensa de los patrimonios ambientales, entre otras propuestas lúdicas para los asistentes al mismo. Fue un escenario crucial para la socialización de la propuesta con la comunidad escolar debido a que cada presentación constaba de una periodicidad de 20 minutos con grupos aproximados de 15 personas, para que circularan diferentes agrupaciones de espectadores y pudieran visitar los diferentes cubículos propuestos.

Capítulo 3. Interpretación Crítica de la Experiencia

A continuación, se plantea desarrollar el análisis e interpretación crítica de la sistematización de la experiencia pedagógica – investigativa, implementada en el periodo de marzo a julio del año 2019, de modo tal que los materiales producidos durante el marco del proceso de sistematización se han dispuesto para la reflexión, comprensión como profundización, de las vivencias registradas en su consumación, como las reflexiones anteriormente elaboradas en el marco de la presente apuesta.

En consecuencia, el presente ejercicio se extenderá a través de las dimensiones emergentes antedichas: Educación medio ambiental, territorio, pedagógico, el papel del docente, sobre los estudiantes, infraestructura e institucionalidad y metodología, puesto serán módulos transversales al despliegue analítico que ordenarán metódicamente el recorrido, siendo cada una de estas susodichas dimensiones supeditadas por los ejes analíticos expresos a continuación:

Eje 1: El Territorio: Base articuladora de la relación ambiente -espacio- sociedad, bajo una perspectiva crítica de la didáctica de las ciencias sociales

Eje 2: Germinando escuelas sustentables: Una aplicación de la educación ambiental y la agricultura escolar urbana en el manejo de problemáticas socio ambientales de Suba

Finalmente, la expansión del análisis adyacente a los correspondientes ejes *Territorio* y *Germinando escuelas sustentables*¹⁶, se realizarán de manera simultánea y serán las dimensiones emergentes dispuestas quienes guiarán como órbita el despliegue analítico-reflexivo de los mismos.

Vocabularios compendiados para el manejo a continuación

3.1. Educación Medio Ambiental

Parte de incursionar en las dinámicas educativas ambientales que se realizan en el Tibabuyes Universal, en aras de comprender la *Germinación de escuelas sustentables* partió por reconocer el trayecto de apuestas educativas medio ambientales que desarrollaba el comité ambiental en consecuencia al Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), para lograr comprender las prácticas ambientales que se promovían en la institución como los fundamentos y motivaciones que lo guiaban debía apreciar con detenimiento el hábitat escolar, comprenderlo desde su composición, avances, límites y dificultades que explicitaban la posibilidad de contribuir en ellos, previendo los retos que podrían suponer para el desarrollo de cualquier propuesta, fuese por limitaciones de infraestructura, ordenes institucionales, hábitos hegemónicos interiorizados, carencia de interés o voluntad, o en su efecto, falta de formación de la comunidad al respecto.

En varias ocasiones pude valorar acciones pedagógicas que aludían a la toma y ejercicio de conciencia e imaginación ambiental, carteles informativos de papel sobrepuestos en los muros de los pasillos y/o aulas promoviendo la protección a ecosistemas como humedales, conmemoración de fechas alusivas al calendario medio ambiental, cuidado de la tierra, cuidado del agua, entre otro tipo de iniciativas ambientales y ecológicas, enérgicamente avocadas al reciclaje y a la disposición adecuada de residuos (*Véase Diario de campo 1 – Pág. 212*); De esa manera, varias visitas realizadas a la escuela se encontraban ornamentadas por materiales educativos que propendieran por ejercitar la toma de conciencia de la comunidad escolar frente a las dificultades ambientales que enfrenta la escuela, la sociedad y los diferentes ecosistemas existentes.

En ese sentido, logran valorarse las apuestas pedagógicas ambientales que se sitúan en las dinámicas escolares, instando a la toma de conciencia ambiental escolar desde una reformulación de los roles que tiene la comunidad escolar frente a las prácticas de desconocimiento existente, sobre la relación que existe entre escuela– naturaleza, frente a la predominante falta de formación ambiental, evidente en prácticas del consumo inconsciente, desaforado, hábitos insostenibles como prácticas nutritivas malsanas, disposición incorrecta de residuos materiales, indiferencia, desconocimiento de ecosistemas locales y su importancia, entre muchas problemáticas más de equiparable índole.

Para contextualizar algunas de las iniciativas pedagógicas desarrolladas, la realización de clases en el salón de ciencias naturales, cuyos ventanales permitían ver la huerta escolar fue escenario de las clases de ciencias sociales en repetidas oportunidades, en ocasiones se podía apreciar tras los cristales las apuestas que se desarrollaban ahí con un grupo selecto de estudiantes, la antedicha sala de ciencias cuyo depósito servía como sala de herramientas de la huerta escolar, recepción de todas las bolsas plásticas de refrigerios, e iniciativas de germinación de semillas, quizá el único salón que logre apreciar plantas en su interior, en una ocasión tuve la posibilidad de acompañar una sesión de biología, el docente a cargo imprimía su responsabilidad frente a la izada de bandera en conmemoración del día del agua, auspiciando discutir sobre la importancia de los páramos, su flora y fauna, y los riesgos que se atenúan en tanto la minería extractiva, planteaba el caso del páramo de Santurbán como ejemplo y suscitaba reflexionar sobre el consumo inconsciente de recursos naturales y nuestra relación con la naturaleza (*véase Diario de campo 2 – Pág. 215*).

En varias oportunidades la agenda institucional se disponía a modo de suscitar diferentes celebraciones que en materia ambiental se llegase a plantear, por ejemplo, la semana del medio ambiente de Junio del año 2018, se realizó en el marco de una logística institucional en el cual docentes de diferentes áreas y grados aludía a una reflexión en el marco de conmemorar la ocasión, y desde una propuesta de actividad transversal a los planes de estudio propios de cada componente, se celebró, por citar algunas, el día de la alimentación sana, que constaba en entregar un alimento saludable como “amigo secreto”, o el día de “descanso de las canecas” donde solo podía disponerse materiales orgánicos en ellas, o el día del silencio, cuya celebración dedicaba 5 minutos de las clases para invocarlo articuladamente en una determinada hora, y lograr apreciar el ambiente escolar de tal manera, reflexionando sobre la importancia de mantener un ambiente libre de contaminación auditiva, desde escenarios escolares, transversalmente a las labores pedagógicas usuales que la institución realizaba (*véase Diario de campo 3 – Pág. 219*).

Hasta el momento, las valoraciones suscitadas han propendido por resaltar algunas iniciativas desarrolladas en la institución escolar, desde labores y propuestas que surgen desde la educación ambiental escolar en respuesta a sus contextos, prácticas que estimulan la conciencia ambiental, apuestas y despliegue de planeaciones pedagógicas que revalúan y proponen una prospectiva relación entre escuela – naturaleza, una disposición de agenda institucional que articula un calendario ambiental, entre otras acciones promovidas en consecuencia al manejo de un PRAE constante con las diferentes necesidades institucionales, disposición, voluntad y compromiso de los docentes, estudiantes a cargo, como su responsabilidad en trazar y promover prácticas ambientales a nuevos retos pedagógicos que suscita su trayectoria.

Sin embargo, parte de habituarse con las prácticas ambientales que se promovían en la institución, cruzaba por valorar el paisaje escolar desde su composición ética – estética, formas, valores, sentidos y comportamientos que logran constatarse desde su cotidianidad y permiten comprender más allá de lo apreciable, adentrarme en la atmosfera escolar desde su proceder; y lograr visibilizar las carencias que podrían optimizarse en la escuela como territorio sustentable.

En consecuencia, las apuestas didácticas y pedagógicas de las diferentes asignaturas escolares como también de aquellas referentes al campo de las ciencias sociales, forjaban de forma indirecta un debilitamiento en la efectividad al vincular apuestas educativas ambientales, si bien algunos docentes incorporaban prácticas de aseo en el aula, y se vinculaban con compromiso a las actividades dispuestas en la agenda institucional sobre la temática, entre clases se trivializaba varios ejercicios alusivos, convirtiéndose en elementos procedimentales y muchas veces no se problematizaban los procesos de recolección de plásticos, separación de residuos, alimentación saludable, entre otros, comprendidas como problemáticas sociales, políticas y culturales que acarrearán contrariedades sobre el medio ambiente, nuestra permanencia en él, inclusive, nuestra contundencia educativa y pedagógica.

Lograr enlazar acciones que desafíen de manera eficaz el estatus quo interiorizado, entendiéndose cómo reproducción de tradiciones educativas (tradicionalismo pedagógico) en dinámicas escolares que no problematizan la relación axiológica - ecológica que subyace a cualquier práctica educativa, supone una dificultad para el avance de los propósitos de sustentabilidad, frente a la consolidación de una conciencia ambiental que permita interpretar críticamente las problemáticas que involucran a la comunidad escolar, involucrando perspectivas vinculantes e integrales para su abordaje.

Resulta importante entender los cambios que actualmente se precipitan en la sociedad, tanto en la ciencia, como en la educación, y urge en consecuencia, auspiciar soluciones efectivas a las dificultades comunes referidas a la alimentación comunitaria y fortalecimiento de los lazos sociales en la mitigación y prevención de riesgos, entre otras problemáticas sociales, ambientales y territoriales, esto en parte, si vinculamos tales dimensiones como fragmento relevante de un abordaje pedagógico que propenda por cuestionar las realidades y poner en práctica aquel conocimiento en un plano práctico fundamentado en la vivencia y la valoración crítica de la cotidianidad en búsqueda y construcción de posibles soluciones.

La construcción de un territorio escolar sustentable, debe cruzar por la elaboración de un proyecto de reconocimiento territorial escolar; Pese a los años lectivos de los estudiantes en el colegio, muchos de ellos no habían tenido acercamiento a áreas escolares de relevancia en esta materia, Ej. la huerta escolar, acceder a ella antepone un diligenciamiento de llaves para el acceso a la misma como para sus herramientas, es un área que se encuentra parcialmente restringida para los/las estudiantes, principalmente porque colinda con las demarcaciones del colegio y se realizan esfuerzos para evitar posibles situaciones desfavorables en términos de convivencia escolar.

“las dinámicas propias del barrio alrededor del colegio, tanto en la circulación de agrupaciones (bandas), (...)la asemejarían por ejemplo del microtráfico de estos grupos, y también, pues la dinámicas del barrio, los perros, los vecinos que sacan sus perros o los estudiantes mismos de otros salones que también se intrigan por lo que se realiza en la huerta, ha sido un ejercicio crucial para poder fortalecer la cohesión entre los grupos y al mismo tiempo también todos nos ensuciamos las manos, creo que eso como metáfora,

digamos que permite, entender un poco que esto de la agricultura urbana nos involucra y también se propone para construir, y para crear, crear cosas nuevas en diferentes términos, principalmente educativos.”(véase diario de campo 4-pag. 220)

La formulación de escuelas sustentables como ejercicio territorial, agrícola y ecológico es una considerable alternativa que se abre como espacio de resolución de tensiones y conflictos escolares en diferentes aspectos; Como expresa una estudiante en respuesta a un taller realizado en clase (Véase formato en el **Anexo 2. Taller de ciencias sociales económicas y políticas**) , “al momento de cultivar, el territorio se transforma y se empiezan a notar los cambios favorables tanto en la zona donde se cultiva, como en el sector y la comunidad.”, es decir, no solo el territorio es algo posible de transformar, sino también la relación que establecemos con él puede ser de mayor beneficio para la comunidad (seguridad alimentaria, dialogo de saberes, economías solidarias), como menciona también otra estudiante en el mismo taller, “Es importante porque los pueblos definen sus propias políticas alimenticias mediante las cuales satisfacen de mejor manera sus distintas necesidades, de acuerdo a los distintos aspectos de sus territorios”, como también, el medio ambiente y reducción de huella ecológica).

En ese sentido, cabe la pena apuntar la importancia de vincular la enseñanza de las ciencias sociales con apuestas de agricultura urbana como una manera de problematizar el Territorio, puesto que la agricultura en la ciudad evidencia de alguna manera la relación que preexiste en las expresiones sociales urbanas, el medio ecológico en el que se desenvuelven, y la dimensión económica, política e institucional en la cual se enrollan y se actúa conjuntamente para un determinado fin en común, didácticamente, la insistencia de la propuesta puede extenderse y profundizarse en tanto se dote continuidad a los procesos agrícolas que se susciten, en ocasiones

se logra predisponerse por los presupuestos que pueden darse frente al desconocimiento técnico, pero es en la disposición, indagación y en la práctica en donde se adquieren dichos saberes y conocimientos, no se debería subestimar la estimación disciplinar e interdisciplinar que se abre al trabajar sobre el territorio desde apuestas agrícolas ecológicas en términos conceptuales como pedagógicos.



Figura 40. Trabajo siembra en casa – Trabajo de un estudiante

Cuando todos/as laboramos en la tierra y podemos sentirla, evidenciamos que podemos ser varios los involucrados en una acción conjunta, nos reconocemos como semejantes en la acción, donde cualquiera, sin distinción, puede asumir compromiso frente a la sustentabilidad agrícola y alimentaria, desde hogares, en la escuela, con prácticas habituales que evidencian el cambio progresivo, cuando se adecua el terreno escolar para la siembra, la adopción de técnicas elementales de cuidado agrícola, siembra de plántulas, riegos, seleccionamos aquellos residuos que son orgánicos para procesamiento en abonos ecológicos, cuando cosechamos sus frutos y ofrecemos una cultura del cuidado ambiental, podemos problematizar, fundamento para abordar las políticas territoriales y alimentarias, problemáticas agrarias, la urbanización y su exacerbado

distanciamiento de lo rural, las prácticas culturales hegemónicas de consumo en la ciudad, observada desde distintas perspectivas, procedencias, género, clase social, circunstancia ambiental, etc., con relación al escenario escolar ¿Qué hacer con los alimentos?.

Tal pregunta anteriormente suscitada posee gran alcance axiomático, filosófico, político, científico, etc. Susceptible a ser fundamento para abordar políticas territoriales y alimentarias como el papel de agentes e instituciones en su marcha, las problemáticas agrarias, la urbanización llana y su exacerbado distanciamiento de lo rural, las prácticas culturales hegemónicas de consumo observadas desde distintas perspectivas, que pueden variar según las procedencias, género, clase social, circunstancia ambiental, etc., logran complejizar el abordaje de problemáticas vinculadas a los alimentos en vinculación al escenario escolar.

Las ciencias sociales como abordaje de las problemáticas territoriales, no solo es una manera de abordar el concepto de territorio y desarrollarlo, quedándose en una mera conceptualización y sensibilización, es una invitación a vivenciar el territorio, reconocer su relación con nuestra cotidianidad y nuestra posibilidad de actuar activamente entre él; Como anteriormente se ha dicho, la multidimensionalidad del abordaje territorial permite que tal concepto pueda ser abordado desde diversos lugares, y en ese sentido, una didáctica de las ciencias sociales integrales debe propender por eludir cometer solo un enfoque explicativo de la realidad social y espacial, sino también desde estrategias vinculantes y participativas, como desde conceptos clave disciplinares de las ciencias sociales (economía, sociedad, política, cultura, etc.) tratar temáticas ambientales poniendo en evidencia su relación con nuestra realidad social y nuestro rol en su avance sostenible.

Los conocimientos disciplinares y las habilidades del pensamiento socio-ambiental permite que la didáctica propia de las ciencias sociales sea una avanzada para complejizar la perspectiva interpretativa desde el contexto cotidiano, y lograr desde los escenarios ambientales, como el aula, la huerta escolar, la escuela o ecosistemas aledaños, como humedales, desarrollar capacidades interpretativas en el ámbito social, geográfico, ecológico, desde la pregunta sobre el territorio, la valoración y conciencia crítica del mismo.

La necesidad de pensar los territorios de convergencia, Suba, la escuela y sus espacios adyacentes, etc. Brota en tanto existe el requerimiento de habitar de manera más sostenible el territorio, las problemáticas sociales y ambientales que predominan sobre aquellos territorios, no están desvinculadas a las problemáticas territoriales evidentes en escalas mayores, puesto que es la misma realidad, pero en escalas diferentes la que se expresa como orden naturalizado, pensar una manera de habitar sostenible el territorio que se plantee desde la sustentabilidad alimentaria se hace cada vez más necesario, ya que problematiza las relaciones de dominación que se dan alrededor de la obtención de alimentos saludables, o en los procesos de territorialización que en Colombia se desarrolla sobre las prácticas agrícolas. posibiliten su proyección y permitan su progresiva transformación a los nuevos retos en la materia.

Desafortunadamente pese a los esfuerzos avanzados aún prevalece una racionalidad hegemónica en la escuela (así, en la enseñanza) frente a los roles sociales que asumimos anverso a la naturaleza; Articular el territorio como base de la enseñanza de las ciencias sociales carga con el abordaje de las problemáticas ambientales, como de las complejidades territoriales de las mismas, concebidas desde la formación crítica de un saber social y ambiental que acceda a cimentar una ciudadanía que propenda por reconocer el territorio como escenario primordial de

acciones de transformación social, educativa y territorial hacia horizontes ambientalmente sostenibles.

Por consiguiente, cruza por reconocer la escuela como espacio de convergencia de las realidades comunitarias, alimentarias, sociales y ambientales, en compromiso con las dificultades que aquejan a la comunidad escolar, proponiéndose como un escenario de primicia educativa en este ámbito, e instituir y robustecer un eje curricular ambiental que encauce la consolidación de germinar escuelas sustentables como ejercicio educativo – territorial – agrícola ecológico, como posibilidad para el abordaje disciplinar de las diferentes áreas escolares, sofisticación didáctica y pedagógica, agendas institucionales a fin, entre otras áreas de actuación, frente a las dificultades de sostenibilidad alimentaria en el territorio, entre otras problemáticas ambientales relacionadas con el contexto local de Suba.

3.2. Territorio

Durante las prácticas en el aula pude vivenciar la multiplicidad de procedencias que congrega la escuela (y el aula) permitiéndome comprender el cuerpo como diversidad y territorio, cuyos elementos propios como los acentos y dialectos, portes corpóreos, saberes, trayectorias, transcurso y significaciones, visibilizaban los desafíos que presupondría el abordaje de cualquier temática frente a una tácita convergencia de perspectivas y concepciones diversas frente al mundo que nos convoca.

A continuación, entenderé como interculturalidad aquella concepción crítica que cuestiona a la modernidad desde multiplicidad de perspectivas que convergen en pensar el proyecto de sociedad moderno como un proyecto civilizatorio hegemónico que trazó la historia en consecuencia a los procesos de colonización, ejerciendo implicaciones impositivas a las

cosmovisiones y territorios de los pueblos sometidos, dejando legados coloniales evidentes en la actualidad; Para concebir mejor tal concepción:

“(...) Cuestionar el carácter monológico y monocultural con el cual se dio lugar a un modelo único de Estado – Nación en América Latina. (...) se trata de situar la reflexión en términos de considerar la coexistencia de cosmogonías y saberes diversos. Re – pensar el concepto de diversidad, ya no entendido como la confluencia de culturas, sino la forma en que distintas cosmogonías, prácticas culturales y corporales, de género y clase social, se situaron de manera asimétrica con respecto a las relaciones de poder – saber instauradas por la matriz moderno – colonial “ (Cuevas Marin & Pulido Chavez, 2016, pág. 24)

De ahí que el territorio sea también expresión de trayectorias, historias que convocan sentidos y que evidencian posibilidades, vivencias, rupturas, disputas y tensiones como parte de una realidad social, cultural y espacial compleja; En varias ocasiones me desconcertó las complejidades que invadían el desarrollo de las clases como mis planeaciones para las sesiones, como puede observarse en la caracterización poblacional, casi el 50% de los encuestados tenían procedencias diferentes a Bogotá, haciéndome reflexionar sobre las posibles escaseces de las mismas frente a las desbordantes adversidades que en ocasiones pueden suscitarse de manera inesperada en las dinámicas escolares; Sin embargo, esto más que una barrera inamovible me comprometía a adquirir mayor sensibilidad, elaboración y criticidad en las dimensiones éticas y pedagógicas para lograr impactar de formas efectivas aquellas realidades problemáticas que se destilaban en las dinámicas de clase.

Dos experiencias que recuerdo con sumo valor que refieren al cimiento de tal reflexión, remitiendo a experiencias que viví en el año 2018 – 2019 durante los acompañamientos como observador y observador - participante de las clases de Ciencias Sociales desarrolladas en la institución; La Primera experiencia, refiere a una estudiante transgénero que presentaba bastantes dificultades en materia de convivencia en el aula, reprobó el año lectivo debido a su bajo rendimiento académico en la institución y en consecuencia la abandonó, Y segundo, refiere al fenómeno escolar de la vinculación de estudiantes de nacionalidad venezolana a las dinámicas escolares que se desenvolvían de manera “habitual” a la misma.

Respecto al primer caso, puedo relatar respecto a ella que era una estudiante que durante las sesiones de ciencias sociales se maquillaba de manera continua, así como el uso constante del teléfono móvil durante las mismas haciendo caso omiso a las pautas que se dispusieran en el grupo y en los trabajos propuestos para su disposición, si bien al principio daba la impresión de una obstinación frente al desacato de las pautas, la consecuente problematización de la situación permitía entender que no se refería solamente de una pretensión individual, por el contrario, invitaba a intuir que las disputas que sobrellevaba por su identidad en una sociedad como la nuestra, imbricaba pautas escolares que de alguna u otra manera desatendían su contexto, y en consecuencia, su reconocimiento pleno como parte de una comunidad escolar.

Y respecto al segundo caso, respecto a la vinculación de estudiantes de procedencia venezolana a las apuestas de clase, pues se evidenciaba que si bien se prioriza el derecho a los estudiantes a hacer parte del colegio como garantía al derecho al acceso educativo, el impacto socio cultural que de manera indirecta recibían frente a las dinámicas de las clases era contundente, ¿Cómo vincular a un estudiante migrante recién vinculado al colegio a las clases de Ciencias

Sociales durante el abordaje de la temática historia y geografía de Colombia? ¿Cómo abordar el territorio con estudiantes que desconocen de manera significativa el territorio local, los barrios aledaños que les contienen, sus dinámicas, de manera que la referenciación en los contextos socio – culturales constituyen una significativa dificultad? ¿Qué disposiciones pedagógicas, estándares curriculares y evaluativos debo contemplar para que puedan sobrellevar los procesos de integración y socialización necesarios para evitar su marginalización y formación integral?

La identidad en la escuela es todo un campo de investigación, sin embargo, solo me detendré a mencionar, que todo proceso identitario tiene fundamento en una constante territorial, las luchas por la identidad también deben ser comprendidas como luchas por el territorio, incluyendo aquellas disputas por las identidades de género en las escuelas. La ampliación de la comprensión del territorio como base de la enseñanza de las ciencias sociales debe contemplar tales territorios corpóreos como complejidades educativas prospectivas, donde el territorio no es solamente un escenario de problematización teórico- conceptual, sino también un escenario de vivencias y experiencias que atraviesan a los sujetos involucrados, del mismo modo, que formular un territorio sustentable, debe examinar las realidades diversas, reconocerlas, vincularlas y preservarlas en tanto representan un riqueza invaluable para cualquier dimensión participativa del mismo.

Cualquier proyecto de sustentabilidad escolar debe contemplar una educación intercultural, en donde la discriminación de las diferencias no tenga cabida para su reproducción y sofisticación. Por el contrario, cualquier proyecto de sostenibilidad escolar que realmente trascienda de la concepción institucionalista que en ocasiones tiende a imperar, debe reconocer que los actores

pedagógicos que se dan en la escuela son escenarios cruciales para la mitigación de la segregación en la sociedad y de trabajo aras a una educación para la diversidad y la sostenibilidad territorial.

Un elemento importante es que las apuestas agrícolas desarrolladas en la huerta escolar logró vincular sin excepción a todos los miembros del aula, migrantes o no migrantes, articulados trabajando sobre las problemáticas ambientales del territorio y actuar en consecuencia a ello, conocerlo desde la agricultura escolar urbana, ningún proyecto de sostenibilidad escolar debe pasar sobre la reflexión que suscita una educación intercultural, que situé la identidad de sus integrantes como parte irrelevante de las apuestas territoriales, la procedencia y/o condición no pueden ser motivo para que se prescindan a la comunidad de soluciones que vinculen la acción desde la diversidad a hacer parte de proyectos educativos ambientales sostenibles.

Algo que la experiencia realizada permite resaltar es la congregación de diferentes procedencias de estudiantes que en las dinámicas escolares convergen, estas experiencias que reconocen la dimensión de la diversidad y el territorio en Colombia, reconocen la necesidad de problematizar desde la educación los órdenes hegemónicos que segregan directa o indirectamente, desde prácticas hasta saberes, conocimientos, como disposiciones territoriales, las relaciones de desigualdad social que se establecen en la sociedad, una apuesta crítica de las ciencias sociales que propenda por la sustentabilidad territorial escolar, debe instar a que los diferentes territorios sustentables que se germinen sean vinculantes, se repliquen efectivamente y contrapongan los dominios que establecen desigualmente en las diferentes esferas de confluencia.

Las realidades escolares son ramificaciones de las problemáticas sociales que predominan fuera de los confines de la escuela, desde la segregación, marginalización, estigmatización, carencia de dialogo, esto puede abordarse desde lo pedagógico, didáctico, metodológico, donde la

relación entre los saberes científicos y populares, hacen que también sea un espacio de convergencia en donde plantear preguntas, abrir debates acerca de diferentes temas, escuchar, sentar opinión, permite congregarse distintas posibilidades educativas donde las diferentes formas de disponer y connotar el espacio, el saber, los saberes y el actuar comunitario, conversen en un espacio de constitución participativa para cualquier integrante.

3.3. Pedagógico

El carácter pedagógico de la propuesta enfrenta varias dificultades que valen la pena destacar, puesto que el carácter crítico y autocrítico que se inscribe en la propuesta desarrollada más que mostrarse como un ejercicio indemne y plenamente invariable, propende por reconocer las dificultades y límites evidentes en el proceso de implementación pedagógica enmarcada en la investigación; Son aquellas dificultades las que plantean un reto para la superación de las mismas, ya que el reflexionar sobre ellas abre caminos para encontrar mejores formas de abordar pedagógicamente tales adversidades y de esa manera, desde la valoración, elaborar una praxis educativa consecuente.

Si bien las postulaciones pedagógicas críticas elaboran algunos planteamientos en la cuestión pedagógica y didáctica, aun frente a los contextos escolares locales, públicos, surgen varios aspectos que no han sido propiamente abordados, ya sea por su particularidad contextual, los abruptos cambios tecnológicos, territoriales, sociales y/o culturales, o ambientales recientes, que por su llana ausencia de trabajo sobre el asunto conforman aun campos inexplorados que suponen retos para la educación, aun cuando también predomina la anclada persistencia de modelos y prácticas pedagógicas ligadas a las tradiciones educativas, o a los aparentes paradigmas educativos que perduran más por su conveniencia económica que por su impacto educativo.

Varias reflexiones surgieron desde lo pedagógico que valen la pena resaltar, la primera experiencia con trabajo pedagógico escolar llevo a revalidar mis presupuestos educativos que hasta el momento tenía elaborados, parte de las primeras y más difíciles situaciones que se dieron en el aula remontan a uno de los primeros acercamientos al grupo como observador – participante, puesto que preveía el dialogo como elemento rector de las apuestas pedagógicas que en el grupo se gestarán, debido a mi inexperiencia, la usencia del dialogo fue el primer obstáculo que me surgió para movilizar cualquier tipo de iniciativas en el aula, las apuestas conductistas frente a la convivencia escolar fue uno de los elementos predominantes que no logré transformar de manera contundente, ya que de manera interiorizada tenían muchos estudiantes las estructuras de inspección escolar frente a las pautas convivenciales que se establecieran dentro la escuela, sin embargo, esto no significa que algo no se halla instado por suscitar formas diferentes de relacionarse y de convivir sin cohesión institucional tajante.

Cabe la pena mencionar que es un precepto infundado constantemente atribuido desde las pedagogías alternativas y emancipadoras, en atribuir a la escuela como un escenario de reproducción de dinámicas de dominación, si bien no se puede negar su papel en la reproducción de valores culturales hegemónicos, encasillarlas como estructuras inmutables limitadas a su actuar burocrático – institucional restringe la posibilidad de complejizar la realidad social en aras a una transformación significativa de la misma; Un elemento importante de la experiencia pedagógica desarrollada fue la oportunidad de poder comprender que en la escuela figuran escenarios de disputa, como el aula, o la huerta escolar, o cualquier espacio dentro de la escuela se hace susceptible para la construcción de una sociedad diferente, mayormente democrática, incluyente, reconocedora de la diversidad, ambientalmente sostenible, vinculante y legitimadora de la comunidad escolar, reconocedora, garante y problematizadora de derechos.

Además el escenario de la agricultura urbana y las huertas en las ciudades y escuelas se encuentran dispuestas a propiciar iniciativas de carácter interdisciplinar en la búsqueda de objetivos que fomenten el cuidado y protección del medio natural, la agricultura familiar, la soberanía alimentaria, la comprensión de los ciclos naturales, el diseño y transformación de un área terrenal, la comprensión de los procesos del suelo, el manejo de cultivos propios de la horticultura, la cosecha como momento reflexivo del proceso de la agricultura, la huerta como un aula viva, tejedora de espacios de contacto con la comunidad y la naturaleza, proyecto que prospera como construcción colectiva, que vinculan a la comunidad en formas de organización social por la defensa y protección de los ecosistemas, su preservación, la comprensión de las problemáticas agrarias en una nación como la nuestra, de una composición biodiversa con gran potencial ecológico. La implementación de una huerta en el ámbito escolar ofrece una oportunidad única para trabajar no solo contenidos de las ciencias naturales, sociales o el cálculo matemático, o determinadas transposiciones didácticas, sino también para cultivar valores como el compromiso con los proyectos colectivos, nuestra primordial relación con la naturaleza, entre otros.¹⁷

Parte de los elementos más disyuntivos que pude implementar en las sesiones de ciencias sociales fue todo aquellas intervenciones que tenían como objetivo la implementación del proceso ambiental ligado a la agricultura escolar en la huerta escolar, descubrí que un espacio tan subestimado de la comunidad escolar podía ser el espacio crucial para una revolución educativa en materia de sustentabilidad ambiental, una “herramienta” así logró vincular a todos los integrantes de un curso en una causa común sin distinción, todos pudieron gozar de los beneficios de poder familiarizarse con áreas escolares marginalizadas de la comunidad escolar y de los

¹⁷ Véase en: *La Huerta agroecológica como proceso de enseñanza – aprendizaje*, Arquero María, Gallardo Nela. *Ciencia Hoy. Ciencia en el Aula. Número 140. 2014.*

procesos pedagógicos habituales, tal contemplación me permitió comprender que cualquier intencionalidad crítica e innovadora frente a las nuevas dificultades que confronta la sociedad en materia de seguridad alimentaria, y revaloración de los roles con nuestro medio natural, debe cruzar por un reconocimiento y aprovechamiento territorial de las áreas escolares, son nuestras manos las que siembran esperanza para la obtención de frutos que satisfacen nuestro bienestar.

3.4. Docentes

El papel ético de la actuación del docente es determinante para una apuesta pedagógica crítica y transformadora, en ese sentido, tener en cuenta las tensiones políticas y pedagógicas que predominan en la escuela es determinante para la creación de alternativas pedagógicas que contrapongan los dominios hegemónicos inscritos en la cultura y en el territorio. En ocasiones las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas tienden a recaer la cierta invariabilidad debido al cumplimiento disposiciones institucionales que en ocasiones incluso contrarían las expectativas de los docentes por desarrollar apuestas pedagógicas innovadoras en materia ambiental.

El papel político del docente trasciende las aulas de la escuela cuando de materia ambiental se refiere puesto que el compromiso que muestra como ejemplo no puede verse contrariado como inconsecuente con las causas que buscan instar en sus estudiantes, de esa manera, las apuestas que se llevan a cabo en el aula también deben implementarse fuera de ella.

“pues a mí me parece que como profesores somos líderes y somos ejemplo a seguir, entonces un, el maestro que se dedique a dictar su clase y a las doce del día se olvida de todo y sale de su colegio y ya se dedica como a lo personal o a lo, o a cosas que son ya que salgan de...sí que no sean de competencia, de seguir siendo el ejemplo y todos los chicos, pues me parece que estamos haciéndolo

mal, entonces yo creo que es como la misma cosa, para mí es lo mismo yo allá en el colegio soy la misma que por fuera, yo a los chicos les pongo, como toda la gama de cosa que podemos hacer, para cuidar tanto a dentro como a fuera del ambiente y trato de vincular todo lo que está en mis clases también con el territorio” (L. Novoa, Entrevista 1 – Pág. 222, 29 de septiembre de 2019)

Hoy día en efecto se muestra a un docente desprovisto de autonomía para auspiciar procesos comunitarios que involucren las comunidades en materia ambiental, las maneras en como los docentes incentivan a sus estudiantes en la adquisición de hábitos para el cuidado medio ambiental son crucial a la hora de auspiciar experiencias que busque avanzar significativamente en esta materia; Desafortunadamente quienes lideran y profundizan muchas veces las iniciativas ambientales en la escuela son únicamente los docentes de ciencias naturales, los docentes de las demás disciplinas aceptan las disposiciones sobre la materia y se incorporan como participantes – colaboradores, pero no logran impactar de manera contundente en la materia.

Por otra parte los docentes que desean incorporar apuestas medioambientales no cuentan con un apoyo institucional elocuente y eficaz con las finalidades medioambientales de la misma, en muchas ocasiones los proyectos pedagógicos innovadores en materia medioambiental recaen en responsabilidad meramente de docentes selectos, sin reconocer los esfuerzos propios que demanda llevar proyectos medioambientales de manera simultánea con los procesos de formación que las y los docentes deben desarrollar como parte de sus labores pedagógicas habituales, en varios casos recae simplemente por el interés personal de los docentes por incorporar y desarrollar apuestas de educación ambiental que vayan más allá, que una necesidad institucional, por avanzar la dimensión comunitaria escolar pasos más adelante en este ámbito de manera estructurada, eficaz y formal.

Esto no quiere decir que la institucionalidad no se encuentre presente en los procesos que se den en relación al medio ambiente en la escuela, sin embargo podría ser mucho mayor efectiva la dinamización y gestión de iniciativas medioambientales que vinculen a la comunidad escolar y qué insisten de manera propositiva a los docentes qué incorporen sus prácticas pedagógicas habituales elementos cruciales para la conciliación a una progresiva masificación de una cultura ambiental escolar en aras a la consolidación de una escuela sustentable, y por qué no, un territorio escolar sustentable, es decir una apuesta educativa territorializada que logre impactar los territorios aledaños como las comunidades locales aledañas, y que tienda a su proliferación ecológica.

3.5. Estudiantes

La conciencia crítica y ambiental en algunos estudiantes ya tienen avanzada un desarrollo en habilidades interpretativas, ya sea porque en sus contextos cotidianos lo implementan y logran cualificarlos en la escuela, o porque en efecto su interés personal auspicia la inquietud de profundizar en determinados conocimientos y habilidades propias de las disciplinas escolares, en este caso de las ciencias sociales, particularmente en el manejo de problemáticas sociales y ambientales. De esa manera no sólo los docentes son actores políticos, sino también los estudiantes son actores transformadores que interpretan y dotan de sentido a las prácticas que se cimientan en los territorios.

Parte de los intereses que intentó esta propuesta auspiciar con los estudiantes fue que ellos hicieran parte de un proyecto colectivo que buscará renovar las prácticas pedagógicas habituales en los escenarios educativos escolares desde apuestas vinculantes, colaborativas, participativas y deliberativas, haciendo de la enseñanza de las Ciencias Sociales un escenario primordial para la formación de conciencia social y ambiental, y en ese sentido, las diferentes actividades, talleres,

desarrollados durante el proceso de implementación de la propuesta pedagógica les reconociera como actores de cambio capaces de influir en la escuela cómo en los territorios de influencia.



Figura 41. Dibujo realizado en taller de “memes”: “informe ambiental (...) se comió cuento”

El proceso pedagógico desarrollado constata cambios en la percepción de los estudiantes sobre las apuestas desarrolladas en el marco de la propuesta, en un primer momento, durante el proceso de acercamiento, se mostraban escépticos a la misma, ya que se consideraba que no existía una relación entre las Ciencias Sociales y las apuestas agrícolas que se propendían estimular en la huerta escolar, sin embargo a medida que los talleres avanzaban lograban entrelazar la intencionalidad en auspiciar prácticas agrícolas en la escuela como parte de un proyecto ambiental que comprendiera el territorio como elemento de problematización de las Ciencias Sociales, en aras al reconocimiento de la localidad de Suba y sus patrimonios ambientales como el humedal *La Conejera*.

Algunos pocos no les parecía significativo la realización de las actividades en la huerta escolar, incluso no encontraban un sentido a las prácticas que se realizaban en la misma con respecto a las ciencias sociales, solo hasta cuando el día de la salida pedagógica al humedal como

parte del cierre del proyecto logran visualizar y comprender mejor la conexión de las apuestas desarrolladas durante el proyecto con las dimensiones del territorio y su problematización.



Imagen 9. Taller de Cartografía Social en grupos sobre la localidad de Suba

Una manera de valorar la salida pedagógica realizada al humedal *La Conejera* consistió en realizar un proceso de evaluación donde ellos serían los evaluadores del proyecto como también del desempeño del docente, en este caso de mi desempeño como docente de esta materia durante ese periodo, parte mayoritaria de las valoraciones recibidas reconoció el proceso y su importancia en tanto les permitió conocer más de la composición de la localidad, vincularse a apuestas agrícolas ecológicas en el territorio, conocer sobre las problemáticas ambientales desde una perspectiva social, reconocer la relación que existe entre la ciudad con la agricultura, entre otros, elogiando mi labor realizada, la dedicación y el buen tratamiento al grupo durante el proceso, y entre las valoraciones no tan positivas, que no fueron mayoritarias pero sí reveladoras, señalaban la posible reiteración de las dinámicas en el aula, las tendencias dinámicas a acaparar el uso de la palabra de mi parte, la redundancia de mis aclaraciones y la mejora de mis disposiciones didácticas para el tratamiento de ciertas temáticas.

Lejos de marginalizar las pocas críticas no tan positivas hacia la propuesta y hacia mi desempeño como docente, contemplo que es importante tenerlas presentes para reflexionar y contemplar el papel de la crítica como elemento relevante en todo proceso transformador, y distante de creer que una propuesta crítica tiene que ser sumamente invariable e impecable, recalco las posibles falencias didácticas en aras de auspiciar la participación efectiva en el aula que pudo tener la propuesta para no recaer en ellas de nuevo, y para advertir sobre las posibles carencias de la misma para que en caso de que algún interesado/a pretenda implementar apuestas educativas ambientales críticas contemple este tipo posibles carencias para no incurrir en situaciones semejantes y avanzar en materia educativa, pedagógica y didáctica.



Imagen 10. Exposición de cortometrajes sobre problemáticas medioambientales

Por otra parte, las actividades realizadas consideraban la realización de escritos (cartas a habitantes de la ciudad y campesinos) sobre problemáticas ambientales, diagramaciones (memes) también sobre problemáticas ambientales, textos literarios (sobre la historia de la localidad), exposiciones grupales (trabajo colaborativo) sobre conceptos trabajados en clase, exposición de cortometrajes temáticas ambientales, debates, entre otros recursos, que pretendieron contribuir a la formación integral, teórico – conceptual, como axiológica, encaminada a los estudiantes,

permitiendo la estimulación de usos creativos de los medios materiales y tecnológicos dispuestos en el aula, y el aprovechamiento de los encuentros agendados.

Desde la *enseñanza de las ciencias sociales* se pudo constatar la estimulación de una sensibilidad ecológico – medio ambiental de las problemáticas que aluden al territorio escolar, y en particular a los territorios conexos a la escuela, humedales, barrios aledaños, etc. Así mismo, también, la interlocución con diferentes actores del territorio sobre la historia de los procesos de urbanización que se han realizado en los últimos años en la localidad amenazando los patrimonios ambientales de la misma, se pudo evidenciar las problemáticas aledañas al humedal *La Conejera* con el recorrido realizado con el grupo en el marco de un reconocimiento territorial, así como también, la evidencia de proceso comunitarios que trabajan alrededor de la agricultura urbana como apuestas por el mejoramiento territorial, la agricultura escolar urbana y las ciencias sociales si pueden relacionarse de manera fructífera en la construcción de proyectos territoriales transformadores que propendan por mitigar las problemáticas ambientales sobre la comunidad escolar.



Imagen 11. Cosecha de hortalizas como cierre de proyecto huerta escolar

Desde los *territorios escolares sustentables* se hace evidente la necesidad del reconocimiento territorial como parte de una formación ambiental crítica en escenario escolares, resulta contraproducente una formación hacia una conciencia social y ambiental crítica que revalúe los roles imperantes con la naturaleza, si no se considera al territorio como un elemento crucial en la comprensión de las complejidades medio ambientales de la localidad de Suba. Del mismo modo, las apuestas teórico - prácticas que vinculan a la agroecología en escenarios urbanos muestra un potencial basto para el abordaje de las problemáticas agrícolas en los territorios de convergencia que permiten comprender las problemáticas agrarias en escalas locales, regionales, nacionales, internacionales y globales. Los beneficios ecológicos de las prácticas agrícolas en la escuela son notorios en las relaciones que se establecen con la naturaleza, entre los unos a los otros, entre los docentes y los estudiantes, entre la comunidad local con la comunidad escolar, y los canales de interpelación con escenarios de influencia ambiental en la localidad respecto a la educación ambiental y la agricultura urbana.

Conclusiones

A modo de aseverar algunas conclusiones respecto a la investigación desarrollada resulta crucial plantear la necesidad de explorar e indagar desde la investigación educativa y pedagógica la manera de mejorar las iniciativas y experiencias que en materia de educación y pedagogía ambiental puedan desplegarse en escenarios institucionales y comunitarios para el avance de las finalidades propuestas en el PEI desde su ámbito ambiental, y en consecuencia, de las apuestas elaboradas en el PRAE. El *IED Colegio Tibabuyes Universal*, a pesar de que se implementan planeaciones e iniciativas institucionales para el cumplimiento de tales finalidades, debido a la agudización de las problemáticas ambientales actuales resulta aún insuficiente el desarrollo de una perspectiva vinculante con la comunidad escolar de manera efectiva hacia la sustentabilidad ambiental en la escuela.

En ese sentido, la educación ambiental, requiere de ser fortalecida y tomada de manera más seria frente a los acuciantes y complejos panoramas que ponen en riesgo la estabilidad de las comunidades humanas para su sobrevivencia sobre el planeta, resulta clave que desde los esfuerzos educativos escolares se promueva una educación ambiental que supere las expectativas planteadas hasta el momento, superando las formulaciones acríicas sobre su concepción, permitiendo el actuar consecuente con los riesgos ecológicos de los cuales hoy día nos encontramos más expuestos que nunca. Estimular una cultura escolar ambientalmente sostenible propende por garantizar la salud, la alimentación, la educación de las generaciones futuras de manera simultánea a que se garantiza la estabilidad ecológica actual.

En consecuencia, la educación ambiental bajo una perspectiva territorial logra ser un medio viable en el enriquecimiento comunitario como institucional, mejorando las dimensiones

ecológicas del mismo, propendiendo a la prospección social bajo una armonización necesaria de los órdenes dispuestos para la habitabilidad y territorialidad sostenible.

Prospección que contempla la germinación de alimentos, la mejora de la habitabilidad en tanto transformación favorecedora del territorio, la resignificación del espacio público, escenario posible de producir experiencias educativas agrícolas sostenibles, escenarios prestos a consideración para cualquier componente escolar que busque impactar de forma participativa y ecológica las apuestas pedagógicas dentro y fuera del aula.

En línea con lo anterior, vincular un enfoque práctico a lo teórico hace que los conceptos que se aborden desde las Ciencias Sociales busquen un fundamento en la cotidianidad de la comunidad escolar que hacen parte del colegio. La pertinencia de que la comunidad haga parte de los procesos pedagógicos que adelantan los estudiantes es supremamente pertinente, de lo contrario, no hacen parte de manera efectiva a las acciones que se dan en el territorio escolar y se marginaliza la población en la búsqueda de soluciones, minimizando la incidencia paliativa de las problemáticas comunitarias que aluden la escuela y al medio ambiente en la localidad de Suba.

En varias ocasiones las apuestas educativas ambientales caen en la trivialidad porque no se fundamentan en complejizar y/o sofisticar las prácticas educativas ambientales que realizan, debido a que se asumen de forma procedimental más que un escenario de reflexión y de consolidación teórica frente a la didáctica de las Ciencias Sociales, campos de interés como la enseñanza del medio ambiente y la educación medioambiental desde un enfoque territorial transformador, que simpaticen por mostrar una problemática ambiental como oportunidad para el abordaje de diferentes dimensiones y perspectivas sobre las realidades desde el actuar, y que por lo tanto, sea posible trabajar una problemática ambiental desde diferentes escenarios escolares.

Actualmente las pedagogías críticas empiezan a incursionar de manera más sesuda sobre las posibilidades que permite el abordar las problemáticas medioambientales, desde la educación medio ambiental, en búsqueda de contemplar medios para la consolidación de nuevos procesos democráticos, emancipatorios, transformadores sustentables, así como contemplar las instituciones educativas como espacios de disputa ecológica hacia una sostenibilidad que supere las barreras de las desigualdades sociales producto del exacerbado modelo económico – político devastador de la naturaleza.

Así, las apuestas comunitarias que se realizan en el territorio de Suba relacionadas a luchas por la protección del medioambiente, en defensa a los humedales, también encuentran riqueza en acercarse a la escuela, en tanto, en ocasiones, consideran de forma precipitada que las instituciones de alguna u otra manera segregan a la comunidad en la búsqueda de soluciones que se formulan en los espacios contiguos a sus barrios y en derivación la excluyen; Esta experiencia es una clara muestra de que la institucionalidad escolar puede trabajar con la comunidad local, que puede arraigarse en comunidad escolar, ampliando su campo de actuación en búsqueda de objetivos comunes para fortalecer apuestas conjuntas y propender por una sostenibilidad territorial consecuente con las emergentes necesidades de las poblaciones respecto al territorio local, la alimentación ecológica y la preservación de los ecosistemas.

Las dificultades actuales referente a las problemáticas ambientales que aluden al mundo demandan una praxis en la emergencia de soluciones educativas por parte instituciones escolares, como de los educadores y educadoras que se ocupan de la enseñanza escolar, educadores/as que encuentren la necesidad de innovar didácticamente y cualificar sus prácticas pedagógicas, desde primeramente una revaloración ética, y seguidamente una hetero formación que procure una

consecuencia con las dimensiones personales, como políticas y pedagógicas en el marco del devenir y porvenir institucional consecuente sustentabilidad ambiental en los territorios.

De esa manera en tiempos en donde las emergencias ecológicas obligan a las escuelas a mantenerse cerradas esta propuesta invita a que las escuelas pese al aislamiento puedan proveer de procesos educativos ecológicos alimentarios que garanticen la seguridad alimentaria de las poblaciones de manera significativa, proponiéndose como un escenario agrícola viable al fortalecimiento del tejido social y comunitario respecto a la concepción que el territorio escolar sustentable confiere, vinculándose a proyectos ecológicos transformadores de las adversidades que en materia socio ambiental se sitúan sobre la localidad de Suba, sus pobladores y territorios posibles.

De forma que al establecer un balance general sobre el desarrollo y los resultados obtenidos en esta investigación, vale la pena confirmar que los resultados obtenidos son bastante alentadores frente a las expectativas que se formulaban en las preguntas orientadoras y los objetivos formulados, es así que se puede afirmar que no sólo es viable la construcción de territorios escolares sustentables, sino que es necesaria su pronta incorporación a los programas educativos para la mitigación de las problemáticas alimentarias y medioambientales que aluden hoy las comunidades aledañas a la comunidad escolar. Tal concepción beneficia diferentes dimensiones educativas, entiéndanse pedagógicas, didácticas propias, lúdicas, como dimensiones comunitarias comprendidas como el tejido social, procesos de socialización, mitigación de problemáticas territoriales y comunitarias en relación con las prácticas predominantes en los territorios hegemónicos, como las dificultades propias que se generan alrededor del medio ambiente en torno

a su conocimiento, preservación y correlación territorial sostenible con los ecosistemas que habitan estos territorios.

Este proceso de investigación ha impactado de manera trascendental mi formación profesional, no solo dándome los elementos para poder entender y comprender las dinámicas escolares, tampoco sobre la capacitación en manejo pedagógico y didáctico de las realidades que la escuela contiene, asunto supremamente importante también, sino más que todo, en mi formación ética como profesional de la educación que comprende y reflexiona sobre la responsabilidad y el papel político de la acción educativa en escenarios determinantes para las comunidades; Esta experiencia no solo me permite contemplar nuevas maneras de relacionarme con los escenarios educativos adquiriendo habilidades de investigación educativa determinantes para cualquier acción educativa, más que todo, agradezco esta experiencia por las vivencias y las experiencias que he colectado a lo largo de este transcurso que marcan a largo alcance mi concepción personal sobre la educación como forma de vida.

En ese sentido he dado por bienvenidas las dificultades que se me han presentado a lo largo de este trayecto, pues gracias a ellas he aprendido mucho más que el éxito en el primer intento, los errores para mí han sido la oportunidad ideal para retarme no solo a hacer las cosas mejor sino a mirar con humildad los logros obtenidos, pues creo por experiencia propia que las dificultades y los obstáculos hacen más para el enriquecimiento existencial, que un trayecto colmado de insípidas victorias sobre campos de flores incoloras; En otras palabras, esta experiencia me ha suscitado elogiar la dificultad permitiéndome entrever la belleza que se esconde en el mejorar, en el constante mejorar.

Para finalizar deseo recomendar a la *Línea de proyecto pedagógico en Interculturalidad, Educación y Territorio*, ya que vale la pena resaltar, que en esta línea tuve la oportunidad de tener una práctica pedagógica en contextos escolares públicos durante todo mi proyecto pedagógico, tal experiencia fue una oportunidad sin igual que la línea me permitió desplegar, puesto me ha dado una experiencia educativa inconmensurable en las palabras; Desearía como contribución a la línea invitarla incursionar mayormente sobre temáticas medioambientales en contextos educativos, quiero creer que este ejercicio es solo un esfuerzo más por ampliar la cobertura y la capacidad de agencia investigativa que tiene este importante corpus académico para la formación de profesionales de la educación en escenarios educativos escolares desde el ámbito territorial y medio ambiental, ámbito que con frecuencia tienden atribuirse con mayor grado a otras líneas de investigación, por el contrario, este ejercicio debe ser una experiencia más que abra puertas a este sendero investigativo, que desde el enfoque de la línea de investigación continúe reconociéndose sus importantes aportaciones para formación de licenciados/as, y para la *Licenciatura en Ciencias Sociales* de la *Universidad Pedagógica Nacional*.

Bibliografía

- Alberto Pantoja, M. G. (2014). *Una huerta para todos. Manual de auto instrucción*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones para la Alimentación y la Agricultura.
- Alboan. (2004). *Cómo mirar y aprender de nuestras prácticas desde nuestras prácticas*. (I. d. Arrupe, Ed.)
- Alcaldía de Bogotá, Gustavo Petro, Bogotá Humana. (2012). *Memorias de Lucha y Cuentos que Salvan: Los Niños y las Niñas cuentan cómo se salvo el Humedal la Conejera*. (A. C. Rodríguez, Ed.) Bogotá, Colombia: Alcaldía de Bogotá, Bogotá Humana. Recuperado el abril de 2020
- Ambiente Bogotá. (s.f.). *Estructura Ecológica Principal*. Recuperado el 4 de abril de 2020, de http://www.ambientebogota.gov.co/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=14190&version=1.2
- Andrade Calderón, M., Cisneros Estupiñán, M., & Muñoz Dagua, C. (2011). *Estrategias de Interacción oral en el aula Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Arqueros, M. X., & Gallardo Araya, N. L. (2014). La huerta agroecológica como proceso de enseñanza - aprendizaje. *Ciencia Hoy*.
- Avila Verano, Gina Marcela. (2011). *Estado del Arte de las Investigaciones sobre humedales en las Facultades de Educación de las Universidades en Bogotá entre los años 2000 - 2009 en los programas de pregrado*. Recuperado el 6 de Abril de 2020, de <https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/790/TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beuf, A. (01 de Agosto de 2013). De las luchas urbanas a las grandes inversiones. La nueva urbanidad periférica en Bogotá. *Bulletin de l'institut francais d'études andines* , 27. Obtenido de revues.org: <http://bifea.revues.org/344>
- Bookchin, M. (1999). *La ecología de la libertad : La emergencia y disolución de las jerarquías*. Málaga, España: Nossa y Jara Editores.
- Colegio Tibabuyes Universal (IED). (s.f.). Recuperado el 2 de abril de 2020, de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-tibabuyes-universal-ied>
- Colegio Tibabuyes Universal I.E.D. (2016). *manual de convivencia. Acuerdos de convivencia 2015 - 2016*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital D.D.D.I. .
- Cuevas Marin, C., & Pulido Chavez, O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

- Damin, R., & Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula: Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- El Espectador. (11 de Agosto de 2019). Gestión predial y licitación del tramo sur: así va la construcción de la ALO de Bogotá. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/gestion-predial-y-licitacion-del-tramo-sur-asi-va-la-construccion-de-la-alo-de-bogota-articulo-875599>
- Empresa de Acueducto Agua y Alcantarillado de Bogotá. (9 de marzo de 2016). (EAAB). Recuperado el 10 de abril de 2020, de Protección de la Estructura Ecológica del borde Norte de la Ciudad, prioridad de la Empresa de Acueducto: https://www.acueducto.com.co/wps/portal/EAB/anothsecsecundaria/bnotgobernanzanews2012!/ut/p/z0/fYzNCsIwEISfxUOPstsiYo-hgj-gBxFpc5FtjDUqm7ZJq_j0tnjyoDCHmWHmAwUZKKbOlhSsY7r3OVfTY5LMZSxQbBfLZILysBMrU8RY4Q1qP-DniCaTbopQVUULmPLZwcZsQve6F4tn6ixBFnRV6UrTMPEL2Lz8
- Fernandes, B. M. (2008). Sobre la tipología de los territorios. *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNP, CAPES, CLACSO, FAPESP, 20*.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gydinas, E., & Evia, G. (1995). *Ecología social Manual de metodologías para educadores populares*. Bogotá: Magisterio.
- Harvey, D. (2005). *Espacios de Esperanza*. : AKAL.
- Hernandez, S. (14 de Noviembre de 2019). ¿Como cree que la Chipa Huerta permite que la huerta sea un escenario educativo para la comunidad?. (P. Vela, Entrevistador)
- Humedales de Bogotá. (s.f.). *Humedales de Bogotá*. Recuperado el 12 de abril de 2020, de <http://humedalesbogota.com/2012/03/13/impactos-de-la-avenida-alo/>
- Juárez, O. U., & Hernández Sánchez, A. (2004). *Diccionario de Sociología*. Pozuelo de Alárcon, España: ESIC EDITORIAL.
- Leff, E. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental*. España: Gedisa.
- Mahecha, O. D., & Montañez Gomez, G. (1998). Espacio, Territorio y Región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 16.
- Marín, C. d., & Pulido Chavez, O. O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*. Bogotá: Taller de Edición Rocca S.A.
- Noticias Uno. (1 de Septiembre de 2019). Fallo por obras en La Conejera se produce cuando la edificación ya estaba terminada. Bogotá, Bogotá, Colombia. Recuperado el 11 de abril de 2020, de

- [https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=vXryX_r4vY8&feature=emb_log
o](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=vXryX_r4vY8&feature=emb_logo)
- Osorio, L. C., & Callejas, M. M. (2012). *ESCUELAS ECOEFICIENTES como estrategia para la Educación Ambiental en la jurisdicción - CAR Convenio CAR - IDEA 0844 de 2012*. Colombia: Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Ovelar Pereyra, N. (2004). Relaciones entre educación y ética - una aproximación desde la pedagogía crítica. *EDUCERE*, 7.
- Polk, L., & Chomsky, N. (2013). *La guerra nuclear y La catástrofe medio ambiental*. Ediciones Paidós.
- Pulzo. (2 de septiembre de 2019). *Cuñados de Petro pierden pleito por invasión del humedal La Conejera y pagarán costos*. Recuperado el 11 de abril de 2020, de Así lo determinó el Tribunal de Cundinamarca que falló una acción popular presentada hace 4 años y que prueba violaciones al espacio público y al ambiente sano.: <https://www.pulzo.com/nacion/proteccion-humedal-conejera-bogota-PP759731>
- Ramsar. (Julio de 2012). *Un estudio de caso de Ramsar sobre los humedales y turismo*. Recuperado el 5 de abril de 2020, de Turismo de humedales: Colombia - El Humedal La Conejera: https://www.ramsar.org/sites/default/files/documents/library/colombia_humedal_sp-.pdf
- Revista Semana. (24 de noviembre de 2014). Insólita respuesta de Petro por obra en La Conejera, La construcción de viviendas al pie del humedal vincula a la familia de la esposa del alcalde. *Revista Semana*.
- Sauvé, L. (2004). Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental. *Catedra de investigación de Canada en educación ambiental* , 20.
- Semana. (4 de abril de 2015). Juez suspende construcción de proyecto en La Conejera. *Semana*. Recuperado el 4 de abril de 2020
- Sistema Estructurantes. (8 de junio de 2009). *Obtenido de Estructura Ecológica Principal*. Recuperado el 10 de abril de 2020, de http://sistemasestructurantespot2023.blogspot.com.co/2009/06/estructura-ecologica-principal_18.html
- Torres Carrillo , A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre un práctica reciente. *Discursos, prácticas y actores de la Educación Popular en Colombia*, 11.
- Torres Carrillo, A. (1999). La Sistematización de experiencias educativas reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía Y Saberes*, 13.

- UNIJUS, U. d., & Veeduría distrital. (2006). *El control social de lo público: Un derecho y deber ciudadano, Diagnostico de las localidades de la localidad de Bogotá, Localidad de Suba*. Bogotá, Colombia: Giro Editores Ltda.
- Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar/ Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario* (Vol. III). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega Cantor, R. (2019). *El Capitaloceno, crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales*. Bogotá: Teoría & Praxis.
- Velasquez, M. S. (2012). *¿como entender el territorio?* Ciudad de Guatemala: Cara Parens.
- Yáñez, J. L. (1995). La Cultura en la Institución Escolar. *Investigación en la escuela* n°26, 11.
- Zingaretti, H. (2008). La Ecopedagogía y la formación de los niños. *Repensar la niñez en el siglo XXI* (pág. 11). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Anexos

A continuación, se anexarán todos los documentos mediante los cuales se sustenta el presente proyecto de investigación, material que se encuentra dividido en dos secciones: la primera de anexos generales, que contienen matrices, ilustraciones y tablas y la segunda de Diarios de campo y entrevistas; información que se expondrá en el siguiente orden.

Dada la naturaleza de este trabajo de campo, solo se presentarán los diarios de campos citados en el presente artículo. Sin embargo, se deja a disposición de quien lo desee la recopilación de todos los diarios de campo, en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/open?id=1XfMKIkaWBxaw4iujNiHeQhOEwKbhG5S5>

ANEXOS GENERALES

Anexo 1. Estructura Ecológica Principal	179
Anexo 2. Taller de ciencias sociales económicas y políticas	182
Anexo 3. Evidencia consenso criterios de evaluación	183
Anexo 4. Blog	184
Anexo 5. Propuesta de talleres de la implementación pedagógica	185
Anexo 6. Guía 1 – Cuidados elementales en Cultivos Urbanos: Aromáticas y Hortalizas (Alberto Pantoja, 2014).....	195
Anexo 7. Matriz Conceptual hecha en clase	199
Anexo 8. Guía # 2	200
Anexo 9. Matriz de análisis de implementación	201

SECCIÓN DE DIARIOS DE CAMPO Y ENTREVISTAS

Diario de Campo 1 – 13 de marzo de 2018.....	212
Diario de Campo 2 – 22 de marzo de 2018.....	215
Diario de Campo 3 – 14 de julio de 2018.....	219
Diario de Campo 4 – 07 de junio de 2019.....	220

Tabla de Entrevistas

Entrevista 1 – 29 de septiembre de 2019	222
Entrevista 2 – 14 de noviembre de 2019.....	229

Anexos generales

Anexo 1. Estructura Ecológica Principal

Componente	Categoría	N. de Reservas	N.	Elemento	Localidad	Extensión	Unidades	
Sistema de Áreas Protegidas	Santuario Distrital de Fauna y Flora	1	1	Bosque de las Mercedes.	Suba	11.23	Hectárea	
	Reserva Forestal Distrital	2	1	Cerros de Suba.	Suba	9.90	Hectárea	
		3	2	Sierras del Chico.	Usaquén	30.00	Hectárea	
	Parque Ecológica Distrital	4	1	Cerro de La Conejera	Suba	161.40	Hectárea	
		5	2	Cerro de Torca	Usaquén	14,000.00	Hectárea	
		6	3	Entre nubes	Rafael Uribe, San Cristóbal y Usme	626.00	Hectárea	
		7	4	Humedales	Juan Amarillo - Tibabuyes	Suba	222.58	Hectárea
		8	5		Jaboque	Engativá	150.00	Hectárea
		9	6		La Conejera	Suba	58.90	Hectárea
		10	7		Santa María del Lago	Engativá	11.00	Hectárea
		11	8		Torca-Guaymaral	Usaquén	73.00	Hectárea
		12	9		Córdoba	Suba	40.40	Hectárea
		13	10		Burro	Kennedy	18.84	Hectárea
	14	11	Techo		Kennedy	11.60	Hectárea	
	15	12	Vaca		Kennedy	7.00	Hectárea	
	16	13	Capellanía		Fontibón	58.90	Hectárea	
	17	14	Tibanica,	Bosa	28.80	Hectárea		

Componente	Categoría	N. de Reservas	N.	Elemento	Localidad	Extensión	Unidades	
Parques Urbanos	De recreación Pasiva	18	15	Ríos y Canales	Meandro del Say	Fontibón	26.00	Hectárea
		19	1		Río Bogotá.	-	380.00	Kilometro
		20	2		Sabana de Bogotá.	-	2.60	Kilometro
	De Recreación Activa	Parques en la categoría de Metropolitanos y Urbanos	21	1	Parque Metropolitano Simón Bolívar.	Teusaquillo.	113.00	Hectárea
			22	2	Parque Sauzalito.	Fontibón	28.44	Hectárea
			23	3	Parque San Andrés.	Engativá	12.00	Hectárea
			24	4	Parque Metropolitano La Florida.	Engativá	267.00	Hectárea
			25	5	Parque Mirador de los Nevados.	Suba	6.20	Hectárea
			26	6	Parque Metropolitano Timiza.	Kennedy	29.80	Hectárea
			27	7	Parque Metropolitano El Tunal.	Tunjuelito	55.00	Hectárea
			28	8	Parque Metropolitano Cayetano Cañizares.	Kennedy	9.00	Hectárea
			29	9	Parque Metropolitano Bosque de San Carlos.	Rafael Uribe, San Cristóbal y Usme	0.35	Hectárea
			30	10	Parque Ciudad Montes.	Puente Aranda.	-	Hectárea
			31	11	Parque Metropolitano el Recreo.	Bosa	18.20	Hectárea
			32	12	Parque Metropolitano El Tintal.	Kennedy	0.027	Hectárea
			33	13	Parque Metropolitano San Cristóbal.	San Cristóbal.	-	Hectárea

Componente	Categoría	N. de Reservas	N.	Elemento	Localidad	Extensión	Unidades
		34	14	Parque Primero de Mayo.	San Cristóbal	-	Hectárea
		35	15	Parque Primero de Mayo.	San Cristóbal	-	Hectárea
		36	16	El Parque Nacional Enrique Olaya Herrera	Santa Fe.	283.00	Hectárea
		37	17	Parque del Centenario de la Independencia	Santa Fe.	126.00	Hectárea
		38	18	El Parque Santander.	Santa Fe.	-	Hectárea
		39	19	El Parque Tercer Milenio.	Santa Fe.	16.50	Hectárea
		40	20	Parque Urbano El Virrey.	Chapinero	10.4739	Hectárea
		41	21	Parque de la 93.	Chapinero	-	Hectárea
		42	22	Parque del Chicó.	Chapinero	-	Hectárea
		43	23	Parque Metropolitano El Country.	Usaquén	7.86	Hectárea
Localidad de Suba	Número de reservas	7				510.61	Hectárea
Localidad de Kennedy	Número de reservas	6				76.267	Hectárea
Localidad de Usaquén	Número de reservas	4				14,111.00	Hectárea
Localidad de Engativá	Número de reservas	4				440.00	Hectárea
Extensión por Hectáreas						16,481.4009	Hectárea
Extensión por kilómetros						382.60	Kilometro

Anexo 2. Taller de ciencias sociales económicas y políticas



I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal

Taller de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas

1. Haga un listado de 10 problemáticas ambientales que atañan a las dinámicas del IED Colegio Tibabuyes Universal dentro de su área de influencia.
2. De las problemáticas ambientales anteriormente mencionadas, escoja 5 a preferencia y plantee en correspondencia a estas posibles soluciones (viabiles), para mitigar, disminuir y/o concluir con las mismas.
3. En un párrafo de mínimo 5 renglones, exprese su opinión sobre cómo el IED Colegio Tibabuyes Universal puede contribuir a que la comunidad (barrios aledaños) puedan favorecer de manera conjunta en la generación de ambientes seguros, sanos y sostenibles.
4. Teniendo en cuenta el trabajo en la Huerta Escolar, responda:
 - ¿Cómo el territorio se relaciona con la Agricultura Urbana?
 - ¿Cuáles son los beneficios de cultivar tus propios alimentos?
 - ¿Cuál es tu opinión frente a la Huerta Escolar como escenario viable para abordar las Ciencias Sociales, Económicas y Políticas? ¿y otras áreas escolares? (¿crees que debería promoverse?, ¿fortalecerse? ¿algún aspecto a mejorar?)
5. Realice un poster (cartel, cartelera) que pueda ser pegado en los pasillos del colegio en donde se promueva la Agricultura Urbana, tanto beneficios, utilidades y/o cuidados, como práctica amigable con el ambiente, que puede ser desarrollada en el colegio. (Se tendrá en cuenta creatividad, color, y contundencia de mensaje.)
6. ¿Cuál es la importancia de que pueblos raizales, indígenas o campesinos, inclusive personas que viven en las periferias de la ciudad, apuesten a la Soberanía Alimentaria como apuesta de política alimentaria?
7. Mencione mínimo 2 de los efectos negativos que tiene la extracción no convencional de petróleo y fraccionamiento hidráulico – FRACKING para el agua, la atmosfera y los suelos. (2 por cada medio: 2 efectos negativos para el agua, 2 para la atmosfera, 2 para los suelos.)
8. ¿Por qué es importante la protección de los páramos en Colombia? (argumente en 1 párrafo)
9. Mencione:
 - 2 paramos en Colombia
 - 2 parques naturales en Colombia
 - 2 cuencas hidrográficas en Colombia
 - 2 represas hidro energéticas en Colombia
 - 2 cuencas hidrográficas en Bogotá
 - 2 humedales en Bogotá
10. ¿Cuáles son los principales problemas de la agricultura campesina en Colombia? (menciones como mínimo 2)

Anexo 3. Evidencia consenso criterios de evaluación

8. Características de los circuitos eléctricos de la
 resistencia y los capacitores (Ley de Ohm)

- Los circuitos eléctricos son los que permiten la
 conducción de la corriente.
- La resistencia es la medida de la oposición que ofrece
 con pasar por ella la corriente.
- La resistencia es la medida de la oposición que ofrece
 al paso de la corriente por el conductor.
- La resistencia es la medida de la oposición que ofrece
 al paso de la corriente por el conductor.

ACCIONES DE EVALUACIÓN

• Pruebas teóricas	50%
• Pruebas prácticas	25%
• Exámenes	10%
• Autoevaluación	15%

Guía #4

Qué es la economía y sus ramas

Conceptos básicos de Economía 25/25/19

Qué es la economía?

Agricultura, ganadería, minería, industria, comercio, servicios.

La economía estudia el comportamiento humano en la asignación de recursos escasos.

Producción = Consumo

Financiera

Anexo 4. Blog

Los videos que se implementaran a lo largo de las sesiones estarán en disposición de los/las estudiantes en el blog: <https://didaktikosvoluntatis.wixsite.com/website> dispuesto para la circulación de materiales audiovisuales, lecturas, noticias, opiniones, entre otras.

Anexo 5. Propuesta de talleres de la implementación pedagógica

Taller No. 1 – martes 5 de marzo 2019

Taller No. 1	
Cantidad de sesiones: 1	Título: Presentación, Introducción, Socialización del Proyecto
Objetivo	Materiales didácticos
Socializar y posteriormente retroalimentar el proyecto propuesto, con sus percepciones y el bagaje visto en clase, para la construcción de un programa de clases de modo consensuado y participativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Plántulas de Aromáticas y Hortalizas - Guía de Introducción a Cultivos Urbanos (véase Anexo 6) - Disposición de Blog (véase Anexo 4)
Descripción de Taller:	Estrategia de Valoración:
Se expondrá la propuesta de proyecto con las diferentes temáticas y actividades que le corresponden, estas serán discutidas y retroalimentadas o reevaluadas, según las valoraciones y aportaciones que los/las estudiantes dispongan sobre el mismo. La pertinencia, interés, la correspondencia evaluativa, y el transcurso de esta, será puesta a discusión; Así mismo también las pautas de trabajo y convivencia en el desarrollo de la propuesta. Posteriormente, después de llegar a acuerdos sobre el programa y proyecto, dispongo la repartición de plántulas aromáticas y hortalizas; Cada una dispone de cuidados particulares, que serán familiarizados en el momento y así mismo también contarán con la <i>Guía de Cuidados elementales en Cultivos Urbanos: Aromáticas y hortalizas</i> (véase ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.), que servirá de apoyo, como introducción con la <i>Agricultura Urbana</i> . Por último, a modo de continuar en la próxima sesión con nuestro programa se solicitará traer las guías de agricultura urbana, en donde también se expondrán conceptos como: <i>Sistema</i> y <i>Sistema Social</i> , luego de tener algunas nociones de este, abordaremos otros conceptos cómo lo son: <i>Agricultura, Sociedad, Economía, Urbanidad, Ruralidad</i> . Elementos clave para el trabajo de posteriores talleres.	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar la concreción del proyecto y la definición del programa de clases, como de los criterios evaluativos.
Justificación:	Actividades y Proyecciones:
Un proyecto de Agricultura Urbana desarrollado a lo largo de la clase de Ciencias Sociales, en articulación con escenarios cómo la Huerta Escolar, será propuesto cómo herramienta pedagógica para lograr entamar la idea de territorio cómo escenario primordial de problematización y opción de acciones propositivas a las problemáticas de las realidades (escolares – comunitarios y familiares, etc.). Así mismo, reconocer la importancia que la Agricultura Urbana representa	<ul style="list-style-type: none"> - Traer Guía No. 1 (Véase Anexo 6)

<p>y propone para nuestras prácticas alimenticias, conocimientos científicos (particularmente sociales), lazos afectivos, contextos territoriales, ambientales, económicos, saberes populares y ancestrales, etc. Un espacio de convergencia alrededor de la sostenibilidad medio ambiental, donde resulta de utilidad pedagógica para el reconocimiento, lectura y realización de propuestas, sobre la realidad escolar, social y ambiental que nos enmarca, que nos involucra y nos propone como escenario de acción educativa efectiva. Durante el desarrollo del proyecto se instará por mantener el registro del proceso de crecimiento (cuidados de la planta en casa), proceso de cuidado de cultivos (en la escuela), cosecha y disposición para el uso/consumo (postcosecha); Así mismo por reflexionar alrededor de alternativas alimentarias y urbanas que contrarresten los modelos de educación, producción de alimentos y de ciudad imperantes.</p>	
---	--

Taller No. 2 – martes 12 de marzo 2019 (sesión1) – martes 26 de marzo 2019 (sesión2)

Taller No. 2	
Cantidad de sesiones: 2	Título: Ciudad y campo
Objetivo	Materiales didácticos
<p>Familiarizar y ahondar con los/las estudiantes los conceptos de Agricultura Urbana, cómo también: <i>Sistema, Sistema Social, Sociedad, Agricultura, Economía, Urbanidad y Ruralidad.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía No.1 (véase Anexo 6) - Matriz Conceptual. - Plántulas hortalizas y aromáticas
Descripción de Taller:	Estrategia de Valoración
<p>Este taller consta de dos sesiones, en la primera se busca hacer un recorrido por los conocimientos previos que los/las estudiantes tengan sobre la Agricultura Urbana (a través de una matriz), así mismo entrelazarlo con las posibles relaciones que existen con las Ciencias Sociales, apoyados en la Guía No.1. (véase ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.) En la segunda sesión se profundizará en el abordaje de los conceptos relacionados, cómo lo son: <i>Sistema, Sistema Social, Sociedad, Agricultura, Economía, Urbanidad y Ruralidad</i>; Para ello se dispondrá de una tabla que permita recoger las aportaciones de la matriz de la sesión 1, e identificar las categorías con sus correspondientes definiciones. Esto para familiarizar conceptualmente con los conceptos que a lo largo del curso serán utilizados. De esta manera retroalimentar las nociones previas dispuestas.</p> <p>En la primera sesión se dispondrá de una actividad que constará de llenar una matriz que busca reconocer las dimensiones culturales, económicas, ecológicas y políticas de los escenarios Urbanos y Rurales, esta se llenará con las nociones que se posean para la deliberación alrededor de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en casa - Trabajo en clase

<p>categorías, luego, a modo de trabajo en casa, se dejará la pregunta de: <i>¿Cuál es la relación entre la Agricultura Urbana y las Ciencias Sociales?</i>, Al finalizar la sesión se entregará a los/las estudiantes diferentes tipos de plantas aromáticas y hortalizas para el desarrollo del proyecto de Agricultura Urbana en sus hogares.</p> <p>En la segunda sesión, se iniciará con la socialización de la respuesta a la pregunta de <i>¿Cuál es la relación entre la Agricultura Urbana y las Ciencias Sociales?</i>, de esa manera se dará apertura al manejo de los conceptos que se dispondrán en la matriz, y posteriormente se retroalimentará, y concluirá con el desarrollo de una cartografía individual, de la ruta que recorren desde sus hogares hasta la escuela cómo trabajo para la próxima clase; En ella se busca abordar el concepto de territorio, así mismo también, como desde sus escenarios cotidianos, se logra ligar el territorio a la idea de Estado, donde se vincula de manera intrínseca, tanto como mecanismo de disposición, gestión y control territorial, entre otros aspectos.</p>	
<p>Justificación:</p>	<p>Actividades y Proyecciones:</p>
<p>La relación existente entre las Ciencias Sociales y la Agricultura Urbana propende por asociar diferentes perspectivas y prácticas con relación a las problemáticas socio – ambientales que existen, cómo así mismo auspiciar en el aula un escenario de posibilidad en donde los saberes y los conocimientos converjan, para la apertura de lecturas sobre la realidad y sus problemáticas. Debido a que la Agricultura Urbana se nutre de diferentes disciplinas, saberes y técnicas permite la interacción de diferentes intereses y perspectivas para su abordaje. A modo de trabajar los conceptos principales para el abordaje de las problemáticas sociales y ambientales posteriores, es importante que algunos conceptos útiles para la interpretación y análisis de la realidad social, política, económica y ambiental colombiana logren distinguirse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener en condiciones vitales la plántula aromática u hortaliza hasta el próximo punto de control. - Traer realizada la cartografía de la ruta escuela – hogar (individualmente, actualizada según las pautas)

Taller No. 3 – martes 02 de abril 2019 (sesión1) – martes 09 de abril 2019 (sesión2)

<p>Taller No. 3</p>	
<p>Cantidad de sesiones: 2</p>	<p>Título: Territorio y Estado</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Materiales didácticos</p>
<p>Realizar una cartografía que permita problematizar el concepto de Territorio y Estado, donde se evidencie la ruta desde sus hogares de residencia hasta la escuela y que represente elementos constitutivos del territorio mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Video temático Taller 3 (Blog) - Hojas en blanco - Guía No. 2 (véase Anexo 8)
<p>-Descripción de Taller:</p>	<p>Estrategia de Valoración</p>
<p>La primera sesión; Inicia con la realización de una lluvia de ideas alrededor del concepto de <i>Política</i>, cómo también el de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación

<p><i>Estado</i>, y posteriormente realizaremos una retroalimentación alrededor de lo mencionado y al concepto; luego, para la conceptualización, expongo el esquema y realizamos un lapso de aclaración de inquietudes. Posteriormente, reproduciremos un video que permita ejemplificar mejor que es el Estado y cómo se relaciona con nuestra cotidianidad, esto con el fin de que el resto de la sesión y la sesión próxima puedan compactar, concluir y socializar los resultados obtenidos en la resolución de la cartografía solicitada. Para la segunda sesión: se pedirá la definición de conceptos como Estado, Gobierno, Territorio, Características del territorio, Nación; Se retomará la conceptualización para su aprehensión, luego, se trabajará en las cartografías y se articulara a la misma la representación de elementos que representan al Estado en el territorio, luego, habrá una socialización de los trabajos realizados, y finalizar con una breve retroalimentación y reflexión sobre la situación política y económica de <i>Colombia y la Bogotá</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de cartografía actualizada - Trabajo en casa - Punto de control plántula aromática y/o hortaliza en casa
<p>Justificación:</p>	<p>Actividades y Proyecciones:</p>
<p>El manejo de conceptos propios cómo: Sistema Político, Sistema Económico, Estado, resultan cruciales para la comprensión de los fenómenos políticos y económicos y de las complejidades propias de las sociedades actuales, por eso, resulta de pertinencia para el entendimiento de la realidad nacional, como internacional. Así mismo, la comprensión de conceptos cómo: Estado, Gobierno, Territorio, Características del territorio. Hoy, en consecuencia a los fenómenos políticos, económicos y sociales que se pronuncia en la coyuntura nacional e internacional, provee de elementos conceptuales cruciales, en donde, se permita enriquecer las perspectivas sobre la importancia informativa, y el establecimiento de una interlocución asertiva con el territorio, para entender los actuales “fenómenos sociales”, en correspondencia didáctica con los objetivos pedagógicos propuestos: Adquisición de conceptos y criterios, alrededor de la implementación propositiva de su estudio, y de adquisición conciencia y riqueza argumentativa, para su progresiva comprensión y relación con los conflictos geo – políticos y ambientales, en las que reposa nuestra realidad socio – ambiental.</p>	<p>Guía No. 2 (véase Anexo 8) Anticipar Control de Cultivos (en casa) para la sesión 4.</p>

Taller No. 4 – martes 23 de abril 2019

<p>Taller No. 4</p>	
<p>Cantidad de sesiones: 1</p>	<p>Título: Teorías Políticas y Sistemas Económicos</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Materiales didácticos</p>
<p>Realizar un recorrido por las principales Teorías Políticas Y Modelos Económicos que existen, a modo de comprender los sistemas políticos y económicos de las Sociedades Modernas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de trabajo: Guía 2 (trabajada en grupo) (véase Anexo 8) - Hojas en blanco
<p>-Descripción de Taller:</p>	<p>Estrategia de Valoración</p>

<p>Inicia con la realización de una lluvia de ideas alrededor del concepto de <i>Política</i>, y posteriormente realizaremos una retroalimentación alrededor de lo mencionado; luego, se atañe con los conceptos <i>Sistema Político</i> y <i>Sistema Económico</i>. Por último, para finalizar la conceptualización, expongo el video correspondiente y realizamos un lapso de aclaración de inquietudes. Posteriormente, trabajamos en la discusión de los textos (Anexo 8. Guía # 2) solicitados en la sesión pasada, se dispone agrupaciones para la realización de preguntas para discusión. Esto con el fin de que en el resto de la sesión puedan afianzarse los conceptos, concluir y socializar los resultados obtenidos en la resolución de la guía de trabajo. Se contempla la participación de estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Presentación de cartografía actualizada - Trabajo en grupo
<p>Justificación:</p>	<p>Actividades y Proyecciones:</p>
<p>El manejo de conceptos propios cómo: Sistema Político, Sistema Económico, Estado, resultan cruciales para la comprensión de los fenómenos políticos y económicos y de las complejidades propias de las sociedades actuales, por eso, resulta de pertinencia para el entendimiento de la realidad nacional, como internacional. Así mismo, la comprensión de conceptos cómo: Teorías políticas de la izquierda y la derecha, Sistemas económicos, y Comercio. Hoy en consecuencia al fenómeno político, económico y social que se pronuncia en la coyuntura nacional e internacional con la Crisis Diplomática en Venezuela, provee de elementos cruciales, en donde la insta a tener textos informativos de distintas fuentes, que permita enriquecer las perspectivas sobre la importancia informativa, y el establecimiento de una interlocución asertiva, para entender el actual “fenómeno social”, en correspondencia didáctica con los objetivos pedagógicos propuestos: Adquisición de conceptos y criterios, alrededor de la implementación propositiva de su estudio, y de adquisición conciencia y riqueza argumentativa, para su progresiva comprensión y relación con los conflictos geo – políticos, ambientales e ideológicos, en las que reposa nuestra realidad socio – ambiental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guía No. 2 (véase Anexo 8) - Anticipar Control de Cultivos (en casa) para la sesión 5ta sesión.

Taller No. 5 – martes 30 de abril 2019

<p>Taller No. 5</p>	
<p>Cantidad de sesiones: 1</p>	<p>Título: Sectores de la Economía y Producción de Alimentos Agrícolas</p>
<p>Objetivo:</p>	<p>Materiales Didácticos:</p>
<p>Auspiciar el desarrollo de video - foro que a través de materiales audiovisuales. Permita La comprensión de los sectores de la economía, a sí mismo el reconocimiento de la producción y comercialización de productos agrarios en Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales Audiovisuales (véase Blog) - Equipos Audiovisuales - Huerta Escolar - Blog (véase Anexo 4)

Descripción del Taller:	Estrategia de Valoración
<p>La presentación de los cortometrajes permitirá un acercamiento a diferentes apuestas audiovisuales que permitan problematizar la producción de alimentos, su comercialización, la situación agraria en Colombia, y sus problemáticas; Asimismo a modo de familiarizar a los estudiantes con los trabajos y contextos que involucran la agricultura, en particular la agricultura en escenarios urbanos, escolares. En ese sentido después de ver los cortometrajes y realizar retroalimentación sobre ellos dispondremos a dirigirnos a la Huerta Escolar para la realización labores de adecuación de la huerta, Asimismo de familiarización en trabajos de Agricultura Urbana y la realización de cultivos de plantas aromáticas y hortalizas en ella. La necesidad de realizar sesiones de chequeo para el control y mantenimiento de cultivos requerirá de frecuencia, entonces se dispondrá de manera grupal su intervención y corresponderá las próximas sesiones la responsabilidad de los grupos seleccionados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control de Cultivos (fotografía y rastreo de dificultades) - Participación y Disposición - Realización de grupos y agendamiento de mantenimientos grupales a huerta escolar
Justificación:	Actividades y Proyecciones:
<p>La realización de este taller responde a diferentes necesidades, la primera, corresponde con la necesidad de articular las tecnologías de la información como herramientas pedagógicas para potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; Asimismo visibilizar los usos posibles de las tecnologías para el desarrollo de conocimientos y bagajes en relación las <i>Ciencias Sociales</i>, <i>Las Artes Audio Visuales</i> y la <i>Agricultura</i>. Segundo Reconocer y visibilizar los escenarios que se encuentran dentro de la escuela, para que permitan ser apropiado, adecuados, cuidados y sean propositivos para la innovación de escenarios y apuestas medioambientales en correspondencia con las necesidades formativas de los estudiantes, en este caso, en las Ciencias Sociales. Tercero, resulta también de vital importancia reconocer la posibilidad de la <i>Agricultura Urbana</i> cómo un medio sostenible, viable, económico, para la producción de alimentos en la <i>Ciudad</i> y la contribución de prácticas alimenticias sanas y ambientalmente sostenibles. Cuarto, la necesidad de articular proyectos de <i>Agricultura Urbana</i> en la escuela resulta cada vez más importante, no sólo por los cambios medioambientales que se precipitan y hacen de estos temas cada vez más relevantes, es necesario que los escenarios escolares sean de apertura para las diferentes apuestas pedagógicas que permitan en las diferentes disciplinas y a los estudiantes, vivenciar escenarios escolares con apuestas medioambientales de carácter educativo y propositivo para la comunidad educativa. Quinto, también es crucial la consolidación de prácticas sociales y escolares en concordancia con los valores propios de una sociedad en convivencia como <i>sostenibilidad ecológica</i> y afianzamiento de los lazos afectivos entre los/las estudiantes, la comunidad educativa y la naturaleza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Traer un texto informativo, en relación con la problemática de las fuentes de energía y el tercer mundo (Extractivismo, DDHH, contaminación por carbón, CO₂, calentamiento global, energías alternativas, etc.) - Ver videos con relación al Taller No. 6, que estarán subidos en el blog.

Taller No. 6 – martes 07 de mayo 2019

Taller No. 6	
Cantidad de sesiones: 1	Título: Fuentes de Energía y Tercer mundo
Objetivo:	Materiales Didácticos:
<p>Informar y Reflexionar sobre los actuales medios de producción de energía y sus implicaciones para el medio ambiente, así mismo las actuales alternativas para la producción de energías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Material temático del taller 6 que se encuentran subidos en el blog (véase Anexo 4) – Música temática para el taller 6 (véase blog)
Descripción del Taller:	Estrategia de Valoración
<p>Introducción a las energías predominantes y sus utilidades: Carbón, Petróleo y Energía Nuclear (exposición del Caso del Cerrejón) y las implicaciones en naciones de “tercer mundo”. Luego, alrededor de los textos informativos solicitados, vamos a realizar un cuento (min. 3 párrafos) que permita evidenciar el tratamiento de la información trabajada tanto en el Blog, cómo en clase, y posteriormente socializaremos los escritos realizados. (Durante su realización se dispondrá de la reproducción de música recolectada en las clases pasadas con la finalidad conjunta establecida). También se dispondrá para la realización de las agrupaciones para sesión No.9 de cierre, presentación de dramatizaciones temáticas de libre elección. (Disposición de temas de los vistos y por ver, registro de grupos).</p> <p>Por último, deberán para la próxima. Clase deben crear un meme que evidencie el manejo de las temáticas propuestas en la franja de “amenazas contra el medio ambiente” y exponerlo a la clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Texto informativo - Elaboración de grupos
Justificación:	Actividades y Proyecciones:
<p>La importancia de reconocer las condiciones económicas alrededor de la producción y consumo de energía en el mundo actual es de suma importancia para la comprensión de las problemáticas que atañen a las naciones de “tercer mundo”, categoría problemática para la caracterización de las naciones que hacen parte de las regiones del mundo intervenidas por la colonia. En la actualidad, pese a los avances de la tecnología (energías alternas) estas diferencias y desigualdades parecen no disociarse, por el contrario, señala eminentes problemáticas en relación con la disposición y uso de materias primas, entre otros. Colombia cómo una nación de amplias riquezas naturales contrasta política y económicamente con ellas debido a varias razones, entre ella, los modelos de desarrollo, el deterioro ambiental indiscriminado, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de agrupaciones para muestra/ dramatización final (11 de junio). - Visitar el Blog (véase Anexo 4) y ver los videos correspondientes al taller No. 7 (subidos en el blog)

Taller No. 7 – martes 14 de mayo 2019

Taller No. 7	
Cantidad de sesiones: 1	Título: Las amenazas contra el Medio Ambiente
Objetivo:	Materiales Didácticos:
Hondar en el abordaje de conceptos cómo: Ecosistema, Biodiversidad, Calentamiento Global, Contaminación del Agua, Sostenibilidad, Deforestación, Erosión Suelos, Fracking, Soberanía Alimentaria desde un enfoque social; Así mismo realizar una historieta que problematice los contenidos abordados en clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Material temático Taller 7 material que se encuentran subidos en el blog. - Hojas de papel en blanco
Descripción del Taller:	Estrategia de Valoración
Se ofrecerá una retroalimentación de los conceptos propuestos (Ecosistema, Biodiversidad, Calentamiento Global, Contaminación del Agua, Sostenibilidad, Deforestación, Erosión Suelos, Fracking, Soberanía Alimentaria frente transgénicos), se contará con los videos dispuestos en el blog, puesto que habrá contenido dispuesto para brindar de información y contextualización respecto a los mismos conceptos. Después dispondremos para la exposición de los memes elaborados para la clase, por último, la elaboración de una historieta en donde se problematice las amenazas contra el medio ambiente vistas en clase. Para la próxima sesión deben traer la historieta, y un resumen del Capítulo “ <i>memorias de lucha: la comunidad de Compartir salva a su vecino el humedal</i> ”, el apartado “ <i>Rellenando el humedal: la lucha contra las volquetas</i> ” pág. 65 – 68, texto dispuesto en el blog.	<ul style="list-style-type: none"> - meme y exposición en clase - Trabajo en clase
Justificación:	Actividades y Proyecciones:
Antes de indagar sobre las problemáticas ambientales propias de la localidad es importante el manejo de conceptual de algunas expresiones socio – ambientales, así mismo la capacidad de abordar de manera crítica la situación actual de nuestro país, ciudad, barrios a modo de entender sus complejidades ambientales, y las implicaciones que tienen para la vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen para próxima sesión de apartado del texto “<i>memorias de luchas y cuentos que salvan: los niños y las niñas cuentan cómo se salvó el humedal La conejera</i>” el cual esta subido en el blog. - Historieta finalizada

Taller No. 8 – martes 21 de mayo 2019

Taller No. 8	
Cantidad de sesiones: 3	Título: Estructura Ecológica de la localidad de Suba
Objetivo:	Materiales Didácticos:
Identificar con el uso de varias cartografías Red de la microcuenca, Humedal La Conejera, Humedal Tibabuyes y los procesos de Urbanización en Suba.	<ul style="list-style-type: none"> - Material temático Taller 8, que se encuentran subidos en el blog.

Descripción del Taller:	Estrategia de Valoración
Con el abordaje del texto y los resúmenes solicitados, la idea es auspiciar una discusión alrededor de las percepciones que poseemos sobre la localidad de Suba, los humedales y en particular los escenarios cotidianos de competencia. La idea es realizar una primera parte de reconocimiento de la localidad desde una dimensión geográfica, posteriormente realizar grupos y suscitar discusión en los grupos, habrá un relator que colecte las discusiones desarrolladas en el grupo alrededor de los cambios evidenciados en la localidad. Posteriormente se socializa las discusiones tenidas en el grupo. Como trabajo para la próxima clase, deben realizar carteles para poder distribuir en el colegio por sus diferentes lugares sobre “datos curiosos” (¿Sabías que?) de Suba con relación a la economía, geografía, estructura ecológica.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Resumen realizado
Justificación:	Actividades y Proyecciones:
Es crucial el reconocimiento territorial como una construcción socio – espacial, que atraviesa por transformaciones continuas, y que nuestro rol en aquellos cambios es elemental. Suba, y su configuración espacial revela experiencias diversas que constantemente logran expresarse alrededor de las cotidianidades que convergen y se manifiestan entre ella. El territorio y la territorialidad son elementos cruciales en la adquisición de elementos identitarios, importantes para la asunción de cambios a las problemáticas de la localidad y de las realidades que en ella convergen.	<ul style="list-style-type: none"> - Salida pedagógica y presentaciones temáticas de cierre

Taller No. 8 – martes 28 de mayo 2019

Taller No. 8	
Cantidad de sesiones: 3	Título: Salida Pedagógica – Humedal “La Conejera”
Objetivo:	Materiales Didácticos:
Realizar un recorrido por el Humedal La Conejera con los grados decimo	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrido por el Humedal “La Conejera”
Descripción del Taller:	Estrategia de Valoración
Realizar el recorrido al Humedal. Dar pautas de trabajo tanto en la institución como antes de ingresar al Humedal, realizar una actividad de integración antes del ingreso al humedal, en relación con el espacio público y ciudadanías en formación, así mismo, la realización de un registro fotográfico (álbum) para realización de mural. La presencia de un guía permitirá el acompañamiento del grupo y su información. El recorrido no tardará más de una hora, para posteriormente retornar a la institución.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Comportamiento / convivencia
Justificación:	Actividades y Proyecciones:

<p>Nada más contundente que una experiencia teórica – práctica como una salida pedagógica, así mismo, el recorrido cómo experiencia adscribe en los estudiantes amplios aprendizajes significativos. Permitirá el evidenciar aspectos de crecimiento urbano, cómo de las problemáticas que a lo largo del curso han sido abordadas. Así mismo, contribuir con el fortalecimiento de los patrimonios ambientales de la localidad, tanto en su conocimiento, reconocimiento, cómo en su preservación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar visualización del último bloque de videos del blog sobre el taller 8. - Presentaciones temáticas de cierre
---	--

Taller No. 8 – martes 04 de junio 2019

<p>Taller No. 8</p>	
<p>Cantidad de sesiones: 3</p>	<p>Título: Historia Socio - ambiental de la localidad de Suba y Urbanización.</p>
<p>Objetivo: Retroalimentar la experiencia del recorrido al Humedal “La Conejera” con el abordaje de la historia Socio – ambiental de la localidad de Suba</p>	<p>Materiales Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material temático Taller 8, que se encuentra subidos en el blog. - Huerta Escolar
<p>Descripción del Taller: La sesión se compone en dos partes, la primera se desarrollará en la Huerta Escolar, la segunda se desarrollará en el aula. En la huerta escolar se hará un balance de los cultivos realizados durante el curso, así mismo, se mencionará algunos rasgos histórico - ambientales de la localidad a modo de contribuir a la retroalimentación de la salida al humedal. Posteriormente, regresaremos al aula para ultimar las presentaciones/ dramatizaciones temáticas de la próxima sesión.</p>	<p>Estrategia de Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir a la historia ambiental de la localidad de Suba
<p>Justificación: Es necesario reconocer que la configuración espacial del territorio es también una composición histórica, y en ese sentido, que la composición ambiental del territorio comprende diferentes tensiones a lo largo del tiempo, que resumen en las condiciones actuales del territorio y sus habitantes, las diversas poblaciones, sus disputas, resistencias y memorias.</p>	<p>Actividades y Proyecciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones temáticas de cierre

Anexo 6. Guía 1 – Cuidados elementales en Cultivos Urbanos: Aromáticas y Hortalizas (Alberto Pantoja, 2014)



Figura 42. Portada del manual de auto-Instrucción de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

La anterior imagen corresponde a la portada del documento que será utilizado como guía para el desarrollo del taller de Agricultura Urbana Escolar, en este documento se pueden encontrar diferentes módulos útiles para el desarrollo de la actividad y de los temas que se realizan y en relación con este. La información dispuesta en la siguiente Guía #1, en donde se compila la información de las páginas 7, 8, 9, 20, 22, 23, del documento anteriormente citado. Así mismo también se dispuso de la realización de dos diagramas (Esquema 1. Y Esquema 2.) que permiten conceptualizar dos términos: Sistema y Sistema social (Juárez & Hernández Sánchez, 2004), estas diagramaciones serán utilizadas para iniciar los estudios correspondientes a la Introducción a la Ciencia Política y Economía, y dar continuidad en las sesiones consecuentes y la propuesta anteriormente planteada.

Capítulo 1

¿Por qué hacer una huerta?



La huerta le ayudará a tener una familia mejor alimentada y más sana



El motor de un camión necesita energía para funcionar. Esa energía la proporciona el combustible.

Los alimentos son el vehículo que transporta energía y nutrientes necesarios para que niñas y niños crezcan sanos y fuertes.

La familia necesita la energía y los nutrientes de los alimentos para tener un buen estado nutricional.

Comer sano genera salud y previene enfermedades.

Tener una huerta es tener:

1. Dieta saludable y a mejor precio.
2. Alimentos durante todo el año.
3. Posibilidad de mejorar los ingresos.

¿Qué son las hortalizas?

Las hortalizas son todas las plantas que cultivamos en huertos, chacras o invernaderos. De esta forma, su definición depende de lo que podemos o queremos cultivar en nuestro huerto. Por ejemplo, pueden ser verduras como lechugas, espinacas y ajíes; plantas medicinales como menta y orégano; leguminosas como arvejas; y algunas frutas, como frambuesas y melones.

En este manual hablamos de hortalizas para referirnos a nuestros cultivos, y hablamos también de frutas y verduras para referirnos a los alimentos de ese grupo. No todas las frutas y verduras pueden cultivarse en huertos, por espacio o calidad de la tierra, pero las tendremos presentes a lo largo de esta guía para dar ejemplos y consejos.



*Guía de huertos y cultivo de hortalizas, del manual de auto-
Instrucción de la Organización de las Naciones Unidas para la
Alimentación y la Agricultura*

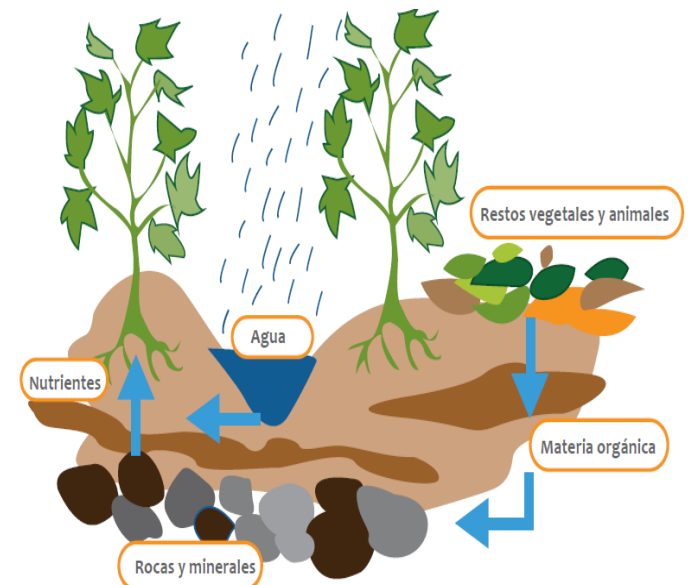
El suelo está vivo

Aunque no los veamos porque son muy pequeños, el suelo está habitado por organismos útiles a las plantas. Estos son animales, vegetales y microorganismos.

Si los organismos del suelo se mueren, el suelo también se "muere", y no servirá para mantener el crecimiento de las plantas.

No debemos destruir en poco tiempo lo que a la naturaleza le llevó millones de años construir.

Es importante aprender a cuidar el suelo y devolverle los nutrientes que le sacamos al cultivar.



	Color	Efectos en la salud	Componente bioactivo
	MORADO (ciruelas, arándanos, uvas moradas, rabanitos, berenjenas, cebolla morada)	<ul style="list-style-type: none"> Retrasa el proceso de envejecimiento. Evita la formación de células cancerígenas. Evitan las enfermedades al corazón. 	Antioxidantes y fitoquímicos (antocianinas y compuestos fenólicos)
	ROJO (tomate, manzanas, pimiento rojo, ají rojo)	<ul style="list-style-type: none"> Son antioxidantes. Ayudan a la memoria. Evitan el cáncer del aparato digestivo y de próstata. Evitan infecciones en el sistema urinario 	Antioxidantes (Licopenos, antocianinas) y fitoquímicos
	BLANCO (ajo, cebollas, coliflor, pera, uvas blancas, zapallo italiano)	<ul style="list-style-type: none"> Disminuyen el colesterol y la presión arterial. Protege de las enfermedades al corazón. Disminuye el riesgo de contraer cáncer de estómago y de colon. 	Alicina, potasio

	NARANJO Y AMARILLO (zanahoria, naranja, mandarina, papaya, zapallos)	<ul style="list-style-type: none"> Mantienen una buena visión. Mantienen una piel sana. Fortalecen el sistema inmunológico. Ayudan a los procesos de cicatrización. Ayudan a proteger nuestro corazón 	Betacarotenos o pro-vitamina A, vitamina C, potasio, bioflavonoides, antioxidantes
	VERDE (kiwis, brócoli, lechugas, espinacas)	<ul style="list-style-type: none"> Ayudan a la formación adecuada del feto. Ayudan a una buena visión. Contribuyen a los procesos de cicatrización. Disminuyen el riesgo de padecer cáncer. Protegen el corazón. 	Ácido fólico, antioxidantes (luteína, zeaxantinas glucosinolatos), vitamina C, potasio

Esquema 1. ¿Qué es un Sistema ?

• “El termino sistema suele definirse como un conjunto de elementos interrelacionados de manera que cuando uno de ellos se modifica queda modificada la totalidad del conjunto. Sistemas son, pues, (...), un cuerpo humano, formado por órganos, músculos, y huesos interrelacionados o una planta formada por raíces, tronco, ramas, hojas, etc. Cada una de las partes descritas aporta algo a la totalidad.”



Diagramación Propia; Información tomada de: Diccionario de Sociología, Sistema Social (Juárez & Hernández Sánchez, 2004).

Esquema 1. ¿Qué es un sistema?

Esquema 2. ¿Qué es un Sistema Social?

• “¿Qué entendemos por Sociedad? (...), se entiende cualquier vinculo que tiende a ser duradero entre dos o más personas mediante el cual ambas persiguen determinados fines. Allí donde dos o más personas tengan un proyecto (...), de convivencia o colaboración, tendremos una sociedad.”



Diagramación Propia; Información tomada de: Diccionario de Sociología, Sistema Social, (Juárez & Hernández Sánchez, 2004).

Esquema 2. ¿Qué es un Sistema Social?

Anexo 7. Matriz Conceptual hecha en clase

Concepto	Definición
Rural	Sistema de tradiciones que convergen en variables sociales – culturales, ocupacionales y ecológicas, las ocupaciones predominan en el sector primario y el tamaño de la población.
Urbano	Forma de asentamiento poblacional (hábitat), casi dependiente al sector económico: industria y servicios. Amplias concentraciones de población
Estado	Orden jurídico en relación con la imputación de normas (el derecho que contribuye a unificar). Es una forma de asociación dotada de poder de dominación, compuesta por una población asentada en un territorio. El estado supone unidad, una organización de componentes en donde su integración le compone.
Sociedad	Agrupación estable de personas cuyo fin es satisfacer sus necesidades comunes mediante la colaboración. Es localizada geográficamente y viene determinada por agrupaciones de individuos.
Agricultura	Conjunto de técnicas, conocimientos y saberes, para cultivar la tierra, parte del sector primario se dedica a ella. Transforma el medio natural, y refiere también al tratamiento de suelos y cultivos vegetales.
Economía	La actividad económica se realiza en medio de las relaciones sociales – asignación de medios materiales escasos para la producción, distribución, intercambio y consumo de bienes y servicios; Se ocupa del crecimiento económico, la inflación, los monopolios, los impuestos, el comercio, etc. Realiza preguntas ej. ¿Por qué hay países ricos y pobres?

Anexo 8. Guía # 2

Aborda: En la sección, El mundo actual, los apartados que corresponden a Teorías Políticas de la Izquierda, Teorías Políticas de la Derecha, y Los Sistemas Económicos, evidenciadas entre las paginas 268 – 273 son los que se dispondrán para el abordaje de la sesión no. 4

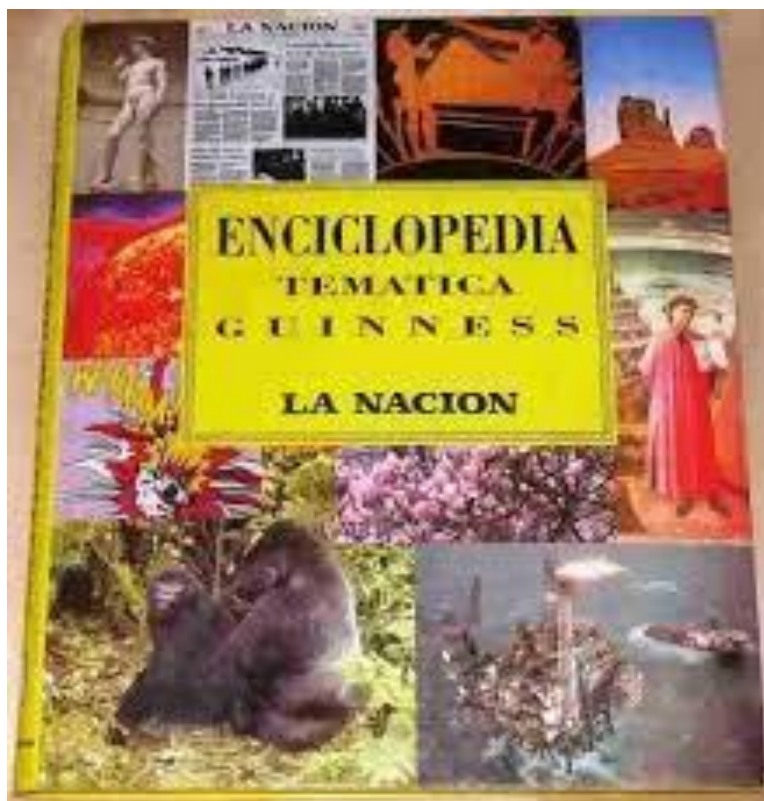


Figura 43. Enciclopedia Temática Guinness. Portada

Anexo 9. Matriz de análisis de implementación

MATRIZ DE ANÁLISIS IMPLEMENTACIÓN	
	Interpretación
Taller	Nombre del taller
Categoría	Fecha de implementación, categorías abordadas.
Propósitos	Explicitar los propósitos formativos
Desarrollo de la actividad	Presentación concreta de las estrategias utilizadas y el material educativo.
Aprendizajes alcanzados	¿Qué se alcanzó? ¿Qué evidenciaron los estudiantes?
Evaluación	Fortalezas, dificultades, procesos individuales o colectivos, verificación de los aprendizajes etc.

Taller	Introducción y Socialización de proyecto
Categoría	<p>Martes 5 marzo</p> <p>Evaluación</p> <p>Agricultura Urbana</p>
Propósitos	<p>Socializar y Fijar (de manera participativa y consensuada) los parámetros de trabajo y evaluación, para desarrollo del proyecto (trabajo en Clase y Huerta Escolar), en correspondencia con la apuesta curricular de Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Económicas, del vigente periodo lectivo.</p>
Desarrollo de la actividad	<p>A modo de introducir y presentar la propuesta a los estudiantes. El despliegue se fundamentó en tres partes:</p> <p>La propuesta sobre la realización de Talleres de Agricultura Urbana dispuesta en áreas cultivables, parte de la Huerta Escolar.</p> <p>El desarrollo de talleres correspondientes al tratamiento de las Ciencias Sociales, Ciencia Política y Económica, desde un enfoque desde El Territorio, El Medio Ambiente, La Agricultura Urbana y abordaje crítico de las temáticas y problemáticas en correspondencia.</p> <p>Promover la realización de propuestas, discusión, toma de decisión, elección, y veeduría. Tanto en porcentajes de valoración, como consentimiento de los elementos y criterios para tener en cuenta durante el curso.</p> <p>Se contó con el apoyo del tablero para la introducción y representación de las propuestas, también el atestiguamiento de un docente para la constatación de la toma de decisión; Así mismo, se registró en los cuadernos de notas de Ciencias Sociales de los estudiantes.</p>

Taller	Introducción y Socialización de proyecto
	<p>Por último, se dispuso de una tarea, el abordaje de una Guía sobre introducción a la Agricultura Urbana y la resolución de una pregunta que indaga sobre la relación entre Agricultura Urbana y Ciencias Sociales.</p>
Aprendizajes alcanzados	<p>Se logró introducir, socializar y establecer una propuesta de trabajo para el periodo lectivo acorde con los intereses comunes del grupo. Si bien, no fue unánime la elección de la propuesta seleccionada, hubo consenso. También, a través de un ejercicio participativo, de promoción de actitudes democráticas, se logró el establecimiento de pautas de trabajo y evaluación del componente de Ciencias Sociales, Ciencia Política y Economía. Por ejemplo, Ejes como la Autoevaluación surgen como aspecto sugerido por los estudiantes, y aceptado por consenso como un posible elemento fortalecedor del proceso de participación, eficacia y compromiso en la apuesta. Del mismo modo los porcentajes de los ejes evaluativos fueron revalorados según los provechos y consensos del grupo.</p>
Evaluación	<p>La propuesta de Agricultura Urbana suscito interés en las y los estudiantes, además de la expectativa de las posibles relaciones que pueden establecerse para el abordaje del componente y las competencias propias del mismo. También, algunas familias que también realizan cultivos y/o conocen sobre los cuidados que deben gozar las plantas, pueden encontrar en esta propuesta una vía para trabajar conjuntamente, reforzar saberes y conocimientos a fin e implementar nuevas habilidades sobre el cultivo en áreas urbanas.</p> <p>Un número considerable de estudiantes expresa no haber tenido un acercamiento a la agricultura (hortalizas y aromáticas). Así mismo, no parecen encontrar relación entre la Agricultura Urbana y las Ciencias Sociales.</p> <p>Respecto a la Auto Evaluación acordada conjuntamente, algunos estudiantes parecieron no tener completamente instruido el sentido de esta.</p>

Taller	Ciudad y Campo
Categoría	<p>12 de marzo – 26 de marzo Sociedad Economía Urbano Rural Agricultura Urbana.</p>

Taller	Ciudad y Campo
Propósitos	Ahondar en los conceptos de Agricultura Urbana, Sociedad, Agricultura, Economía, Urbanidad y Ruralidad.
Desarrollo de la actividad	<p>Para abordar los conceptos a modo que sean comprensibles y susceptibles a la utilización frecuente a lo largo del componente, se da apertura con una socialización sobre las posibles relaciones que ellos y ellas establecieron sobre la A. Urbana y las C. Sociales. De esa manera lograr comprobar los diferentes vínculos que pueden encontrarse entre ambas, y la viabilidad en el abordaje articulado de estos dos campos para la comprensión de determinadas problemáticas.</p> <p>Así mismo, se optó por la realización de matrices que busquen retroalimentar, clarificar y consolidar la posible definición y relación entre Ciudad - Urbanidad, Campo – Ruralidad, Agricultura, como también, de conceptos ligados de manera directa o indirecta como lo son la Sociedad, Medio Ambiente y la Economía.</p> <p>La realización del Taller buscó ensayar la apropiación y capacidad de manejo de los conceptos discutidos y abordados en clase con situaciones familiares en sus cotidianidades, aprovechando sus vivencias y habilidades, y, del mismo modo, el establecimiento de las diferencias y relaciones que puedan los estudiantes establecer y caracterizar sobre las mismas.</p> <p>Se entregó a cada estudiante una plántula hortaliza para que puedan hospedarla en sus hogares durante el periodo, dando garantía de sus cuidados y posteriormente realizar el correspondiente trasplante cuando haya crecido lo suficiente a la H. Escolar; Y la realización de trabajo en casa, consultando conceptos a trabajar la próxima clase.</p>
Aprendizajes alcanzados	<p>Una considerable generalidad logro establecer vínculos entre el abordaje de la A. Urbana y las C. Sociales, así mismo, lograron establecer distinciones y relaciones entre escenarios urbanos y rurales, y articularlas con dimensiones sociales, culturales, económicas y ambientales. Ej.: La generación de empleo, la relaciones entre producción y consumo, el entramado cultural tras la producción y circulación de alimentos, la transformación territorial, etc.; también, logró hacerse evidente la distinción/relación entre agricultura en escenarios rurales con escenarios urbanos, haciendo visible que no son necesariamente iguales, que ambas puede expresar condiciones de desigualdad, pero consiguen relacionarse en tanto apuestas de soberanía o autonomía alimentaria y la búsqueda/ adquisición de prácticas alimentarias más sanas y sostenibles.</p> <p>Por último, se hicieron manifiestos parte de los privilegios de habitar en centros urbanos (ciudades). Con relación a la cobertura institucional, obtención de bienes y servicios, seguridad, etc. Motivo</p>

Taller	Ciudad y Campo
	por el cual se justifica en muchas ocasiones la migración de poblaciones a cascos urbanos, entre otros.
Evaluación	<p>Sin duda los estudiantes lograron comprender las relaciones y diferencias que existe entre escenarios, y cómo estos están atravesados por variables que pueden ser trabajadas y entendidas desde las C. Sociales.</p> <p>La utilización de la guía de introducción a la agricultura urbana no fue óptimamente aprovechada, debido a que muchos de ellos aún no han apropiado el ejercicio de cultivo en casa, y en clase muy pocos mostraron haberla abordado de manera dedicada, tampoco relacionaron la planta que se les entregó con preguntas que direccionaran a inquietudes sobre la misma, haciendo desperdiciar un poco el potencial de la guía de introducción a la A. Urbana misma.</p> <p>Por otra parte, logran hacer visible un significativo bagaje sobre las problemáticas que se pueden ocupar alrededor de la correspondencia entre agricultura y C. Sociales, así como de una aguda sensibilidad por las problemáticas que atañen al alimento y el medio ambiente.</p>

Taller	Territorio y Estado
Categoría	<p>2 de abril – 9 de abril</p> <p>Territorio</p> <p>Estado</p>
Propósitos	Realizar una cartografía que permita problematizar el concepto de Territorio y Estado, donde se evidencie la ruta desde sus hogares de residencia hasta la escuela y que represente elementos constitutivos del territorio mismo.
Desarrollo de la actividad	<p>De manera que pueda trasponerse didácticamente la categoría de Territorio y Estado, la realización manual (en el cuaderno) de una cartografía que busque representar el trayecto que realizan diariamente las y los estudiantes para dirigirse al colegio, será el escenario de trabajo para poder analizar desde una mirada desacostumbrada, la composición espacial y su configuración.</p> <p>En ese sentido el registro de barrios, lugares y/o agentes institucionales como la policía o centros de atención ciudadana, médica, espacios propensos a la inseguridad, al deterioro ambiental, abandono de animales y/o ocupación de animales callejeros, puntos de abastecimiento de víveres, depósitos de residuos, entre otros, son elementos para el análisis y problematización de la relación entre</p>

Taller	Territorio y Estado
	<p>conceptos debido a su influencia en la configuración espacial y en las prácticas sociales.</p> <p>Por último, se les asigno un trabajo de consulta en casa que consolidará estos dos conceptos.</p>
Aprendizajes alcanzados	<p>Se logró señalar las particularidades de algunas formas espaciales y prácticas sociales que se manifiestan en la ruta para dirigirse al colegio y a sus hogares.</p> <p>Del mismo modo, se instó al desarrollo de habilidades de representación espacial como herramienta para el análisis territorial.</p> <p>También se logró comprender parte de la relación de dependencia que tiene el Estado al Territorio, debido a que un estado que carezca de un territorio, por tanto, habitantes, no es legítimo, ni soberano. Así como que la “materialidad” del estado en nuestra cotidianidad se representa en instituciones, agentes del estado, servicios y bienes públicos, gobierno, entre otras expresiones. Así como también, que el tratamiento de determinadas problemáticas sociales es de correspondencia estatal, Ej. La Seguridad y Garantía de derechos, La Participación Civil, La Sostenibilidad y Protección Ambiental, La Educación, La Salud, etc.</p>
Evaluación	<p>Algunos estudiantes poseen significativas habilidades para la representación espacial del territorio que transitan y habitan, en ese sentido también, logra manifestarse la apropiación territorial que tienen sobre los escenarios que frecuentan, y el potencial de análisis sobre el territorio y sus problemáticas.</p> <p>Por otra parte, una minoría, presentan dificultades en la representación espacial, si bien, o porque no han generado una apropiación suficiente del territorio, o no han desarrollado apropiadamente habilidades de representación espacial.</p> <p>Presentan graficas reducidas de elementos valorativos, con escasez de sentido espacial, restringiendo la capacidad de abordaje conceptual y analítico.</p>
Taller	Teorías Políticas y Sistemas Económicos
Categoría	<p>30 de abril</p> <p>Idearios políticos y económicos de izquierda y de derecha.</p>
Propósitos	<p>Realizar un recorrido por las principales Teorías Políticas Y Modelos Económicos que existen, a modo de comprender los idearios políticos y económicos de las Sociedades Modernas.</p>

Taller	Teorías Políticas y Sistemas Económicos
Desarrollo de la actividad	<p>Reconocer y ahondar por medio de la comprensión lectora, la socialización y retroalimentación, y el acompañamiento en los grupos con los estudiantes, los diferentes planteamientos dispuestos en las guías de trabajo, en aras de discernir y problematizar los idearios que fundamentan agendas políticas y económicas, como también de los discursos predominantes en los sistemas de gobierno y de gestión económica en las sociedades actuales.</p> <p>El trabajo grupal desarrollado en clase, la búsqueda de palabras y contenidos desconocidos, la preparación de material de acompañamiento a exposición y el establecimiento del método grupal para la exposición sobre las características e ideas principales de las teorías de izquierdas y de derechas fueron los medios implementados para la comprensión y apropiación de los elementos trabajados.</p>
Aprendizajes alcanzados	<p>En general, los estudiantes cualificaron sus capacidades de trabajo grupal y exposición al público.</p> <p>Por otra parte, reconocieron también que, pese a que los fundamentos ideológicos puedan ser diferentes, los recursos discursivos (las palabras que implementan) pueden ser semejantes o cuasi iguales, ej.: Libertad, Igualdad, Democracia, etc.; Así mismo, constatar que determinado modelo económico y su comportar no necesariamente corresponde con las enunciaciones discursivas de gobernantes, pero si, establece una estrecha relación entre economía y gobernanza.</p> <p>Por último, resaltamos que, en muchos casos de democracias representativas, como el sistema presidencialista colombiano, personajes que aspiran a cargos públicos implementan estrategias de persuasión en donde las propuestas, la verdad y los argumentos son soslayados por la movilización de emociones – pasiones.</p>
Evaluación	<p>Algunos estudiantes parecen tener opiniones y posicionamientos con mayor bagaje y propiedad que otros, tanto para dar a conocer y expresar sus puntos de vista, como en manejo de información de situaciones de coyuntura.</p> <p>No hubo ningún estudiante durante la sesión que no realizará el ejercicio de exposición, pese a que hubo intereses de no desear presentarse. En su generalidad las exposiciones estuvieron plenamente desarrolladas.</p> <p>Del mismo modo, pocos estudiantes manifestaron predisposición cuando el tema describía a alguna cuestión que refiriera a la política.</p>

Taller	Teorías Políticas y Sistemas Económicos
	Así mismo, consiguió ampliarse el conocimiento de algunas palabras o conceptos desconocidos propios de los textos de carácter político o económico.
Taller	Fuentes de Energía
Categoría	7 de mayo Energías sostenibles Medio Ambiente Sectores de la Economía
Propósitos	Reflexionar sobre los actuales medios de producción de energía y sus implicaciones para el medio ambiente.
Desarrollo de la actividad	Abordar por medio de una socialización y posterior discusión, textos informativos relacionados con las Energías y el Medio Ambiente. Se contemplará la participación eficaz de las y los estudiantes para señalar y conocer sobre las perspectivas, problemáticas y condiciones ambientales de Colombia y el mundo. Así mismo, hablar al respecto y abordar de manera resuelta la relación existente entre los sectores de la producción de energía hidroeléctrica con los sectores de la economía. Además, a través de la compilación de textos informativos y el uso de la información veraz provista por las redes, registrar información útil como son: fuentes, fechas e ideas principales, a modo de fortalecer criterios de búsqueda y selección en los estudiantes.
Aprendizajes alcanzados	Algunos estudiantes desarrollan indagaciones profundas y complejas, elemento que permite ver el potencial investigativo que pueden desarrollar en el aula y por tanto en la escuela. También, estimula el hábito entre los participantes de la clase en mantenerse bien informado sobre las problemáticas de diferentes índoles que pueda ser de incumbencia y pertinencia en los escenarios de deliberación, o de correspondencia según determinada coyuntura. Por último, también se logró suscitar una reflexión sobre la urgencia de encontrar modos de producción de energías más limpios y sostenibles, los beneficios que pueden generar no solo son para las poblaciones, sino también para la preservación de diferentes tipos de ecosistemas.

Taller	Fuentes de Energía
Evaluación	<p>La temática ambiental hace latente en los estudiantes una sensibilidad que posibilita el tratamiento de problemáticas ambientales como asuntos de competencia social.</p> <p>Por otra parte, una cantidad mínima pero significativa de estudiantes carecen de fuentes de información pertinentes para la búsqueda de textos informativos fiables, refiriendo a textos periodísticos de reducido valor científico y mínimo desarrollo.</p>

Taller	Amenazas contra el Medio Ambiente
Categoría	<p>14 de mayo</p> <p>Extractivismo</p> <p>Contaminación</p> <p>Fracking.</p>
Propósitos	<p>Hondar en el abordaje de conceptos cómo: Calentamiento Global, Contaminación del Agua, Sostenibilidad, Deforestación, Erosión Suelos,</p> <p>Fracking desde un enfoque social</p>
Desarrollo de la actividad	<p>Por medio del apoyo de materiales audiovisuales dispuestos en el blog del curso, además de la compilación de noticias medioambientales y las actividades dispuestas en clase (realización de una matriz informativa, un meme alusivo a la temática y la elaboración de un texto narrativo también sumado a la temática) en relación a la sesión, se busca abordar y generar conciencia sobre un conjunto de problemáticas en relación al Extractivismo como fundamento económico de países como el nuestro, que tiende a ir en contravía del bienestar del Medio Ambiente y de formas sostenibles de impulsar la economías y el bienestar de las poblaciones humanas como no humanas.</p>
Aprendizajes alcanzados	<p>Conocieron respecto a los impactos negativos del Fracking, y los diferentes tipos de contaminación que predominan en nuestra biosfera, sus impactos y consecuencias.</p> <p>Así mismo, lograron aproximarse a la H. Escolar para realizar una labor de adecuación y siembra como aporte a la construcción de una escuela que se compromete a la sostenibilidad y protección medioambiental.</p> <p>La exposición de memes y textos narrativos en relación permitió desarrollar habilidades de creación gráfica y literaria que logran</p>


Taller	Amenazas contra el Medio Ambiente
	destacar, unos cuantos trabajos, por su creatividad y consecuencia argumentativa.
Evaluación	Si bien no resultan manejar con suma experticia las temáticas expresadas, han logrado assimilarlas desde la urgencia de actuar de maneras viables en sus cotidianidades, ya que si bien son prácticas que sucede casi a diario, y no se explicitan muy directamente en la ciudad, o por lo menos no todas las amenazas existentes al medio ambiente, el curso encuentra en su generalidad la necesidad de cambiar hábitos que permitan generar esos pequeños cambios que tiendan a lo colectivo y poco a poco a un cambio más amplio.

Taller	Soberanía Alimentaria
Categoría	28 de mayo monopolio Soberanía Alimentaria
Propósitos	Auspiciar el desarrollo de un debate a través de la presentación de un material audiovisual que permita la comprensión del monopolio y los riesgos que representa para la alimentación.
Desarrollo de la actividad	Se realizó una retroalimentación de las nociones previas que poseían sobre monopolio, así mismo se entregó a ellos un texto de E. Galeano, “Los Nadies”, que buscaba sensibilizar sobre la crudeza de la pobreza y de la precarización de la vida. Posteriormente se presentó a ellos un video “Semillas en Resistencia” que refería a la monopolización de semillas y la alteración genética de las mismas para su limitación en la mutabilidad y privatización. Al final debían realizar una ligera reflexión y dar algunos ejemplos de monopolio para poder cimentar los conceptos implementados.
Aprendizajes alcanzados	Logró sensibilizarse a los estudiantes a causa de las injusticias de las que el fenómeno de los monopolios tiende a generar en las poblaciones, en particular las más desfavorecidas. <i>“nos tratan como cosas que producen solamente recursos”;</i> <i>“no desear cosas que no pueden tener, real”.</i> Son algunos fragmentos de las reflexiones suscitadas por los estudiantes en la realización del ejercicio.
Evaluación	La mayoría logro comprender los conceptos de monopolio y soberanía alimentaria, siendo evidente en la expresión de ejemplos

Taller	Soberanía Alimentaria
	cotidianos y en el tratamiento de esta. Otros entendieron bien un concepto y otro no, logran confundirse con otros conceptos mencionados en clase de manera secundaria, como poder u autoridad.
Taller	Estructura Ecológica de la localidad de Suba
Categoría	4 de junio Humedal la Conejera Urbanización
Propósitos	Identificar con el uso de varias cartografías la microcuenca, Humedal La Conejera, Humedal Tibabuyes y los procesos de Urbanización en Suba.
Desarrollo de la actividad	A través de la representación gráfica del territorio problematizar la configuración espacial, y los elementos (recursos simbólicos) utilizados para el mismo. De esta manera también expandir y revalidar el conocimiento que tienen sobre la localidad. Del mismo modo, elaborarlo de manera grupal dotara de diferentes elementos para la construcción de una cartografía con mayor riqueza que permita servir de referente tanto para el reconocimiento e indagación sobre la historia, configuración y transformación del área urbana de Suba.
Aprendizajes alcanzados	Dieron cuenta sobre la amplitud de la localidad, así mismo sobre las particularidades en las formas de las unidades administrativas y consigo los rasgos sociales, económicos y culturales que le componen. Por otra parte, el trabajo grupal como dimensión del trabajo en clase ha sido mejorado en responsabilidad, rendimiento y efectividad.
Evaluación	Se sobreentiende que Suba es un territorio cambiante que pertenece a quienes habitan en él, en ese sentido los estudiantes comprenden que Suba logra diferenciarse de otras localidades en la ciudad y que sus historias de vida y prácticas cotidianas se enmarcan en la realidad territorial de competencia. Así mismo logran generar procesos de identificación donde promueven los aspectos positivos de su localidad en contraste a los negativos, que, si bien los reconocen, problematizan como aspecto que puede ser modificado y mejorado.

Taller	Estructura Ecológica de Suba II (Cortometrajes)
Categoría	11 de junio Distribución administrativa Suba Iconos e historia de Suba
Propósitos	Auspiciar el desarrollo de video - foro que a través de materiales audiovisuales permita la comprensión la estructura ambiental de Suba y promuevan la importancia de adquirir una conciencia medioambiental.
Desarrollo de la actividad	El recurso del video foro permite la valoración de diversos contenidos que permiten la apreciación de diferentes perspectivas tanto del territorio de Suba, como de situaciones y problemáticas de competencia que atañen a los ciudadanos/as que habitan en la ciudad con deseos de garantizar mejores condiciones para el ahora como garantía de mejoría y el porvenir ambiental. La captura de las ideas principales que promueven los videos, acompañadas de una breve reflexión hace que las reflexiones que despiertan las y los estudiantes sean fructíferas además de las rondas de intervenciones que se desenvuelven entre presentación.
Aprendizajes alcanzados	Logran capturar las ideas principales y los principales conflictos que proponen las apuestas visuales. Así mismo logran desarrollar un pensamiento caracterizado por elementos críticos, de importante criticidad, debido al comportamiento humano, su indiferencia y sus implicaciones sobre la naturaleza.
Evaluación	Parece que poco a poco han ido fortaleciendo la adquisición de una conciencia medioambiental y valores de preservación de patrimonios naturales (agua, animales, cuerpos verdes, etc.) que les posibilita tener una mayor agudeza en la detección de conflictos de carácter medio ambiental, así como en la comprensión del rol o papel que juegan las personas en la toma de decisiones y acciones para el cambio.

Sección diarios de campo y entrevistas

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales <i>Línea de proyecto pedagógico: Interculturalidad, educación y territorio</i></p>			
FORMATO DIARIO DE CAMPO		HORA DE INICIO – FINALIZACIÓN: 16:00 – 18:00	
DOCENTE TUTOR: Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco		DOCENTE EN FORMACIÓN: Pablo César Vela Beltrán	
COLEGIO: I.E.D. Tibabuyes Universal	GRADO: Noveno	CURSO: 902	No. ALUMNOS: 30
Diario de Campo 1 – 13 de marzo de 2018			
<p>Al ingresar al salón una pareja de estudiantes (mujeres me saludan)</p> <p>Hay mucha más cantidad de estudiantes, esta vez en un salón diferente tiene pupitres diferentes (hay un chico afrodescendiente que está en la primera línea).</p> <p>Antes de iniciar clase el profesor pasa por las filas con la caneca para recoger la basura que tengan</p> <p>“hoy es de tocar diario o de sudadera”; se llama a la lista a continuación.</p> <p>Le respondí que estaba bien pero que pareciera más un mapa mental.</p> <p>El salón estaba distribuido de marcar una diferencia sexo/genero.</p> <p>Algunos tienen excusas por el uniforme, otros tienen excusas de compañeros que no vinieron, lo mencionan mientras se llama a lista (5:16).</p> <p>Es normal y habitual que me miren aun con curiosidad, como mencione muchos de ellos son “nuevos”, no había visto tanto antes.</p> <p>Carlos, un estudiante nuevo se presentan al profesor, por motivo de trasteo, dice que no había estudiado en el año, (no tienen aún el uniforme); y perdió el año presuntamente.</p> <p>Hoy se retoma la actividad de la clase pasada y se complementa.</p> <p>Se escucha un grupo y luego se reparte el refrigerio.</p> <p>“El inicio de clases “, “suspenden las conversaciones “que tienen para una discusión colectiva</p> <p>Quiere iniciar a socializar, es el # 13 porque es 13 de marzo. Genera mucha gracia l ejercicio y el profesor invita a pasar a # 13 Angie y su grupo a socializar lo expuesto.</p> <p>El grupo que visiblemente es más “femenino” y se miran al espejo y se sienten abiertas a las compañeras de los demás.</p> <p>“vamos a explicar la geografía de Colombia” (...) pasan con el cuaderno al frente las tres estudiantes.</p>			

Durante las intervenciones de las estuantes, algunas estudiantes toman del pelo (inaudible) esporádicamente. (los que le están molestando aplauden para que cierra, incluso cuando no han acabado).

La chica que me mira esta distraída no es la única, hay bastante distracción.

El profesor situado al final del salón.

Cuando cierran nadie aplaude, y surge una rueda de intervenciones (cinco).

Un compañero, es una aclaración sobre la obligación del continente.

Listo es válida algunas cosas de las que dice, otras cosas como que Colombia está en Sur América.

Les gusta cuando un compañero tiene la palabra, y dice sobre el trabajo de las compañeras.

Empiezan un micro debate con el tema del relieve colombiano.

El profesor “traduce” las intervenciones es para evitar las malinterpretaciones, (y evitar hablar mal y mal entender sobre ella).

Le emociona el debate, el papel del profesor es de mediador, permitiendo que están (5:37).

Antes de preguntar el profesor hace que mencionen a cuál grupo pertenecen.

Geografía, las preguntas permiten profundizar más sobre el tema (pregunta como escenario).

Después de exponer finalmente después de las preguntas algunos aplauden.

Los refrigerios son repartidos, para eso se plantea un método de distribución para evitar problemas (la cantidad de refrigerios no es la correspondiente (5.46 pm).

El refrigerio está dispuesto para 601 – no 901, mientras el profesor se fue a mirar que sucedió con los refrigerios restantes...

Los estudiantes en su generalidad permanecen en el puesto, hasta que dos compañeros salen del salón y regresan corriendo a los puestos antes de que el profesor llegue.

Solo hoy una cantidad de veinte cinco granadillas para un salón mucho más numeroso.

Una compañera destapa una granadilla golpeando con ella su compañera de frente.

Se prepara a tres estudiantes mientras acaban de comer (de exponer)

Se define dentro del salón, pasando desapercibido per se, por el profesor y estudiantes.

Se evoca el silencio pese a que algunos no han acabado de comer.

Un estudiante que pasa a exponer tiene la cara llena de stickers.

Se utiliza el concepto de (inaudible) en una exposición.

Saca el cuaderno un estudiante que estaba hablando para demostrar las preguntas que elaboran sus compañeros, busca corchar a sus compañeros. (esta es mi impresión al respecto)

Somos individualidad, subjetividad, puesta en un uniforme.

“las preguntas encaminan no solo al saber sino al comprender”.

“Colombia tienen muy buenas tierras para cultivar”

Una estudiante se disgusta porque no le dan la palabra, el pretexto fue porque ya había preguntado, la estudiante disgustada, porque no le dieron la palabra se queja al final por no haberla dejado participar (parece que lloro por la discusión).

Es cada vez más difícil la visibilidad el atardecer oscurece y la luz de la institución es escasa, pese a que en el salón tiene 18 luces, solo están encendidas nueve.

Algunos compañeros están distraídos, calmados, no haciendo mucho ruido, pero hacen cosas diferentes, pese a la exposición que tienen sus compañeros.

El salón tiene una cartelera que resalta el papel de los humedales urbanos, conmemorando el día internacional de los humedales, hecho el 2 de febrero de 2018.

Los más cercanos a la ventana, están murmurando significativamente, luego desean preguntar; el profesor decide en esta sesión no realizar una ronda de preguntas.

Hay algunos grupos que se están riendo y direccionando la atención del grupo.

Se exponen con cuaderno y con celular.

Hay un estudiante afrodescendiente, pero algunos provienen de diferentes regiones también.

Ya son muchos los estudiantes que se ponen stickers en el rostro

Significativa cantidad de estudiantes en los bordes se prestan para reír; la oscuridad permite pasar desapercibidos (6:26 pm)

Ya algunos han guardado sus pertenencias y el profesor ha dejado de exigir tanto en las intervenciones.


Algunos ignoran al profesor y él lo ...

“Se acabó el día” dice un estudiante

Se le pide a Mariana explicar, y ya empiezan a presionar para acelerar su salida (Incluso sus compañeras son duras entre ellas).

Para la próxima clase algunos grupos iniciaran.

Se disipa el salón para entregar a las aseoas realizar mejor su trabajo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales <i>Línea de proyecto pedagógico: Interculturalidad, educación y territorio</i>			
FORMATO DIARIO DE CAMPO		HORA DE INICIO – FINALIZACIÓN: 16:00 – 18:00	
DOCENTE TUTOR: Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco		DOCENTE EN FORMACIÓN: Pablo César Vela Beltrán	
COLEGIO: I.E.D. Tibabuyes Universal	GRADO: Noveno	CURSO: 902	No. ALUMNOS: 30
Diario de Campo 2 – 22 de marzo de 2018			
<p>(2:35 pm) clase de biología, primera sesión, el ingreso a la institución ha sido un poco engorrosa porque el profesor no ha podido asistir.</p> <p>El día del agua, el día se ha programado en una izada de bandera, recordarles el cuidado del agua. Se utilizarán:</p> <p>22 de marzo: »»» por condiciones de infraestructura.</p> <p> »»» Dia mundial del Agua.</p> <p> »»» No hay agua en los laboratorios.</p> <p> »»» No tenemos recolección de agua.</p> <p> »»» Porque es importante el páramo.</p> <p> »»» Paramos, frailejones, (aporte de un estudiante)</p> <p>*Problemática del Páramo de Santurbán: la minería, territorios, objeto de minas extranjeras</p> <p>El grupo está dispuesto en grupos y permanece con una atención permanente, la disposición de la clase es buena.</p> <p>El profesor en su pupitre está dejando los cuadernos, su maleta, algún material de trabajo, un tablero, y está conectada al televisor.</p> <p>Agua contaminada: ¿Qué pasa si una mujer bebe de esta agua contaminada?</p> <p>La defensa de los páramos y conmemorar el día del agua.</p> <p>El profesor e de Biología y parece ser quien coordina actividades en relación con el PRAE.</p> <p>La disposición del grupo es receptiva, el profesor en el tablero pone las pautas de una actividad y directa y posteriormente los puntos.</p> <p>Algo inesperado sucede y es cuando ingresa algunos estudiantes con disfraz al parecer en la realización de una actividad o representación (ingresas algunos compañeros de 602 – 601) proyecto 40, crea conciencia a través del cuidado de agua y luz).</p> <p>Generador de conciencia y los compañeros escucha.</p>			

Al finalizar el profesor realiza una retroalimentación sobre la presentación.

“presidente corrupto que vende el agua a multinacionales y no tendremos agua para la vida”.

“Cuidar la naturaleza y todos nuestros recursos”.

Que sucede con el consumismo desenfrenado con relación a nuestros recursos.

En el cuaderno de ciencias anotaran lo que les haya quedado del video, y la presentación, recojo el cuaderno.

(2:38pm) el profesor después de las pautas deja el salón, y en su generalidad se ponen de pie uno de ellos se aproxima a la puerta y ve al profesor aproximarse, regresa a su puesto, el ultimo más cercano al borde del salón; el salón es luminoso, es el salón de ciencia el profesor se dirige a esa mesa y habla con el grupo.

El profesor parece no estar incomodo con mi presencia, parece que no ha entorpecido el desarrollo de la clase; el profesor continúa hablando con el grupo sobre algo.

(3:03 pm) regresa a su pupitre y se dirige al salón de ciencias donde los casilleros y también algunos alimentos didácticos de las ciencias.

El profesor dispone de música, para que los estudiantes desenvuelvan su trabajo.

El ejercicio de soberanía en su clase quizá se manifieste en este tipo de elementos (música sobre algo ancestral).

Algunos de ellas, ellos realizaron trabajos con audífonos.

Pocos se levantan.

Llegan las bolsas plásticas por parte de otros docentes, que parecen ser el depósito de las bolsas plásticas (bolsas plásticas de refrigerios).

Es poco infrecuente que los estudiantes se pongan de pie, (permanecen en sus pupitres y ayudan a las agrupaciones que están con ellos a la motivación, aceptación, gusto situación. (amistades - nietos).

Al final del salón se pasan notas con hojas de papel envueltas esto permite no ponerse de pie.

El profesor habla con sus estudiantes y recoge un cuaderno de una alumna para transcribir en el tablero lo que está en el cuaderno.

Pone en el tablero l hora de finalización de la actualidad, utiliza material audiovisual y al mismo tiempo aumenta en el tablero.

Anota en el tablero un mapa conceptual sobre el sistema nervioso, al mismo tiempo la música que ... (textos incomprensibles), algunos prestan atención, otros anotan lo que el profesor escribe y otros cautivados hablando entre sus grupos no han superado hasta el mantener el tono de la voz (3:21pm).

Existen varias inquietudes sobre temáticas.

Replicamos los modelos y partes pedagógicas que verán en la universidad, hasta que el escenario nos permite dar cuenta de nuestra producción y estilo.

Llegan los refrigerios, un estudiante lo trae y el profesor es quien decide después de su firma disponer de ellos.

El profesor realiza el mapa conceptual y es interrumpido por dos estudiantes que le incitan a salir, y salen.

El salón permanece tranquilo.

El “¡Shhh!” para llamar al silencio es implementado por diferentes profesores con el grupo.

Retira el sonido y la voz de él (profesor) resalta, es escuchado.

Quien ya acabo el trabajo, los más juiciosos reparten el refrigerio a sus compañeros.

El agrado por recibir el refrigerio es notable.

Los estudiantes en clase se expresan con la amplia precaución de no ser reprendidos es bastante notorio.

“Nadie más debe estar de pie más que Juan Daniel y Laura”.

El ambiente de aprendizaje que se genera es agradable.

Los cuadernos empiezan a ser entregados y los estudiantes con sus cuadernos se aproximan al profesor para que los revise.

Otro estudiante viste con la camisa de Colombia el uniforme – sudadera. Quizá porque el color permite camuflar, más sin embargo debe contar algo en las relaciones de poder que pueden establecer en el salón de clases.

Son las (3:38 pm) y los chicos de otros grados están en recreo.

El pasar desapercibidos es algo que se reconoce, se acepta, se ignora per se, cuando algo representa.

El profesor continúa anotando en el cuaderno el mapa conceptual, eso lo sobrelleva con el trabajo que está realizando los estudiantes.

“Por favor, silencio, están alzando la voz” (no literal)

El profesor camina hacia el grupo que está hablando, les dice algo en voz baja y regresa a anotar en el tablero. (la voz vuelve a su condición aceptable).

Sobraron dos refrigerios.

Una chica esta con su celular y con los audífonos puestos, en su grupo (tres personas), los dos restantes son una pareja.

Algunos estudiantes se acercan al tablero para fotografiarlo, algunos les empiezan a decir que no estorben.

El grupo parece aceptar las pautas del trabajo, no les resultaba en completo desagrado, (conviven, socializan constantemente)

Aun el profesor no acaba de realizar el trabajo de ... (textos incomprensibles) en el tablero (3:53 pm).

Algunas personas traen pantalonetas del uniforme, en el salón, parece que tienen o ya tuvieron educación física.

El profesor va a pasar por cada mesa y revisa los trabajos.

Algunos juegan al final del salón a tirarse objetos, también hablan.

Un compañero lanza el papel a la caneca y fallan (otro le ayuda por dejarlo en donde correspondía)

Aun me pregunto si los refrigerios dispuestos serian para mí.

Se siente la ansiedad de que en un par de minutos será recreo.

Al parecer una estudiante se propone con sus amigas hacer algo, ponerme a prueba de alguna forma. Notan que la intención y aborta el plan.


Una estudiante se acerca y me pregunta si "tengo novia". No le respondo nada. Regresan y se ríen. (a sembrar terror).

Las chicas siguen jugando conmigo y ellas lo saben.

He ignorado la situación que nos presentó.

El profesor deja una tarea ara Semana Santa.

Recogen papeles eso es todo (4:10 pm).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales <i>Línea de proyecto pedagógico: Interculturalidad, educación y territorio</i>			
FORMATO DIARIO DE CAMPO		HORA DE INICIO – FINALIZACIÓN: 16:00 – 18:00	
DOCENTE TUTOR: Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco		DOCENTE EN FORMACIÓN: Pablo César Vela Beltrán	
COLEGIO: I.E.D. Tibabuyes Universal	GRADO: Noveno	CURSO: 902	No. ALUMNOS: 30
Diario de Campo 3 – 14 de julio de 2018			
<p>Día del descanso de las canecas (este día depositaran basuras), solo canecas de residuos orgánicos.</p> <p>El profesor realiza las correspondientes valoraciones al estudiante que consumía su refrigerio a destiempo.</p> <p>También el profesor planeo el pacto con una tabla negativos que contemplan las valoraciones negativas de los estudiantes (conductismo).</p> <p>Lectura por el profesor obtiene receptividad sin embargo algunos encuentran algo que hacer de sus cuadernos.</p> <p>Dos minutos de silencio, el ejercicio sale bien, algunos fueron receptivos.</p> <p>¿cuáles creen son las condiciones del ruido para, alejarse?</p> <p>Quienes tenían malas valoraciones hacen que desean participar con búsqueda de participar por valoración.</p> <p>La reflexión sobre el silencio fue postergado a consecuencia de un grupo que al parecer no encuentran con profesor en el aula.</p> <p>Opinión: silencio, para meditar, ayuda a pensar, aun callado encuentra mucha bulla; con el silencio ese día. Concentrarse a tener mejores, ideas, el estrés, se normaliza el ruido.</p> <p>“Gutiérrez consígase unas tijeras” (no las consiguió)</p> <p>Conductismos (“es lo único que nos funciona”)</p> <p>Los estudiantes se reúnen entre chicos y chicas y parecen agradecer los suficiente (socialización mixta).</p> <p>Algunos de ellos frente al trabajo grupal se disponen a...</p> <p>Billetes venezolanos, un fajo de billetes se expresan y al mismo tiempo dicen, eso no vale sino \$200.</p>			

El inicio de la presentación su disposición contempla la necesidad de un producto (...).

Algunos en las valoraciones ven un juego, les genera emoción, otra profunda indiferencia (todo lo que menciono es arriesgado) (el profesor logra también involucrarse en el juego de las valoraciones”.

Parte considerable de las mujeres del grupo han decidido portar el uniforme de una manera semejante.

(Quiero opinar y no por valoración).

Actividad por día.

Sara: completamente indiferente a la exposición de los compañeros (“¿Sara no entendiste?”)

No fue difícil de


comprender

Otros compañeros le dicen si había visto, dice que no y continúa maquillándose.


Me dispuse a calificar y algunas valoraciones fueron subjetivas.

Intente medir los esfuerzos implementados algunos de ellos (varios) utilizaban a Wikipedia como fuente principal de sus tareas (pero transcriben no problematizan).

Las valoraciones procuraban fijar el respeto que debí establecer con ellos en el entramado educativo, en algún sentido las notas deben tener criterios muy puntuales.

 <p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales <i>Línea de proyecto pedagógico: Interculturalidad, educación y territorio</i></p>			
FORMATO DIARIO DE CAMPO		HORA DE INICIO – FINALIZACIÓN: 14:00 – 16:00	
DOCENTE TUTOR: Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco		DOCENTE EN FORMACIÓN: Pablo César Vela Beltrán	
COLEGIO: I.E.D. Tibabuyes Universal	GRADO: Decimo	CURSO: 1002	No. ALUMNOS: 30
Diario de Campo 4 – 07 de junio de 2019			
<p>Bien, hoy estamos a... 7 de junio, viernes, la sesión con los estudiantes, fue una sesión corta breve, como siempre busco referir a las problemáticas alrededor del colegio que pueden ser visible, como la disposición de basuras que son muy problemáticas en la institución, porque no solo son una contaminación de carácter visual o una cuestión de saneamiento que puede traer por ejemplo plagas sino es problematizar el colegio, como un escenario de por ejemplo de posibilidad para pensar y actuar frente a las diferentes situaciones que se dan en la universidad, en la sociedad, he... (duda) también hablamos con los estudiantes recolectamos, sacamos las</p>			

malezas, hablamos de cómo podemos adecuar la huerta, muchos de ellos son de diferentes regiones de país muchos de ellos son de Venezuela, entonces les hable sobre Colombia y la relación que tiene los alimentos la agricultura y las problemáticas sociales que le deviene, como el campesinado, el narcotráfico, la distribución y propiedad de las tierras en Colombia, entre otras cosas, terminamos hablando sobre nuestros hábitos alimenticios, muchos de ellos recuerdan la manera en la que se consumían sus alimentos en otra regiones del país, hablamos de las totumas, hablamos de cómo se comía en arroz en hoja, hablaron de por ejemplo también de cómo podían referir a la cuestión de los cultivos, he de su importancia, de cómo está muy ligado de la manera de cómo nos alimentamos al mismo tiempo he... les gusta trabajar en la huerta les parece interesante ya que es un ejercicio que contrasta con las actividades académicas que tiene y que desarrollan en el colegio, he.. creo que ha sido un buen trabajo el que se ha venido desarrollando; un estudiante pinto digamos el triple para poder escribir posteriormente una frese en ella y... al mismo tiempo podemos evidenciar por ejemplo unas dinámicas propias del barrio alrededor del colegio, tanto en la circulación de agrupaciones (bandas), como también la hace la asemejarían por ejemplo del microtráfico de estos grupos, y también, he pues la dinámicas del barrio, los perros, los vecinos que sacan sus perros o lo estudiantes mismos de otros salones que también se intrigan por lo que se realiza en la huerta he ha sido un ejercicio crucial para poder fortalecer la cohesión entre los grupos y al mismo tiempo también todos nos ensuciamos las manos, creo que eso como metáfora, digamos que permite, entender un poco que esto de la agricultura urbana nos involucra y también se propone para construir, y para he crear, crear cosa nueva, en diferentes términos, principalmente educativos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales <i>Línea de proyecto pedagógico: Interculturalidad, educación y territorio</i>	
FORMATO ENTREVISTA	
DOCENTE TUTOR: Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco	DOCENTE EN FORMACIÓN: Pablo César Vela Beltrán
ENTREVISTADO: Liliana Novoa	ASOCIACIÓN: Profesora de Biología – Red de la microcuenca de la Conejera
Entrevista 1 – 29 de septiembre de 2019	
<p>(voz femenina de fondo)</p> <p>Pablo: hoy estamos a 29 de septiembre</p> <p>Entrevistada: ya casi</p> <p>P: si ya mañana 30 (voces de fondo femeninas) jajajaj (risa)</p> <p>Estamos aquí con la profesora Liliana Novoa, docente del Colegio Tibabuyes Universal, de ecología y biología, ciencias naturales, y bueno, vamos a tener un dialogo en relación con una educación medio ambiental y Tibabuyes Universal, sí.</p> <p>Entonces yo lo voy a dejar más cercano, aquí, (sonidos de interferencia)</p> <p>Y te preguntaría: ¿Cómo por qué crees que es importante que la educación medio ambiental que se trabaja en el colegio Tibabuyes y pues obviamente como tal en todos los colegios, pero ¿por qué principalmente en el colegio Tibabuyes Universal?</p> <p>Liliana: he bueno, me parece que es muy importante hacer eso, primordialmente porque nosotros estamos en un territorio muy rico a nivel ambiental los niños comparten y son vecinos de humedales, de cerros, de quebrada, muchos habitan incluso en la zona del Rio Bogotá, allá hacia Bilbao...</p> <p>P: es cierto</p> <p>Liliana: los niños están en contacto permanente con estos ecosistemas que deben ser protegidos, primero deben ser conocidos, conocer su importancia, desde el punto de vista ecológico, pero también desde la conectividad, y son temas que uno trabaja desde la maya curricular, pero pues para mí, realmente no tiene sentido trabajar las cosas desde la maya y que se queden en el cuaderno, pero que realmente no se apliquen, primero se identifiquen y se conozcan porque no están alejados de todos ellos esta temáticas, pero también las problemáticas que ellos contienen, y donde los conllevan, entonces en la medida que ellos empiecen a hacerse políticos y que empiecen efectivamente a tomar partido en sus territorios y empiecen a generar soluciones o a proponer por lo menos alternativas diferentes a las que les está proponiendo la sociedad de consumo, que no ayuda.</p>	

P: compran Coca-Cola y ayuda al medio ambiente,

Liliana: (en coro) compra Coca-Cola y ayuda al medio ambiente, exacto, y que Coca-Cola está haciendo, he y está haciendo unas propagandas buenísimas, pero cuando pues nada usted lo que está generando son residuos permanentemente de un solo uso, donde eso finalmente no tiene ningún beneficio, antes, por el contrario, perjudica todos nuestros ecosistemas, entonces con los niños me parece que pues es muy importante, pues y no solamente acá, específicamente en nuestra localidad y en otras localidades he muy verdes, pero también hay unas en las que no los tienen para mirar como ellas pueden empezar a recuperar algo de lo que han perdido pues por esta urbanización abrumadora, que nos consume.

P: es cierto, ¿y tú cual crees que es entonces el papel de los docentes en este rol? digamos entendiendo esta problemática que se evidencia ¿cuál debería ser el rol que asuman los docentes? No solamente los docentes, pues principalmente los docentes, pero ¿cómo podría pensarse que los demás profesores que no se vinculan se vinculen?

Liliana: bueno pues a i me parece que eso, eso es una (duda), un despertar en donde los niños han crecido con unas costumbres, con un, con un entorno completamente artificial y volver como a lo que nos permite ser mucho más cordiales con el ambiente para poder impactar menos y dejar una huella ecológica menor, es importante que lo hagamos los maestros de ciencias, pero como dice tú también es un despertar que los tenemos que hacer todos, y si nosotros los mayores, ya hemos perdido eso, porque muchos de nosotros nacimos y crecimos en la ciudad no tuvimos muchas cosas que ver con el campo ni nada de esto, y con el cuidado de la naturales, pues mucho menos ellos, entonces es deber de todos nosotros, primero pues como que ser muy consientes en todo lo que tenemos que explicar a los niños y de pronto generarles hábitos más amigables con ellos mismos, con su cuerpo, con su entorno y pues con el medio ambiente en general, pero pues somos los adultos quienes los orientamos, porque finalmente ellos o nosotros más bien somos ejemplos a seguir, entonces cuando ellos nos ven a nosotros tomando desechables todo el tiempo, comiendo cosa con químicos he...

P: siendo indiferentes.

Liliana: (en coro) ...siendo indiferentes frente a todo lo que está pasando, he a nivel digamos no solamente es cercano, digamos local, sino también a nivel macro, entonces todas las cosas que están pasando en Colombia en el mundo, he ahoritica por ejemplo con lo de los incendios a los niños los conmovió mucho, y por ejemplo fueron uno de los temas que tocamos en clase, sea independientemente la temática o las orientamos hacia eso, y también como lo que están generando los jóvenes en este momento, como por ejemplo: todo este movimiento frente al cambio climático, y no al cambio climático, porque el cambio climático es un fenómeno natural, sino pues lo que los pueblos y los estados no están haciendo o están haciendo en contra para que aumente el calentamiento global, y aumente bueno una cantidad de cosas y estos efecto que estamos produciendo desde lo antrópico, entonces los niños se han conmovido mucho y han dicho, ush claro mire una peladita de 17 años allá, mire empezó desde los 10 y mire a donde va,

y nosotros acá pues tomando Coca-Cola y tomando Big-Cola todas las horas, está generando quien sabe ¿cuántos plásticos?.

Por ejemplo, una problemática para ellos se ha convertido y casi como un dilema, cuando reciben el refrigerio.

P: claro ahí hay un escenario crucial para trabajar la problemática ambiental

Liliana: cuando recién, primero, primero el alimento que les dan, y segundo empiezan a mirar y todo viene embozadito, todo viene embozadito, por ejemplo, la cucharita, la bolsa grande, la bolsa del pan, la bolsa de maní, la del no sé qué, y miran y les digo: (cita no textual) “ustedes son cuarenta ahora multipliquen todo el colegio y en la tarde llegan no solo acá sino es la sede B y a la sede y entonces multipliquen ¿sino hacen cuantas? juepucha ¿entonces cuánto plástico estamos produciendo a diario? Y ¿a dónde va? ¿y qué va a pasar con eso? Y ¿Cuánto se va a demorar en degradarse? Y todo eso”, y por ejemplo: a veces llegan con muchos, muchos plásticos y quedan mirándome así ¿cómo qué? ¿lo abro o lo devuelvo? (risas de ambos); bueno entonces ¿quién recoge? Y ya hay una confianza, entonces uno empieza a ver que realmente si hay chicos que están copiando, bueno, pues por lo menos lo están recogiendo, y en el colegio los recoge un reciclador de oficio, entonces ese plástico no se va a la basura, ya tenemos una parte salvada, pero así mismo ya las acciones tienen que trascender, ya no solo deben quedarse hay en lo inmediato, sino que uno tiene que empezar a generar cosas, entonces ha sido bonito porque los chicos si han um... empezado, ha ,a integrarse, ha actividades...

P: (interrumpe) a sensibilizarse a promover actividades

Liliana: En coto a sensibilizarse, um y actividades en el territorio, entonces viene a trabajar en el humedal, van al cerro van a la quebrada, he me pregunta, que ¿ya este fin de semana que hay? Y los chinos como que se están moviendo, creo que también por ahí han ido también hay a actividades...

P: (interrumpe) a Chipacuy

Liliana: (en coro) a Chipacuy, huy bueno como que les interesa, como bonito, porque pues eso nos ha permitido, como empezar a pasar ya de la teoría a la práctica,

P: a la práctica, eso me parece...

Liliana: que no se queda solamente pues en el cuaderno en la cosa, sino que...

P: eso va con la pregunta siguiente que es: ¿Cómo ves la relación que existe entre, entre el colegio y la comunidad con relación a la temática ambiental? Digamos, por ejemplo ¿Cuáles son los? ¿por ejemplo: ¿ves padres de familia inquietados o que cambien sus prácticas con relación a los talleres que se realizan en la escuela? O por ejemplo como me mencionabas ahorita sobre la...

Liliana: si, si, si eso, eso obviamente no todos

P: obvio.

Liliana: no todo el mundo como que se sensibiliza y eso, he muchas veces terminan haciendo la tarea de mala gana, (cita no textual) “a la profesora me puso a sembrar y esa mata”; una señora venezolana ella me dice: (cita no textual) “no es que, si yo tengo una mata en mi apartamento, a mí me cancelan el contrato de arrendamiento” y yo ... (duda satírica)

P: ok...

Liliana: a ver jajajaja (risas de ambos); como si un perro un gato, uno diría bueno, mascotas prohíben, pero una planta, enserio, es como que uno dice, es que hay gente que definitivamente le busca raye a todo, o que la escusa o ¿sí? O estarse justificando, pero obviamente si hay niños y gente de la comunidad que se han conmovido por el trabajo de los niños, y se ha sensibilizado y han llegado al punto de que, si le cuentan a uno que si las maticas, (cita no textual) “que ese compostaje que sale es chévere,” claro yo se lo echo a las maticas y hay otro que incluso comparten saberes que traen los abuelos, unos niños me dijeron (cita no textual) “bueno profe ahí en la casa lo hacemos diferente, venga y le cuento”, y si, si, si, se lo mostraron a todos los niños y como que dijeron: (cita no textual) “compartamos esto que trajo la abuelita”, la abuelita, luego vino y dijo, pero es que mire, y traía una maticas que no recuerdo, era para el colegio y decía: (cita no textual) “esas son del compostaje que nosotros hacemos en la casa”, entonces uno dice, la gente es chévere, no todos pero hay gente que sí, y hay personas que vienen por ejemplo a más mingas en familia, en grupos familiares, que viene el papá, la mamá, el niño, la abuelita y entonces uno dice huy que verraquera, que es ver que los chinos empiecen a generar esos en sus casa y que los padres se dejen permear por eso, entonces si se ha logrado, obviamente como te digo no un porcentaje alto, pero pues hay...

P: (interrumpe) incidencia.

Liliana: ...hay una incidencia que se está sintiendo,

P: importante

Liliana: también desde el mismo colegio ¿no?

P: listos, ya para ir finalizando, porque es algo breve, he sería como: ¿Qué cosa? O como ¿Qué aspectos podrían mejorarse en la institución en términos medioambientales, en la educación medioambiental? Digamos ¿puede haber iniciativas? ¿cómo podrían esas iniciativas mejorar? ¿sí? He ¿quizás que hay dificultades en la institución que podría ser afrontadas de una mejor manera? he de pronto vincular profesores, docentes de una, desde otras perspectivas ¿qué se yo? ¿Cuál sería su percepción que podría mejorar las prácticas ambientales en el Tibabuyes?

Liliana: bueno una de las cosas importantes es que hay que empezar a entender que toda la comunidad educativa entienda, que los problemas medioambientales no son del área de las ciencias naturales y de la educación ambiental, sino que son de todos y que todos los asumamos y que todos empecemos realmente conscientes de las cosas que podemos hacer, para que nuestro primero, nuestro ambiente escolar sea mucho más amigable con el medio ambiente, que es que

por ejemplo el reciclaje, no solamente sea responsabilidad de los profesores de ciencia, sino de todos, ahorita se pusieron unas plantas cuando empiezan a aparecer las matas arañadas o dañadas, nos llaman la atención a los de ciencia, y yo digo, bueno y ¿es que nosotros somos cada uno, no sé los porteros de las matas?

P: nadie, claro

Liliana: una isla, como que las plantas solo respiran o hacen fotosíntesis o hacen los procesos para nosotros y no para los, ósea no tiene sentido, entonces lo primero debe haber una apropiación mayor, ósea yo creo que debe haber talleres, sensibilización, darle tiempo a todos estos espacios, porque a veces desde el colegio se piensan que los talleres para los maestros son pérdida de tiempo, y que no sé liberar niños es una hora o media hora que salgan temprano para un taller o para alguna cosa, es terrible, cuando eso finalmente va a redundar es en el bienestar en la calidad he ha, de la institución y del ambiente aledaño incluso de nuestro entorno, entonces a mí me parece que debe haber un mayor trabajado en ese sentido, sí.

En cuanto a la parte, ya digamos a la administrativa, pues nada tiene que facilitarse las cosas para los profesores de ciencia ahí sí que somos los que lideramos este movimiento, porque a veces hay que hacer muchas cosas, no son los tiempos están, no están los tiempos, no están los permisos, por ejemplo, el recurso existe, pero no se da fácilmente, entonces nosotros pues terminamos optando por salir simplemente por la tangente y hacer lo que podemos hacer, ¿empezó a llover?

P: un poquito

Liliana: he a hacer lo que queremos hacer, pero independientemente de la institución, entonces por ejemplo nosotros ya una de las cosas que hemos empezado a hacer, es no pasar proyecto participativo con presupuesto, porque muchas veces lo hicimos, pero pues es era una problemática ni la tenaz, para que generen el recurso o para acceder al recurso sino a lo que uno necesita, ósea usted pidió plantas, pues que le lleguen las plantas, una burocracia una vaina que uno dice listo yo hago todo, hago los permisos, saco las tres cotizaciones, le paso todo y que el escoja, pero que llegue lo que pedí, no china eso pa que pase es un camello.

P: Claro

Liliana: Entonces nosotros realmente nos cansamos y optamos simplemente por autogestión, entonces también esta como la recriminación, pero (cita no textual) “pidan plata” y nosotros pa que pedimos plata sino nos llega, ósea ya nos casamos, además no fueron un año, ni dos, fueron muchos, cuando ya todos dijimos nada suerte no lo hacemos, pero a él le gusta, que uno lo pida porque igual se supone que la plata llega al colegio, y pues yo realmente no sé en qué se invertirá y o la verdad no quiero perder mi juicio ni nada de eso, pero pues nada, lo que pasa es que como en todas las instituciones, no la distri que ahorita está igual, las universidades públicas les llega muchos recursos, y a veces ni sabe pues a dónde queda, entonces nosotros simplemente optamos por no por, por hacer el trabajo con autogestión, pero obviamente que si tuviéramos un apoyo y

realmente eso se cumpliera se lograrían muchísimas cosas más, pues porque si uno hace, lo que hace con las uñas, imagínate lo que uno hace con recursos, entonces eso también me parece que sería una cosa muy importante y muy clave pero pues bueno.

P: listo la última pregunta, corti (modismo) y antes de que no llueva a peor, era como: hoy como, ósea, eres una de las profesoras que me ha mencionado bastante por eso del trabajo medio ambiental, del activismo en la defensa de los humedales, de la conejera, particularmente, pero por tanto estudiantes y como por profesores, entonces: cómo tu entiendes de profesora ¿cómo se puede vincular ese rol de profesora con la acción cívica y en esta caso la defensa de un patrimonio ambiental de la localidad de Suba o de, o del patrimonio ambiental de las personas que viven en Bogotá? ¿sí? Entonces ese rol de profesor y también de profesora y de lideresa ambiental

Liliana: ósea pues a mí me parece que como profesores somos líderes y somos ejemplo para seguir, entonces um, el maestro que se dedique a dictar su clase y a las doce del día se olvida de todo y sale de su colegio y ya se dedica como a lo personal o a lo, o a cosas que son ya que salgan de...

P: (interrumpe) a construir

Liliana: sí que no sean de competencia de seguir siendo el ejemplo y todos los chicos, pues me parece que estamos haciéndolo mal, entonces yo creo que es como la misma cosa, para mí es lo mismo yo allá en el colegio soy la misma que por fuera, yo a los chicos les pongo, como toda la gama de cosa que podemos hacer, para cuidar tanto a dentro como a fuera del ambiente y trato de vincular todo lo que está en mis clases también con el territorio, entonces generalmente toda, yo siempre les califico dos partes de la clase: una teórica y una práctica, entonces la teórica es bueno, por ejemplo lo que hicieron en la Chipa Huerta, la teórica era que anotaran y que colocaran el paso a paso, pero la practica la quiero ver, quiero que usted me muestre que lo hizo en su casa, y quiero que me demuestre que usted está cambiando hábitos realmente y que eso le está funcionando y que si por lo menos no lo siguieron haciendo pero hicieron el ejercicio, entonces esas cosa y eso no es solamente de la clase y de las 6 horas que uno permanece en la institución, sino eso es de todo el tiempo, entonces en ese sentido, y trato de llevar los niños a instancias de participación locales, por ejemplo yo los invito que vayan a las CAR a que vayan a las reuniones de las organizaciones territoriales y hay unos que no lo ha hecho y unos que ya están metidos de cabeza, como otros que están incursionando en ese proceso, pero es importante que ellos empiecen a volverse también personas que incidan en el territorio, que por lo menos escuche que entiendan, que vean de primera voz, que no le crean a uno, pero que uno le puede estar diciendo mil cosa, pero vaya usted, vaya a la reunión y mire ¿Qué es lo que está pasando Realmente en nuestro alrededor? y si, ¿sí lo que yo les estoy diciendo es cierto o no que lo humedales se están afectando, que se están construyendo? Qué no podemos permitir que esto esté sucediendo porque afecta la fauna y la flora, vamos y hagamos recorridos, he los invitamos

a que participen del uso de la red, y también de otras cosas que se den en el territorio y que ellos han copiado mucho y pues en esa medida me parece que uno termina haciendo lo mismo

P: si

Liliana: ósea el líder ambiental es el líder que en clases tiene que reivindicar todos los derechos de la madre tierra, pero también de ellos, porque ellos tienen derecho a tener un cuerpo sano, libre de químicos, un cuerpo donde es su primer territorio y deben aprender a cuidar antes de cuidar otra cosa, entonces todo el tiempo, yo estoy como en función de lo mismo a toda hora, ha todo tiempo, 24 horas al día (risa).


P: bueno, profesora Liliana, muchas gracias.

Liliana: bueno a ti (risas)

P: por tus palabras

Liliana: no muchas gracias

P: porque son muy importante de hechos, de hecho, si no lo entendemos...

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Facultad de Humanidades Departamento de Ciencias Sociales <i>Línea de proyecto pedagógico: Interculturalidad, educación y territorio</i></p>	
FORMATO ENTREVISTA	
DOCENTE TUTOR: Cristhian Camilo Ortiz Castiblanco	DOCENTE EN FORMACIÓN: Pablo César Vela Beltrán
ENTREVISTADO: Sebastián Hernández	ASOCIACIÓN: Chipa huerta
Entrevista 2 – 14 de noviembre de 2019	
<p>Pablo: El dialogo aquí, con Sebastián uno de los líderes que participa en la apuesta de la Chipa Huerta, hablando de la experiencia de la asistencia de los estudiantes del Tibabuyes Universal a este espacio y él les va a comentar un poco, cuál fue su perspectiva, como ciudadano que participa en este espacio, y como líder de este espacio, he... bueno (silencio)</p> <p>P: (silencio) Bien nos encontramos aquí con Sebastián, he un participante de la Chipa Huerta y un líder también he de las mismas organizaciones, el día de la asistencia del día del grupo de Tibabuyes Universal, se encontró liderando la apuesta con los estudiantes y la pregunta que le vamos a hacer, el dialogo que le vamos a mantener, va a girar sobre algunas preguntas sobre ese evento.</p> <p>La primera es: ¿Cuál es la percepción que él tiene sobre he la asistencia de los estudiantes de Tibabuyes Universal al espacio de la Chipa Huerta? He... vamos a escuchar su percepción, He... hola</p> <p>Sebastián: Hola, he primero pues estoy agradecido de poder he vivir esta experiencia, considero que otro tipo de articulaciones entre pues organizaciones y apuestas comunitarias y la escuela he son muy importantes teniendo en cuenta que la actividad no simplemente les permitió conocer lo que es el espacio físico de la Chipa Huerta, sino que también fue un recorrido por la localidad por donde pudieron pues apreciar los ecosistemas con los que conviven en su barrio de residencia, he creo que esta apuesta les permite a ellos he pues visualizar ese tipo de cosas o que se dialogan en el espacio del aula de clases y verlo y experimentar y poder compartir con ellos les permite pues reflexionar un poco más sobre la importancia de este tipo de apuestas, y como este tipo de apuestas están pues al servicio de la comunidad y se prestan para cambiar las condiciones de vida de las personas.</p> <p>P: bien y... la importancia de la Chipa Huerta en ese aspecto ¿cómo puede fortalecer la apuesta comunitaria?, en termino de ¿Qué aspectos considera usted que fortalecen, se fortalecen en términos de influencia comunitaria en la Chipa Huerta con este tipo de actividad?</p> <p>Sebastián: he pues creo que este tipo de experiencias fortalecen digamos nuestro trabajo como colectivo, ya que nos permite llevar a las personas, de nuestra apuesta primero, pues como</p>	

apropiarse del territorio y tener pues un pensamiento un poco más enfocado a la educación ambiental, y pues si, a estar a pensarnos ciudadanías o modos de vivir entre lo que es la ciudad y la naturaleza un poco más, menos nocivas y más (silencio) más vinculantes quizás más armoniosas entre el entorno y la sociedad.

P: y por último ¿cómo usted ve estar esta relación entre lo institucionalidad, la entendería como las escuelas o algunas instituciones determinada, especialmente las escuelas y organizaciones comunitarias cómo la Chipa Huerta? En termino por ejemplo de una visita y una acción digamos, una actividad educativa como la que fue esa visita.

Sebastián: he... pienso que si bien este tipo de experiencias permiten digamos que las organizaciones sociales, que también buscan, digamos contribuir a la formación y a la transformación de las personas, de los sujetos, pues tengan un espacio para poder compartir también con sus experiencias, sus sentires y sus saberes y creo que el trabajo de estas instituciones es precisamente hacer que los y las estudiantes, pues reflexiones en torno a este tipo de apuestas y por surgen, existen y se mantienen hoy en día, pues en las comunidades y que también son un espacio que si bien la escuela no tiene un enfoque como lo maneja la Chipa Huerta en cuanto a unos temas, pues la chipa huerta, esta pues al servicio de poder compartir ese tipo de conocimientos y contribuir

P: y por último y rápidamente, esta cuestión de territorio ¿Cómo cree que la Chipa Huerta permite que el territorio mismo la huerta que tienen, he... sea un escenario educativo para la comunidad? ¿Cómo es esta relación entre territorio y comunidad de la Chipa Huerta?

Sebastián: ok, pues la mayoría de personas, pues que hacen parte del colectivo de la Chipa Huerta, pues somos personas que vivimos dentro de la localidad, del territorio, y pues esta apuesta surge, precisamente de cada una de esas voluntades de alguna u otra manera contribuir, pues con el territorio, digamos que esta apuesta surge precisamente como para fomentar y fortalecer ese tejido social entorno pues al cuidado del medio ambiente y de lo que es nuestro barrio, territorio, y es esa la apuesta de la Chipa Huerta, entorno pues al cuidado del medio ambiente, y de lo que es nuestro barrio, territorio, y esa es la apuesta de la Chipa Huerta, pues se gesta dentro de un espacio público que se encontraba, digámoslo así abandonado y presentaba problemáticas; entonces creo que la Chipa Huerta fue un espacio que logro pues transformar una dinámica que generaba malestar en el territorio y de alguna otra manera, pues la comunidad vio pues las intenciones y lo que lograba digamos este tipo de apuestas en el territorio y pues la recibió con hostilidad sino por otro lado les pareció una propuesta que realmente beneficiaba el territorio.

P: listo muchas gracias, Sebastián.

Sebastián: se nada, (silencio) sisas le gusta.