



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El conocimiento del territorio en los líderes
comunitarios. Expresiones de una ciudadanía
territorial**

Autor

Jorge Isaac Ramírez Acosta

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2020

**El conocimiento del territorio en los líderes comunitarios. Expresiones de una
ciudadanía territorial**

Jorge Isaac Ramírez Acosta

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Educación

Asesora:

María Raquel Pulgarín Silva. Dra. Ciencias Pedagógicas

Línea de Investigación:

Didáctica de la Geografía

Grupo de Investigación:

Didáctica de la Educación Superior – DIDES –

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

A mi mamá, Catalina, por ese profundo amor que me ha demostrado toda su vida y enseñarme a leer cuando era pequeño ¿qué sería de mi sin ese regalo? e inculcarme desde niño el amor por estudiar.

A mi hermana, Patricia, por ser la cómplice de cuanta aventura se nos ocurre, por alentarme a seguir a delante, por protegerme. Ese “tu puedes eres muy inteligente” lo llevo en el alma y espero tenerlo ahí siempre.

A mi asesora, Raquel, por mostrarme otra geografía, por la amistad y por compartir sus invaluable conocimientos y experiencias académicas para transitar por el mundo de la investigación.

A mi novia, Leidy, por los momentos de risa, la compañía y por comprender las ausencias en medio de tantos compromisos de estudio y laborales.

A todos los que en este camino constituyeron una voz de aliento cuando apenas iniciaba a transitarlo y una voz de silencio, cuando no quería hablar del tema.

Agradecimientos

Por compartir sus experiencias y conocimientos sobre el territorio que han habitado y transformado durante años expreso mis más sinceros agradecimientos a Luz Dary Román, fundadora de la Casa Museo Manzanillo Cuenta su Historia y su Memoria, a Leidy Cruz Zapata, gestora cultural del corregimiento de Altavista y presidenta del Consejo de Cultura del Corregimiento Altavista, a Guillermina Córdoba, Rubiela Ramírez, Luisa Vélez Pineda y Herman Álvarez, ediles de la Junta Administradora Local de Altavista, a Andrés Taborda fundador de Turistas del Patrimonio, a Willinton Andrés Foronda, fundador de la Corporación Cultural Altavista y a Ricardo Mejía Líder comunitario de la vereda La Perla.

Así mismo, agradezco a mis compañeros de línea de investigación en Didáctica de la Geografía, Mateo Henao, Luisa Ocampo, Santiago Valencia, Ever Sánchez, Ana Isabel Monsalve, Kelly Gómez y Julián Andrés Ochoa, por los debates dados en los semanarios, por las preguntas y los espacios compartidos en los eventos académicos que enriquecieron la investigación; y a los profesores Wilson Bolívar, Sabaraim Echeverri y Oscar Iván Lombana, y a la profesora Alejandra Taborda por sus comentarios, recomendaciones y aportes, que permitieron en diferentes momentos fortalecer el presente trabajo de investigación.

Gracias.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema.....	5
1.1 Antecedentes	6
1.1.1 La enseñanza de la geografía desde los estudios del territorio.	7
1.1.2. Enseñanza de la geografía desde las TIC.	12
1.1.3. La enseñanza de la geografía desde la salida de campo.	15
1.1.4. La enseñanza de la geografía desde conceptos y problemas.	18
1.1.5. La literatura en la enseñanza de la geografía.....	21
1.1.6. Riesgos ambientales y educación geográfica.	23
1.2. Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria.....	28
1.3. El problema.....	31
1.4. Pregunta de investigación.....	34
1.5. Justificación	35
1.6. Objetivos	38
1.6.1. Objetivo General.	38
1.6.2. Objetivos Específicos.....	38
Capítulo 2: Marco teórico.....	39
Elementos para pensar la educación geográfica más allá de las fronteras de la escuela	39
2.1. La geografía como ciencia social	39
2.2. A propósito de la educación.....	45
2.3. Participación comunitaria y desarrollo territorial	53
2.4. El territorio como construcción social	57
2.5. Conocimiento del territorio	60

2.6. Inteligencia territorial	61
2.7. Representaciones del territorio	64
2.8. Ciudadanía territorial	67
2.9. Cartografía social	69
Capítulo 3: Metodología	74
3.1. Itinerario para conocer un problema singular.....	74
3.1.1. El enfoque de la mirada.	75
3.1.2 Estrategias de investigación.	77
3.1.3. Técnicas de búsqueda y producción de información.	79
3.1.4. Técnicas de análisis de la información.....	82
3.1.5. Momentos de la investigación.	84
3.2. El dónde de esta investigación: Altavista un mosaico territorial en transformación y disputa.	85
3.2.1. Todos somos de Altavista, los de aquí y los de allá.....	89
3.3. Consideraciones éticas en el ejercicio de la investigación.....	90
Capítulo 4: Resultados	92
4.1. Aprendizajes sobre el territorio	92
4.1.1. Aquí el orden público se construye desde diferentes orillas.	97
4.1.2. Organización comunitaria gestión del desarrollo.	99
4.1.1. Problemas identificados por los líderes comunitarios en su territorio.	105
4.1.2. Medios que fortalecen el conocimiento del territorio en los líderes comunitarios.....	112
4.1.3. Saberes de los líderes comunitarios sobre el territorio.	114
4.1.4. Actuaciones de los líderes comunitarios con el conocimiento sobre el territorio.....	122
4.2. Cartografía social y la formación de una ciudadanía territorial	124

4.2.1. Cartógrafos somos todos. Vivir, leer y representar mi corregimiento.	124
4.2.2. ¿De qué didáctica hablamos?	125
4.2.3. La didáctica de la geografía.	128
4.2.4. La educación geográfica desde los estudios del territorio.....	130
4.2.5. Estructura de la estrategia didáctica.	132
4.2.6. Ejes temáticos a abordar.....	133
5. Conclusiones.....	136
Recomendaciones	139
Referencias	140
Anexos	159

Lista de tablas

Tabla 1. Términos y palabras clave que orientaron en un inicio la búsqueda de material bibliográfico	77
Tabla 2. Sistema categorial para la codificación de la información recogida y producida.	83

Lista de fotografías

Fotografía 1. Integrante de la Mesa por el Derecho la Educación pegando la información del Censo Educativo del Altavista.....	101
Fotografía 2. Festival de la Cometa en Altavista.	104
Fotografía 3. Mensaje de feliz navidad y próspero año de una banda delincencial a la entrada del barrio Nuevo Amanecer.	107
Fotografía 4. Equipo de cartógrafos sociales del sector cultural y comunitario.	115
Fotografía 5. Equipo de cartógrafos sociales de la Junta Administradora Local de Altavista	116
Fotografía 6. Integrante del equipo de cartógrafos sociales de la Junta Administradora Local de Altavista diseñando las convenciones del mapa.	120

Lista de figuras

Figura 1. Atributos de las organizaciones de base.....	55
Figura 2. Elementos de las representaciones sociales.....	65
Figura 3. Collage de titulares de noticias sobre la violencia en Altavista	98
Figura 4. Tipología de las organizaciones sociales y comunitarias de Altavista	100

Lista de mapas

Mapa 1. División territorial de Altavista y sus límites.....	86
Mapa 2. División del corregimiento Altavista en veredas	87
Mapa 3. Problemáticas corregimentales y acciones identificadas por el equipo de cartógrafos sociales para resolverlos.....	111
Mapa 4. Representación realizada por el equipo de cartógrafos sociales del sector cultural y comunitario.....	117
Mapa 5. Representación realizada por el equipo de cartógrafos sociales de la Junta Administradora Local de Altavista.....	118

Lista de redes

Red 1. Significados del territorio para las lideresas comunitarias entrevistadas	96
Red 2. Problemas sociales existentes en Altavista	106
Red 3. Relación entre conocimiento del territorio y la educación no formal	123

Lista de anexos

Anexo 1. Formato fichas bibliográficas	159
Anexo 2. Guía de entrevista a profundidad a líderes comunitarios.....	160
Anexo 3. Guía taller de cartografía social.....	162
Anexo 4. Guía de grupo de discusión.....	167
Anexo 5. Consentimiento informado entrevista en profundidad a lideresa comunitaria del corregimiento Altavista.....	168
Anexo 6. Consentimiento informado taller de cartografía social con líderes comunitarios del corregimiento Altavista.....	170

Resumen

La enseñanza de la geografía se ha caracterizado por la memorización de datos considerados geográficos; lo cual ha conllevado a una enseñanza desprovista de sentido para los estudiantes y distante de la comprensión de los contextos y territorios en los que estos viven. En esta investigación se indaga por la educación geográfica en contextos educativos no formales, en específico, por los aprendizajes que tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista sobre el territorio y por el aporte que estos conocimientos hacen a la transformación inteligente del mismo.

Para ello se privilegió un enfoque cualitativo. Asimismo, se recurrió a las fuentes orales considerando que la información sobre el objeto de estudio definido no estaba registrada, el diálogo con los líderes comunitarios permitió identificar los aprendizajes que sobre el territorio han construido y relacionar dicho conocimiento con la gestión del desarrollo comunitario. Se implementaron además otras técnicas de búsqueda y producción de información, como son: la revisión documental, el taller de cartografía social y el grupo de discusión. Para el análisis de la información se hizo uso del software Atlas ti.

Finalmente, se pudo identificar que los líderes tienen múltiples conocimientos sobre el territorio que habitan, los cuales les permiten actuar y tomar decisiones de manera informada. Estos son fruto de las experiencias que han tenido a lo largo de sus trayectos de vida y su vinculación a diferentes organizaciones comunitarias a través de las cuales han tenido la oportunidad de realizar cursos, diplomados, seminarios, entre otros.

Palabras clave: territorio, educación no formal, organizaciones comunitarias, conocimiento del territorio, ciudadanía territorial.

Abstract

Geography teaching has been characterized by the memorization of data considered geographical. Which has led to meaningless teaching for students, distant from the understanding of the contexts and territories in which they live. In this investigation, geographical teaching was investigated in non-formal educational contexts, specifically; the lessons learned by the community leaders of the Altavista district on territory and about the contribution that this knowledge makes to its intelligent transformation.

For this, a qualitative approach was privileged. Likewise, oral sources were used considering that the information on the object of study defined was not registered, which made it necessary to resort to dialogue with community leaders to identify the lessons learned about the territory that have been built and relate this knowledge to community development management. Other search and information production techniques were also implemented, such as the documentary review, the social mapping workshop and discussion group. To analyze the information, Atlas ti software was used.

Finally, it was possible to identify that leaders have multiple knowledge about the territory they inhabit, which allows them to act and make informed decisions. These are the result of their life experiences and links to different community organizations, through which they have had the opportunity to take courses, diplomas, seminars, among others.

Keywords: territory, non-formal education, community organizations, knowledge of the territory, territorial citizenship.

Introducción

La educación como hecho social se transforma en la medida que la realidad cuestiona a los actores inmersos en los procesos educativos, hecho que permite generar nuevas respuestas en relación a viejos y nuevos problemas, lo que a su vez da lugar a cambios tanto en las formas de ver el mundo como de intervenirlo. La pregunta que orientó esta investigación, *¿De qué manera el conocimiento del territorio en los líderes de las organizaciones de base comunitaria potencia el ejercicio de una ciudadanía territorial?*, permitió establecer un vínculo poco explorado, la relación conocimiento del territorio – educación no formal – educación geográfica y ciudadanía territorial.

Dicha relación supone reconocer que el conocimiento del territorio se extiende más allá de las fronteras de la escuela y con actores distintos a niños, niñas y jóvenes en edad escolar; hecho por el cual en esta investigación los sujetos con los cuales se trabajó *fueron líderes comunitarios de sectores populares*, en este sentido se parte de un segundo supuesto, las personas de los sectores populares “tienen la particularidad de poseer saberes, conocimientos y habilidades construidos en los contextos socioculturales de pertenencia, que forman parte de un desarrollo cultural rico y complejo” (Trigo, Rotondaro, Flores, Flouch, y Reyes, 2016, p. 423), los mismos les permiten comprender la realidad de la cual hacen parte y en especial responder a los desafíos que esta les plantea, en este sentido sus modos de pensar y actuar son específicos y diferentes de los de otros grupos sociales por lo que tienen unos saberes geográficos concretos que adquieren en contextos de educación no formal.

Para identificar lo anterior es necesario superar los problemas que enfrenta la educación geográfica en la escuela, de tal forma que los educadores cuenten con una formación epistemológica, conceptual y metodológica en la disciplina, para poder innovar en las metodologías de trabajo, identificar otras poblaciones y contextos en los cuales pensar la enseñanza y aprendizaje de otra geografía, una que le sirva a las personas en su diario vivir y desde la cual puedan aportar a la construcción del territorio, en especial desde el ejercicio de su ciudadanía, de tal forma que tengan elementos para analizar el territorio en el que viven y puedan incidir en la toma de decisiones sobre las cuestiones que en él se realizan.

Las organizaciones comunitarias como espacios de la sociedad civil para buscar solución a diversos problemas sociales, de manera constante analizan situaciones y

condiciones que atentan contra los derechos de las personas y frente a ellas presentan diversas propuestas de intervención; lo cual supone la agencia de cambios en los territorios para frenar el avance de los problemas.

Para ello, los integrantes de las organizaciones adquieren un conocimiento detallado del territorio que les permite identificar los problemas, las poblaciones a las que afectan y los lugares en los que se manifiesta. Hecho que evidencia su capacidad crítica y propositiva. Desde esta perspectiva se habla de ciudadanía territorial por “o territorio estar diretamente relacionado com a apropiação, transformação e identificação das comunidades com o território em que habitam” (Claudino, 2014, p. 5). En este sentido los conocimientos que han adquirido sobre el territorio se vuelven útiles no solo en la cotidianidad, sino al pensar las comunidades.

El conocimiento del entorno local desde el preguntarse por los problemas existentes y las posibles propuestas de intervención permite a las personas centrarse ya no en la queja sino en la elaboración de propuestas viables, que reconozcan las realidades de los lugares que habitan de tal manera que puedan ser transformadas. Ello desemboca en la formación de una ciudadanía que conoce el territorio y que está en la capacidad de incidir, al ejercer sus derechos políticos, en la solución de los problemas. Esta investigación muestra la importancia de los estudios del territorio como una forma de lograr una educación geográfica que sitúa a las personas en otro lugar de enunciación, aquel que permite reconocer no solo el poder que tienen como ciudadano sino lo que pueden hacer con el mismo para transformar su territorio.

En términos metodológicos se privilegió una mirada cualitativa en la cual se recurrió a las fuentes orales, hecho que permitió reconocer a los líderes comunitarios como sujetos de saber, por ello los conocimientos que se presentan en esta investigación son fruto de la negociación de sentido entre los investigadores y los líderes luego de haber analizado el trabajo de campo. El uso de las fuentes orales se convirtió en un elemento de vital importancia al considerar que los conocimientos de los líderes no están registrados en una publicación al respecto, por lo que se realizaron entrevistas a profundidad y elaboraron mapas de cartografía social, esta última fue una mezcla entre representaciones cartográficas y narración del contenido del mapa.

Estas técnicas permitieron valorar la voz de los líderes comunitarios, de hecho, subvirtieron el lugar de enunciación de estos al hablar con autoridad sobre su territorio, sin

que los conocimientos de unos actores se impusieran sobre los otros, al posibilitar el diálogo y el establecimiento de acuerdos sobre las diferentes interpretaciones que ellos realizan sobre lo que pasa en el territorio.

En esta investigación la cartografía social como estrategia mostró su riqueza tanto para la identificación de los conocimientos que tienen los sujetos, la producción de información y en especial para enseñar el territorio, ya que conjuga las representaciones y narraciones desde las cuales se expanden las ideas plasmadas en las cartografías realizadas. Además, posibilitó que los líderes asumieran diferentes roles desde cuales podían aportar más a la construcción de la cartografía.

Dicho lo anterior, el presente informe se divide en cuatro capítulos, el primero está dedicado a una revisión de antecedentes sobre la enseñanza de la geografía en Iberoamérica, al igual que al planteamiento del problema de investigación y los argumentos que sustenten la necesidad de investigarlo en el contexto colombiano, con la finalidad de ampliar las discusiones sobre la educación geográfica más allá de las aulas de escuelas y universidades. En el segundo se presentan la conceptualización realizada, la cual es fruto de la revisión de los antecedentes identificados en el marco del proyecto de investigación, las categorías que se describen en este apartado permitieron orientar la búsqueda de producción de la información y su posterior análisis.

En el tercer capítulo se detalla la metodología utilizada en términos del enfoque adoptado, las técnicas de recolección y producción de la información, la técnica de análisis de la información y las consideraciones éticas frente al proceso de investigación. Este apartado se complementa con los anexos de la investigación en la medida que estos amplían de forma concreta la información recogida en campo. En el cuarto se presentan los resultados de la investigación según los objetivos específicos trazados en el proyecto, hecho por el cual se detallan los aprendizajes que tienen los líderes sobre el territorio, la utilidad de esos conocimientos en la gestión del desarrollo y los ejes de una estrategia de educación geográfica que tiene como base la cartografía social como método para la formación de una ciudadanía territorial en los líderes comunitarios.

Por último, se presentan dos apartados dedicados a la presentación de las conclusiones y recomendaciones de la investigación, en los cuales se sintetizan ideas como que los conocimientos sobre el territorio que tienen los líderes comunitarios son fruto tanto de la

experiencia como los procesos de educación no formal que han enriquecido las lecturas que hacen de los problemas y adquirido herramientas para pensar y desarrollar iniciativas de intervención de los mismos. Además, los conocimientos que tienen los líderes sobre el territorio son fundamentales para entender las dinámicas que se presentan en el corregimiento y proponer iniciativas que generen impactos positivos en el corto, mediano y largo plazo. Por último, se destaca que el conocimiento del territorio les permite el ejercicio de una ciudadanía activa que se involucra en la vida pública y política del territorio para cambiar las situaciones que afectan a la población, por lo cual logran incidir en la forma como se invierten los recursos públicos.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

Educar en geografía es un trabajo complejo, ello implica reconocer que las preguntas y las propuestas desarrolladas por profesores e investigadores de este campo de conocimiento están orientadas al cambio, lo cual supone mostrarse de acuerdo con el hecho de que, el sujeto que aprende contribuye para que ello sea posible. Es decir, concebirlo como un sujeto activo en la adquisición de elementos y herramientas conceptuales y metodológicas para así “desentrañar las secretas conexiones entre la sociedad que ocupa el territorio y la naturaleza física de ese fragmento de la superficie de la tierra” (Villanueva, 2002, p. 3). En este sentido, educar en geografía es un trabajo tanto para el profesor como para el estudiante, en tanto ambos son sujetos de conocimiento en constante devenir.

Por otro lado, la enseñanza de la geografía escolar en nuestro país históricamente se ha caracterizado por su desvinculación con la cotidianidad de los estudiantes, y en especial por la poca utilidad de los conocimientos geográficos ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienden a la memorización y al verbalismo sin asidero en la realidad de los estudiantes. Además, la enseñanza de la geografía ha estado supeditada a las aulas de clase de las escuelas, hecho por el cual en el país son pocos los trabajos que se aproximan a pensar una educación geográfica para todos, que se extienda a los contextos no escolares, de tal forma que se aporte a la formación de ciudadanos territorialmente informados, conscientes y comprometidos con el territorio que habitan.

Muchas de las reflexiones que aquí se presentan se derivan de la *didáctica de la geografía*, que a juicio de Taborda (2010) es “un campo de conocimiento aún incipiente si se la compara con el de otras disciplinas escolares” (p. 143), lo que explica porque algunos de los más importantes avances teóricos y metodológicos en la enseñanza de la geografía en la escuela se han desarrollado desde hace relativamente poco tiempo, a pesar de cimentarse algunos de ellos en planteamientos de vieja data. En este sentido, muchas de las investigaciones que se reseñan en este capítulo de antecedentes se inscriben en el reconocimiento de la didáctica de la geografía como campo de conocimiento centrado en la reflexión sobre los procesos de enseñanza de la geografía, lo cual explica su vínculo con instituciones como la escuela y la universidad.

1.1 Antecedentes

A continuación, se presenta la revisión de pesquisas realizadas por diferentes actores a nivel local, nacional e internacional sobre educación geográfica. El análisis de las mismas permitió identificar diferentes líneas de trabajo, las cuales dan cuenta de los lugares de enunciación de los investigadores, sus aportes teóricos y metodológicos al campo, lo que permitió fundamentar nuestra propuesta de investigación, en la cual se recoge lo hecho por otros, para justificar un proyecto de educación geográfica fuera de la escuela, para trabajar con líderes comunitarios elementos de la geografía que les permiten leer el territorio y actuar sobre este con sentido.

Para la selección de los trabajos que permitieron la construcción de los antecedentes sobre el tema de la investigación, la educación geográfica en contextos educativos no formales, se establecieron cinco criterios: 1) textos derivados de investigación, 2) textos arbitrados por pares académicos, 3) claridad en la explicación de conceptos, 4) la actualidad de los datos, y 5) textos divulgados en revistas indexadas, libros y eventos científicos. En un inicio se identificó que las publicaciones alrededor del tema dejan claro que algunas tienen un mayor grado de madurez que otras, pero, todas contribuyen a pensar y reflexionar la educación geográfica en especial desde los niveles de primaria, básica y media, al hacer uso de diferentes planteamientos y estrategias que se vienen diseñando y proponiendo en el ámbito local, nacional e internacional para educar en geografía a las futuras generaciones.

Leer los textos con base en estos criterios, permitió establecer la calidad de los aportes de sus autores a la construcción de un debate que oriente los desarrollos de investigaciones encaminadas a mejorar los procesos y apuestas de la educación geográfica, y a la vez comprender lo que hoy se dice y lo que se deja de decir por parte de las comunidades académicas, al igual que a reconocer las diferentes estrategias situadas para educar desde la geografía en el país.

Las publicaciones permiten que los maestros en formación, y los que hoy se encuentran en ejercicio, al igual que la sociedad en general, se acerquen y accedan a los desarrollos e innovaciones producidas por las comunidades académicas sobre *¿cómo enseñar geografía?*, *¿por qué es necesario que nuestros estudiantes tengan una sólida formación en geografía?*, *¿para qué enseñar la geografía en la escuela?* y *¿en qué escenarios alternativos a los conocidos por tradición se puede emprender esta tarea?*

Además, la literatura revisada en el marco del presente ejercicio permitió identificar seis estrategias didácticas en sentido amplio para la enseñanza de la geografía, en ellas se combinan diferentes métodos, técnicas y materiales en un esfuerzo por vincular el conocimiento disciplinar con la cotidianidad de los estudiantes para lograr aprendizajes sociales que sean útiles para la vida. La proliferación de investigaciones sobre cada una de estas estrategias da cuenta de los desarrollos teóricos y conceptuales, la institucionalización de las propuestas y la existencia de producciones a lo largo del tiempo que dan cuenta de la consolidación de las comunidades académicas. A continuación, se describe cada una de ellas haciendo referencia a algunos de los trabajos que en estas se inscriben y por último se presentan reflexiones de cierre sobre la enseñanza de la geografía de modo particular en el contexto colombiano y que permiten comprender sobre que ha girado la investigación en educación geográfica en el país.

1.1.1 La enseñanza de la geografía desde los estudios del territorio.

La enseñanza de la geografía desde los estudios del territorio es sin lugar a duda uno de los mayores logros en la vida académica de la profesora antioqueña Raquel Pulgarín Silva. El territorio según lo explica esta intelectual de la didáctica de la geografía “emerge como componente integrador, no sólo de los contenidos procedentes de las ciencias sociales sino de las ciencias naturales, los cuales son objeto de enseñanza” (Pulgarín, 2010, p. 196) hecho que permite establecer diálogos interdisciplinarios en la enseñanza y por ende aportar a que los estudiantes comprendan la realidad de una forma más integral, lo que implica a su vez para el maestro ir más allá de la enseñanza de datos escuetos, que poco o no nada posibilitan a hombres y mujeres conocer la realidad en la que viven. Por ello los procesos de enseñanza de la geografía deben posibilitar que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad de producir información a partir de datos que por sí solos no dicen ni constituye nada.

En sus investigaciones Pulgarín (2010) encuentra en los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*¹ “una invitación a considerar metodologías activas que posibiliten

¹ “De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional al interpretar el Artículo 87 de la Ley 115 de 1994 (Febrero 8), por la cual se expide la Ley General de Educación; puntualiza que “los lineamientos son “puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país,

formar al estudiante para la vida; a desarrollar en él las competencias necesarias para habitar el mundo con sentido; a educarlo para el conocimiento del contexto local-municipal y con una mirada global del mundo en que vive” (p. 135), es decir, desde el objeto de estudio de la geografía leído con intencionalidad pedagógica se puede abordar la enseñanza del contexto biótico, abiótico y social en el que desenvuelve la vida de los estudiantes, lo que da lugar a que estos pueden confrontar lo visto en el aula a nivel teórico con las dinámicas del territorio en el que viven y así aprender significativamente desde su realidad inmediata.

Pulgarín (2010) valora la interdisciplinaridad ya que “apunta a una comprensión menos fragmentaria de los hechos y fenómenos que se asumen en la enseñanza de las áreas de conocimiento” (p. 142), hecho que se constituye en un gran desafío para los maestros a la hora de pensar la enseñanza de la geografía, también en una posibilidad de mejorar las competencias, para conocer el espacio vivido en cada uno de los estudiantes. Es por ello por lo que pensar la enseñanza desde la interdisciplinariedad es una posibilidad de hacer del aula de clase y de los espacios fuera de ella una verdadera red de aprehensión de conocimientos para la vida académica como estudiantes y como sujetos integrantes de una sociedad que a diario interviene su territorio y se ve beneficiada o perjudicada con ello.

En síntesis, Pulgarín (2010) explica que

la importancia de hacer del estudio del territorio una propuesta pedagógica, que dinamice la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, está en considerarlo además de un concepto, un medio didáctico, el cual puede leerse, convirtiéndolo en un laboratorio, y el aula de clase en un taller, con el fin de construir actitudes científicas que articulen la escuela con la vida y permitan el desarrollo de competencias y habilidades (p. 146),

Es decir, la enseñanza de la geografía desde los estudios de territorio constituye una forma distinta de enseñar el pensamiento geográfico a niños y jóvenes, al igual que una

elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro” (2002, p. 9).

oportunidad para desarrollar en ellos una actitud crítica, propositiva y de actuación frente a su realidad.

Jaime Andrés Parra (2008) y Daryeny Parada Giraldo (2005) desde sus trabajos de investigación de Maestría en Educación, proponen estudios del territorio; el primero reafirma la idea de que, para pensar la geografía y su enseñanza, desde el marco de la didáctica es necesario primero identificar su objeto de estudio, el espacio geográfico. La necesidad de reconocerlo, recrearlo y volver sobre sus teorías abre el camino para que maestros e investigadores lo identifiquen y problematicen con miras al diseño de estrategias que faciliten su enseñanza y aprendizaje en contexto.

Parra (2008) encuentra en los estudios del territorio un medio para fundamentar una propuesta didáctica que permita la formación ambiental en áreas de vocación turística, y, desde estos espacios en concreto “aprehender el territorio desde el enfoque del ecoturismo con miras a lograr la formación ambiental” (p. 10), idea que va acorde con los desafíos que plantea la sobreexplotación de los recursos naturales, lo cual posibilita que las personas sean conscientes de la importancia de cambiar la forma como las sociedades se relacionan con el espacio en que viven y del cual hacen parte.

Al plantear la enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque ecoturístico sustentado en los estudios del territorio, Parra (2008), afirma que es posible “lograr una enseñanza y un aprendizaje significativo vinculando el mundo de la escuela con el mundo cotidiano, en donde las problemáticas ambientales sirven de punto de partida para la implementación de estrategias de enseñanza” (p. 45). Por lo que la escuela debe abrir sus puertas a proyectos de aula en los que los estudiantes logren comprender la realidad social, económica, política y cultural en la que se desenvuelve su día a día, a partir las interacciones y relaciones que niños y jóvenes puedan establecer con su barrio, comuna, ciudad, y otras escalas en las que se suele dividir el territorio para su administración por parte del Estado.

Por su lado la profesora Daryeny Parada en su trabajo de investigación es la primera en hablar de las percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva intercultural. De acuerdo con Parada (2005): “es de gran importancia estudiar el territorio porque a partir de éste se permite contextualizar al sujeto cultural, espacial, económico, social, cosmogónica y políticamente” (p. 15). Lo que ayuda a enfrentar las condiciones que atentan contra los derechos de los grupos étnicos minoritarios

que históricamente no le han reconocido sus aportes al desarrollo del país en diferentes campos. Los procesos pedagógicos y didácticos que tienen lugar en la escuela y fuera de ella deben ir encaminados a que los estudiantes conozcan de manera estratégica sus territorios ancestrales que por generaciones han llegado hacer más que su hogar, si se considera que “el sujeto se construye en contextos culturales particulares” (Parada, 2005, p. 120).

La fortaleza del trabajo de Parada (2005) radica en el hecho de que, de los trabajos analizados, es la primera investigadora que aborda las percepciones sobre el territorio y la educación intercultural como campos que posibilitan el conocimiento y construcción del espacio para hacer frente a las prácticas de discriminación de los grupos étnicos minoritarios en el territorio nacional a partir del estudio de caso. Para la investigadora es necesario deconstruir el currículo y las prácticas de enseñanza al considerar la diversidad étnica del país la cual es contextual, es decir, diferente, por lo que se requiere de proyectos de educación situados o con enfoque territorial e intercultural.

A nivel internacional el profesor argentino Omar Tobío en 2012 da a conocer una investigación realizada con los jóvenes que asisten a escuelas en el Conurbano Bonaerense y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en ella explica “las fortalezas y debilidades de los nexos existentes entre la cultura cotidiana en los territorios y diversas geografías en las que se encuentran enclavadas las escuelas y las propuestas de desarrollo económico y social de la matriz social general” (p. 73). Las situaciones contextuales que viven los estudiantes son elementos clave para entender algunos problemas sociales y la forma como las mismas afectan a los estudiantes. Ello se constituye en un punto de partida “para lograr los objetivos orientados a impulsar el crecimiento equitativo, el desarrollo democrático, la consolidación de la ciudadanía y el desarrollo personal” (Tobío, 2012, p. 86), para ello según él investigador “se requiere llevar adelante un proceso de reintroducción de la cultura política para lo cual el temario de la Geografía es especialmente fecundo” (2012, p. 86), en la medida que permite a los estudiantes reconocer los problemas en su realidad inmediata y como los mismos se ven reflejados en su propia vida.

Considerando lo anterior, Tobío (2012) establece tres espacios desde los cuales los docentes pueden pensar una agenda para la enseñanza de la geografía en la escuela:

la micropolítica (en la que se resignifica en las **aulas** la enseñanza y aprendizaje de la cultura letrada y de los contenidos del legado cultural en Geografía), el

mesopolítico (correspondiente a la política situada **territorialmente**) y el macropolítico (legado social que posibilita encuadrar los grandes temas de trabajo a nivel **nacional**) (p. 81) [La negrita es nuestra].

Así, el aula, el territorio y lo nacional, son escalas del espacio geográfico en las cuales los estudiantes pueden ver las articulaciones que existentes entre dinámicas socioespaciales, los problemas, su vida y el papel que ellos tienen como integrantes de la sociedad en la comprensión y en la intervención informada de la realidad. La enseñanza de la geografía ya no se ve reducida solo a lo memorístico, sino que implica elementos que le permite a los estudiantes leer el espacio, a partir de la identificación de sus actores, intereses, áreas de influencia, socios, aportes al desarrollo, problemas generados en el territorio por la realización de sus actividades, entre otros aspectos. Ello permite reivindicar a los estudiantes como sujetos políticos que conscientes del espacio que habitan ayudan en su construcción.

Finalmente, Carmen Fernández Gómez (2018) al pensar la enseñanza de la geografía, en el marco de su trabajo de máster en la Universidad de La Rioja, en España, habla del “uso didáctico del territorio, entendiendo este como el resultado y el escenario de la actividad humana” (p. 4) para ella, esta acepción del espacio geográfico tiene una doble realidad, la primera es que el territorio, es un producto social y la segunda es que este es el contenedor de las acciones humanas. Esta doble realidad supone que el mismo está en constante cambio. Hecho por el cual la profesora propuso “la utilización de la cartografía y de los diferentes medios de representación del territorio como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía y la Historia” (2018, p. 4). Estos medios permiten evidenciar las mudanzas en el espacio. Al combinar métodos y técnicas en el desarrollo de su estrategia llama la atención sobre la importancia de innovar en los procesos de enseñanza de la geografía mediante el desarrollo de estrategias que motiven al estudiante al involucrarse con el espacio que habita y los recursos de los que disponen para leerlo.

Para Fernández (2018) *despertar el interés* del estudiantado en el marco de los procesos de enseñanza es fundamental para que el maestro pueda cumplir su tarea de enseñar conocimientos útiles, es decir, que sirvan para la vida. Con el trabajo a partir de nuevas estrategias “enseñamos a los alumnos a convertir lo que para ellos no son más que meros hechos y acontecimientos abstractos, en una realidad que pueden identificar y ver incluso desde la propia ventana del aula” (Fernández, 2018, p. 91). Dicho esto, cambiar la forma

como se orientan los procesos enseñanza es fundamental para que los estudiantes puedan comprender el mundo que viven. Tarea en la cual los maestros siempre deben tener como referentes las condiciones cognoscitivas y contextuales de los estudiantes.

1.1.2. Enseñanza de la geografía desde las TIC.

La era de la información como algunos denominan el reciente desarrollo de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) en las sociedades modernas y las que no lo son, permitió el acceso y circulación de diversos volúmenes de información, lo que a su vez redujo los tiempos y los costos en su transporte, producción y análisis.

Al hacer gala de las potencialidades de la imagen para conocer, comprender e interpretar el mundo las Tic han mostrado significativas ventajas para la escuela con aplicaciones prácticas a los procesos didácticos y pedagógicos, en tanto permiten a estudiantes y profesores de sociedades y culturas bastante diversas interactuar con solo un clic. Las Tic abren las puertas a entornos virtuales de aprendizajes en los que es posible establecer diálogos sin salir de casa y repetir un procedimiento tantas veces como sea posible hasta aprenderlo. Pulgarín (2010) explica que:

Hoy la tecnología es un medio para la producción de conocimiento, situación que sustenta el predominio de la sociedad del conocimiento como resultado de la combinación de tres fuerzas: la de saber, la de las computadoras y la de las telecomunicaciones. (p. 127).

La incorporación de las TIC a la enseñanza de la geografía es una demanda que cobra cada vez más fuerza por parte de los estudiantes, debido al uso que hacen estos de las mismas y la oferta de aplicaciones, contenidos y herramientas que les permiten ampliar sus comprensiones del mundo y ayudar al desarrollo de sus actividades cotidianas. El desarrollo vertiginoso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no quiere decir que todo lo que circula en la red sea válido y más aún que los dispositivos lo sean todo para poder hablar de una educación mediada o asistida por TIC. De acuerdo con Hurtado (2010):

el plan decenal de educación 2006 – 2016, en Colombia y elaborado por el Ministerio de Educación Nacional se ha centrado en la informática y la tecnología, entendida ella como la dotación de computadores y aulas inteligentes, sin reparar en la necesidad de crear contenidos, actividades y estrategias que den un uso útil y beneficioso del computador en el aprendizaje de la escuela (p. 195)

Ello ratifica que la tecnología no lo es todo, su importancia radica en lo que es posible hacer con la misma, para potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía en la escuela si se le mira con una intencionalidad pedagógica. Ello implica que las políticas públicas desde las cuales se busca dotar de tecnologías a las instituciones educativas deben ir acompañadas del desarrollo de estrategias de formación de maestros en el diseño de contenidos digitales para trabajar con los estudiantes.

Ahora bien, en el marco de su investigación de Maestría en Educación, realizada en un establecimiento educativo público en la ciudad de Medellín con un grupo de estudiantes de grado noveno, sobre la enseñanza de la geografía desde el estudio de territorios urbanos mediados por aplicaciones Web 2.0 como los “wikis, blogs, foros de discusión, mapas interactivos, repositorios de fotos satelitales, videos, audios y (...) las redes sociales, etc.” (Jaramillo, 2014, p. 6) la profesora Yuri Elena Jaramillo Cadavid (2014) considera que:

El uso pedagógico de las TIC permite la renovación de estrategias de enseñanza, desde sus aplicaciones Web 2.0., las cuales presentan variedad de recursos que pueden favorecer el aprendizaje significativo, en tanto, posibilita que este proceso se constituya en una experiencia que involucra todos los sentidos, por medio de experiencias reales de comunicación e intercambio de conocimiento (p. 8-9).

El uso integrado de imagen, texto y audio, combinado con entornos virtuales accesibles permite que los estudiantes puedan interactuar entre ellos al igual que con nuevos conocimientos sobre diferentes realidades, hecho que dinamiza la enseñanza tradicional al mostrar como el conocimiento ya no es exclusivo del maestro, sino que el estudiante puede acceder al mismo a través de otras fuentes en ocasiones más cercanas a su realidad. Las aplicaciones a las que hoy pueden acceder millones de estudiantes les permite realizar

múltiples ejercicios sin que errar sean un problema, sino una oportunidad para mejor lo realizado.

El uso de las TIC en los procesos de enseñanza implica que según Jaramillo (2014) que:

la tarea de los docentes será acompañar a los estudiantes en el acceso a la gran masa de información que ofrece la web, para que logren contrastarla, interpretarla, e incluso ir mucho más allá, para que sean capaces de refutar y crear nuevos modos de construir el mundo (p. 154).

La formación de un criterio frente a una determinada realidad espacial implica que el maestro debe brindar herramientas a los estudiantes que les permitan interrogar las fuentes que consultan, para así depurar la información falsa de la verdadera al confrontar los datos provenientes de múltiples fuentes sobre un mismo hecho que diferentes actores abordan. Esto supone a su vez el desarrollo de la crítica en los estudiantes para leer su contexto al entender que las visiones que se tejen sobre el mundo no son el mundo en la medida que reflejan los intereses de quienes las producen.

En el contexto español, Pablo Sánchez (2014), en un trabajo de máster que lleva por título: *TIC y didáctica de la geografía: el papel del SIG en la educación secundaria* explica que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza “promueve el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades en el alumno y en el docente, además [de] proporcionar nuevos métodos de enseñanza” (p. 14) ello en la medida que el estudiante aprende a analizar los problemas y objetos de conocimiento desde estrategias en las cuales debe hacer uso de herramientas diferentes a las tradicionales, y a su vez el maestro se debe darse a la tarea de actualizar sus conocimientos para orientar proceso de enseñanza mediados por herramientas con los sistemas de posicionamiento global (GPS), los mapas digitales o los sistemas de información geográfica (SIG). Es importante aclarar que el uso de esas herramientas es parte de una estrategia orientada a lograr procesos de comprensión de los problemas en una perspectiva geográfica que al desarrollo de habilidades instrumentales en el estudiantado las cuales también son necesarias.

Según Sánchez (2014) los Sistemas de Información Geográfica “permite[n] generar una visión más dinámica y comprometida en cuestiones relativas a los problemas sociales,

ambientales o territoriales que nos afectan al territorio en el que vivimos. (pp. 12-13), ello en la medida que los estudiantes reconocen desde ejercicios prácticos en los cuales pueden comparar y analizar información de un mismo espacio en diferentes periodos de tiempo. No obstante, es necesario precisar que Sánchez (2014) concluye su investigación al afirmar que “no todos los recursos, tanto TIC como SIG, son válidos para su uso en el aula” (p. 49) su uso depende de la valoración que realicen los profesores sobre la forma como los contenidos del currículo pueden ser trabajados al hacer uso de una u otra tecnología de la información, dicho esto es claro que la relación entre tecnología y contenido deber ser visible y no forzada por el maestro.

El uso de las TIC en los procesos de enseñanza en un contexto como el colombiano supone que el maestro debe ver hacer una lectura de contexto del lugar donde realiza su ejercicio pedagógico y de los sujetos con los cuales trabaja, de tal manera que las condiciones y capacidades del territorio, las instituciones y de los sujetos de este dadas de tal modo que las estrategias propuestas si se puedan desarrollar y no se vean obstaculizadas por la falta de conectividad o la ausencia de equipos por poner un ejemplo.

1.1.3. La enseñanza de la geografía desde la salida de campo.

La salida de campo es una propuesta alternativa a los procesos de enseñanza tradicional, restringidos al aula; en ella se usa el trabajo de campo en el territorio para que el estudiante pueda acercarse a la realidad de la cual hace parte, pero, que no observa y que pocas veces analiza críticamente. De acuerdo con Pulgarín (1998) y Rodríguez (2013) esta *estrategia didáctica* conlleva tres momentos: antes, durante y después, lo cual indica es que es planeada e intencionada por parte de los profesores con el propósito que el estudiante pueda en distintos momentos observar, leer y vivir las dinámicas de un territorio en concreto.

Por otro lado, los profesores Moreno, Rodríguez y Sánchez (2010) explican:

La propuesta de considerar la salida de campo no como una estrategia ni mucho menos como un instrumento de la pedagogía, sino en tanto **escenario pedagógico**, se fundamenta en la concepción de una educación de aula sin muros. Ella, la salida de campo, se presenta entonces como la instancia donde se recupera el “mundo de la vida” y se posibilita el diálogo con las ontologías regionales, colocando como centro

del proceso educativo la acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos (p. 15) (Negrita fuera del texto).

Es decir, la enseñanza no sólo tiene lugar dentro del aula de clases, el entorno, desde el punto de vista pedagógico facilita la construcción de sentido, en la medida que el sujeto vivencia y experimenta el territorio y las dinámicas que en él tiene lugar, lo que le permite abstraer como los discursos que son objeto de estudio en la escuela se manifiestan en la sociedad en la que tiene lugar su accionar. Actividad que se ve enriquecida cuando los estudiantes comparten sus lecturas sobre un mismo hecho y enriquecen y fortalecen su acervo cultural y científico.

Estás dos consideraciones sobre la salida de campo, realizadas por investigadores colombianos, una en el marco del Club de Geografía de la Universidad de Antioquia (1998) y la otra sobre las salidas de campo desde el programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011), ponen de manifiesto la importancia de romper los muros del aula, para que los estudiantes le den sentido y utilidad en su cotidianidad al saber geográfico.

Desde la primera consideración Pulgarín (1998) puntualiza que:

La salida de campo posibilita el aprendizaje significativo del espacio geográfico en el que vivimos, por lo tanto, permite alcanzar la finalidad de las ciencias sociales: comprender el mundo real. Es una estrategia estrechamente relacionada con el proceso de construcción de conocimiento científico, al abordarla como una de las prácticas de la ciencia moderna, desde la cual se produce y se reproduce el conocimiento (p. 1).

Así, enfrentar a los estudiantes con su realidad inmediata causa más impacto, entusiasmo y curiosidad en ellos que aprender y repetir una lección en el aula que puede decir mucho, pero cuyo valor desconocen por no entender su esencia y la utilidad en sus vidas. Salir del aula y observar los seres vivos, los seres inanimados al igual que las prácticas socioculturales de los grupos humanos asentados en uno u otro territorio le da más sentido a la educación que reciben de millones de niños y jóvenes que asisten a la escuela en Colombia porque les muestra como las herramientas conceptuales y técnicas que aprenden en la escuela

les sirven para vivir en sociedades en constante devenir que necesita de sujetos que conozcan su espacio y sus dinámicas para tomar decisiones y hacer parte de él.

En perspectiva de Moreno, Rodríguez y Sánchez (2011)

La salida de campo como escenario para la enseñanza y aprendizaje de la geografía, permite contrastar con la realidad, tanto los elementos teóricos estudiados en la clase o en un escrito, como también evidenciar los múltiples contextos que se presentan en los espacios geográficos (p. 19).

Ello supone que la salida de campo permite que el estudiante fortalezca el conocimiento que tiene de su espacio cercano: el barrio o vereda, al igual que de espacios más lejanos a contexto. Además, de posibilitar espacios de diálogo en los que se retoma la teoría para explicar los fijos y flujos en términos del geógrafo brasileño Milton Santos, hecho por el cual se vuelve sobre lo visto en clase para que el estudiante logre realizar un anclaje conceptual, es decir, se apropie de aquello que es objeto de estudio.

En el contexto español, el profesor Alfonso García de La Vega (2004), habla de la salida de campo como “el itinerario geográfico” reconoce al igual que Pulgarín (1998) dos formas adicionales de nombrarlo por otros autores: excursión o trabajo de campo. Para García (2004)

El itinerario geográfico es un **recurso didáctico** motivador, útil y valioso para el alumno pues permite el desarrollo del conocimiento (crea y consolida conceptos e ideas) y conduce a valorar el significado del paisaje (genera actitudes y comportamientos sociales y éticos) (p. 81) (Negrita fuera del texto).

En un primer lugar algunos podrían pensar que la definición propuesta por el autor encierra una visión instrumental, sin embargo, para lograr la finalidad propuesta, la consolidación de ideas y la generación de actitudes frente al paisaje, es necesario que el profesor use diferentes recursos en los tres momentos que abarca el desarrollo de un itinerario geográfico, de tal manera que el estudiante tenga elementos previos que le permitan hacerse a una idea sobre los objetos y actividades de un espacio geográfico en concreto.

Otro elemento a resaltar en el trabajo de García (2004) lo constituye el llamado que hace a los maestros cuando precisa “el docente debe propiciar en todo momento sesiones participativas y motivadoras” (p. 85) dicho esto es claro que el papel del docente debe girar en torno a la generación de preguntas y situaciones en las cuales los estudiantes se den a la tarea de buscar respuestas de manera individual y colectiva para luego compartirlas con todos los compañeros de tal forma que juntos puedan apropiarse de ideas para leer su realidad y la de otros.

Finalmente, a pesar de la diferencia entre los autores a la hora conceptualizar la salida de campo en la enseñanza de la geografía, estos se encuentran en la medida que consideran la experiencia del sujeto con el espacio geográfico que habita o percibe como un factor clave para que este comprenda el mundo del cual hace parte y a partir de ello tengan elementos que le permitan leerlo y tomar decisiones frente a la forma de habitarlo al igual que de producirlo.

1.1.4. La enseñanza de la geografía desde conceptos y problemas.

La enseñanza de la geografía, desde el uso de conceptos clave desarrollados en el seno de la disciplina, permite que los estudiantes reconstruyan a través del lenguaje y la palabra, el objeto de estudio de está, al igual que las explicaciones que la misma hace de los fenómenos naturales y sociales.

De acuerdo con Rodríguez (2010), “Los alumnos además de no haber construido los conceptos tampoco le encuentran una utilidad al conocimiento geográfico en su cotidianidad” (p. 22) hecho por el cual es necesario hablar de una enseñanza renovada de la geografía para responder a los problemas de su enseñanza, por ello la profesora Elsa Amanda Rodríguez plantea modificar la formación docente, para generar aprendizajes significativos y útiles para futuros docentes, al considerar que en la medida que estos reflexionan sobre su práctica, y la fundamentan pueden cambiar sus acciones. En este sentido esta investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, considera que los docentes deben tener una sólida formación conceptual de las disciplinas escolares para pensar y materializar su enseñanza, de tal forma que piensen las propuestas según las características y saberes de los estudiantes con los cuales trabajan, al tiempo que logran reconocer con claridad la disciplina escolar.

Así es claro que para enseñar el maestro no solo necesita conocer la didáctica, campo que se constituye en la base de su formación, sino la disciplina de referencia, en tanto el dominio de esta última le permite concretar con cierto grado de complejidad las relaciones entre teoría y vida cotidiana de tal forma que sus estudiantes le encuentren sentido a otros lenguajes para leer su realidad e identificar las relaciones que se tejen entre los problemas, los objetos y las sociedades.

Por otro lado, y a partir de un ejercicio concreto con una de las acepciones del espacio geográfico, la de lugar, Vargas y Sánchez (2010) proponen que el concepto de lugar “se incorpore de forma significativa a la enseñanza de las ciencias sociales” (p. 153), en la medida en que desde él se explican actos humanos como el establecimiento de relaciones afectivas o de desarraigo con un espacio puntual, debido a las experiencias previas del sujeto con el mismo. El uso de este concepto en la escuela permite el abordaje de dos conceptos adicionales el de topofilia y desarraigo. Lo que a su vez evidencia como un concepto desemboca en otros.

En la misma línea de trabajo el profesor Danilo Rodríguez (2010) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia dice que el espacio geográfico es “uno de los ejes vertebrales del currículo en ciencias sociales” (p. 96), en tanto permite comprender las relaciones que los seres humanos desde sus construcciones sociales establecen con lo natural. Asimismo, considera que el espacio es socialmente construido por lo que hay discursos y prácticas que establecen como es propicio conocerlo, estar en él y transformarlo; prácticas y discursos que enseñan una carga subjetiva que da cuenta de la condición humana.

Además, el profesor Rodríguez (2010) habla del territorio y la territorialidad como conceptos que en los procesos de enseñanza de la disciplina permite entender que los espacios están en constante cambio porque responden a procesos naturales y antrópicos muchos de los cuales son coletazos de las acciones de un pasado no muy reciente. Rodríguez (2010) resalta tres rasgos del espacio geográfico que permiten entender la riqueza y potencialidad pedagógica de este objeto de estudio al decir “no es neutro, es un producto social, es heterogéneo y dinámico” (p. 4) lo que a su vez explica por qué la enseñanza de la geografía está en constante devenir.

Los planteamientos del profesor están acorde con las propuestas de estudios del territorio desarrollada por Raquel Pulgarín desde la Universidad de Antioquia, con unas

diferencias importantes en los sustentos teóricos ya que el profesor retoma en buena medida los trabajos alrededor de esta categoría de geógrafos y poco de los didactas, pero deja claro que hay una preocupación por la enseñanza de la disciplina por parte de los geógrafos, además, valora la propuesta de los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En el caso de Pulgarín su abordaje de las categorías del espacio geográfico está ligado tanto al desarrollo de la geografía como a las construcciones que emanan de reflexiones didácticas elaboradas por intelectuales como Raquel Gurevich, María Victoria Fernández, Fabián Araya, entre otros.

En el contexto español el profesor Alfonso García (2011) explica que “la dificultad de los conceptos geográficos se vincula a la ausencia de manipulación o de experimentación, como paso previo para la adquisición de los conceptos” (p. 2-3) por ello este autor propone la adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas como metodología, en la medida que esta “propone problemas geográficos reales, que deben ser analizados e interpretados a fin de proponer soluciones y valoraciones suficientemente argumentadas” (García, 2011, p. 8) que hacen posible que los estudiantes a partir de casos concretos y no necesariamente cercanos puedan darse a la tarea de buscar y analizar información para identificar el contexto geográfico, social, político, cultural, al igual que los actores, sus intereses y argumentos, todo ello como insumo para plantear posibles soluciones.

El éxito de la enseñanza de conceptos de la geografía a partir del aprendizaje basado en problemas depende según García (2011) del “equilibrio sostenido entre los problemas planteados, la capacidad de resolución y la motivación que proporcione al alumnado” (p. 10) esto implica que la selección de los problemas es una tarea en la cual el docente debe invertir tiempo si quiere llamar la atención de los estudiantes y que estos se interesen por realizar el ejercicio de forma consciente.

Para cerrar, es necesario precisar que la enseñanza de la geografía a partir de conceptos es una propuesta que desemboca en la interdisciplinariedad ya que muchos conceptos desde los cuales se explican los problemas espaciales provienen de otras disciplinas como la física, matemática o la biología, además los conceptos asociados a diferentes problemas son abordados por múltiples disciplinas, hecho por el cual existen múltiples lecturas de un mismo problema, las cuales en esencia enriquecen la comprensión

de la realidad, lo cual abre la posibilidad para que los maestros trabajen articulada el currículo que desarrollan en sus instituciones educativas.

Además, el uso de conceptos en la enseñanza de la geografía permite que los estudiantes tengan claridades a nivel discursivo y práctico sobre las categorías de análisis del espacio geográfico, además da lugar a que el estudiante logre reconocer como diferentes categorías se relacionan o contienen unas a otras sin que ello sea un problema o contradicción. A su vez el uso de conceptos es una forma de acercar al estudiante a nuevos lenguajes para leer la realidad socioespacial.

1.1.5. La literatura en la enseñanza de la geografía.

A lo largo y ancho de la historia de la humanidad los escritores alrededor del mundo han narrado el espacio geográfico sin que sus escritos constituyan un tratado de geografía, la descripción del espacio ha jugado un papel central en sus obras para dar a conocer a sus lectores otros mundos a través de la escritura, de acuerdo con el profesor español Bartolomé Valle (2015) “las relaciones entre Geografía y Literatura son manifiestas, útiles y convenientes para ambas ciencias, por cuanto constituyen una apreciable fuente de conocimiento propio a partir del campo ajeno” (p. 1261).

Aunado a lo anterior el autor explica al analizar la narrativa española contemporánea que la relación entre la literatura y la geografía “en ocasiones aportan un mapa o croquis del escenario narrativo, que es una metáfora del espacio. Dibujan paisajes sin cartografía, de gran valor científico y didáctico, en los que las coordenadas han sido sustituidas por la imaginación” (Valle, p. 1261) dicho esto las palabras se convierten en la forma de ubicar en el espacio al lector y explicar tanto las características del espacio como sus dinámicas.

Los planteamientos de Valle (2015), muestran con claridad que la relación entre las disciplinas no es arbitraria, es una afinidad histórica que enriquece los trabajos realizados por geógrafos y literatos. Hecho que permiten que en los procesos de enseñanza de la geografía se haga uso de la Literatura por ejemplo para comprender las mudanzas en las diferentes escalas del espacio geográfico con el paso del tiempo.

Valle (2005) concluye su investigación al afirmar que “La Literatura puede ser una extraordinaria fuente de conocimiento geográfico, el cual, siendo ajeno a los propósitos

narrativos del autor, puede conformar auténticas Literaturas geográficas” (p. 1268) todo ello permite usar las representaciones vueltas texto e imágenes para que los estudiantes desarrollen su creatividad en función de pensar otros escenarios de posibilidad para comprender la realidad y desarrollar habilidades necesarias en el mundo en el que viven. La relación entre literatura y geografía permite que los estudiantes puedan converger o divergir con los puntos de vista propuestos por autores de obras cuyas metáforas tiene un significado geográfico.

En el caso colombiano Nubia Moreno y Alexander Cely (2010) desde el año 2006 hablan de la literatura como una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela en tanto consideran que “permite establecer vínculos que articulan la descripción, la imaginación, la percepción y la reflexión de diversos espacios geográficos” (p. 55). Así la literatura se suma al conjunto de medios de los que disponen los maestros para que los estudiantes comprendan el mundo al hacer énfasis en lo geográfico.

Además, la enseñanza de la geografía a partir de la literatura se puede llevar a cabo de dos formas: la primera a partir del análisis de las descripciones realizadas sobre el espacio geográfico en obras literarias y de esta forma comprender los cambios que se han presentado en la ciudad tal y como lo proponen los profesores Moreno y Cely (2006, 2010) y Valencia, Cardona y Hernández (2013); la segunda forma es a través de los itinerarios geográficos en los cuales los estudiantes al recorrer el territorio se dan a la tarea de narrarlo, es decir comunicarlo a otros al usar la palabra escrita y la imaginación para dar a conocer a los demás el espacio que perciben y que en algunos casos conocen al detalle.

En este sentido, la literatura como una estrategia de aprendizaje de la geografía implica sacar el máximo provecho de las obras literarias para que los estudiantes reconstruyan la experiencia de los autores y personajes de los textos de tal forma que logren dimensionar en términos geográficos los hechos narrados, desde lenguajes y contextos diferentes a los suyos pero que les permiten conocer ciertas realidades. La relación identificada entre la geografía y la literatura en clave de la enseñanza de la geografía permite a Valencia, Cardona y Hernández, 2013 afirmar que “La literatura lo que hace es acercar al sujeto a una forma diferente de ver y comprender la realidad” (p. 22).

Los ejercicios de investigación realizados en Bogotá (Moreno, 2006) y Medellín (Valencia, Cardona y Hernández, 2013) han tenido como categoría de análisis del espacio

geográfico, la ciudad, con el propósito de enseñarla y aprenderla desde nuevos lugares y así concienciar a los estudiantes sobre las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales del espacio que habitan. Así la relación literatura geografía también permite la enseñanza a partir de conceptos y problemas abordados en sus obras por diferentes escritores.

1.1.6. Riesgos ambientales y educación geográfica.

En el marco de su investigación doctoral la profesora Martha Teresa Martínez, en un artículo denominado *El lugar de la educación geográfica en la disminución de la vulnerabilidad ante los riesgos ambientales*, aborda el problema de la vulnerabilidad ante la ocurrencia de fenómenos naturales como “las tormentas, los terremotos, las inundaciones o los derrumbes entre otros” (2010, p. 1) los cuales son susceptibles de ocurrir en un país con las características geográficas y climáticas de Colombia. De acuerdo con la profesora Martínez (2010) los procesos de educación deben incluir el “reconocimiento del contexto geográfico” (p. 8) para que las personas reconozcan los riesgos a los cuales se enfrenta por el solo hecho de habitar un territorio en particular, conocimiento que se constituyen en la base para crear estrategias de respuesta ante la ocurrencia de estos. Esto implica que la educación:

no puede ser generalizada a toda la comunidad, pues es importante definir la heterogeneidad y complejidad de esos conocimientos, percepciones y comportamientos para implementar un adecuado plan de prevención tanto en las instituciones educativas como en los lugares donde viven las personas (Martínez, 2010, p. 8).

Las particularidades de cada territorio suponen pensar una educación geográfica que recoja la diversidad existente de tal manera que se preparen a los estudiantes para actuar en contexto. Sin que ello quiera decir que no reconozcan otros fenómenos que constituyen un riesgo para su vida e integridad. La profesora Martínez (2010) concluye su trabajo al decir que una estrategia para superar la vulnerabilidad en la cual se encuentran muchas poblaciones es la puesta en marcha y fortalecimiento los

(...) planes escolares de gestión, emergencia y contingencia que cada institución debe organizar, donde cada persona de la comunidad hace parte de un grupo y tiene una función específica relacionada con cada una de las labores de gestión en prevención y preparación para atención de emergencias (p. 13).

Ello permite que las nuevas generaciones de estudiantes tengan conocimientos prácticos sobre las formas como pueden responder a nivel individual y colectivo para evitar pérdidas humanas y materiales. En la medida que los conocimientos que tiene les permiten realizar acciones primarias y de baja complejidad mientras los grupos de expertos llega a sitios en los cuales se presentó una emergencia. La educación geográfica en relación con la identificación, reducción y manejo de un desastre es una tarea que salva vidas en la medida que las personas reciben información útil sobre cómo reaccionar y los protocolos a seguir.

Al reconocer las dinámicas de ocupación de los territorios por parte de las sociedades el profesor Juan Carlos Giraldo (2016) identifica que los procesos de asentamiento se hacen sin conocer las características físicas del territorio y cómo estas se relacionan con la vulnerabilidad de las personas. Desde esta perspectiva los riesgos son una construcción social, es decir, son fruto de las formas como las personas producen el espacio que habitan.

Las bondades de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) y las Tecnologías de la Comunicación (TIC) en relación al uso de información con la cual los estudiantes pueden interactuar para comprender desde una mirada geográfica, por ello Giraldo (2016) considera que estas tecnologías

brindan amplias posibilidades en el campo de la enseñanza de los saberes geográficos, proporcionando al docente herramientas para fomentar una didáctica que promueva un aprendizaje significativo. Se exploran las posibilidades del Google Earth como herramienta didáctica en la enseñanza de la geografía de los riesgos, indagando sobre la naturaleza del riesgo y los fundamentos teóricos y metodológicos de la Geografía para formular preguntas espaciales que se podrían responder apoyados mediante esta herramienta (p. 1).

Las tecnologías se convierten en un medio para que los estudiantes profundicen en los que conocimientos que tienen sobre los lugares que habitan, ello les permite desarrollar

competencias técnicas y sociales, las primeras relacionadas con el uso de las aplicaciones y las segundas con el uso social de la información que conocen y producen para actuar en coherencia para reducir los riesgos a los que se enfrentan. En este sentido, Giraldo (2016) precisa que

La educación en la geografía de los riesgos, por medio del uso de las TIGS y las TICS, permiten formar ciudadanos más conscientes de los peligros de su entorno, esto fomenta la capacidad de actuar racionalmente, y por lo tanto, de enfrentarlos tomando mejores decisiones espaciales. Lo anterior conlleva a la construcción de nuevas territorialidades, a nuevas formas de relacionarnos con nuestro entorno y de actuar políticamente para enfrentar el riesgo más acertadamente (p. 17).

La actualización de los datos disponibles en herramientas como Google Earth propuesta por el autor para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía de los riesgos permite un acceso rápido a la información. No obstante, el uso de esta aplicación va más allá de lo instrumental, en la medida que es una responsabilidad de la educación geográfica brindarles herramientas teóricas y metodológicas que les permita a los estudiantes analizar los datos para justificar la toma de una decisión.

Giraldo (2016) considera que una aplicación como Google Earth es potente para realizar actividades escolares enfocadas en identificar y hacer seguimiento al desarrollo de múltiples fenómenos naturales y sociales, hecho que permite que los estudiantes desarrollen una serie de competencias espaciales como pensar espacialmente, hacer uso de lenguajes y herramientas geográficas para interpretar problemas, pensar de manera crítica un problema espacial, identificar zonas de riesgo, entre otros.

La relación entre la enseñanza de la geografía y los riesgos ambientales permite la adquisición de conocimientos útiles para los estudiantes en su cotidianidad y desde los cuales pueden aportar a la construcción de sistemas comunitarios y escolares de gestión del riesgo de desastres mediante su participación en grupos ambientales de la escuela o la comunidad en los cuales aporten a profundizar los conocimientos que se tienen sobre a las particularidades de cada territorio, aspecto clave para entender que la preparación de las comunidades y personas ante los riesgos es heterogéneas para poder responder a las amenazas que se presentan.

Como puede verse, las investigaciones antes analizadas y desarrolladas por distintas comunidades académicas, subvierten la enseñanza de una geografía tradicional centrada en la memorización, el reduccionismo y la descripción de los elementos naturales del espacio geográfico. Son trabajos que hacen uso de los desarrollos didácticos, tecnológicos y científicos para ayudar a formar a los sujetos en contexto, a través de lo que Frida Díaz Barriga Arceo (2006) denomina “enseñanza situada” (p. 14) de tal manera que adquieran herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas para leer su realidad e intervenirla.

Los profesores e investigadores tienen claro que hoy más que nunca los hombres y mujeres que están dentro y fuera de la escuela hacen parte de un mundo cada vez más global por lo que hacen un fuerte énfasis en que el estudiantado conozca todos y cada uno de los recursos que existen en su territorio y el papel que ellos como sujetos sociales y políticos juegan en su destrucción, preservación y gestión. La escuela es un espacio que debe abrir sus puertas al mundo de la vida y por tanto establecer fuertes y claras relaciones con la comunidad que no sean dilucidadas por las actuaciones de los órganos de control y fiscalización del sistema educativo a través de normas y lineamientos que impiden a los maestros innovar en sus clases por los trámites burocráticos a los que se ven expuestos.

El desarrollo de un número cada vez mayor de investigación en didáctica de la geografía y en educación geográfica han hecho posible la emergencia de nuevas líneas de trabajo, es decir, de ejes y enfoques temáticos, en los que convergen múltiples trabajos de investigación que al analizarlos en su conjunto tienen un objeto común, que es posible leer desde varios paradigmas, metodologías y técnicas. Los trabajos sobre la enseñanza de la geografía en la escuela hoy hacen una valiosa y sólida invitación a la interdisciplinariedad y al diálogo de saberes, para generar conocimientos que sirvan a las nuevas generaciones de maestros en los procesos de enseñanza de manera que estén en la capacidad disciplinar, didáctica y pedagógica para dar a sus estudiantes herramientas y construcciones teóricas con las que puedan leer el mundo de forma compleja.

Las diferentes propuestas de enseñanza de la geografía tienen como eje los contextos. Para ello reivindican el papel de la escuela como institución educadora, la cual debe posibilitar a los estudiantes aprender a partir de territorio, como producto social en permanente reconfiguración. Las propuestas de enseñanza de la geografía recurren a la interdisciplinariedad, como una estrategia para cohesionar lecturas que desde las diferentes

disciplinas escolares se realizan sobre los mismos objetos y problemas, de tal forma que los estudiantes entiendan que el mundo en el que viven es un mundo de relaciones en el que todo está conectado y nada existe como una isla.

A pesar de lo anterior, *en las comunidades académicas aún falta desarrollar investigaciones que en el contexto nacional se pregunte por la educación geográfica en contextos no escolares, es decir, fuera de la educación formal (escuela e instituciones de educación técnica, tecnológica y universitaria)*. Ello en el marco de un compromiso por fortalecer iniciativas en las cuales el conocimiento del territorio se vuelve un factor fundamental para que las personas intervengan su realidad de manera informada, mediante el uso de nuevos lenguajes que les permiten comprender en palabras de Milton Santos los fijos y los flujos del espacio para actuar en consecuencia.

El desarrollo de investigaciones que aporten al fortalecimiento de los procesos de educación geográfica por fuera del sistema educativo es una forma para que los investigadores adquieran un compromiso intelectual, político y ético en la comprensión y transformación de la realidad que viven millones de personas. Todo ello si se parte de reconocer que algunos elementos propuestos en el seno de la geografía ayudan a que las personas lean su realidad y actúen sobre ella con argumentos y reconozcan las implicaciones de sus acciones en el territorio del cual hacen parte.

A nivel latinoamericano se identifican unas perspectivas teóricas en las que se persigue el fortalecimiento de la geografía como una ciencia social útil para el conocimiento del territorio. Así la geografía escolar emerge como una posibilidad de educar con sentido, para la vida, para comprender el espacio. Ello supone la existencia de una enseñanza comprometida, es decir, que parte de un proyecto académico y político en el cual se propende por brindar herramientas a los estudiantes para que puedan leer el territorio, la prioridad no es el la enseñanza y el aprendizaje de datos sin sentido, sino la obtención de aprendizajes, de nuevos lenguajes, para leer el mundo y transformarlo.

1.2. Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria

El territorio ha sido una categoría central para entender las dinámicas de los espacios y la forma como son producidos por los grupos humanos, por ello existen diferentes trabajos que indagan por diversas relaciones. En el marco de una investigación liderada por el Centro de Investigación y Educación Popular/Programa por la Paz -Cinep/PPP- realizada en la comunidad de Las Casitas, localizada en el municipio de Barrancas del departamento de La Guajira, en el área de influencia del complejo minero de la empresa Cerrejón Limited, se realizó un análisis de “las transformaciones experimentadas en el territorio de Las Casitas, así como los cambios en las dinámicas sociales y culturales de la comunidad a partir de la incursión minera” (Cinep/PPP, 2017, p. 7).

Durante el desarrollo de la investigación también se trabajó en la recuperación de la “memoria colectiva de la comunidad para apoyar el proceso de reconstrucción del tejido social, deteriorado por desalojos involuntarios y desplazamientos por desarrollo, ocurridos en las últimas cuatro décadas. Para ello los investigadores se dieron a la tarea de recoger la información con las comunidades a partir de “ejercicios de cartografía social y técnica, entrevistas, líneas del tiempo, recorridos por el territorio, reflexión sobre la memoria colectiva, revisión de fotografías y álbumes familiares. El uso de estas técnicas de investigación exalta el conocimiento que tienen los habitantes sobre el territorio y el devenir del mismo, lo cual es fundamental para saber cuáles han sido los cambios y sus implicaciones en la cotidianidad.

La investigación mostró como los grandes proyectos de minería de carbón a cielo abierto generan la apropiación y deterioro de los recursos naturales por parte de las empresas, limitando el acceso de las comunidades a los mismos. Ello ha estado acompañado de la expansión de las áreas de explotación minera hacia zonas habitadas por distintas comunidades (afrocampesina-afroguajiras) dando lugar a procesos de desplazamiento y posterior reasentamiento, lo cual constituye una vulneración de sus derechos territoriales colectivos. En este sentido las transformaciones territoriales identificadas y que son fruto de la explotación minera muestran que “los pobladores se ven enfrentados a una alteración de sus medios de vida y a una incertidumbre” (Cinep/PPP, 2017, p. 93).

En esta misma línea de los estudios del territorio como elemento clave para pensar los procesos de intervención en las comunidades Marchioni (2013) en el artículo titulado “Espacio, territorio y procesos comunitarios”, se da a la tarea de describir “la importancia de la ubicación territorial en la vida de las comunidades locales y su relación con los procesos sociales y con las intervenciones.” (2013, p. 92) para el ello precisa algunos de los factores estructurales que consideran condicionan el desarrollo de los procesos locales desde una perspectiva social.

- El hecho de que estos procesos se realizan en sociedades en las que el sistema de producción es el capitalista,
- y que se realizan en el cuadro de un progresivo desmantelamiento del *Welfare State* (Estado Social) y de políticas sociales que han ido derivando exclusivamente en asistenciales (Marchioni, 2013, p. 93).

En el marco del primer elemento, el autor precisa que el “suelo tiene un valor de uso y un precio” (Marchioni, 2013, p. 93) lo cual ha ocasionado que en las aglomeraciones urbanas y en menor medida las comunidades rurales se organicen según el “valor del suelo y del poder adquisitivo de la población” (Marchioni, 2013, p. 93) permitiendo la coincidencia entre la estratificación social y la territorial, lo que ha permitido la reproducción de y consolidación del paisaje en términos de condiciones de vida, prácticas culturales y equipamientos públicos. Esto a su vez ayuda la conformación de cordones de pobreza y falta de oportunidades en la población afectando posibles procesos de desarrollo local.

Respecto al segundo elemento, el gradual desmantelamiento del estado de bienestar, ha estado acompañado de la privatización de servicios que antes eran prestados por el estado y la precarización de políticas sociales en áreas como “la educación obligatoria, la salud y los servicios sociales” (Marchioni, 2013, p. 94) condiciones que afectan con mayor intensidad a las comunidades periféricas, todo ello hace difícil los procesos de movilidad social en la población.

Desde la perspectiva territorial Marchioni (2013) identifica una serie de espacios que se deben de analizar para pensar los procesos comunitarios y en particular la gestión del desarrollo local, estos son: las barreras, los espacios de encuentro, los equipamientos, las sedes de las asociaciones, las escuelas públicas y los mercados municipales y los comercios

en general. El autor identifica que tanto en el caso español como en el italiano estos espacios no tienen las condiciones para fomentar que las personas se apropien de los mismos y potencien la participación de la ciudadanía en diversos temas, en este critica la burocratización de espacios públicos que no son interiorizados como lugares de encuentro porque a ellos solo asisten personas convocadas a actividades realizadas por la administración pública. Esto implica que a los espacios públicos se les puede dar un mejor uso por parte de las comunidades.

Finalmente, en su investigación el autor “subraya la importancia de la participación para la recuperación y valorización de los espacios colectivos, sustrayéndolos así al control de minorías contrarias a los intereses generales” (Marchioni, 2013, p. 100) de tal forma que se generen condiciones que permitan a las personas disfrutar de las bondades de tener equipamientos de diversa índole cerca al lugar en que se reside.

En síntesis, el conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria ha sido un tema clave en especial en comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, el territorio como categoría de análisis ha permitido comprender y dar a conocer las dinámicas de los lugares en los que viven las personas y la forma como se los apropiaron para mejorar sus condiciones de vida.

En las investigaciones reseñadas se indaga por el conocimiento del territorio con la finalidad de producir información o recogerla desde perspectivas sociales más que educativas, pedagógicas, curriculares o didácticas. Son trabajos que indagan por los conocimientos que tienen las personas del territorio para comprender los problemas que estudian en perspectiva geográfica.

1.3. El problema

Desde hace décadas las investigaciones en didáctica de la geografía y didáctica de las Ciencias Sociales, muestran que la enseñanza de la geografía es de carácter memorístico, por el tipo de metodologías utilizadas, las actividades realizadas y los contenidos abordados, así lo dejan ver los trabajos pioneros de Delgado (1989); Rodríguez (2000) y Pulgarín (2002) al igual que las investigaciones más recientes de Araya (2010); Jaramillo (2014) y Llanos (2014).

Si bien en más de dos décadas es posible suponer que se han presentado cambios en la enseñanza de la geografía en Colombia, el problema aún sigue vigente a pesar de los desarrollos teóricos y las propuestas diseñadas e implementadas por diversos profesores de educación superior, básica, secundaria y media, a partir de las cuales han hecho un esfuerzo en palabras de Fernández (2014) por “[...] enseñar y aprender nuevas geografías, teóricamente fundamentadas, políticamente responsables y éticamente comprometidas” (p. 14), con el propósito de educar geográficamente a los estudiantes de tal forma que puedan analizar las dinámicas espaciales e intervenir los problemas que en ellas se presentan.

Además, vale la pena precisar que las prácticas de enseñanza no se transforman al mismo ritmo con el que se produce conocimiento sobre esta didáctica específica. A pesar de que los cambios han hecho posible que en el proceso de enseñanza de la geografía se haga uso de las salidas de campo (Pulgarín, 1998), los estudios del territorio (Pulgarín, 2011), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Jaramillo, 2014), los Sistemas de Información Geográfica (Montes, 2008), el abordaje de los conceptos (Castrillón y Rodríguez, 2014, y Flórez, 2014) como estrategias y medios didácticos para darle sentido a los temas, contenidos y problemas objeto de trabajo en la geografía escolar, de tal forma que los estudiantes le encuentren sentido en la medida que los mismos son próximos a su contexto y cotidianidad.

Aunado a ello existen maestros responsables de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área que no tienen la formación teórica, conceptual y epistemológica necesaria para trabajar en detalle y de manera integral los objetos de conocimiento de la geografía escolar y mostrar su utilidad en la vida cotidiana (Cely y Zambrano, 2010). Lo cual

se expresa en una enseñanza distante del diálogo interdisciplinario, del análisis y de la creatividad.

En ese orden de ideas, se puede establecer que los problemas que hoy afectan la enseñanza de la geografía y que hacen que sus objetos de conocimiento sean poco útiles en la cotidianidad, se debe a la forma como son enseñados, a la escasa actualización docente en temas de geografía, al poco interés que despiertan las propuestas tradicionales de enseñanza en los estudiantes y la restricción de la enseñanza a la escuela, este último hace que se deje de lado las potencialidades de otros espacios para orientar los procesos de enseñanza con miras a lograr una educación geográfica útil.

Históricamente se ha pensado la enseñanza del territorio y de lo geográfico en general en la escuela, lo que ha llevado a desconocer como otros procesos y escenarios de participación social contribuyen de diversas formas a que los hombres y mujeres conozcan y se apropien del territorio, para desde ahí reconocerlo como un espacio construido que es fruto de las dinámicas que se presentan en los distintos ámbitos de la interacción social humana. Dicho de otra forma, la reflexión sobre la enseñanza de la geografía ha girado en torno a los procesos educativos que tienen lugar en la escuela y en la universidad a pesar de que “una pedagogía popular está en escena, demandando una didáctica que tiene el cuerpo entero de la disciplina -teoría-conceptos-métodos- y un horizonte promisorio. Un escenario que trasciende las aulas académicas pero que aún se encuentra en el mundo por construir” (Espinosa, 2013, p. 77); conclusión que el autor presenta en la II Convención Nacional de Educación Geográfica en Tunja, en el marco de una ponencia denominada *La geografía y la participación comunitaria en la construcción de políticas públicas*. En ésta, llama la atención sobre la existencia de espacios más allá de la escuela (procesos de Organización de base comunitaria), en los cuales, reflexiones propias de la Educación Geográfica pueden aportar a la formación de ciudadanos que conozcan el territorio y lo intervengan de manera informada.

Por otro lado, la profesora argentina Gurevich (2006) explica,

Sabemos que la reestructuración del sistema capitalista a partir de mediados de la década de 1970, los nuevos procesos culturales de socialización, los cambios de roles de los Estados nacionales y **las nuevas presentaciones de lo político y de la sociedad civil** imprimen rasgos, producen realidades y modelan tendencias en los

diferentes aspectos de la vida social. Entre ellos, los procesos de integración regional, los de globalización y **las transformaciones ciudadanas abren escenarios de posibilidades y desafíos para la producción y transmisión de conocimientos** (p. 1) [La negrita es nuestra].

Desde esta perspectiva las sociedades contemporáneas atraviesan por procesos permanentes de reconfiguración, los cuales responden a dinámicas globales que se manifiestan con particularidades en cada territorio. Dicho esto, Gurevich considera importante en la educación geográfica el estudio de los viejos y nuevos problemas en las sociedades, sin que ello que sea una competencia exclusiva de la educación formal a través de la escuela, ya que existen otros espacios (como la televisión, internet y otros medios de comunicación) que ayudan a la adquisición de conocimientos geográficos, en palabras del profesor Souto (2001) “ciertamente el sistema escolar no constituye la totalidad de la acción educadora” (pár. 34). Realidad que reconoce Gurevich (2009) cuando reitera “la escuela ya no puede concebirse más como única institución vehiculizadora del saber, lugar que comparte hoy por hoy con los medios masivos de comunicación y otras manifestaciones sociales y artísticas” (p. 23).

Es posible hablar de educación geográfica en otros espacios, en este caso en las *organizaciones de base comunitaria*; en donde la formulación de preguntas de investigación desde este lugar de enunciación hace parte del conjunto de reflexiones que hoy se debe hacer este campo de conocimiento para aportar a la formación de ciudadanos territoriales, aquellos que piensan el territorio de forma integrada al reconocer las interdependencias entre las personas y la naturaleza, lo cual permite responder al desafío de entender la enseñanza como “una práctica social situada” (Gurevich, 2009, p. 23) a través del uso de los problemas y métodos para leer la realidad e intervenirla, de forma que las personas asuman una postura crítica frente a las mismas con argumentos claros.

1.4. Pregunta de investigación

Las preguntas están al principio y al final del estudio. El estudio se inicia preguntando y se termina preguntando. Estudiar es caminar de pregunta en pregunta hacia las propias preguntas. Sabiendo que las preguntas son infinitas e inapropiables. De todos y de nadie, de cualquiera, tuyas también

Jorge Larrosa, 2003, p. 6

Es por ello que emerge la siguiente pregunta de investigación *¿De qué manera el conocimiento del territorio en los líderes de las organizaciones de base comunitaria potencia el ejercicio de una ciudadanía territorial?*, la búsqueda de respuestas a la pregunta anterior permite el fortalecimiento de los procesos de las organizaciones de base y con ello el ejercicio de una ciudadanía territorial (Gutiérrez, 2010, p. 1) desde la cual los sujetos amplían su forma de leer e intervenir sus realidades.

El interés de esta propuesta de conocimiento se centra en el fortalecimiento de la educación geográfica a partir de analizar el conocimiento del territorio en los líderes de las organizaciones de base comunitaria del Corregimiento Altavista y su aporte al ejercicio de una ciudadanía territorial. Para lograrlo se buscó identificar los aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen; relacionar el conocimiento que sobre el territorio tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista con la gestión del desarrollo comunitario y construir una estrategia de educación geográfica desde la cartografía social para la formación de una ciudadanía territorial en los líderes comunitarios.

1.5. Justificación

Alguien podría decir: ¿qué es lo distintivo de esta propuesta?, ¿en qué se diferencia de lo que venimos pensando? Precisamente en el enfoque adoptado, en las preguntas iniciales formuladas y la intencionalidad didáctica que perseguimos.
(Raquel Gurevich, 1998, p. 162)

La educación geográfica con el paso del tiempo cobra mayor relevancia en un mundo que se complejiza a medida que los viejos y nuevos problemas que tienen lugar en las sociedades interrogan con mayor frecuencia a diversos actores en su cotidianidad. De ahí la importancia de que las personas aprendan a leer con sentido el territorio que habitan, desde la formulación de preguntas en relación con las dinámicas que en él se presentan y el papel que las personas cumplen en la sociedad. Por ello cobra sentido la afirmación de Myriam Suavita Bejarano “si pensamos la educación geográfica, su razón de ser radica más que en la capacidad de explicar, en la de acercar la realidad a todos y a cada uno de los sujetos sociales que constituyen una sociedad” (2013, p. 79), desde esta perspectiva educar en geografía es una tarea y un proyecto que no está inscrito únicamente en la escuela y tampoco está dirigido de manera exclusiva a niños, adolescentes y jóvenes, sino también a adultos.

De acuerdo con la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional –UGI– la geografía es “una asignatura para todos” (1994, p. 104) que debe “cultivarse a lo largo de la vida de las personas. Para su consecución, se requiere la inclusión de una perspectiva geográfica en todos los niveles educativos, formación profesional, educación de adultos y educación permanente” (UGI, 1994, p. 105). De acuerdo con lo anterior los saberes geográficos son útiles en todas las etapas de la vida, de ahí que las sociedades deban hacer esfuerzos porque las personas adquieran elementos que les permitan leer de manera comprensiva el territorio que habitan.

La UGI (1994) considera que “La formación geográfica contribuye a la educación y preparación de todas las personas en las diversas actuaciones de su vida diaria. Como trabajadores, empleados, consumidores y ciudadanos, las personas deben comprender el impacto internacional y ambiental de sus conductas” (p. 105) lo que implica superar la visión descriptiva de la disciplina y avanzar hacia perspectivas como la ambiental y la geografía

cultural, al reconocer que la misma, va más allá de los elementos físicos y que conlleva elementos de orden social, político, económico y cultural. Estos permiten a las personas entender en sentido amplio el territorio, sus dinámicas, actores, procesos, contexto y por tanto las interrelaciones existentes. Desde esta preceptiva el conocimiento geográfico no solo compete al geógrafo, sino que compete a la sociedad en su conjunto para así ver el espacio y lo humano como un TODO.

De acuerdo con Santos (2000) “cuando la naturaleza se convierte en naturaleza social, le toca a la geografía estudiar y exponer cómo el uso consciente del espacio puede ser un vínculo para la estructuración del hombre en su dignidad” (p. 234), en este sentido cobra relevancia educar desde la geografía, es decir, tomar elementos que la disciplina brinda para leer el territorio, desde espacios no formales de educación, en los cuales la ciudadanía se apropia de nuevos lenguajes para leer su contexto y fundamentar sus procesos gestión para cambiar la realidad de la cual hacen parte.

Asimismo, los problemas a los que hoy se enfrenta la humanidad le permitieron a Milton Santos (2000) hablar de una “geografía nueva” (p. 19) lo cual implica no sólo “renovar las formas de pensar de la sociedad” (Santos, 2000, p. 25) sino transformar la forma como se actúa en el espacio que se vive, representa y piensa. Dicho esto, la educación geográfica, a través del uso pedagógico de conceptos, teorías y métodos permite que actores sociales como los líderes comunitarios, sean conscientes del espacio que habitan lo que favorece la inclusión de otros lenguajes para comprender la complejidad de los problemas. Ello no implica hacer de los ciudadanos, geógrafos, pero si unos ciudadanos territoriales, es decir aquellos conscientes del espacio que habitan y que desde su inscripción a un proyecto político democrático en nuestro caso, construyen su territorio.

La presente propuesta de investigación cobra fuerza e importancia en el marco de la didáctica de la geografía, en la medida que las investigaciones sobre la enseñanza de la geografía se centran en la escuela y se olvidan de los procesos que se realizan por fuera de ese tipo de instituciones, en espacios de educación no formales liderados por organizaciones sociales, comunitarias y no gubernamentales que también educan (Ruíz, 2015, p. 8). Procesos y escenarios desde los cuales se reivindica el conocimiento del territorio como un medio para agenciar y materializar propuestas de intervención en comunidades con problemáticas que afectan distintos ámbitos de la interacción humana.

Intervenir el territorio desde el conocimiento que se tiene del mismo, permite a las organizaciones de base comunitaria concretar propuestas de trabajo reales y posibles, que respondan a las necesidades de los actores sociales existentes en él, lo que a su vez hace que las iniciativas tengan una mayor receptividad y legitimidad por parte de la comunidad, en la medida que buscan solucionar los problemas que las personas enfrentan a diario. De acuerdo con Suavita (2013) “cuando un individuo, independiente de su grado de escolaridad, profesión, ocupación, ingresos económicos, condición o estatus social, reconoce que ciertos conceptos y prácticas geográficas cualifican su relación con sus espacios cotidianos, la Educación Geográfica adquiere sentido, cobra vida” (p. 79), así tener elementos fundamentados para leer el territorio ayuda al desarrollo de las actividades sociales y culturales que realizan las personas en el ejercicio de su ciudadanía al igual que a mejorar las condiciones de vida en el territorio.

Pensar la enseñanza del territorio a líderes comunitarios desde la educación no formal, permite romper la tradición pedagógica que ubica la didáctica de la geografía dentro de la escuela y no por fuera de ella. Es plantearla en el marco de los procesos de organización y gestión comunitaria, que hoy demanda a que quienes los impulsan y dinamizan, conocer el territorio, entendido este como “sistema de objetos, acciones y normas” (Silveira, 2011, p. 15) en constante redefinición por el paso del tiempo. Además, es una oportunidad para diseñar una estrategia de lectura del territorio para líderes comunitarios desde la educación no formal, lo cual se convierte en una contribución a las innovaciones en la didáctica de esta disciplina.

Además, pensar la enseñanza del territorio a los líderes comunitarios es una responsabilidad social de la educación posgraduada con los procesos sociales, lo que implica ir más allá de la obtención y análisis de la información para comprender un problema, hasta llegar a la creación de insumos que soporten y orienten procesos de trabajo en el territorio; en ese orden de ideas, el análisis debe ir acompañado de la generación de acciones que hagan posible la mejora de los procesos sociales. Lo que implica una postura ética frente al trabajo investigativo que se realiza con ayuda de las comunidades. Además, está propuesta de investigación también constituye una oportunidad para aprender de la mano de la comunidad, al tiempo que como investigadores aportamos al desarrollo de los procesos que lideran en los

territorios como una forma de retribuir su disposición para compartir aquello que viven y conocen.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo General.

- Analizar el conocimiento del territorio en los líderes de las organizaciones de base comunitaria del Corregimiento Altavista y su aporte al ejercicio de una ciudadanía territorial

1.6.2. Objetivos Específicos.

- Develar los conocimientos que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen.
- Relacionar el conocimiento que sobre el territorio tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista con la gestión del desarrollo comunitario.
- Construir una estrategia de lectura del territorio en perspectiva de educación geográfica para la formación de una ciudadanía territorial en los líderes comunitarios.

Capítulo 2: Marco teórico

Elementos para pensar la educación geográfica más allá de las fronteras de la escuela

Un geógrafo –en sentido literal– lo es cualquier aficionado competente a estudiar cualquier cosa que sea geográfica; ojalá nunca deseemos ser menos que eso.

(Carl Ortwin Sauer, 1987, p. 11)

La enseñanza de la geografía por excelencia se ajusta a procesos educativos formales, es decir a aquellos que se ofrecen desde el aula y en el marco de un programa académico; asimismo, diferentes estudios muestran una enseñanza centrada en el aprendizaje memorístico, descriptivo y la ausencia del estudio de la cotidianidad espacial del estudiante (De Moreno, 2010; Araya, 2010; Pulgarín, 2016 y Llanos, 2014). Ahora, desde la fundamentación conceptual ofrecida en este apartado, se observan las posibilidades de incentivar la educación geográfica en contextos educativos no formales, como lo son las organizaciones sociales.

2.1. La geografía como ciencia social

El devenir de las disciplinas consideradas científicas trae consigo cambios epistemológicos, teóricos y metodológicos que ofrecen nuevas formas de comprender los diversos objetos de conocimiento. La geografía no ha sido ajena a ello, de ahí que en diferentes momentos de su constitución como disciplina haya hecho parte de ciencias como la matemática y la cosmografía hasta llegar a las ciencias sociales (Capel, 1987), lugar en el que se ubica en la actualidad sin dejar de establecer relación con otras ciencias de corte positivista.

Pero ¿por qué la geografía fue reconocida como ciencia social? para dar una respuesta es necesario reconocer la naturaleza de su objeto de estudio, el espacio geográfico, el cual tiene una dimensión física y otra humana, esta última permite lecturas de relaciones espaciales en términos económicos, políticos, culturales e históricos. Según lo explica Delgado (2003):

La geografía ha hecho un giro epistemológico considerable, y de su simpatía por las explicaciones fundamentadas en la lógica de las ciencias naturales ha pasado a preferir las interpretaciones guiadas por la lógica de las ciencias sociales, que en los tiempos que corren beben en las fuentes de las humanidades (p. 151).

La ubicación de la geografía en una u otra área del conocimiento no es un asunto superficial o de forma, sino de fondo. Esa clasificación enfatiza unas formas concretas de conocer y comprender la realidad. Hablar de las ciencias sociales implica que la realidad es una construcción social intersubjetiva desde la cual se comprenden los fenómenos y donde la experiencia y la subjetividad son fuentes válidas de conocimiento. De ahí que Souto (2018) en un intento por mostrar la relación entre la objetividad y subjetividad explique “Los sentimientos que se generan sobre un espacio inmediato suelen influir en la manera de razonar, tanto sea sobre la organización de éste como en los recursos que contiene” (p. 2), lo cual muestra la importancia de identificar los vínculos que construyen las personas con el espacio, para entender las representaciones que de este tienen y las formas como actúan sobre él, las cuales no siempre están guiadas por la razón.

Hablar de ciencias sociales es hablar de un todo integrado, más que de un todo descompuesto en partes. No obstante, Capel, Luis y Urteaga (1987) puntualizan que:

Cuando hablamos de ciencias sociales, en realidad nos referimos a un cúmulo de disciplinas de tradición muy diferente, cuyo parentesco reside en que aluden al hombre, a su historia, a su organización social, a su producción y riqueza, a su número y distribución, a sus ideas y creaciones artísticas, o a su ocupación y organización del espacio (p. 155).

En este sentido las ciencias sociales abordan objetos de estudio que comparten entre ellas y con otras ciencias, en el caso de la geografía, el espacio es un objeto de estudio de disciplinas como la antropología, la sociología, la ciencia política, entre otras, pero también es objeto de estudio de la física, la matemática y la geometría. El hecho de que este objeto sea leído desde diferentes disciplinas enriquece la lectura y la comprensión que se tiene de este.

De acuerdo con Corrêa (1995):

Como ciencia social la Geografía tiene como objetivo de estudio la sociedad, en tanto es objetivada a partir de cinco conceptos-claves que guardan entre sí una estrecha relación, pues todos se refieren a la acción humana modelando la superficie terrestre: paisaje, región, espacio, lugar y territorio (p. 1).

Si a las anteriores categorías se les suma la de *geosistema*, puntualiza Garrido (2005), estas “permiten dimensionar la configuración del espacio en torno a dimensiones perceptivas y representativas” (p. 151) al conectar los sentidos y la representación del espacio, lo que posibilita que se avance no solo en su comprensión sino en el diseño de posibles propuestas de intervención inteligente. Lo cual significa el encuentro de lo natural y lo social.

En la concepción de Lobato (1995) los seres humanos hacen parte del “objeto de la disciplina” y de sus debates, *dado que se analizan las relaciones que tejen con el espacio*. De ahí que disciplinas de las ciencias físicas, naturales y sociales aporten al análisis de este objeto complejo en su dimensión física o humana, ya que no es posible hablar del espacio geográfico sin las personas. Por ello Brown (1985) explicó hace 39 años que a los geógrafos “se nos considera como si no tuviéramos un campo propio y fuéramos solo invasores de todas las demás disciplinas académicas, desde la física hasta la filosofía” (p. 7).

En síntesis, la geografía como ciencia social se centra en análisis de relaciones, en ese sentido su objeto de estudio, el espacio geográfico, no es analizado y conceptualizado por fuera de otras disciplinas, por ello uno de los grandes exponentes de la geografía en América Latina, Santos (1995), no dudó en precisar:

El espacio no es ni una cosa ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas. Por esto su definición solo puede situarse en relación a otras realidades: la naturaleza y la sociedad, mediadas por el trabajo (p. 27).

Palabras que ratifican la geografía como disciplina social y la necesidad de establecer diálogos con otros saberes, para analizar de forma integral el tejido de la realidad espacial. Lo cual confirma su naturaleza como una disciplina de frontera que permite el intercambio de ideas para enriquecer las comprensiones que tiene de su objeto.

Y entonces al pensar la geografía como ciencia social, ¿cuál es su finalidad en perspectiva de lo educativo? El para qué de su enseñanza radica en la posibilidad de brindar elementos de diversa índole a las personas a lo largo de su vida, de tal manera que logren comprender los problemas que en los territorios se viven y de los que ningún ser escapa en la cotidianidad de los espacios sociales en los que se desenvuelve. La apropiación de los métodos con los que trabaja la geografía (observación, trabajo de campo, mapeo), permite educar la percepción que del mundo tienen los sujetos y como lo plantea Santos (1995) ello posibilita hacer frente a las visiones del mundo que no corresponden con el mundo en que vivimos, y que según decía este geógrafo estas son las que usamos para interpretarlo y producirlo, no obstante, distan mucho del mundo que se podría construir en el presente.

En este sentido uno de los fines del conocimiento geográfico es *la educación*; pensar y actuar no es algo que los seres humanos aprendan a la ligera o por ósmosis, por el contrario, es algo que implica preparación a lo largo de la vida de tal forma que con el paso del tiempo las ideas y las intervenciones sean más agudas, pertinentes y de mayor impacto en la solución de los problemas. Lo que importa no es que todas las personas sean geógrafos, sino que aprendan a leer el mundo en términos espaciales.

Ahora bien, la Geografía Social como rama de la geografía humana, según lo explica Vázquez (2006) se desarrolló después de la segunda guerra mundial con un significado equivalente al de geografía humana y geografía política, al considerar la naturaleza social de los problemas y del espacio. Es por ello que González (1972) explica:

El carácter social de la Geografía Humana está confirmado, dado que estudia al hombre integrado en determinados grupos y sociedades, con una vinculación interna y estructura particular, no le preocupa el individuo ni la humanidad como algo abstracto, sino que la acción del grupo social en un medio dado (p. 12-13).

Desde esta perspectiva, hablar de geografía social es analizar los grupos humanos a partir de categorías propias o tomadas de disciplinas que permiten comprender a la geografía la relación que establecen las personas con el espacio que habitan y transforman. En palabras de Héryn (2006), la geografía social “se interesa prioritariamente por los hombres, por las sociedades, más que por los espacios, que ella considera que son producto de las sociedades” (párr. 4).

El término Geografía Social fue utilizado en Francia por lo menos desde “1884” (Velázquez, 2006, p. 6) y se instaura en 1940 en algunas comunidades académicas cuando las cuestiones sociales cobran fuerza en el análisis del espacio. El contexto de guerra y crisis social por el que atravesó Europa durante la primera mitad del siglo XX, hacía que las explicaciones de orden positivista centradas en el estudio de los lugares y no de las personas no fuera suficiente para comprender algunos de los problemas que se presentaban en la sociedad desde los estudios espaciales.

De acuerdo con Vázquez (2006), “el espacio se convierte para el geógrafo social en un atributo de la conducta humana, algo se crea por lo que la gente hace o piensa” (p. 9), así, ya no es solo natural y objetivo, es también social y subjetivo, lo que permite conocer las perspectivas que de este tienen los miembros de una sociedad y en especial su papel en la configuración del espacio.

En el desarrollo de la geografía social se destacan tres escuelas: la alemana, la francesa y la anglosajona. A lo largo de su desarrollo esta rama de la geografía ha realizado planteamientos que “se sitúan desde el determinismo al positivismo y desde el marxismo al humanismo, pasando por el posmodernismo” (Vázquez, 2006, p. 11) hecho por el cual no hay un consenso entre la comunidad académica para lograr una definición unívoca.

En el caso de *la escuela francesa* la Geografía Social tuvo algunos desarrollos de la mano de teóricos como George y Claval, a pesar de la preponderancia de la geografía regional en el país. Esta escuela hizo énfasis en el estudio de la función social del espacio, según lo explica Vázquez (2006) gracias a los trabajos de Rochefort (1972), y desde los estudios de Claval (1972) la geografía se centra en el estudio de las configuraciones del espacio desde los individuos, para ello presta especial atención a los procesos de comunicación, intercambio e interacción entre las personas. Al final la escuela francesa con el trabajo de Herin (1998) realiza un eclecticismo teórico que le permite postular que la geografía como matriz disciplinar se basa en lo social hecho por el cual la Geografía Humana es entendida como Geografía Social.

Por otro lado, *la escuela alemana* se desarrolló entre 1950 – 1970, con poca difusión por fuera de este estado europeo; algunos de sus teóricos fueron Bobek, Hartke, Ruppert, Schaffer, entre otros, quienes hicieron distintos aportes a la disciplina, al tiempo que establecieron vínculos con otras ramas de la geografía, lo que los llevó a ser objetos de

críticas de otros especialistas que defienden el papel de la economía en la configuración del espacio. Se diferenció por su “carácter funcionalista y existencialista, que subrayó el papel que los grupos humanos cumplen en la configuración del espacio” (Velázquez, 2006 p. 15) de ahí que la organización y producción del espacio sean clave en las investigaciones y en especial el papel de los grupos humanos, que son los que las originan para poder satisfacer sus necesidades.

La escuela anglosajona se desarrolló entre Estados Unidos de América e Inglaterra, de acuerdo con Vázquez (2006) podría catalogarse como “una Geografía de los problemas sociales” (p. 17) lo cual implicó el establecimiento de relaciones muy estrechas con la Sociología, hecho que generó disputas por el posible desvanecimiento de la identidad de la geografía como disciplina académica. Desde esta escuela, la Geografía Social posibilitó el abordaje de temas tan diversos como las clases sociales, la raza, la etnicidad, el género y más reciente la cultura.

Finalmente, la existencia de diferentes escuelas de la Geografía Social, con sus particularidades en los procesos de estudio, lleva a Vázquez (2006) a concretar que

Conviene en el momento actual hablar más de Geografías Sociales que de una única Geografía Social con una temática específica de estudio. En definitiva, lo que une a los estudios de esta temática es el hecho de que un determinado grupo social se entiende como el objeto de estudio, teniendo además todos ellos en común su interés en las implicaciones espaciales de los procesos sociales (p. 23).

Desde esta perspectiva, la geografía social consolida la reivindicación de los procesos humanos para entender las dinámicas de los territorios, a partir de la relación que los grupos humanos establecen con los espacios que habitan y producen, superado el énfasis en el estudio de lo natural y en el uso de estrategias cuantitativas (que combinan métodos, técnicas, e instrumentos) para la recolección y producción de la información. Al tiempo, reconoció que el investigador no es neutral, es un sujeto político, comprometido en la gestión crítica del cambio de la realidad espacial, lo cual no implica que los resultados de la investigación no sean legítimos.

La complejidad de lo social lleva a una superposición de las ramas de la geografía en un intento por no fragmentar los problemas y en especial por leerlos desde elementos de

distintos ámbitos de la interacción social que permiten una mayor y mejor comprensión de los problemas, sin que ello implique uniformidad, pero sí diálogo. Las diferencias entre las escuelas de la geografía ponen de manifiesto una renovación metodológica y conceptual que puede verse a la hora de pensar la geografía con intencionalidad formativa, es decir desde la finalidad de la educación geográfica.

2.2. A propósito de la educación

Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos.

(Gimeno Sacristán, 2005, p. 15)

En esencia, la educación es un hecho social o una praxis, es decir, es un conjunto diverso y múltiple de acciones reflexionadas e intencionadas mediante las cuales se busca “modificar el estado cultural de las personas. Dicho estado cultural está conformado por un conjunto específico de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.” (Conceiro, 1999, p. 65). Una definición o conceptualización sobre lo que es la educación no se desliga de su para qué o finalidad, y más aún del cómo.

La educación como *hecho social* es además por naturaleza un acto político, de ahí que su finalidad cambie según las autoridades, instancias y actores, sus intereses y el contexto en el cual esta tiene lugar. Cada sociedad según su forma de ver el mundo, estar en el e intervenir lo piensa y materializa la educación de las personas. Por ello la educación involucra a diferentes actores y tiene lugar en diferentes contextos, los cuales desbordan instituciones como la escuela y la universidad, lo que ha permitido que ésta tenga lugar en otros espacios.

La ampliación de las fronteras del conocimiento que tiene la humanidad sobre la realidad de la cual hace parte la ha llevado con el paso del tiempo a la fragmentación o compartimentalización del conocimiento, lo cual ha sido un obstáculo para comprender los problemas como un todo. Sin embargo, ello ha llevado a la educación a pensar la interdisciplinariedad, es decir, la integración entre las disciplinas para tener una visión integral de los problemas y proponer una solución o intervención a los mismos.

Al considerar lo anterior es claro que las finalidades de la educación son diversas, su propósito es darles a las personas herramientas que les permitan pensar y actuar a partir

diferentes puntos de vista de la realidad. Ello ha dado lugar a una adjetivación del concepto para *hacer énfasis en una parte de la realidad social o en otra*, de ahí que sea posible hablar de educación geográfica, matemática, ambiental, virtual, para la ciudadanía (y la convivencia), para la paz, para la salud, para una ciudadanía global (mundial, planetaria, cosmopolita), entre otras.

Desde esta perspectiva la adjetivación del concepto de educación hace referencia a las **disciplinas científicas** (matemáticas, geografía, historia...), leídas en los **contextos de enseñanza** (formal, no formal e informal), dirigidas a las etapas de la vida (niñez, juventud y adultez), a los **niveles de formación** (infantil, primaria, secundaria, educación de personas adultas, técnica, tecnológica, universitaria y posgraduada) y a **un tipo de ciudadanía** (territorial, global, mundial, planetaria, cosmopolita), es decir con una intencionalidad formativa.

La educación, desde la tradición alemana es el objeto de estudio de la pedagogía, entendida como la ciencia de la educación, para ello enfatiza la reflexión sobre la formación. En la tradición anglosajona la reflexión sobre la educación se sitúa desde las teorías curriculares y las teorías del aprendizaje, centrándose en los procesos de organización de la enseñanza y del aprendizaje. En la tradición francesa, se observan las llamadas ciencias de la educación en plural, según la dimensión que se asuma para su estudio; en esta se reconoce la potencia de diferentes disciplinas para pensar diversos ámbitos de la educación (Vega, 2018) y se hace uso de múltiples lenguajes, métodos y técnicas.

Ahora bien, el desarrollo de esta investigación giró en torno a la *educación geográfica*, una adjetivación que hace conexión con una disciplina social como la geografía. Con la finalidad de aportar elementos sobre la espacialidad que permita a las personas conocer el lugar que habitan y la forma como pueden participar de manera consciente en su transformación.

Al respecto, en 2003, el entonces Ministro de Educación de Chile, Sergio Bitar Chacra explica que cuando habla de educación:

estamos pensando en un concepto y una experiencia que implica mucho más que el logro de ciertas metas, contenidos y materias. La educación cruza todo nuestro ser y quehacer y, por lo tanto, está íntimamente relacionada con el conocimiento que cada uno de nosotros debe tener del espacio que nos rodea. Pero no basta sólo con conocer.

Todo lo que vamos aprendiendo conlleva una invitación a aplicar en lo cotidiano, en lo concreto, lo aprendido” (p. 4)

Desde esta perspectiva la educación no es sólo discurso sino la suma de experiencias, más conocimiento y acción. Es incorporar en la cotidianidad aquello que se aprende es una muestra de cómo las personas la hacen suya para vivir en sociedad. De tal manera que tengan elementos que les permitan pensar y actuar de forma consciente e informada.

La educación como hecho social ha sido objeto de estudio desde las llamadas ciencias de la educación. En ellas se establece una relación directa con otras disciplinas, lo que dio origen a reflexiones híbridas en las cuales es posible hablar de *antropología de la educación*, *sociología de la educación*, *psicología de la educación*, *filosofía de la educación*, *economía educativa*, e indiscutiblemente en su cuerpo tienen lugar la *didáctica* y la *pedagogía*. Las ciencias de la educación constituyen un esfuerzo por comprender en sentido amplio el hecho social llamado educación desde diferentes disciplinas. Es de anotar al retomar a Zambrano (2006) que la emergencia de este campo de saber es fruto de un debate *académico* “en torno al singular y plural de un campo de saber para la educación” (p. 594) y *político* por los cambios sociales y económicos vividos por la sociedad francesa durante el siglo XX.

En el caso de uno de los objetos en los que se centra esta investigación, la educación geográfica, aparece de la mano de la didáctica, donde “el saber escolar se entrelaza con el saber disciplinar y exige un referente disciplinar específico” (Zambrano, 2016, p. 596). En este caso la geografía. Encuentro que permitió reconocer la importancia de los conocimientos producidos en el seno de ésta, para la educación de las personas a lo largo de la vida; de ahí la incursión de modo particular de algunos de sus conceptos, métodos y herramientas en la escuela con la finalidad de dotar a hombres y mujeres de lenguajes y elementos **útiles en** la vida **cotidiana**.

2.2.1. Educación geográfica ¿De qué hablamos?

La educación geográfica es una finalidad y un acto educativo cuya pregunta esencial es ¿Qué tendrían que aprender las personas al estudiar Geografía? Ahora bien, la respuesta a esta pregunta depende de múltiples factores, no obstante, las respuestas dejan ver el interés político de quien la responde, ya que los aprendizajes que se buscan con este tipo de educación conllevan a la formación de un cierto tipo de ciudadano(a). Según explican los profesores González, Claudino y Souto (2016) en las Declaraciones Internacionales sobre Educación Geográfica, de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional:

se destaca un tema sobre el que hacer especial incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía como disciplina escolar, que reflejan no sólo la propia evolución del pensamiento educativo sino también la del contexto social y político en que se encuadra. Ello implica que en cada declaración subyace una manifestación, más o menos implícita, de utopía o ideal al que aspirar los sistemas educativos, debido a la significación que tiene la Geografía y sus valores para comprender y actuar en el mundo actual, desde una perspectiva social y espacial (p. 1).

Dicho lo anterior, la educación geográfica como finalidad, es fruto de un proyecto político más amplio que incide en la construcción del currículo oficial y oculto, que establece aquello que debe aprender un hombre o una mujer con relación a la geografía durante su paso por el sistema educativo formal. Esta realidad a su vez explica la diversidad de propuestas existentes a nivel pedagógico en un intento por contextualizarlas a las necesidades y dinámicas de cada territorio. Aunado a lo anterior, Santiago (2014) precisa la educación geográfica:

como esfuerzo científico y pedagógico que asume la finalidad de contribuir a alfabetizar a los ciudadanos con una formación educativa orientada a promover la acción transformadora de los territorios, desde una perspectiva humana y de sentido profundamente social. Se trata [de] sensibilizar a las colectividades sobre las

acciones que la sociedad debe emprender para organizar su espacio geográfico, desde la perspectiva de una intervención racional de las potencialidades del territorio habitado.

Allí, lo prioritario es fomentar el análisis de fundamentos teóricos y el desarrollo de procesos investigativos que aporten saberes esenciales en el forjamiento de la conciencia ambiental y geográfica, revelada en la convivencia social con su lugar habitado. Precisamente, no es solo educar con conocimientos y estrategias, sino también ejercitar habitualmente procesos de enseñanza y de aprendizaje forjadores de la conciencia crítica sobre el uso territorio, desde el cuestionamiento crítico, constructivo y creativo (p. 290).

Desde esta perspectiva, la educación geográfica pretende brindar herramientas a los ciudadanos que les permitan comprender el espacio geográfico que habitan, para transformarlo con inteligencia, es decir, al usar información real y confiable que ayude en la solución de los problemas o en su intervención, con el propósito de reducir su impacto en la sociedad. En este sentido Callai (2012) considera que un punto central de la educación geográfica es:

ensinar para a vida, para saber e entender que o que acontece nos lugares em que ele vive é parte de um mundo globalizado, da mesma forma que as guerras, as lutas, os embates que acontecem mundo afora, mesmo que sejam distantes (p. 74).

Es decir, se le concibe como un proceso educativo de las personas, en perspectiva de formar ciudadanos conscientes del espacio que habitan, para leerlo y vivirlo con sentido de tal modo que lo puedan transformar desde el uso de información útil *que fundamenta la toma de decisiones y la gestión de acciones comunitarias que propendan por el desarrollo de las colectividades.*

Por su parte Zapata (2016), considera que la educación geográfica “debe transformar las formas de interpretación del mundo” (p. 164) hecho por el cual el mismo autor considera que “lo que realmente aporta esta forma de ver el mundo, es que los sujetos pueden ver el mundo, localizados en territorios, pero integrados con un complejo nudo de hechos políticos,

ambientales, [y] económicos” (164). En este sentido es claro que la educación permite a los sujetos ampliar su mirada sobre la realidad de la que hace parte.

Es así como cobra fuerza la premisa de la geografía como ciencias de las relaciones. Y por ello Garrido (2005) plantea que

La educación geográfica debe proporcionar el acompañamiento adecuado en la comprensión de la interrelación, asumiendo que es ella quien deberá responder a propósito de la fragmentación de los espacios personales y de la pérdida de la solidaridad entre esos mismos espacios (p. 154).

Es decir, solo cuando se logra identificar y comprender las relaciones existentes en la configuración social, es posible ver el mundo como un todo unido por múltiples factores. Así la geografía deja de ser vista por las personas como un conjunto de datos vacíos y se convierte en información útil, no sólo para comprender las dinámicas de los espacios sino para transformarlos.

La educación geográfica como acto formativo, es decir como un proceso intencionado y reflexionado debe según Araya (2010) debe brindar:

la posibilidad a los alumnos para desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y valoración hacia el entorno local, transformándose en actores con conciencia espacial que se vinculen activa y favorablemente con el espacio geográfico, a través de un comportamiento rural sustentable (p. 2).

Para dicho autor es claro que no basta con tener el conocimiento, es necesario que el mismo sea puesto en práctica, de tal modo que aporte a la producción del espacio desde los intereses de los estudiantes y de la sociedad en la que viven. En este sentido el conocimiento deja de ser enciclopédico y se vuelve útil para la vida, es decir, deja de ser cultura general para ser incorporado en el conjunto de prácticas que identifican a los integrantes de una sociedad.

2.2.2. Educación no formal.

Según lo explica la profesora Pastor (2001) el calificativo de no formal a la educación tiene origen en el trabajo de Philip Hall Coombs denominado "*The World Educational Crisis: A Systems Analysis*". Coombs, quien se desempeñó como Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO entre 1963 a 1968, fue pionero en plantear las diferencias entre los contextos en los cuales tiene lugar la educación de las personas. Exaltó los aportes de la educación no formal en la formación de las personas y su autorrealización como individuos.

La idea de educación no formal no escapa la lógica de organización y estructuración que ha caracterizado los procesos de enseñanza de los sistemas educativos formales. Es por ello que la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 - CINE 2011 - (2013) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO - precisa que la educación no formal,

al igual que la educación formal (pero contrariamente al aprendizaje informal, imprevisto o aleatorio), es la educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad si bien su estructura no implica necesariamente una trayectoria continua. La educación no formal puede ser de corta duración y/o baja intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos, seminarios o talleres. En general, la educación no formal conduce a certificaciones que no son reconocidas por las autoridades nacionales o subnacionales competentes como equivalentes a la educación formal. En ocasiones no otorga certificación alguna. Sin embargo, es posible obtener certificaciones formales mediante la participación exclusiva en programas específicos de educación no formal. Esta situación suele darse cuando el programa no formal perfecciona las competencias adquiridas en otro contexto (pp. 13-14).

Desde esta perspectiva bajo la categoría de la *educación no formal* se intenta describir una realidad compleja que no se inscribe dentro de la tradicional educación formal y que permite la ampliación de los conocimientos que las personas tienen sobre determinados campos de la vida humana. Sin que ello, implique la obtención de un título, pero sí de conocimientos que les permite desarrollar determinadas actividades con mayor información, conciencia y precisión.

En este sentido la Ley 115 de febrero 8 de 1994, también conocida como la Ley general de educación, define en el artículo 36 que la educación no formal “es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley”, lo cual coincide con los planteamientos internacionales en esta materia. Además, el artículo 37 de la misma ley, establece respecto a su finalidad, que este tipo de educación:

Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y **la participación ciudadana y comunitaria** (La negrita es nuestra).

Hecho por el cual lo importante es contribuir a ampliar las capacidades y potencialidades de las personas para realizar determinadas actividades en los contextos socioculturales e institucionales en los que se desenvuelven, para que pueden transformar sus comprensiones y prácticas. Así mismo, es una educación que permite a distintos actores sociales acceder a conocimientos restringidos por tradición a ciertas élites que tienen los recursos para acceder a los mismos, ello supone una democratización del conocimiento en la medida que más personas pueden acceder a distintos campos del conocimiento.

Por otro lado, vale la pena precisar que este tipo de educación no siempre implica la puesta en marcha de metodologías diferentes de las que se utiliza en otras educaciones, no obstante, son implementadas como una forma de generar aprendizajes significativos. Además, está dirigida a públicos cada vez más específicos y en temas puntuales de enseñanza

con la finalidad de generar aprendizajes en las personas que les sean útiles en los contextos en los que se desenvuelven.

Para efectos de esta investigación la educación no formal se entendió siguiendo a Pastor (2001) como

Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, **llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos**, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones (p. 541) (La negrita es nuestra).

Esta definición permite entender la naturaleza de los procesos educativos en los que han participado los líderes comunitarios en el marco de las organizaciones sociales a las que pertenecen y desde los cuales han adquirido elementos conceptuales y metodológicos para leer el territorio y actuar de forma consciente en él para transformarlo. La educación no formal recibida por los líderes comunitarios a lo largo de sus trayectorias de vida ha estado orientada a diferentes temáticas y ha tenido diferentes niveles de complejidad, además de permitir el acceso a los líderes a diversos campos de conocimiento sin contar en algunos casos sin educación precedente para poder hacer parte de sus procesos formativos.

2.3. Participación comunitaria y desarrollo territorial

Los procesos de participación comunitaria son una expresión del derecho constitucional a la participación que tienen los colombianos. De acuerdo con los artículos 2 y 40 de la Constitución, la participación se consagra primero como un fin esencial del Estado y segundo como derecho fundamental. Esta permite que los ciudadanos sean protagonistas de la vida social y política del país, en el marco de un Estado social de derecho democrático.

Según puntualiza Ramírez (2014), la participación comunitaria:

(...) más que un fin en sí mismo, es un medio para que los sujetos que integran una comunidad se apropien de los procesos de gestión del desarrollo social, económico,

político y cultural, de tal manera que sean [ellos] los que desde el trabajo con actores externos al territorio fijen los campos y estrategias de acción para conseguir los objetivos (p. 47).

En tal sentido, los procesos de participación son iniciativas organizadas de las personas, desde las cuales buscan aportar a la solución de los problemas existentes en el territorio en que viven y que vulneran o ponen en riesgo sus derechos y los de otros. De ahí la importancia de que las personas que integran los procesos de participación conozcan sobre las dinámicas de los territorios para saber cuáles son los problemas que se deben intervenir dónde, por qué, cuándo y cómo.

Ahora bien, los procesos de participación comunitaria, de acuerdo con Velásquez y González (2003), permite trabajar “en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder” (p. 19), lo cual supone construir desde las *diferencias* que se tienen entre los integrantes de las organizaciones y a su vez las de estos con la comunidad, para superar las prácticas individualistas en los procesos de gestión del desarrollo.

Además, la participación comunitaria, como proceso, supone reconocer que es fruto del devenir histórico de las comunidades y de la relación que las mismas establecen con los territorios que habitan, por ello la capacidad de los integrantes de las organizaciones depende de sus experiencias y su formación, la cual aumenta y se enriquecen con el paso del tiempo y el cambio en las dinámicas de los territorios.

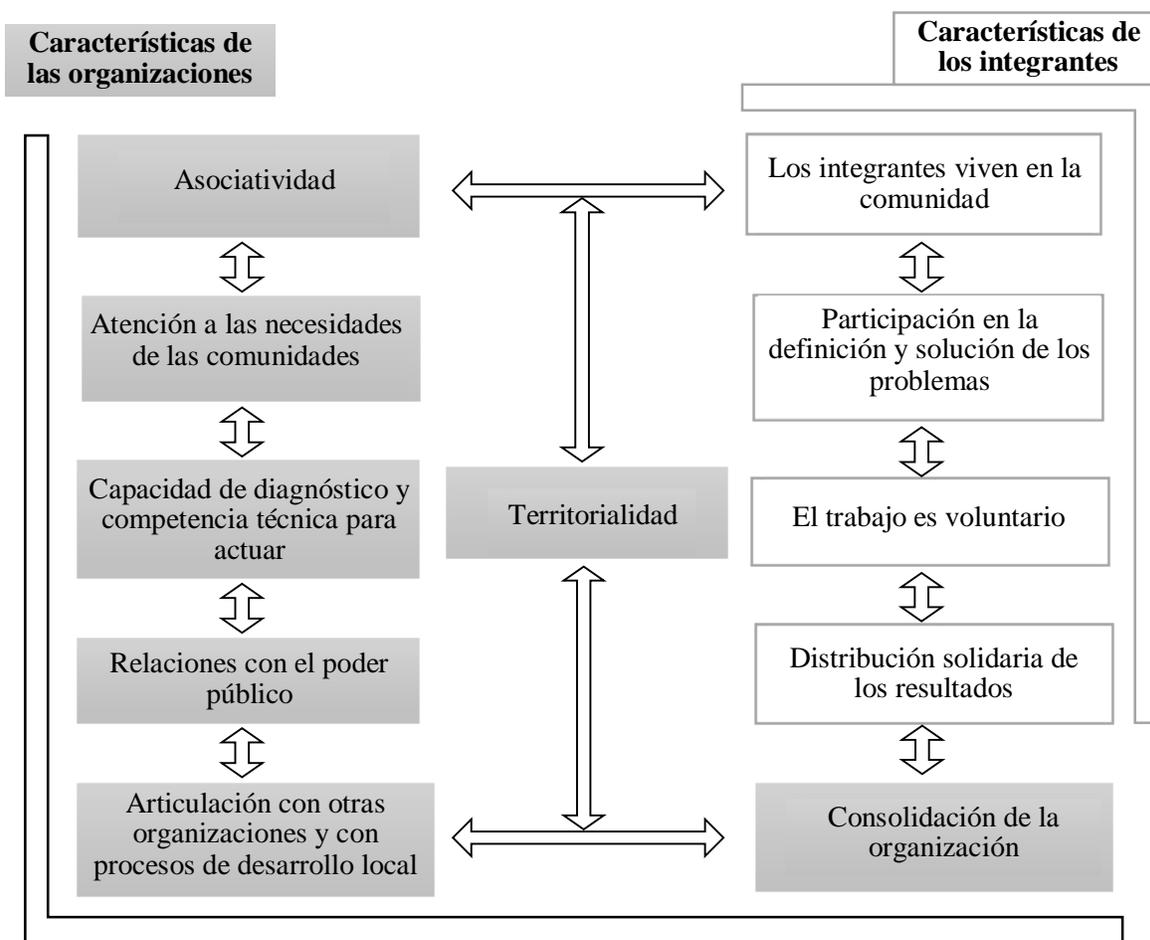
La participación comunitaria da origen organizaciones de base, las cuales explica Ribas y Ribas (2006), son “organizaciones populares formadas a partir de los intereses comunes de un grupo, en el lugar del vecindario o el sitio de trabajo, o a partir de actividades de tipo cultural o de índole productiva” (p. 24). Lo popular implica que están integradas por la gente que habita el territorio, quienes tienen diferentes conocimientos sobre las dinámicas del territorio en términos de procesos, actores y lugares. Estos procesos permiten a las comunidades mostrar articulación, cohesión y trabajo en equipo en la búsqueda de soluciones en particular frente a los problemas de diversa índole por la ausencia del Estado.

Las organizaciones comunitarias son la respuesta del pueblo ante un Estado que no hace presencia institucional en todo el territorio. En este sentido emergen como espacios desde los cuales las comunidades gestionan ante las instituciones públicas, privadas y de

derecho internacional múltiples recursos para la intervención o solución de los problemas que los afectan. En este sentido la organización comunitaria supone un acto político en el cual quienes las integran deciden tomar acciones e ir más allá de la queja y la opinión frente al estado de las condiciones de vida en un territorio en particular.

Ribas y Ribas (2006) identifican 11 atributos de las organizaciones de base, que permiten comprender la forma como funcionan desde algunas características de sus integrantes y el tipo de relaciones que establece para alcanzar los objetivos que se han propuesto en el corto, mediano y largo plazo, las cuales según la figura 1, giran en torno a lo territorial, y como se presentó antes, el territorio es un todo en el cual están relacionados los actores, los procesos y los lugares en términos de Bozzano (2009).

Figura 1. Atributos de las organizaciones de base



Fuente: Adaptado de Ribas y Ribas, (2006).

Estos atributos se convierten en referentes para pensar el estado de las organizaciones que hacen presencia en los territorios y posibles acciones para su fortalecimiento.

Si bien en las organizaciones de base todos sus integrantes tienen voz y voto, de entre ellos, salen los líderes comunitarios, es decir, hombres y mujeres, que asumen de manera libre y voluntaria la rienda de los procesos, bien sea por sus conocimientos, recursos y experiencias que les permiten trabajar en equipo para cumplir los objetivos de las organizaciones.

Ahora, es la participación comunitaria la que permite dinamizar el desarrollo territorial, en el sentido que los responsables de la gestión de los cambios que se requieren para mejorar las condiciones de vida de una población; en particular ante la ausencia del estado son las organizaciones comunitarias. En este sentido el desarrollo territorial según Boisier (1997) es “un proceso social de alta complejidad, pero perfectamente inteligible y en consecuencia, perfectamente posible de ser “intervenido” para provocarlo o para acelerarlo” (p. 46), es decir, es posible comprender las dinámicas de un territorio y complejizarlas para mejorar la capacidad de este en distintos ámbitos, lo cual supone por ejemplo mejores condiciones de vida para quienes lo habitan.

El desarrollo territorial de acuerdo con Boisier (2016)

se refiere a la escala geográfica de un proceso y no a su sustancia. Es una escala continua en la que es posible reconocer los siguientes “cortes”: mundo, continente, país, región, estado o provincia o departamento, comuna, y en ciertos casos, “veredas”, “corregimientos” u otras categorías menores (p. 29).

Así, en cualquier escala del espacio geográfico es susceptible pensar y materializar procesos de desarrollo territorial, desde el reconocimiento de sus dinámicas y potencialidades para reducir las condiciones de desigualdad social y potenciar su competitividad a partir de los recursos en él existentes, tanto naturales como humanos, desde los cuales es posible proponer otras y mejores formas de intervenir los problemas.

A partir de lo planteado, cobra sentido hablar de participación comunitaria y desarrollo territorial, en la medida que la vinculación de los actores responsables de liderar los procesos de las organizaciones comunitarias en el territorio son quienes más conocen de cerca los actores involucrados, procesos desarrollados y los lugares en los que se manifiestan

los problemas, permitiendo una comprensión más amplia de los problemas así plantear propuestas de solución que sean pertinentes y que respondan a las necesidades del contexto. En el marco de ello es posible el fortalecimiento de la formación ciudadana y ejercicio de la ciudadanía en la medida que los integrantes de las organizaciones y los líderes comunitarios se asumen como sujetos políticos con la capacidad y el derecho de aportar en la solución de los problemas que se presentan en los lugares en los que viven.

2.4. El territorio como construcción social

El territorio como acepción del espacio geográfico, goza de tantas definiciones como especialistas que lo abordan, de ahí que no sea un concepto unívoco dentro de las Ciencias Sociales y en especial dentro de los estudios de la Geografía, en algunas ocasiones las construcciones teóricas son antagónicas y en otras tienden a complementarse, no obstante, todas responde a un tiempo, espacio y contexto particular. Según su origen etimológico:

Delaney (2005:13-14) y Painter (2010:1101) señalan que la palabra proviene del Latín *territorium*, que significa la tierra en torno al pueblo y *terra*, tierra. Sin embargo, también deriva de *terrere*, es decir, asustar, atemorizar; que en su acepción actual, el territorio puede contener ambos significados, uno asociado a la pertenencia y el otro a la violencia (Ramírez y López, 2015, p. 129).

Esta categoría encierra tres ideas: una de delimitación, otra de apropiación y finalmente una de ejercicio de poder sobre el área de dominio. Las cuales inicialmente en el desarrollo de esta categoría se vincula según las autoras con visiones de corte naturalista-conductual, económica, política y cultural. Desde la primera, el territorio es una dimensión que le pertenece a todo animal para su supervivencia; en el caso de la segunda, el territorio se define “a partir de procesos de control y usufructo de los recursos” (Ramírez y López, 2015, p. 134), en la tercera, el territorio hace referencia a la división de un país estableciendo los límites sobre las áreas en las que una autoridad tiene competencia para actuar, y en la cuarta el territorio es definido en relación a la cultura, es decir, a las redes de significación que crean los grupos humanos sobre los objetos y las acciones.

Desde una perspectiva contemporánea y en la cual se recogen algunos debates sobre la construcción del territorio como una categoría de análisis de la geografía para comprender las dinámicas geográficas, Pulgarín (2016) establece que el territorio

no puede verse únicamente como soporte material, como la instancia geofísica del espacio, como un objeto sobre el que se desarrollan los procesos, sino que él mismo es un proceso, en constante transformación donde la sociedad, a través de sus relaciones, lo construye (p. 93).

En tal sentido, el territorio como construcción social es fruto de las acciones humanas sobre el espacio, encaminadas a su apropiación, las cuales a su vez reflejan las distintas formas en que las sociedades lo comprenden y significan en su devenir. Así el territorio como producto social según puntualizan Montañez y Delgado “no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado” (1998, p. 123) por el conjunto de prácticas que sobre él ejercen los grupos humanos que lo habitan a lo largo del tiempo.

Considerando lo anterior, el territorio rebasa su dimensión física a medida que los seres humanos que lo habitan: lo viven, lo recorren, se hacen preguntas sobre él, lo intervienen, lo reconstruyen, lo describen, comprenden y entienden que él mismo está en constante devenir. El territorio es ante todo un constructo social que se transforma a los ritmos de los grupos humanos que lo habitan, por ello, Bertrand y Bertrand (2006) no dudan en afirmar “no hay territorio sin tierra” (p. 211) para llamar la atención sobre la relación entre naturaleza y sociedad, en la cual la existencia de lo uno hace posible la del otro. El término territorio, es una categoría que la geografía usa para analizar un conjunto de relaciones en particular que se dan en el espacio geográfico, aquellas referidas a su delimitación, control, ejercicio de poder, y administración, a partir de las significaciones que le otorgan quienes lo habitan.

El espacio leído como territorio implica tener presente la siguiente precisión realiza por de Lefebvre (2013) para entender su naturaleza compleja:

El concepto de espacio no está en el espacio. Del mismo modo que el concepto de tiempo no es un tiempo en el tiempo. Esto ya lo saben los filósofos desde hace mucho. El concepto de espacio no tiene por contenido el espacio absoluto o el espacio en sí;

ni contienen un espacio en él. ¡Vamos, que el concepto de perro no ladra! El concepto de espacio denota y connota todos los espacios posibles, reales o abstractos, mentales y sociales. Y en particular contiene esos dos aspectos: el espacio de representación y la representación del espacio.

Este planteamiento de Lefebvre (2013), muestra la complejidad que encierra tanto el espacio como objeto de estudio, y sus categorías analíticas, las cuales no se pueden concebir a blanco o negro, o desde una falsa doctrina o concepción dual. El territorio es una construcción, cuya existencia depende de la existencia de las sociedades, son estas las que hacen uso del término para explicar la realidad que viven, realidad producen y que es dialéctica. Así este pensador francés propone que el espacio sea comprendido en una relación trialéctica del espacio: físico – mental – social, como una unidad. Idea que retoma Santos en 1995, cuando se sumaba a la discusión y planteaba que hay una falsa separación radical entre naturaleza y sociedad. Desde esta perspectiva en algún momento los elementos de la trialéctica espacial interactúan permitiendo la confluencia de diferentes contextos y territorio en un solo lugar.

En relación con el territorio esta concepción de Lefebvre (2013) invita a estudiar el territorio de manera integral, de tal forma que sea posible comprender los procesos que han dado lugar a la producción del territorio por parte de las sociedades. Además, vale la pena precisar que espacio y territorio no son sinónimos, como se mencionó con anterioridad la segunda categoría que es uno de los ejes de esta investigación, es más concreta y especializada para analizar las relaciones sociedad - naturaleza en términos de apropiación, significación y transformación a nivel político y cultural.

En síntesis, “el territorio como concepto, da cuenta de lo estrecha que es la relación entre el ámbito político y el cultural en la vida humana” (Ramírez y López, 2015, p. 157) lo cual permite 1) comprender los modos como las sociedades han construido y apropiado de los lugares en los que viven a través del tiempo, 2) conocer lo que son, 3) saber cómo llegaron a esos estados y que pueden llegar hacer en el futuro, y 4) gestionar sus horizontes de posibilidad; en así el territorio también se convierte en pasado, presente y futuro concreto, lo que reivindica el estudio del mismo en la investigación educativa.

2.5. Conocimiento del territorio

Definir conceptualmente ¿qué es el conocimiento del territorio? no es tarea sencilla, si se considera que no existe una definición literal en la producción académica en el campo de la educación geográfica y las ciencias sociales², aunque si elementos que permiten construir una definición, a pesar de que según el contexto en el que se use el término este tiene un significado distinto, no obstante, *es claro que está referido al conocimiento de la realidad que tienen los sujetos de los lugares que habitan en relación con los objetos y dinámicas naturales y sociales.*

Desde la perspectiva de la planificación regional y local Sandoval (2014) explica que “el conocimiento relevante para la planificación a nivel territorial surge o se construye como fruto de la interacción, negociación y discusión (Martín y Merinero, 2010)” (p. 10) en este sentido el conocimiento del territorio *emerge como una construcción colectiva de los actores que se apropian y significan el territorio.* Esta concepción pone de manifiesto, que los saberes en términos de lo local, son fundamentales para el diálogo con las comunidades y para el éxito de posibles iniciativas de intervención al reconocer las particularidades de cada territorio.

Así, el conocimiento del territorio no es algo que está dado *per se*, se construye, es un proceso, lo cual quiere decir, que con el paso del tiempo y a raíz de actividades interacción y diálogo es posible que las personas y los grupos humanos amplíen y de-construyan los conocimientos que tienen sobre el territorio. lo cual implica que el conocimiento del territorio tiene un aspecto político, en el sentido que los conocimientos son negociados y no impuestos por quienes detentan el poder.

A partir de una visión epistemológica Ther (2006) precisa que “el territorio es un área de análisis interdisciplinario” (p. 108) de allí que el conocimiento sobre el mismo varíe de una disciplina a otra, lo que da lugar a múltiples producciones fruto de diversas relaciones de objetos y problemas. Sin embargo, el autor establece que las investigaciones contemporáneas llaman la atención sobre la relación entre lo local y lo global a la hora de comprender el

² Al parecer todos dan por entendido el término, de allí que no lo expliquen.

territorio, lo cual quiere decir que *en los lugares existen expresiones de procesos que se dan a escala global*, con particularidades en lo local que los hacen únicos.

Ahora bien, desde una perspectiva crítica de la educación la Gurevich (2009) explica “el conocimiento no es una representación literal de la realidad, sino una actividad permanente de producción de “verdades” con valor histórico, no definitivas, tendenciales, contingentes” (p. 29), lo cual permite entender los cambios, las deconstrucciones que hacen lo sujetos de las realidades. El conocimiento así entendido es inacabado, contextual y subjetivo.

En síntesis, el conocimiento del territorio son aquellas lecturas que realizan los sujetos de los lugares que viven, habitan y se representan, a partir de sus experiencias, sentimientos, deseos y apuestas de futuro, ello implica el reconocimiento de los actores, de los lugares y de los procesos a lo largo del tiempo para tomar decisiones sobre algunos aspectos de la vida cotidiana. El conocimiento del territorio según los actores es parcial, y encierra sus concepciones del mundo y la manera de invernarlo, hecho por el cual es necesario su escrutinio para comprender los sentidos que encierra.

2.6. Inteligencia territorial

Hablar de *inteligencia territorial* requiere ubicarse en un lugar concreto de enunciación por las múltiples construcciones que existen al respecto, están quienes la conciben como proyecto científico interdisciplinario, algunos la denominan como un campo de investigación, este es el caso del Centro de Investigación Internacional en Inteligencia Territorial (2012), otros como González (2014) hablan de que es un atributo sociocognitivo de las sociedades humanas y un objeto científico. Y finalmente están quienes consideran que la inteligencia territorial es un enfoque de investigación – acción, multidisciplinar (Miedes, 2012), quien señala:

Coexisten diferentes definiciones de “inteligencia territorial” que son fruto de un vivo debate sobre este término, en diferentes regiones del mundo, tanto en los campos científicos interesados en la investigación sobre las dinámicas de desarrollo territorial, como en el terreno de las políticas y acciones orientadas a la promoción del desarrollo de los territorios en diferentes contextos (p. 6).

En este sentido, para esta economista española es claro que el término no goza de una definición unívoca, sino múltiple, cambiante y enfocada en diferentes partes de la realidad territorial. Todo ello al agrupar a actores de diversos campos con diferentes intereses de conocimiento para aportar a comprender el territorio desde los saberes de múltiples actores sociales y así contribuir al desarrollo territorial de las comunidades. De acuerdo con Miedes y Fernández (2010) la inteligencia territorial como campo científico multidisciplinar, nace el medio científico europeo y de modo particular

el concepto y los métodos de la inteligencia territorial nacen en un contexto muy concreto y respondiendo a una serie de necesidades que surgen directamente de un conjunto de actores que estaban trabajando en la lucha contra pobreza en Europa entre finales de los años ochenta y principios de los noventa (p. 67).

Ello explica porque en las múltiples nociones que existen de inteligencia territorial subyace la idea de transformación de la realidad social estudiada a partir de la generación de conocimiento socialmente útil que contribuya a mejorar las condiciones y capacidades de los territorios y sus gentes.

No obstante, para las finalidades de esta investigación la inteligencia territorial se entiende como un atributo sociocognitivo de las sociedades humanas, que les permite a los seres humanos registrar, organizar y seleccionar información sobre las dinámicas del territorio que habitan en términos de actores, procesos y lugares, lo cual posibilita identificar, ubicar y describir algunas relaciones.

La inteligencia territorial se desarrolla en los sujetos a medida en que estos tienen experiencias con los lugares que habitan y que les permiten tener mayores conocimientos sobre los mismos, para la toma de decisiones. Así la inteligencia territorial cobra sentido cuando las ideas y lecturas, son compartidas por los actores de una comunidad, es decir, hacen parte de una inteligencia colectiva, lo cual implica que los conocimientos y saberes son compartidos por la comunidad en sentido amplio.

Ahora bien, cuando las comunidades comparten con otros lo que saben del territorio que habitan es posible desarrollar propuestas de intervención en las que se tejen elementos sociales, técnicos y científicos que permiten identificar con claridad los problemas y por tanto

elaborar propuestas de trabajo contextualizadas, reales y posibles en las que se consideren recursos de los que se dispone en el territorio y los que se deben gestionar ante terceros.

Las actuaciones humanas en los espacios que habitamos no siempre son planeadas de manera ordenada, sistémica y consciente, al contrario, en zonas de la periferia de ciudades como Medellín, suelen ser de manera informal, por comunidades de desplazados, inmigrantes que han salido de sus territorios por causas como la violencia, el desempleo, el narcotráfico, entre otras. Son territorios donde se dan unas lógicas de ocupación diferentes a las de aquellos conjuntos habitacionales planificados, con todos los equipamientos necesarios para su bienestar.

En el caso de la comuna 70 o Corregimiento Altavista, se ha construido históricamente como un sitio de paso de quienes trasladaban el oro desde Santa Fe de Antioquia hacia el Valle de Aburrá; luego se dan asentamientos humanos motivados en las características ambientales que favorecieron el desarrollo de actividades económicas como la agricultura y la explotación de arcillas desde el montaje de las ladrilleras; hasta hoy cuando se realizan diversidad de actividades, como el comercio informal.

A la par con la ocupación de los espacios surgen los territorios, llenos de historia, de luchas dadas por el mejoramiento de las condiciones sociales de cada lugar y, es ahí, donde autores como Lefebvre (2013), Santos (2000), Soja (2008), muestran caminos, lentes para reflexionar sobre la problemática del espacio, siendo este el eje a través del cual se puede analizar la complejidad del mundo moderno. El espacio como un producto de la sociedad que lo habita, implica 1) reconocer el derecho que tiene toda persona de aportar en su construcción y 2) las transformaciones de espacio son fruto de las visiones del mundo que tiene cada sociedad. Y es ahí, cuando se evidencia la relación de las organizaciones comunitarias y el territorio.

O como el profesor Bozzano (2009) propone avanzar en la construcción de los territorios posibles; esos territorios reales, cotidianos e imaginados, es decir, intencionados. Y como afirma él, es ahí donde tienen lugar las posibilidades de promover la inteligencia territorial, propuesta desde la que se invita a imaginar colectivamente las acciones que mejoren las condiciones de vida en los territorios. Lograrlo, significa hacer de la geografía, una disciplina útil a los ciudadanos, una Geografía con Inteligencia Territorial.

Hacerlo, demanda reconocer lo que sabemos de los espacios habitados, es decir, las representaciones que tenemos de los lugares, los mapas cognitivos, mapas mentales, el conocimiento espacial y las habilidades espaciales que se tienen para una lectura inteligente del mismo. Por ello cobra fuerza en este trabajo las representaciones sociales del territorio y la cartografía social como metodología de investigación cualitativa, en la medida que su articulación permite identificar lo que saben los líderes del territorio y la utilidad de esos saberes en la gestión del desarrollo territorial que hacen para sus comunidades.

2.7. Representaciones del territorio

Al ser el territorio una construcción social, sobre él existen múltiples representaciones sociales por parte de quienes lo habitan, estas son fruto de la experiencia y permiten a las personas hacerse una imagen del *conjunto de lugares* que habitan, lo cual es fundamental para tomar decisiones en determinados contextos. García (2006) retomando el trabajo de Jodelet (2002) explica que las representaciones sociales

constituyen modalidades de pensamiento práctico, son programas de percepción, “constructos” con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción y de rejilla de lectura de la realidad; están forjadas en la interacción y en el contacto de los discursos que circulan en el espacio público; están inscritas en el lenguaje, en razón de su función simbólica y de los cuadros que ella proporciona para poder codificar y categorizar lo que puebla el universo de vida (p. 78).

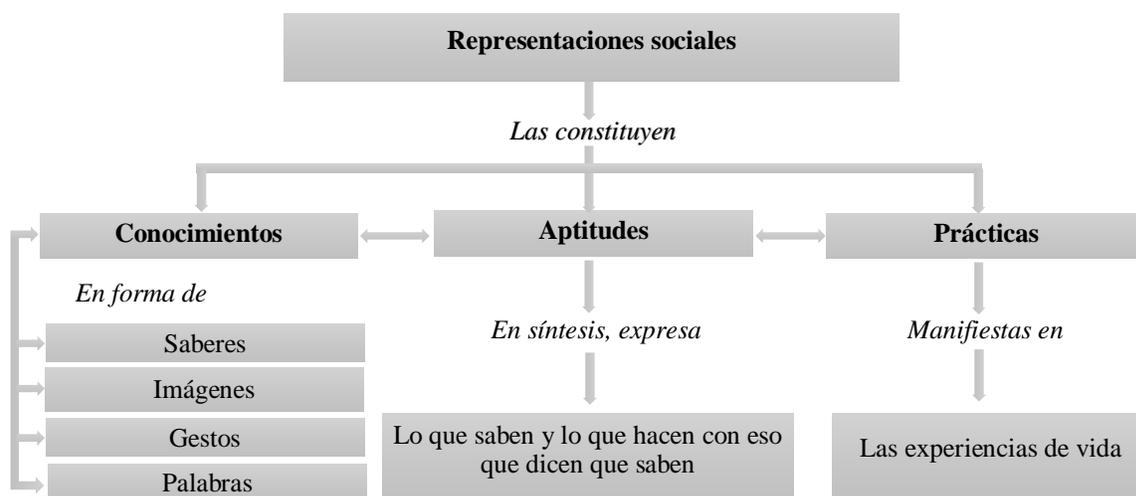
En este sentido las representaciones sociales que sobre el territorio se construyen, no son un acto desprovisto de sentido, es una acción intencionada que encierra intereses del más variado tipo (políticos, económicos, sociales y culturales). Porque los seres humanos constantemente intervienen el territorio con la finalidad de ejercer poder sobre este y mostrar los límites de su dominio, lo cual implica un conjunto de prácticas de distinto orden (social, cultural, técnico, científico y tecnológico), que hacen posible que otros las aprendan y las reproduzcan con diferentes matices a partir de su experiencia.

Las representaciones sociales que sobre el territorio se tienen pueden ser expresadas en forma de imágenes y discurso por parte de quienes las tienen, en este caso de quienes habitan un territorio en particular. García (2006) lo explica al decir

Se presentan bajo formas variadas: **imágenes** que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede y dar sentido a lo inesperado; **categorías** que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; **teorías** que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, son todo ello junto (p. 78) [La negrita es nuestra].

Desde esta perspectiva una representación puede estar expresada en: una palabra, un gesto, una imagen o un dibujo (en forma de figura, ilustración, o pintura). Una representación en esencia expresa una *idea sobre un fijo o un flujo* que un sector de la población tiene y que le permite actuar en el mundo del cual hace parte. La representación no existe per se, esta es histórica y se inscribe en un contexto en particular, por ejemplo, en la ciudad de Medellín, cuando una persona dice que vive en la Comuna 13, San Javier, para quien escucha la primera imagen que le viene a la mente es el “dúo” conformado por pobreza y violencia, debido a las condiciones de desigualdad social y los constantes problemas de orden público. Así, las representaciones sociales están constituidas por los elementos descritos en la figura 1.

Figura 2. Elementos de las representaciones sociales



Fuente: Elaboración propia.

La representación antes de ser expresada o compartida está en el lugar donde se origina el pensamiento, el cerebro. De acuerdo con Diez (2018) “Los procesos cognitivos que se ponen en marcha al “hablar del lugar” disparan una serie de procedimientos que sistematizan información compleja, la ordenan y colocan en función de múltiples elementos” (p. 27).

Por ello, cuando se representa el territorio salen a flote toda una serie de formas de pensar el territorio por parte de las personas que lo habitan, las cuales se reconfiguran a partir del intercambio de ideas, por ello el mismo autor, amplía la idea diciendo: “Hablar y debatir sobre “el lugar” es un ejercicio altamente enriquecedor. Producir colectivamente ese lugar mientras conversamos es una tarea fascinante de eso se trata la cartografía social (Diez, 2018, p. 27).

En este sentido, el mapa emerge como una representación cartográfica fruto de una construcción intersubjetiva, en la cual los sujetos negocian entre ellos la lectura que hacen del espacio a partir de su cotidianidad en él.

Así el mapa cartográfico, antes de ser una representación física sobre el papel o en otras superficies y posiblemente con relieve es un mapa mental, es decir que las personas crean en su en su cerebro, almacenan en su memoria y que a medida que se enfrente a nuevas experiencias realizan cambios en los mismos, lo cual supone que los mapas no son estáticos, son cambiantes y distintos de un sujeto, debido a los procesos permanentes de organización, depuración y selección de información, para tomar decisiones sobre las rutas que deben tomar por ejemplo para llegar al trabajo, la escuela, la tienda, entre otros lugares.

Dicho lo anterior en esta investigación las representaciones que sobre el territorio han tejido los líderes comunitarios cobran fuerza como un medio para entender con un mayor nivel de complejidad los conocimientos que tienen del territorio y como estos son un referente para realizar su trabajo comunitario. Pero ¿cómo se articulan las representaciones sociales con la cartografía social? La articulación tiene lugar cuando se pasa de una cartografía geográfica tradicional y se plantean otras cartografías, como la social en la cual la relación del sujeto y el territorio es objeto central, desde la perspectiva del sujeto en relación a su experiencia y la forma como ve el mundo. En este sentido, Diez (2018) explica “la cartografía es un acontecimiento de representación, deconstrucción y producción, por

momentos complementarios y por otros en conflicto [...]” (p. 20), lo cual permite develar la forma como quienes viven un territorio comprenden sus dinámicas.

En la Cartografía Social lo que importa son las construcciones colectivas de los sujetos, permitiéndoles realizar representaciones cartográficas de diversas realidades en las cuales identifican los actores involucrados, los problemas y los lugares en los que se desarrollan. Así el producto de la cartografía social, *es el mapa que tiene la gente en su cabeza del territorio que habita*, es una construcción única que solo quienes caminan a diario el espacio que habitan pueden tejer, en este sentido el mapa es una construcción propia de como un cierto grupo de personas ven su mundo y no de como los demás lo ven.

2.8. Ciudadanía territorial

De acuerdo con el profesor Sergio Claudino (2014) “São cada vez mais insistentes os apelos para a construção de uma sociedade democrática, que discute e decide o destino de sua comunidade e cujos membros exercem uma cidadania territorial eficaz” (p. 1) en este sentido la educación tiene el encargo de brindar elementos a los ciudadanos para que se apropien del territorio que habitan y puedan aportar en su construcción de forma consciente. Según el mismo autor, en ello la escuela cumple un papel fundamental, mediante la formación ciudadana, para lo cual puede recurrir a la “discussão dos problemas da comunidade territorial e a apresentação de propostas de intervenção” (Claudino, 2014, p. 1), las cuales deben permitir la articulación de diferentes actores sociales que hacen parte del territorio.

Hablar de ciudadanía territorial, es conocer el entorno local desde ejercicio de preguntarse por los problemas existentes y las posibles propuestas de intervención para pasar de una ciudadanía centrada ya no en la queja sino en la elaboración de propuestas viables que reconozcan las realidades de los lugares que habitan, de tal manera que puedan ser transformadas aquellas situaciones que atentan contra los derechos de las personas.

Ello desemboca en la formación de una ciudadanía que conocen el territorio y que está en la capacidad de incidir haciendo uso de sus derechos políticos en la solución de los problemas, así se habla de una ciudadanía que se ubica en otro lugar de enunciación, uno en el cual hombres y mujeres reconocen el poder que tienen y lo que puede hacer con el mismo para transformar su territorio.

En esencia, la ciudadanía territorial, propone la formación de un **ciudadano territorial** con las competencias necesarias para participar en la construcción del territorio, en este sentido Gutiérrez (2010) precisa que esta idea:

parte de aceptar que no se cuenta con el ciudadano requerido para afianzar la democracia; que como éste no nace, sino que se hace, es necesario formarlo en contexto, de manera consciente e intencionada, para que ligado al territorio que habita, construye y semantiza, pueda desplegar junto a otros una ciudadanía renovada orientada al respeto por la diferencia, al reconocimiento de la pluralidad, a la construcción de convivencia y, consecuentemente, a aportar en la consolidación de la democracia (p. 59).

La dupla ciudadanía-territorio, llama la atención sobre la necesidad de que los ciudadanos se apropien de sus derechos para aportar a la construcción de lo público como aquello que es de todos. Conocer el territorio es un insumo para transformarlo de manera individual o colectiva, en el caso de la segunda mediante la articulación con diferentes actores, autoridades e instancias interesadas en los temas que preocupan a los ciudadanos.

Dicho lo anterior, la ciudadanía territorial es un proyecto educativo, social y político que busca generar cambios en el ciudadano y en especial en sus acciones. Según Gutiérrez y Pulgarín (2015):

Un ciudadano contextualizado, ligado y arraigo al territorio constituido, dispuesto a ejercer sus ciudadanías y contribuir a la construcción y posicionamiento de la democracia, como opción de vida para disfrutar de los bienes y servicios que ofrece y dispone la sociedad, y para alcanzar más y mejores condiciones de su existencia, de su vivencia con otros (p. 35).

Lo anterior implica emprender acciones que permitan la formación un ciudadano territorial que haga parte y se sienta parte de la construcción de lo que pasa en su territorio, que pueda sumar esfuerzos junto con otros actores para generar cambios significativos en el territorio, en la medida que es capaz de trabajar en el desarrollo de apuestas que benefician a un mayor número de personas. En síntesis, la ciudadanía territorial se centra en la formación

de un ciudadano que tengas las competencias para aportar a la construcción del territorio, al tiempo que fortalece la democracia, en la medida que sus acciones logran incidir en las dinámicas del espacio que habita.

2.9. Cartografía social

Según la perspectiva desde la cual se aborde la cartografía social puede ser entendida como enfoque, herramienta, técnica, procedimiento (Diez y Chanampa, 2016) o estrategia de **investigación**, de **intervención social** y están quienes la conciben de forma **conjunta**, es decir, sirve tanto en la producción de conocimiento como en la transformación de la realidad social. Concebirla de una u otra forma encierra consigo una episteme, es decir, una forma concreta de producir conocimiento y ver la realidad social. Tello y Gorostiaga (2009) establecen que: “La cartografía social es un enfoque metodológico basado en el análisis textual que busca la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos” (p. 160). A su vez estos autores consideran la cartografía social como enfoque,

dato que asume una visión sobre la realidad en términos epistemológicos y propone una metodología específica –la combinación de análisis textual y mapeo- para desarrollarla. La CS asume una mirada poscrítica que se combina con elementos del pensamiento complejo de Edgar Morín (Tello y Gorostiaga, 2009 p. 160).

La cartografía social aparece en el escenario de las metodologías y técnicas de investigación social **activas** como una forma de construir conocimiento científico, con unas particularidades propias dadas las características de la realidad que conoce y el modo como propone su abordaje desde la representación (a través de mapas) y el análisis textual, dupla que permite develar la complejidad del mundo como no es posible desde otros enfoques metodológicos. En esta se reconoce que los sujetos que habitan un territorio tienen conocimientos sobre el mismo que solo ellos poseen y pueden comunicar y una forma de acceder a ellos a partir de la elaboración de representaciones cartográficas y de las explicaciones que dan de las mismas. Las cuales posteriormente son analizadas en detalle.

Por su lado Barragán en un intento por diferenciar la cartografía social de la cartografía “tradicional”, explica:

Así, e intentando ir más allá de los mapas geográficos, aparece la cartografía social (cs) en la que, inicialmente, a partir de las consideraciones espaciales del terreno se busca que las comunidades reconfiguren la territorialidad de los espacios habitados. Esta estrategia de intervención social y de investigación cobra cada vez más fuerza en diferentes campos de indagación cualitativos ya que posibilita reconstruir representaciones del mundo físico, social y cultural para configurar rutas de transformación (p. 250).

La cartografía social como *estrategia* supone la construcción de conocimiento y como *herramienta* conlleva la gestión de cambios en la realidad a partir de su comprensión, en este sentido cobra fuerza la idea de concebirlas juntas, es decir, se produce conocimiento para conocer mejor el problema y luego poder desde la cartografía gestionar procesos de cambio de esa realidad que resulta problemática para una comunidad. Diez y Chanampa (2016) profundizan en este debate al plantear

Podríamos definir a la Cartografía Social como un **procedimiento** que convoca a un proceso productivo, que implica una sucesión de eventos y fases reunidas en un hecho complejo. También podemos definirla como **método**, dada su estructura que permite un resultado. Al mismo tiempo definirla como **máquina deleuziana** de producción generadora de mapas, representaciones colectivas y transformaciones a partir de la producción de nuevos sentidos espaciales (Debord y Wolman, 1956) (p. 86) [la negrita es nuestra].

Considerando lo expuesto no existe unicidad a la hora de definir conceptualmente que es la cartografía social y menos cuando se trata de operativizarla, es decir, materializar procesos según sus postulados. Por extraño que parezca a quienes leen este trabajo, el debate sobre lo que es la Cartografía social aún sigue vigente entre quienes la trabajan, por ello no es raro que los autores antes citados manifiesten “Nos preguntamos permanentemente si la

Cartografía Social es un método, una propuesta conceptual, una herramienta o un simple modo de “hacer mapas”” (Diez y Chanampa, 2016, p. 85).

La cartografía social posibilita hacer una lectura del espacio, a partir de la manera con lo conciben, lo viven, lo nombran, lo simbolizan y se apropian las personas que lo habitan, siendo un instrumento que posibilita la producción de conocimientos sobre cómo se produce socialmente el espacio. Aunque, Habegger y Mancila (2006) la ven como

[...] una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo. Es una forma de investigación humanista y humanizadora. Es una propuesta conceptual y metodológica novedosa que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales. Este tipo de mapas (en oposición con los mapas tradicionales que se elaboraban únicamente por los técnicos) se elaboran por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo (horizontal) y de esta forma legitimarlo. Es un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de la transcripción de la experiencia de los lugares no nombrados, donde los miembros de la comunidad analizan colectivamente los problemas sociales, en un esfuerzo por comprenderlos y solucionarlos (párr. 31).

Es relevante destacar que esta metodología ha permitido dar cuenta de una relación espacio-temporal, cuando se elaboran cartografías sociales enmarcadas en la intervención del territorio desde las cuales se busca conocer qué ha ocurrido en el pasado, en el presente y cómo se proyecta a futuro el mismo, lectura que se lleva a cabo en escenarios espacio-temporales que dan cuenta de cómo se transforma e interviene el espacio.

Además, la cartografía social permite conocer los asuntos de orden político, social, económico y cultural que ocurren en el territorio y que son necesarios para transformar la realidad, ya que desde el trabajo con la comunidad se puede identificar los actores sociales involucrados en las dinámicas de un territorio, la forma como convergen los focos del poder a través de las relaciones que organizan, y jerarquizan los espacios y sus habitantes, por los diversos intereses que sobre los territorios se forjan tanto de manera individual como colectiva.

La cartografía social ha posibilitado un diálogo de saberes en la medida que no solo quien habita el territorio lo conoce, sino que quién investiga sus dinámicas puede tener referencia del mismo a través de eventos ocurridos en el pasado y que quedaron registrados en diferentes medios de comunicación social al alcance de la población. Diálogo que se enriquece cuando los investigadores se encuentran cara a cara con quienes habitan un territorio para conocer desde sus experiencias el mundo del que hacen parte, haciendo posible cartografiar lo real desde la percepción de las personas; entrando en juego un saber experto y un saber popular que se enriquecen mutuamente porque hay una construcción de conocimiento mediada por el reconocimiento del otro; aprendizajes y enseñanzas de ambos lados, sobre lo que sucede en el territorio.

Para la finalidad y alcance de esta investigación la cartografía social se entiende como método de investigación social, que permite conocer las representaciones y lecturas que hacen los sujetos de la realidad que viven y perciben a través de sus sentidos, en este sentido la subjetividad y la representaciones colectivas que sobre el territorio tejen los sujetos participantes de la investigación se vuelve una fuente legítima de conocimiento, para comprender lo que sucede en el territorio y, en términos de Bozzano (2009), comprender las relaciones entre actores, procesos y lugares. Así el mapa cobra fuerza como una construcción intersubjetiva que refleja lo que conocen del territorio y la utilidad que les dan a esos saberes los líderes comunitarios en los procesos de gestión del desarrollo.

En este sentido Montoya (2009) precisa que “la mayor potencia que a mi modo de ver alberga la cartografía social se refiere a su carácter epistemológico, a su condición de saber fronterizo, de propuesta transdisciplinar apuntalada en el diálogo de saberes” (p. 132), esta idea reivindica su papel como una forma de hacer, construir conocimiento en la cual se establecen diálogos con otras disciplinas y campos que permiten fortalecer las comprensiones que se hacen desde la cartografía social.

Como se dijo con anterioridad el producto de la cartografía social son los mapas, es decir, esas representaciones del espacio que tienen los distintos grupos humanos y que son un reflejo de la apropiación y construcción social que hacen de este; de acuerdo con Sauer (1987) para los geógrafos:

Los mapas rompen nuestras inhibiciones, estimulan nuestras glándulas, agitan nuestra imaginación y sueltan nuestra lengua. El mapa habla por encima de las

barreras idiomáticas; a veces es identificado como el idioma de la geografía se nos atribuye la transmisión de ideas por medio de mapas como nuestra común vocación y pasión (p. 5).

Si eso sucede con los geógrafos, que se podría decir de los mapas que son producidos colectivamente por líderes comunitarios y que son fruto del habitar, del sentir y de las comprensiones y sentidos que se tienen del territorio.

Los mapas para la cartografía concretan y sintetizan: saberes, conocimientos, apuestas e intereses de los grupos que los producen, en este sentido cobra fuerza la idea de los mapas como dispositivos de poder en los cuales a su vez es posible precisar diferentes visiones del mundo, las cuales si recordamos a Santos (1995) pueden no corresponder con el mundo en que vivimos, sin embargo, estas son las que usamos para interpretarlo y producirlo, no obstante, distan mucho del mundo que se podría construir en el presente. Esta última idea es una de las apuestas de la cartografía social al identificar y comprender los conocimientos que del territorio tienen quienes lo habitan y que se convierte en el fundamento de sus propuestas de intervención para el cambio.

En síntesis, se puede decir que la articulación de las representaciones sociales con la cartografía social constituye la imagen que tienen los sujetos del territorio que habitan, siendo esta una construcción propia en la cual quedan expresados lo que pasa en este desde la perspectiva de quienes viven el territorio, lo cual se convierte en un insumo para pensar la realidad y transformarla con conocimiento de causa, según las necesidades e intereses de las comunidades. Por ello el mapa se convierte en un dispositivo de poder que permite la gestión fundamentada de transformaciones del territorio en los distintos ámbitos de la interacción humana.

Capítulo 3: Metodología

La metodología se concibió como un ir y venir de la teoría a la lectura del contexto sociogeográfico donde tuvo lugar la investigación. Ello con la finalidad de profundizar en el análisis del objeto de investigación que se definió en capítulo 1 del presente informe.

La ruta construida que se ofrece en este capítulo, se presenta en dos apartados. En el primero se describe el enfoque, las estrategias de investigación, las técnicas de producción de información, los métodos de análisis utilizados durante el desarrollo de la investigación, los momentos y las consideraciones éticas. En el segundo, se encuentra la aproximación lograda al corregimiento Altavista, lugar en el cual se desarrolló la investigación y en la cual participaron 8 líderes comunitarios; la mitad de ellos mujeres y la otra mitad hombres. La descripción del contexto es un insumo para entender no sólo las actuaciones de las organizaciones de base sino el conocimiento que tienen los líderes sobre su territorio y la forma como lo emplean en la gestión del desarrollo comunitario. Elementos que en el capítulo 4 son clave para entender como el conocimiento del territorio es fundamental para las organizaciones de base y sus integrantes.

El camino que se describe fue el elegido para transitar considerando la naturaleza de los datos, los actores con los cuales se trabajó y el propósito de la investigación.

3.1. Itinerario para conocer un problema singular

Cada individuo tiene su propio mapa del mundo. El del niño no se parece al del adulto... De ahí la dificultad de la comprensión mutua. Al hablar del mundo, cada cual tiene su propio mapa, su propia visión, su propia imagen.

(Ryszard Kapuscinsk, 2003)

¿Qué camino seguir para comprender este problema?, fue durante varios semestres una pregunta persistente al pensar en el desarrollo de esta investigación educativa, la cual nos permitió construir y recorrer un camino, que no fue lineal, sino que se caracterizó por la ir y

venir a la hora de producir, sistematizar, depurar y analizar la información. Considerando que:

Investigar de manera cualitativa no es aplicar una metodología sino construir un camino que lleve, en un momento dado, a la mejor respuesta a una pregunta; no es una tecnología, no es aplicar ciegamente procedimientos, es interpretarlos, ajustarlos y usarlos en el momento apropiado (De la Cuesta, 2006, párr. 3).

Así, la descripción metodológica que se presenta a continuación es fruto de un largo trayecto que implicó caminar solo por momentos, en otros, acompañado de mi asesora y de los profesores que orientaron los cursos de métodos de investigación y de los evaluadores de este trabajo.

En este sentido la búsqueda de una respuesta a la pregunta que orientó la investigación se derivó de diferentes espacios de diálogo, lecturas de manuales de metodología y trabajos de investigación que permitieron definir el enfoque en la mirada, las técnicas de recolección de información y las técnicas de análisis de la información para construir la comprensión realizada de forma rigurosa.

Es por ello que en este apartado se leen las elecciones metodológicas realizadas por los investigadores en la cuales se reconoce que “El investigador es un sujeto situado, como lo explica Rosaldo (1991), con una biografía y una perspectiva dadas que condicionarán lo que pregunta, cómo lo pregunta y qué interpreta” (De la Cuesta, 2006, párr. 2). Es así que cada uno de los elementos que constituyen esta descripción metodológica no son neutrales o inocentes cada uno de ellos responde a elecciones subjetivas con sustento académico a partir de las cuales se lograron configurar los procedimientos para la producción de la información, análisis de esta y presentación de resultados.

3.1.1. El enfoque de la mirada.

¿Desde dónde centrar la mirada para comprender el problema? La elección del enfoque de esta investigación se pre-figuró en la pregunta y en los objetivos de este estudio, considerando que lo que interesa son los elementos que construyen las personas de manera individual y colectiva a partir de las dinámicas de los territorios que habitan. Por ello la vida cotidiana y

en especial las palabras y las representaciones se reivindican como una forma válida de comprender los problemas para emprender acciones de transformación en los territorios.

De acuerdo con De la Cuesta (2006) “No se hace investigación cualitativa para tener razón, el equivalente de comprobar una hipótesis, sino que se hace para comprender un fenómeno de naturaleza humana, una experiencia o vivencia tal como es vivida, experimentada por la persona” (párr. 7). En este sentido, el interés de la investigación cualitativa es realizar una lectura coherente de la realidad en la cual los sujetos de la acción se sientan leídos y ello permita profundizar en la comprensión de los problemas y por tanto en la solución e intervención de los mismos.

Cuando se privilegió el enfoque cualitativo se tuvo en cuenta que este busca reconocer la voz de quienes habitan un territorio y la forma como lo comprenden y viven; esto supone estudiar la realidad de las personas desde los elementos que hacen parte de su contexto, los cuales están en permanente cambio por lo que no se pueden entender como variables fijas. Ello, permitió que el objeto de estudio de esta investigación se reconfigurara (Quecedo y Castaño, 2002) a medida que se profundizó en su comprensión y a partir del diálogo con líderes comunitarios que integran algunos de los procesos de organización comunitaria en el corregimiento de Altavista.

Además, inscribir esta propuesta en lo cualitativo obedeció a que esta concepción de la investigación se centra en la dimensión humana, sin que ello quiera decir que todo sea válido, sino que hay elementos comunes en la realidad de las personas que reflejan sus modos de pensar y actuar en relación al mundo del cual hacen parte, es decir, “los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico” (Sandoval, 2002, p. 15) motivo por el cual lo individual y lo colectivo es un elemento que explica las dinámicas de las organizaciones humanas.

Considerando lo expuesto la inscripción en lo cualitativo no fue por una moda en la investigación social y educativa, sino por la episteme que encierra el enfoque, es decir, una forma de construir el conocimiento que tienen los seres humanos, en la cual la realidad se comprende desde los ojos de quienes por tradición han sido denominados objeto de investigación. De ahí las particularidades del estudio, las omisiones intencionales, las

observaciones, las preguntas de investigación y sobre todo la forma de buscar comprender el problema.

3.1.2 Estrategias de investigación.

La búsqueda de una respuesta a la pregunta de esta investigación se realizó mediante el uso de la investigación documental y el grupo de discusión, dos estrategias en las cuales se combinan métodos y técnicas para conocer la realidad estudiada. Se nombran como estrategias considerando que “se conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa” (Galeano, 2014, p. 19), lo cual supone que en la investigación cualitativa nunca se parte de cero porque siempre hay elementos que permiten a cada investigador construir su ruta de trabajo según sus necesidades, ello permitió tener claridades al planear el trabajo de campo con los líderes comunitarios.

En estas dos estrategias, métodos como: la pregunta, la observación (Fourez, 1994) y la cartografía (George, 1973 y Sauer, 1987) se convirtieron en aspectos clave al pensar la producción de la información y el análisis de la misma, hecho que explica el nivel de detalle de los instrumentos utilizados durante la búsqueda del material bibliográfico y el trabajo de campo.

La investigación documental según Galeano (2014) “hace de sus fuentes (de información numérica y no numérica) su materia prima básica” (p. 115) para la cual se vuelve fundamental “los testimonios escritos o gráficos” (Galeano, 2014, p. 114) la misma fue pertinente en la investigación al revisar las investigaciones sobre educación geográfica realizadas a escala local, nacional e internacional. Lo cual permitió precisar elementos desde los cuales fue leído el problema y que en un inicio fueron las descritas en la tabla 1.

Tabla 1. Términos y palabras clave que orientaron en un inicio la búsqueda de material bibliográfico

Término o Palabra clave	De dónde emerge
Enseñanza de la geografía	Tesauro de la Unesco
Educación no formal	
Educación geográfica	

Didáctica de la geografía	Material bibliográfico especializado: artículos de revista, libros, capítulos de libros, trabajos de grado de posgrado e informes de investigación.
Ciudadanía territorial	
Procesos de organización comunitaria	
Gestión del desarrollo	

Fuente: Elaboración propia a partir de material bibliográfico.

Los términos guiaron la búsqueda de publicaciones (libros, capítulos de libro, artículos de revista, informes de investigación) en las bases de datos especializadas en educación como: Unesdoc, Ebsco, DOAJ (Directory of Open Acces Journals), Dialnet, Redaly, Latindex, Scielo y en Repositorio Digital de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Los documentos arrojados durante las búsquedas permitieron trabajar con publicaciones escritas desde 1989 hasta el 2018. Los documentos más antiguos se retomaron para mostrar la vigencia del problema de investigación hasta nuestros días y los desarrollos propuestos por la comunidad académica para darle solución. Es necesario precisar que para la construcción del referente conceptual se privilegiaron publicaciones de los últimos cinco años, con el fin de reconocer las discusiones contemporáneas sobre la realidad estudiada en la investigación y así algunas de las decisiones metodológicas y conceptuales expuestas a lo largo de esta investigación.

El material revisado a través de fichas bibliográficos permitió precisar el problema, identificar los antecedentes de la investigación (presentados en el capítulo 1), los referentes teóricos de la investigación y la concreción de las categorías de análisis (los primeros se detallan en el marco de referencias y las segundas en los resultados). Además, la revisión documental en esencia muestra el objeto de estudio como una relación poco explorada en el contexto latinoamericano donde la pregunta por la educación geográfica ha estado centrada en los procesos de educación formales y poco en los no formales, por lo cual la pregunta de investigación cobra más fuerza y relevancia en las investigaciones en educación geográfica que se realizan en América Latina.

La segunda estrategia de investigación empleada, fue el grupo de discusión, de acuerdo con Galeano (2014) este:

se caracteriza por ser creado y por ser un grupo de trabajo. Es Creado en el sentido de que sus miembros son convocados por un agente externo (el investigador), con un propósito determinado y siguiendo un plan de realización diseñado desde fuera del grupo (Galeano, pp. 190-191).

Desde esta perspectiva el grupo de discusión no preexiste a la investigación, sino que se conforma “[...] de manera intencional y consciente para hacer una tarea, hay una demanda de cooperación, esfuerzo y rendimiento para alcanzar un fin prefigurado” (Galeano, 2014, p. 191), esto nos permitió en el marco de esta investigación realizar un trabajo intencionado con los líderes comunitarios para producir información útil sobre los conocimientos que tienen del territorio que habitan y que les permite gestionar el desarrollo de las comunidades a las que pertenecen. La definición propuesta por Galeano (2014) permitió la creación de una serie de criterios para selección de los líderes comunitarios que fueron invitados al taller de lectura del territorio y al grupo de discusión; en el primero se elaboró una cartografía social del territorio y en el segundo se realizó una negociación de sentidos sobre el análisis de la información recogida.

3.1.3. Técnicas de búsqueda y producción de información.

Para concretar y materializar las estrategias de investigación se implementaron cuatro técnicas de búsqueda y producción de información, las cuales fueron: *la revisión documental*, *la entrevista a profundidad*, *el taller de cartografía social* y *el grupo de discusión*. La primera implicó “[...] rastrear, ubicar, inventariar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima [...]” (Galeano, 2014, p. 120); la segunda, se entendió como aquellos “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 101). Lo cual implicó la creación de espacios en los cuales fuera posible conocer la forma como los líderes comunitarios conocen el territorio y lo intervienen desde sus saberes.

La **entrevista a profundidad** se realizó a cuatro lideresas comunitarias, en encuentros individuales con una duración aproximada de una hora. Las lideresas están

vinculados a diferentes procesos de organización comunitaria como la Junta de Administradora Local, organizaciones culturales, juveniles, ambientales y de acueductos veredales. Dichas entrevistas se realizaron en los domicilios o sitios de trabajo de las entrevistadas de tal manera que estas se sintieran en espacios familiares y cómodos para conversar sobre diversos temas.

El **taller de cartografía social** permitió elaborar una cartografía social con la cual se buscó “la representación de fenómenos sociales a través de mapas que estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos” (Tello y Gorostiaga, 2009, p. 159) lo cual implica que sobre un solo objeto o acción que se estudia, un grupo puede realizar diversas interpretaciones usando “diferentes lenguajes, lo escrito, la palabra, los gráficos” (Carballeda, 2014, p. 31). En este caso, para describir el territorio que habitan.

El mapeo colectivo realizado por los líderes comunitarios es una construcción realizada desde algo común: Altavista, el territorio que habitan, transitan, perciben y construyen desde su actividad como líderes comunitarios. Para ello los ocho líderes participantes fueron divididos en dos equipos de cuatro integrantes y se les pidió que hicieran un mapa según las indicaciones del anexo XX. De ese ejercicio, salieron dos mapas que fueron presentados por cada uno de los equipos. Luego el equipo en pleno tuvo la oportunidad de construir un tercer mapa en el cual plantearon a escala corregimental, aquellos problemas o situaciones relevantes que se presentan, así como algunas acciones sugeridas para darles solución.

Posteriormente se realizó un **grupo de discusión**, para analizar y precisar con los líderes comunitarios el análisis logrado de la cartografía elaborada y de los problemas del corregimiento Altavista, todo ello con la finalidad de que los participantes se sintieran leídos en el informe de investigación. El grupo de discusión se llevó a cabo con líderes de tres de los cuatro grandes sectores que conforman el corregimiento (San José del Manzanillo, Altavista Central y Aguas Frías).

Se privilegió el uso de estas técnicas porque desde ellas **se reconoce al interlocutor como sujeto de saber** que conoce su territorio, que reflexiona sobre su práctica y, a medida que se enfrenta a nuevas experiencias; deconstruyen sus ideas y las formas de intervenir sobre su realidad, es decir, se valora el saber de los otros como aspectos fundamentales para comprender la realidad. Además, son técnicas que permitieron a través del proceso

investigativo, realizar cambios en la estructura de los instrumentos que guiaron la recolección de la información, de tal forma que los datos fueran útiles en la comprensión del problema y eventualmente en el planteamiento de la propuesta de intervención.

Los líderes con los cuales se recogió la información mediante tres de las cuatro técnicas mencionadas con anterioridad, se definieron preliminarmente a partir de tres criterios. 1) la conformación de grupos en los cuales participen líderes de todas las microcuencas del corregimiento, 2) la conformación de un grupo heterogéneo en relación con las organizaciones a las que pertenecen los líderes y 3) la conformación de grupos de trabajo en los que participen tanto líderes como lideresas.

Para recoger y producir la información por cada técnica, se contó con una guía que permitió orientar y centrar el trabajo. El formato de ficha bibliográfica elaborado (ver anexo 1) sirvió para identificar las ideas centrales de los textos y los argumentos que fortalecen en lo conceptual, teórico y metodológico la investigación. La guía de la entrevista en profundidad (ver anexo 2) posibilitó darle un orden a la conversación con los líderes, establecer preguntas centrales y otras preguntas considerando las respuestas dadas por el entrevistado a fin de profundizar en sus comprensiones y conservar un hilo conductor de la conversación para evitar tratar temas que no eran objeto de investigación. La guía del taller de cartografía social (ver anexo 3), facilitó establecer las indicaciones para la elaboración de los mapas de forma clara. Finalmente, con la guía del grupo de discusión (ver anexo 4) se direccionó la presentación de los resultados del análisis de la cartografía y posteriormente la negociación de sentidos.

Aunado a lo anterior, la creación de las guías, posibilitó precisar los recursos necesarios para realizar el trabajo de campo, tales como: el tiempo, espacios, materiales, medios de registro (grabadora digital, cámara fotográfica y de video) y personal de apoyo, durante el desarrollo del taller de cartografía social se contó con la participación de una profesional social, Patricia Ramírez, quien acompañó a uno de los dos grupos formados para la construcción de la cartografía social.

Las precisiones realizadas para el desarrollo del trabajo de campo a partir de la elaboración de las guías, evidencian su importancia durante la investigación, en la medida que permitieron superar las omisiones que pudieran comprometer la información recogida y la producción de sentido de dicha información.

Durante el desarrollo de la investigación se hizo uso de fuentes documentales y orales, las primeras estuvieron integradas por artículos de revista, libros, capítulos de libros, informes de investigación, entre otros, los cuales permitieron la construcción del problema, la conceptualización y la metodología de la investigación. Las fuentes orales fueron las entrevistas realizadas a líderes comunitarios, considerando que la información que se recogió y produjo a partir de entrevistas no estaba registrada en ningún medio por lo que hay que recurrir a los líderes comunitarios para que nos cuenten su experiencia para *identificar los aprendizajes que sobre el territorio han construido*.

Para cerrar, vale la pena puntualizar que el uso de una técnica u otra, en determinado momento de la investigación dependió de aquello que se ha dicho sobre el objeto de la investigación, y saber dónde estaba registrado, para no producir o recoger información que ya existía y que estaba disponible al público. Es así que el uso de las técnicas obedeció a la posibilidad recoger y producir información no registrada con anterioridad por otros actores.

3.1.4. Técnicas de análisis de la información.

La información construida durante el desarrollo del trabajo de campo se procesó mediante el *análisis de contenido*, técnica de investigación que según describe Aigeneren (2009), permite

investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan. Estudia la comunicación o mensaje en el marco de las relaciones "emisor - receptor."
(p. 1)

Desde esta perspectiva los datos por si solos no dicen nada, solo cuando los mismos son agrupados bajo unas categorías ordenadoras definidas desde la teoría y el trabajo de campo es posible desentrañar el sentido de estos y, por tanto, las lecturas que las personas realizan sobre la realidad estudiada, la relación educación geográfica y los procesos de organización comunitaria para la formación de una ciudadanía territorial. Ello permitió

realizar inferencias válidas que se soportan en los datos recolectados en campo con los líderes comunitarios del corregimiento Altavista del municipio de Medellín.

Se usó del software de investigación cualitativa Atlas Ti. El trabajo de análisis estuvo dividido en cuatro momentos: alistamiento, codificación, categorización e inferencias. En el primero se realizó la transcripción de los registros de audio y la digitalización de la cartografía social para su ingreso en la Unidad Hermenéutica. Luego se llevó a cabo la codificación, lo cual implicó una lectura del material y tematizarlo según las ideas identificadas en los insumos que se revisaron. Luego los códigos se asocian con unas categorías establecidas durante la construcción del referente teórico o que emergieron durante la codificación (ver tabla 2). Ello permitió revisar por conjuntos los apartados agrupados en una misma categoría para hacer inferencias sobre los datos, para finalmente hacer un ejercicio de negociación de significados con los grupos de líderes comunitarios que participaron en los diferentes momentos de la investigación.

Tabla 2. Sistema categorial para la codificación de la información recogida y producida.

Categoría	Subcategoría	Observable (s)
Territorio	Concepciones sobre el territorio	Problemáticas sociales
		Lugares identificados
		Lugares significativos
	Inteligencia territorial	Topónimos
		Delimitación de territorio
		Iniciativas comunitarias
Cambios en el territorio		
Organización comunitaria	Gestión del desarrollo comunitario	Características de las organizaciones
		Escenarios de participación
		Estrategias de trabajo con líderes
		Educación no formal
Educación geográfica	Cartografía social	Lectura de territorio
		Problemáticas sociales
	Formación ciudadana territorial	Características de los líderes
		Características de las organizaciones
		Iniciativas comunitarias

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y del trabajo de campo.

Además, el análisis de la cartografía social construida, se basó en una matriz, en la cual fue posible identificar la visión que los participantes tienen del corregimiento, los límites que establecen, los lugares identificados, los actores, autoridades y los problemas presentes

en el territorio. Dicha matriz analítica permitió identificar las concurrencias y las divergencias en las representaciones realizadas por los líderes comunitarios tanto en los fijos como en los flujos identificados en el territorio.

3.1.5. Momentos de la investigación.

El desarrollo de las actividades se llevó a cabo en cuatro fases: *contextualización*, *conceptualización*, *significación* y *socialización*. En la primera se buscó precisar el problema, la pregunta, la naturaleza de la investigación, la población, el territorio, al igual que la ruta metodológica a seguir. En la segunda se situó conceptualmente el objeto de investigación dentro de la producción académica elaborada por quienes han trabajado los ámbitos conceptuales que desarrollamos, los cuales se derivan de las teorías revisadas y que aportaron elementos teóricos-conceptuales para leer con sentido los procesos en el territorio, durante el trabajo de campo.

En la tercera se enfatizó la construcción de sentido sobre el objeto de estudio de la investigación a partir del análisis de los datos recogidos en campo y procesados mediante el uso del software de Atlas-ti. Y en la última fase, se compartió con la comunidad lo construido mediante el desarrollo de un encuentro; al igual que poner a discusión los avances y resultados de la investigación a través de la comunicación en espacios académicos como la *IV Convención Nacional de Educación Geográfica* que se llevó a cabo en Montería, Colombia, del 15 al 17 de noviembre de 2018³, y desde la participación como ponente en el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina, realizado en Quito, Ecuador, entre el 9 y el 12 de abril de 2019⁴; espacios académicos que permitieron enriquecer el trabajo a partir del diálogo con otros investigadores interesados en la educación geográfica.

³ Pulgarín, R., y Ramírez, J. (noviembre de 2018). Lectura del territorio con líderes comunitarios. Oportunidades de una ciudadanía territorial. En: Taborda, A. (Presidenta). *IV Convención Nacional de Educación Geográfica*. Convención llevada a cabo en Montería, Colombia.

⁴ Pulgarín, R., y Ramírez, J. (abril de 2019). La educación geográfica en procesos educativos no formales. En O, Mayorga (Presidencia). XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina. Encuentro llevado a cabo en Quito, Ecuador

3.2. El dónde de esta investigación: Altavista un mosaico territorial en transformación y disputa.

El corregimiento Altavista, es una de las cinco porciones en las cuales se subdivide el territorio rural del municipio de Medellín, también denominado comuna 70, fue el territorio en el cual se llevó a cabo esta investigación. El corregimiento está situado al suroccidente de la ciudad; limita al **norte** con el corregimiento de San Cristóbal y el área urbana de Medellín (comuna 16 – Belén), al nororiente con la comuna 13 (San Javier), al **occidente** con el corregimiento de San Antonio de Prado, al **sur** con el municipio de Itagüí, al suroriente con la comuna 15 (Guayabal) y al **oriente** con la zona urbana de Medellín. El corregimiento fue creado en:

1987 como unidad político-administrativa, mediante el Acuerdo 54 que estableció la división territorial del municipio; hasta ese momento el territorio y sus actuales veredas hacían parte de la zona urbana de la ciudad: San José de Manzanillo, Aguas Frías y Altavista Central, correspondían a la comuna 16 (Belén); y, El Corazón Morro, pertenecía a la comuna 13 (Alcaldía de Medellín, 2009, p. 4).

Así Altavista es el corregimiento más joven de Medellín, con 32 años de existencia y el más pequeño en extensión territorial con apenas 27,42 km² (Alcaldía de Medellín, 2015), no obstante, los corregimientos representan el 71,8% del suelo rural de la ciudad según el Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio de Medellín con un área de 26.304,11 hectáreas (Concejo de Medellín, 2014). Está conformado por ocho veredas: Morro-Corazón, Aguas Frías, San Pablo, Altavista Central, Buga Patio Bonito, La Esperanza, El Jardín y San José del Manzanillo (ver Mapa 1), estas se encuentran integradas a cuatro sectores: El Corazón-El Morro, Aguas Frías, Altavista Central y San José del Manzanillo. Los cuales tiene como ejes estructurantes del crecimiento urbano las quebradas Ana Díaz, La Picacha, Altavista y La Guayabala.



Mapa 1. División territorial de Altavista y sus límites.

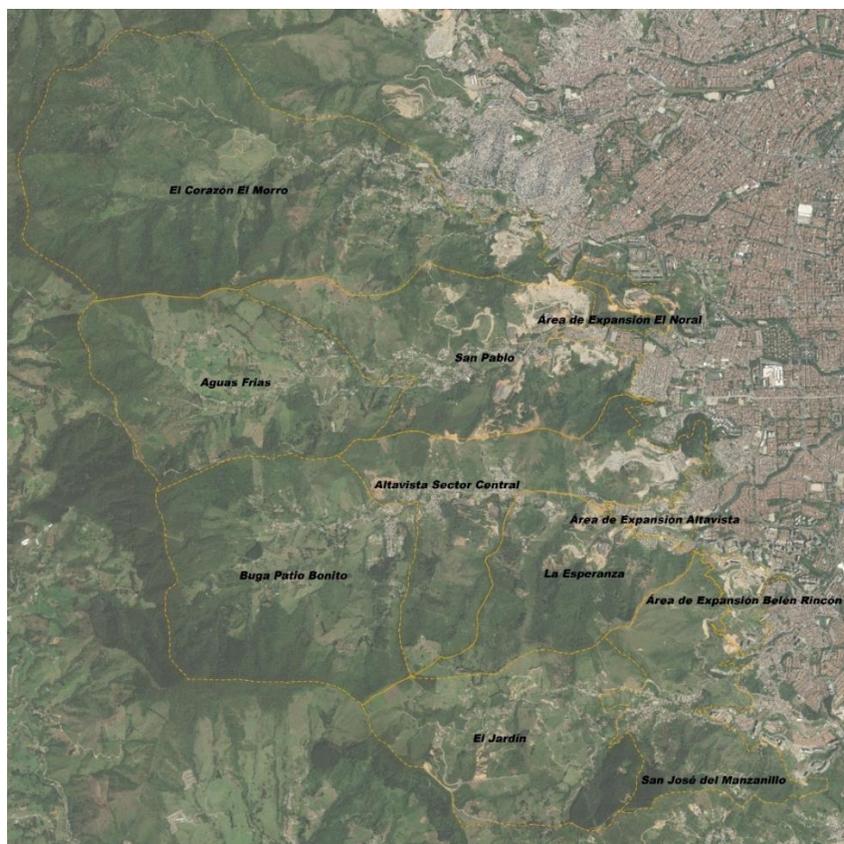
Fuente: Escobar, J. Veredas y corregimientos de Altavista. Mapa. 1:10.000 (septiembre 2019): Software: ArcGIS. Versión 10.2. Datos del POT 2014, Alcaldía de Medellín y mapa base ESRI.

Cuencas y microcuencas hidrográficas que surten las plantas de potabilización de acueductos urbanos operados por EPM y microcuencas de los acueductos rurales operados por la comunidad. En total en el corregimiento existen cuatro acueductos: Acueducto Aguas Frías, Acueducto Manzanillo, Corporación de acueducto Altavista y Acueducto Agua Pura,

ello es una muestra la riqueza hídrica del corregimiento y la capacidad para abastecer a parte de su población.

Por sus dinámicas ambientales y humanas el corregimiento es una mezcla de colores (ver mapa 2) en cuales se distingue el verde de sus zonas de reserva forestal y los cultivos de pancoger de algunos de sus habitantes, el color de rojizo de sus suelos arcillosos y el color naranja de las paredes de las viviendas construidas con ladrillos elaborados por la industria ladrillera asentada en el territorio hace ya varias décadas.

Los colores de Altavista reflejan no solo los gustos de las personas sino las condiciones materiales e inmateriales de existencia de la población, por ejemplo, el predominio del color naranja no solo se debe a que las paredes son construidas con ladrillos de este color, también al poder adquisitivo de las familias, cuando estas no tienen los recursos económicos no pueden revocar las paredes para luego pintarlas lo cual hace que este color predomine en el paisaje.



Mapa 2. División del corregimiento Altavista en veredas

Fuente: Escobar, J. Veredas y corregimientos de Altavista. Mapa. 1:10.000 (septiembre 2019): Software: ArcGIS. Versión 10.2. Datos del POT 2014, Alcaldía de Medellín y mapa base ESRI.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Local del Corregimiento el territorio “hace parte de la vertiente occidental de la cordillera central; posee un relieve quebrado de cañones intra-montañosos que conforman un sistema de valles longitudinales, paralelos y rectilíneos” (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 28). Lo cual explica las fuertes pendientes de algunos de los terrenos en los que crece bosque nativo y se presentan intervenciones antrópicas de diversa índole. Además, la topografía irregular y pendiente del corregimiento permite el desarrollo de determinadas actividades agrícolas, el crecimiento de una amplia y variada fauna y flora la cual se puede observar al recorrer sus caminos de herradura, parques, corredores verdes, cauces de quebradas, entre otros lugares.

La geografía física del corregimiento impide la construcción de vías de comunicación entre las microcuencas por lo cual los habitantes del corregimiento se deben desplazar hasta el centro de la ciudad o el parque de Belén para abordar rutas de transporte que les permitan llegar a las otras microcuencas del corregimiento y acceder a servicios de salud, justicia, educación superior y atención por parte de instituciones públicas, lo que según explica Zapata (2012) “genera que los habitantes de cada cuenca se relacionan directamente con los pobladores urbanos que con el resto de la población” (p. 84).

Por las características de sus suelos algunas de las actividades económicas del corregimiento generan diferentes conflictos, tal es el caso de actividades como la explotación de materiales a cielo abierto, fabricación de ladrillos y tejas, expansión de la ganadería, plantaciones forestales y la actividad extractiva, las cuales de acuerdo con Zapata (2010) han:

reducido los bosques naturales, agotando y deteriorando los suelos y las aguas, adicional a esto se presentan asentamientos y actividades productivas en los retiros de quebradas, provocando áreas inestables que ponen en riesgo a la población, al ocupar áreas que estaban destinadas a la protección y que actualmente se están urbanizando de forma inadecuada (p. 84).

Los conflictos por el uso del suelo son propios de una *relación de ganancia y pérdida*, por ejemplo, gana la industria ladrillera asentada en el territorio y quienes se benefician de la misma por los empleos que genera y pierde la población asentada a los lados de las ladrilleras

y canteras, que son las que respiran parte del material particulado suspendido en la atmósfera por el proceso de extracción y transformación de la materia prima.

En el caso de las invasiones de las *áreas de retiro de las quebradas*, se presenta porque muchas familias para acceder a una vivienda las construyen en las márgenes de inundación de las quebradas, lo cual conlleva a que sus integrantes se vean expuestas a amenazas por movimientos en masa, inundaciones y avenidas torrenciales. La edificación en estos espacios produce la contaminación de las fuentes de agua, según el Área Metropolitana del Valle de Aburrá (2018), en el área de la quebrada Altavista se han identificado seis problemas: 1) Vertimientos de aguas residuales en diversos puntos, 2) Acumulación de residuos sólidos y escombros en diferentes tramos de la cuenca, 3) Quema de residuos sólidos en la parte baja, 4) Ocupación de la vega constante en ambas márgenes de la quebrada, 5) Muros de contención en mal estado en la parte baja de la quebrada, y 6) Laderas desprovistas de vegetación natural.

Los conflictos por el uso del suelo son fruto de la estrecha relación entre las características físicas del territorio y los modos de ocupación por parte de sus habitantes, los cuales están asociados las condiciones, posibilidades y oportunidades de la población en términos económicos, sociales y culturales. En este sentido el desconocimiento sobre las implicaciones de las acciones de los grupos humanos en sus procesos de apropiación del territorio ha contribuido a la configuración diversos escenarios de riesgo.

3.2.1. Todos somos de Altavista, los de aquí y los de allá.

Según el perfil demográfico de este territorio, el corregimiento cuenta con una población para el 2019 de 40.911 personas, de ellas el 52,23% son mujeres, es el tercer corregimiento de la ciudad de Medellín con mayor población después de San Antonio de Prado y San Cristóbal respectivamente (Alcaldía de Medellín, 2015). Según la encuesta de calidad de vida 2013, la población se ubica en los estratos 1 (14,14%), 2 (81,75%) y 3 (4,11%), es decir, la mayoría de la población reside en viviendas de estrato dos (bajo).

Dicho lo anterior, los hombres y mujeres con los que se levantó la información sobre el objeto de estudio de esta investigación son quienes han liderado los procesos de organización comunitaria en los cuatro sectores del corregimiento, para ello se propone

trabajar con un grupo aproximado mínimo de ocho personas en la realización de las entrevistas y grupo focal y 16 en el grupo focal, sus edades oscilan entre los 20 y 55 años, es decir, entre ellos hay jóvenes, adultos jóvenes y adultos mayores. Además, son líderes y lideresas que han vivido gran parte de su vida en el territorio, motivo por el cual conocen en detalle las transformaciones que han tenido lugar. Si bien todos los líderes fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación cada uno aportó en distintos momentos (contextualización y significación) y espacios (entrevistas en profundidad, taller de cartografía social y grupo focal).

La experiencia de los líderes comunitarios en el marco de sus procesos de organización comunitaria les ha permitido conocer el territorio y a partir de esos conocimientos liderar los procesos de organización, esos conocimientos son los que nos interesó identificar y establecer el uso que le dan en la gestión del desarrollo territorial, todo ello como un insumo para proponer estrategias que permitan fortalecer la lectura del territorio por parte de los líderes para llevar a cabo su trabajo comunitario y así mejorar las condiciones de vida de la población.

3.3. Consideraciones éticas en el ejercicio de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se tiene en cuenta que los elementos que en ella se presentan son fruto del análisis documental y del trabajo de campo, no de la imaginación de los investigadores. Dicho esto, este informe es ante todo una comprensión del conocimiento de los líderes comunitarios desde sus propias palabras y representaciones. Para la recolección y producción de la información se contó con el uso de un instrumento de consentimiento informado (ver anexos 5 y 6) en el cual se le explicó los derechos de cada uno de los participantes, las finalidades de la investigación y el uso que se le dio a la información, así mismo se suministró una copia del documento a cada uno de los participantes con toda la información tanto de la investigación como del investigador principal.

Lo ético se centró en dos aspectos de vital importancia, el primero fue *reconocer a los líderes comunitarios como sujetos de saber*, es decir, como hombres y mujeres con una serie de conocimientos que han adquirido a lo largo de su experiencia como líderes en sus territorios, y el segundo *negociar con ellos la lectura hecha de su territorio y de sus*

conocimientos de tal manera que sus representaciones no fueran mal interpretadas durante el análisis, en este sentido compartir los avances en el proceso de investigación permitió precisar algunas ideas por desarrollar durante la etapa inicial del trabajo de campo.

Capítulo 4: Resultados

Los resultados que se presentan a continuación son fruto del análisis de la información recopilada y producida mediante las entrevistas y la cartografía social realizada, estos pretenden responder a la pregunta de investigación en un inicio formulada y a los objetivos de investigación propuestos. Asimismo, los resultados son fruto de un diálogo con la teoría, la metodología, el material del trabajo de campo, y las conversaciones con los líderes comunitarios y la asesora de la investigación, de tal manera que el análisis tenga legitimidad entre los actores con los cuales se trabajó.

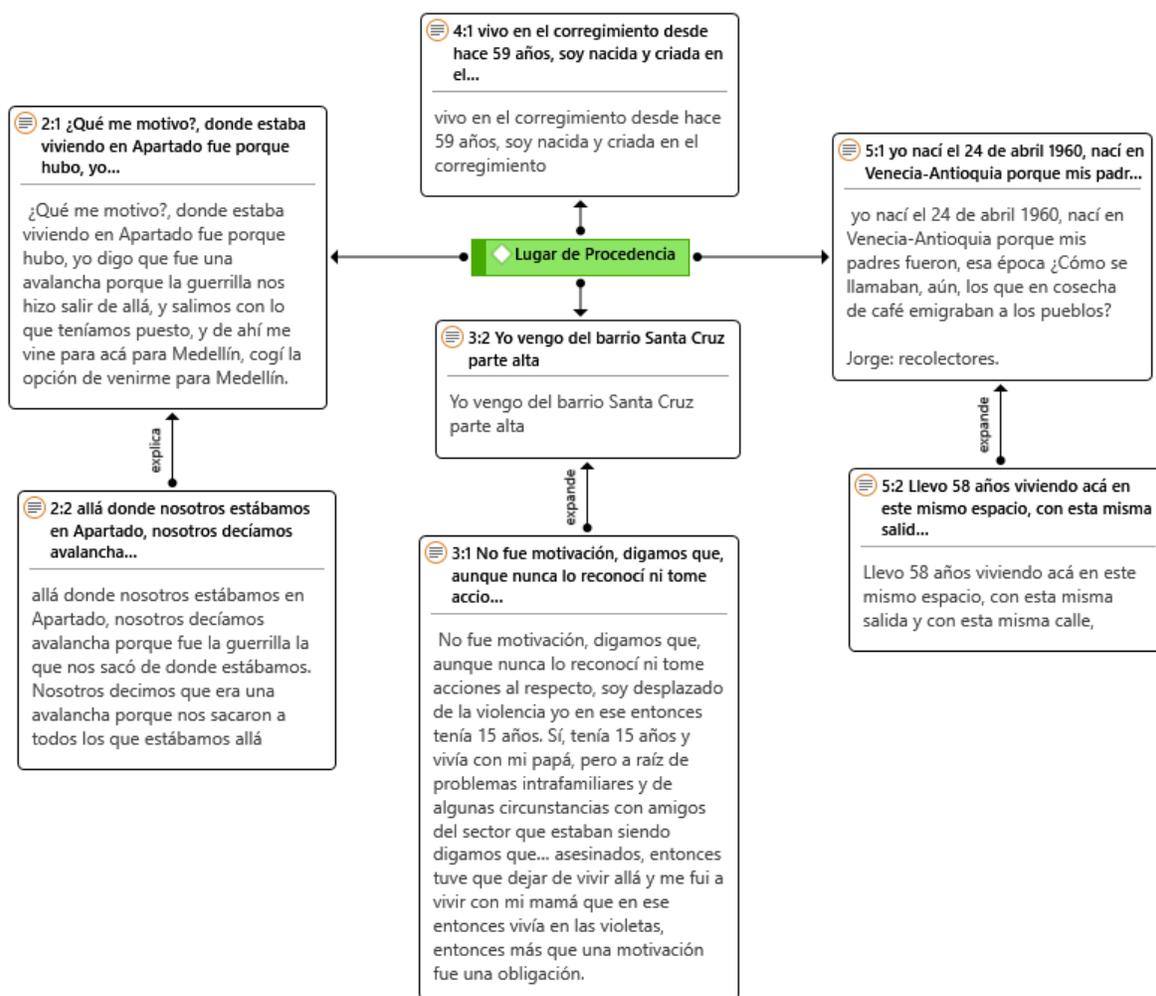
4.1. Aprendizajes sobre el territorio

Los conocimientos que sobre el territorio tienen las personas que lo habitan son importantes a la hora de tomar decisiones, para buscar soluciones a problemas sociales complejos, según las condiciones y capacidades de las comunidades. Las entrevistas realizadas a los líderes comunitarios evidencian que éstos conocen su territorio a profundidad en relación con los ámbitos en los cuales se centra su trabajo comunitario. En otras palabras, si un líder o lideresa trabaja en el sector cultural, desde este tendrá mayores y mejores elementos al leer la realidad de su comunidad y del corregimiento.

Además, sus conocimientos son fruto de la relación entre la experiencia comunitaria y la educación no formal, es decir, su ejercicio de liderazgo les ha permitido a lo largo de sus trayectorias de vida participar en capacitaciones, talleres, diplomados, cursos, seminarios y encuentros; en los cuales no sólo han aprendido sobre su territorio sino que han adquirido elementos teóricos y metodológicos para comprender la ciudad y en especial los problemas que se presentan, reconocen a autoridades, instancias y actores con los cuales pueden aunar esfuerzos para intervenirlos o solucionarlos.

Los conocimientos que se describen a continuación son fruto de la experiencia de 9 líderes comunitarios, cinco mujeres de las cuales cuatro fueron entrevistadas y cuatro hombres que participaron en el taller de cartografía social junto con tres de las lideresas entrevistadas, más una integrante de la Junta Administradora Local de Altavista. Todos con diferentes trayectos de vida en torno a procesos de organización comunitaria.

Como se puede observar en la red 1, en el caso de las cuatro lideresas entrevistadas, se encuentra que sus lugares de procedencia son diversos, es decir, dos nacieron fuera de la ciudad de Medellín, una de ellas nació en la subregión del Suroeste de Antioquia cuando su familia buscaba mejores oportunidades laborales fuera de la ciudad de Medellín. Las otras dos, nacieron en la ciudad, sólo una de ellas ha vivido siempre en el corregimiento. Además, dos de estas lideresas fueron víctimas de desplazamiento forzado por las dinámicas de violencia y conflicto armado interno existente en el país.



Fuente: Elaboración propia en Atlas-ti. 2019

Nota: por defecto el software Atlas ti 8, en el encabezado de las redes repite parte del contenido de las citas de los documentos con lo que se trabajó.

De las cuatro mujeres, una reside en Altavista hace 14 años y la que lleva más tiempo vive en el corregimiento hace 59 años, lo cual implica que tienen un amplio conocimiento de la realidad social, cultural, económica, política y ambiental del territorio. El hecho de vivir en el corregimiento durante ese tiempo les ha permitido vivir de cerca problemáticas de diversa índole.

Sus historias de vida, motivaciones e intereses las lleva a integrarse a procesos de organización comunitaria para trabajar en la solución e intervención de los problemas existentes en sus comunidades, desde una perspectiva muy local, hecho que con el tiempo se ve interrogado y empiezan a pensar su territorio a escala corregimental considerando que al aunar esfuerzos con otros líderes logran el desarrollo de proyectos que benefician a un mayor número de personas ya no solo en su comunidad sino en todo el corregimiento.

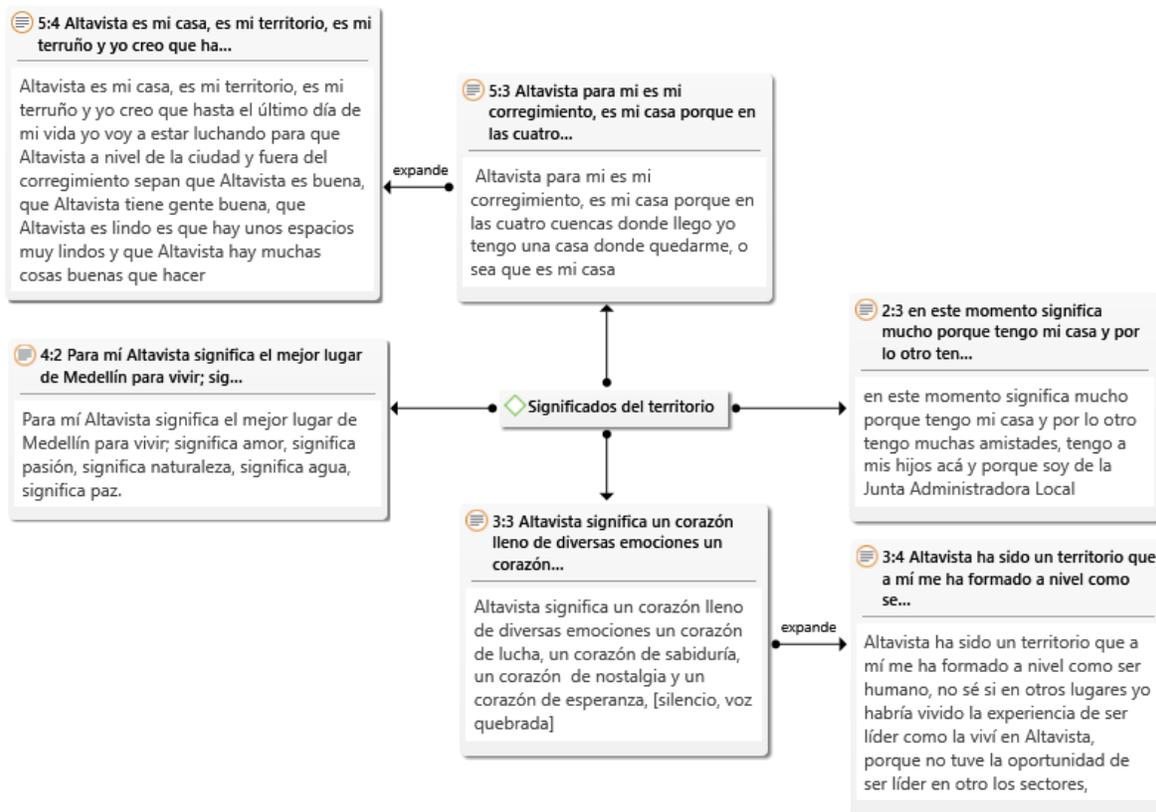
El tiempo que llevan de vivir en Altavista les ha permitido, retomando a Lefebvre (2013) *producir el espacio* a partir de la apropiación que hacen de éste, mediante el desarrollo de diferentes prácticas con la finalidad de satisfacer sus necesidades y dar solución a los problemas presentes en el territorio. La producción del espacio a partir de los procesos de las organizaciones de base permite traer a colación la triada conceptual elaborada Lefebvre (2013) **el espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido**, que en el caso de las descripciones que hacen las lideresas de Altavista en las entrevistas, es posible observar referencias al espacio percibido y vivido en diferentes momentos. Martínez (2013) en el prólogo del libro *La producción del espacio* definió esta dialéctica así:

El primero debe entenderse como el espacio de la experiencia material, que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en —y transitan— el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social. El segundo es el espacio de los expertos, los científicos, los planificadores. El espacio de los signos, de los códigos de ordenación, fragmentación y restricción. El tercero, finalmente, es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial (pp. 15-216).

En este sentido la producción del espacio tiene una relación indisoluble con la experiencia de los sujetos, de ahí que sea entendida en palabras de Larrosa (2006) como “‘eso que me pasa’. No lo que pasa, sino ‘eso que me pasa’” (p. 88), es decir, son aquellos acontecimientos que tienen lugar en los espacios de interacción de las personas y que tocan su subjetividad, cobrando sentido en sus vidas, al tiempo que empiezan a formar parte de la red de significación que construyen en su cotidianidad y que les permite estar en constante devenir, es decir, la experiencia tiene lugar en cada una de las personas y no por fuera de ellas, por eso, al hablar del espacio cada quien tiene su lectura y sus palabras para describir y comprender su experiencia.

Concebir el espacio como una construcción social supone para los líderes comunitarios en general y para las organizaciones de base que es posible cambiar el territorio en términos de sus actores, procesos y lugares (en palabras de Bozzano, 2009), en este sentido el espacio trasciende su dimensión física como contenedor de las acciones humanas y pasa a ser entendido como producción de la sociedad que lo habita. Es decir, el espacio ya no es solo físico sino lo que los grupos humanos hacen de él, así el espacio no es ni lo físico ni lo social por separado, sino la conjunción de ambos por lo que no se puede analizar desde un enfoque dual que conlleva a su separación.

En este sentido el territorio para las lideresas entrevistadas en Altavista, tiene diferentes significados como se puede leer en la red 2. No obstante, todas lo reconocen como el territorio en el cual han podido construir sus proyectos de vida a nivel familiar y comunitario, hecho por el cual no es cualquier espacio, es uno importante para cada uno de ellas. El significado del territorio está ligado con la cotidianidad, con lo que perciben a través de los sentidos y en especial aquello que les posibilita los lugares que sienten suyos.



Red 1. Significados del territorio para las lideresas comunitarias entrevistadas

Fuente: Elaboración propia en Atlas-ti. 8. 2019.

El territorio es producto de las sociedades que lo habitan, Altavista es un conjunto de posibilidades para las lideresas en la medida que es posible cambiar las dinámicas que atentan contra las libertades y derechos de las personas para tener una vida digna, por ello lo nombran como *un espacio de esperanza y de la vida*, lo cual supone rescatar otras miradas sobre un territorio que históricamente ha estado marcado por la violencia, a raíz de la presencia de diferentes actores armados que se disputan el control del territorio y cuyo control es dinámico lo que perpetúa la violencia como algo cotidiano en la representación de las personas que no conocen a profundidad el territorio y que tampoco lo habitan.

4.1.1. Aquí el orden público se construye desde diferentes orillas.

El corregimiento de Altavista al igual que otros territorios de la ciudad de Medellín no ha sido ajeno a las dinámicas de violencia que han causado derramamiento de sangre; la violencia es fruto tanto de problemas sociales como de la pobreza, la desigualdad social, la inequidad, la falta de oportunidades y la presencia de grupos armados al margen de la ley que se disputan el control del territorio y las rentas ilegales por el cobro de extorsiones y vacunas a empresas, comerciantes y transportadores, como de la ausencia del Estado o su debilidad institucional para operar en el territorio. De acuerdo con Dávila (2013):

La variación en la tasa de homicidios entre 2005 a 2010 es mayor al 804%. No solo aumenta el número de muertes siguiendo la lógica municipal de la violencia, sino que el corregimiento ya está empezando a convertirse en un foco problemático al tener un aumento exponencial en su participación en el homicidio respecto del total del municipio de Medellín (Dávila, 2013, p. 128).

Estas cifras manifiestan el irrespeto por la vida en el corregimiento fruto de las dinámicas de violencia que afecta de forma indistinta a hombres y mujeres en la ciudad de Medellín. Ello ha generado la reproducción de representaciones sociales generalizadas sobre el corregimiento que hace que las personas lo vean como un espacio peligroso, al cual no es recomendable ir. Según Cárdenas (2018):

Hace tres décadas que el corregimiento de Altavista sufre una verdadera cruzada entre grupos violentos. En los 90 sufrió con las milicias urbanas, en el 2000 con las AUC⁵, luego padeció una guerra entre 15 combos que dejó decenas de muertos y ahora una disputa camuflada entre la macrocriminalidad: “la Oficina” y “Clan del Golfo”.

Altavista tiene frontera con el municipio de Itagüí, dos corregimientos, y cuatro comunas urbanas, lo cual facilita el tráfico de personas, armas y drogas, al tiempo que lo convierten un territorio estratégico para los grupos ilegales, de ahí que muchos actores se lo

⁵ Autodefensas Unidas de Colombia.

disputen no solo para realizar sus actividades ilegales sino para instalar su idea de orden en las comunidades del corregimiento convirtiéndose en las para-autoridades e instancias donde se toman algunas decisiones que afectan en su conjunto a la población civil. Las disputas por el territorio hacen que Altavista sea noticia varias veces al año durante como lo muestran los titulares de la figura 2.

Cuarta balacera en menos de una semana en Altavista y Belén Zafra

Corregimiento Altavista, occidente de Medellín: sitiado por la violencia

Por Agencia de Prensa IPC - 24 marzo, 2010

1051 0

GOLPE A CABECILLAS DE "LOS CHIVOS" Y "ALTAVISTA"

Por Sinergia Informativa - 19 septiembre, 2018

Violencia en Altavista, Medellín, estaría generando desplazamiento intraurbano

Denuncian un "desplazamiento silencioso" en La Loma de Los Bernal, un barrio estrato 5 de Medellín.

POR: LA FM

25 Sep 2017 - 03:14 AM

ARMAS EJÉRCITO NACIONAL MEDELLÍN POLICÍA

POR SANTIAGO CÁRDENAS H. | PUBLICADO EL 21 DE SEPTIEMBRE DE 2017

A+ A-

Figura 3. Collage de titulares de noticias sobre la violencia en Altavista

Fuente: Elaboración propia a partir de Agencia de Prensa IPC, 2010; La FM, 2017; Cárdenas, 2017 y Sinergia Informativa, 2018.

La presencia de actores ilegales no implica la ausencia de los organismos de seguridad del Estado, no obstante, la población en algunos casos recurre a los grupos ilegales para

solucionar los problemas en tanto *los tiempos de respuesta son menores y los resultados son más efectivos*, lo cual no sucede con las acciones que implementan los organismos de seguridad del Estado, a ello se suma la desconfianza en las personas hacia las instituciones por supuesta colaboración con los grupos para mantener la paz en el corregimiento.

La existencia de un orden que se construye desde lo legal y otro desde la ilegalidad hace que en Altavista existan diferentes formas de resolver los conflictos por parte de la población al igual diversas acciones por parte de los órganos de seguridad del Estado y de los grupos ilegales las cuales en algunas ocasiones tienen ciertas semejanzas, por ejemplo, la Policía Nacional según el Código Nacional de Policía y Convivencia en su artículo 93 establece que comportamientos como “2. Auspiciar riñas o incurrir en confrontaciones violentas que puedan derivar en agresiones físicas o escándalos.” puede “Reñir o incurrir en confrontaciones violentas” no deben realizar y quien incurra en este deberá pagar una multa, por ejemplo, en el Barrio Nuevo Amanecer las personas que incurren en estos comportamientos deben pagar a la banda que controla en ese momento el territorio 400.000, en caso de no pagarlos debe salir del territorio.

Desde esta perspectiva los habitantes de Altavista han aprendido a vivir en medio de diferentes actores, ello no supone que toda la población legitime lo que pasa en el territorio, sino que se adaptan a sus dinámicas para poder vivir al considerar que las situaciones son pasajeras y que en algún momento cambiarán.

4.1.2. Organización comunitaria y gestión del desarrollo.

La existencia de problemas en diferentes ámbitos de la interacción social explica que se configuren múltiples y diversos liderazgos en el corregimiento Altavista para gestionar ante diferentes autoridades, instancias y actores la solución de los problemas. El fortalecimiento de los liderazgos se vio reflejado en procesos de gestión de recursos y posteriormente con la creación de organizaciones de base comunitaria en las que se agrupan personas con intereses similares sobre algunos temas, por ejemplo, según datos del Plan de Desarrollo Local del Corregimiento Altavista las organizaciones existentes tienen como campos de trabajo: cultura, ambiente, niñez y juventud, género, económico productivo, salud, deporte -

recreación y educación. Para el 2015 en estos se agrupaban 89 organizaciones como se puede ver en la figura 3.



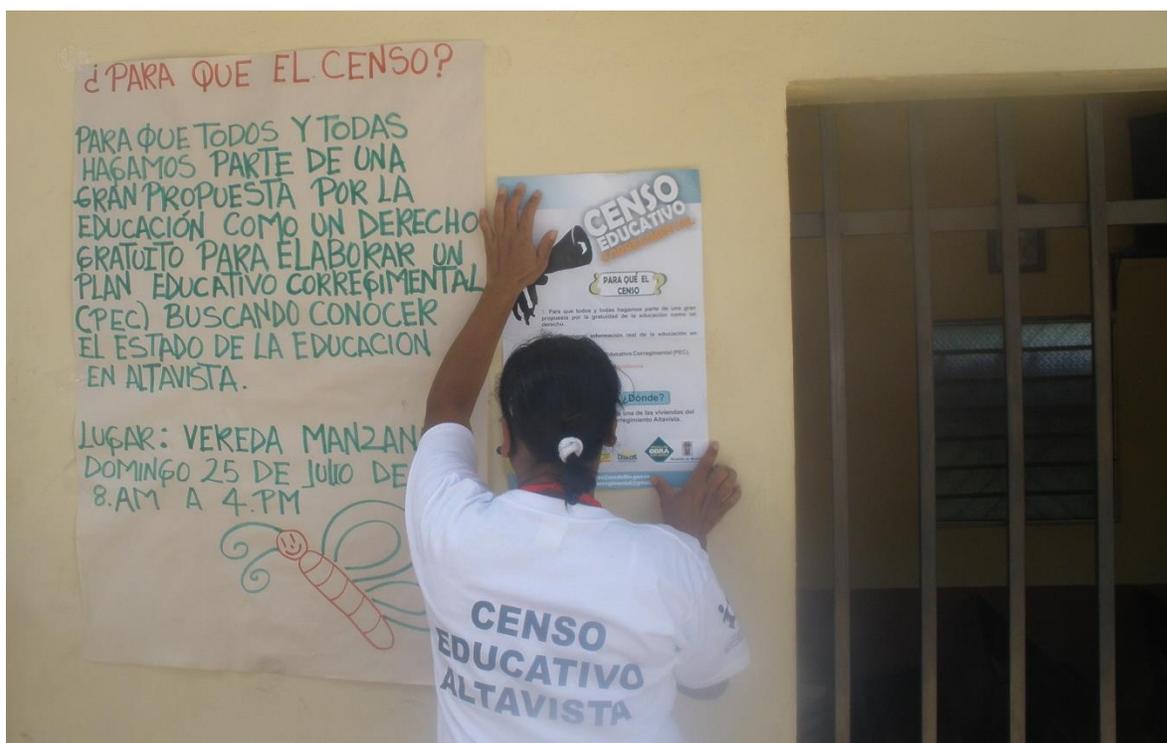
Figura 4. Tipología de las organizaciones sociales y comunitarias de Altavista

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Desarrollo Local del Altavista, 2015, p. 93

La vinculación de los habitantes de Altavista a las organizaciones les permite aunar esfuerzo en la búsqueda de soluciones y en la creación de espacios para el diálogo y la construcción colectiva del territorio. Con el paso de los años, los líderes y lideresas de Altavista transitaron de una participación pasiva a una activa, con capacidad de incidencia en los recursos que se invierten en el corregimiento por parte de las autoridades. Algunos de los procesos de participación comunitaria en el Corregimiento están relacionados con iniciativas de diferentes administraciones municipales que le han apostado a fortalecer los procesos de

organización de base comunitaria, lo que ha permitido que los mismos se sostengan en el tiempo, tal es el caso de los grupos Juveniles, iniciativa de Metro Juventud y los grupos de adultos mayores.

En el desarrollo de las organizaciones de base comunitaria en el corregimiento, hay algunas que se han desaparecido a pesar de los trabajos pioneros que realizaron como fue el caso de la *Mesa por el Derecho a la Educación de Altavista*, organización que contó con el acompañamiento de la Cooperación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social –CEDECIS–, lograron realizar un censo educativo corregimental único en el país, para determinar el estado del derecho a la educación en el corregimiento y ubicar la población que estaba por fuera del sistema educativo.



Fotografía 1. Integrante de la Mesa por el Derecho la Educación pegando la información del Censo Educativo del Altavista.

Fotografía de Jorge Isaac Ramírez Acosta, (julio 24 de 2010).

Además, esta organización comunitaria se destacó por defender el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, para lo cual asesoraron a las familias, visitaron las

instituciones educativas, y solicitaron a la comunidad que les comunicara los casos que conocieran y que pensarán que fuera una violación al derecho a la educación. Para ello cada uno de los integrantes de la Mesa por el Derecho a la Educación se capacitaron para entender la educación como servicio público y derecho, de tal manera que pudieran identificar rutas a seguir para que se le garantizara el derecho a los niños, niñas y jóvenes con los que trabajaron.

En materia de educación el Altavista cuenta con 6 centros educativos como se aprecia en la tabla 3, algunos de ellos tienen varias sedes, solo dos de los establecimientos son privados, y la mayoría de la población en edad escolar estudia en los centros educativos del corregimiento, además hay estudiantes que por iniciativa de sus familias estudian en colegios del área urbana por su mejor calidad educativa.

Tabla 3. Establecimientos Educativos del Corregimiento Altavista.

Nombre Sede	Tipo de Sede	Núcleo	Prestación del Servicio	Zona (Georeferenciada)	Barrio
Cent Educ Carlos Mesa Sánchez	Sede	935	Oficial	Rural	Buga Patio Bonito
Cent Educ María Paulina Tabora	Sede	935	Oficial	Rural	El Corazón El Morro
Cent. Educ. El Manzanillo	Principal	935	Oficial	Rural	San José Del Manzanillo
Centro Educacional Conquistadores	Principal	934	No Oficial	Urbana	Correg. Altavista
Ent Social San Francisco de Asis	Principal	934	No Oficial	Urbana	Correg. Altavista
Inst Educ Altavista	Principal	934	Oficial	Urbana	El Rincón
Inst Educ Debora Arango Pérez	Principal	934	Oficial	Rural	Altavista Sector Central
Inst Educ Marina Orth	Principal	934	Oficial	Rural	Aguas Frías
Sec Esc Aguas Frías	Sede	934	Oficial	Rural	Aguas Frías
Sec Esc Mano de Dios	Sede	934	Oficial	Urbana	Área de Expansión Altavista

Fuente: Alcaldía de Medellín, 2019.

La Institución Educativa Altavista es el establecimiento educativo público más reciente del corregimiento ya que durante varias décadas funcionó bajo la modalidad de cobertura educativa, inicialmente administrado por la Cooperación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social – CEDECIS –, y tuvo como último operador a la

Fundación Educativa Colegio San Juan Eudes. El hecho de que sea el municipio de Medellín quien hoy se encargue de la prestación del servicio educativo y de garantizar el derecho a la educación ha sido una lucha durante dos décadas las organizaciones comunitarias ya que era la única institución en Altavista Central que ofrecía bachillerato hasta la apertura en 2007 de la Institución Educativa Débora Arango Pérez y, que ocasionó que muchos jóvenes tuvieran que terminar sus estudios en la comuna 16, Belén, lo cual suponía costos adicionales para sus familias en transporte y por tanto un aumento en la deserción escolar.

En materia cultural, Altavista cuenta con diversas organizaciones que con su trabajo han consolidado diferentes espacios culturales como es el *Festival de la Cometa* que en agosto de 2019 cumplió 26 años de existencia, este Festival, es de origen comunitario e inicialmente se pensó como un espacio de encuentro para las familias del corregimiento Altavista, luego con la apropiación del mismo por parte de la comunidad y su difusión en la ciudad, el Concejo de Medellín mediante la firma del Acuerdo 47 del 2001 estableció en el artículo 1:

Con el fin de fortalecer los valores autónomos de recreación, cultura y diversión de los habitantes del Corregimiento de AltaVista, en especial en torno a las cometas y elementos de aire similares, que repercuten en bienestar e integración de toda la comunidad de Medellín, el Concejo de la Ciudad a través del presente Acuerdo institucionaliza el programa FESTIVAL DE LA COMETA EN EL CORREGIMIENTO DE ALTAVISTA, a celebrarse la segunda semana del mes de agosto de cada año, dentro del marco de la Feria de las Flores en la ciudad de Medellín.

La institucionalización del Festival garantiza el presupuesto para su realización y estableció que la orientación general para su desarrollo será responsabilidad del Instituto para el Deporte y la Recreación –INDER–, para la realización del Festival, deben trabajar de manera conjunta con las organizaciones comunitarias y culturales del corregimiento.

Los espacios culturales creados en Altavista, en esencia tienen como finalidad generar alternativas de ocio para la comunidad local y municipal, lo cual implica recuperar espacios para el disfrute de la ciudadanía y mostrar actividades que tradicionalmente son

invisibilizadas por las dinámicas de violencia que afectan el territorio y que tienen amplia difusión en los medios de comunicación.



Fotografía 2. Festival de la Cometa en Altavista.

Fotografía de Patricia Ramírez Acosta, (septiembre 24 de 2009).

La creación y fortalecimiento de las organizaciones de base comunitaria en Altavista ha acompañado el desarrollo de propuestas que hoy gozan de legitimidad por parte de la comunidad, por los impactos positivos que generan en la población y en el territorio. Se puede decir sin temor a equivocaciones que muchos de los beneficios que hoy disfrutan los habitantes del corregimiento son fruto de la gestión realizada por los líderes comunitarios y las organizaciones a las que pertenecen. De hecho, las bases para la construcción de las vías de comunicación en el corregimiento, fueron establecidas por los líderes y la comunidad cuando unieron esfuerzos y crearon los primeros rieles con sus propios recursos materiales y

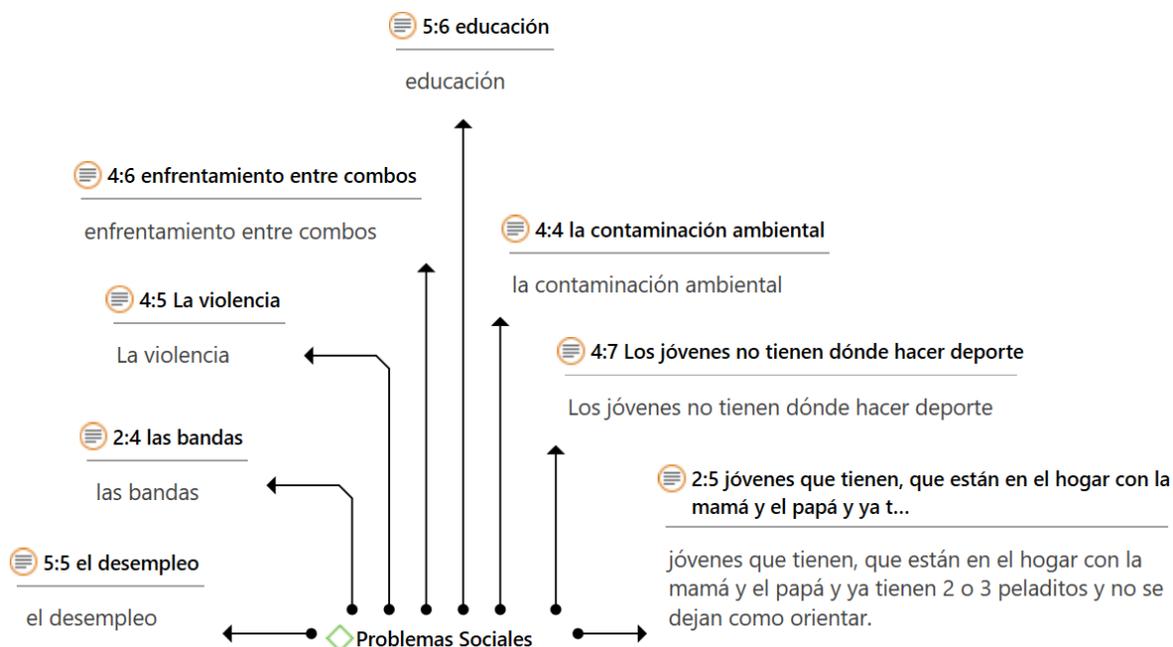
mano de obra hasta que la administración municipal asumió la responsabilidad debido a las constantes solicitudes de la comunidad.

Es claro que las organizaciones de base comunitaria han jugado un papel fundamental en la construcción social del territorio y en especial en la gestión de recursos para generar las transformaciones que el territorio requiere para mejorar las condiciones de vida de la población. Además, la diversidad de organizaciones sociales y comunitarias existentes en Altavista, manifiestan la importancia de pensar integralmente los territorios desde diferentes ámbitos sociales y humanos de tal manera que la población pueda hacer pleno ejercicio de sus derechos.

Considerando lo anterior, el lugar en el cual se desarrolló el trabajo de investigación se caracteriza por sus singularidades territoriales, que lo definen como un territorio complejo en el cual están en juego los intereses de múltiples autoridades, instancias y actores. La existencia de problemas sociales ha sido una excusa para que la comunidad se organice y gestione los recursos para intervenirlos o darles solución de la mano de la administración municipal y de organizaciones de la sociedad civil, para ello ha sido fundamental el conocimiento que tienen del territorio en términos de procesos, lugares y actores como lo nombra Bozzano (2009).

4.1.1. Problemas identificados por los líderes comunitarios en su territorio.

Durante las entrevistas las lideresas mencionaron los problemas sociales presentes en la red 2, uno de ellos es el desempleo entre los jóvenes y adultos, lo cual hace que este tipo de población sea objeto de reclutamiento de grupos armados con las promesas de tener dinero para sus familias y ejercer poder en sus comunidades. Aquellos que aceptan las propuestas de los grupos con el tiempo terminan en la cárcel, pierden la vida, se hacen adictos a las drogas o víctimas del desplazamiento forzado cuando un nuevo grupo toma el control del territorio. Además, el desempleo perpetúa la situación de pobreza en la cual se encuentran muchas familias al no tener ingresos fijos que les permitan subsistir sin recurrir en algunos casos a la ilegalidad.



Red 2. Problemas sociales existentes en Altavista

Fuente: Elaboración propia en Atlas-ti. 8. 2019.

La presencia de bandas delincuenciales y los enfrentamientos entre ellas por el control del territorio ocasiona en Altavista la violencia, a ello se suma la existencia de un Estado represivo que no interviene el problema de manera integral y que piensa que con el aumento del pie de fuerza pública es suficiente para erradicar la violencia. Hecho por el cual se descuida la inversión en programas sociales con los cuales se evitaría que niños, niñas, jóvenes y adultos terminen siendo víctimas de la violencia y en especial de sus actores. Por ejemplo, en la fotografía se puede observar un mensaje de feliz navidad que dice “*Feliz navidad y próspero año de parte de los muchachos. Que Dios los bendiga*”. En efecto el mensaje fue escrito por integrantes de una de las bandas que delinque entre el sector de la Palma y del barrio Nuevo Amanecer en parte Central del Corregimiento.



Fotografía 3. Mensaje de feliz navidad y próspero año de una banda delincriminal a la entrada del barrio Nuevo Amanecer.

Fuente: Archivo personal del autor, (diciembre 21 de 2015).

Más allá de que las palabras del mural que expresan un deseo de paz, es un claro mensaje de dominio y control sobre el territorio dirigido hacia los actores sociales y que le recuerda a la comunidad que ellos (las bandas delincuenciales) están allí y que deben seguir las reglas establecidas en asuntos como las *peleas entre los vecinos o el pago de vacunas*, entre otras.

Para finales de año es común que en ocasiones las bandas en conflicto realicen pactos de no agresión para tener un final de año en “paz”, sin embargo, se presentan muertes violentas por problemas entre ellos.

Las *pocas oportunidades para ingresar y permanecer en el sistema educativo* desde la primaria hasta la educación superior, es otro de los problemas del Corregimiento, por ejemplo, cuando los jóvenes terminan su educación media vocacional, algunos pueden acceder a una beca que les garantiza el pago de la matrícula, pero no el sostenimiento y los materiales, lo que contribuye a su deserción temprana de las instituciones de educación

superior. Además, están los jóvenes que nunca llegan a la educación superior privada por los altos precios de la matrícula.

La falta de acceso a la educación superior causa que las personas que ingresan al mundo laboral, tengan ingresos bajos y en especial que su nivel cultural sea bajo en comparación con otros grupos sociales de la ciudad. De acuerdo con el Índice de Progreso Social, Comunas y Corregimientos de Medellín 2013-2017, el corregimiento de Altavista tiene una baja tasa de asistencia escolar entre 18-24 años en relación al acceso a la educación superior, el corregimiento solo logra 32.9 puntos posibles de 100 y se ubica en la posición número 10, detrás del corregimiento de San Sebastián de Palmitas con 33.3 puntos y que tiene la posición 9. (Informe Medellín cómo vamos, 2019).

Por otro lado, en este listado de problemas no podía faltar *la contaminación ambiental* debido a la presencia de la industria ladrillera, la cual explota la materia prima y lleva a cabo su proceso de producción en el mismo territorio, para responder a la demanda del sector de la construcción, lo que ocasiona la suspensión de finas partículas de polvo en la atmósfera. Además, en esta industria trabajan muchos jóvenes y adultos que no tienen estudios técnicos, tecnológicos y universitarios, considerando que los trabajos que realizan no requieren una capacitación.

Sumado a lo anterior Altavista no tiene una cobertura total del servicio de alcantarillado hecho por el cual las aguas servidas, las cuales son producto de las actividades cotidianas de las familias, son vertidas a las quebradas sin ningún tipo de tratamiento, ocasionando problemas de salud pública y afectaciones a la biodiversidad existente en las quebradas y sus alrededores. Además, según el Índice de Progreso Social de Altavista existe una *baja satisfacción* con la cobertura de alcantarillado, lo cual quiere decir que está entre 45 y 55 puntos (Medellín cómo vamos, 2019).

Otro problema para los líderes, es la *ausencia de espacios públicos de calidad para la práctica de algún deporte y la recreación* de niños, niñas, jóvenes y adultos, propiciando que algunos grupos se tengan que desplazar a otros espacios de la ciudad para disfrutar de espacios que reúnan las condiciones técnicas y de seguridad para la práctica de algún deporte o disfrutar del ocio. Por ejemplo, la cancha de fútbol de la vereda San José del Manzanillo ha sido un espacio adaptado por la comunidad y no cuenta con el cerramiento especial, las medidas exactas ni la señalización. Está ubicada a menos de 4 metros de distancia de la

quebrada La Guayabala, tampoco dispone de vestuarios y salas de baño (incluyendo área de duchas), casilleros, iluminación, drenaje entre otros elementos.

Por último, entre los problemas sociales se destaca la *existencia de familias extensas*, situación que dificulta la convivencia entre los miembros de las familias, por diferencias en los modos de crianza, el desempleo de los padres adolescentes, lo que a su vez afecta el monto de los ingresos de las familias. Ese problema, también refleja el embarazo en adolescentes y la existencia de familias sin vivienda. Hechos que dificultan las relaciones entre los grupos familiares que habitan una misma casa, lo cual pone de manifiesto la falta de garantías por parte del Estado para garantizar la dignidad de la familia y el acceso a la vivienda, derechos que tienen el rango de fundamentales según la Constitución Política de Colombia promulgada en 1991.

La anterior serie de problemas son más visibles en unos lugares del territorio que en otros, lo cual es una muestra de lo heterogéneo que es el Corregimiento, y en especial que los problemas sociales están dispersos y afecta de diferente manera a la población.

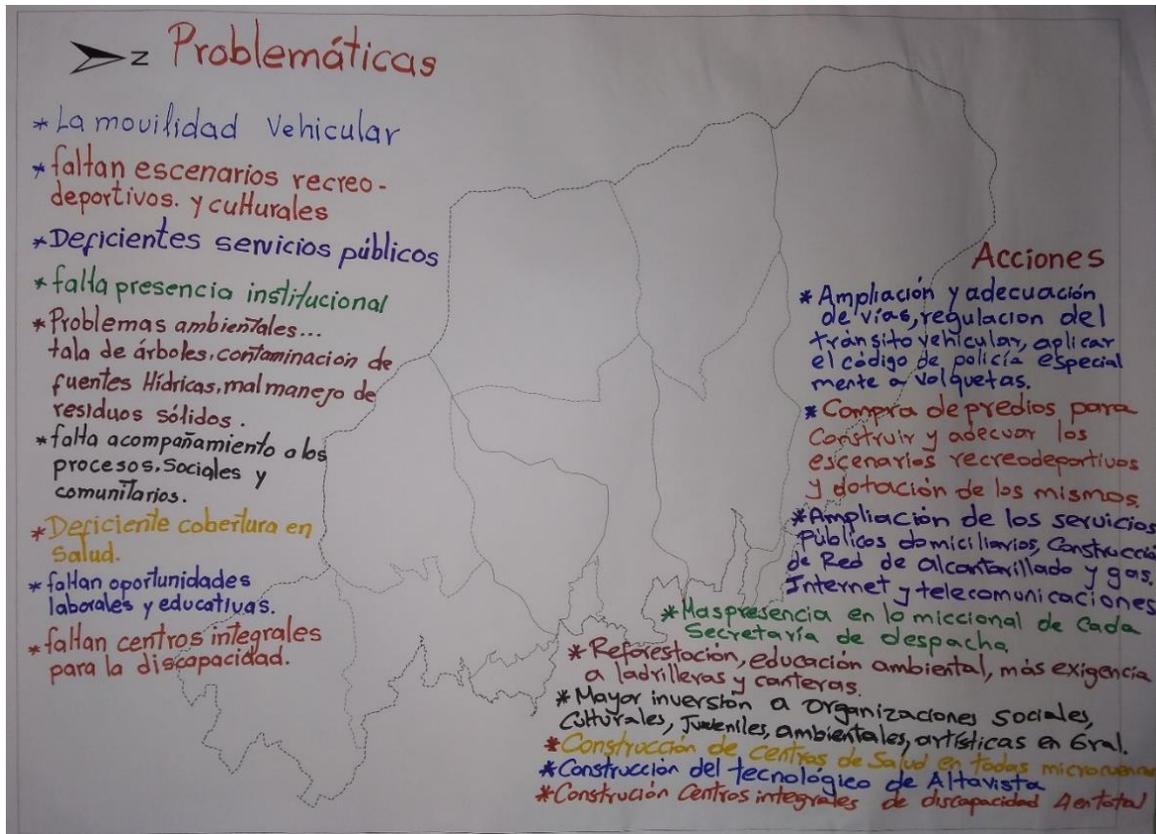
En Altavista ha imperado la lógica de la centralidad alrededor de la microcuenca por la cual discurre la quebrada Altavista. En este sector está el centro del poder administrativo al albergar la Casa de Gobierno de Altavista, espacios desde los cuales la administración municipal presta algunos servicios a la ciudadanía, y se concentran los servicios locales de salud, tres establecimientos educativos, el Centro de Bienestar Animal La Perla, entre otras organizaciones; las cuales prestan servicios importantes para el corregimiento y que genera el que las personas tengan que desplazarse desde sus sectores para la parte central de corregimiento y así poder acceder a los servicios, como por ejemplo, los que presta el corregidor, quien es la autoridad administrativa y de convivencia en el territorio, además de cumplir otras funciones asignadas por la ley y por el alcalde, sus funciones las debe cumplir con la participación de la comunidad, de tal manera que los servicios que se presten respondan a sus necesidades.

A pesar de que Altavista Central reúne algunas oficinas de instituciones públicas, no garantiza que la población de ese sector tenga mejores condiciones de vida, debido a la débil presencia del Estado. En este sentido vale la pena decir que la presencia de la Casa de Gobierno, funge como un lugar de la administración municipal descentralizada y desconcentrada.

Durante el taller de cartografía social los líderes sintetizaron alrededor de un mapa de Altavista, las principales problemáticas del corregimiento y las acciones que se requieren para comprenderlas e intervenirlas y darles solución, como se aprecia en mapa 3. Dicho mapa muestra que los líderes no solo identifican los problemas, sino que tienen claro algunas posibles acciones que se pueden implementar por parte de la administración municipal para darle solución y proyectan soluciones para transformar las condiciones materiales e inmateriales de existencia en esta comunidad.

Del listado de problemáticas en el mapa 3, se destacan las de *movilidad, la falta de acompañamiento a los procesos sociales y comunitarios y la falta de centros de integrales para personas con discapacidad*. El primero de ellos está asociado con la existencia de vías estrechas en el corregimiento para la circulación de vehículos, lo cual se agrava con alto flujo de volquetas que entran y salen de las ladrilleras y canteras extrayendo y entrando materia prima para la producción de ladrillos, lo que ocasiona fuertes congestiones vehiculares varias veces al día, en especial cuando alguna, sufre una avería.

El segundo de estos problemas, la falta de acompañamiento a los procesos sociales y comunitarios, ocasiona que algunos de estos procesos no prosperen por falta de acompañamiento institucional, además cuando las organizaciones reciben el acompañamiento, este es pasajero ya que en muchas ocasiones la Alcaldía de Medellín delega dicha función a operadores, es decir, a instituciones que realizan el acompañamiento por ejemplo a las juntas de acción comunal –JAC–. De acuerdo con una de las lideresas entrevistadas, este acompañamiento ha conllevado a la existencia de recursos económicos provenientes del sector público para el desarrollo de las actividades de algunas de las organizaciones lo cual ha llevado cambios en las formas como trabajaban las organizaciones por lo que esta lideresa no duda en afirmar “la plata desintegra y ha dañado las organizaciones de Altavista” (Entrevista 1), por ejemplo para el desarrollo de muchas actividades ya no se recurre por ejemplo, al convite comunitario donde las personas realizan diferentes trabajos sin recibir contraprestación económica, pero la existencia de recursos económicos hace que algunos reclamen un pago por su trabajo, lo cual ayuda a la desintegración de las organizaciones, no obstante hay quienes se mantienen en las organizaciones y entienden que los recursos tienen otras finalidades.



Mapa 3. Problemáticas corregimentales y acciones identificadas por el equipo de cartógrafos sociales para resolverlos.

Fuente: Archivo personal del autor (septiembre 25 de 2019).

El último de estos problemas, es la ausencia de espacios adecuados y con personal especializado en la atención de las personas en situación de discapacidad que viven en Altavista, por lo cual los líderes reclaman instituciones públicas que promuevan servicios de habilitación, rehabilitación integral, procesos de participación ciudadana y la promoción de los derechos de las personas en situación de discapacidad. De tal forma que logren ciertos niveles de independencia, autonomía y reconocimiento en sus familias y en la comunidad, al eliminar las barreras sociales históricamente impuestas por la sociedad a esta población.

Cada uno de los problemas nombrados en este apartado, son cuestiones sociales complejas que en el marco de un Estado social de derecho como el colombiano, implica trabajarlas desde de una perspectiva integral y territorial de modo que los recursos lleguen a quienes los necesitan, allí los líderes comunitarios se convierten en actores fundamentales por el conocimiento que tienen de los procesos, lugares y actores en el territorio que habitan,

lo cual les permite reconocer las potencialidades de éxito de las iniciativas locales y municipales para solucionar los problemas sus comunidades.

4.1.2. Medios que fortalecen el conocimiento del territorio en los líderes comunitarios.

Para fortalecer los procesos de organización comunitaria, históricamente en Altavista se realizan *recorridos territoriales por las cuatro microcuencas que conforman el corregimiento*, con el propósito que los integrantes de las organizaciones conozcan el territorio integralmente y que por lo tanto trabajen en la solución de problemas tanto comunales como corregimentales, ello supone una gestión articulada y eficiente de los recursos de los que dispone la comunidad a través del programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo⁶ y de aquellos que consigue ante entidades privadas y de cooperación internacional.

Los recorridos territoriales ocasionalmente han estado acompañados de distintas dependencias de la Alcaldía de Medellín (Secretaría de Participación Ciudadana – Secretaría de Cultura), de operadores de los proyectos de la administración municipal (Metroparques – Cedecis) y de los mismos líderes comunitarios, en este último caso, cuando ellos son los anfitriones en cada uno de sus sectores, es un factor que ayuda a que el grupo de líderes que no es del sector, sea visto con una persona reconocida en la comunidad y por tanto su seguridad no se vea comprometida por presencia de los grupos ilegales que operan en el territorio.

Conocer el territorio de Altavista no es tarea sencilla, pasar de una cuenca a otra supone realizar recorridos a pie con una duración hasta de cuatro horas si el estado físico de las personas y el terreno lo permite, de lo contrario son unas siete horas, en las cuales se transitan inicialmente por zonas urbanas de la ciudad y por los polos de crecimiento urbano

⁶ Planeación Local (PL) y Presupuesto Participativo (PP) es un proceso de participación ciudadana mediante el cual, a través de un conjunto de actividades, las comunidades pueden planear, gestionar y priorizar parte de la inversión pública (5% del presupuesto anual de inversión), para contribuir a superar algunos de los problemas que tiene cada territorio de la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 10).

del corregimiento, para luego transitar por caminos de herradura y senderos inclinados, rocosos y zonas verdes con árboles altos.

Considerando lo anterior el conocimiento del territorio que hoy tienen los líderes comunitarios ha sido fruto de un ejercicio de recorrer el territorio, hablar con sus habitantes y de adquirir herramientas conceptuales que les permiten leer la realidad con otros lentes y de esta forma no solo diferenciar el negro del blanco sino la escala de grises que existe para pensar críticamente la realidad de la cual hacen parte.

El taller y los recorridos territoriales son por excelencia las principales estrategias para generar aprendizajes en los líderes comunitarios, el primero implica aprender haciendo y el segundo aprender a partir de la experiencia en el territorio. En ambas estrategias los líderes están en movimiento, interactúan con aquello que desean aprender. El uso de estas estrategias en este trabajo de investigación, con estos actores se debe a que subvierte las formas de enseñanza tradicional donde quienes orientan las actividades son el centro y generalmente los dueños de saber y quienes los escuchan asumen un papel menos activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ocasiones como meros oyentes.

De acuerdo con una de las lideresas entrevistadas, es la mejor metodología para trabajar con los líderes comunitarios cualquier tema,

la metodología de taller: hablado, movido, dibujado. Porque uno ya está cansado de estar en reuniones. En una reunión uno sentado escucha el otro y escucha el otro..., la capacitación tiene que ser tipo taller creativo, mejor dicho, con colores y plastilina, que uno pueda desarrollar todas esas capacidades que las personas tienen, a pesar de gente que no sabe leer, pero tienen capacidades enormes de arte, de cultura, de expresión corporal, que les sirve a las organizaciones (Entrevista 4).

Estas palabras llaman la atención sobre la necesidad de incorporar en el trabajo con los líderes comunitarios actividades prácticas en las cuales ellos y ellas puedan trabajar en equipo a partir de sus conocimientos, destrezas y habilidades, de tal forma que las personas no se sean excluidas. Además, se deben cambiar los encuentros magistrales por ejercicios prácticos en los que las personas tengan que pensar la solución de problemas reales de su contexto o asumir un rol, ello, por ejemplo, saca a los líderes de la lógica de los tradicionales

encuentros a los que son convocados a escuchar a un profesional o experto durante horas, asumiendo un rol pasivo en el proceso de aprendizaje.

4.1.3. Saberes de los líderes comunitarios sobre el territorio.

El discurso de las lideresas entrevistadas muestra que identifican con claridad las autoridades, las instancias y los actores que hacen presencia en el territorio. Ello permite el establecimiento de relaciones de cooperación cuando la situación lo requiere de tal forma que se pueden aunar esfuerzos para alcanzar objetivos comunes en la solución de los problemas, ello no quiere decir que piensen igual, pero si pueden llegar acuerdos para trabajar de manera articulada.

La violencia, en especial su intensidad, reconfiguración en términos de actores en conflicto, espacios en disputa y modus operandi son realidades que conocen, pero sobre las que se reservan el derecho de hablar; son tres las razones esenciales para guardar silencio, la prudencia; hoy son unos, mañana son otros los que mandan; y no quiere reproducir una representación social generalizada sobre el corregimiento que estigmatiza a toda la población y que desconoce que las situaciones de conflicto no son permanentes y tampoco abarcan todo el territorio, es decir, son más coyunturales.

En relación con el primero de los argumentos, para los líderes saber vivir en medio de territorios marcados por la violencia se volvió un factor fundamental, ello implica, saber que pasa, pero no comentarlo en público. La movilidad de la violencia hace que la lectura que se hace de lo que sucede cambie constantemente, además de no afectar al corregimiento de forma global, por ejemplo, cuando hay enfrentamientos entre bandas en ocasiones afecta sectores muy puntuales, sin embargo, el reporte de las autoridades y de los medios de comunicación se generaliza para todo el corregimiento, tal y como se aprecia en los títulos de las noticias de la figura 2.

Por otro lado, querer mostrar otras realidades del corregimiento es algo que lleva a los líderes a proponer otras lecturas sobre lo que acontece en el territorio de tal forma que se reconozca que Altavista tiene otras potencialidades y que es un espacio que ofrece mucho a sus habitantes, lo cual supone dejar a un lado la idea de asociar el corregimiento con un espacio peligroso e inseguro. Esta es una reflexión fuerte de las organizaciones del sector

cultural que aprovechan los talentos artísticos y culturales de las personas para mostrar una Altavista que trasciende la lógica de la violencia.

La cartografía social construida por dos equipos de cartógrafos que se formaron durante el taller, refleja que los líderes conocen la división político administrativa del corregimiento, sus límites, fronteras internas y externas, y las subdivisiones propias realizadas por la comunidad, ya que en las zonas rurales no existe nomenclatura para las direcciones, por ejemplo, en el caso de la vereda San José del Manzanillo el nombre de los sectores obedece a “puntos claves o los apellidos” (Entrevista 1) de las familias de la vereda “los Loaiza, los Canos, los Arroyave, los Rodríguez y los Villa, el que no es de ese apellido no es de este barrio” (Entrevista 1), el sector La Sociedad debe su nombre a la Sociedad Mutual José Félix de Restrepo cuya sede ha sido utilizada por la comunidad por años para diferente tipo de actividades además de velar a los muertos.



Fotografía 4. Equipo de cartógrafos sociales del sector cultural y comunitario.

Fotografía de Jorge Ramírez, septiembre 25 de 2019.

Otro elemento que identifican los líderes comunitarios en las cartografías realizadas son las cuencas hidrográficas del corregimiento y las dinámicas que se presentan alrededor de estas, que como se pudo observar en el capítulo 3 son el eje del crecimiento urbano que ha tenido el corregimiento en los últimos 20 años, lo cual supone la invasión de sus vegas, el vertimiento de aguas servidas y basura, al igual que una mayor demanda de agua de las partes altas de las quebradas para su potabilización y el consumo humano.



Fotografía 5. Equipo de cartógrafos sociales de la Junta Administradora Local de Altavista
Fotografía de Patricia Ramírez Acosta, septiembre 25 de 2019.

El aumento de urbanización y de crecimiento de las veredas confunde a los líderes para determinar el territorio como vereda o barrio, el primero en clave de lo rural y el segundo enmarcado en una lógica de lo urbano. Así los topónimos se vuelven complejos de utilizar entre los líderes comunitarios al nombrar las porciones del territorio.

Tal y como se aprecia en los mapas 4 y 5, la cartografía social realizada por los líderes y lideresas, refleja que tienen conocimientos en detalle sobre diferentes realidades del corregimiento, lo cual es esencial para realizar su trabajo comunitario. Conocer el territorio más allá de su terruño les permite establecer relaciones con otros y trabajar en equipo. Los campos que los líderes conocen con cierto grado de detalle son: Organizaciones sociales y comunitarias, puntos de encuentro en cada una de las microcuencas, sitios turísticos, rutas de transporte, autoridades, acueductos veredales, iglesias, reservas ambientales, actividades económicas e Instituciones de educación inicial, básica y media.



Mapa 4. Representación realizada por el equipo de cartógrafos sociales del sector cultural y comunitario
Fotografía de Jorge Ramírez, septiembre 25 de 2019.



Mapa 5. Representación realizada por el equipo de cartógrafos sociales de la Junta Administradora Local de Altavista

Fotografía de Jorge Ramírez, septiembre 25 de 2019.

Identificar las organizaciones sociales y comunitarias del corregimiento les permite a los líderes conocer las iniciativas que se llevan a cabo en el territorio; quienes integran las organizaciones; cuáles son sus campos de acción, quienes las lideran y cuál es el nivel de incidencia que tienen en el territorio. Estos elementos son puntos de referencia y en especial información útil a la hora de establecer alianzas en la gestión de recursos económicos.

En el marco del programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo, hubo una fuerte lucha entre los líderes y las organizaciones que gestionan recursos para la construcción de infraestructura y los que le apostaban a iniciativas del campo de la cultura y la educación, lo que llevó al desarrollo de campañas por parte de los líderes para que sus comunidades en las votaciones locales priorizaran necesidades en estos dos campos, fue así como con el tiempo las iniciativas de inversión de recursos públicos en cultura y educación superior,

tomaran fuerza por encima de las tradicionales centradas en el construcción de obras civiles que no solucionan de fondo los problemas.

Respecto a los puntos de encuentro en cada una de las microcuencas su identificación permite localizar los espacios de los que dispone el corregimiento para realizar actividades públicas con diferentes actores sociales y reconocer cuando se deben realizar fuera porque la infraestructura no cumple con las condiciones para reunir a un determinado número de personas.

La identificación de los sitios turísticos muestra como reconocen las potencialidades de espacios que por su riqueza natural y cultural hacen parte del patrimonio del corregimiento y que se convierten en puntos de referencia tanto para las personas del corregimiento como de la ciudad de Medellín. Valorar este tipo de conocimientos conlleva a la creación de la organización *Turistas del Patrimonio* desde la cual se exaltan lugares como los caminos de herradura, el cerro de las tres cruces, las casas antiguas y la fauna y flora del corregimiento.

En el caso de las rutas de transporte los líderes reconocen hasta donde se deben desplazar las personas que se movilizan de un sector a otro, cuales son las vías de acceso y el transporte oficial e informal que presta el servicio lo cual es clave a la hora de orientar a personas de la comunidad como aquellos que vienen de afuera, o cuando se presentan alguna emergencia informar a las autoridades la mejor forma de llegar al lugar de los hechos.

La identificación de las autoridades civiles y de policía (la fuerza pública), permite a los líderes comunitarios comprender sus competencias para actuar ante determinados problemas que se presentan en la comunidad, y cuales instituciones públicas se pueden convertir en aliados estratégicos en la gestión de proyectos de inversión, haciendo posible la cooperación entre los actores para diferentes fines, aunque ello no siempre conlleva a procesos exitosos.

La identificación de los acueductos veredales permite reconocer cuales comunidades tienen sistemas de abastecimiento de agua potable propios, cuya agua es vendida a un menor precio que el agua suministrada por las Empresas Públicas de Medellín, la cual también administra acueductos en el corregimiento. Es de anotar que los acueductos veredales que hoy son administrados por la comunidad, son fruto del trabajo de las comunidades y sus líderes antes las instituciones públicas. Por ello la administración de los acueductos por parte de las comunidades es una forma de asegurar la autonomía en la administración de los

recursos que les pertenecen y les permite saber cuánto necesitan crecer para asegurar el derecho al agua potable de cientos de familias.



Fotografía 6. Integrante del equipo de cartógrafos sociales de la Junta Administradora Local de Altavista diseñando las convenciones del mapa.

Fotografía de Patricia Ramírez Acosta, septiembre 25 de 2019.

Las iglesias siempre han sido un aliado estratégico de las organizaciones comunitarias no solo por los avisos parroquiales de los sacerdotes al final de la misa, sino por los principios cristianos que hablan del trabajo con las comunidades. Ello hace que la iglesia se abra y promueva el desarrollo de actividades conjuntas con el fin de ayudar a las personas que lo necesitan tanto en lo espiritual como en lo material. Esto también ha convertido a las iglesias en puntos de encuentro y en lugares de reuniones para planear el desarrollo de alguna actividad en concreto.

La identificación de las reservas ambientales (El Barcino y Manzanillo) les permite a los líderes determinar las áreas protegidas del corregimiento, cuándo se crearon, para qué se crearon, dónde inician, dónde terminan, y cómo las pueden proteger desde su trabajo. Los líderes tienen claro que esos espacios existen en el corregimiento con la finalidad de incrementar las áreas del bosque nativo y con ello la conservación de la fauna y la flora, evitar la expansión de la frontera agrícola y constituirse en un sumidero de CO₂ para la ciudad al igual que proteger las fuentes de agua existentes.

Por otro lado, los líderes conocen las actividades económicas formales e informales, legales e ilegales que se llevan a cabo en el territorio, de ahí que identifiquen las empresas en las que trabaja la población, algunos de los cargos que ocupan, los ingresos promedios de las familias, los días de descanso de las personas en determinados sectores de trabajo, entre otros elementos. Lo cual refleja el conocimiento que tienen de la economía del corregimiento y las implicaciones en la vida de las personas.

Finalmente, los líderes tienen conocimiento de los *establecimientos educativos*, de carácter público y privado existentes en el corregimiento, de ahí que sepan donde estudian sus hijos y familiares y hasta que nivel pueden hacerlo, lo cual les ha permitido asesorar a las familias en la búsqueda de cupos y en especial la protección del derecho a la educación y cuando se incurre en la violación de este derecho fundamental por parte de uno de los actores, las instituciones educativas.

Durante la presentación que cada equipo realizó de la cartografía construida, los líderes se pudieron percatar de los olvidos que tuvieron y de elementos considerados por el otro equipo, lo cual llevó a que se hicieran cuestionamientos internos entre ellos, reconociendo que deben estar atentos sobre las organizaciones que siguen trabajando en el territorio y las que no, para no desconocer su trabajo y sus aportes al territorio.

Los líderes conocen aquellas realidades con las cuales alguna vez han entrado en contacto a lo largo de su vida, por ello las nombran con claridad y están en la capacidad de trabajar en la solución de las mismas, en esencia porque reconocen el problema, saben a quiénes afecta y dónde, por lo cual pueden concretar acciones individuales y colectivas para intervenir.

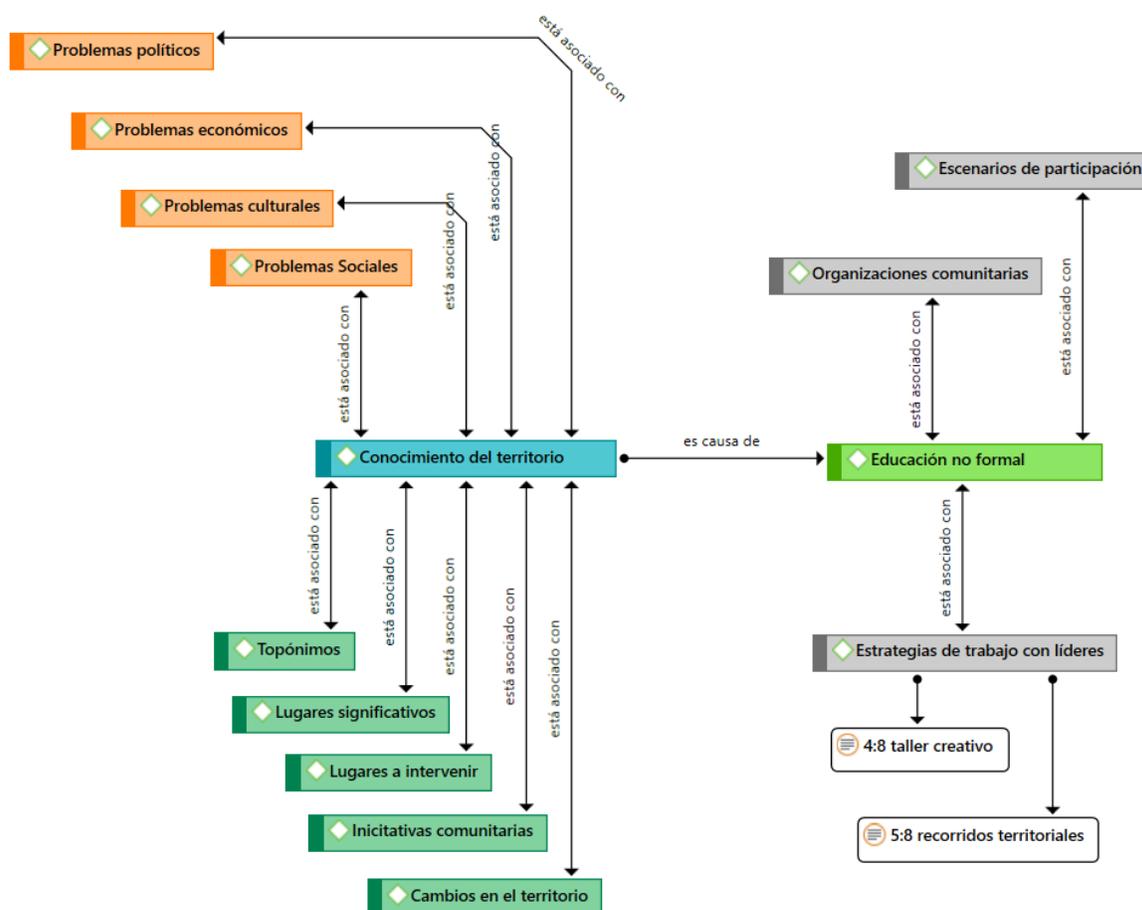
4.1.4. Actuaciones de los líderes comunitarios con el conocimiento sobre el territorio.

El conocimiento que han adquirido los líderes comunitarios sobre los actores, los procesos y los lugares ha tenido como finalidad actuar para transformar realidades que atentan contra los derechos de las personas. En este sentido sus aprendizajes no son de corte memorístico ni desprovistos de sentido, por el contrario, son situados, reflexivos, críticos y les permiten no solo proponer soluciones sino materializarlas para que sus comunidades puedan disfrutar de los derechos que históricamente les han negado.

Los conocimientos se convierten en la base de los argumentos que presentan los líderes a la hora de trabajar para cambiar la realidad y en especial de conseguir recursos para desarrollar sus iniciativas. En la medida que pueden evidenciar ante sus interlocutores los problemas existentes y la necesidad de resolverlos o intervenirlos para que más personas no se vean afectadas.

Además, el conocimiento que tienen cada vez es más amplio, en la medida que los líderes se forman constantemente en el marco de procesos de educación no formal desde los cuales enriquecen las iniciativas que lideran, por ejemplo, en un inicio las piezas que hoy integran la colección del Museo Casa de la Memoria Manzanillo Cuenta su Historia y su Memoria, fueron recolectadas sin fichas de identificación y clasificación, solo cuando a la líder del museo le muestra la importancia de este instrumento en una capacitación con funcionarias del Museo Casa de Memoria de Medellín, ella se da a la tarea de realizar las fichas de cada una de las piezas de la colección, lo cual lleva a un fortalecimiento de esta iniciativa comunitaria en la medida que hoy cuenta con un inventario de su colección.

Los conocimientos registrados en las entrevistas y la cartografía social esquematizados en la red 3, muestran como los líderes tienen un conocimiento del territorio no formal que hoy les permite identificar distintos elementos de los lugares que habitan, lo cual supone que conocen bien sus dinámicas, ya sea por cabeza propia o partir del intercambio de experiencias con otros líderes, personas de la comunidad y actores externos. Diálogos desde los cuales expanden la visión que tienen de aquello que sucede en el territorio y en especial de sus procesos de liderazgo.



Red 3. Relación entre conocimiento del territorio y la educación no formal

Fuente: Elaboración propia en Atlas-ti. 8. 2019.

Es posible hablar de conocimiento del territorio en los líderes en la medida que tienen conocimientos y prácticas que les permiten ubicarse en el espacio, reconocer los problemas, los actores, la historicidad de los procesos, las características del territorio físicas y su división político administrativa, todo ello con el propósito de transformarlo. En este sentido el conocimiento se torna socialmente útil en la medida que conocen para transformar con inteligencia los espacios que habitan y de los que se han apropiado.

En el caso de los líderes comunitarios existe un **conocimiento del territorio fruto de la experiencia** y que han perfeccionado con el tiempo en los procesos de organización comunitaria a los que ellos pertenecen. Su vinculación a organizaciones comunitarias les ha permitido acceder a capacitaciones de diversa índole en las cuales han adquirido elementos

para darle sentido a lo que sucede en el territorio y comprender con un mayor grado de profundidad los fijos y los flujos en términos de Santos (1996).

Por otro lado, los operadores de los proyectos de la Alcaldía de Medellín recurren a los líderes porque conocen el territorio y son reconocidos en la comunidad lo que garantiza la llegada de los equipos de trabajo al territorio, al tiempo que se garantiza la disposición de una persona que conocen en detalle cada sector y puede ayudar a ubicar a localizar las áreas a intervenir o las familias beneficiarias de algún programa social. Así, el conocimiento se constituye en una fuente de ingreso para los líderes sociales que tradicionalmente no reciben ningún beneficio económico por el trabajo que realizan. Lo anterior no supone ingresos fijos para los líderes comunitarios, sin embargo, significa un alivio para sus cargas económicas, en especial cuando no tienen fuentes de ingresos fijas.

4.2. Cartografía social y la formación de una ciudadanía territorial

Como resultado de esta investigación se construye una propuesta de trabajo denominada *Cartógrafos somos todos. Vivir, leer y representar mi corregimiento* la cual está orientada a fortalecer los conocimientos que tienen y deberían tener los líderes sobre el territorio y que se desarrolla a partir de la cartografía social. En la primera parte se presenta la fundamentación conceptual de la propuesta y en la segunda se hace una descripción de los ejes que contendría la propuesta de formación.

4.2.1. Cartógrafos somos todos. Vivir, leer y representar mi corregimiento.

Leer el territorio en sentido amplio ha sido una tarea en la cual han trabajado múltiples intelectuales y actores preocupados por comprender lo social desde diferentes campos del conocimiento y haciendo énfasis en uno o varios elementos de esta categoría de análisis del espacio geográfico. Las construcciones sociales sobre el territorio han llegado a la escuela y desde ahí se han realizado esfuerzos por darlas a conocer a los habitantes de un país, de tal modo de puedan comprender las relaciones que en este se presentan y que hacen posible la configuración de ciertos procesos en los diferentes ámbitos de la interacción social humana (económico, político, cultural y ambiental).

A pesar de ello, la escuela no es ni ha sido el único espacio, escenario o institución en el cual las personas pueden aprender sobre el territorio. Para quienes no ingresaron a la escuela, vivir el territorio se convirtió en su forma de conocerlo, es decir, la experiencia, entendida en palabras de Jorge Larrosa (2006), como “‘eso que me pasa’. No lo que pasa, sino ‘eso que me pasa’” (p. 88), permite a las personas significar y comprender el territorio a partir de aquello que hacen y les pasa en su cotidianidad. Hecho que también genera que sobre un mismo territorio las personas hagan diferentes lecturas.

A continuación, se presentan una serie de reflexiones originadas en el marco de diferentes campos centrados en el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje de lo social, lo cual permite pensar una **estrategia para la lectura del territorio con líderes comunitarios en espacios de educación no formal**, estos elementos hacen parte de discusiones dadas en el marco de *la didáctica* (Álvarez y González, 1998, y Díaz, (2006) y de *la didáctica de la geografía* (Gurevich, 1994; Pulgarín, 2017), campos de conocimiento en los cuales ha existido una preocupación por la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico como un medio para formar ciudadanos con herramientas para leer y transformar su territorio de forma consciente, usando información que los sujetos han construido y analizado previamente.

En ese orden de ideas, los elementos que aquí se exponen no son fruto de un eclecticismo didáctico **sino del reconocimiento de aportes de diferentes intelectuales y escuelas de pensamiento** que permiten a quienes piensan y materializan procesos de enseñanza y aprendizaje “explicar el mundo real” (Gurevich, 1994, p. 63) para que las personas en el ejercicio de su ciudadanía puedan tomar decisiones con conocimientos que les permiten comprender el problema desde sus causas, sus implicaciones, los actores, las actividades y las características del territorio. En síntesis, para que transformen de manera individual o colectiva aquello que los afecta, sin que sus acciones conlleven a la emergencia o consolidación de nuevos problemas.

4.2.2. ¿De qué didáctica hablamos?

A pesar, de ser la didáctica un constructo académico cuyas reflexiones datan del siglo XVII con la aparición de la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio, cuya primera edición salió

en el año de 1630, la visión instrumental y reduccionista de este campo de conocimiento a un conjunto de fórmulas de cómo enseñar, se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX, a pesar de la incursión de perspectivas críticas sobre la didáctica que particularmente en el siglo XXI cobran fuerza en la producción académica y en la práctica pedagógica de los educadores, lo cual supuso que durante décadas la didáctica no fuera vista como una reflexión compleja necesaria para pensar y materializar procesos de enseñanza en diferentes contextos.

Por ello, la didáctica como reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sentido amplio, es una construcción reciente, en la cual se reconoce la importancia de pensar la enseñanza como parte de un todo y en la cual intervienen diferentes factores, de ahí que preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñarlo?, ¿con qué enseñarlo?, ¿dónde enseñarlo?, ¿en qué momento enseñarlo? y ¿a quiénes enseñarlo?, cobren cada día más fuerza, con la finalidad de "establecer un clima de aprendizaje" (Díaz, 2013, p. 1) en el cual los sujetos se apropien de conocimientos que les permitan conocer la realidad e intervenirla de manera consciente.

Según el profesor Fernando Vásquez (2010), la

aparición de investigaciones rigurosas sobre el campo de la didáctica ha sido otra causa posible de su renacimiento. De trabajos anecdóticos y un tanto improvisados, se ha pasado –en los últimos años– a indagaciones que no sólo describen, analizan e interpretan el quehacer de los docentes en el aula sino que, además, formulan propuestas para renovar las formas de enseñanza. Tales investigaciones han permitido apreciar la compleja urdimbre de relaciones y situaciones en las que está inmerso el acto de enseñar. O si se prefiere, al colocar la lente investigativa sobre el acto educativo, han surgido nuevos interrogantes sobre una realidad que parecía sencilla o sin demasiados cambios en el tiempo. Con los aportes de estas investigaciones lo que parecía una labor saciada de certezas o un oficio ya sabido de antemano se transformó en un verdadero campo minado de preguntas (p. 8).

En este sentido, el mismo autor explica que "la didáctica ha vuelto a tomar su centro en la discusión de la formación de educadores" (2010, p. 8). Hecho que ha dado lugar a innovaciones y reflexiones que permiten a quienes orientan procesos de enseñanza y aprendizaje comprender el contexto en el cual tienen lugar su práctica pedagógica y las

características (cognitivas, sociales, políticas, económicas y culturales) del sujeto al que va dirigida la enseñanza, de tal modo que las estrategias didácticas respondan a los desafíos que supone trabajar en determinados contextos al igual que con población diversa en múltiples ámbitos. En este sentido lo didáctico abarca tanto los fines de la educación, el qué del proceso educativo y los conocimientos que debe tener o desarrollar los educadores para acompañar un proceso educativo intencionado.

Dicho lo anterior, la didáctica encierra una dimensión filosófica y otra pedagógica (esta última centrada en la práctica) ambas tiene su origen en tres de las preguntas mencionadas con anterioridad ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñarlo?, las posibles respuestas a estas, muestra el carácter político de la didáctica como campo de conocimiento, ya que la búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos deja ver los intereses de múltiples actores en la formación de las personas y por tanto en el tipo de sociedad que se busca construir.

Desde esta perspectiva, una enseñanza basada en contenidos, otra en problemas o en la investigación, supone la formación de un sujeto diferente; en el primer caso un sujeto que no se pregunta y que no es consciente de las múltiples relaciones existentes entre los elementos de la realidad de la cual hace parte, es decir, conoce, pero no se apropia con sentido de los problemas; en el segundo caso la formación le permite reconocer los problemas que existen en la realidad de la cual hace parte y por tanto proponer propuestas de solución a los mismos, en este sentido el sujeto es consciente de su importancia en la generación cambios; la tercera opción suponen la formación de un sujeto que se cuestiona sobre su contexto, hecho por el cual la pregunta y la búsqueda de alternativas es fundamental en su formación.

La didáctica sobre la que se habla en este ejercicio es una centrada de acuerdo con Frida Díaz Barriga Arceo en las “necesidades, intereses y experiencias” (p. 2) del sujeto que aprende. Ya que se parte de la idea que los espacios y escenarios en los cuales tiene lugar el acto educativo hace que los sujetos conozcan la realidad, es decir, comprenden el mundo, en la medida que espacios como la escuela, son un reflejo de la sociedad en su conjunto. En este sentido, los profesores Carlos Álvarez de Zaya y Elvia María González Agudelo (2002) explican que “la educación es un sistema que emerge de la sociedad y, al mismo tiempo, se abre a ella y a sus individuos, en una complejidad que le es propia al mundo de hoy” (p. 9). Hecho por el cual los sujetos pueden conocer la red de significación existente sobre acciones

y los objetos existentes en la sociedad de la cual hacen parte, al igual que los modos de actuar, hecho por el cual aprende aquello que puede o no realizar, y las acciones que se deben cambiar en los lugares en los que viven.

Para ello es necesario crear en estos espacios ambientes en los que sea posible el desarrollo de aprendizajes en relación con el contexto y que sirvan para la vida, los cuales suponen que las personas tienen elementos que les permite reflexionar sobre lo que pasa en su territorio y conforme a ello tomar decisiones, además estos aprendizajes con nuevas experiencias les permite profundizar en los análisis que realizan de la realidad para tomar decisiones, es decir, con la experiencia pueden llegar a tener un mayor grado de profundidad.

Esto supone una reconfiguración permanente del ¿Qué enseñar? y ¿cómo enseñar? de tal forma que las respuestas a estas preguntas respondan a los contextos en los que vienen los sujetos de aprendizaje. De tal forma que se reconozcan sus saberes previos y los de-construyan a media que amplían su horizonte de posibilidad al conocer otras lecturas sobre un mismo objeto y problema.

Dicho lo anterior en el marco de este trabajo se consideran que los aportes de la didáctica van más allá del aula, es decir, desbordan la escuela, haciendo posible que las reflexiones generadas en el seno de esta disciplina ayuden a pensar y materializar los procesos de enseñanza y aprendizajes en contextos educativos no formales, que en este caso son las organizaciones de base comunitaria.

4.2.3. La didáctica de la geografía.

El espacio geográfico, objeto de estudio por excelencia de la geografía, a raíz de las múltiples dinámicas naturales y sociales que en él tienen lugar, está en constante cambio, por lo que las estrategias, métodos y técnicas construidas por los educadores no siempre responden a las demandas del objeto de estudio de la disciplina. Es así que las explicaciones que la escuela ofrece sobre viejos y nuevos problemas considerados geográficos hoy, no son suficientes para comprender la realidad de manera integral, a lo que se suman que las nuevas generaciones de estudiantes tienen acceso a datos que hace años atrás era una locura llegar a pensar en ello y por tanto hay nuevas preguntas sobre el territorio, sus fijos y flujos.

La enseñanza de la geografía sin lugar a dudas, ha estado marcada por una fuerte tendencia a la memorización de contenidos y temas, según lo explica Pulgarín y Quintero (2010):

tradicionalmente se le ha concebido desde la descripción física de los lugares y desde el enunciado de características sociales, culturales o políticas de los países, casi siempre sin relación alguna entre estas dos dimensiones del espacio geográfico. Además, la comprensión de los procesos y eventos geográficos originados en la dinámica espacial, no es necesariamente una tarea que se emprenda en la cotidianidad del proceso de enseñanza. Tampoco se da un cuestionamiento acerca de los fenómenos y eventos socio-geográficos que tienen lugar en los territorios y en los contextos escolares. (p. 28)

Lo que deja claro que en los procesos de enseñanza de esta disciplina en la escuela, ha predominado en muchas ocasiones y lugares un reduccionismo y simplismo que menosprecia bien sea por desconocimiento, omisión o falta de imaginación de quien orienta los procesos de enseñanza acerca del potencial de la educación geográfica para formar hombres y mujeres con visión de futuro, que conozcan su espacio y lo transformen con conocimiento de causa, en la medida en que son capaces de establecer conexiones y explicaciones entre un hecho y otro, con un alto grado de complejidad. En síntesis, en los procesos de enseñanza tradicional de la geografía aportaron a la formación de estudiantes que absorben datos sin desarrollar la capacidad para interpretarlos y transformarlos en información útil en su vida cotidiana.

La profesora Raquel Pulgarín Silva (2017) identifica un problema que toca a muchos a maestros y es el hecho que no todos los docentes, cuentan con una fundamentación conceptual y epistemológica de la geografía, motivo por el cual la enseñanza de la misma se desdibuja en la escuela, reduciéndose al uso elemental del mapa para localizar lugares o eventos geográficos sin el análisis de las características y el porqué de estos; sin asociar los contenidos geográficos con otras áreas de enseñanza, lo que conlleva una práctica pedagógica que no relaciona la disciplina escolar con la experiencia espacial del estudiante, es decir una enseñanza a espaldas de los espacios habitados.

4.2.4. La educación geográfica desde los estudios del territorio.

La didáctica de la geografía, como didáctica específica, tiene como objeto reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía, para lograr una educación geográfica que le permita los sujetos apropiarse del lugar donde viven y transformarlo de manera consciente e informada. De acuerdo Granados (2017) “la enseñanza de la geografía tiene un papel muy importante en la formación y en el desarrollo del pensamiento crítico de las personas” (p. 557), por ello es necesario reconocer cómo se enseña para fortalecer lo que funciona y de-construir lo que no.

Ampliar la fundamentación conceptual de los docentes, ofrecer oportunidades de innovar en las estrategias para enseñar el espacio geográfico desde sus diferentes acepciones, son reflexiones que han permitido en el desarrollo de esta investigación y en el contexto de una didáctica específica, apostarle a la enseñanza basada en conceptos y en la inclusión de diversos métodos y medios didácticos. Al respecto, Tibaduiza (2008) destaca el valor de la construcción del concepto de *espacio geográfico* cuando considerar al hombre como dinamizador y transformador del mismo. García (2013) sugiere el estudio del paisaje como una forma didáctica de aprehender la mudanza constante e histórica de los espacios, a través de los itinerarios. Jaramillo (2014), enfatiza la pertinencia de las herramientas web 2.0 en el estudio del territorio desde el aula, entre otros; dando origen a aportes tanto teóricos como prácticos en relación a la enseñanza de la disciplina geográfica.

Este trabajo en particular se inscribe en la enseñanza de la geografía desde los estudios del territorio, reconociendo los aportes de la profesora antioqueña Raquel Pulgarín Silva para lograr una educación geográfica que no solo se alcanza en la escuela. Para esta intelectual de la didáctica de la geografía, el territorio “emerge como componente integrador, no sólo de los contenidos procedentes de las ciencias sociales sino de las ciencias naturales, los cuales son objeto de enseñanza (Pulgarín, 2010, p. 136) hecho que permite establecer diálogos interdisciplinarios en la enseñanza y por ende aportar a que los sujetos comprendan la realidad de una forma más integral, lo que implica a su vez para los educadores ir más allá de la enseñanza de datos escuetos, que poco o no nada posibilitan a hombres y mujeres conocer la realidad en la que viven. Por ello los procesos de enseñanza de la geografía deben posibilitar en los estudiantes el desarrollo de su capacidad para identificar, seleccionar, interpretar y

producir información, a partir de la indagación sobre cuestiones sociales relevantes y situadas en contextos significativos para los protagonistas del proceso docente.

Pulgarín (2010) valora la interdisciplinariedad ya que “apunta a una comprensión menos fragmentaria de los hechos y fenómenos que se asumen en la enseñanza de las áreas de conocimiento (p. 142), hecho que se constituye en un gran desafío para los educadores a la hora de pensar la enseñanza de la geografía, pero también en una posibilidad de mejorar las competencias a la hora de conocer el espacio vivido en cada uno de los estudiantes. Es por ello que pensar la enseñanza desde la interdisciplinariedad es una oportunidad de hacer del aula de clase y de los espacios fuera de ella, una verdadera red de aprehensión de conocimientos para la vida.

En síntesis, Pulgarín (2010) explica que

la importancia de hacer del estudio del territorio una propuesta pedagógica, que dinamice la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, está en considerarlo además de un concepto, un medio didáctico, el cual puede leerse, convirtiéndolo en un laboratorio, y el aula de clase en un taller, con el fin de construir actitudes científicas que articulen la escuela con la vida y permitan el desarrollo de competencias y habilidades (p. 146).

Es decir, la enseñanza de la geografía desde el estudio del territorio constituye una forma distinta de enseñar el pensamiento geográfico a niños, jóvenes y adultos para desarrollar en ellos una actitud crítica, propositiva y de actuación frente a su realidad. Además, no se restringe a los procesos educativos que tienen lugar en la escuela lo que permite pensar su implementación en contextos educativos no formales.

4.2.5. Estructura de la estrategia didáctica.

A continuación, se presenta la estrategia didáctica denominada: *Cartógrafos somos todos. Vivir, leer y representar mi corregimiento*, la misma fue pensada para ser trabajada con los líderes comunitarios del corregimiento Altavista de la ciudad de Medellín, mediante el uso de la cartografía social como método. La estrategia se estructura partir de los componentes propuestos por Carlos Álvarez de Zayas y Elvia María González Agudelo (2002), *el problema, los objetivos, el contenido, el método, la forma, los medios y la evaluación* y cada encuentro, se estructura a partir tres momentos: apertura, desarrollo y cierre, como lo propone Ángel Díaz Barriga (2013).

El problema:

El desconocimiento de estrategias didácticas para la lectura de las dinámicas socio-territoriales del corregimiento por parte de los líderes, como elemento clave para pensar y materializar la gestión del desarrollo del territorio.

Los objetivos:

1) reconocer las dinámicas territoriales el corregimiento para pensar la gestión del desarrollo, 2) identificar las características ambientales, sociales, económicos y culturales del Corregimiento Altavista, y 3) reconocer los problemas existentes en los distintos ámbitos de la interacción social que obstaculizan el desarrollo en el corregimiento.

El contenido:

El territorio como construcción social, múltiple e histórica, el cual se ve reflejado en su dimensión física, ambiental y cultural.

El método:

La cartografía social, en la cual se hace uso de la pregunta y la observación como métodos para representar el territorio habitado, vivido y pensado. Lo cual permite identificar desde lo educativo los conocimientos y deconstrucciones que hacen las personas al vivir nuevas experiencias en el territorio.

La forma:

La estrategia contempla la elaboración de 10 encuentros con una duración de cuatro horas de trabajo con líderes comunitarios. En los cuales se busca trabajar tanto el origen del corregimiento, la aparición de los problemas sociales que en él se presentan y la forma de intervenirlos.

Los medios:

La cultura visual cobra importancia por ello se establecen como materiales educativos: los mapas, fotografías aéreas, fotografías, vídeos, Google Maps, Google Earth, entre otros.

Evaluación:

Esta es fruto de los diálogos entre los líderes y los aprendizajes que estos reconocen que adquieren sobre el corregimiento Altavista en el desarrollo de cada uno de los encuentros. En este sentido, quienes realizan la evaluación de los líderes, son ellos mismos y no los investigadores.

4.2.6. Ejes temáticos a abordar**Altavista orígenes, ubicación y configuración del territorio:**

El territorio es una construcción social, en permanente reconfiguración, el establecimiento de sus fronteras a lo largo de su historia de la ciudad, es fruto de múltiples procesos políticos, económicos, y sociales. Para ello es necesario saber dónde está ubicado el corregimiento, cuales son las ventajas y desventajas del lugar que tienen en la ciudad y como ello posibilita determinadas dinámicas.

Medio ambiente patrimonio natural:

Conocer los ecosistemas existentes en el territorio es un elemento clave para pensar un territorio que se transforma sin generar afectaciones que comprometa la existencia del

patrimonio natural del Corregimiento y que asegura la disposición de recursos como el agua y la biodiversidad para las futuras generaciones.

Ruralidad y crecimiento urbano:

El crecimiento de las ciudades ha llevado a una expansión del fenómeno urbano hacia lo rural difuminado los límites entre lo uno y lo otro. Ello ha conllevado a cambios en diversas dinámicas de la interacción social como por ejemplo la migración de campesinos hacia las zonas urbana, la disminución en la producción agrícola y la venta de fincas y una mayor urbanización de los cauces de las quebradas que son el eje del crecimiento poblacional del Corregimiento.

El territorio rural y las actividades económicas:

Las actividades económicas dan cuenta de los sistemas productivos locales que existen en el territorio y cómo los mismos se articulan con otros. En el caso de Altavista, el Corregimiento tienen una economía pequeña pero diversa en lo formal e informal que ayuda a comprender las condiciones de vida de las familias.

Los problemas a escala local versus los de escala corregimental:

La ausencia de vías de comunicación entre las diferentes microcuencas del Corregimiento hace que por tradición los líderes y las organizaciones piensen el territorio en su escala más micro, es decir, por sector. Es en el encuentro con otros cuando logran comprender que tiene problemas comunes de ahí que sea necesario que los viejos y nuevos liderazgos piensen y actúen sobre el territorio en clave de problemas que engloban a un mayor número de habitantes sin que dejar de trabajar en la solución e intervención de problemas que afecta a un menor número de persona.

Organizaciones comunitarias y gestión del desarrollo:

Las iniciativas sociales que se desarrollan en el territorio son fruto del arduo trabajo de las organizaciones comunitarias, sus líderes e integrantes. De ahí la importancia de identificarlas en términos de sus nombres, campos de acción, lugares en los cuales trabajan,

sus integrantes y las iniciativas que lideran. De tal manera que la comunidad sepa a quienes pueden recurrir en caso de ayuda o para algún proyecto en concreto.

Actores y conflictos en Altavista:

Los actores sociales en el corregimiento son múltiples y reconocerlos es fundamental para la implementación de iniciativas de intervención del sector público y privado en alianza con la comunidad.

Cambios físicos y sociales en el territorio:

Identificar los cambios en el territorio es una forma de analizar lo realizado por los actores y autoridades en diferentes lugares del corregimiento y los espacios que den ser intervenidos para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Producir el espacio un deber ciudadano y democrático:

El ejercicio de la ciudadanía implica reconocer que los ciudadanos deben asumir un rol activo y protagónico en la construcción del territorio de tal manera que las decisiones sobre lo que se hacen en el territorio con los recursos públicos responda las necesidades de los territorios.

Ciudadanía y territorio:

Al considerar los aportes que hacen los ciudadanos en la construcción del territorio es necesario analizar la forma como estos pueden aportar a la transformación del territorio mediante el uso de los escenarios y recursos a su disposición.

La estructura y los ejes propuestos para el planteamiento de la estrategia didáctica permiten dinamizar un proceso de estudio del territorio con líderes comunitarios y aumentar los niveles de complejidad a medida que se conoce un poco más el territorio del cual se hace parte. Los ejes a su vez son una forma de llamar la atención sobre la utilidad del conocimiento en la cotidianidad y en especial, en el ejercicio de la ciudadanía por parte de los líderes comunitarios. El conocimiento del territorio en esta estrategia se convierte en el elemento principal para gestionar cambios en el territorio de manera consciente e informada.

5. Conclusiones

Los líderes comunitarios tienen un conocimiento profundo del territorio que les permite hablar con autoridad sobre la realidad del contexto en el que trabajan. La información a la que tienen acceso les permite hacer análisis complejos de la realidad por lo cual pueden identificar las implicaciones de un problema de un ámbito particular y en otros ámbitos de la vida humana. En este sentido, conocer el territorio desde la perspectiva de los líderes implica para los académicos reconocer a los primeros como sujetos de saber, quienes tienen información valiosa que han adquirido con el paso del tiempo y que les permite tomar decisiones de manera informada.

Las lecturas que hacen del territorio los líderes comunitarios reflejan la espacialidad que han construido a partir de su experiencia, es decir, la apropiación que han logrado hacer del territorio con el paso de los años, con la finalidad de transformarlo de manera consciente e inteligente para mejorar las condiciones de vida de la población que lo habita.

El territorio es visto como un conjunto de lugares con diferentes significados y valor, según sus experiencias, intereses y motivaciones de los líderes; la suma de voluntades puede conllevar al cambio de situaciones y condiciones que atenta contra los derechos de las comunidades y sus integrantes, lo cual ratifica la idea del territorio como construcción social.

La inteligencia territorial en los líderes se ve reflejada en sus conocimientos sobre el territorio, en las iniciativas que desarrollan y en el ejercicio de su ciudadanía. Desde esta perspectiva dan uso a la información, conocimiento y saber con los que cuentan en la gestión del desarrollo comunitario.

El conocimiento del territorio es una posibilidad de *generar riqueza* tanto cultural como económica, desde la primera se posibilita la difusión del patrimonio social y ambiental del corregimiento con las comunidades y la segunda permite la generación de ingresos mediante el desarrollo de ideas productivas y el acompañamiento a los equipos de trabajo de las empresas y organizaciones que operan proyectos en Altavista.

El conocimiento del territorio y en especial su registro en la mayoría de los líderes está en su memoria, de ahí que sean actores orales, hecho que confiere valor al uso de las fuentes orales y la cartografía social a la hora de indagar por los conocimientos que tienen del territorio en términos de lugares, actores y procesos que se dan en las comunidades.

El conocimiento respecto de la política pública posibilita que los ciudadanos se apropien de otra forma del territorio, por ello el conocimiento de los espacios desde la dialéctica propuesta por Lefebvre se vuelve fundamental para que los ciudadanos conozcan las visiones de su territorio y sepan cómo pueden ayudar a su construcción o tomar distancias para construir otras en las que se sientan representados.

El conocimiento del territorio permite el ejercicio de una ciudadanía territorial en los líderes comunitarios ya que cuando conocen los lugares, los actores y los procesos saben en qué instancias pueden hacer ejercicio de sus derechos democráticos, para incidir en la producción social del territorio, lo cual les permite hacer alianzas para sumar esfuerzos. Es una ciudadanía que tiene como foco gestionar cambios en el territorio, mediante la interlocución con actores y autoridades en diferentes instancias de participación y toma de decisiones.

La cartografía como estrategia de trabajo que conjuga la representación y el discurso, muestra con claridad las visiones del territorio que tienen los líderes, las cuáles son más cercanas a la realidad por el conocimiento que tienen de los lugares que habitan y perciben. En este caso la cartografía es una estrategia que permitió a los líderes establecer diálogos y negociar diferentes visiones para precisar información sobre cada uno de los sectores del corregimiento que representaron en la cartografía realizada.

Mostrar a los líderes los saberes espaciales que tienen reivindica no sólo su formación sino los elementos de los cuales disponen para leer lo que pasa en su comunidad, para desde allí formular proyectos para la comunidad. Exaltar sus conocimientos es valorar una educación que se ha recibido por fuera de la escuela y que ha sido útil tanto en la vida personal

como comunitaria de cada líder lo cual muestra las bondades de vincularse a procesos tanto de organización comunitaria como de educación no formal.

Las dinámicas de las organizaciones de base comunitaria en su proceso de fortalecimiento demandan tanto a la sociedad como a la administración municipal espacios de formación que les permitan ampliar sus horizontes de posibilidad a nivel comunitario y organizacional, espacios que cuando se crean también redundan en beneficios para cada líder por los aprendizajes que adquieren.

La cartografía social es una estrategia potente para pensar y materializar con las comunidades el cambio, la transformación y gestión del desarrollo por la precisión que se realiza de los problemas en términos de su ubicación, afectados, intensidad, entre otros. Los productos de esta estrategia son una producción colectiva que se pueden actualizar, de forma sencilla, a medida que cambian las dinámicas en las comunidades.

Investigaciones a futuro sobre la temática de este trabajo pueden centrarse en la búsqueda de soluciones a preguntas como ¿Cómo hacer del conocimiento del territorio un elemento en las propuestas de formación a líderes implementadas por la administración municipal?, ¿De qué manera la ciudad educa geográficamente a los integrantes de las organizaciones de base comunitaria?, ¿Cuál sería la agenda en materia de educación geográfica para los líderes de las organizaciones comunitarias?, ¿Cómo pensar la educación geográfica con integrantes de organizaciones de base comunitaria desde una perspectiva generacional?, y ¿De qué manera fortalecer la investigación sobre la gestión del desarrollo comunitario en relación con la ciudadanía territorial?

Recomendaciones

En el contexto actual desde la Universidad se hace necesario desarrollar iniciativas de investigación y extensión que propendan por reconocer el conocimiento que del territorio tienen las comunidades para aportar a su transformación, lo cual implica ayudar a los ciudadanos a valorar su territorio para construir propuestas de intervención viables y sostenibles en el espacio y en el tiempo.

A partir de diversas estrategias metodológicas y de intervención social los grupos de investigación deben desarrollar pesquisas con las comunidades que generen formación en los integrantes de las organizaciones de base y que permitan la construcción de insumos para la implementación de iniciativas que respondan a las necesidades reales de las comunidades.

Es necesario en el marco de la investigación académica sobre educación geográfica en Colombia y América Latina realizar trabajos más allá de las escuelas y las universidades, para aportar a la construcción de *ciudadanías territoriales a lo largo de la vida*. Ello implica tomar construcciones propias de la didáctica para pensar procesos de formación con actores diferentes a los estudiantes y en contextos no formales.

Los procesos de educación con líderes comunitarios pueden realizarse mediante estrategias como el taller creativo y los recorridos territoriales, para hacer de los encuentros espacios dinámicos en los que se aprende con sentido, en contexto e in situ sobre los problemas de las comunidades y sus posibles acciones.

Referencias

Agencia de Prensa IPC. (2010). Corregimiento Altavista, occidente de Medellín: sitiado por la violencia. Recuperado de: <http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php/2010/03/24/corregimiento-altavista-occidente-de-medellin-sitiado-por-la-violencia/>.

Aigeneren, M. (2009). Análisis de contenido: una introducción. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/download/1550/1207>.

Alcaldía de Medellín. (2006). Generalidades Medellín y su Población. Documento Técnico de Soporte POT [Acuerdo 46/2006]. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Informaci%C3%B3n%20General/Documentos/POT/medellinPoblacion.pdf>.

_____. (2013). Altavista: trabajando juntos por un territorio de vida. Cuentas Claras Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Nuestro%20Gobierno/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/2014/CuentasClaras/RC%207/Comuna%2070%20Altavista.pdf>.

_____. (2015). ABC Planeación Local y Presupuesto Participativo 2015. Recuperado: https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlanDeDesarrollo_0_3/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2015/ABC%20PLyPP%202015.pdf.

_____. (2015). *Perfil Demográfico 2016 – 2020 Corregimiento 70. Altavista*. Recuperado de: <http://cort.as/-JVud>.

_____. (2015). *Proyecciones de Población 2016 a 2020 de Medellín*. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=navurl://06bdb4d911e35cb9d3de717115deedc3>.

_____. (2019). Directorio Establecimientos Educativos - Municipio de Medellín. Recuperado de: <https://medellin.edu.co/doc/educacion-en-datos/774-directorio-establecimientos-educativos-abril-2-2018>.

Álvarez, C., y González, E. (1998). *Lecciones de Didáctica General*. Medellín, Colombia: Didácticas Magisterio.

Arango, J., y Pulgarín, R. (2010). Los estudios del territorio y la educación geográfica: una mirada desde el PUI-NOR, Medellín-Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, (10)3, p. 125-132. Medellín.

Araya, F. (enero-junio, 2010). La didáctica de la geografía en América Latina: experiencias y tendencias. *Revista Nadir. Revista Electrónica de Geografía Austral*, 2(1). Disponible en: <http://revistanadir.yolasite.com/resources/Didactica.pdf>. Consultado 15 marzo de 2017.

Área Metropolitana del Valle de Aburrá. (agosto 27 de 2018). Quebrada Altavista. Recuperado de: <https://www.metropol.gov.co/noticias/quebrada-altavista>.

Beltrán, A., Silva, N., Linares, E. y Cardona, F. (2010). La etnobotánica y la educación geográfica en la comunidad rural Guacamayas, Boyacá, Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3). Universidad de Antioquia. Medellín.

Bertrand, C., y Bertrand, G. (2006). *Geografía del Medio Ambiente. El sistema GTP: Geosistema, Territorio y Paisaje*. Granada, España: Universidad de Granada.

- Bitar, S. Educar para la sustentabilidad ambiental [Editorial]. *Revista Educación Ambiental*. 1. 4. Santiago de Chile, 2003. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/200488717/REVISTA-EDUCACIONAL-AMBIENTAL-1>.
- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa: una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Estudios Regionales*, 48, pp. 41-79 Recuperado de: <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/El%20vuelo%20de%20una%20cometa.pdf>.
- _____. (2016). Desarrollo (Local): ¿De qué estamos hablando? En Noguera, J. (Ed.) *La visión territorial y sostenible del desarrollo local. Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 23-46). Valencia, España: Universitat de València.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios posibles: procesos, lugares y actores*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Buenestado, B. (2015). Geografías literarias, paisajes sin cartografía. En De la Riva, J., Ibarra, P., Montorio, R., y Rodrigues, M. (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*: (pp.1261-1270) Universidad de Zaragoza-AGE.
- Calvo, F. (2010). *La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar*. Trabajo presentado en el CiDd: II Congrés Internacional de Didactiques. Universidad de Girona. Recuperado de: <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/123.pdf>.
- Capel, H. (1987). *Geografía humana y ciencias sociales: una perspectiva histórica*. Barcelona, España: Montesinos. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geohumycs.pdf>.

- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L. (1987). La geografía ante la reforma educativa. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un curriculum integrado* (pp. 129-172). Madrid, España: MARAL, S. A.
- Carballeda, J. (2012). Cartografías e intervención en lo social. En: Diez, J. [et. al.] *Cartografía Social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia: Universidad de la Patagonia.
- Cárdenas, S. (2017). Cuarta balacera en menos de una semana en Altavista y Belén Zafra. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/antioquia/seguridad/nueva-balacera-en-altavista-y-belen-zafra-EE7350776>.
- Cárdenas, S. (2018). Altavista, un corredor ilegal en pugna entre las bandas. El Colombiano. Recuperado de: https://www.elcolombiano.com/antioquia/seguridad/muerte-y-violencia-en-el-corregimiento-de-altavista-en-medellin-BD8959425_
- Castrillón, E. y Rodríguez, P. (2014). El estudio de los desastres naturales: una posibilidad para la enseñanza del concepto de espacio geográfico. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cely, A y Zambrano, C. (2010) El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía. En: Moreno, N., y Hurtado, M. (Comp.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.
- Cely, A. (2012). Educação geográfica: problemas e possibilidades. En: Castellar, S., Calvalcante, L., y Callai, H. Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã Editora.

Cely, A. y Moreno, N. (2006). La literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela. *Geoenseñanza*. 11(2), p. 249- 260.

Centro Internacional de Investigación en Inteligencia Territorial (2012). *Memoria Anual 2011*. Huelva, España. Recuperado de: https://www.uhu.es/vic.investigacion/2011_anual/c3it2011.pdf.

Cinep/PPP. (2017). *Memorias y transformaciones territoriales en la comunidad de Las Casitas. Un recorrido por los impactos de la minería de carbón en el sur de La Guajira*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20171129120108/Lascasitas.pdf>.

Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XVIII, 496(09), 1-10. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14971/18408>.

Concejo de Medellín. (2001) Acuerdo 47 de 2001. “Por medio del cual se institucionaliza el Festival Municipal de la Cometa en el Corregimiento de AltaVista”. Recuperado de: https://normograma.info/medellin/normograma/docs/pdf/a_conmed_0047_2001.pdf

_____. (2014). Acuerdo 48 de 2014. “Por medio del cual se adopta la revisión y ajuste de largo plazo del Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio de Medellín y se dictan otras disposiciones complementarias”. Recuperado de: https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlanDeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2014/POT/ACUERDO%20POT-19-12-2014.pdf.

Concheiro, A. (1999). Educar para el futuro. En: Solana, F. (Comp.). *Educación en el siglo XXI* (65-74). Juárez, México: Editorial Limusa, S.A.

Congreso de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperada de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf.

_____. Ley 1801 del 29 julio de 2016. Por la cual se expide el Código Nacional de Policía y Convivencia. Recuperada de: <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/ley-1801-codigo-nacional-policia-convivencia.pdf>.

Corrêa, R. (1995). Espacio, un concepto-clave de la Geografía. Traducción de Raúl Ángel Pivetta. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Lobato%20Corr%C3%AAa%20%281995%29%20%28en%20espa%C3%B1ol%29.pdf>.

Cossio, A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 18(1), 1-24. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/31843>.

Dávila, L. (2013). Conflicto y gobernabilidad local: análisis para el corregimiento de Altavista, Medellín. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(1), pp. 128-138. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v10n1/v10n1a12.pdf>.

De la Cuesta, C. (2006). Desafíos de la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 20. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/268/292>.

Delgado, O. (1989). *La importancia de la enseñanza de la Geografía*. *Revista Colombiana de Educación*, (20), pp. 101-109. Recuperado el 12 de abril de 2014 en: http://servidoropsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/l_c/pdf/la_impor_e.pdf.

Consultado 23 agosto de 2017

- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Santafé de Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México. Recuperado de: <https://n9.cl/p0jy>.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Diez, J. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Diez, J., y Chanampa, M. (2016). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E*, (6), pp. 84-94. Recuperado de:
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/30381/CONICET_Digital_Nro.27e8d93-5388-4bff-b91f-74d8101df790_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Espinoza, M. (2013). *La geografía y la participación comunitaria en la construcción de políticas públicas*. En Rodríguez, D. (Comp.) La educación geográfica ante los retos del siglo XXI. Memorias II Convención Nacional de Educación Geográfica, (pp. 65-78).
- Fernández, C. (2018). El territorio como resultado. Aprendizaje y enseñanza de la Geografía y la Historia a través de la cartografía y la imagen. Tesis (Máster universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP, Enseñanza de Idiomas Especialidad en Geografía e Historia) Universidad de La Rioja, Facultad de Letras y de la Educación.

- Flórez, M. (2014). *Lectura del paisaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. Barcelona, España: Narcea.
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- García, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica geográfica*. 6, pp. 79-95.
- _____. (2013). La unidad conceptual de paisaje en la aplicación didáctica del itinerario geográfico. En: *A Cidade, um laboratório para a educação geográfica*. Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia. Lisboa Portugal. Disponible en: https://www.academia.edu/3180630/La_unidad_conceptual_de_paisaje_en_la_aplicaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica_del_itinerario.
- _____. (25 al 29 de Julio del 2011). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el Aprendizaje Basado en Problemas. Trabajo presentado en el XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina. San José, Costa Rica.
- Garrido, M. (2005) El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos Cedes*, 25(66), p. 137-163. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/0D/ccedes/v25n66/a02v2566.pdf>.
- George, P. (1973). *Los métodos de la geografía*. Barcelona, España: Oikos-tau s.a. Traducción de Damià de Bas.

- González, E. (1972) "Consideraciones acerca del Desarrollo Histórico da la Geografía Social". En Bodini, H., González, E., Vio, D., Cordero, M., Ducci, M., Kattan, M., y Lladser, M. *Geografía social y marginalidad. Conceptos y Experiencias en Chile*. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/221/DOCUMENTOS/geografia%20social.pdf>.
- González, R., Claudino, S., y Souto, X. (2016). La utopía de la educación geográfica en las declaraciones internacionales de la UGI. En: Benach, N., Zaar, M., y Vasconcelos, Magno (eds.). *Actas del XIV Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/xiv-coloquio-portada.htm>.
- Granados, J. (2017). *La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía*. Documents d'Anàlisi Geogràfica, 63(3), 545-559.
- Gurevich, R. (2006). "Transformaciones territoriales contemporáneas". En: Seminario anual La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas. Primer encuentro: febrero de 2006 en el Instituto Félix Bernasconi, Buenos Aires.
- _____. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, (32), 23-31.
- Gutiérrez, A. (2010). El ciudadano Territorial: propósito de la formación ciudadana. *Revista Uni-pluri/versidad*, (10)3, pp. 1-12. Versión Digital. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9578/8818>. Consultado el 23 de agosto de 2017.
- Gutiérrez, A., y Pulgarín, S. (2015). Ciudadano y territorio: potencialidad democrática para América latina. En Quiroz, R., y Pulgarín, M. (Comp.). *Educación y ciudadanía*.

Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Alfagrama ediciones, pp. 17-40.

Habegger, S., y Mancila, I. (14. abril 2006). La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Recuperado de: <http://blog.vivirenlafinca.org/blog/?p=871>.

Hérin, R. (2006). Por una geografía social, crítica y comprometida. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. X, 218(93). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-93.htm>.

Hurtado, M. (2010). La enseñanza de la geografía y su papel en la construcción de la identidad latinoamericana: Una propuesta de textos escolares. En: Moreno, N. y Hurtado, M. (Comp.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.

_____. (2012). Libros didácticos de Ciências Sociais (Historia e Geografia), entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento de habilidades. En: Castellar, S; Calvalcante, L., y Callai, H. *Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo, Brasil: Xamã Editora.

Jaramillo, Y. (2014). *La enseñanza de la geografía desde el estudio de territorios urbanos mediada por aplicaciones web 2.0*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

La FM. (2017). Violencia en Altavista, Medellín, estaría generando desplazamiento intraurbano. Recuperado de: <https://www.lafm.com.co/colombia/violencia-altavista-medellin-estaria-generando-desplazamiento-intraurbano>.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitan Swing Libros. [1974].

- Marchioni, M. (2013). Espacio, territorio y procesos comunitarios. En *Revista Espacios Transnacionales*, 1, 92-100. Recuperado de: <http://www.espaciostransnacionales.org/reflexiones/espacioyprocesoscomunitarios/>
- Martínez, M. (2010). El lugar de la educación geográfica en la disminución de la vulnerabilidad ante los riesgos ambientales. *Uni-pluri/versidad*.10(3). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Medellín Cómo Vamos. (2019). Índice de Progreso Social Comunas y Corregimientos de Medellín 2013-2017. Recuperado de: <https://www.medellincomovamos.org/download/informe-indice-de-progreso-social-en-medellin-2013-2017/>.
- Miedes, B., y Fernández, M. (2012). Inteligencia territorial para la lucha contra la pobreza. Aprendizajes de 20 años sobre el terreno. *Trabajo: Revista Iberoamericana de Relaciones Laborales*, 23, 41-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.33776/trabajo.v23i0>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Editores Gráficos de Colombia LTDA. Bogotá D.C.
- Monsalve, D. (2017). Formación política en la escuela corregimiento Altavista, Medellín: Estudio de caso. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/63485/1/43843675.2017.pdf>.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía VII, (1-2)*, 121-134.
- Montes, C. (2008). *Los sistemas de información geográfica como medio didáctico en la enseñanza de la geografía*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Montoya, V. (2009). La cartografía social como instrumento para otras geografías. Apuntes para un diálogo de saberes territoriales. En: García, C., y Aramburo, C. (eds.). *Universos socioespaciales. Procedencias y destinos*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre/Universidad de Antioquia, pp.113-136.
- Moreno, N. (2012). Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola. En: Castellar, S; Calvalcante, L., y Callai, H. *Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã Editora.
- Moreno, N., Rodríguez, L., y Sánchez, J. (2010) Salida de campo: entre caminos y senderos de aprendizaje. En: Moreno, N., y Hurtado, M. (Comp.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.
- Moreno, N., Rodríguez, L., y Sánchez, J. (2011). La salida de campo... Se hace escuela al andar. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.
- Moreno, N., y Cely, A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Uni-pluri/versidad*, 10(3). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Parada, D. (2005). Percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural a partir de las expresiones grafico-plásticas, por niños y niñas de origen afrocolombiano, Escuela José María Córdoba del municipio de San Onofre, Sucre. Tesis (Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Parra, J. (2008). La enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque del ecoturismo, en Instituciones Educativas ubicadas en áreas de vocación turística del

oriente antioqueño. Tesis (Maestría en Educación) Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 59 (220), pp. 525-545. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23701>.

Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La gaceta didáctica*, (2), pp. 13-15.

_____. (2000) Nuevos desafíos al enseñar la geografía: perspectivas en la enseñanza de la geografía. En: *Cuadernos Pedagógicos*, 12, p. 7-21. Medellín.

_____. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía*. (XIV) 34, pp. 181-194. Mayo-agosto.

_____. (2010) Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En: Moreno, N., y Hurtado, M. (Comp.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.

_____. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. Trabajo presentado en el XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina. San José, Costa Rica. 25 al 29 de Julio.

_____. (2016). La geografía escolar: disciplina integradora en la enseñanza de las ciencias. En Pulgarín, M. y Bernal, E. (Comp.). *La geografía escondida en el sistema educativo nacional*. Sociedad Geográfica de Colombia: Bogotá, pp. 75 -109.

- Pulgarín, R., y Quintero, M. (2010). La educación geográfica en la enseñanza de las Ciencias. Propuesta de formación docente en el Oriente Antioqueño. *Uni-pluri/versidad*, 10(3). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Quecedo, R., y Castaño C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperado de: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>.
- Ramírez, B., y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Xochimilco, México: UNAM, Instituto de Geografía: UAM.
- Ramírez, J. (2014). La planificación y gestión del desarrollo local desde la participación comunitaria en la urbanización nuevo amanecer del corregimiento Altavista de Medellín. (Trabajo de grado). Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia Medellín, Colombia.
- Red Científica Latinoamericana Territorios Posibles. (2012). *¿Qué es la Inteligencia Territorial?* Recuperado de: <http://territoriosposibles.fahce.unlp.edu.ar/que-es-it>.
- Restrepo, J. (2016). Educación geográfica, riesgos socioambientales y google earth. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34), 1-19.
- Ribas, E., y Ribas, F. (2006). *Organizaciones de Base, redes Intersectoriales y procesos de Desarrollo local: el desafío de la sostenibilidad*. Red Interamericana de Fundaciones y acciones Empresariales para el desarrollo de base. Recuperado de: <http://www.redeamerica.org/Portals/0/Publicaciones/Estrategias/4.pdf?ver=2015-12-04-055909-020>.

- Rodríguez, A., y Zambrano, C. (2010). El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la Geografía. En Moreno, N. y Hurtado, M (Ed.), *Itinerarios Geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad* (pp. 155-174). Bogotá: Geopadeia.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá: Estudio Caos.
- Rodríguez, E.; Moreno, N. y Cely, A. (2010) Geografía crítica y conocimiento social: demandas de una geografía escolar renovada. En: Moreno, N. y Hurtado, M. (Comp.). *Itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad*. Grupo Interinstitucional de Investigación Geopadeia. Bogotá D.C.
- Ruíz, Y. (2015). *Espacios no formales en la educación. Divercity un espacio que también educa*. (Informe de Investigación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Saldarriaga, A. (2018). La comuna 16 (Belén), el corregimiento de Altavista, conflicto armado urbano y las fronteras invisibles (2008-2015) “Entre el Miedo y una tensa calma”. (Trabajo de grado Pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
Recuperado de:
http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/1281/1/GoezAlejandro_2018_ComunaCorregimientoAltavista.pdf.
- Sánchez, P. (2014). TIC y didáctica de la geografía: el papel del SIG en la educación secundaria. Tesis (Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Especialidad de Geografía, Historia y Filosofía) Universidad de Cantabria, Facultad de Educación.

Sandoval, C. (2002). Sandoval. *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

_____. (2014). *Métodos y aplicaciones de la planificación regional y local en América Latina*. Chile, Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36967/1/S201436_es.pdf.

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos-tau.

_____. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona, España: Ariel, S. A.

_____. [Laboplan - DG - FFLCH - USP]. (1995, 31 julio al 5 de agosto). Conferência Prof. Milton Santos no EGAL 1995 - Cuba (parte 1) [Archivo de video]. Recuperada de https://www.youtube.com/watch?v=6g8Fqu_Xitg&t=1652s.

Sauer, C. (1987). *La educación de un geógrafo*. Tunja, Colombia: GEOFUN. Traducción de Héctor Fabio Rucinque.

Sinergia Informativa. (2018). Golpe a cabecillas de “Los Chivos” y “Altavista”. Recuperado de: <http://www.sinergiainformativa.com.co/golpe-a-cabecillas-de-los-chivos-y-altavista/>.

Soja, E. (2008). *Postmetropolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid, España: Traficantes de Sueños. Traducción de Verónica Hendel y Mónica Cifuentes.

Souto, X. (2001). Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 96. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-96.htm>.

- _____. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79(2757), 1–31. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2757>.
- Taborda, M. (2010). Tendencias de la didáctica de la geografía: reflexiones para un debate en el país. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3). p. 143-151. Medellín.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tello, C., y Gorostiaga, J. (2009). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa (Brasil)*, 4(2), 159-168.
- Tesaurus de la Unesco. (23/5/06). Educación no formal. Recuperado de: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept40>.
- _____. (23/5/06). Enseñanza de la geografía. Recuperado de: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept9859>.
- Ther, R. (2006). Complejidad territorial y sustentabilidad: notas para una epistemología de los estudios territoriales. *Horizontes Antropológicos*, 12(25), 105-115. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n25/a06v1225.pdf>
- Tibaduiza, O. (2008). Construcción del concepto de espacio geográfico en el estudio y enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 13(1), undefined-undefined. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36014579003>.
- Trigo L., Rotondaro, A., Flores, N., Flouch, A., y Reyes S. (2016). Sectores populares y construcción didáctica de contenidos de enseñanza: nuevas preguntas para la Didáctica Específica de la Geografía. En Lorda, M., y Prieto, M. *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad - Enseñanza e investigación en*

- la formación docente*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuins. Recuperado de https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2017/04/redieg_completo-3.pdf
- UGI. (1994). Declaración Internacional sobre Educación Geográfica. *Revista de Geografía*, XXVII-XXVIII, pp. 96-106.
- Valencia, S., Cardona, C., y Hernández, M. (2013). Enseñar el espacio geográfico a través de la literatura como medio didáctico. Estudio de caso la ciudad de Medellín (- Informe Final Convocatoria Pequeños Proyectos -CIEP- 2012) Recuperado del sitio de internet de Universidad de Antioquia, Universidad de Antioquia, <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/278/1/2013-07-%20Ense%C3%B1ar%20el%20espacio%20geogr%C3%A1fico.pdf>.
- Valle, B. (2015). Geografías literarias, paisajes sin cartografía. En: de la Riva, J., Ibarra, P., Montorio, R., Rodrigues, M. (Eds.) *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*: (1261-1270) Universidad de Zaragoza: España. Recuperado de: http://congresoage.unizar.es/eBook/trabajos/132_Valle%20Buenestado.pdf.
- Vargas, F., y Sánchez, E. (2010). Escuela: topofilias y desarraigos. *Uni-pluri/versidad* 10(3). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Vázquez, J. (2006). Nacimiento, evolución y desarrollo actual de la Geografía Social. *Geo-Working Papers*, 9, pp. 5-30 Recuperado de: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/geoworkingp/article/view/438/411>.
- Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9) 56 – 62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6557289>.

- Velásquez, F., y González, E. (2003). ¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia? Bogotá D.C., Colombia: Fundación Corona.
- Villanueva, J. (2002) Algunos rasgos de la geografía actual. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII (342), Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-342.htm>
- Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10 (35), 593-599. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603504.pdf>.
- Zapata, S. (2012). *Regulación territorial y conflictos en los usos del suelo rural del municipio de Medellín*. (Trabajo Final Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/8425/1/43250587.2012.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Formato fichas bibliográficas



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN LÍNEA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Proyecto de Investigación: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria.
Retos de la educación geográfica*

FICHA BIBLIOGRÁFICA

Tipo de documento:		Nº. de Ficha	
Referencia:			
Localización del documento:		Tema:	
Resumen del contenido			
Ideas fuerza			
Comentarios:			

Elaboró Jorge Isaac Ramírez Acosta

Revisó: Raquel Pulgarín

Anexo 2. Guía de entrevista a profundidad a líderes comunitarios



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA**

Proyecto de Investigación: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria.
Retos de la educación geográfica*

Guía de entrevista a profundidad a líderes comunitarios

Objetivo: identificar aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen.

Entrevistado 1⁷:		Fecha:	
Lugar:			
Hora de inicio		Hora de terminación	
Tiempo total del registro de audio			

Preguntas

1. ¿Hace cuánto tiempo reside en el corregimiento Altavista?
Nota⁸: ¿De dónde procedía? ¿Qué lo motivó a salir de su lugar de residencia?, ¿cómo era Altavista cuando usted llega a vivir aquí?, qué era lo más destacable en las personas que lo habitaban?
2. ¿Qué significa para usted Altavista?
Nota: ¿cuáles lugares son destacados por usted y por qué?, ¿qué diferencias observa en la apariencia del territorio hoy?, y en relación a la organización comunitaria qué diferencias encuentra con respecto a la de antes? ...
3. ¿Cuáles son sus experiencias más significativas como habitante de este territorio?,
¿Cuáles considera son los espacios que requieren mayor atención y por qué?
4. ¿Cuáles problemas son relevantes en la comunidad de Altavista
Nota: ¿Cómo empezó a trabajar en la búsqueda de solución a problemas presentes en el territorio?, ¿qué le motivó hacerlo?, Con quienes compartió en este trabajo comunitario, ¿Qué logró con ello?, quienes le han contribuido al conocimiento de su territorio y cómo?

⁷ Asignarle un nombre clave a cada uno de los entrevistados.

⁸ Posibles preguntas adicionales, según la respuesta.

5. ¿Cuántos años lleva como líder comunitario/a y en qué procesos de organización comunitaria participa y ha participado?
Nota: ¿quiénes son aquellos actores que acompaña o ha acompañado, preferentemente, en los procesos de organización comunitaria?, ¿por qué son importantes?, dificultades que se le hayan presentado?
6. ¿En qué escenarios ha aprendido sobre el corregimiento Altavista?
Nota: ¿Cuál información requiere casi siempre en el desarrollo de su trabajo?, como la ha obtenido?, ¿cómo considera se puede mejorar el conocimiento que tienen los líderes del territorio que habitan?
7. ¿Cuáles considera son los principales retos o desafíos a asumir en el fortalecimiento de los procesos de organización comunitaria del corregimiento?
Nota: ¿De qué manera el conocimiento del territorio le ayudar a ser mejor ciudadano? ¿Que implica ser mejor ciudadano?, cuál es para usted la mejor metodología para enseñarle a los líderes el territorio?
8. ¿Qué cosas adicionales sobre su territorio necesita saber para hacer mejor su trabajo comunitario?

Anexo 3. Guía taller de cartografía social



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA**

Proyecto de Investigación: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria.
Retos de la educación geográfica*

Actividad:	Taller de cartografía social con líderes comunitarios del Corregimiento Altavista			Fecha:	25 de septiembre de 2019
Lugar:	Sede Corporación Cultural Altavista	Dirección:	Carrera 112 # 13 - 108. Vereda La Perla.	Hora de inicio:	9:45 am
Hora de finalización	12:45 m	Formas de contacto:	Invitación Personal - Convocatoria Telefónica		
Tiempo que durará la actividad	3.0 hora	Registro de los datos:	Grabación en audio de la sesión - Fotografía		
Composición del grupo	Integrantes de la JAL (4) de la Corporación Cultural de Altavista (1), de la Casa Museo Manzanillo Cuenta su Historia y su Memoria (1), Turistas del Patrimonio (1) y Junta de Acción Comunal La Perla (1)				

Objetivo general

Identificar los aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen.

Objetivos específicos

- Identificar los saberes de los líderes sobre la geografía del corregimiento.
- Describir los problemas identificados por los líderes en el territorio.
- Reconocer las organizaciones sociales y comunitarias que existen en el corregimiento.
- Analizar la construcción de sentido que hacen los líderes sobre las dinámicas del corregimiento Altavista.

Actividades para desarrollar

1. Presentación
2. Introducción a la cartografía social
3. Recordando su territorio (retrospectiva)
4. Realización de la cartografía social
 - a. Identificación de las características del territorio
 - b. Identificación de los problemas sociales, políticos, económicos y culturales.
 - c. Identificación de organizaciones sociales y comunitarias del corregimiento.
 - d. Identificación de proyectos de desarrollo a nivel corregimental.
5. Reflexión sobre los conocimientos geográficos que necesitan aprender los líderes del corregimiento Altavista.

Actividad	Tiempo	Temas para tratar	Metodología	Logro o producto	Materiales
1. Presentación del grupo y de las actividades a realizar	10 minutos	Conocimiento del territorio Representaciones gráficas y en	Presentación en la que los asistentes puedan identificarse. Para ello, se utilizó la dinámica “¿Te gusta tu vecino?”. Lo importante	Los participantes se conocen y tienen conocimiento de los	NA.

<p>1.1. Lectura del consentimiento informado y firma del mismo.</p> <p>1.2. Diligenciamiento del listado de asistencia.</p> <p>1.3. Organización de pequeños grupos</p>		palabras del espacio habitado.	durante el ejercicio es que podamos saber los nombres, las organizaciones a las que pertenecen o representan y las expectativas. También es importante que los participantes del taller comprendan la metodología, las actividades a desarrollar y los objetivos del taller.	objetivos y la metodología a utilizar durante la jornada de trabajo	
2. Introducción a la cartografía social como estrategia	15 minutos	La cartografía social como método de diagnóstico.	A través de un mapa impreso del corregimiento, el investigador explica los conceptos básicos de la cartografía social tales como: territorio, lugar, espacio, límites, puntos de referencia, convenciones, etc. Luego reitera a los líderes el objetivo de este trabajo exaltando el papel de ellos para el desarrollo de la investigación.		Consentimiento informado (20 copias). Copias del mapa del corregimiento Marcador Cinta de enmascarar
3. Recordando su territorio:	15 minutos	Trabajo de retrospectiva a partir de fotos.	Se hace un ejercicio donde a los líderes participantes se les muestra una serie de fotografías del corregimiento incluyendo mapas del territorio además se presentan datos sobre el corregimiento tomados del plan de desarrollo y de documentos oficiales.	Los líderes han rememorado las dinámicas territoriales del corregimiento.	Imágenes del corregimiento.
4. Realización de la cartografía social – Mapa 1	40 minutos	Identificación de los saberes que tienen los líderes sobre la dinámica territorial de corregimiento.	Se divide el grupo en dos subgrupos de líderes por organización y se les entrega el material para por grupo para que haga su cartografía, en ella deben ubicar con símbolos y convenciones los lugares de acuerdo con los siguientes pasos: <u>Paso 1.</u> Representen su territorio. Definan, pinten y anote los límites de “su mapa” y la división de	Los líderes han representado lo que conocen del territorio en el que tiene lugar su ejercicio.	Papel kraft Marcadores Pegante Cinta Fichas bibliográficas Tijeras Stickers etc.

			<p>este por sectores y veredas.</p> <p><u>Paso 2.</u> Ubiquen su organización en el Mapa.</p> <p><u>Paso 3.</u> Ubiquen otras organizaciones que estén en el territorio (Juntas de Acción Comunal, Acueductos veredales - Organizaciones juveniles - Ambientales)</p> <p><u>Paso 4.</u> Ubiquen otras organizaciones públicas y privadas que hacen presencia en el territorio y que consideren importantes.</p> <p><u>Paso 5.</u> Ubiquen los lugares de encuentro de los líderes en el corregimiento y fuera de él.</p> <p><u>Paso 6.</u> Localice los sitios donde ustedes consideran que se presentan problemas de diversa índole (económico, social, político, ambiental y cultural).</p> <p><u>Paso 7.</u> Para lo presentación dos integrantes del equipo sostendrán el mapa en el momento que el investigador lo solicite para que otro integrante se lo presente al resto del grupo de líderes.</p> <p>A medida que los líderes presenten su mapa, relator general del taller va anotando en tarjetas frases fuerza que den cuenta de cada una de las lecturas que realizan los líderes. En caso de que no sea explícito en la exposición el investigador podrá</p>	
--	--	--	---	--

			solicitar que se amplíe la información entregada por los líderes.		
5. Refrigerio	15 minutos				
Realización de la cartografía social – Mapa 2	40 minutos	Identificación de las acciones implementadas por los líderes comunitarios para dar solución a las problemáticas presentes en el territorio.	<p>Se divide el grupo en subgrupos de líderes por organización y se les entrega el material para que cada grupo haga su cartografía donde deben ubicar con símbolos y convenciones los lugares de acuerdo con los siguientes pasos:</p> <p><u>Paso 1.</u> Representen su territorio. Definan, pinten y anote los límites de “su mapa” y la división de este.</p> <p><u>Paso 2.</u> Teniendo en cuenta las organizaciones y problemáticas del mapa anterior ubique las acciones que emprendidas por diferentes actores para dar solución a los problemas.</p> <p><u>Paso 3.</u> Pegue el mapa en la pared y en el momento que el investigador lo solicite preséntelo al resto del grupo de líderes.</p> <p>A medida que los líderes van exponiendo, el facilitador o relator general del taller va anotando en tarjetas frases fuerza que den cuenta de cada una de las lecturas que realizan los líderes. En caso de que no sea explícito en la exposición el investigador podrá solicitar que se amplíe la información entregada por los líderes.</p>	Los líderes han representado lo que conocen del territorio en el que tiene lugar su ejercicio.	Papel kraft Marcadores Cinta Fichas bibliográficas Tijeras Stikers etc.
6. Reflexionamos sobre el territorio que construimos.	40 minutos	Los líderes han reflexionado sobre los conocimientos	Finalmente, los investigadores presentan una serie de observaciones generales a	Reflexiones sobre los conocimientos que	Tarjetas Marcadores

		que tienen del corregimiento y la forma como los usa en su trabajo comunitario	los líderes en las cuales intentan sintetizar los conocimientos que tienen de territorio y los problemas que se presentan en los lugares en los que lleva a cabo su trabajo comunitario.	tienen, los procesos en los que los han construido y el uso que le dan en su trabajo comunitario.	
OBSERVACIONES					

Anexo 4. Guía de grupo de discusión



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN LÍNEA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Proyecto de Investigación: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria.
Retos de la educación geográfica*

Guía de grupo de discusión

Objetivo: socializar los aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen.

Actividad:	Taller de cartografía social con líderes comunitarios del Corregimiento Altavista		Fecha:	
Lugar:	Sede Corporación Cultural Altavista	Dirección:	Carrera 112 # 13 - 108. Vereda La Perla.	Hora de inicio:
Hora de finalización		Formas de contacto:	Invitación Personal - Convocatoria Telefónica	
Tiempo que durará la actividad	1:00 hora	Registro de los datos:	Grabación en audio de la sesión - Fotografía	
Composición del grupo	Integrantes de la JAL (4) de la Corporación Cultural de Altavista (1), de la Casa Museo Manzanillo Cuenta su Historia y su Memoria (1), Turistas del Patrimonio (1) y Junta de Acción Comunal La Perla (1)			

Momentos

1. Presentar los resultados de la investigación.
2. Diálogo de retroalimentación con los líderes del corregimiento Altavista.
3. Recomendaciones de los líderes del corregimiento.
4. Cierre.

Preguntas orientadoras

- ¿Qué elementos consideran hacen falta en el análisis?
- ¿Qué consideran se debe modificar?

Anexo 5. Consentimiento informado entrevista en profundidad a lideresa comunitaria del corregimiento Altavista



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Proyecto de Investigación: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica*

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A LIDERESA COMUNITARIA DEL
CORREGIMIENTO ALTAVISTA**

Los estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, debemos realizar un ejercicio investigativo de corte académico para optar al título de Magister. Por lo anterior, le solicito su colaboración y respaldo en este ejercicio en el que usted realizará su aporte a la comunidad y contribuirá a mi proceso formativo. El proyecto de investigación denominado **Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica**, se lleva a cabo bajo la orientación de la doctora Raquel Pulgarín Silva y tiene como propósito *analizar los aprendizajes que tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista sobre el territorio que le aportan a la transformación inteligente del mismo.*

Esta es una fase preliminar del proceso de investigación, pero crucial para el desarrollo del mismo, por lo que le agradeceríamos su colaboración haciendo parte de una entrevista en profundidad, con una duración aproximada de una hora. La finalidad de esta *es identificar aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen.*

Considerando lo anterior manifiesto mediante la firma de este documento que he sido informada por parte de Jorge Isaac Ramírez Acosta, estudiante de la Maestría en Educación de la UdeA de lo siguiente:

1. Que mi participación en esta entrevista es voluntaria.
2. Que me puedo retirar de la entrevista en cualquier momento sin que eso represente un perjuicio para mí.
3. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación en la entrevista.

4. Que toda la información obtenida será archivada en medio electrónico, bajo la responsabilidad del investigador.
5. Que la información recolectada se utilizará para fines académicos e investigativos relacionados con los productos, informes y procesos derivados de la investigación.
6. En el momento que solicite información relacionada con el trabajo se me facilitará, siempre y cuando no haga parte de información confidencial de este.
7. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios, en la entrevista y su difusión en los productos derivados de la investigación realizada en el marco del proyecto de investigación “Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica”, sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna y sin que exista plazo limitado para su utilización.

Finalmente, manifiesto que he leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre esta investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y se me ha respondido satisfactoriamente a mis inquietudes. Por lo que, yo estoy de acuerdo en participar en esta investigación, y autorizo el uso de la información obtenida para los propósitos de la investigación.

Nombre		Cédula	
Firma		Fecha	

Datos de la persona que realizó el proceso de consentimiento informado

Nombre			
Firma			
Cédula		Calidad de la persona que realiza el Consentimiento	
Celular		Correo electrónico	

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado.

Anexo 6. Consentimiento informado taller de cartografía social con líderes comunitarios del corregimiento Altavista



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Proyecto de Investigación: *Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica*

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
TALLER DE CARTOGRAFÍA SOCIAL CON LÍDERES COMUNITARIOS DEL
CORREGIMIENTO ALTAVISTA**

Los estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, debemos realizar un ejercicio investigativo de corte académico para optar al título de Magister. Por lo anterior, le solicito su colaboración y respaldo en este ejercicio en el que usted realizará su aporte a la comunidad y contribuirá a mi proceso formativo. El proyecto de investigación denominado **Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica**, se lleva a cabo bajo la orientación de la doctora Raquel Pulgarín Silva y tiene como propósito *analizar los aprendizajes que tienen los líderes comunitarios del corregimiento Altavista sobre el territorio que le aportan a la transformación inteligente del mismo.*

Esta es una fase preliminar del proceso de investigación, pero crucial para el desarrollo del mismo, por lo que le agradeceríamos su colaboración haciendo parte de un Taller de Cartografía Social, con una duración aproximada de una hora. La finalidad de esta es *identificar aprendizajes que sobre el territorio han construido los líderes del corregimiento Altavista en el marco de los procesos de organización comunitaria a los que pertenecen.*

Considerando lo anterior manifiesto mediante la firma de este documento que he sido informada por parte de Jorge Isaac Ramírez Acosta, estudiante de la Maestría en Educación de la U. de A. de lo siguiente:

1. Que mi participación en este taller de cartografía social es voluntaria.
2. Que me puedo retirar del taller de cartografía social en cualquier momento sin que eso represente un perjuicio para mí.
3. Que no recibiré beneficio económico de ninguna clase por la participación en el taller de cartografía social.

4. Que toda la información obtenida será archivada en medio electrónico, bajo la responsabilidad del investigador.
5. Que la información recolectada se utilizará para fines académicos e investigativos relacionados con los productos, informes y procesos derivados de la investigación.
6. En el momento que solicite información relacionada con el trabajo se me facilitará, siempre y cuando no haga parte de información confidencial de este (como los datos personales de los participantes).
7. Que autorizo la toma de fotografías, videos, audios, en la entrevista y su difusión en los productos derivados de la investigación realizada en el marco del proyecto de investigación “Conocimiento del territorio en los procesos de organización comunitaria. Retos de la educación geográfica”, sin que por ello tenga derecho a recibir contraprestación alguna y sin que exista plazo limitado para su utilización.

Finalmente, manifiesto que he leído y escuchado satisfactoriamente las explicaciones sobre esta investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y se me ha respondido satisfactoriamente a mis inquietudes. Por lo que, yo estoy de acuerdo en participar en esta investigación, y autorizo el uso de la información obtenida para los propósitos de la investigación.

Nombre		Cédula	
Firma		Fecha	

Datos de la persona que realizó el proceso de consentimiento informado

Nombre			
Firma			
Cédula		Calidad de la persona que realiza el Consentimiento	
Celular		Correo electrónico	

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado.