



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

**LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO SOCIAL DESDE
PROBLEMÁTICAS JUSTO-ESPACIALES: OTROS APORTES PARA
UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

ESTEBAN FRANCO PUERTA

MÓNICA MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICO CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

MEDELLÍN- SEMESTRE 2 - 2014

1803



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

**LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO SOCIAL DESDE
PROBLEMÁTICAS JUSTO-ESPACIALES: OTROS APORTES PARA
UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

**ESTEBAN FRANCO PUERTA
MÓNICA MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**

**Trabajo presentado como requisito para optar al título de Licenciados en Educación básica
con énfasis en Ciencias sociales**

Asesor: DAYRO LEON QUINTERO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICO CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

MEDELLÍN- SEMESTRE 2 - 2014

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar, a nuestras familias, quienes nos acompañaron y nos apoyaron durante todo el pregrado. Para ellos una dedicatoria especial de nuestro último esfuerzo en nuestro proceso formativo como Licenciados en educación básica con énfasis en Ciencias sociales. Segundo, agradecemos a nuestro asesor Dayro Quintero, quien siempre, con su disposición, acompañamiento, preguntas y orientaciones, aclaró y cualificó la presente investigación. Tercero, agradecemos a los profesores John Alexander Toro, Beatriz Henao, Nubia Astrid Sánchez, Joan Páges, Marta Cecilia Gutiérrez y Maria Eugenia Villa, quienes con sus aclaraciones y recomendaciones de fuentes bibliográficas movilizaron planteamientos importantes.

Un sincero agradecimiento a los Jóvenes de Octavo grado, que nos acompañaron durante toda la práctica pedagógica en las Instituciones Antonio José de Sucre de Itagüí y Diego Echavarría Misas de Medellín, quienes con sus discursos y experiencias, aportaron significativamente al desarrollo del Trabajo de Grado.

Finalmente, agradecemos al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación, el cual, aprobó y financió el presente Trabajo de Grado con el fin de apoyar a jóvenes investigadores del pregrado.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	8
1.CAPITULO 1	9
1.1 A modo de introducción	9
1.2 Contextualización de la problematización	9
1.2.1 Un panorama general de la didáctica de las ciencias sociales y su ineludible acercamiento a la realidad social.	9
1.2.2 Un acercamiento a una de las finalidades de la escuela: formar para pensar lo social.	12
1.2.3 A propósito de las instituciones de la práctica pedagógica	14
1.2.4 Una breve caracterización de la realidad social que se manifiesta en el contexto de las dos instituciones de la práctica pedagógica: el Valle de Aburrá.	15
1.2.5 Una mirada a los Estudiantes de las instituciones de la Práctica Pedagógica: Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí y la Institución Educativa Diego Echavarría misas de Medellín.	17
1.2.6 El maestro de Ciencias sociales y sus vulgatas.	18
1.2.7 La Justicia Espacial como una posibilidad para pensar lo social.	20
1.3 Problematización.	22
1.4 Objetivos del proyecto.	24
1.5 Justificación.	25
1.6 Antecedentes teóricos de la investigación	27
2.CAPITULO II	50
2.1 A modo de introducción	50
2.2 El lugar de la didáctica de las ciencias sociales crítica.	50
2.3 Formación en el pensamiento social: Una condición y una finalidad.	54
2.4 Hacia un marco referencial de la Geografía Humana Crítica.	62
2.5 Aproximación conceptual a la Justicia Espacial.	67

3.CAPÍTULO III	76
3.1 A modo de Introducción	76
3.2 Enfoque metodológico	77
3.3 Paradigma de Investigación	77
3.4 Perspectiva o método	78
3.5 Participantes	80
3.6 Técnicas de investigación para la recolección y análisis de la información	82
3.6.1 Objetivo específico 1	82
3.6.2 Objetivo específico 2	84
3.6.3 Objetivo específico 3	100
3.7 Postura ética de la Investigación	101
 4.CAPÍTULO IV	 102
4.1 A modo de introducción	102
4.2 Resultados en relación al objetivo específico uno	103
4.2.1 Resultados: información sistematizada en relación a los anteriores momentos de la investigación.	103
4.2.2 Caracterización: Un análisis de las relaciones entre Pensamiento Social y Justicia Espacial.	107
4.3 Resultados en relación al objetivo específico dos	115
4.3.1 Resultados: indagaciones de los talleres implementados para la construcción de la matriz de análisis.	115
4.3.2 Hallazgos: ideas que aportan a otras alternativas de Formación del Pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales.	132
 5.CAPÍTULO V	 140
5.1 A modo de introducción	140



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5.2 Sentidos para las decisiones didácticas en la formación de
Pensamiento Social a partir de problemáticas justo-espaciales. 142

6. CAPÍTULO VI 151

6.1 Conclusiones 151

6.2Elaboraciones derivadas del Trabajo de investigación. 152

6.3 Recomendaciones 153

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS 154

TABLAS Y GRÁFICOS

	Pág
Cuadro N°1 Categorías de Análisis Atlas Ti.	84
Cuadro N°2 Técnicas de investigación participativa	86
Cuadro N°3 Elementos Taller investigativo	87
Cuadro N°4. Talleres a realizar en las instituciones de la práctica pedagógica	97
Cuadro N°5 Formato de la matriz de análisis de los talleres	100
Cuadro N° 6 Revisión Documental Atlas Ti.	105
Cuadro N° 7 Red de Familia Atlas Ti.N°1	107
Cuadro N° 8 Red de Familia Atlas Ti.N°2	108
Cuadro N° 9 Desarrollo de la Matriz de Análisis de los talleres implementados	131
Cuadro N° 10 Red semántica construida.	142

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ANEXOS

		Pág
Anexo N° 1	Fotografías de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio José de Sucre, durante la realización de los talleres.	166
Anexo N° 2	Fotografías de los estudiantes de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, durante la realización de los talleres.	167
Anexo N° 3	Reporte Atlas ti: Códigos de las categorías y la jerarquía para las redes semánticas.	168
Anexo N° 4	Reporte Atlas ti: Algunas evidencias de los 42 memos elaborados, para el análisis documental, relaciones con los aportes de los talleres realizados y la elaboración de redes semánticas.	169
Anexo N° 5	Reporte Atlas ti: Fusión de las dos Unidades Hermenéuticas.	171
Anexo N° 6	Algunas evidencias del primer momento del taller realizado en las dos instituciones de la Práctica Pedagógica.	174
Anexo N° 7	Algunas evidencias del segundo momento del Taller en las instituciones educativas de la Práctica pedagógica.	176
Anexo N° 8	Algunas evidencias del tercer momento del Taller en las instituciones de la Práctica pedagógica.	178

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN

“No se trata de un dominio de la materia, sino de una relación individual, personal y viviente con el bien cultural que nos ha sido encomendado para que participemos en su cultivo”.

Roth, H. (1970)

Los maestros y maestras de ciencias sociales se enfrentan cada día a la pregunta: ¿Cómo articular el conocimiento científico, lo vivido, y el conocimiento escolar, para pensar en procesos formativos de la enseñanza de las ciencias sociales? En razón de lo anterior, la Formación de pensamiento social se perfila, no sólo como una posibilidad de articular dichas epistemes, también se pregunta por ese otro y sus espacios vividos, que son un reflejo de los mecanismos de opresión que se le muestran y que pretenden, convertirlo en un potencial reproductor de las mismas injusticias. En esa medida, una enseñanza crítica de las ciencias sociales responde a una realidad social injusta.

La presente investigación aporta desde el análisis, otras alternativas para la Formación de pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales, que son importantes en la medida en que pretenden describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar un problema del espacio vivido. Dicha alternativa se convierte en condición de posibilidad para derruir aquellas prácticas de enseñanza que convierten lo injusto en ausencia de la escuela y que reducen el acto de enseñanza a sólo descripciones de los fenómenos y hechos, presentándose como temas y no como contenidos formativos.

La ruta metodológica comprende un enfoque cualitativo con un paradigma Crítico social según Sandoval (2002), que privilegia el análisis de discurso como un método que pretende aportar sentidos que orienten la Formación de Pensamiento Social desde la caracterización de las relaciones teóricas entre Pensamiento social y la Justicia espacial, y desde la implementación del Taller como dispositivo didáctico que involucre las habilidades cognitivo lingüísticas en las instituciones educativas de la práctica pedagógica; las cuales, se convierten en plataforma teórico-práctica para la presente propuesta y pretende perfilar la investigación como posibilidad de liberar sentidos frente a la realidad social propia del espacio vivido de los estudiantes.

CAPÍTULO I

1.1 A modo de introducción

El presente capítulo pretende contextualizar el problema de investigación que surge a partir de la construcción de tensiones entre:

- El campo de la Didáctica de las ciencias sociales y su ineludible finalidad de pensar lo social.
- Las implicaciones del pensamiento social en la Escuela.
- Las instituciones de la Práctica Pedagógica y sus distancias frente a la finalidad de pensar lo social: Contexto, estudiantes, y maestro de Ciencias sociales
- La Justicia Espacial como un planteamiento alternativo para pensar la realidad social.

Si bien es cierto que la contextualización asimila unas tensiones desde una escala global hasta una local e institucional, lo más importante es identificar que siempre están en función de las contradicciones entre el conocimiento disciplinar, un conocimiento cotidiano (Realidad social) y el conocimiento escolar. En este sentido el proyecto de investigación no se reduce a lo práctico, sino que pretende aportar otros discursos que orienten la formación del Pensamiento social para una enseñanza crítica de las Ciencias sociales a partir de problemáticas justo-espaciales.

1.2 Contextualización de la problematización

1.2.1 Un panorama general de la Didáctica de las ciencias sociales y su ineludible acercamiento a la realidad social.

Un panorama general de las Ciencias sociales evidencia un debate constante en lo que respecta a sus supuestos teóricos frente a las puertas a un nuevo paradigma y frente a la extensión del pensamiento humano que responda a la humanización de la sociedad y que permita, siguiendo a Prada (2001), describir holográficamente la compleja realidad social, como un flujo intangible cuyas conexiones inseparables sean tan palpables en las vivencias propias. Es claro entonces que las Ciencias sociales experimentan un reencantamiento del mundo en el cual florecen nuevas visiones de la realidad como redes dinámicas que acercan a los sujetos a su propio contexto. El



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aporte de las Ciencias sociales es la simultánea construcción de nuevas soluciones frente a los problemas que caracterizan la realidad social. Llopis (1996, citado por Cruz, 2004, p. 13), plantea que:

Ante esta realidad social que aumenta las desigualdades, la aportación específica de las Ciencias sociales tendría que ser la creación de nuevas soluciones para los nuevos problemas (...) la creación de este nuevo paradigma subraya como ejes la comunicación – diálogo (Líbano, 1994), el fortalecimiento de la sociedad civil (Max-Neef, 1994) y la creación de una nueva ética (Cortina, 1994 & Marina, 1995).

Entre tanto, es necesario aclarar que el campo epistemológico bajo el cual subyacen las Ciencias sociales, tiene como finalidad principal adquirir ideas nuevas sobre la realidad social para explicarla y dar respuesta a los nuevos interrogantes y problemas que dicha realidad presenta. Tal y como lo plantea Popper (1978, citado por De Camilloni, 1994) “serios problemas prácticos, como el de la pobreza, el analfabetismo, la opresión política y la inseguridad jurídica han constituido importantes puntos de partida de la investigación social” (p. 30). Esto escenifica la finalidad de las Ciencias sociales, que equivale a la comprensión del hombre en un tiempo y en un espacio habitado, integrando las manifestaciones sociológicas, económicas, políticas y culturales.

Ciertamente, las Ciencias sociales en general cuentan con una propuesta hermenéutica para el abordaje de la realidad dada en el presente como un producto acumulado del pasado en espacios específicos. De esta manera, su finalidad surge de las interacciones de las sociedades históricas en los territorios habitados. Según Camilloni (1994), Prats (2002), Rodríguez (2004) & Jiménez (2006) la finalidad fundamental de las Ciencias sociales es la realidad social como fuente primaria para el acceso al conocimiento social y su desarrollo en el pensamiento humano, y por lo mismo, afirman que la Didáctica de las ciencias sociales, participa de su condición como disciplina social en la medida en la que también postula dicho carácter epistemológico propio de las Ciencias sociales en correspondencia no sólo a los contenidos o estrategias, sino también, a las mismas decisiones que toma el maestro para enseñar. La enseñanza de las Ciencias sociales debe enraizarse desde otras concepciones de las realidades complejas y caóticas que impulsan el pensamiento social en el individuo.

1 8 0 3



Conviene subrayar que según Davini (2001), las Ciencias sociales sugieren como contenido crítico, reflexivo y problematizador, las propias prácticas institucionales sobre lo justo, lo injusto, los sistemas de valor, las normas, las recompensas, las formas sociales de vida. Por lo mismo, aterrizar dichos discursos sociales a las decisiones didácticas, significa a su vez la formación de sujetos que adquieren conocimiento social, como sujetos activos en su propio contexto. Son sujetos que leen, por supuesto, realidades que implican debilitamiento de los Estados, inequidad distributiva, exiguo acceso a la salud y a la educación, desempleo, mortalidad y vulnerabilidad, las cuales, se reflejan en los espacios que habitan y la manera en la que los habitan. De esta forma, pensar en su realidad social, implica también pensar en lo justo y en lo injusto, para lo cual la Didáctica de las ciencias sociales asume la importancia del contexto habitado y estudia la influencia de las dimensiones social, temporal, espacial en la formación del conocimiento, sin dejar de lado el trabajo transdisciplinar. Así, la Didáctica de las ciencias sociales, se ocupa del estudio de propios procesos sociales, económicos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos y su impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la complejidad de cada contexto.

Las anteriores afirmaciones, de acuerdo con Cruz (2004), permiten pensar que la Didáctica de las ciencias sociales se pregunta por el hombre como ser social y como miembro de la sociedad, descubriéndolo como producto del tiempo en el que vive y de las características espaciales en las que se ha constituido. Para Alderoqui (1994, citada por Aguilera & González, 2009) el sujeto que conoce la realidad es un sujeto social, un sujeto que conoce los objetos que a ellos mismos los constituyen. Así, el acercamiento a la realidad social y por lo tanto al conocimiento social no sólo implica pensar en la construcción del pensamiento social, sino que también alude al principio de la acción social, que corresponde a la lógica epistemológica de las propias Ciencias sociales.

En suma, muchos de estos planteamientos teóricos en torno a la Didáctica de las ciencias sociales, la definen como espacio crítico que pretende que los sujetos comprendan una realidad social vivida. Esta relación sólo es posible en la medida en la que el pensamiento social, es decir, pensar la realidad social vivida, le permita a los sujetos pensar en otras perspectivas de cambio y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

transformación. Es posible entender que los discursos académicos hacen referencia a una Didáctica de las ciencias sociales en permanente construcción que tiene como finalidad que los sujetos comprendan la realidad social, es decir, que piensen socialmente.

1.2.2 Un acercamiento a una de las finalidades de la Escuela: formar para pensar lo social

A partir de lo anterior, es necesario un breve acercamiento a lo que supone el aterrizaje de los anteriores planteamientos en la escolaridad. Así, es posible entender que el papel de la Escuela no puede desestimarse, pues como institución política, impulsa acciones para la cotidianidad y por lo mismo, debe brindar posibilidades para que los estudiantes piensen su realidad social. Cabe pensar, que la relevancia que tiene actualmente el énfasis sobre conocimientos científicos y técnicos dirigidos deprimentemente a la utilidad práctica inmediata de aplicación laboral, la cual, resulta ser paradójicamente, un factor determinante para la prolongación de una indiferencia generalizada de muchos estudiantes frente a la realidad social vivida.

En primer lugar, algunos referentes teóricos que coadyuvan a dimensionar el papel de la Escuela frente al acercamiento a la realidad social para la formación del pensamiento social, específicamente en la Didáctica de las ciencias sociales, hablan de unas finalidades. En muchos de ellos son visibles las reflexiones sobre una necesaria reestructuración, una que apunte a que los estudiantes “aprendan a utilizar bien su mente” (Sizer, 1992; citado por Hargreaves 1996, p. 265). Otros referentes, se direccionan a nuevas formas de transformar y construir subjetividades (Larrosa, 1995, p. 263). Para Delors (1996) se presentan como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a Ser. Por su parte, en pedagogía del Oprimido, el fin de la Educación es la búsqueda “del Ser más” (Freire, 2005, p. 22) o Transítividad Crítica (Freire, 2005). Finalmente en Pérez (2005, p. 9), se habla de una “educación a lo largo de la vida”, que implique su descentración a contextos no escolares.

Bien pareciera por lo anterior, que es menester para la Escuela, en palabras de Melich (1994, p. 53) “una habilidad hermenéutica para interpretar el sentido de los fenómenos del mundo de la vida”. En este sentido, la comprensión de ese mundo cercano, de esa realidad social, es posible

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sólo con la formación del pensamiento sobre lo social, y con ello, es mucho más posible propiciar cambios. Solo de la anterior forma la educación si se convertirá

en un acto de coraje, haciendo mención a un texto de Savater, donde no solo consista en enseñar a pensar, sino también a pensar sobre lo que se piensa” (Savater, citado por Gómez, 1995, p. 14)

Hasta el momento, no sólo un panorama de la Didáctica de las ciencias sociales, sino también sobre las mismas finalidades de la educación, coinciden en la importancia que tiene el acercamiento a la realidad social y a la manera en la que los sujetos comprenden su cotidianidad pensando lo social. Con ello llegamos a un panorama nacional, que también fortalece las premisas iniciales desde lo normativo. Dicho esto, es claro que los Lineamientos curriculares en ciencias sociales y las diferentes políticas educativas en Colombia, de alguna manera contemplan la necesidad de vincular el pensamiento social; de hecho, al margen de las críticas realizadas a los estándares y lineamientos en Ciencias sociales, se respalda la construcción de relaciones en lo curricular desde una perspectiva abierta, crítica, problémica y transdisciplinar; por ello se parte de una estructura metodológica que comprende: ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, que involucre un desarrollo de competencias, con una estructuración flexible, abierta, integrada y en espiral. Asimismo, la Ley General de Educación (1994), en los fines de la Educación, Artículo 5, en correspondencia a la Constitución Política (1991), expone que la finalidad de la enseñanza es:

Que las y los estudiantes adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes

Consiguiente la Ley General de Educación (1994, Artículo 1) declara:

Que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...; que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas. (p. 11)

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Aunque las finalidades expuestas en los lineamientos curriculares en Ciencias sociales preconizan la formación ciudadana de los sujetos por encima de pensar lo social, se aproxima a una idea sobre este último: “ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-” (MEN, 2002). Con ello, es evidente la propuesta para trabajar desde las problemáticas sociales propias de la realidad social.

1.2.3 A propósito de las Instituciones de la Práctica pedagógica

Hasta este punto, de todo ello es posible afirmar que los planteamientos de la Didáctica de las ciencias sociales, algunos fines de la educación, y la normatividad de los lineamientos, estándares y la Ley general de Educación, le dan importancia significativa al hecho de los sujetos piensen su realidad social. Para este apartado, es oportuno realizar una aproximación al estado en el que las anteriores premisas llegan a las Instituciones Educativas de la Práctica pedagógica, específicamente, la manera en la que las instituciones les posibilita a los estudiantes pensar socialmente, es decir, acercarse a la realidad social para la construcción del conocimiento social.

Para ello será necesario en un primer momento brindar una breve caracterización de la realidad social en la que están inmersas las Instituciones Educativas como una primera preocupación, en tanto debe ser llevada a las instituciones en el marco de la Didáctica de las ciencias sociales. En un segundo momento, caracterizar brevemente la forma en la que los estudiantes se acercan a su realidad social y por lo mismo, piensan socialmente, lo cual también supone una preocupación para la presente investigación. Y finalmente describir la manera en la que el maestro de Ciencias sociales en el marco de la Didáctica de las ciencias sociales, aparta muchas de sus prácticas de la realidad social vivida, y por lo mismo, pese a las prescripciones académicas, a la finalidades de la educación, y a algunos acercamientos normativos, sus decisiones didácticas no superan la fragmentación entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, que en últimas son una relación fundamental para la formación de Pensamiento social.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1.2.4 Una breve caracterización de la realidad social que se manifiesta en el contexto de las dos instituciones de la Práctica pedagógica: El Valle de Aburrá.

Si bien, las dos instituciones hacen parte de dos municipios que pertenecen al Valle de Aburrá, evidentemente no escapan de las dinámicas mundiales que son más generales, frente a las que es pertinente afirmar que confluyen en un escenario diametralmente desigual, en el cual, las asimetrías entre las poblaciones, la manera en la que habitan sus espacios y a través de ellos dan cuenta de su historia, su poco acceso a los recursos, y las diferenciaciones generalizadas en las grandes ciudades, emergen de la avidez de los gobiernos y de las políticas mundiales.

Caracterizar una realidad social que deriva de unas generalidades mundiales es hablar de la voracidad del poder, de fracturas sociales y de planeaciones espaciales, en las que según Kilksberg (2005) se debaten en la supervivencia con menos de dos dólares al día, más de 2600 millones de personas en condición de pobreza; y a pesar de que el mundo cuenta con los recursos financieros y tecnológicos para dar un giro decisivo a las condiciones de vida; el desigual reparto de las riquezas y la diferenciación social que se da en las ciudades, son cada vez más agudos; evidentemente gran parte de la innovación arquitectónica no reconoce las poblaciones como habitantes que culturalmente pertenecen a su espacio vivido y a una historia propia. Frente a los anteriores planteamientos, encontramos una realidad social desigual e injusta que se perpetúa no sólo en el acceso a los recursos, sino también en los altos índices de violencia, de segregación social y de destrucción ecológica.

Por un lado, América Latina refleja este panorama, a lo cual, Kilksberg (2005) afirma que ciertamente, el espacio latinoamericano se ha particularizado en enfáticas inequidades que desbordan el campo de lo económico y transitan hasta los umbrales del campo social, cultural y político. América se denomina como el continente con mayor polarización social del mundo, una polarización que se refleja geográficamente. Por otro lado, y en una escala más cercana, Colombia también es un arquetipo de las contrariedades y ambigüedades de un mundo indiscutiblemente desigual. Colombia también refleja las diferencias entre las poblaciones,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

específicamente desde extremos opuestos; es decir, pensar en un territorio en el que son visibles las condiciones de pobreza al límite, y a la vez, también es visible el acceso desmesurado a la riqueza, pero además, un territorio en el que también son visibles grandes índices de diferenciación social y la manipulación de los espacios en una planeación urbana que invisibiliza lo cultural, lo histórico, lo social.

La escala se reduce al Área Metropolitana del Valle de Aburrá, entidad político administrativa, un centro urbano que con todos sus municipios anexos, en las últimas décadas refleja una descontrolada expansión horizontal poco ecológica, con una carga histórica de la que germina el espectáculo urbano y una planificación espacial, en el que la revitalización de los barrios es funcional a la apariencia de la innovación, y de una excelente calidad de vida. Proyectos como *El Cinturón Verde*, *El Metrocable*, *Túnel Aburrá - Oriente*, *la Escombrera de la Comuna 13*, *reasantamiento de Moravia*, etc., son sólo algunos ejemplos en los que se refleja la planeación urbana materializada que escapa de todo reconocimiento por las personas que habitan y viven estos espacios; es un ordenamiento espacial que excluye el conflicto, que se acrece en la desigualdad. Es un reciente urbanismo que no conecta las ciudades con sus habitantes, y que no da cuenta de procesos urbanos críticos. El boletín del Observatorio de políticas públicas de Medellín (2012) *Pobreza y condiciones de vida de los habitantes de Medellín*, establece que aunque las trece áreas metropolitanas del país reflejaron bajos niveles de pobreza y desigualdad, no escapan de la desproporcionada planeación urbana. En el mismo boletín, es explícito que el Desarrollo Humano para el Valle de Aburrá y el Indicador de la Calidad de Vida, sólo se mide por la cantidad de bienes materiales que obtienen las familias en un año, por las condiciones de hacinamiento, el acceso al agua, y al servicio sanitario. Estos aspectos reflejan una mejora sustancial en los últimos años, pero en el marco de la presente investigación, se comprende que la realidad social que vive el Valle de Aburrá requiere de mucho más que el pleno acceso a los bienes y servicios. Los habitantes, sus condiciones culturales, su historia y sus dinámicas generales no son evidentes en la organización espacial, en la manera en la que habitan una ciudad.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1.2.5 Una mirada a los Estudiantes de las instituciones de la Práctica Pedagógica: Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí y la Institución Educativa Diego Echavarría misas de Medellín.

Las instituciones de la práctica pedagógica están ubicadas en dos municipios del Valle de Aburrá que difieren mucho en sus historias, en sus dinámicas sociales y culturales. Por lo mismo, son contextos diferentes que le dan a cada institución educativa particularidades de las cuáles debe preocuparse en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, Itagüí y Medellín son comunes a la entidad político administrativa del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, y por lo mismo, el ordenamiento de los espacios, el diseño de estructuras y proyectos de rediseño urbano, el poco cuidado de las zonas verdes y microcuencas, la diferenciación social, y escaso reconocimiento a los habitantes, tiene una intencionalidad similar. Además de ello, es importante reconocer que si bien sus contextos presentan problemas singulares, la enseñanza de las Ciencias sociales debe tener una mirada de trama, en lo cual lo singular se relaciona con lo global.

Pese a todas estas circunstancias similares que afrontan los contextos de las instituciones y después de la revisión de los planes del área de Ciencias sociales del grado Octavo, después de observaciones documentadas en los primeros acercamientos, después de la caracterización general de las Instituciones educativas y específicamente del PEI y de la Gestión Académica emprendida, y después de la realización de las prácticas pedagógicas; es posible afirmar que los estudiantes de las dos instituciones educativas, pertenecientes a Octavo grado, reflejan aspectos similares en lo que se refiere al acercamiento que tienen a la realidad social, es decir, a la formación del pensamiento social como finalidad a cargo del área de las Ciencias sociales:

- Aunque algunos planteamientos de la normativa reflejan finalidades claras de la educación frente a la comprensión de la realidad social, las exigencias que llegan al aula, reflejan también, y paradójicamente, prescripciones para una educación que dé respuesta a pruebas estandarizadas consecuentes con patrones internacionales de una educación que sea productiva.
- En estas circunstancias, las posibilidades de que específicamente en el grado Octavo, sean vinculados problemas relevantes de su propio contexto, que le permita al estudiante



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

acercarse a su realidad social, son pocas. Lo estudiantes memorizan datos con el fin de responder bien a las pruebas estandarizadas que se realizan con mucha frecuencia.

- A nivel general, los estudiantes del grado Octavo, sólo describen, y en menor medida explican los problemas que son relevantes en la realidad social de la que son parte. En este sentido, las habilidades de la justificación, de la interpretación y de la argumentación están ausentes.
- Los estudiantes presentan a nivel general, obstáculos para reconocer la información veraz que reciben en su cotidianidad, por lo mismo, no asumen una postura frente a las múltiples visiones del mundo. Así pues se dificulta la aproximación a un pensamiento crítico, y por ello de un pensamiento creativo.
- La mayoría de los estudiantes no muestran sensibilidad ante el contexto injusto que les muestra la realidad social. Pareciera una naturalización de las condiciones de vida.

1.2.6 El maestro de Ciencias sociales y sus vulgatas.

Al parecer, las instituciones de la práctica pedagógica son un verdadero reflejo de las omisiones de la Escuela, puesto que no reconocen el pensamiento social como una finalidad de la Didáctica de las ciencias sociales. La dificultad de hacer converger el conocimiento social, el conocimiento científico y el conocimiento disciplinar se ha convertido en un desafío de la Escuela. Un síntoma que no escapa a los centros de la práctica pedagógica que convierten el currículo en un instrumento de trivialización, es decir en un currículo trivial, que para Short (1989, citado por Estebaranz, 1984, p. 266) se caracteriza por “contenidos irrelevantes, textos flojos y aguados, tratamiento supersimplificado de las materias, procedimiento de enseñanza rutinizados, exigencias del curso fácilmente consumibles y medibles”.

Precisamente, ambas instituciones de la Práctica pedagógica, presentan unos temas fragmentarios. Son temas porque hay una omisión de lo que se considera contenido formativo, se supone que el contenido es un bien cultural que debe trastocar lo más íntimo de los estudiantes y debe plantearle a los sujetos una pregunta por el contenido como: “¿Cómo estoy con él, me ha tocado él, cómo me ha cautivado, transformado, alegrado, maravillado, levantado o cómo me ha

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

asustado, cómo me ha pesado sobre mí, cómo me ha acrisolado, mejorado, ampliado?” (Roth, 1970, p.28). Al contrario, lo didáctico siempre está en función

de las pruebas estandarizadas y de proveer a cántaros un conocimiento que se restringe a meras informaciones, eludiendo el lugar para pensar lo social y de construir conocimiento social de una realidad dada.

Sin embargo, el resultado de esa trivialización responde específicamente a los procesos de ese espacio de confinación didáctica llamado por Cardelli (2004) y Gómez (2005) como Noosfera¹. Dicho espacio de confort de diseño y decisión, en el caso de las instituciones de práctica, son alterados por las editoriales de libros, las instituciones de formación docente, las dinámicas institucionales y las esferas normativas-prescriptivas que delinear unos lineamientos y estándares. Esas fuerzas centrípetas que diseñan sobre lo que se enseña provienen de unos discursos de Estado que convierten la enseñanza en un asunto técnico. La Noosfera en este caso encubre esa dimensión política e ideológica sobre lo que se enseña, prescribiendo las finalidades de ese conocimiento escolar que se enseña; y más en la enseñanza de las ciencias sociales que se preocupa por pensar sobre esos mismos agenciamientos hegemónicos.

Si la Noosfera nos habla de esas instancias de diseño didáctico, la instancia de ejecución corresponde exclusivamente a la de los maestros, en definitiva ese maestro se convierte en sujeto de la decisión última. Ahora bien, pese a las presiones normativas, institucionales y de discurso de Estado, también se reconoce ese conjunto consensuado y explícito sobre los contenidos² que se enseñan de una disciplina y que son plasmados en los planes de Área. En palabras de Tutiaux-Guillon (2011, p. 26), “una gran parte de esos saberes que se enseñan constituyen una vulgata legitimada por la tradición” Las dinámicas de la institución educativa nos muestran a un maestro preocupado por explicar las causas y consecuencias de la Revolución Francesa y los procesos de colonización española, por otro lado, la geografía escolar sigue siendo un inventario de

¹ Concepto pensado desde la teoría Antropológica de la didáctica- Transposición didáctica-, que según Chevallard (1997, p. 45) es el trabajo que supone el paso de un saber sabio disciplinar a un saber a enseñar. Aunque la presente investigación no discurre sobre los procesos de transposición didáctica propiamente, si considera importante el concepto de Noosfera porque es el espacio de manipulación de ese saber sabio por los sujetos, es una instancia de decisión y diseño, para transformar ese objeto de conocimiento en objeto de enseñanza.

² Como nos plantea Charvel (1998, citado por Tutiaux-Guillon, 2012) una disciplina escolar articula sus finalidades a una vulgata, que se convierten en síntesis consensuada de las motivaciones, prácticas, normativas y tiempos sobre lo que se enseña.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

toponimias y relieves; unos temas totalmente desfragmentados entre sí, y distantes a esos espacios vividos de los estudiantes, convirtiendo la enseñanza de las Ciencias sociales en una práctica que pretende amalgamar todos los contenidos posibles para que el estudiante responda a las pruebas estandarizadas.

El anterior panorama nos muestra a un maestro de Ciencias sociales provisionado de esas vulgatas que se exteriorizan como estandarización explícita de las prácticas de enseñanza, lo que supone el privilegio consensuado de contenidos y de disciplinas que las sustenten, volviendo resbaladizo el asunto de las decisiones didácticas en la enseñanza de las Ciencias sociales. Estas explicitaciones de los maestros sobre lo que enseñan dependen de esa representación del cómo enseñar y el qué se debe enseñar, lo didáctico y el saber específico escapa a toda mediación y se restringe a la sumativa de contenidos que deben responder a un plan de área.

1.2.7 La Justicia Espacial como una posibilidad para pensar lo social.

Esos contenidos y objetivos sobre lo que se enseña, en las instituciones de la práctica pedagógica, no pretenden desde lo más mínimo formar para el pensamiento social, ni indagar las problemáticas sociales relevantes y/o las cuestiones socialmente vivas, a la vez manifiestan cierto desconocimiento de lo geográfico porque restringen la geografía escolar a lo medible, delimitado y nombrado.

En esa medida, pareciera que lo geográfico no contribuyera al pensamiento social. Sin embargo, las nuevas visiones de la geografía Crítica Humana³ pretende recuperar la dimensión espacial y temporal para comprender, explicar y entutelar esa realidad de hombres y mujeres, que son un producto arquetípico del mito moderno de la racionalidad instrumental. La desafección con el mito moderno precipita nuevas formas de ver el mundo y reemplaza insípidas visiones deterministas, regionalistas, positivistas, para embarcar el naufragio en los problemas que verdaderamente asolan a la humanidad, en verbigracia, los dilemas entre lo justo y lo injusto.

³ Ver marco teórico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La dimensión espacial y temporal del hombre en función del pensamiento social es insoslayable, no solo para el proyecto de la geografía crítica que debe desenmarañar el foso del lenguaje entre tendencias físicas y humanistas, sino para que los mismos individuos que devienen en el mundo comprendan una realidad, que puede ser producto de la falsa conciencia, pero que se instala en espacialidades y temporalidades específicas. Así pues, la enseñanza de las ciencias sociales se convierte en la primera redentora para despejar las contradicciones de la realidad, aunque sigue aplazando su verdadera finalidad.

El espacio *por sí mismo* cumple una funcionalidad para el análisis de la realidad misma, porque implica una matriz fundamental para reconocer la dialéctica inherente entre formas y procesos (Harvey, 1977) y fijos y flujos (Santos, 2000). Esa “inercia dinámica” (Santos, 1990) que implica la dialéctica entre contenidos y formas, se convierte en un insumo necesario pero no suficiente en el pensamiento social, porque implica la connivencia de matrices disciplinares, tiempo y espacio específicamente, para comprender la realidad social. Esta última entendida desde palabras de Horkheimer, Popper & Marcuse (1998, p. 17) como la capacidad que tiene el individuo de “**liberar el sentido**”, para decodificar en los juegos del lenguaje las posibilidades del Ser y el Hacer. Es allí en la razón hermenéutica o la “Phronesis” (Horkheimer, Popper & Marcuse 1998, p. 18) donde el pensamiento social da lugar.

En respuesta a lo anterior, la Justicia Espacial⁴, como un planteamiento de la Geografía Humana Crítica, se convierte en el presente trabajo de investigación como un sistema de pensamiento que pretende escamotear las cuestiones más inconmensurables e inaplazables del ser humano: la pobreza, la injusticia, las desigualdades, racismo, violencia, representaciones y la destrucción ecológica, desde una perspectiva espacial, temporal y social. Unas cuestiones que deben estar presentes como conocimiento escolar, en función de las problemáticas que enfrentan los estudiantes en su espacio vívido⁵

⁴ Su caracterización conceptual se presentará en el marco teórico.

⁵ Hace parte de lo que Soja (2010) nombra como tercer espacio, en superación al espacio concebido y percibido. El espacio vívido es la síntesis de autobiografías geohistóricas que construye y deconstruye el sujeto en su vida, tal visión supera la mera graficidad de los espacios, su materialidad, su percepción, para relacionarlo con las tácticas de habitar de cada sujeto. Para ampliar este punto ver el Marco Teórico.



1.3 Problematicación

Facultad de Educación

Es a partir de las tensiones que se pueden formular y reformular propuestas. Las tensiones y momentos críticos son hilos conductores que posibilitan y comunican, es decir, son tensiones que pueden convertirse en posibilidades y no en imposibilidades, ambas no deben ser dicotomizadas, ni fragmentadas ya que se pierde la posibilidad de transformar una realidad. Lo anterior es relevante para el proyecto porque, en términos de Saldarriaga (2003, p.19):

Las tensiones, son ante todo polos mutuamente necesarios, que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios, es allí donde se constituyen en ese poder inalienable del maestro, en ese cierto misterio que nunca dejará de habitar su acto pedagógico.

Las prácticas de enseñanza en ciencias sociales deben ser descifradas desde la fecundidad de sus tensiones, donde esas contradicciones, entre la enseñanza alternativa y tradicional, deben pensarse como posibilidad de nuevos análisis, para posteriormente pensar otros discursos que transformen esa realidad.

En síntesis, esta tensión educativa es producto de un distanciamiento colosal entre las elaboraciones normativa-prescriptivas de los lineamientos y estándares en ciencias sociales; los presupuestos de la didáctica de las ciencias sociales, que aún están en construcción; la enseñanza tradicional, que es evidente en las Instituciones de la Práctica pedagógica; y los nuevos planteamientos disciplinares que exigen ser incorporados bajo el tamiz del conocimiento escolar.

En resumen tenemos un panorama general: en primer lugar, el campo académico de la Didáctica de las ciencias sociales expresa que la realidad debe estar presente en las decisiones didácticas, para dar lugar a la formación de pensamiento social con el fin de que los estudiantes construyan un conocimiento social; en segundo lugar, encontramos en las instituciones de la práctica pedagógica decisiones didácticas rutinarias y memorísticas, todas dirigidas a cumplir con evaluaciones estandarizadas, aisladas de la realidad social y del espacio vivido, una situación que por parte de los estudiantes, conlleva a la simple descripción de los problemas sociales en la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

enseñanza de las Ciencias sociales; en tercer lugar, se caracteriza a un maestro de Ciencias sociales que explicita unas vulgatas que evaden las decisiones sobre realidad social, la construcción del conocimiento social y el espacio vívido; y por último, tenemos la Justicia Espacial como un discurso alternativo para pensar lo social.

Ahora bien, el principal problema de la presente investigación es que existe una plena ambivalencia entre ese conocimiento disciplinar y ese conocimiento cotidiano inmerso en el espacio vívido que hace parte de la realidad social de los estudiantes, lo cual hace difusa la Formación de pensamiento social como una finalidad de la enseñanza de las Ciencias sociales. Parecen dicotómicas antes que complementarias, lo que dificulta la mediación entre ese conocimiento disciplinar, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano; mediación que en últimas resulta ser el conocimiento social. Si bien el objeto de la investigación es el pensamiento social, reconoce que una pregunta por los espacios vividos y las injusticias espaciales es una oportunidad promisoría para la misma formación de Pensamiento social.

En suma, lo anterior nos suscita la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué alternativas didácticas movilizan la formación de pensamiento social, a partir de problemáticas justo-espaciales para aportar a una enseñanza de las Ciencias sociales Crítica en estudiantes de Octavo Grado?** ésta se convierte en el derrotero de la presente investigación.

La anterior formulación no es fortuita, pues constantemente emergen otras sub-preguntas orientadoras que acompañan las diferentes fases de la investigación. Estas son: ¿Cuáles son las relaciones que subyacen entre el Pensamiento Social y la Justicia Espacial?, ¿Qué aportes para una formación de pensamiento social a partir de problemáticas Justo-espaciales, surgen mediante la implementación de talleres en las instituciones de práctica? ¿Qué aportes desde el discurso pueden orientar la formación de Pensamiento Social a partir de problemáticas justo-espaciales?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1.4 Objetivos del proyecto

Objetivo general

Analizar alternativas didácticas que movilicen la formación de Pensamiento social, a partir de problemáticas justo-espaciales con el propósito de aportar a una enseñanza crítica de las Ciencias sociales en estudiantes de Octavo Grado.

Objetivos específicos

Caracterizar las relaciones entre Pensamiento social, como condición y finalidad de la Didáctica de las ciencias sociales, y la Justicia Espacial, como un planteamiento geográfico alternativo.

Indagar posibles aportes para una formación de pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales, desde la implementación de talleres en Octavo Grado de las Instituciones educativas Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí y Diego Echavarría Misas del municipio de Medellín.

Aportar otros discursos que orienten la Formación de Pensamiento Social, a partir de problemáticas justo-espaciales para una enseñanza crítica de las Ciencias sociales que libere sentidos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1.5 Justificación

Facultad de Educación

El problema a investigar es importante y pertinente: Primero, porque los antecedentes plantean un horizonte promisorio muy poco explorado; y segundo, porque las experiencias en las instituciones de práctica, reflejaron un distanciamiento frente a las finalidades de la Didáctica de las ciencias sociales. Al referirnos a una posible Formación del Pensamiento Social, nos encontramos con unas prácticas que privilegian las habilidades de la descripción y en menor medida la explicación, por encima de otras habilidades importantes como la interpretación, justificación y argumentación de una realidad social.

Las pesquisas sobre el pensamiento social son justificadas porque se convierten en una finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales; una más próxima a procesos mentales, habilidades y reflexiones sobre una realidad que se torna problémica, relacional y contextual. Las mismas comunidades académicas que reflexionan en el campo transdisciplinar de la Didáctica de las ciencias sociales asumen que la finalidad de la enseñanza tienen dos vertientes: la formación ciudadana y el pensamiento social (Pagés, 2004; citado por Gutiérrez, 2011).

El abanico de posibilidades de los sujetos para actuar, decidir y ser, dependen en buena medida de la episteme de lo social; en efecto, la asunción de una condición ciudadana, solo es apacible mediante la adquisición de un pensamiento social que cuestione, afronte, explique y comprenda la realidad. Por ello, la pregunta de investigación se direcciona teleológicamente hacia la asimilación del pensamiento social, porque será el insumo fundamental para adquirir el conocimiento social, que mediante un ejercicio hermenéutico implique al sujeto solucionar marcos situacionales herméticos, y que proporcionen progresivamente la asunción de un pensamiento crítico y reflexivo, con modelos propositivos que afronten la “multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad de lo social” (Santisteban, 2009; citado por Gutiérrez, 2011, p. 88).

En este sentido, una pregunta por el qué, nos traslada a pensar otros posibles discursos que orienten la formación del Pensamiento Social, una finalidad y condición que implica ser reflexionada a través de *problemáticas socialmente relevantes* (Pagés, 2004, citado por



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Gutiérrez, 2011), allí reside la importancia de las problemáticas justo-espaciales, que dimensionan desde un punto de vista espacial y temporal la realidad social en el espacio vivido, un tema que implícitamente se convierte en marco Problémico.

La viabilidad del proyecto se evidencia en la presencia de coyunturas que obligan a la Escuela a reflexionar sobre sus propósitos y finalidades. Es así mismo, como la enseñanza de las Ciencias sociales pretende buscar nuevas alternativas, dónde lo que se enseñe le permita a los sujetos construir conocimiento social, es decir, una enseñanza para la vida. Un proyecto de investigación que piensa sobre los problemas que habitan la vida de los estudiantes e incursiona sobre nuevos conceptos en el marco de las finalidades de la Didáctica de las ciencias sociales, como las problemáticas justo-espaciales, es una investigación eminentemente viable que responde a la necesaria relación del conocimiento escolar, del conocimiento disciplinar y del conocimiento cotidiano.

La presente investigación también se justifica porque pone evidencia otros discursos para el maestro de Ciencias sociales, de manera que de-construya esas vulgatas y pueda acercarse a unos aportes de la Enseñanza crítica de las Ciencias sociales. La principal dificultad no estriba en la existencia de las vulgatas, sino la evasiva a las decisiones didácticas del maestro que hacen pensar que el conocimiento social se construye solo con informaciones. Siguiendo a Rumpf (1992, p. 96): “El intercambio de contenidos de enseñanza está amenazado por la esterilidad, seres humanos realmente moribundos se atrofian convirtiéndose en prótesis de operaciones intelectuales. No se puede pretender, sin convertirse en un cínico, que los encadenados toquen violín”. Por lo mismo toda propuesta que promueva la Formación de Pensamiento social a partir del espacio vivido, se justifica porque implica pensar en los sujetos, contextos y objetos en función de las problemáticas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1.6 Antecedentes teóricos de la investigación

Indudablemente, la etapa de problematización ha permitido no sólo establecer el campo en el que se desarrollará la investigación, sino también, desnudar algunos elementos en tensión que aclaran las perspectivas desde las cuales se realizará la lectura del problema y su confrontación con los contextos inherentes a él. Además de ello, se han demarcado escuetamente las categorías base sobre las cuales se construirán los acercamientos teóricos necesarios para la comprensión del tema de investigación.

Desde luego, se hace necesario perpetuar esta etapa inicial con la revisión de algunas investigaciones, textos, premisas académicas y supuestos teóricos que anteceden teórica y metodológicamente esta investigación. Así, será mucho más sencillo descifrar el estado de los cuestionamientos que movilizan la problematización, despejar las respectivas articulaciones con las fuentes, comprender las características de su materialidad y esclarecer otras posturas que brindan coherencia a nuestros planteamientos.

Para iniciar esta pesquisa, se despejará en un inicio una fuente de corte internacional. En este sentido, la primera fuente, con carácter de antecedente a enunciar es un artículo escrito por el académico y catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona - España, Joan Pagés. Es Licenciado en filosofía y letras y Doctor en Ciencias de la Educación; además ha incursionado de manera sobresaliente en el campo de la Didáctica de las ciencias sociales. El texto al que se alude es nominado *Psicología y Didáctica de las ciencias sociales*, y fue escrito en el año de 1993 en la revista *Infancia y Aprendizaje* N° 62 de la Universidad Autónoma de Barcelona del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias sociales.

Básicamente, el texto, aunque se encuentra en la Revista *Infancia y Aprendizaje*, circula virtualmente en algunas bases de datos bibliográficas de la red. El texto no es referencia de alguna investigación, pero las premisas teóricas se argumentan desde la experiencia del autor y desde sus fuertes referentes conceptuales. De esta manera, no emerge en el texto resultado

alguno que sea referente a una investigación. Pero sí son visibles algunas conclusiones sobre la reflexión teórica que se construye en el mismo.

Básicamente, este artículo inicia con algunas reflexiones sobre las relaciones existentes y visibles entre el campo de la psicología y el de la Didáctica, específicamente, el de la Didáctica de las ciencias sociales. De esta manera, se resaltan los aportes que algunos psicólogos le han brindado al campo de la Didáctica, tales como Dewey y Bruner, ilustrando en sus teorías la aplicabilidad no sólo para la enseñanza, sino también para el aprendizaje; de esta forma, sus premisas han sido aterrizadas en el uso de metodologías tales como la inductiva, específicamente en el área de las Ciencias sociales.

De alguna manera, esta primera parte del texto se articula con nuestra pregunta, clarificando la científicidad de la Didáctica de las ciencias sociales, campo disciplinar sobre el cual se asientan los cuestionamientos de nuestra investigación. De esta manera, y con base a este artículo, pensar en la Didáctica de las ciencias sociales no sólo es pensar en modelos coherentes y contenidos acordes para la enseñanza de las Ciencias sociales, sino que también, es pensar en las influencias sociopolíticas e ideológicas que recaen sobre esos mismos modelos y contenidos que serán llevados a las aulas de clase. En este sentido, es necesario que nuestra investigación piense, además de las dinámicas que se construyen en la Didáctica de las ciencias sociales entre los sujetos, los objetos y los espacios que habitan, también aquellas que se construyen desde el contexto global y local, las cuales atribuyen fenómenos indiscutiblemente visibles y Problemático.

En una segunda parte del texto, Pagés aterriza las necesidades que se constituyen en la Didáctica de las ciencias sociales, y como a raíz de las mismas, el cuestionamiento por su finalidad es mucho más constante y más necesario. Es así, como el autor llega a una de las conclusiones más importantes del texto: El Pensamiento social es una clara finalidad de las Ciencias sociales. Si bien en nuestro planteamiento del Problema el Pensamiento social emerge como una de las categorías centrales, este artículo, además de impulsarnos con algunas claridades sobre sus características, genera otros cuestionamientos que movilizan no sólo la pregunta central en sí misma, sino también, las tensiones que se han tejido a su peana.



Los anteriores cuestionamientos se constituyen de la siguiente forma: Tal y cómo se describe explícitamente en una de las tensiones propuestas, la Didáctica de las ciencias sociales tiene como finalidad y como condición misma el Pensamiento Social. De igual manera, Pagés afirma claramente que el Pensamiento social es también una finalidad por la cual la Escuela debe propender en sus acciones educativas. Es necesario entonces preguntarse, ¿De qué manera, la Escuela afronta los discursos académicos de la Didáctica de las ciencias sociales?, ¿Cómo se desvirtúa el desarrollo del Pensamiento social en las realidades vividas en el sistema educativo?, ¿Cómo aterrizar el Pensamiento social en el marco de una enseñanza de las Ciencias sociales, aun cuando la normatividad, y académicos como Pagés, coinciden en su urgente inserción?

Pagés en sus planteamientos se refiere al Pensamiento Social, Pensamiento reflexivo y Pensamiento Crítico. Si bien, en algún apartado los denomina como tipologías de pensamiento, no hace diferencia alguna entre ellos durante el texto. Esta premisa, mucho más que ser un supuesto, se convierte en un asunto ineludible para nuestra investigación. Asimismo, José Armando Santiago de la Universidad de Táchira en su artículo *Enseñar Geografía para desarrollar el Pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo* (s.f.) que circula en la página web de Histodidáctica referente a artículos sobre la Didáctica de las ciencias sociales, no aclara ni delimita las características propias del Pensamiento creativo o crítico, con lo cual, las fronteras conceptuales entre dichas tipologías de pensamiento no son ni claras y por lo visto, tampoco impermeables y rígidas.

Asimismo, en éste artículo, Pagés declara la importancia de la interdisciplinariedad del trabajo que se ejecute al interior de la Didáctica de las ciencias sociales. A raíz de esta premisa, se propone fundamentalmente la inserción consiente de los saberes, es decir, pensar detenidamente los contenidos que han de ser enseñados, pues según él, no todos los contenidos son útiles en la escuela. La articulación de esta premisa con nuestro planteamiento del problema es evidente, en tanto abre las puertas para la generación de discusiones que permitan profundizar mucho más en el campo. Así, es posible afirmar que mucho más que pensar en el tipo de contenidos para ser enseñados, es necesario para nuestra investigación, pensar en problemas que no sólo articulen la enseñanza de los contenidos, sino que también, articulen el contexto, las realidades vividas, las

características de los espacios habitados y la construcción de los mismos. En últimas, problemas socialmente relevantes.

Siguiendo con la métrica de nuestro planteamiento del problema, brota la categoría de Justicia Espacial como derrotero en la articulación de los problemas escolares, contextuales y del saber mismo. Pagés, en ningún momento alude a la categoría de Justicia Espacial; pero si alude a la categoría de problemas socialmente relevantes como una categoría central que puede congregar los dilemas escolares, disciplinares y didácticos.

Si bien, pensar en el Pensamiento Social como finalidad de las Ciencias sociales es una premisa indiscutiblemente apoyada por Pagés, es posible pensarla como una finalidad general de la Escuela, a la cual, sin duda, se pueden articular otras áreas escolares. De esta forma es necesario hablar de otro antecedente que si alude a una investigación y que de alguna manera muestra resultados claros sobre la consideración. Su título es *La Gestión Ambiental apoyada por Realidad Aumentada, para el desarrollo del Pensamiento Social en estudiantes del grado noveno*. Esta fuente es una tesis para optar al título de Magister en Educación del profesor Jesús Gabriel Monal Salazar de la Universidad Tecnológica de Pereira. Esta tesis es muy reciente, pues fue presentada a finales del año 2012.

La idea principal de la investigación es en sí misma el acercamiento a una Educación Ambiental significativa y crítica que genere Pensamiento Social. En este sentido, el Pensamiento Social emerge como una finalidad que no está enmarcada únicamente a la Didáctica de las ciencias sociales, sino que está abierta a otras áreas. Verbigracia, las Ciencias Naturales, en un tema específico como la Educación Ambiental. Con este antecedente la idea del Pensamiento Social como finalidad únicamente de las Ciencias sociales se dispersa y le da lugar a la llegada de nuevos cuestionamientos que podrían ser luces en la investigación y excusas a desarrollar en el Marco Teórico. De alguna forma, el texto se queda sin desarrollar porqué el Pensamiento Social emerge en gran parte de los teóricos sólo como una finalidad, y no como una posible condición de la Didáctica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Más aún, la tesis caracteriza el Pensamiento Social bajo el desarrollo de un conjunto de habilidades, las cuáles son nominadas por el autor como Habilidades Cognitivo Lingüísticas. Estas mismas, se desarrollan a la luz de los contenidos y permiten la comprensión de la realidad social.

El autor, Jesús Monal, retoma a Santisteban (2009) en sus afirmaciones, y describe el conjunto de las Habilidades Cognitivo Lingüísticas: La descripción, la explicación, la interpretación, la argumentación y su desarrollo en este mismo orden necesariamente. Si bien el desarrollo de estas mismas requiere de la reflexión colectiva, no dejan de emerger en las estrategias y criterios de evaluación propuestos por Monal, como habilidades inherentes a lo individual. ¿Es entonces posible que el Pensamiento Social se reduzca sólo al desarrollo de estas cuatro habilidades? El cuestionamiento, sin duda alguna, queda abierto para las reflexiones teórico-prácticas a emprender en la presente investigación.

Por otra parte y en primer lugar, el acercamiento a este antecedente, implica discurrir sobre la relación existente y visible para algunos teóricos entre el Pensamiento Social y la estricta selección de contenidos, para lo cual, los cuestionamiento quedan abiertos frente a las posibles construcciones que surjan a raíz de nuestra problematización. De igual forma, este antecedente permite remitirse al concepto de Conocimiento Social. En esta tesis, no queda muy clara la vinculación entre Pensamiento Social y Conocimiento Social, y aunque podría ser obviada en algunos planteamientos al respecto, no es claro el grado de condicionalidad que tenga uno de estos conceptos sobre el otro. Además, es considerable esclarecer y disipar el concepto de Conocimiento social, en tanto es atribuido por Pagés, como el conocimiento científico que se transforma en un conocimiento con proyección social, pero por otro lado, Monal alude a él, como algo consustancial que desarrolla el sujeto después de una enseñanza apropiada.

Si bien, en la tesis de Monal aparece el Pensamiento social como algo que se construye, también se le atribuye directamente un vínculo con la injusticia, no espacial, sino social. De esta forma el Pensamiento social no emerge como la finalidad última, sino como la extensión dirigida a la lucha contra las injusticias sociales.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para concluir con este antecedente, es necesario mencionar que a pesar de que deja abiertas algunas premisas para su necesaria profundización, brinda aproximaciones a la estructura conceptual del Pensamiento social y nos convoca a una remisión del concepto de Sujeto social, pues caracteriza a aquellos individuos que construyen de alguna forma Conocimiento social. Claramente, el texto no alude en ningún momento a justicia espacial, lo cual hace de nuestra pretensión, un objetivo muy tentador y prometedor.

A estas enunciaciones, descripciones y articulaciones referidas a las fuentes y a los lazos visibles con el planteamiento de la pregunta problema, se enlistan los siguientes trabajos de grado para el título de Licenciados en Educación básica con énfasis en Ciencias sociales de la Universidad de Antioquia: *Fomento de Competencias comunicativas para la promoción de los Pensamientos crítico y reflexivo en el área de Ciencias sociales* por Hugo Arias, Luis Cañaveral y Jeny Taborda –año 2009-, *La utilización de técnicas de las investigación social como estrategia conductora y constructora de pensamiento crítico-reflexivo en las y los estudiantes de las Ciencias sociales escolares* por Víctor Ríos y Ana María López –año 2009-, y por último, *El desarrollo del Pensamiento crítico a partir de las estrategias Comunidad de Indagación y Aprendizaje basado en Problemas* por Diana Buitrago, Andrés Higueta y Luisa Moreno.

Estos tres trabajos son considerados antecedentes del nuestro por varios aspectos. El primero, es por que anteceden reflexiones sobre un área en común: Las Ciencias sociales. Además de esto, dichos textos anteceden el nuestro, en tanto permitirán profundizar en el concepto de Pensamiento crítico y reflexivo para evitar su confusión con el Pensamiento social. No obstante, los textos no aluden en ningún momento, a una reflexión amplia sobre la Didáctica de las ciencias sociales como un campo disciplinar, ni a los conceptos específicos de Pensamiento Social y Justicia Espacial.

Por una parte, en estos trabajos de grado no emerge la idea de que el pensamiento reflexivo es inherente al pensamiento crítico, con lo cual no se evidencia diferencia alguna. Estos tres textos dejan sin resolver esta premisa y simplemente coinciden en enunciar, que el Pensamiento Crítico trae consigo la reflexión, el análisis de los conocimientos o verdades del saber, y una visión de

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

los problemas desde su pasado. El pensamiento crítico y reflexivo aflora como actividades mentales y son distintos a lo que por ejemplo, en la última de los trabajos referenciados, se denomina como Actitud crítica. Este concepto apunta e insinúa la creatividad del individuo, la visualización de diferentes alternativas, la selección de problemas, y la manera en la que el individuo debe estar dispuesto al cuestionamiento constante. Finalmente, es necesario expresar que estos trabajos de grado dejan suspendidas en el aire, algunas aclaraciones necesarias para la comprensión del tema de investigación. De esta manera nuestra investigación, en algún momento deberá acudir a estas reflexiones teóricas para disipar las dudas. En términos generales, las tres tesis abarcan planteamientos valiosos y retoman a Dewey en sus planteamientos sobre como el Pensamiento crítico es algo connatural al hombre y debe ser desarrollado en la misma educación, teniendo en cuenta que es un proceso activo y de ordenación consecucional.

Igualmente, se exponen algunas habilidades que son inherentes al Pensamiento crítico: Argumentación, inferencia e indagación. Para este caso, no emergen cuatro habilidades como en la tesis de Monal, sino que emergen tres habilidades que deben desarrollarse y que permitirán el posterior desarrollo del Pensamiento crítico. Los cuestionamientos que se elevan frente a estas premisas, amplía el panorama de la problematización, y la acerca, no sólo a la reflexión teórica, sino también a su necesario contraste con lo vivencial y lo observado en los espacios. Y aunque estos tres antecedentes no se refieren en ningún momento a la categoría de Justicia Espacial, tampoco aclaran el papel del espacio geográfico en el desarrollo de alguna tipología de pensamiento, para la cual es evidente una subordinación de la Geografía frente a las otras ciencias en la escuela.

De esta forma, el siguiente antecedente sobre el cual se harán las respectivas manifestaciones, es un texto que alude no sólo a la Justicia Espacial, sino que también, permite pensarnos el discurso Crítico geográfico, su desarrollo en el campo general de la geografía, el surgimiento de nuevos cuestionamientos para la Geografía, y por supuesto, detenernos en la generación de ideas al respecto, que articulen estrechamente el campo educativo.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Si bien en las últimas décadas ha existido un desarrollo profundo en nuevas preguntas en torno a los espacios geográficos, sus acepciones y la solidez y consistencia de planteamientos que despejan las urbes como foco central de nuevos problemas espaciales, estos mismos, no han comparecido ni arribado en lo escolar, no sólo como contenidos, sino también como posibilidades de comprender los contextos mismos de la Escuela y los espacios geográficos que habitan los estudiantes. De esta manera, pensar en el abordaje de las más recientes premisas del saber geográfico, implica pensar en las conflictividades que emergen en las espacialidades, y como los sujetos tejen sus dinámicas no sólo desde lo histórico, o desde lo social y económico, sino también desde lo espacial.

Este antecedente, es un libro escrito por Núria Benach y por Abel Albet titulado *Edward W. Soja. La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Este texto es del año 2010 de Icaria Editorial de la Ciudad de Barcelona. Antes de comenzar, es importante aclarar que el texto pertenece a la colección de los mismos autores *Espacios Críticos*, la cual está dirigida precisamente al acercamiento del pensamiento de aquellos autores que desde distintos ámbitos y disciplinas han abordado la perspectiva espacial para la explicación crítica y la comprensión de la realidad social.

De esta forma, emerge en estos autores, el espacio como categoría central en la lectura de los contextos sociales. Si bien esta obra nos acerca a Edward Soja como un geógrafo que le ha aportado a la teoría social aspectos sustancialmente espaciales, como un autor que se ha pensado la globalización y la economía política en los espacios, como un teórico que ha reflexionado en torno a los procesos de reestructuración urbana de ciudades como por ejemplo Los Ángeles de EEUU y su gran teorización sobre el papel del espacio y de la geografía con el tiempo y la historia; este texto no nos acerca ampliamente a la categoría de Justicia Espacial. De manifiesto, el texto, es sí mismo, una primera base, para el posterior acercamiento a la categoría de Justicia Espacial, y representa la lectura de las bases epistemológicas y paradigmáticas sobre las cuales se asienta el discurso.

De esta manera, es importante la aproximación a Soja, pues además de superar planteamientos geográficos de corte netamente marxista, este autor piensa las espacialidades en la temporalidad,

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y como estas dos condiciones confluyen con las dinámicas sociales. De esta manera emerge en su discurso la causalidad espacial de los procesos de transformación social y adscripción de nuevas teorías geográficas.

De alguna manera, este antecedente nos acerca a la Geografía como tal y al desarrollo de una de las tensiones que subyace bajo la problematización: la generación de nuevas reflexiones surgidas en las nuevas geografías que a su vez, se extiendan a los planteamientos mismos de la Didáctica de las ciencias sociales y a una realidad Latinoamericana que a su vez es yacente en la Escuela. Para lo cual, es pertinente leer la reinscripción del espacio en la teoría social, una dialéctica de saberes, discursos y supuestos, que emerge para la comprensión del mismo espacio geográfico, la causalidad espacial, y por supuesto la búsqueda de la justicia espacial en la multiplicidad no sólo de contextos sino también de escalas.

Igualmente, otro de los antecedentes que permite ahondar en la naturaleza de la categoría conceptual de Justicia Espacial, nos remite a Edward Soja, no sólo como el protagonista de las narraciones, sino como el mismo escritor. Para esta ocasión, nos dirigimos a su libro *Postmetrópolis*, escrito en el año 2008, adscrito a la Editorial Traficantes de Sueños. El texto básicamente ha tenido dos ediciones y ha sido uno de los textos más importantes en la obra de Edward Soja. Llama la atención, inicialmente, su acercamiento a la categoría de Geohistoria para explicar las nuevas dinámicas del espacio urbano, con lo cual, se remite no sólo a la aglomeración urbana, sino también al pasado de los espacios, y a las revoluciones urbanas que han tenido históricamente algunas ciudades, para lo cual, su vivo ejemplo será la ciudad de Los Ángeles.

Es evidente la articulación de este texto con nuestra problematización, especialmente la última parte que alude a las problemáticas que afrontan las postmetrópolis, Ciudades y Urbes que de alguna manera reflejan en sus dinámicas las crisis postmodernas que aterrizan en la prolongación de las desigualdades económicas y sociales de las poblaciones que habitan los espacios, las injusticias que aumentan la brecha en tiempos del capital, y los excesos de una globalización que implica la lucha por la justicia espacial y según el autor, también por una democracia regional, y su indiscutible reflejo en las realidades sociales.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, Scripta Nova es una revista electrónica internacional sobre geografía y ciencias sociales, de la Universidad de Barcelona, dirigida por el reconocido geógrafo Horacio Capel. En la colección se realiza la compilación de resultados de investigaciones importantes a nivel iberoamericano sobre el tema, artículos derivados de libros y memorias de congresos académicos, de ahí que por extensión sea reconocida por la comunidad académica y sea un foco imprescindible de las investigaciones sobre Latinoamérica. En la sub-serie de Geo crítica y cuadernos críticos de geografía crítica, Scripta Nova, realiza el lanzamiento en su Vol. XIV, núm. 331 (48) de 2010, un artículo nominado *¿Un Transporte hacia la justicia espacial? El caso del Metrocable y de la Comuna Nororiental de Medellín, Colombia*. Sus autores son Leibler, Laure & Musset, Alain, reconocidos como dirigentes de los altos estudios en ciencias sociales en Francia y dirigentes del grupo de investigación sobre Justicia espacial – JUGURTA-

La ambivalencia entre justicia e integración en el fenómeno urbano implica el tema central, en el marco de la conectividad que supuso la construcción del metrocable, de una comuna nororiental con el centro de la Ciudad. Con el fin de explicar el fenómeno: primero, se puntea como la justicia se plantea la categoría de transporte público, y como el discurso de Justicia Espacial es diferente al *Derecho a la Ciudad* de Lefebvre, para la justicia espacial es sumamente importante el análisis de los espacios diferenciados y no tanto la ubicación de los recursos; segundo, el Metrocable de Medellín se convierte en el eje de los análisis de justicia espacial, y a partir de argumentos se justifican las aseveraciones porque el proyecto del Metrocable es un fenómeno de justicia espacial y porque reivindica los intereses de las dinámicas de Estado sobre las dinámicas poblacionales, en beneficio de las dinámicas empresariales que bajo la figura de responsabilidad social emprende el proyecto.

A grosso modo, la anterior es una puesta en común del antecedente, pero ahora es importante manifestar ¿Cuál es su relación con la pregunta del presente proyecto? Pues metodológicamente no logra dar muchas luces a la investigación, más allá que el Metro Cable de Medellín sea un estudio de caso sobre justicia espacial. Desde el punto de vista conceptual otorga importantes elementos para la conceptualización de justicia espacial, y su precedente formulación de justicia

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

territorial, su contraste con el derecho a la ciudad, su correspondencia con la teoría Rawlsiana, la anarquía de la justicia social etc. El caso del Metro cable, como transporte semi-masivo de la ciudad supone un ejemplo imprescindible para el análisis de la justicia espacial, con sus contradicciones, proyecciones y aciertos; que de una u otra forma se reitera la responsabilidad política de la administración en las decisiones, por ello se reafirma que la constatación política es inherente a todo acto de justicia espacial.

Otro asunto imprescindible es la asunción del transporte público como factor ponderante de la justicia espacial en la Ciudad; es su mirada de conectividad, integración y su mismo carácter diferenciador de espacios, que hilvanan las distancias en la Ciudad, más que magnitudes métricas son costes y tiempos de movilidad. Así, afirman (Musset & Leibler, 2010) que el transporte se vuelve así un tema esencial para considerar la justicia espacial ya que constituye un elemento decisivo en la construcción y la perpetuación de desigualdades entre territorios de la ciudad, a cualquier nivel que se quiera considerar.

Frente al pensamiento Social, se reitera que la justicia espacial en si misma se convierte en un marco conceptual para pensar la ciudad, quizás una matriz necesaria para los problemas socialmente relevantes del presente proyecto, entre ellas las desigualdades y las injusticias. Allí es donde la enseñanza de las ciencias sociales debe explorar, asumir, evaluar, disponer y justificar esos marcos posibles; al respecto, el antecedente no solo se limita a la mirada planificadora urbana y política, sino como un sistema de pensamiento; pero en ningún momento se refiere a ese campo didáctico, ni la necesidad de la Escuela en reflexionar dichos asuntos. Una limitación que sin lugar a dudas potencia la presente investigación y que será una constante en todos los antecedentes sobre justicia espacial.

Un subsiguiente antecedente se presenta como: *El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias sociales* (2011), de la doctora Martha Cecilia Gutiérrez, de la Universidad Tecnológica de Pereira. La publicación en la revista indexada de Uni/pluriversidad de la Universidad de Antioquia, es una derivación del proyecto de investigación “Interactividad e influencia Educativa en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las ciencias sociales, en escenarios presenciales y apoyados por TIC, años 2008-2010”. La propuesta

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

escritural asiste al tema del pensamiento en educación, como alternativa frente a la crisis de la Escuela. Son preliminares en el artículo los diferentes programas y propuestas educativas sobre el desarrollo del pensamiento en educación, específicamente, el pensamiento reflexivo. No obstante, la mayor flexibilidad se otorga en un segundo momento con la disgregación entre conocimiento social y pensamiento social, direccionados a la solución de problemas sociales en la enseñanza de las ciencias sociales. Allí reside su principal aporte, ya que de una u otra forma la línea de formación de la autora es próxima a la formación del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales.

La alusión a un pensamiento social en el artículo, dimensiona su valor a la pregunta de investigación en tanto pretende despejar uno de sus conceptos centrales. El rastreo de propuestas que involucren el pensamiento en la Escuela son importantes, tal es el caso de Dewey (1989), Feuerstein (1980), Universidad de Harvard (1979), Liepman (1997), Bono (1994), que recurren a prácticas dialogales y que implican resolución de problemas en la vida; pero el aporte más significativo, a priori, es la categorización del conocimiento social y el desarrollo de su habilidad, el pensamiento social, como la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales. Un conocimiento social que desde la misma didáctica de las ciencias sociales involucra unos criterios de “multicausalidad, relativismo e intencionalidad” (Santisteban, 2009; citado por Gutiérrez, 2011, p. 89). Por otra parte, el pensamiento social no solo es un abordaje de la didáctica de las ciencias sociales, sino de la sociología de la educación y la psicología cognitiva, por ello el texto identifica unos antecedentes del concepto de pensamiento social importantes a tener en cuenta.

De manera similar, las conclusiones del antecedente se articulan perfectamente al problema de investigación, porque considera que son los contenidos, las estrategias y los aprendizajes que tiene como núcleo los problemas sociales, son condición y finalidad suficiente para el desarrollo del pensamiento social. Al mismo tiempo el pensamiento social es condición y finalidad suficiente de la enseñanza de las ciencias sociales. Por lo anterior, es sumamente interesante el antecedente porque metodológicamente induce a rutas de acción que responden a la pregunta ¿Cómo formar el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales?, importante para lograr el segundo objetivo específico.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La fuente deja cuestiones sin resolver para el problema de investigación, por ejemplo ¿Cuál es la distinción entre pensamiento reflexivo, creativo, social y crítico si no son lo mismo, reconociendo de antemano su complementariedad? Es una distinción necesaria para esclarecer líneas de acción y pensamiento de ese campo en construcción de la Didáctica de las ciencias sociales. Si bien, la preocupación por los problemas relevantes puede circundar en las desigualdades e injusticias, el documento obvia mencionar quizás esos problemas relevantes del momento, no se ilustra, no se ejemplifica, no habla sobre posibles marcos disciplinarios para pensarlos, como el de la justicia espacial.

“La geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor”, de Verónica Hollman, con asesoría de Mario Carretero, es un antecedente internacional. La tesis doctoral se incrusta en un momento de transición curricular en Argentina, so pretexto de explorar la incorporación de geografías críticas por los docentes, que se traduce en conformación de una subcultura disciplinar propia que cumple la función de legitimar y deslegitimar saberes, establecer los límites en los contenidos y la validez de los discursos. La tesis es publicada por la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales), de Argentina en el año 2006, una de las instituciones más prestigiosas de estudios sociales en la escena internacional.

La tesis presenta en sus respectivos momentos lo siguiente: primero, la contextualización de la disciplina escolar geográfica en Argentina; segundo, las rupturas y los modos de pensar la disciplina escolar geográfica en la escuela por parte de los docentes; tercero, la distinción de dos tradiciones: la geografía tradicional y la geografía crítica; cuarto, la reconstrucción de un código disciplinar en geografía, entendido en términos por Cuesta Fernández (1997, citado por Hoolman, 2006, p. 18) como “dimensión del conocimiento práctico de los profesores”; quinto y sexto, la descripción y análisis de los discursos de los docentes, que ayuden a entender esa subcultura escolar en construcción; séptimo, el análisis de un contenido de la subcultura escolar geográfica: el medio natural; y por último, un contenido que respecta a un contenido de la geografía crítica: la globalización.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Como es de entender es una tesis demasiado densa frente a sus planteamientos, conceptos e hipótesis; pero es fundamental tenerla en cuenta porque se convierte

hasta el momento en el único referente que reflexiona la incursión de las geografías críticas a la Escuela. Es decir, en el plano epistemológico es conciliador con el presente proyecto porque ambos piensan otras formas de pensar lo espacial en la Escuela, se incluye un estado de Arte de las geografías críticas en Latinoamérica y sus primeras incursiones en los currículos Latinoamericanos. La justicia espacial es inexorable a los procesos de globalización, allí se avizoran tendencias de los profesores sobre esos nuevos contenidos que plantean en la enseñanza. Además el estado del código disciplinar argumenta posibles causas de la subordinación espacial en la escuela, el anquilosamiento al estudio del medio natural, sobre otros asuntos más problemáticos para el estudiante.

Es considerable el punto de vista del código disciplinar que asume que son los contenidos y estrategias discursivas, anclan prácticas y configuran esa subcultura escolar disciplinar. Así pues se recrea otra alternativa frente al rudimentario proceso transpositivo, porque de una u otra forma los nuevos campos disciplinares deben pasar por el filtro de la cultura escolar instaurada, que es perdurable. En palabras de Goodson, (1995, citado por Hollman, 2006, p. 133) cada “disciplina escolar se convierte en un micro-cosmos con sus propias reglas, prácticas, discursos y finalidades”.

Por el contrario, la investigación no resuelve la nebulosa de la didáctica de las ciencias sociales, puesto que en Argentina la Geografía es una disciplina autónoma y en Colombia está sujeta a un proyecto interdisciplinar. Seguidamente, su finalidad está supeditada al pensamiento geográfico, que si bien es importante debe estar construido desde el pensamiento social, porque eso implica la construcción de las ciencias sociales como construcción transdisciplinar.

Otro antecedente que transita una misma senda que el anterior, se insta a escala nacional de la mano del grupo de investigación –GEOPAIDEIA-, de la Universidad pedagógica Nacional, que en una compilación llamada: *Itinerarios Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la Virtualidad, dedican un capítulo al resultado de investigación: “Construcción del conocimiento social desde la geografía y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico”* en el 2007 ,

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

por Moreno, Nubia; Cely, Alexander & Rodríguez, Elsa Amanda. La investigación se cuestiona por la forma de construcción del conocimiento social en geografía para identificar su incidencia en el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. Los estudiantes de básica primaria fueron la población elegida para la investigación durante 2004-2005, en perspectiva a la constatación del espacio geográfico como núcleo del conocimiento social. Las discusiones siempre involucran el pensamiento crítico, el conocimiento social y la geografía escolar, allí residen varios puntos a considerar con relación a la pregunta problematizadora.

El pensamiento formal en la enseñanza necesita ser emplazado y dialogado con el pensamiento intuitivo, que es eminentemente social. El analizar, enjuiciar, contrastar, valorar, asumir posición, identificar e interpretar son acciones que posibilitaran en las ciencias sociales una mayor apropiación de esos significados y significantes del mundo que circundan en el diario vivir del estudiante. ¿Pero cuál es la distancia, a veces superflua, que algunos teóricos mencionan, pero no despejan entre pensamiento social y pensamiento crítico?, quizás allí reside la importancia de la fuente porque permite delimitar preguntas, sin necesidad de entrar en otros terrenos epistemológicos. Las dos son particularmente funciones superiores, difieren por su tipología; lo interesante es que la utilización de una u otra depende del contexto y del desarrollo cognitivo acorde a la etapa de desarrollo de los estudiantes.

La articulación a la pregunta se decanta, en tanto la consideración del conocimiento social es diferente al pensamiento social, y a otras tipologías del pensamiento; pero sobretodo deben ser reinterpretadas bajo el desarrollo cognitivo y el contexto de los estudiantes. Además, se plantea que los lineamientos curriculares en ciencias sociales, desde su estructuración, si responden a las misivas de la adquisición del conocimiento social y pensamiento crítico, todo depende de su diseño y fundamentación; quizás puede dejar una pregunta al margen ¿Existe un reconocimiento de los lineamientos de Ciencias sociales, del lugar de la didáctica de las ciencias sociales? Si es una negativa ¿Están pensados para la adquisición del pensamiento social? ¿Dimensiona su complejidad? Aunque lo anterior no es el propósito de la presente investigación, si puede profundizar en las evasivas sobre el pensamiento social.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

No obstante, la investigación se aquilata en la enseñanza de la geografía, suponiendo una didáctica de la geografía. Si bien alude al conocimiento social, no manifiesta el pensamiento social en sí, como finalidad de las ciencias sociales, más bien se expande a la tipología del pensamiento crítico.

Lo interesante del tema de las tipologías del pensamiento es que todos los textos se complementan y pueden delimitar su concepción, tendencias y sus atributos esenciales. Aunque una fuente es vital para su comprensión, ella es *la formación del pensamiento social* por Pilar Benejam y Joan Pagès (1997), en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, de la Universidad de Barcelona. Puesto que precisamente se justifica el pensamiento social como una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, y de paso de la Didáctica de las ciencias sociales. El trabajo expone los obstáculos para la adquisición del pensamiento social en los estudiantes, esos inconvenientes implican el cómo formar en el pensamiento social en ciencias sociales, retomando autores interesantes como Newmann (1991) & Onosko (1996). Sin soslayar la complejidad de ese conocimiento social, se solapa de nuevo el interdiálogo entre dos tipologías del pensamiento: el social y el crítico.

Con referencia a la aproximación de la fuente a la pregunta, es importante destacar la funcionalidad de las habilidades procedimentales y actitudinales para el desarrollo del pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, más allá de los contenidos conceptuales. En segundo lugar, muchos de los obstáculos para la adquisición del pensamiento social reencarnan las tensiones del planteamiento del problema, que en últimas son las contradicciones entre lo disciplinar, lo cotidiano y lo normativo.

El pensamiento social dispone de una racionalidad propia, por ello es complejo. Si esta tranzado por lo temporal, socio-cultural y espacial, y se yuxtapone a la información, justificación, organización y valoración, implica disponer de un marco metodológico que no excluya ningún aspecto. Así pues, la justicia espacial debe someterse a esa trilogía, sometiendo a la vez su misma *trialéctica espacial* (Soja, 2008) Aunque el texto no hable de justicia espacial, si es asertivo en decir que el pensamiento social no es exclusivo de una disciplina, porque dispone de su comprensión desde las coordenadas de lo espacial, temporal y socio-cultural. Y es reiterativo

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que en el pensamiento social siempre están involucradas las habilidades procedimentales, actitudinales y conceptuales; ahora bien ¿Cuáles son las habilidades que movilizarían las problemáticas justo-espaciales?

Como una cuestión sin resolver, resultan difusas todavía las fronteras de las tipologías del pensamiento crítico y social, en momentos suponen lo mismo, se contraen, se amplían, por consiguiente se difuminan. Lo anterior implica la necesidad de la Didáctica de las ciencias sociales, de construir marcos metodológicos y conceptuales más amplios para la configuración de un campo que involucre una finalidad diferenciada a otras tipologías del pensamiento.

En 1973, se publica *Social Justice and the City (Urbanismo y desigualdad social, traducción en español)* por David Harvey. La fuente se convierte en un antecedente internacional valiosa para el presente trabajo, que a partir de una construcción epistemológica socava el camino para analizar los fenómenos urbanos: los guetos y la utilización del suelo. El autor después de un planteamiento epistemológico retoma cuestiones liberales para aproximar el discurso de la justicia a la ciudad, para en últimas trabajar con soluciones eminentemente socialistas en los fenómenos urbanos. El autor por su parte, aunque es muy criticado por sus fuertes tendencias radicales frente a la planificación urbana, se convierte en uno de los pioneros de la geografía radical, una corriente que pretende desde lo discursivo aportar nuevas formas de imaginar lo espacial. Así pues, la tentativa de aproximar los conceptos de la filosofía moral a la geografía, es una vía alterna nunca explorada por otros autores. Sin embargo, se anclan desde la mirada materialista suponiendo un abandono del idealismo filosófico ¿Qué tan conveniente es tal escisión? Por tal razón, otros geógrafos, otras corrientes amonestarán la corriente radical.

Conceptualmente, los supuestos se articulan a la pregunta porque aportan argumentos para entender la teoría relacional en el espacio. El espacio no es solo relativo, ni absoluto, sino relacional que está lejos de ampliar la dicotomía entre formas y procesos, entendiendo las primeras en relación de las formas con otras formas, y su carácter mutable frente a las dinámicas sociales; y a la inversa. Es importante porque un punto de partida para pensar lo espacial debe empezar desde su episteme.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Una apostasía sobre la filosofía espacial, vuelve intransigente una propuesta de investigación sobre la justicia espacial: quedaría sin pedestales, ni fortificaciones

para su refugio; por ello, la fuente se convierte en un aporte metodológico. Sumado a lo anterior, también hay una idea conceptual sobre las formas de reconocer esas formas y procesos espaciales, para la comprensión, explicación y análisis es sui generis la imaginación sociológica y la imaginación geográfica, que en últimas se nomina conciencia espacial. Aquí no hablan de pensamiento social, sino de imaginaciones de los procesos y las formas ¿Qué distancias expresan las tipologías del pensamiento con esas imaginaciones? Son sustanciales las indagaciones porque demarcan límites teóricos entre lo disciplinar y lo didáctico, justificando la construcción del propio campo.

El aporte más imperioso para la propuesta, se encuentra en el capítulo tres: Justicia social y sistemas espaciales. Se trata de reflexionar sobre posibles vínculos de la filosofía moral y la geografía, en clave al malestar social que instaura la desigualdad en la distribución del ingreso real, que se traduce en desigualdad en el acceso a bienes y servicios de la ciudad. De modo, que la justicia social que se defiende en el texto, bajo la difusa concepción de justicia territorial debe preocuparse, para Harvey (1977), de la redistribución del ingreso real. Para el proyecto de investigación es un insumo importante la reflexión sobre esa primera acepción teórica entre la justicia y el espacio, pero es más importante resolver ¿Qué contribuye esa justicia territorial a la justicia espacial? ¿Cuáles son sus rupturas y aproximaciones? ¿Qué cuestiones son irresolutas desde la justicia territorial?

Hasta aquí, son completamente ininteligibles las posturas geográficas en el ámbito educativo. En efecto, son cuestiones sin resolver, perplejas, que poco a poco dan fuerza a la propuesta en marcha, y que serán el crisol de su justificación.

Del mismo modo, Alain Musset, doctor en geografía, director del grupo de investigación sobre justicia espacial -JUGURTA-, director de la escuela en Altos estudios en Ciencias sociales de París (EHESS), emprende una cruzada, en auspicios con la escuela del Hábitat de la Universidad Nacional y la editorial Universidad de Antioquia, para publicar su libro: *¿Geohistoria o geoficción? Ciudades vulnerables y justicia espacial*. Una publicación de 2009 que pretende

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

traspasar las fronteras de la Universidad, para optar por otros discursos y dedicarlos a casos puntuales de América Latina, que a su consideración es el continente más desigual.

El autor considera importante un itinerario de la Geohistoria a la geoficción, unos términos que en su concepción deben ser reconocidos como parte de las Ciencias sociales, en tanto desde la carga representacional permiten buenos insumos para la comprensión de lo humano. Por tal razón, se convierte en un planteamiento metodológico importante para la propuesta. La Justicia espacial al estar bajo la coordenada histórica debe remitirse a la desigualdad y a la injusticia territorial desde los tiempos pretéritos, para reconocer esos tiempos largos, en términos Breudelianos, las estructuras espaciales -Geohistoria-. Así pues, la justicia espacial no es solo de un presente omnipresente, porque necesita explicar su configuración desde el punto de vista histórico, y de una u otra forma construye representaciones analíticas desde el futuro – Geoficción-. Así, es evidente la relación existente entre este autor y Edward Soja, en tanto los dos, aluden a la categoría de Geohistoria como una base para la lectura de los espacios urbanos. Soja, específicamente habla de Geohistoria como la inseparabilidad de la historia con la geografía, que respecta a su interrelación cuando están dirigidas a una misma problemática.

Llama la atención para nuestra investigación esta interrelación entre saberes, para lo cual, Soja alerta de manera gradual en el desaprovechamiento por parte de la historia, de la imaginación geográfica y espacial y para la comprensión de supuestos. De igual forma, es necesario entonces aludir a la relación que emerge entre estos autores entre la espacialidad y la sociabilidad, que específicamente para Soja, fue denominado en un inicio como dialéctica socio-espacial. De esta manera, la dimensión social, histórica y espacial pueden sostenerse no sólo como objetos analíticos, sino también como condiciones que simultáneamente pueden ser despejadas para la aparición del aclamado Giro Espacial y de la espacialización de los estudios históricos y sociales.

No obstante, Alain Musset propone no sólo premisas para la distinción y profundización en este concepto de Geohistoria, sino que ejemplifica claramente con el caso específico de dos comunidades étnicas de Nicaragua en las localidades de León y de Sutiaba, las cuales se han configurado en este orden como una Ciudad española y un barrio indígena. Estas localidades

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

además de reflejar una huella territorial de disparidades socioeconómicas, convergen en una historia narrada desde el siglo XV, donde la anexión y el triunfo

posterior de la modernidad prolongan desigualdades sociales y espaciales, las cuales se reflejan en un panorama crítico donde la casta indígena y su territorio son los más afectados.

De la misma manera en la que el autor se refiere a las localidades de León y Sutiaba, también explica la lectura de estas brechas económicas y sociales en espacios ficticios. De esta manera, tanto la Geohistoria como la Geoficción son categorías fundamentales en tanto se constituyen como plataforma de análisis justicio-espacial no sólo en las ciudades, sino en diferentes escalas. Aunque la presente investigación no retomará premisas de la Geoficción, es inevitable caracterizarla como otra posibilidad de visualizar la Justicia Espacial y de problematizar las dinámicas sociales, históricas y espaciales de manera simultánea.

En el punto de vista conceptual, la justicia espacial no se ancla solo al acceso a los bienes y servicios de la ciudad, al paisaje desigual, sino a las mismas prácticas culturales de las comunidades que le son prohibidas en el espacio. Es decir, la sola diferencia en equipamientos e hitos son solo un síntoma, en él se encubren otras injusticias, por ejemplo, en la carga representacional que se ancla en los discursos identitarios de los sujetos que habitan un espacio geográfico. Es un análisis de los procesos desiguales, sin ser desprovistas las formas espaciales. Por otro lado, la fuente facilita un estado del Arte sobre los primeros geógrafos que se piensan la justicia espacial, desde varias de sus acepciones, estos son algunos citados por Santana (2012): Harvey (1977, 2007), Young (1990), Soja (2000) y Reynaud (1981).

La cuestión sin resolver, que potencia la pregunta de investigación, sigue siendo la nulidad de la justicia espacial como un discurso alternativo para pensar socialmente. Se supone que hombres y mujeres tienen que ser formados para reconocer esas representaciones de la justicia espacial y romperlas mediante acciones políticas. Allí es donde la enseñanza de las Ciencias sociales se convierte en antesala necesaria para formar a hombres y mujeres que necesitan ser voz activa frente a la visión subjetiva planificadora y ordenadora de otros, y de los espacios vividos de la que hacen parte.

1 8 0 3



Un último antecedente es una compilación llamada *Turn Spatial* del 2009, oriunda de los planteamientos críticos, poscoloniales y posmodernistas de la geografía. El trabajo contiene textos de Barney Warf, Santa Arias, Edward Soja, Sebastian Cubarrubias, Jhon Pickles, Jeffrey Kopstein, Harry Dahms, Pamela Gilbert, Margarita Serge, Jhon Corrigan, Mariselle Meléndez, y Ramón Resina. Lo anterior, supone una interdisciplinariedad y unos trabajos que sin lugar a dudas han tenido una amplia aceptación por la comunidad geográfica anglosajona, pero que en últimas se caracterizan por hacer ruptura con las tendencias geográficas marxistas, positivistas y feministas, en perspectiva a la línea de pensamiento del espacio crítico.

Es benefactor para los propósitos de la pregunta revisar la introducción y los artículos de Edward Soja que remiten a la toma del espacio personalmente, es decir, más que una autobiografía es responder en su devenir el interés por los espacios críticos y por sus últimas incursiones sobre la Justicia espacial. Se tiene la certidumbre que antes de reconocer la teoría en sí misma, es posible reconocer las razones que movilizan al autor a postularlo, para dimensionar el concepto a toda profundidad. Un segundo argumento, ese giro espacial demuestra que el edificio moderno es particularmente historicista. Así, Soja (2009) argumenta que la vuelta espacial ha implicado el final del historicismo, que privilegió el tiempo sobre el espacio, y la nueva aserción de espacio en la teoría social. En este sentido, la mirada posmoderna pretende justificar una inversión espacial, para abandonar el pleno dominio de la historia en la arena pública, para establecer una naciente dialéctica del espacio: simbiosis temporal, espacial y social; que en su promisoría reflexión genera para la presente investigación, la justificación del espacio vivido. De modo, que si el giro espacial es irreversible, es momento que la Escuela explore posibles acciones, postuladas, que más que complejizar el ejercicio de la enseñanza pueden enriquecer y renovar sus prácticas.

Es necesario, que para despejar la ruta de la pregunta de investigación, se amplíe el panorama sobre la concepción del espacio geográfico no sólo desde las nuevas geografías, sino que sus fundamentos sean visibles desde la Justicia Espacial y esta misma dialéctica que surge no sólo desde la necesaria lectura surgida de la interrelación de saberes, sino también, una dialéctica que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

conceptualiza el espacio urbano. Soja se remite a un primer espacio geográfico, con el cual la Urbe es un complejo de prácticas espaciales y materializadas que

trabajan en concreto con los patrones de la vida urbana, aterrizada a la cartografía. Un segundo espacio, es un espacio más mental o ideal, conceptualizado en imágenes, pensamientos reflexivos y representaciones simbólicas. Finalmente, un tercer espacio es un espacio enteramente vivido en el que subyace el lugar de la experiencia individual y colectiva. Así, el tercer espacio es un espacio vivido, un espacio que refleja la espacialidad, la sociabilidad y la historicidad interrelacionadas. Aterrizar las reflexiones bajo la concepción de un tercer espacio es comprender la misma dialéctica de los saberes.

De hecho, el giro espacial supone que las narrativas orales, cinematográficas y artísticas de la ciudad, en el fenómeno urbano son apreciables para la geografía de hoy. No es fortuito que este giro espacial fuera posible mediante irrupciones de otras ciencias sociales, no necesariamente de la Geografía. Otro aporte metodológico de la justicia espacial reside en la riqueza ponderada de esas narrativas para comprender sus atributos en espacios fácticos, puesto que al margen de que la justicia y el espacio son reflexiones de los años setenta, es con los aportes de Edward Soja que toman relevancia en sus trabajos precedentes y en la fuente más imperiosa a su revisión: *Seeking Spatial Justice*, de 2010 of University of Minnesota Press.

Las claridades epistemológicas de la Justicia espacial parecen ser despejadas en su obra, y justifican su existencia como concepto. Lo que en los años setenta parecía una noción, es hoy una construcción que tiene como sustento epistemológico la visión del espacio crítico, la dialéctica espacial y las reivindicaciones del pensamiento crítico espacial. La justicia espacial desde esta visión no es marxista, ni liberal, es exclusivamente crítica, que se insta a los desarrollos de la geografía humana crítica.

El estado del Arte elaborado por Soja (2010), sobre Justicia espacial, con autores como Fainstein (2010): “The just city”; Marcuse et al. (2009): “Searching for the just city. Debates in urban theory and practice”; Harvey (2009): “Social Justice and the city. Geographies of justice and social transformations”, etc.; permiten lanzar un nuevo concepto, con una perspectiva espacial crítica, no normativa ni utópica, separándose de esas concepciones de la geografía moral

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y radical reseñadas anteriormente. Esto es relevante para el problema en curso porque reconoce el ángulo epistemológico del planteamiento de la Justicia Espacial como otra alternativa en la formación de Pensamiento social.

A la vez, Soja y sus críticos, plantean constantemente el propósito de la obra: estimar el pensamiento crítico espacial para nuevas acciones que proporcionen desequilibrios en los ambientes de injusticia y tensiones en esas geografías de la injusticia. Por ello, para la presente investigación, es menester para la escuela ser activo en estimar esas nuevas formas de pensamiento, que se reactivan con las propuestas del pensamiento social, que funge como una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

En síntesis, los antecedentes presentados logran resolver una faceta de las tensiones del problema, ya sea desde el pensamiento social o desde la Justicia espacial. El primero, se plantea como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales en la Didáctica, como una función superior desde el punto de vista cognitivo, como fuente de emancipación para la sociología de la educación, con un reconocimiento somero en los lineamientos curriculares bajo el tamiz de formar para el conocimiento social, pero se cuestiona la funcionalidad de la escuela porque no activa estas perspectivas, es miope a sus planteamientos, e intransigente con sus finalidades. La segunda, que no solo se restringe a la acción política de la planificación Urbana y a las aglomeraciones citadinas, sino también a un sistema de pensamiento para pensar la Ciudad, y en pocas excepciones el término transfiere significancia a la ruralidad cuando se trata de elucidar las estructuras espaciales del pasado, todo con el fin de modificar el pensamiento de los sujetos, para que no sigan banalizando las injusticias de ese espacio vivido.

Como vemos, en los antecedentes no hay una fiel conexión entre justicia espacial y pensamiento social. La mirada que puede aportar lo justo-espacial a los problemas socialmente relevantes, como dinamizadores del Conocimiento Social en la Escuela, son esquivados en gran parte de los procesos formativos de la Escuela, quizás por su crisis, inopia u omisión. La anterior distorsión se convierte en eje de la presente investigación, para a partir de allí justificar su intención.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO II

2.1 A modo de introducción

En relación a las tensiones y objetivos definidos en el primer capítulo para la investigación, se hace necesaria una claridad conceptual y epistemológica entre las mismas. Lo anterior indica que el presente capítulo tiene varios propósitos: primero, una aproximación conceptual y epistemológica para una posterior caracterización de sus relaciones en el capítulo IV, y segundo, un acercamiento teórico que brinde orientaciones metodológicas posibles para el capítulo III.

El presente capítulo, proporcionará un panorama general sobre las posturas y perspectivas epistemológicas bajo las cuales se comprende la categoría de Pensamiento social como condición y finalidad de una Didáctica de las ciencias sociales crítica, y la categoría de Justicia Espacial como una categoría fundamentada en la Geografía humana crítica y en los nuevos postulados de la Justicia Social. De esta manera, se pretende exponer y cristalizar con precisión las tradiciones epistemológicas, las clarificaciones, las discusiones y sus diferentes dimensiones, las líneas de trabajo, y los sentidos, de estos dos conceptos centrales de la investigación. También se identificarán brevemente otras subcategorías que emergen como soporte y como nodos de reflexión.

2.2 El lugar de la didáctica de las ciencias sociales crítica

Es fundamental reconocer lo que se comprende por Didáctica para permitir una lectura más esclarecedora para la posterior reflexión epistemológica y conceptual. Al margen de las discusiones entre la didáctica general o las didácticas específicas, reconocemos la didáctica como un conjunto de decisiones sobre la enseñanza; otras lecturas amplían estas definiciones entendiendo la didáctica como un conjunto de decisiones, presuposiciones y fundamentaciones sobre la enseñanza. (Klafki, 1975, citado por Runge, 2004); una corriente

alemana que piensa lo didáctico como una teoría del *contenido formativo*, reconociendo que el contenido no es el fin, sino los fines de los contenidos.

Ahora bien, la presente investigación tiene como objeto central la Formación del Pensamiento Social como una finalidad de la didáctica de las ciencias sociales, lo que supone que el Pensamiento Social es fin y criterio para decidir los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales. Hablar de lo didáctico es aludir a las decisiones más allá de la generalidad de sus nominaciones. La pregunta por los criterios de las decisiones, en la didáctica de las ciencias sociales, didáctica específica en la que se gesta el pensamiento social, se plantean algunos referidos por Pipkin, Varela & Zenobi (2001, p. 18):

Implica analizar y comprender los hechos sociales a partir de un enfoque globalizador que incorpore las estructuras conceptuales y metodológicas de las disciplinas sociales; reflexionar, además, sobre las demandas y los problemas de la enseñanza del área en el nivel, formular objetivos, seleccionar contenidos y recursos y diseñar las estrategias didácticas y evaluativas que permitan superarlos.

Constantemente dichos criterios de decisiones en la Didáctica de las ciencias sociales se entrecruzan entre diferentes corrientes y enfoques de la misma. Autores como Pagés (2011) y Benejam (1997), enuncian tres grandes corrientes de pensamiento que han influido claramente en la Didáctica de las ciencias sociales: Primero, se reconoce una tradición positivista o racionalista que corresponde a un currículo técnico, con el cual, la aplicación de los métodos científicos y la cuantificación de datos es una característica principal. Gran parte de sus propuestas vislumbran teorías psicológicas y conductistas. Segundo, la tradición humanista, que corresponde a un currículo práctico, que rechaza el positivismo y el racionalismo, pensando en la primacía de las Ciencias sociales para comprender la realidad y en el conocimiento como resultado de la experiencia humana. La interacción entre iguales es importante y hay una especial atención por la motivación de los estudiantes. Tercero, el enfoque radical o crítico, que corresponde a un currículo crítico, el cual, se opone al neopositivismo y no cree, como la tradición humanista, que el mundo se interpreta de forma personal, sino a partir de interacciones sociales; por lo mismo, el análisis de las relaciones de organización y de poder es consustancial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Las relaciones, indagaciones, análisis, y proposiciones superpuestas en la presente investigación, se adscriben y reflejan claramente la última corriente de pensamiento: El enfoque radical o crítico. Por tanto, la reflexión por la Teoría Crítica desde sus postulados de la Escuela de Frankfurt y las cartas de navegación que ha presentado en el campo de la Educación mediante varios intérpretes que han construido propuestas desde unas corrientes de pensamiento nominadas: Pedagogía Crítica, Didáctica Crítico-comunicativa y la Teoría Crítica de la Educación, se convierte en una raíz y en un soporte para pensar otras alternativas de enseñanza de las ciencias sociales crítica.

Algunos de los intérpretes de la Teoría Crítica de la Educación, según González (2013), son: Apple, 1997; Gimeno-Sacristán, 2000; Giroux, 2003; Young, 1993, Maclaren, 2000; entre otros, que han inspirado propuestas dentro de la misma Didáctica de las ciencias sociales en el mundo. Para Santisteban (2011, p. 70):

En la enseñanza, el enfoque crítico o radical denuncia la discriminación que tiene lugar en las escuelas por medio de la reproducción social. El poder establecido utiliza la escuela para perpetuar el sistema de valores vigentes, que premia a una parte de la sociedad y margina a otra. Por este motivo, la educación crítica propugna la compensación de las desigualdades de origen en la escuela.

Las experiencias de estos autores, permiten pensar un enfoque crítico o radical, en el que, según González (2013), varían posturas más y menos radicales, en el sentido marxista. Los más radicales pertenecen a la denominada Didáctica Crítica y pertenecen la Red del Grupo Fedicaria, Cronos, Ínsula Barataria y el Proyecto Nebraska en España, y por otro lado, en el contexto Anglosajón los planteamientos de Wayne Ross. Las posturas menos radicales están conformadas por algunos autores como: Benejam (2002), Pagès (1994), López (2009) Pipkin (2009) Quinquer (2001), entre otros. Ambas tendencias apologizan una enseñanza de las Ciencias sociales comprometidas con la realidad, una enseñanza que debe formar a unos estudiantes para el pensamiento crítico y para la formación democrática y/o formación Ciudadana.

Sin embargo, en razón a la cercanía de los discursos y a la misma circulación de propuestas que encuadran el pensamiento social en Ciencias sociales, el presente proyecto se adscribe a la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

segunda tendencia de la Didáctica de las ciencias sociales crítica que es menos radical. Además son importantes por el valor de los referentes teóricos para promover directrices de investigación en la Didáctica de las ciencias sociales que involucre antes que los contenidos a enseñar, los criterios de formación para la selección de contenidos. El mismo Giroux (1990; citado por Páges, 2011) hace referencia que una de las aristas para formar al profesor reflexivo se adhiere en: “Desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, entendido por pensamiento crítico como la capacidad de problematizar lo que parece evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que parecía una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos” (p.14). Aunado a lo anterior, el pensamiento crítico del profesor se convierte en un enfoque de formación del profesorado en Ciencias sociales; por ejemplo, en los trabajos de Boyle-Baise (2003, citado por Pagés, 2011), se privilegia una formación de un ciudadano orientado a la justicia, el modelo que se corresponde a la teoría crítica y al pensamiento crítico. Los autores expresan que un enfoque de pensamiento reflexivo tiene como finalidad:

- a) Enseñar sobre la diferencia, enseñar a partir de problemas, discutir problemas de equidad, enseñar el activismo social, b) considerar las cuestiones sociales, elevar la conciencia social de los jóvenes, buscar las raíces de las injusticias, imaginar alternativas justas, c) participar en los esfuerzos para lograr el cambio social, apoyar las causas justas, y d) trabajar para lograr la justicia, posicionarse contra el acoso, combatir la discriminación, apoyar la inclusión. (p. 14)

Lo esbozado hasta el momento reclama un maestro transformador (a) del currículo, donde las decisiones tomadas frente a unos contenidos son seleccionados para alcanzar un fin, los planteados por el modelo curricular crítico. El modelo crítico, en palabras de Canals & González (2011) debe ser fecundador de los problemas socialmente relevantes para favorecer la construcción del pensamiento Social y Crítico, uno que constantemente requiere la acción para pensar y el pensamiento para la acción. En esta medida, lo importante para la presente investigación, es reconocer que solo un pensamiento social como condición y finalidad puede hilvanar sobre los verdaderos problemas sociales relevantes para el sujeto. El maestro de Ciencias sociales emerge desde una postura en Didáctica de las ciencias sociales crítica como un intelectual, que se piensa un currículo crítico basado en problemas sociales relevantes para la comprensión de la sociedad y para la formación del pensamiento social.

2.3 Formación en el pensamiento social: Una condición y una finalidad

Como una de las finalidades más importantes de la enseñanza de las Ciencias sociales, es importante plantear que el pensamiento social se agita y confluye entre las respuestas a preguntas como el ¿por qué? y el ¿para qué enseñar?, ¿para qué aprender?, ¿qué sentidos tiene la comprensión del mundo que habito?, ¿qué implicaciones tiene el acercamiento a la complejidad del conocimiento social?, ¿de qué manera aterrizar la realidad social a la Escuela? Así, claramente indica un camino y una ruta para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales, y en este sentido, como finalidad también propende por una formación en la comprensión y en la interpretación crítica de las sociedades, sus dinámicas y las problemáticas que surgen, haciendo una clara invitación a la formulación y a la creación de soluciones y alternativas que generen nuevas perspectivas del mundo.

El pensamiento social dista mucho de ser un objetivo en la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto es de mayor puntualización y concisión. Como finalidad, el pensamiento social proyecta en la enseñanza de las Ciencias sociales, situaciones de aprendizaje que indican el trayecto a la comprensión del conocimiento social; y como condición, el pensamiento social discurre entre la necesidad de pensar un currículo basado en problemas sociales relevantes, que en la misma enseñanza de las ciencias sociales se abren puertas y nodos de reflexión para su solución. Por lo mismo, Giroux & Penna (1990, citados por Santisteban, 2011) reflexionan sobre la importancia de hacer explícitas las finalidades de la enseñanza, en tanto indican la reflexión sobre el currículo oculto y lo que se desea alcanzar. Así mismo Santisteban (2011) establece que pensar las Ciencias sociales para el desarrollo de la autonomía personal y la participación democrática requiere reflexionar, seleccionar, estructurar y hacer explícitas las finalidades en el resto de la comunidad educativa. En este sentido, el pensamiento social como una clara finalidad debe ser muy explícita en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, al igual que debe ser reconocido de la misma manera por toda la comunidad educativa (Pagés, 2011).

Una de las primeras autoras latinoamericanas que conceptualiza el pensamiento social desde una postura crítica en Didáctica de las ciencias sociales, es Pipkin, quien reflexiona constantemente



sobre la enseñanza de las Ciencias sociales, específicamente en Buenos Aires, Argentina. Pipkin (2009; citada por Gutiérrez, 2011, p. 89), plantea que el

pensamiento social permite al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa.

Y siguiendo a la profesora Martha Gutiérrez (2011), una de las autoras que reflexiona sobre el pensamiento social en Colombia como una finalidad necesaria en la enseñanza de las Ciencias sociales, es posible comprender que el pensamiento social es polisémico, y se ha desarrollado en otros campos como la Sociología de la educación y la Psicología de diferente forma de acuerdo al enfoque, pero en la Didáctica de las ciencias sociales, el pensamiento social es la preparación de los estudiantes para la comprensión autónoma, en la que críticamente se ponga en práctica lo aprendido, es decir, intervengan en la realidad social.

Las indagaciones conceptuales, permiten concluir que la formación en el pensamiento social se puede comprender desde dos postulados dialógicos: 1) La comprensión de una realidad social, arbitraria e inaceptable que ineludiblemente debe ser transformada y repensada, y 2) La formación de los pensamientos crítico y creativo.

Primero, la realidad social se presenta como un panorama mundial y local aciago, pesaroso y desigual que se refleja en la cotidianidad de los sujetos. Pipkin (2001) define la realidad social como una totalidad compleja, única, conflictiva y dinámica, la cual implica pensar no sólo en el presente, sino también en el pasado, por lo mismo, la realidad social es testimonio de la manera en la que las sociedades se han organizado y funcionan en el presente para satisfacer sus necesidades y resolver sus intereses. La realidad social según Pipkin, Varela & Zenobi (2001, p. 9), es “comprender el presente como una construcción social permanente en el tiempo”. Igualmente, Pipkin (2001) distingue cuatro características de la realidad social: Primero, una realidad social que es compleja porque constituye un entramado de relaciones sociales en las cuales se entrecruzan problemas y procesos que requieren de su análisis desde su relativa especificidad; segundo una realidad social que es única, pues es irrepetible e irreproducible;



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tercero, una realidad social que es conflictiva porque se presenta como producto de distintos intereses y posturas de múltiples actores; y por último, una realidad social dinámica que combina las permanencias históricas pero también los cambios que han definido la estructuración y desestructuración de las múltiples sociedades.

Para la corriente de pensamiento en Didáctica de las ciencias sociales crítica, la realidad social se puede comprender desde dos flancos que son referenciales, primordiales y complementarios entre sí: El primero, como una realidad que se explaya en un conjunto de problemas socialmente relevantes que para Pagés & Santisteban (2011), son el conjunto de problemáticas que caracterizan hoy el mundo cotidiano y que afectan de manera sustancial los diversos contextos a nivel mundial y local, específicamente, que para este caso, serían aquellos que construyen un panorama de desigualdad e injusticia. Por lo mismo, reconocen que la solución de dichos problemas socialmente relevantes es inexorable a todo proceso de formación de Pensamiento Social. El segundo flanco expone y exhibe una realidad a través de los medios de comunicación, lo que para Santisteban (2011) se denominaría como la información social, que son todos aquellos códigos que se transmiten y se manifiestan frente a los estudiantes. En este sentido, se expone y se revela una realidad social desde problemas socialmente relevantes que se viven, y desde problemas socialmente relevantes que se perciben y que se dan en contextos más lejanos al propio.

Según Camilloni (1994), Prats (2002), Rodríguez (2004) y Jiménez (2006) la finalidad fundamental de las Ciencias sociales es pensar, develar, reflexionar en torno a la realidad social. Según Davini (2001), las Ciencias sociales sugieren como contenido crítico, reflexivo, y problematizador, las propias prácticas institucionales sobre lo justo, lo injusto, los sistemas de valor, las normas, las recompensas, las formas sociales de vida que él mismo traduce como realidad social y que le permitirá a los sujetos adquirir el conocimiento social, como sujetos activos en este mismo contexto. Así la reflexión sobre la realidad social, la convierte en materia prima para la construcción del conocimiento social, el cual, según Pagés (2011), es el conocimiento de las Ciencias sociales, el que se da desde la interdisciplinariedad, específicamente desde la mirada conjunta de la Geografía y la Historia, para la comprensión de la manera en la que los individuos se relacionan con su entorno, las sociedades que nacen y se

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

organizan en dicha relación y la forma en la que se ha dado la regulación y estructuración política y económicamente en el tiempo, expresándose culturalmente. Así mismo, el conocimiento social que se cimienta desde la comprensión de la realidad social, es móvil, es decir, está en constante cambio, reconstruyéndose y repensándose en la medida en la que el tiempo y las múltiples investigaciones develan los mismos contenidos sociales. Gutiérrez (2011) plantea que:

La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social a través de la solución de problemas sociales, se basa en la comunicación docente-estudiantes y entre otros en la construcción compartida del conocimiento, porque es en el diálogo con uno mismo, con otros y para otros como se aprende a razonar, a plantear y solucionar problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento social. (p. 91)

El segundo postulado que permite comprender la formación en el pensamiento social, alude al hecho de que desde su misma naturalidad se encuentra estrechamente relacionado con la formación del pensamiento crítico y del pensamiento creativo, con lo cual, es fundamental aclarar la diferencia entre estas tipologías de pensamiento sin ignorar que son categorías indisolubles.

Además del carácter reflexivo inherente a la acción desde la colectividad para la solución de problemáticas que se planteó en un principio desde la concepción de la Teoría crítica, el pensamiento crítico alude, específicamente desde la Didáctica de las ciencias sociales según Santisteban (2011), a la capacidad de reconocer, analizar, evaluar e interpretar el mundo desde las afirmaciones que se muestran como verdaderas; cuestionándolas y reconociendo las problemáticas que subyacen de ellas. Asimismo, pensar críticamente es valorar la importancia de las problemáticas socialmente relevantes, observarlas, justificarlas desde diferentes visiones, preguntar e indagar, debatir con otras personas las diversas opiniones, concluir y buscar perspectivas diversas del problema. Por otro lado, Santisteban (2011) también define el pensamiento creativo, caracterizándolo como la capacidad de dar respuesta a los problemas; así, entiende la creatividad, como la capacidad de aplicar determinadas capacidades de pensamiento, que combinan de manera diferente los conocimientos actuales. Para Santisteban (2011) el pensamiento creativo requiere de tres condiciones:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- a) La comunicación para fomentar la curiosidad y el deseo de saber, b) la libertad que favorece un contexto de seguridad en la persona para aprender y para poder expresar las ideas, y c) la asunción del riesgo que comporta la incertidumbre y el inconformismo. (p. 102)

Frente a esto, es posible concluir que no podría entenderse la formación en el pensamiento social sin la formación del pensamiento crítico y del pensamiento creativo; la solución de problemas socialmente relevantes que constituye eje movilizador del pensamiento social, requiere de la enseñanza para la concreción de posturas determinadas y la cimentación de juicios razonados, valorando a su vez, la multiplicidad de posturas, aspectos propios del pensamiento crítico; pero también requiere de pensar nuevas alternativas que generen solución, aspectos propios del pensamiento creativo. En síntesis, se comprenden los problemas socialmente relevantes como un concepto frontera entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo en pro del pensamiento social.

Comprendiendo la manera en la que el pensamiento social se pregunta en primer lugar, por la realidad social para repensar el conocimiento social, y en segundo lugar, su vinculación con otras tipologías de pensamiento como el crítico y el creativo, afloran las tres características principales del conocimiento social, y por lo mismo del pensamiento social, las cuales, para Sastibean (2011) son esenciales:

- a) La multicausalidad: El conocimiento social y el pensamientos social son multicausales, pues no responden a leyes fijas y determinadas, por el contrario, las variables, las circunstancias y las causas son múltiples, así como los mismos fenómenos y hechos a los que estas mismas dan lugar. El carácter múltiple de la causalidad, permite establecer diferencias entre posturas y el acercamiento a un aprendizaje explicativo desde diferentes visiones.
- b) La intencionalidad: permite la realización de juicios sobre los hechos sociales, vinculando interpretaciones intencionales, dirigidas a la comprensión del problema.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

c) El relativismo: El conocimiento social y el pensamiento social se manifiestan desde la construcción del debate, con lo cual se entiende que las alternativas y las soluciones son relativas, es decir, la multiplicidad de posturas bien argumentadas, pueden ser válidas.

En palabras de Gutiérrez (2011):

En síntesis y a manera de reflexión, el conocimiento social es diferente de otros tipos de conocimiento escolar por las connotaciones de conocimiento relativo, multicausal e intencional, lo que hace que en su enseñanza y aprendizaje se necesite la construcción de estructuras conceptuales complejas, que tenga en cuenta el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, tales como el pensamiento y el lenguaje, articulados a lo disciplinar en doble vertiente conceptual y metodológica, que cobije lo declarativo, lo procedimental y lo actitudinal en la formación de ciudadanos críticos y democráticos (p. 91)

Finalmente, desde el enfoque crítico en Didáctica de las ciencias sociales, Pipkin, Varela & Zenobi (2001) plantean que el pensamiento social tiene una serie de principios o ideas estructurantes que permiten interpretar los procesos y experiencias sociales que se traducen como una realidad social compleja, única, conflictiva y dinámica. Estos principios se traducen como categorías que no sólo son conceptuales sino también procedimentales: Espacio geográfico, tiempo histórico, actores sociales, multicausalidad, el interjuego de escalas de análisis, cultura y poder. Estas categorías se pueden comprender como ejes de reflexión para la comprensión de una problemática socialmente relevante, es decir, estas categorías son lentes bajo las cuales se puede leer y analizar la realidad social.

El pensamiento social se ha entendido como una tipología de pensamiento que permite a los estudiantes no sólo enunciar y narrar su realidad social, sino también interpretarla, analizarla y confrontarla. En este sentido, es importante resaltar la manera en la que autores como Gómez (2000), Jorba (2000), Benejam & Quinquer (2000) y Pagés & Benejam (1997) han pensado rutas y parámetros para la formación de pensamiento social en la escuela, con lo cual, amplían sus diálogos con teorías socioconstructivistas y aluden al pensamiento social como aquel, que mucho más que la comprensión y análisis de dinámicas sociales, permite también la lectura de signos,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

códigos y significados que se han construido culturalmente, los cuales confluyen como lentes para las disertaciones y conclusiones que se construyen sobre una problemática socialmente relevante. En este sentido, los procesos que se dan acordes con la formación de pensamiento social están estrechamente relacionados con prácticas comunicativas y sociolingüísticas. Ciertamente el estudiante en medio de las reflexiones que hace y de los debates que construye en grupo, requiere de un lenguaje oral y escrito que le permita no sólo transmitir, sino también leer y analizar las diferentes posturas que asume y que indaga para el análisis de un determinado problema socialmente relevante. Así Gómez (2000) afirma:

En toda actividad social el lenguaje es imprescindible para comunicar y compartir objetivos y experiencias, a la vez que actúa como regulador: Puede dirigir, guiar, acompañar la acción; puede ayudar a explicitar y a hacer consciente el proceso, puede servir para analizarlo y valorarlo. El lenguaje de la profesora o del profesor cumple esta función reguladora pero también el lenguaje de la alumna o alumno cuando la acción es interiorizada, y el del compañero o la compañera cuando se trabaja en colaboración... el lenguaje justamente, permite construir y reestructurar el conocimiento. (p. 22)

En este sentido, Gómez (2000), Jorba (2000), Benejam & Quinquer (2000) y Pagés (1998) reconocen las prácticas comunicativas y sociolingüísticas como posibilidades inmersas en el pensamiento social, las cuales surgen de procesos psicológicos superiores como la atención, el razonamiento, la memoria, y la percepción, pero que se concretan en un conjunto de habilidades más específicas que permiten la comprensión de las explicaciones sobre el mundo y sus vivencias propias, la creación y concertación de explicaciones, y la habilidad de situarse en realidades concretas activamente para la intervención. Dichas habilidades han sido nominadas por Jorba (2000), Prat (2000) y Benejam & Quinquer (2000), como habilidades cognitivas lingüísticas que se concretan en las diversas áreas del currículo: Describir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. Estas cinco habilidades se abordan en el área de Ciencias sociales específicamente para la comprensión del conocimiento social. Según Jorba (2000) las diferentes habilidades pueden entenderse de la siguiente forma:

1 8 0 3



- Describir: Ordenar, distribuir, situar en un espacio, citar acontecimientos sin establecer relación entre ellos.
- Definir: Expresar las características esenciales, necesarias y suficientes de un concepto, para que sea el que es y no otra cosa.
- Explicar: Dar razones y argumentos para que un hecho, un fenómeno, un acontecimiento sea comprensible, hacer comprender algo.
- Justificar: Probar la validez de un resultado mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta. Los enunciados han de quedar fuera de cualquier duda.
- Argumentar: Convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión, dar razones que sean estables, es decir que sean pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir contra-argumentos.

Benejam & Quinquer (2000), expresan cómo dichas habilidades permiten la comprensión de la realidad social y consecutivamente la comprensión de un conocimiento social que se convierte en la base para la formación en el pensamiento social. En este sentido, el aprendizaje de las Ciencias sociales: Comporta la capacidad de procesar información, porque sin información clara y comprendida no es posible reconstruir el conocimiento creado por la sociedad a lo largo del tiempo; exige la capacidad de comprender las personas, los grupos humanos, los hechos y los fenómenos sociales de manera que la comprensión implica establecer relaciones entre las informaciones para entender las causas y las consecuencias de determinados hechos y problemas; propone la valoración de las situaciones, de los fenómenos y de los hechos para descubrir la influencia de acontecimientos históricos y sociales; e implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones para la estructuración de un discurso argumentativo. De esta manera, al igual que Satisteban (2011) y Pagés (2011), Benejam & Quinquer (2000) consideran que además de la realidad social como un enfoque primordial, la formación en el pensamiento crítico y creativo son focos centrales de la misma formación en el pensamiento social, en tanto permiten llegar a la descripción, la definición, la explicación, la argumentación y la justificación con respecto a una problemática socialmente relevante.



Por ello, lo anterior implica reconocer al interior de la presente investigación, que para formar en Pensamiento social se deben desarrollar unas habilidades referidas a un problema específico que tenga impacto en la realidad social. Las diferentes conclusiones de este apartado, son importantes porque develarán rutas para la propuesta metodológica.

2.4 Hacia un marco referencial de la Geografía Humana Crítica

En los trabajos de Graves & Walford (1981, citados por Fien, 1992) la geografía escolar está enraizada en tres enfoques: la primera, una geografía enciclopedista, con privilegios de toponimias y descripciones superficiales de la tierra, propias de una ideología conservadora; una segunda, más liberal, se preocupa por la sistematización de información sobre las regiones, trabajos en campo y nuevas cartografías temáticas; la tercera, hace referencia a una perspectiva reconstruccionista que identifica los contenidos como posibilidad de pensar el mundo de la vida, a partir de enfoques geográficos humanistas, críticos y radicales. Sin embargo, el tercer enfoque implica en sí misma grandes escisiones, a pesar de concebir lo espacial en la perspectiva relacional y como un problema relevante; como lo muestra Fien (1992), en el paso de una *geografía para la vida* a una *geografía comprometida*, se amplía la mirada de las percepciones para ubicarlas en el marco de las transformaciones, porque la mayoría de propuestas de la *geografía para la vida* privilegian los sentimientos de pertenencia de un sujeto (pobre, minorías...) hacia un lugar, los lazos de vecindad del espacio, permitiendo una mirada tácita pero no transformadora de las relaciones.

Es la tendencia de las *geografías comprometidas*, la que pretende desde una perspectiva crítica y radical las condiciones de posibilidad de “transformar los problemas de injusticia social y destrucción ecológica” (Wallace, 1975, citado por Fien, 1992, p. 80). Dichas propuestas fueron totalmente movilizadas por los paradigmas Radical y Crítico de la geografía, aunados a una filosofía de la ciencia propia de la Teoría Crítica.

Para mostrar un poco el panorama sobre esas *Otras Geografías* que jalonaron a las geografías comprometidas, se justifican los trabajos de Estébanez (1982), Uwin (1995), Ortega (2000),



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Capel & Urteaga (1981), Capel (1981, 1987, 1991), Constenla (2004), quienes dilucidan esas trayectorias epistemológicas para la consolidación de la Geografía Humana Crítica y su ruptura con la filosofía neopositivista e historicista. El presente proyecto concentra su atención en la Tradición de la Geografía Humana Crítica.

En ese sentido, es interesante focalizar en la misma disciplina trayectorias que reconozcan el surgimiento de una Geografía Humana Crítica, las cuales aluden a la constante lucha simbólica entre las diferentes corrientes de la geografía. Siguiendo a Zarate (1989):

La quiebra del neopositivismo, los movimientos críticos y radicales a finales de los sesenta, y corrientes filosóficas como la fenomenología y el existencialismo conducen a la geografía a la recuperación de la herencia histórica y la comprensión frente a la explicación, el descubrimiento de la dimensión subjetiva, la valoración de la experiencia temporal y el espacio como producto social. (p. 296)

Asimismo, corrientes como la geografía de la percepción y del comportamiento, la geografía radical, y la geografía humanista, mostraron caminos promisorios para el surgimiento de una Geografía Humana Crítica. No al margen, la corriente de la Geografía Radical se convierte en la más relevante en tanto comienza a preocuparse por las desigualdades y la marginación que supuso las oleadas migratorias a las ciudades Occidentales y acelerados procesos de urbanización en tiempos de Guerra Fría; por lo mismo es necesario detenerse un poco más en su trayectoria.

Siguiendo a Capel & Urteaga (1981), el surgimiento de la revista Norteamericana *Antipode* (1968), *Hérodote* en Francia y en Alemania la *Roter Globe*, por unos círculos académicos radicales revitalizan a la geografía, inscribiendo el espacio como posibilidad de reflexión frente a los problemas de marginación, injusticia, pobreza, hambre, enfermedad etc., marcando una escisión fuerte con la mirada tácita y apaciguadora; para ellos, del paradigma humanista y de la percepción que todavía comunican una “geografía del Establishment” (Estébanez, 1982), que trata de escamotear los verdaderos problemas del hombre. Algunos de los precursores del movimiento fueron: W. Bunge, R. Peet, D. Harvey en el ámbito anglonorteamericano; P. George, R. Guglielmo, Y. Lacoste o J. Tricart en Francia. Y en un extremo, los geógrafos soviéticos, con una fuerte tradición marxista y “fraseológica”, según Constenla (2004): Baranski y Amelin.



En el marco de la Geografía radical, el espacio social producido, por agentes y las dinámicas capitalistas, ocupa un lugar privilegiado en la agenda de los radicales, así como el papel de ese espacio en el escenario urbano, crisol de fuertes disfuncionalidades e injusticias sociales. Es el caso de Harvey que indaga ese espacio producido de los Guettos Norteamericanos, como producto de jerarquizaciones espaciales en la ciudad. Un autor que más tarde expondrá una teoría del desarrollo geográfico desigual (uno de sus aportes más importantes) que a ojos de los radicales implicaban los cambios y permanencias, mecanismos de diferenciación y homogeneización de las expresiones geográficas que constituye el Capitalismo, mediante la “producción de escala espacial y la producción de diferencia geográfica” Harvey (2003, p. 100). Con el pasar de las publicaciones la geografía radical, en sus primeros años, se convirtió en un seudónimo de la geografía marxista, lo cual permitió críticas de otras tendencias que consideraban desfasado el método utilizado para las investigaciones.

Los geógrafos radicales sin lugar a dudas escamotearon la realidad, repensaron otros enfoques y nuevas preguntas, que trepidaban ese fetichismo por la medida y lo perceptivo de otras tendencias. Es importantísimo tener como receptor el trabajo de los geógrafos marxistas, pues como afirma Peet (1977, citado por Estébanez, 1892, p. 227) “la geografía radical fue un movimiento liberal de izquierda, preocupado más por la temática de la investigación de pobreza, gueto, injusticia y la detención de los hechos en el espacio”; pero es a la vez irreductible, porque no es la única que es emergente al tema; en las postrimerías a raíz de las críticas de la tendencia radical emergen otras corrientes de corte humanista crítica, que revalorizan el concepto de injusticia, deconstruyendo la teoría marxista que se había convertido en el único marco de explicación. Como insiste Ley (Citado por Estébanez, 1982, p. 122), “El materialismo histórico de Marx es demasiado conservador y está muy enraizado en los supuestos de la economía política, y es demasiado dependiente del sistema de ideas que intenta superar.”

El hombre no es solo abstracción, puesto que no solo es movido por procesos históricos. El hombre también está enraizado desde lo subjetivo. De ahí devienen las geografías de lo imaginario y sus alternativas fenomenológicas existenciales. Sin embargo, Harvey, en su segunda renovación, critica la corriente de la percepción; según él, la corriente trata de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

psicologizar el espacio social, y no resuelve tres asuntos: “el atribuido, como categorización de lo percibido; lo afectivo, como valorización de lo percibido; y lo expectativo, como significación prescriptiva de lo percibido” (Gómez, Muñoz & Ortega, 2002, p. 131).

Después de despejar las trayectorias de la Geografía Humana Crítica, es importante entender que supone la tradición para la emergencia de la Justicia Espacial, concepto central de la presente investigación.

En un ambiente de movilidad para transformar el mundo ante la sensibilidad sobre las injusticias, desde propuestas proactivas y que generalmente no se reduzcan a la contrarrevolución, se precipitaron corrientes más realistas frente al subsidiario marxismo; quizás, con un punto en común con las posturas radicales: la reconfiguración de un espacio por las contradicciones que se construyen, un concepto de lo espacial que deja de ser epifenómeno regional para ser un espacio producido, que se personifica con la compra y venta de mercancía, es decir, un espacio que se capitaliza. Un relato Crítico espacial asume lo siguiente a la luz de las construcciones de hormigón, parafraseando a Uwin (1995, p. 247):

Se trata de una visión técnica utópica inspirada en las grandiosas teorías de que unos edificios eficientes y uniformes, junto con la planificación urbana, conducirían a una sociedad bien organizada, capaz de mantener una economía capitalista eficaz. Sin embargo, en la práctica, esta monótona jungla de hormigón, con sus callejuelas desoladas y sus calles dominadas por monstruosos automóviles de metal que devoran y contaminan la atmósfera, construyen el decorado de una alienación y deshumanización generalizada.

El relato Crítico de la Geografía Crítica Humana pretende flanquear cualquier intento idílico de perfeccionamiento humano; a su vez, recupera la espacialidad en las ciencias sociales, porque se manifiesta que durante la modernidad la estructura espacial estuvo subordinada al tiempo y a la historia, es decir, se olvida del atributo óntico del espacio.

1 8 0 3



Es a través de las metáforas no posmodernas, sino críticas que Soja (2008)⁶ explica el fenómeno urbano por extensión y fragmentación, ante la cuarta revolución urbana, a múltiples escalas y temporalidades, con nombres de Simities, la ciudad carcelaria, la ciudad light, la ciudad fractal⁷ y la Justicia espacial como sistema de pensamiento prioritario; que en últimas escenifican un paisaje agitado, exudado y cartografiado bajo el tamiz de la desigualdad y la injusticia. Por su parte Musset (2009), plantea los problemas de Justicia espacial como verdaderos procesos de larga duración en Latinoamérica, a través de dos marcos metodológicos: el Geohistórico y el Geoficticio.

En Latinoamérica, otra corriente de pensamiento crítica, se ilustra en los trabajos de Santos (2000), Silveira (2006), Moreira (2006) & Bozzano (2009), donde según Ramírez (2009): el primero, impregnan al espacio geográfico del concepto de flujos y de relaciones más que de contenedor de cosas, la técnica como mediadora de la relación hombre-espacio y como creadora de espacio. Al respecto, Santos (2000, p. 34) aduce “que la técnica incorporada al espacio se convierte en espacio”; también alude a la disertación entre fijos y flujos, de formas y contenidos dependiendo de la intencionalidad que es inherente al objeto. La segunda autora, plantea los problemas territoriales a partir de las políticas globalizantes; y el tercero, reflexiona sobre la dimensión cultural en relaciones concernientes al espacio, desde su nueva naturaleza de espacio geográfico. Por último, Bozzano (2009) que plantea tres focos para pensar esos espacios vividos: territorios reales, los territorios pensados, y territorios posibles.

Sin embargo, para la presente investigación es importante entender que la justicia espacial no es un adjetivo del espacio geográfico, no es una acepción del espacio geográfico (Lugar, Territorio,

⁶ Ha sido muy controvertida la postura epistemológica de Edward Soja. Unos lo tildan de Posmodernista, otros de Marxista y otros, como Benach & Albet (2010, 2013) de radical con una perspectiva posmoderna. Sin embargo, una entrevista realizada a Soja en el 2011, por la Universidad Nacional, deja muy claro su postura: los postulados marxistas son importantes para estudiar las espacialidades, pero no son suficientes; y que lo importante del posmodernismo es su giro espacial, por permitir a la geografía otros panoramas de estudio, aunque critica su creciente relativismo. En suma, su postura teórica actual implicó la convergencia de esos discursos pero no las determina, en la entrevista responde claramente: “Me veo ante todo como un teórico espacial, es decir, alguien que ve todos los temas desde una perspectiva espacial. También me describiría como un geógrafo humano crítico con especial interés en los estudios urbanos y regionales” Soja (2011).

⁷ Frente a estos términos de Soja, se incrustan unas críticas por parte de algunos autores, que ven en ellas “neologismos promiscuos” (Sui 1999; Citado por Montañez 2009), sin entender que el pensamiento alternativo implica resemantizar la realidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Paisaje, etc.), y tampoco es una noción sin reconocimiento académico. Más bien, la Justicia Espacial sugiere un concepto dinámico que dimensione los problemas de injusticia desde lo conceptual, metodológico y propositivo; sin ello significar la mirada unilateral de lo espacial sino la contigüidad a la historia y lo social, como lo propone la dialéctica espacial de Soja (2008), por lo cual el concepto supone un reconocimiento en el campo académico del contexto anglosajón. Estos asuntos serán ampliados en el siguiente apartado.

Lo anterior, presupone una alternativa para los problemas socialmente relevantes que se pretenden pensar en la enseñanza de las Ciencias sociales. Pensar en una propuesta del Norte para Latinoamérica, nunca será una contradicción con los planteamientos Críticos, porque como plantea Souza Santos (2006, p. 53), en epistemologías del Sur: “lo que está en juego no es la contraposición entre Sur y Norte, es también una contraposición entre el Sur del Sur, Norte del Sur, entre Sur del Norte y Norte del Norte”. Entonces debemos entender que pensar en el Sur, es pensar en el padecimiento humano, en este caso las injusticias espaciales.

Los anteriores planteamientos, aclaran la postura epistemológica bajo la cual subyace la Justicia Espacial, elementos importantes para la concreción de las relaciones teóricas a construir en el primer objetivo de la investigación. Además advierte, la posibilidad de tener en cuenta planteamientos geográficos alternativos en la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que se preguntan por esa misma realidad social.

2.5 Aproximación conceptual a la Justicia Espacial

La Justicia Espacial debe pensarse como un constructo teórico que tiene una trayectoria trazada desde los trabajos radicales y liberales, hasta las perspectivas de la Geografía Humana Crítica con Soja y Musset. Esta trayectoria comienza con el intento de articular preceptos de la filosofía moral en los estudios de la geografía. El frenesí comienza con los trabajos liberales de Geografías morales de Smith, que pretende desde la obra: *Human Geography: A Welfare Approach* (1973) - traducida al español como *Geografía humana* en 1980 - conectar los postulados de Justicia Rawlsiana en los estudios de Geografía. Este primer planteamiento

1 8 0 3



defendió una equidad territorial, entendida en palabras de Santana (2012) como una maniobra de la justicia distributiva que se define, por el contrato de libertades

y oportunidades sobre las partes. De acuerdo a Heller (1990, p. 231) “la distribución justa o injusta se refiere a la justa o injusta distribución de los recursos y bienes materiales.” La justicia distributiva entiende la equidad no como una igualdad entre las partes, sino como principio diferenciador en la medida en que se le atribuyen los recursos y bienes dependiendo de las necesidades y méritos de los sujetos⁸.

A diferencia de las Geografías morales, Harvey, en su obra *Urbanismo y Desigualdad Social*, plantea la justificación de la justicia social en los estudios sobre la Ciudad, para permitir la redistribución de los recursos de la Ciudad. La visión sobre la justicia social, propuesta por el autor no se refiere a una visión caótica sobre el tipo de sociedad buena que se debe crear, tampoco se refiere a los pactos creados entre unos pocos; sino que se presentan unidas a un conjunto de principios para resolver esas demandas conflictivas. De este modo, es perceptible el concepto de justicia social de los radicales como “una distribución justa a la que se puede llegar justamente”.

Tales afirmaciones emanan de la pregunta ¿Por qué los individuos dependiendo del espacio ocupado, pueden presentar diferencias en el ingreso real (salario)? Es decir, que la justicia territorial, defendida por el autor, pretende resolver la demanda conflictiva mediante tres principios: meritocracia, las necesidades (comida transporte, vivienda...) y la contribución al bien común; con el fin de permitir la distribución del ingreso real (salario); lo que supone una adscripción de reflexiones espaciales a la Teoría de la Justicia Distributiva, pero con una diferencia sustancial: Harvey plantea desde la Justicia distributiva una redistribución del ingreso real de los sujetos, es decir, de los salarios. Siguiendo a Heller (1990, p. 231), “la justicia distributiva se refería a la distribución de la propiedad. Desde la implantación del estado de bienestar, el foco de atención de ha desplazado a la distribución de ingresos reales (salarios)”. En esta medida, la utopía para Harvey es la redistribución mediante los principios – Meritocracia, necesidades, contribución al bien común – permitiendo cierta modificación en la forma espacial

⁸ Se reconocen otras versiones del concepto sociopolítico de la justicia; entre ellas, la justicia conmutativa, justicia retributiva y restaurativa. No obstante, ninguna de ellas hacen parte de la trayectoria de la Justicia espacial. Para ampliar, ver Heller, A. (1990) *Más allá de la Justicia*. Barcelona. Editorial Crítica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de la Ciudad. Así, el autor expone: “la redistribución del ingreso puede ser llevada a cabo a través de cambios en: la localización de los trabajos y viviendas, el valor de los derechos de propiedad y el precio de los recursos para el consumidor” (Harvey, 1977, p. 85).

Esa idea de Justicia territorial como un segundo antecedente de la Justicia Espacial, está muy adscrita a las maneras de concebir ese espacio en los radicales. El espacio desde la perspectiva radical, planteado por Harvey (1977) no es ni absoluto, es decir, independiente a; no es ni relativo, dependiente a los sujetos; ni relacional, como el espacio está contenido en los objetos; sino que puede ser las tres cosas a la vez.

Los anteriores antecedentes suscitan críticas importantes para entender el surgimiento del concepto de Justicia Espacial. En esta medida, la presente investigación no pretende argumentar desde los supuestos filosóficos que implica la justicia, pero sí, desde las visiones sociopolíticas de la justicia que hacen parte de los antecedentes de la Justicia espacial. Un concepto que tiene una trayectoria y que hace parte de un campo de saber⁹.

La concepción de Justicia Espacial es pensada en Estados Unidos, en particular en UCLA- Escuela de Estudios Críticos y Regionales- con Edward Soja, en Francia en la Universidad de Paris Oest La Défense y en la EHESS, pero también en América Latina con el grupo de investigación Jugurta, dirigido por Alain Musset. La concepción de la geografía Humana Crítica naciente cuestiona los planteamientos liberales y radicales de los anteriores antecedentes, sobre la conexión justicia y espacio. En primer lugar, las geografías morales diluyen el asunto del poder y del saber en el espacio como estructuradoras de diferencia. Segundo, los planteamientos radicales pretenden resolver el asunto de la injusticia con permitir el acceso a los recursos y el salario, sin pensar en los mecanismos de diferenciación y en cambios estructurales en el

⁹ En los últimos años, el concepto específico de justicia espacial ha comenzado a entrar en planes de estudios de universidad e institutos de investigación como manuales de estudiante. Por ejemplo, el Bienestar Social y la Justicia Espacial son ahora una investigación en el Departamento de Geografía, Universidad de Durham, el Reino Unido; la Exclusión Social y la Justicia Espacial son un curso en el Departamento de Geografía, Newcastle la Universidad, el Reino Unido; y Espacial Enseñan a la justicia en los Estados Unidos en el Departamento de Geografía, Universidad de Vermont. Soja (2010, p. 30).

pensamiento de los hombres y mujeres que habitan la espacialidad. Al respecto, Soja (2010) hace una crítica a Harvey:

Harvey, en sus formulaciones liberales, habló de justicia territorial, pero en el momento en que se convierte en marxista, lo abandona: ¡a los marxistas no les gusta hablar de justicia! [...] la justicia es como los barrios pobres: es un problema que no puedes resolver sin una transformación estructural. (p. 74)

Una propuesta alterna a la Justicia distributiva es planteada por Young (2000), que se convierte en la principal referencia de Soja (2010) para justificar la búsqueda de una Justicia Espacial. Young (2000) considera relevante la intromisión de la categoría espacial para entrever la importancia del reconocimiento en el planteamiento de una justicia social. La autora construye un nuevo concepto de justicia que se caracteriza por su criticidad a los postulados de la justicia distributiva: lo importante primero es identificar el lugar de los sujetos, su reconocimiento y la manera que desde su diversidad constituyen lo político; por ello, la justicia social no implica aquella idea Rawlsiana que atribuye a lo justo una distribución correcta de derechos y deberes, y no implica la visión parcial de la búsqueda del ingreso real mediante mérito, las necesidades y bien común; al contrario, dimensiona la diversidad como un concepto positivo, en tanto permite heterogeneidad; pero a la vez permitiendo su reconocimiento y plena identificación de un elemento perturbador: el opresor¹⁰. “Los conceptos de dominación y opresión, antes que el concepto de distribución, deberían ser el punto de partida para una concepción de la justicia social” (Young, 2000, p. 33)

Un aporte de Young (2000) al concepto socio-político de justicia, que se desprende de las ideas de Heller¹¹ (1990), se refiere a no reducir las injusticias a los procedimientos institucionales,

¹⁰ Nuevo concepto referido por Young (2000) que nos habla de los sujetos como creadores de injusticias, y no es reductible a los procedimientos institucionales. Por otro lado es manifiesto, la influencia conceptual que deja Young en los planteamientos Justo espaciales de Soja (2010, p. 24), en tanto, el autor plantea: “All who are oppressed, subjugated, or economically exploited are to some degree suffering from the effects of unjust geographies, and this struggle over geography can be used to build greater crosscutting unity and solidarity”. No es fortuito que ambos le den relevancia al papel de los nuevos movimientos sociales.

¹¹ Para Heller (1990) la justicia es una búsqueda, un punto de relación con la justicia del reconocimiento de Young. Aunque lo justo para el primero, es la condición de la vida buena, pero “no es suficiente para la vida buena. La



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

puesto que el concepto de opresión se reviste de una nueva connotación: las mismas prácticas de los sujetos son un reflejo de las injusticias porque constantemente se privatizan sus relaciones y se despolitizan sus acciones y pensamientos, esto en línea a las reflexiones Foucaultianas.

En este punto, se reconoce que la Justicia Espacial es subsidiaria de los planteamientos de la Justicia Social de Young (2000). Los libros *Postmetrópolis* (2008) y *Seeking Spatial Justice* (2010), abordan la Justicia como un hecho espacial, no implicando el abandono de las coordenadas temporales y sociales. Esa justicia espacial, como concepto no implica el abandono de la justicia social, sino la adscripción de lo espacial como una categoría de análisis importante para pensar esas injusticias y para la búsqueda de la Justicia. Una nueva ontología de lo espacial premedita que la sociedad ocupa y concibe de manera diferencial el espacio, lo que implica, según Foucault, citado por Soja (2010) la materialidad de verdaderas tácticas de habitar en el reino de la confrontación de conflicto entre los remanentes de opresión-injusticias y las prácticas de emancipación.

En el plano de la individualidad implica que los sujetos son estrictamente sociales, temporales y espaciales. Cada sujeto construye una biografía propia en los espacios, de manera diferencial y única, e instaurando una geohistoria propia que va más allá del espacio concebido y del espacio percibido. En otras palabras, dicha biografía espacial es lo que Soja (2010) denomina Espacio vivido como un producto de la teoría del tercer espacio: Espacio, tiempo y sociedad. Por lo anterior, la Justicia Espacial se pregunta por los espacios vividos, que son la síntesis de las experiencias de los sujetos y de sus tácticas espaciales, incluyendo los remanentes de la Opresión y el carácter diferenciador de los espacios. En esa medida, la presente investigación no asume algunas acepciones del espacio geográfico, como Paisaje, Territorio, Lugar, Región puesto que no pertenecen a la misma tradición de la Justicia Espacial.

El intento de las corrientes críticas humanas pretende aducir que la espacialidad es forjadora de injusticias y la misma sociedad también es modeladora de injusticias espaciales, un pensamiento

justicia es el esqueleto, la vida buena es la carne y la sangre. Esa vida buena se refiere a: rectitud, los desarrollos de las dotes de los talentos y la profundidad emocional e las relaciones personales".(Heller, 1990, p. 343)

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que ha sido distante en las premisas de la justicia social y en la misma enseñanza donde se designa por desigualdad e injusticia, cuestiones históricas y sociales, pero nunca espaciales.

Dicha eclosión y manifiesto por la espacialidad le permite a la Justicia Espacial ser subsidiaria de tres planteamientos básicos. Dichos planteamientos son necesarios para justificar las implicaciones conceptuales de la Justicia Espacial: Giro espacial, el derecho a la Ciudad y las Heterotopías. En primer lugar, en palabras de Jameson, (1991; citado por Claval, 2006, p. 73) “el giro espacial confiere a la geografía un papel estratégico que jamás había tenido en el conjunto de ciencias sociales, debemos a Henri Lefebvre la noción de predominio del espacio en la era poscontemporánea”, así se convierte en una crítica al historicismo porque aunque el capitalismo está en constante crisis logra camuflarse produciendo espacio y manteniendo las condiciones para la permanencia de relaciones desiguales.

En palabras de Lefebvre (1976; citado por Harvey; 2003, p. 46) “el capitalismo ha sobrevivido en el siglo XX única y exclusivamente por medio de ocupación del espacio y producción del espacio”. En este sentido, también es importante aludir a Santos (1990) cuando plantea que el espacio geográfico indudablemente es una estructura subordinada por la estructura económica, pero ésta última es también una estructura que se presenta como un hecho social complejo. Así, la estructura económica no es la única estructura que subordina al espacio, sino que en ella misma convergen factores sociales, históricos y culturales que la amplían y que permiten comprender el espacio geográfico como un hecho social que es producto del dinamismo y reflejo de los modos de producción, que a su vez, socavan las injusticias.

En segundo lugar, Foucault presenta una apología del giro espacial, dando a entender que el espacio es crisol de saber y poder, y que son materia prima para la producción de espacios heterogéneos en la ciudad, que a la vez producen otros saberes y poderes, aunque son acaparados por el poder hegemónico creando una “estrategia e ideología del espacio”, que se anclan al concepto de heterotopías. Soja (1993; citado por Damiani, 2010, p. 36), advierte que “la heterotopía es capaz de superar en un único lugar y área, diversos espacios, diversos locales que

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en sí son incompatibles”. Por lo mismo, la heterotopía es el resultado de las tácticas y estrategias del habitar. Siguiendo a Soja (2009):

Foucault called his ‘other’ way of thinking about space heterotopology and encouraged looking at every created space, from the most intimate spaces of the body and the home, to the global spaces of geopolitics and military conflict, as heterotopias, redefining this term to exemplify his different or heterotopological mode of thinking about all spaces. Lefebvre opened up his alternative through his conceptualization of what he variously called lived space (espace vécu), spaces of representation, or representational spaces. Whatever English term is used, the task was to open up a new perspective, one that would be significantly different from what conventionally existed. (p. 19)

Y por último, Lefebvre con su Derecho a la Ciudad, plantea un compromiso político a la Justicia Espacial: la lucha por los hombres y mujeres ante las injusticias en el espacio, una lucha por pensar sus especialidades y transformarlas. En esta perspectiva, el Derecho a la ciudad, según Fanny (2014) se manifiesta como una forma superior de habitar la espacialidad, y no desde el sentido material que piensa que el asunto de injusticias se resuelve con el acceso a los bienes y servicios. Habitar es cotidianidad y hábitat es materialidad, así pues pensar Justo-espacialmente implica, desde sus planteamientos, pensar que el asunto de estructuras, equipamientos, y transportes, por sí solos no resuelven las injusticias espaciales, implica de esa manera pensar otras dimensiones para su búsqueda.

Ahora bien, como síntesis se puede caracterizar la Justicia Espacial desde Soja (2010) (2008), Musset (2009) y Leibler & Musset (2010):

1. El alcance de la justicia social, desde lo espacial, implica una reflexión global sobre lo tangible y lo intangible de la ciudad, sobre formas y procesos, y no solo desde el acceso a bienes y servicios. La justicia espacial no es solo inclusión, ni conexión, ni accesibilidad, ni localización, ni distancias, ni desarrollo económico; sino que supone una lucha contra los mecanismos de opresión que provocan diferenciación en el espacio.

1 8 0 3



2. En la presente investigación se entiende que la Justicia Espacial es un sistema de pensamiento sobre las tácticas y estrategias del habitar el espacio vivido. De ahí que en palabras de Musset (2010, p. 5) “la justicia espacial es un marco conceptual tanto para hacer la ciudad como para pensarla”; y para Soja (2010) la justicia espacial es una búsqueda a la que solo se puede llegar mediante el pensamiento crítico. Por lo mismo, también se comprende que la Justicia Espacial es una búsqueda por dos razones: Primero, por la constante dialéctica entre estrategias y la táctica de habitar de los sujetos que configuran nuevas geografías injustas, y segundo, porque supeditar la justicia como algo dado de manera absoluta en los espacios, es suponer, siguiendo a Heller (1997) que lo institucional se encargará de todo, y por lo mismo, los sujetos no tendrían la necesidad de ser solidarios y de cambiar por iniciativa propia sus prácticas.
3. La Justicia Espacial como sistema de pensamiento, presenta una prelación a los mecanismos de opresión y diferenciación en la Ciudad, que son espaciales, históricos y sociales. Y que tiene la posibilidad de pensarse en el contexto Rural, porque también es planificado y ordenado; es histórico, y está impregnado de movilidades sociales. Por ello son emergente los análisis geohistóricos, que desde Musset (2010) se entienden como una propuesta Broudeliana entre tiempo y espacio, en el tiempo-espacio corto se identifican las coyunturas que son de alguna manera permanencias o pequeñas transiciones y el tiempo-espacio largo como estructuras que hablan de grandes rupturas. La Justicia Espacial considera relevante los planteamientos geohistóricos porque dan cuenta de los cambios estructurales que suponen la creación de injusticias.
4. El papel de los movimientos sociales es importante para movilizar condiciones de posibilidad a través del pensamiento crítico. Asimismo, un acto de Justicia espacial es un acto político porque implica siempre la decisión en lo público de los sujetos, sus historicidades y espacialidades, con el propósito de transformar la realidad.
5. Para dimensionar la Justicia espacial, nos debemos preguntar por las relaciones que establecen los sujetos con las diferentes escalas injustas. Estas son, locales, globales y regionales, aunque, Soja (2010) diferencia dos: las geografías exógenas, como resultado



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de fuerzas de poder que pretenden generar diferencias, fronteras y conflictos; y las geografías endógenas que corresponden a la desigualdad distribucional.

Asímismo, en ambas se dan los procesos que plantea Dicek (2001; citado por Soja, 2010, p. 27): “He described the spatiality of injustice as focusing on how injustice is embedded in space, while the injustice of spatiality emphasizes how injustice is created and maintained through space”.

6. En la Justicia Espacial el concepto de diferencia no connota un carácter negativo, sino positivo porque es a partir del reconocimiento del otro que posteriormente se pueden encontrar soluciones. Lo anterior se puede ejemplificar con algunos casos de invasiones en las ciudades que ante una solución planificadora de reasentamiento, no reconoce esas formas y procesos de habitar el espacio y sus tácticas de ocupación, siendo así una solución que promueve muchas más injusticias.

En razón a lo anterior, reconocemos que una problemática justo-espacial, involucra la diferenciación en el espacio provocada por los mecanismos de opresión, la contradicción entre tácticas y estrategias de habitar el espacio vivido, un análisis geohistórico y el lugar de los sujetos a diferentes escalas de lo injusto, con el propósito de movilizar nuevas colectividades que piensen críticamente para el mismo reconocimiento de espacialidades y temporalidades del otro.

Con la pretensión de dar cumplimiento al primer objetivo de la presente investigación, se caracterizará en el Capítulo IV, las relaciones conceptuales entre Pensamiento Social y Justicia Espacial con el propósito de aproximar el discurso a una enseñanza crítica de las Ciencias sociales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO III

3.1 A modo de Introducción

Pensar otras alternativas para la Formación del Pensamiento social, implica reconocer que los objetos de conocimiento a enseñar, se construyen y se reconstruyen en el ir y venir de los sujetos, lenguajes, circunstancias y particularidades que desbordan la realidad social. En esta medida, una búsqueda por nuevos discursos que aporten a una enseñanza crítica de las Ciencias sociales, nos remite a considerar la realidad misma como una posibilidad para la búsqueda de sentidos. Por esta razón, la presente es una investigación didáctico- pedagógica con un enfoque cualitativo y un paradigma de investigación Crítico-social.

Unas preguntas puntuales alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, suscitan a los investigadores y a lo investigado, a meditar sobre la naturaleza del conocimiento que se quiere construir, esto indica que las preguntas que nos refieren al enfoque cualitativo, se convierten en hilos conductores para plasmar los resultados, en función a los objetivos de la investigación.

Por ello, las preguntas de Guba (1990, citado por Sandoval, 2002, p. 23), son importantes para caracterizar dichos tipos de investigación: “¿Cómo se concibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad?, ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?, ¿Cuál es el modo de construir el conocimiento el investigador?”. Frente a ello se reconoce que la presente investigación que privilegia el conocimiento social, en perspectiva didáctico-pedagógica, plantea horizontes para entender su naturaleza desde lo intencional, lo relativo y lo multicausal, y que además, pone en relieve las relaciones entre el conocimiento científico, escolar y cotidiano. Como maestros en formación e investigadores, comprendemos que hacemos parte de esa misma realidad social, y por lo mismo la mirada hacia el otro mucho más que datos y números, está en búsqueda de discursos que movilicen y transformen los objetos de conocimiento de los sujetos y/o la misma realidad social.

En coherencia con lo anterior, es necesario resaltar que la ruta metodológica construida es acorde con la postura epistemológica de la Teoría crítica presentada en el marco teórico. De este modo, se perfila el método del análisis de discurso como una ruta promisoría para caracterizar, indagar y aportar nuevos discursos sobre la Formación de Pensamiento Social. En el marco de éste



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

método de análisis, se plantean las técnicas de análisis documental, el taller investigativo y las redes semánticas. Específicamente, frente al taller investigativo, su desarrollo se presenta como una técnica no sólo para la recolección de información, sino para la articulación de lo teórico, lo metodológico y lo contextual; a su vez, las relaciones y la información serán analizadas con apoyo de la herramienta de investigación cualitativa Atlas ti.

3.2 Enfoque metodológico

La propuesta metodológica para abordar otras alternativas de formación en el Pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales, se gesta en un enfoque de investigación cualitativa, el cual, atraviesa sustancialmente las humanidades y las ciencias sociales. Así, se reconoce que en la Investigación cualitativa, metodológicamente se analizan y se intentan comprender los sujetos inmersos en situaciones y contextos diversos, identificando a su vez, la naturaleza profunda de las realidades, las relaciones y las dinámicas.

La presente investigación nace como una propuesta para la Formación de Pensamiento Social, para la cual, es importante llevar al estudiante a comprender problemas socialmente relevantes del espacio vivido; por lo mismo, también es una propuesta aportar a una enseñanza crítica de las ciencias sociales que logre articular los discursos disciplinares y escolares en función de la realidad social. Por ello, un enfoque metodológico cualitativo, es la única posibilidad de dimensionar la presente investigación. Es decir, una pregunta por la Formación de Pensamiento social, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es una pregunta por los discursos y los lenguajes que devienen del aula. La cuantificación de aspectos relacionados con la Formación de pensamiento social y con la Justicia espacial, no es sólo insuficiente, sino también, contraproducente; porque están en juego discursos, y no datos. Por ello, la investigación obedece a un enfoque cualitativo.

3.3 Paradigma de Investigación

Se elige el paradigma de investigación Crítico Social, porque desde Sandoval (2002), este paradigma, permite asumir el conocimiento como una creación que emerge de las relaciones que



construye el investigador con el sujeto, contexto y situación investigada; para este caso, el investigador como maestro en formación comprende la realidad en sí misma como constante objeto de análisis. Asimismo, la realidad se convierte en objeto de análisis para la Formación de Pensamiento Social, reconociendo a su vez, los sujetos y los contextos.

El paradigma Crítico Social no plantea premisas o un diseño previo; la investigación por el contrario, se construye a partir de los sucesivos hallazgos que se dan en el trayecto de toda la investigación. El paradigma crítico social, al igual que otros paradigmas comprende los mismos momentos de investigación. Después de la definición del problema y la construcción de las respectivas tensiones que arrojan una pregunta problema, se concreta el diseño general del trabajo investigativo para proceder a una recolección de datos organizada, no sólo en las instituciones educativas dónde se realiza la práctica pedagógica, sino también en las lecturas realizadas que permitieron comprender las categorías centrales. Finalmente, en la etapa que concierne al análisis de datos, claramente surgirán diálogos e interacciones en las vivencias, las cuales se concretarán en consensos y análisis que arrojarán hallazgos importantes para los aportes finales, lo que Sandoval (2002) denomina como construcción de sentido compartido y sistematización.

En suma, el paradigma crítico social nos muestra una panorámica en la investigación, dónde los estudiantes de Octavo Grado de las instituciones educativas tienen mucho que decirnos, a partir de las formas que convencionalmente han construido el conocimiento social frente a otras formas que pueden ser más significativas. Por lo mismo, los resultados de investigación deben estar en función de esas múltiples visiones de la realidad social, pero también de unos resultados de investigación que se decantarán como propuesta teórica a manera de sentidos, que pretendan aportar a una enseñanza crítica de las ciencias sociales.

3.4 Perspectiva o método

El análisis de discurso-AD-se convierte en el método de investigación predilecto para la presente investigación por varias razones: primero, la coherencia con los fundamentos epistemológicos que orientan los objetivos de la investigación en lo que respecta a un análisis de otras alternativas didácticas para la Formación de Pensamiento Social; segundo, una coherencia con las relaciones



que establece con el enfoque cualitativo, en tanto, los discursos provienen de un contexto y de unos sujetos que tienen diferentes formas de plantear y solucionar

problemáticas, y a su vez, estos discursos le permiten al investigador comprender desde diversas miradas, las dinámicas que allí se gestan; tercero por su relación estrecha con el paradigma de investigación Crítico-social, ya que prevé un escenario necesario para el planteamiento de una investigación que piensa sobre dos cuestiones insoslayables: la realidad social y el lenguaje.

El discurso que se ofrece al análisis no es el producido, ni el hablado, ni el escrito en la fuentes, sino, como plantea Conde (2010), Iñiguez & Antaki (1998) será el construido en la investigación a partir de las categorías de análisis, que permitan interpretar las relaciones entre las fuentes y los contenidos de los talleres, para la significación de sentidos en la enseñanza de las Ciencias sociales mediante el planteamiento de aportes teóricos específicos. Para la presente investigación, las categorías de análisis son las siguientes:

- **Habilidades de Pensamiento Social:** Esta categoría es importante porque la Formación de pensamiento social depende en buena medida de los procesos de descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación de una realidad social. La asunción de dichas habilidades en los sujetos, les permiten construir conocimiento social. La forma más adecuada de promover la adquisición de las habilidades, es a partir de preguntas que se convertirán en filtro de análisis de los talleres de investigación.
- **Pensamiento crítico y creativo:** Si bien el Pensamiento social es una tipología de pensamiento superior que involucra el pensamiento crítico para asumir posturas y el pensamiento creativo para diseñar soluciones, se comprende, que son indisolubles y que no pueden entenderse el uno sin el otro. El acercamiento al pensamiento crítico y creativo se refleja en la pertinencia, la compleción y la precisión de las interpretaciones y argumentaciones de los talleres.
- **Problemas Socialmente relevantes / Cuestiones socialmente vivas:** La categoría se caracteriza desde las dos nominaciones. Aunque son concepciones que provienen de dos tradiciones diferentes, la primera de la tradición anglosajona, y la segunda de la tradición



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

francesa, tienen mucho más en común que de lo que distan entre sí. Las relaciones entre ambas, se ampliarán en el Capítulo IV de la presente investigación. La

categoría se justifica porque todo pensamiento social implica reconocer unas problemáticas que según González (2011) en las conclusiones de las VII Jornadas Internacionales de Didáctica de las ciencias sociales del año 2010, implican un debate entre lo científico y lo social, implican temas candentes por estar expuestos a los medios de comunicación, generan controversia, está presente en la sociedad aunque no sea una temática del presente, y moviliza emociones y sentimientos en los estudiantes. Los anteriores son criterios para la identificación de los mismos.

- Injusticias espaciales: Al igual que los problemas socialmente relevantes, las injusticias espaciales poseen unos atributos que permitirán su identificación: Espacialidades diferenciadas, diferentes tácticas de habitar los espacios, su reflejo en múltiples escalas injustas, la ponderación de los procesos geohistóricos.
- Espacio vivido: Implica pensar sobre la dialéctica: Espacio, tiempo y sociedad, y es la propuesta del tercer espacio de Soja (2010) que involucra las experiencias del sujeto y su autobiografía con la espacialidad más allá de un espacio cartografiado y un espacio percibido.

Las categorías se convierten en un filtro de análisis para la elaboración de los talleres, que se plantean como una técnica de recolección de información en la investigación y como una “estrategia de análisis y de planificación” (Sandoval, 2002, p. 147) de las habilidades de pensamiento social maniobradas por los sujetos involucrados. En razón, a la coherencia con los planteamientos de la investigación, el taller investigativo se justifica porque involucra a los sujetos y actores, de modo tal que aporta importancia a sus apreciaciones, cuestiones, observaciones y acciones.

3.5 Participantes

En el marco de investigación cualitativa con un paradigma crítico social, los investigadores son participantes de la investigación, en tanto son productores y reproductores de discursos y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

lenguajes que afectan de alguna manera la investigación, y mucho más, sabiendo que los investigadores son maestros en formación a quienes los resultados les debe aportar en lo que respecta a la toma de decisiones sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

A continuación, se realizará un breve reconocimiento de esos otros sujetos que participan en calidad de estudiantes no sólo en el desarrollo de los talleres investigativos, sino en los escenarios dónde surgieron las tensiones de la problematización, por lo mismo, los resultados contemplarán muchos de sus discursos.

Por parte de la Institución Educativa Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí, el practicante, Esteban Franco, realiza las actividades con 20 estudiantes del grado octavo. Es un grupo de estudiantes que presentan problemas disciplinarios en la institución educativa. Comparten además, indisposición e indiferencia frente a la enseñanza de las Ciencias sociales, pues la consideran “una pérdida de tiempo” (Estudiante). Por otro lado, tienen dificultades para trabajar en grupo y para desarrollar ejercicios de escritura, su preferencia es la oralidad. Es manifiesto que los jóvenes reproducen de alguna forma algunos estereotipos de la sociedad como pensar en la jerarquización de género y su división sexual del trabajo. Sin embargo, todos los estudiantes presentan interés sobre las problemáticas de sus barrios, específicamente las relacionadas a la inseguridad. (Ver Anexo N° 1)

Por otro lado, en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas del municipio de Medellín, la practicante Mónica Hernández, realiza las actividades con 35 estudiantes también del grado octavo. Es un grupo de estudiantes muy activo, que en su mayoría reprochan sobre algunos contenidos que regularmente ven en el área de ciencias sociales y de estrategias que para ellos no son significativas tales como la transcripción del libro de texto al cuaderno y el dibujo libre. En su mayoría tienen dificultades para escribir. Manifiestan sentir más afinidad por la expresión oral. Los 35 estudiantes viven muy cerca de la institución educativa, por lo mismo, todos coinciden en las situaciones críticas que presentan algunas zonas aledañas al barrio como la violencia, las bandas delincuenciales y las ocupaciones precarias recientes en zonas aledañas a la institución. (Ver Anexo N° 2)

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación
investigación.

Las percepciones y las situaciones que protagonizan los espacios vividos de los estudiantes, se verán con mayor detenimiento en la primera parte de la realización

de los talleres, cuyos resultados corresponden al capítulo IV de la presente investigación.

3.6 Técnicas de investigación para la recolección y análisis de la información

Las técnicas en investigación, según Galeano (2001, citado por García, González & Velásquez, 2002, p. 40), se definen como el “conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información; las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la investigación.” No obstante, la presente investigación busca con sus técnicas, otros horizontes que no se reduzcan a una visión instrumental por la misma naturaleza crítico-social de la investigación. En congruencia con el enfoque investigativo, la postura epistemológica y el paradigma, a la que está adscrita la investigación, es conveniente plantear las técnicas de acuerdo con cada objetivo de la investigación que permitan la reorganización de las relaciones entre lo teórico, lo metodológico y lo práctico.

3.6.1 Objetivo específico 1: Caracterizar las relaciones entre Pensamiento social, como condición y finalidad de la Didáctica de las ciencias sociales, y la Justicia Espacial, como un planteamiento geográfico alternativo.

Para dar cumplimiento a este primer objetivo, la técnica a utilizar es el análisis documental. Esta técnica representa una posibilidad para la lectura detenida de textos que amplíen el panorama teórico del problema. De esta manera, se podrá realizar el tejido conceptual que arroje algunas relaciones que se pueden caracterizar entre el Pensamiento social y la Justicia espacial. Para Sandoval (2002), el análisis documental es un punto de entrada a toda investigación, pues con esta técnica, se busca abordar la naturaleza del problema de investigación, o para este caso, evidenciar relaciones que subyacen entre los conceptos centrales que en parte, son abordados en fuentes escritas.

1 8 0 3



Para Sandoval (2002), estas fuentes son de naturaleza diversa: Personales, institucionales o grupales, formales o informales. Para la presente investigación, los documentos de interés son de naturaleza formal. De esta manera para Sandoval (2002, p. 138) “Los documentos son fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses de las perspectivas de comprensión de la realidad”, en búsqueda de esos discursos que permitan esclarecerla. Así, es importante recurrir a T. Van Dijk (1995, citado por Peña & Pirela, 2007) quien explica que durante este proceso entran en juego las estructuras discursivas y los significados por un lado, y las representaciones mentales como son el conocimiento general y los modelos específicos subjetivos, por el otro.

El análisis documental para la presente investigación, presenta las siguientes etapas:

- Búsqueda de fuentes referidas a las dos categorías centrales
- Clasificación de los textos
- Selección de los documentos más apropiados para el primer objetivo de la investigación.
- Lectura de los textos y elaboración de citas y memos en la herramienta de investigación cualitativa Atlas ti. Para el uso de Atlas ti, se utilizarán códigos que den cuenta de cada categoría de análisis para la última etapa.
- Elaboración de redes de familias que permitan el cruce de los memos entre los documentos.

Después de estas etapas, se realizará el texto final, capítulo IV de la presente investigación, que responda claramente a los hallazgos desde las relaciones entre el Pensamiento social y la Justicia Espacial. Es muy importante aclarar, que el análisis de la información, ya sea desde la técnica de análisis documental, el taller investigativo y las redes semánticas, necesitan de la construcción de categorías que permitan la organización de la información para su posterior relación y análisis. Las siguientes categorías son fruto de las pesquisas realizadas en el marco teórico, que en parte permitió una delimitación conceptual y las implicaciones nodales pertenecientes a los dos macroconceptos, Pensamiento social y Justicia espacial.

Las categorías con sus códigos respectivos son los siguientes:

1 8 0 3



Conceptos centrales	Código Atlas ti	Categorías de Análisis	Código Atlas ti
Pensamiento Social	PS	Habilidades de Pensamiento Social	PS_HPS
		Pensamiento crítico y creativo	PS_PCC
		Problemas socialmente relevantes / Cuestiones socialmente vivas.	PS_PSR
Justicia Espacial	JE	Injusticias espaciales	JE_IE
		Espacio vivido	JE_EV

Cuadro N°1 Categorías de Análisis Atlas ti. Elaboración propia.

La investigación presenta a través de las anteriores categorías, la codificación como una técnica para el procesamiento y análisis de la información. El anterior cuadro, sintetiza el procesamiento de la información entre el marco teórico y el mismo diseño metodológico. Para Fernández (2006), la codificación es una técnica de análisis de la información que permite darle sentido a la información después de su recolección y organización. En esta medida, todas las técnicas de recolección de información (análisis documental, taller investigativo y redes semánticas), se construirán a partir de las categorías, con el propósito de atribuir sentidos entre las mismas categorías.

3.6.2 Objetivo específico 2: Indagar posibles aportes para una formación de pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales, desde la implementación de talleres en Octavo Grado de las Instituciones educativas Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí y Diego Echavarría Misas del municipio de Medellín.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, se realizará un acercamiento a una técnica interactiva de investigación como el taller. Dichas técnicas de investigación interactivas, se entienden, según Guiso (2001; citado por García, González & Velásquez, 2002) como:

Unos dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (p. 48).

En el universo de las técnicas interactivas, se encuentra el taller investigativo como un dispositivo genuino y posibilitador de análisis, que tiene sus antecedentes en las prácticas de Educación popular y animación Socio-Cultural, sin ser esquivos a su comprensión como dispositivo para el hacer-se ver, oír y narrar, en línea al pensamiento Foucaultiano y de Deleuze. El dispositivo del taller no se construye al margen del paradigma socio-crítico, en tanto ambos atribuyen, al investigador e investigado, como sujetos de conocimiento. El taller investigativo se justifica porque involucra a los sujetos y actores, de modo tal que aporta importancia a sus apreciaciones, cuestiones, observaciones y acciones. En el siguiente esquema García, González & Velásquez (2002, p. 67) le atribuyen específicamente al Taller investigativo la categoría del análisis como principal característica:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Categorías Técnicas	Descripciones			
	Descriptivas	Histórico – Narrativas	Analíticas	Expresivas
Colcha de Retazos	X			X
Mural de Situaciones	X			X
Fotolenguaje		X		
Cartografía	X			
Siluetas	X			X
Árbol de Problemas			X	
El Juicio			X	X
Cartografía Corporal	X			
Fotopalabra		X		
Sociodrama			X	X
Zoom		X		
Taller			X	

Cuadro N°2. Técnicas de investigación participativa. Recuperado de Guiso (1999)

Frente a las anteriores aclaraciones, es importante entender el Taller investigativo, en palabras de Guiso (1999, p. 142) como un “dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes, para hacer deconstrucciones y construcciones”. En este punto, pretendemos hacer visibles y/o invisibles, mediante el taller, dos asuntos modulares: primero, las habilidades que hacen parte de la formación del pensamiento Social; segundo, los acercamientos al pensamiento Crítico y Creativo; tercero, la alusión de problemas socialmente relevantes; cuarto, las injusticias espaciales; y finalmente, los espacios vividos de los estudiantes.

Por lo mismo, comprendemos que el Taller investigativo es pertinente desde la misma naturaleza de su intencionalidad referida al ámbito investigativo: abordar desde lo integral y lo participativo, situaciones sociales que requieren cambio, reflexión, desarrollo. De hecho, suele ser importante esta característica para diferenciar el Taller investigativo del Grupo Focal, en tanto éste último, sólo aporta desde la socialización de preguntas, información explícita sobre un tema concreto. El Taller investigativo permite identificar líneas de acción concretas que pueden proponer o llevar a cabo la transformación de la situación que es objeto de análisis. Así, García,

González & Velásquez (2002), afirman que el Taller investigativo no es una técnica descriptiva, histórico-narrativa o expresiva; es una técnica analítica.

La pregunta por otras posibilidades de formar en el Pensamiento Social desde las injusticias espaciales es completamente coherente con los atributos del Taller investigativo, pues desde Guiso (1999) se comprende que esta técnica es pertinente precisamente para proyectos que asuman la complejidad de la realidad social, diversidad subjetiva y contextual, de hecho, varía las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social en los sujetos participantes. Nuestra preocupación se traduce entonces como un interés y una necesidad para pensar una situación social específicamente desde la enseñanza crítica de las Ciencias sociales.

De esta manera, el taller investigativo es genuino, en tanto está atravesado por intencionalidades, pensamientos y acciones variopintas; y por lo mismo, nunca el taller investigativo será el mismo, en tanto esta matizado por unos elementos claves, que son esquematizados por Guiso (1999, p. 145) a continuación:



Cuadro N°3 Elementos Taller investigativo. Recuperado de Guiso (1999).



-Poder, las formas de ejercer poder deben permitir la asunción de posturas, y acciones creativas, en beneficio de la participación e interacción. Un taller sobre espacios vívidos y espacialidades injustas, que se conviertan en monólogos del investigador, eluden la naturaleza del taller. Las relaciones de poder, se traducen en el taller como la fisura de la autoridad dominante en dicho espacio, es decir, del investigador, lo cual, lo hace un espacio abiertamente democrático en el cual los consensos son protagonistas de las socializaciones.

-Ético, la construcción de acuerdos y normas entre pares es fundamental. El taller desde el principio debe socializarse y poner en común aspectos del mismo. La falta al consenso implica toma de decisiones por los participantes y/o investigador.

-Interacción: Los espacios de encuentro deben ser abiertos a la palabra, así la construcción del saber es compartido. Las elaboraciones del taller no son del investigador, sino de todos los participantes. Las reflexiones y las conclusiones de cada momento son grupales.

-Saber: Los talleres debe construir significado entre los participantes. En este caso, hablar de espacios vívidos más que percibidos y/o lejanos marca un derrotero.

-Subjetividad: El taller debe ser destilador de experiencias. Al hablar de injusticias espaciales se evocan imágenes y recuerdos; y pensarlos desde las habilidades moviliza los relatos e interpretaciones de sus ires y venires en la vida.

-Estética: El taller investigativo, variará en la estructuración de sus componentes y es único en la configuración de sus líneas convirtiéndose para el investigador y los participantes en una construcción estética que les permitirá acceder o crear conocimientos desde su ser sujetos en un contexto específico con un dispositivo particular.

Finalmente, es necesario mencionar las etapas o momentos del Taller investigativo para comprender su ejecución. En línea a los planteamientos de Quintana & Montgomery (2006) y Sandoval (2002, p. 147) el taller investigativo comprenderá cuatro etapas: “encuadre,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

diagnóstico, identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo”.

En ese sentido, el encuadre buscará plantear a los participantes la presentación, los objetivos del taller investigativo, los tiempos destinados, los acuerdos entre los participantes y la socialización del componente metodológico. El diagnóstico, que busca el estado en cuestión de los sujetos hacia una realidad que se quiere pensar y reflexionar, con sus implicaciones del contexto, tiempos, limitaciones, heterogeneidad del grupo etc. En una tercera etapa se pretende a partir del diagnóstico plantear unas acciones acordes a las categorías construidas que serán importantes en los análisis de la información. Por último, una línea propositiva de conclusión que permite significar las habilidades de pensamiento social: descripción, explicación, justificación y argumentación; que en últimas serán transversales al taller investigativo.

A continuación, presentamos el esquema del taller que se realizó en las dos instituciones educativas de la práctica pedagógica: I. E. Diego Echavarría Misas, I. E. Antonio José de Sucre.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

TALLER

En el marco del proyecto de grado: **La Formación de Pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales: otros aportes para una enseñanza crítica de las Ciencias sociales.**

Objetivo: Indagar posibles aportes para una formación de pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales, desde la implementación de talleres en Octavo Grado de las Instituciones educativas Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí y Diego Echavarría Misas del municipio de Medellín.

Pregunta Orientadora:

¿De qué manera los estudiantes describen, explican, justifican, interpretan y argumentan las problemáticas justo-espaciales?

Responsables:

Esteban Franco Puerta
Mónica Marcela Hernández González

Participantes

- 20 Estudiantes de Octavo Grado de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí.
- 35 Estudiantes de Octavo Grado de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas de Medellín.

Categorías de Análisis

Habilidades de Pensamiento Social
Pensamiento Crítico y creativo
Problemas socialmente relevantes
Injusticias espaciales
Espacio vivido

PRIMER MOMENTO: MAPEANDO EL ESPACIO VÍVIDO

Objetivo Sesión

Identificar las problemáticas justo-espaciales en los espacios vívidos de los estudiantes.

Posibilitar descripciones y explicaciones sobre las problemáticas justo-espaciales en los espacios vívidos de los estudiantes.

Fecha

I.E Antonio José de Sucre: 1 y 2 de Abril
I.E Diego Echavarría Misas: 2 y 9 de Abril

Lugar

I.E Antonio José de Sucre de Itagüí
I.E Diego Echavarría Misas de Medellín

1 8 0 3



	Hora de Inicio y de Finalización: I.E Antonio José de Sucre: 1:00 pm – 3:00 pm I.E Diego Echavarría Misas: 11:00 am- 12:40 m
	Recursos Croquis en hojas tamaño carta para estudiantes Croquis en un pliego de papel craft para socialización Lápices Convenciones plegables Cámara fotográfica Grabadora de voz Mapa conceptual de apoyo
Propuesta de trabajo	
<p>En primer lugar, se entrega a cada estudiante un croquis en blanco del municipio o barrios más cercanos al que pertenece la Institución Educativa. A partir de las siguientes preguntas orientadoras los estudiantes deben ubicar las convenciones que aporten respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none">a- ¿Reconoces qué espacio vívido se representa con el Croquis? Nómbralo.b- Ubica el espacio donde vives.c- ¿Qué espacios frecuentas?d- Ubica los espacios que destinas al Ocio. <p>Posteriormente, de manera colectiva los estudiantes ubicarán en un Croquis mucho más amplio del tamaño de un pliego de papel, las respuestas a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">e- ¿Qué espacios frecuentas?f- ¿Reconoces espacios sin acceso a los servicios públicos?g- ¿Dónde es difícil acceder al transporte?h- Ubica los espacios habitados por indigentesi- Ubica los espacios de estrato socio-económico alto y de estrato socio-económico bajoj- Ubica problemas ambientales y de amenaza (inundación, contaminación, derrumbes, incendios, deforestación...)k- Ubica los espacios que ofrecen servicios de Saludl- Ubica los espacios que ofrecen servicios educativos y Culturales.m- ¿Cuáles son los espacios en los que te sientes más inseguro?	



n- Ubica los espacios en los que has observado o participado de manifestaciones y protestas sociales.

Finalmente, se realizará un conversatorio alrededor de preguntas que movilicen la descripción y explicación a partir de la actividad anterior.

Parrilla de preguntas para la descripción y narración

¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿Qué características tiene?, ¿qué pasa?, ¿cómo ocurre?, ¿cuándo pasa?, ¿A quién le pasa?, ¿qué piensan esos sujetos?, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién interviene?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo piensan?, ¿cómo viven?, ¿qué quieren?, ¿cómo lo quieren?

Parrilla de preguntas para la explicación

¿Por qué? ¿por qué pasa?, ¿por qué lo hace?, ¿por qué es así?, ¿por qué interviene?, ¿por qué piensan eso?, ¿por qué viven en ese espacio?, ¿por qué viven así?, ¿por qué lo quieren?, ¿por qué lo quieren así?, ¿Por qué están cerca?, ¿Cuáles son las causas?, ¿Cuáles son las consecuencias?

Pendientes: Realizar una lectura del mapa conceptual de apoyo para la próxima sesión

**SEGUNDO MOMENTO:
FOTOGRAFÍAS DEL ESPACIO VIVIDO**

Objetivo Sesión Posibilitar justificaciones e interpretaciones de las problemáticas justo-espaciales en los espacios vívidos de los estudiantes.	Fecha I.E Antonio José de Sucre: 8 y 15 de Abril I.E Diego Echavarría Misas: 16 y 23 de Abril
	Lugar I.E Antonio José de Sucre de Itagüí I.E Diego Echavarría Misas de Medellín
	Hora de Inicio y de Finalización: I.E Antonio José de Sucre: 1:00 pm – 3:00 pm I.E Diego Echavarría Misas: 11:00 am- 12:40 m



	<p>Recursos</p> <p>Fotografías en formato digital para presentación inicial</p> <p>Computador o Tablet para reproducir las fotografías</p> <p>Fotografías impresas para el trabajo en grupos.</p> <p>Mapa conceptual de Apoyo</p> <p>Grabadora de voz</p> <p>Cámara fotográfica</p>
<p>Propuesta de trabajo</p>	
<p>Primero, se presentará a los estudiantes, un conjunto de fotografías de los espacios vividos anteriormente identificados, ubicados, descritos y explicados por ellos mismos. Las fotografías son las siguientes:</p>	
<p>Institución Educativa Antonio José de Sucre Problema de orden Público Barrio Santa Cruz Contaminación del Río Medellín a la Altura del municipio de Itagüí Desbordamiento de la Quebrada la María en Villalía. Panorámica del corregimiento Manzanillo Asentamientos de la Vereda los Olivares</p>	<p>Institución Educativa Diego Echavarría Misas Asociación de Constructores de Florencia. Invasiones en el Barrio París Barrio Nueva Jerusalén Indigencia en los alrededores del Río Medellín en la Estación Madera. Incendio Forestal en el Cerro Quitasol Problemas ambientales de la microcuenca La Madera en el Barrio París. Litro de Luz en el Barrio Nueva Jerusalén.</p>



Posteriormente, los estudiantes conformarán 4 grupos, quienes realizarán justificaciones e interpretaciones desde la oralidad y la narración a partir de:

- Una fotografía de un espacio vivido
- La lectura del mapa conceptual de apoyo que quedó como pendiente de la anterior sesión
- Preguntas orientadoras

Las preguntas orientadoras son las siguientes:

Parrilla de preguntas para la justificación:

¿Cuáles son las razones culturales, políticas, económicas y sociales que permiten entender la problemática referida en la fotografía? ¿Qué otro tipo de razones identificas?

Parrilla de preguntas para la interpretación:

¿Qué opinas de la foto?, ¿cómo podría ser?, ¿qué le dirías al gobierno, a la localidad, a la comunidad para solucionar dicha problemática?, ¿y tú qué puedes hacer?

Pendientes: Consulta con tu familia, amigos y conocidos información sobre la problemática que te correspondió visualizada en la fotografía.

**TERCER MOMENTO:
JUEGO DE ROL**

<p>Objetivo Sesión</p> <p>Posibilitar la justificación, la interpretación y la argumentación de una problemática justoespacial relevante, a partir de una propuesta de Juego de Rol.</p>	<p>Fecha</p> <p>I.E Antonio José de Sucre: 20 y 27 de Mayo I.E Diego Echavarría Misas: 21 y 28 de Mayo</p>
	<p>Lugar</p> <p>I.E Antonio José de Sucre de Itagüí I.E Diego Echavarría Misas de Medellín</p>
	<p>Hora de Inicio y hora de Finalización:</p> <p>I.E Antonio José de Sucre: 1:00 pm – 3:00 pm I.E Diego Echavarría Misas: 11:00 am- 12:40 m</p>
	<p>Recursos</p> <p>Hojas</p>

	<p>Lápices Grabadora de voz o de video Cámara fotográfica Diversos utensilios para el Juego de Rol.</p>
<p>Propuesta de trabajo</p>	
<p>En primer lugar, se realizará una discusión sobre otra información consultada con su familia, amigos y conocidos, y de qué manera eso puede aportar a toda la reflexión realizada hasta el momento.</p> <p>Posteriormente se dará inicio al Juego de rol que pretende trabajar las habilidades del Pensamiento Social en los estudiantes para permitir la persuasión, disuasión y discusión en función de una problemática justo-espacial.</p> <p>Las situaciones hipotéticas para ambas instituciones son las siguientes:</p>	
<p>Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí:</p> <p>El Manzanillo es un corregimiento que ocupa dos terceras partes del municipio de Itagüí. Los estudiantes, la comunidad y la administración municipal identifican muchas problemáticas, aunque la principal corresponde a las situaciones de inseguridad y a fronteras invisibles. Gran parte de los Itagüiceños no reconocen el corregimiento y manifiestan que el municipio ha tenido una deuda histórica con dicho espacio, además advierten tener miedo en transitar sus calles. Ahora bien, el manzanillo pretende convertirse en la única reserva natural del municipio, indicando unas mejoras en el plano económico y cultural.</p> <p>Sin embargo, el problema de inseguridad persiste dificultando el tránsito de posibles visitantes.</p> <p>Se distribuirán tres roles fundamentales para asumir:</p>	<p>Institución Educativa Diego Echavarría Misas de Medellín:</p> <p>La Nueva Jerusalén es una invasión reciente en el municipio de Bello ubicada en el extremo Norte del Barrio París. Desde el año 2009 ha incrementado el número de nuevos habitantes. Muchos de ellos explican que han llegado allí por desplazamiento rural, bajas condiciones socioeconómicas, abstención al pago de los altos costos de servicios públicos como, desempleo laboral y aumento de impuesto predial y costos de vida en otros barrios aledaños. Las condiciones en las que viven estas personas preocupan mucho a la Nueva Jerusalén y al resto de la comunidad aledaña, pues han tenido que acudir a proyectos como litro de luz para el acceso a la energía y han realizado acueductos rústicos y temporales que han afectado significativamente la microcuenca cercana: Quebrada La Loca de Bello.</p>



<ul style="list-style-type: none"> - Turista que desea conocer el manzanillo y ha escuchado las dificultades de inseguridad. - Gestor ambiental que cuida la reserva natural. - Un habitante del barrio que trabaja con ventas informales en la zona. <p>1. El primer paso será la redacción de una carta dirigida al alcalde del Municipio de Itagüí, en ella los sujetos deberán dar respuesta desde su rol a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, y temporales permiten justificar esta situación como un problema a resolver en el municipio? - Qué opinas sobre el problema y qué soluciones propones a partir del rol que asumes (Turista, gestor ambiental o habitante vendedor) <p>2. El alcalde ha recibido las cartas. Decide convocar a una asamblea comunitaria porque desea dar solución al problema; entre todas las propuestas el elegirá una alternativa a llevar a cabo: ¡convéncelo y convence a todos los asistentes!</p> <p>En la asamblea encontraras todas las personas que redactaron las cartas, además de ello, asisten varios miembros del grupo delictuoso de la zona al igual que otras personas de la comunidad. La asamblea deberá estar en función de dar respuesta desde cada rol a las siguientes preguntas:</p>	<p>Se distribuirán cinco roles fundamentales para asumir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Líder comunitario que represente la Nueva Jerusalén. - Agente municipal encargado de desalojos por invasión. - Habitante de Barrio Nuevo, un barrio cercano a la Quebrada La Loca. - Habitante del barrio la Nueva Jerusalén, cabeza de familia. - Miembro de una banda delincuencia <p>1. El primer paso será la redacción de una carta dirigida al alcalde del Municipio de Bello, en ella los sujetos deberán dar respuesta desde su rol a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, y temporales permiten justificar esta situación como un problema a resolver en el municipio? - Qué opinas sobre el problema y qué soluciones propones a partir del rol que asumes (Líder comunitario, Agente municipal, Habitante de Barrio Nuevo, Habitante de la Nueva Jerusalén) <p>2. El alcalde ha recibido las cartas. Decide convocar a una asamblea comunitaria porque desea dar solución al problema; entre todas las propuestas el elegirá una alternativa a llevar a cabo: ¡convéncelo y convence a todos los asistentes!</p> <p>En la asamblea encontraras todas las personas que redactaron las cartas, además de ello, asisten varios miembros</p>
---	--



<p>¿Qué alternativas propone cada rol para resolver la problemática? ¿Por qué dichas alternativas pueden solucionar la problemática? Piensa en ejemplos y evidencias</p>	<p>del grupo delincuencial que se encarga de toda la zona Noroccidental del Municipio de Bello al igual que otras personas de la comunidad. La asamblea deberá estar en función de dar respuesta desde cada rol a la siguientes preguntas: ¿Qué alternativas propone cada rol para resolver la problemática? ¿Por qué dichas alternativas pueden solucionar la problemática? Piensa en ejemplos y evidencias</p>
<p>Momento de cierre: A manera de conclusión abre una ronda de discusión, donde los y las estudiantes expresarán los logros, oportunidades de mejoramiento, fortalezas y sugerencias frente al ejercicio de los talleres, en función de una enseñanza crítica de las Ciencias sociales. Por último se darán los debidos agradecimientos y el cierre oficial de los talleres.</p>	

Cuadro N°4: Esquema Talleres a realizar en las instituciones de la práctica pedagógica. Elaboración propia.

Para no volver difusa la organización de la información y permitir mejores indagaciones finales derivadas de las categorías, se plantea de manera simultánea a los talleres, un ordenamiento de la información de las elaboraciones escriturales y orales (audio) de los estudiantes del grado octavo, a partir de una matriz de análisis que se planteara a continuación:

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SOCIAL				
Habilidades	Preguntas orientadoras	Criterios		
		Poco pertinente	Adecuado	Muy pertinente
Descripción	¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿Qué			



	<p>características tiene?, ¿qué pasa?, ¿cómo ocurre?, ¿cuándo pasa?, ¿A quién le pasa?, ¿qué piensan esos sujetos?, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién interviene?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo piensan?, ¿cómo viven?, ¿qué quieren?, ¿cómo lo quieren?</p>			
Explicación	<p>¿Por qué? ¿por qué pasa?, ¿por qué lo hace?, ¿por qué es así?, ¿por qué interviene?, ¿por qué piensan eso?, ¿por qué viven en ese espacio?, ¿por qué viven así?, ¿por qué lo quieren?, ¿por qué lo quieren así?, ¿Por qué están cerca?, ¿Cuáles son las causas?, ¿Cuáles son las consecuencias?</p>			
Justificación	<p>¿Cuáles son las razones culturales, políticas, económicas y sociales que permiten entender la problemática? ¿Qué otro tipo de razones identificas?</p>			



Interpretación	¿Qué opinas?, ¿cómo podría ser?, ¿qué le dirías al gobierno, a la localidad, a la comunidad para solucionar dicha problemática?, ¿y tú qué puedes hacer?			
Argumentación	Esta habilidad no contiene preguntas orientadoras. Se evalúa la persuasión, la disuasión y la discusión en la defensa de una idea.			
PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO				
Pertinencia *Coherencia y claridad de las razones				
Compleción *suficientes razones argumentadas				
Precisión *Uso adecuado del lenguaje				
Propuestas para la acción				
PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES (CUESTIONES SOCIALMENTE VIVAS)				
Debate Científico social				
Temas candentes en los medios				
Controversia en				



los estudiantes		
Presentes en la sociedad (aunque no sean temas presentes)		
Moviliza emociones		
INJUSTICIAS ESPACIALES		
Espacialidades diferenciadas	Procesos Geohistóricos	Escalas injustas
ESPACIO VIVIDO		
Experiencias del Sujeto (Tácticas y estrategias del habitar)	Relación espacio, tiempo, sociedad	

Cuadro N°5 Formato de la matriz de análisis de los Talleres. Elaboración propia

3.6.3 Objetivo específico 3: Aportar otros discursos que orienten la Formación de Pensamiento Social, a partir de problemáticas justo-espaciales para una enseñanza crítica de las Ciencias sociales que libere sentidos.

La técnica de las Redes Semánticas nos posibilitará llegar construir los sentidos que surgen para aportar otros discursos a la enseñanza crítica de las Ciencias sociales. De esta manera, las Redes Semánticas posibilitarán las relaciones entre las indagaciones del análisis documental y de los talleres, en asociación a las categorías de análisis. Las Redes semánticas se caracterizan por ser una técnica de investigación que nace de la psicología cognitiva, y que hoy incursiona en investigaciones sociales por su asidua labor en comprender los significantes de los discursos y de la realidad; las Redes semánticas, permiten a través de nodos e inferencias de estructuras, redes asociativas que dan cuenta de nuevas estructuras conceptuales. De acuerdo con Daserau (1978, citado por Tejedor y Valcárcel, 1996), las Redes Semánticas responden a varios tipos de conexiones: “Conexión en términos de parte, conexión en términos de tipo, conexión en términos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de causa o instrumento, conexión en términos de analogía, conexión en términos de característica o rasgo, conexión en términos de evidencia” (p. 71).

Para el objetivo, es importante resaltar que las Redes Semánticas permitirán construir dichas conexiones para una escritura del texto a manera de sentidos y/o premisas que deriven de las redes semánticas construidas y que permitan aportar a la Formación de Pensamiento Social a partir de problemáticas justo-espaciales. Por esta razón, una herramienta de análisis cualitativa importante es Atlas-ti, ya que permite en su aplicaciones, la construcción de familias que simulan las Redes Semánticas.

3.7 Postura ética de la Investigación

En relación a un enfoque cualitativo, las técnicas de recolección y el análisis de datos, presentamos las consideraciones éticas de la siguiente forma: Primero, en lo que respecta al análisis documental correspondiente a la realización del primer objetivo de la investigación, el análisis de la información no será parcializado y se protegerá la propiedad intelectual de cada fuente. Segundo, los diferentes talleres investigativos comprendieron una fase de encuadre, en la cual se consensuaron las actividades a realizar en los centros de práctica; y una fase de socialización final de los talleres, permitió la indagación de las percepciones, logros, pertinencia de las actividades y valoración de la participación de los estudiantes. Además, existió pleno consentimiento por parte de los estudiantes y de los maestros cooperadores, del material audiovisual, y físico para su sistematización y análisis en el trabajo de investigación. Tercero, para la realización de las redes semánticas es importante no parcializar la información y mantener la integralidad de las fuentes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO IV

4.1 A modo de introducción

En la necesidad de movilizar la formación de Pensamiento Social para una enseñanza crítica de las Ciencias sociales, es prioritario incursionar en las relaciones conceptuales y en las pautas que se evidenciaron en los talleres implementados. En el primer caso, las relaciones permiten construir otras formas para articular el conocimiento cotidiano, conocimiento teórico y conocimiento escolar, siendo su síntesis, posibilitador de construcción de conocimiento social en los estudiantes. Para el diseño de los talleres, fue necesario el conocimiento teórico del Pensamiento Social y de la Justicia Espacial, pero también, su implementación permitió poner en discusión la teoría a la luz de la práctica y las experiencias de los estudiantes, con el fin de indagar posibles aportes para la Formación de Pensamiento Social.

El presente capítulo tiene como propósito, alcanzar los dos primeros objetivos trazados con anterioridad; sirviéndose de una herramienta de análisis cualitativo Atlas ti, a partir de categorías para la organización de la información, y así, posteriormente realizar un análisis de la información que para el caso del primer objetivo fueron las redes de familia; y para el segundo objetivo, una matriz de análisis cualitativa.

En resumen, lo que se presentará a continuación serán: primero, los resultados de la información sistematizada para el análisis documental del primer objetivo; segundo, el análisis documental que evidenció las relaciones entre la justicia espacial y el pensamiento social, tercero, la información sistematizada en una matriz de análisis construida a partir de las categorías de análisis, para dar concreción al segundo objetivo; y finalmente, plantear ideas que contribuyen a la Formación del Pensamiento Social a partir de problemática justo-espaciales, ideas que derivan de la matriz de análisis.



4.2 Resultados en relación al objetivo específico uno

4.2.1 Resultados: información sistematizada en relación a los anteriores momentos de la investigación.

La Práctica Pedagógica y las constantes revisiones conceptuales que emergieron de las múltiples reflexiones escritas, derivaron en tensiones que finalmente arrojaron una pregunta por otras alternativas que movilizan la Formación de pensamiento social a partir de los planteamientos de la Justicia Espacial. Los planteamientos críticos que respaldan las tradiciones de la Didáctica de las Ciencias Crítica y de la Geografía Humana Crítica fortalecieron las intenciones metodológicas vinculadas estrechamente a un enfoque cualitativo con un paradigma crítico social. Con ello, es necesario resaltar, que las reflexiones teóricas germinadas en el Marco Teórico permitieron identificar y reconocer algunas categorías centrales, que como nodos discursivos, orientan no sólo las reflexiones, sino los mismos resultados de la presente investigación, los cuales se reflejan finalmente como análisis de discurso en aportes a manera de sentidos sobre la Formación del Pensamiento Social desde problemáticas justo-espaciales.

Las categorías de análisis son claras y representan hilos conductores de las reflexiones que posibilitan la concreción de los resultados en coherencia con los objetivos. Ciertamente, la elaboración y confección de los resultados y su respectivo análisis frente al primer objetivo específico que se ha planteado para la presente investigación, supone además de la revisión y selección de los textos a analizar, la organización y agrupación de los diferentes apartados que concretamente develan posturas, concepciones, miradas, y mucho más, relaciones entre sí.

Considerando esto, el primer objetivo específico que orienta la presente investigación, respecta a la caracterización de las relaciones que manan de las dos categorías principales: Pensamiento Social y Justicia Espacial, recordando que, el primero es el objeto central de la investigación. Caracterizar es sin lugar a dudas determinar, significar, distinguir rasgos distintivos, describir algo de tal manera que sea inconfundible. Para este caso, las relaciones que se pretenden develar en estos apartados, serán concretas y brindarán elementos que contribuyan a pensar no sólo en otras alternativas de Formación en pensamiento social, sino también en los aportes de una reflexión espacio temporal que caracteriza la Justicia Espacial, las posibilidades precisas que tiene para el maestro pensar en finalidades de carácter formativo que deriven de los espacios



vivido de sus estudiantes, y la manera en la que como intelectual afronta la realidad social para que no sólo sea descrita, narrada, explicada, sino también, justificada, argumentada, y reflejada en acciones definidas para el cambio.

Desde Sandoval (2002) se entiende el análisis documental como una de las técnicas más importantes para dar respuesta a preguntas investigativas en las primeras etapas, pues brinda elementos sustanciales para la caracterización de los diferentes referentes conceptuales. En este primer momento de los resultados, el análisis documental es una técnica óptima para el acercamiento a los textos más importantes que condensan ideas claves para el tejido de relaciones a caracterizar. En un primer momento, el análisis documental requiere de una pesquisa amplia de textos inherentes a los referentes teóricos de la investigación. Los resultados que emergen en la presente investigación de este primer momento, dan cuenta de una pesquisa con más de cien fuentes referenciadas y descritas desde sus cualidades más importantes: Año, autor, editorial, páginas. Además, se encuentran clasificadas según los tipos de fuentes, es decir, por artículos de revista, libros, capítulos de libros, tesis o investigaciones y otras fuentes, frente a las cuales aparecen sus respectivos resúmenes; algunos de ellos se encuentran al interior de cada texto, y otros fueron elaborados a partir de las lecturas.

Esta gran pesquisa permitió reconocer la naturaleza de los conceptos a raíz de la pregunta de investigación, pero además, permitieron develar las rutas para seleccionar aquellas fuentes que tuvieran relación directa con los dos conceptos centrales de la investigación: Pensamiento Social y Justicia Espacial. De dicha selección, derivaron diecinueve fuentes que fueron ejes centrales del análisis que se realizó a partir, no sólo de las relaciones a nivel general entre los dos conceptos referidos, sino también, las mismas relaciones que emanaron de las cinco categorías centrales que permitieron además, la organización no sólo del cumplimiento del primer objetivo en lo que respecta a las diversas caracterizaciones de las relaciones, sino también, la concreción de los siguientes objetivos. Las categorías son fundamentalmente rutas que orientan la investigación para permitir los aportes finales. Por supuesto, dichas categorías reflejan no sólo un enriquecimiento teórico, sino también posibilidades para leer la misma realidad social que ha transversalizado no sólo los planteamientos conceptuales, sino también los metodológicos. A continuación, una tabla que esquematiza a manera de resumen y selección de las diecinueve fuentes seleccionadas y sus primeras coincidencias categóricas. La gráfica nos representa en sus



áreas sombreadas las interrelaciones entre los textos, dependiendo a las categorías de análisis seleccionadas de manera explícita en la metodología a partir de los acercamientos en el Marco Teórico:

N° Total de Fuentes	Categoría Fuentes	Habilidades de Pmt Social	Pensamiento Crítico y Creativo	PSR (Problemas socialmente relevantes)	Espacio Vivido	Injusticias Espaciales
5	Artículos de Revista	3				2
11	Libros/ Capítulos de libros	2			4	
		4				
0	Tesis o investigaciones					
3	Otras fuentes			1		
				2		

Cuadro N°6 Revisión Documental Atlas Ti. Elaboración propia.

Estos primeros resultados, también permiten dar cuenta no sólo del número total de bibliografía que enuncia explícitamente las cinco categorías derivadas de los macro conceptos en relación al tipo de fuente, sino también, unas primeras relaciones entre ellos, frente a la manera en la que coinciden entre sí desde sus planteamientos. Para este punto, la herramienta de análisis Atlas ti se presenta como una plataforma de análisis de las relaciones que se pretenden tejer para la concreción del primer objetivo como un primer paso. Con las pretensiones de alcanzar tal



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

propósito, se destinaron unas acciones concretas para la síntesis final. Después de seleccionar las diecinueve fuentes se consolidaron como documentos primarios de Atlas ti, para luego ser citados y codificados (Ver Anexo N° 3). Los códigos, tal y como se explicaron en la metodología, hacen referencia a cada una de las cinco categorías: PS_PSR, PS_HPS, PS_PCC, JE_IE, JE_EV. Es importante aclarar, que de los diecinueve documentos primarios del análisis de discurso, quince estaban en formato digital y por lo tanto, fueron los que se subieron directamente a Atlas ti. Posterior a la citación y codificación, se realizaron comentarios y memos que arrojaron las primeras relaciones entre las categorías (Ver Anexo N° 4). En dichos comentarios y memos, aparecen constantemente las cuatro fuentes de las cuales se disponía en físico. Es decir, todas las fuentes estuvieron interrelacionadas desde la escritura y desde los nexos que se presentaron entre las categorías.

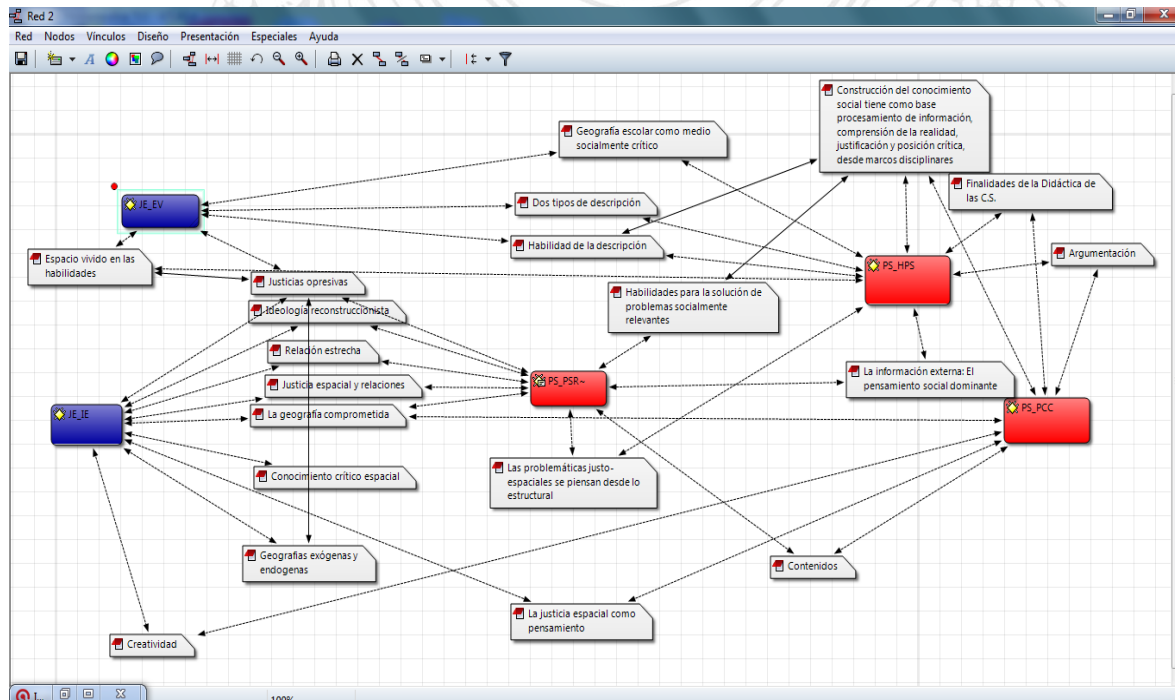
Los primeros reportes que arroja Atlas ti como software de investigación cualitativa en la fusión de las dos Unidades Hermenéuticas realizadas, permiten comprender que el análisis de los documentos primarios, no sólo derivaron en un total de 125 citas y 211 codificaciones agrupadas en los cinco códigos, sino también, en 42 memos que se constituyeron como los primeros textos escritos del análisis sobre las relaciones que emergen entre el Pensamiento social y la Justicia Espacial (Ver Anexo N° 5). Además de ello, algunas de las citas, tuvieron específicamente comentarios que derivaron en posturas propias correspondientes al dialogo entre los autores y las premisas planteadas que brindaron por supuesto, una mayor claridad de los planteamientos. Con los reportes que se realizaron durante todo el proceso, es evidente el hecho de que los planteamientos fueron cada vez más complejos pero enriquecían unas relaciones que en ningún momento se han presentado bilaterales, es decir, entre una pareja de categorías, sino que cada relación, derivó en enlaces claros con todas las categorías. De esta manera, las redes que se tejieron, constituyeron un eje transversal de un análisis que refleja las conexiones entre los conceptos. En suma, para evidenciar las relaciones es importante remitirnos a los reportes de Atlas Ti presentes en los anexos, porque fueron los que permitieron dar concreción al primer objetivo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

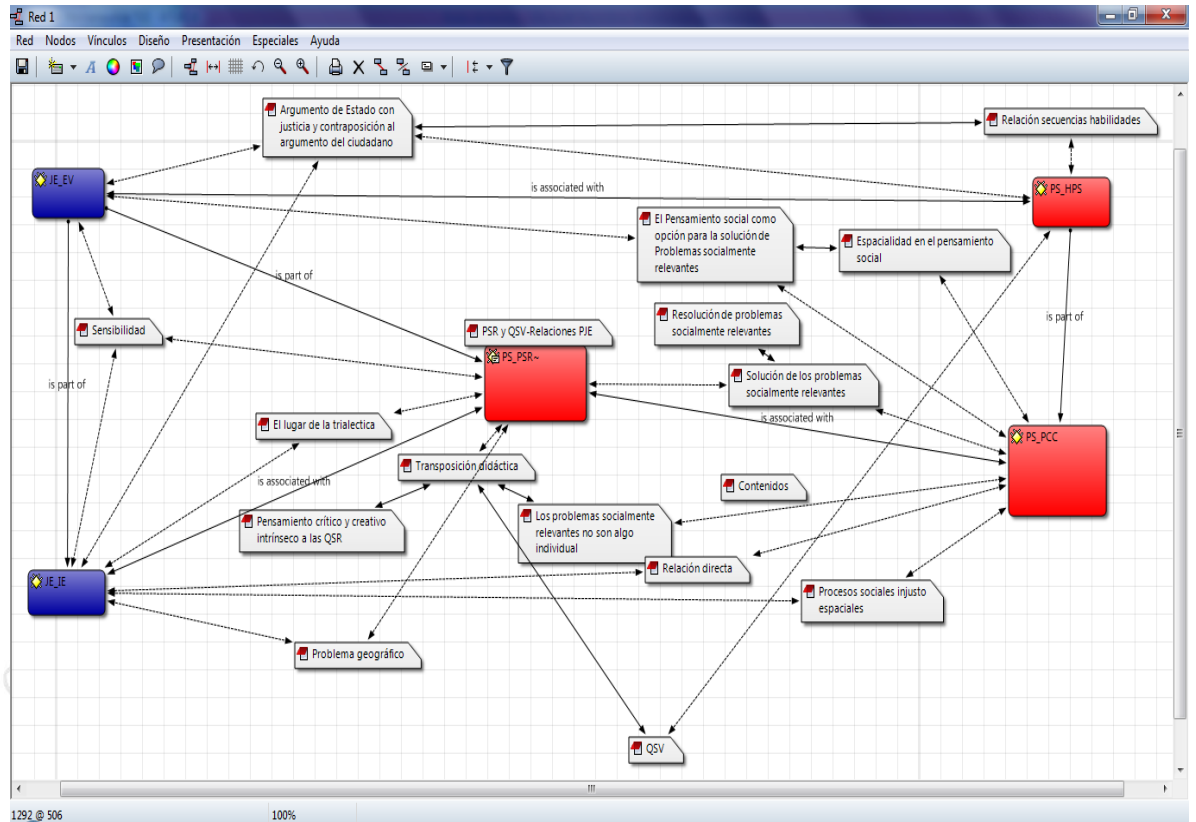
1 8 0 3

4.2.2 Caracterización: Un análisis de las relaciones entre Pensamiento Social y Justicia Espacial.

La formación en Pensamiento Social y la Justicia Espacial derivan en un conjunto complejo de supuestos que los caracterizan y que generan amplias reflexiones sobre la enseñanza crítica de las Ciencias sociales. El presente análisis evidenciará algunas de las relaciones más relevantes que emergen entre estos dos conceptos con el fin de clarificar sus redes y develar rutas para los posteriores análisis de la investigación. Las relaciones, son fundamentales, porque además de ampliar el panorama conceptual, genera reflexiones que nos acercan cada vez más a aportes discursivos para otras maneras, otras formas, de enseñar Ciencias sociales. El acercamiento del estudiante a su espacio vivido, emerge constantemente, por ello, al hablar de realidad social y de problemas socialmente relevantes, de alguna manera se hace alusión a su contexto. Pero lo más importante, es que intrínsecamente hay un acercamiento detenido a las decisiones de los maestros y por supuesto, a la manera en la que también leen una realidad de la que también hacen parte. Atlas ti, brinda elementos para visualizar algunas redes de familias cuyos nexos entre las categorías a través de los memos, aterrizan en el presente análisis. A continuación, se observan las dos redes de familias como productos del primer objetivo de la investigación:



Cuadro N°7 Red de Familia Atlas Ti.N°1. Elaboración propia.



Cuadro N°8 Red de Familia Atlas Ti.N°2. Elaboración propia.

Un panorama de las redes de familias nos puede mostrar las fuertes relaciones que subyacen entre la justicia espacial como un planteamiento geográfico alternativo y el Pensamiento Social como una finalidad y condición de la enseñanza de las ciencias sociales. Entre las relaciones se pueden evidenciar de manera general: una apuesta a las transformaciones de la realidad social mediante actitudes críticas y reflexivas, la construcción de nociones que plantean los problemas de esa realidad que demandan ser pensados y la relevancia de la justicia social y el espacio vívido en los planteamientos didácticos y disciplinares. Sin embargo, un análisis de discurso profundo nos permite entretejer otras relaciones más complejas que pueden aportar otras reflexiones a la formación del pensamiento social y a la sustentación de lo que se ha denominado en la presente investigación como problemas justo-espaciales.

En primer lugar, se encuentra una relación fuerte entre el espacio vivido, las habilidades de pensamiento social y los problemas socialmente relevantes, una relación que tiene como eje



conductor la argumentación; que es una habilidad sociocognitiva discursiva que permite deliberación. Esta primera relación deriva en doble sentido: primero, la disuasión, persuasión y discusión inherente a la argumentación sobre los problemas del espacio vivido; y segundo, se reconoce también la argumentación como habilidad de pensamiento del maestro que permite la decisión y seguimiento a los PSR como contenidos formativos que contribuyan al pensamiento social. Por lo mismo el maestro se expone al intercambio discursivo y a la negociación con el otro, para plantear soluciones frente a las encrucijadas didácticas y propuestas nuevas como expresión del pensamiento creativo. Siguiendo a Walford (1981, citado por Fien, 1992) los contenidos deben estar al servicio del conocimiento, habilidades y valores adecuados para la vida, unos contenidos que se comprendan como problemas del espacio vivido.

Es decir, a diferencia de los planteamientos conceptuales iniciales, emerge en esta primera relación, la argumentación como una habilidad ineludible no sólo para el estudiante, también para el maestro porque es quien identifica y selecciona los Problemas Socialmente relevantes a ser argumentados. La argumentación no es sólo una habilidad del pensamiento social, es también un criterio para las decisiones didácticas.

Ampliando un poco la postura de la argumentación como habilidad de pensamiento discursiva, se caracteriza otra relación frente a la categoría de análisis de la Injusticia Espacial, pues, se reconoce que la argumentación es pertinente para reconocer las injusticias espaciales del espacio vivido, en tanto permite diferenciar actos de justicia, inclusión, diferencia, reconocimiento, accesibilidad e injusticia, según escalas y motivaciones. En últimas lo justo-espacial y la argumentación nos invitan a la contraposición de discursos que se piensan el espacio vivido, un debate necesario que se enraíza aquí como deber crítico de todo ciudadano.

Una segunda relación, compete al espacio vivido y las habilidades del pensamiento. Es necesario recordar con Soja (2010), que la justicia espacial no puede ser conceptualizada sin los tres espacios: Vivido, percibido, concebido. Sin embargo, su prioridad es el espacio vivido; el cual, por su naturaleza, impulsará mucho más la búsqueda de la justicia espacial. El espacio vivido es aquel que emerge en las narraciones escritas y orales de los estudiantes como parte ineludible de



las habilidades de la descripción y de la explicación. Frente a ello, es posible afirmar que los espacios concebidos y percibidos son aquellos que emergen en las interpretaciones, justificaciones y argumentaciones porque son un poco más ajenos a la cotidianidad del sujeto, son más complejos, objetivos y volátiles. Paradójicamente, los procesos de descripción y de explicación, que son las habilidades bases, reflejan aspectos positivos, entre los que se encuentra el espacio vivido, reconocida como una autobiografía espacio temporal del sujeto. Las decisiones del maestro no sólo deben anquilosarse a la argumentación, sino darles otros sentidos a las descripciones y las explicaciones que son las que dan cuenta de ese espacio vivido, que por supuesto, es mucho más cercano al sujeto.

La argumentación proporciona un camino favorable para vincular el espacio vivido con lo disciplinar –Justo espacial- y lo didáctico -pensamiento social-. No por ello se debe cuestionar la descripción como habilidad de pensamiento, en tanto es la descripción la que permite a los sujetos la narración y el narrarse a sí mismos, para develar sus espacios vívidos injustos. Sin embargo, es posible encontrar en las relaciones discursivas, una ambivalencia en la habilidad de la descripción. Por un lado, la descripción, como se dijo anteriormente, surge del espacio vivido, pero por otro lado, algunas veces la descripción emerge como reproducción de otras descripciones dominantes que emergen principalmente de los medios de comunicación como información. Lo importante es no considerar la descripción como expresión de lo que Pipkin, Sofía y Stechina (2009) denominan como *pensamiento social dominante*, que traduce las caracterizaciones de fenómenos, hechos, objetos en solo informaciones dadas en versiones poco dialógicas e unilaterales.

Lo anterior indica, que para no caer en los terrenos del *pensamiento social dominante* los fenómenos, hechos y objetos deben ser descritos en función de las experiencias que tiene en el sujeto en el espacio vívido. En este punto las relaciones proporcionan una idea importante: la construcción del conocimiento social que es el que deriva del Pensamiento social, tiene como base no sólo el procesamiento de información, sino también, la crítica, la postura, y la duda frente a ella, para la comprensión de esa realidad social desde marcos disciplinares, desde el espacio vívido, sus problemas socialmente relevantes y el conocimiento escolar que reflexiona constantemente las prácticas formativas.



Una tercera relación se deriva de los PSR, la importancia de las habilidades y el espacio vivido. Al referirnos a los problemas socialmente relevantes se puede evidenciar muchas posturas que reafirman que las problemáticas deben tocar la vida de los implicados para la búsqueda de sentidos. Así pues, el espacio vivido es el refugio de muchos sentidos que son intrínsecos a esos problemas socialmente relevantes, y por ello las habilidades de pensamiento funcionan como oportunidad para aportar nuevas miradas a ese espacio vivido de los estudiantes, mediante su descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación.

En este sentido, los problemas socialmente relevantes, desde Pagés & Santisteban (2011), se entienden como aquellos problemas que no tienen una única solución, pues son a su vez multicausales como los mismos sentidos que dotan el espacio vivido. En estos términos, los problemas son susceptibles de ser trastocados por informaciones exteriores tal y como lo es la misma habilidad de la descripción anteriormente mencionada. La validez de la Justicia espacial es que presenta el espacio vivido como una posibilidad para la concreción de esos problemas socialmente relevantes. De esta forma, este tipo de problemas son una posibilidad de elucidar verdaderos sentidos para los estudiantes, pues emergen de sus vivencias y de sus experiencias.

Por otra parte algunas relaciones del espacio vivido, las habilidades de pensamiento y la formación de pensamiento crítico y creativo, no desestiman también el componente de identificación de los problemas. Según Pagés & Santisteban (2011) se requiere de una información previa para poder intercambiar los significados con el otro, y por parte el maestro, requiere habilidades de pensamiento para identificar los mismos problemas a tratar; por ello Evans, Newman & Saxe (1992; citado por Pagés, 2011) expresan que los problemas bien identificados permiten “discrepar de manera inteligente y bien informada”. Por tal razón, la identificación de los problemas y la misma formación de pensamiento, hacen parte de procesos complejos cognitivos, pero se pueden volver consuetudinarios en la medida que desnaturalicemos las formas verticales de comprender el mundo, puesto que como afirma Audiguer (2001; citado por Tutiaux- Guillon, 2011, p. 18,) “las sociedades y las personas se pasan una gran parte de su tiempo actuando, tomando decisiones, resolviendo problemas.”



Conviene subrayar en el presente análisis otras relaciones que aluden a las injusticias espaciales, los PSR, las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico y creativo. Es importante iniciar por la idea que nos comparte la justicia espacial con la misma denominación de problemas geográficos relevantes, inherente a lo que Fien (1992, p. 75) expone: “Hombres y mujeres enfrentados a problemas, a medida que se exponen a informaciones, entes sociales, usuarios de servicio de ocio, productores, consumidores y ciudadanos”. La justicia espacial nos ofrece una visión de sus problemas, que tienen raíces geohistóricas, y que como nos aporta Pipkin, Varela y Zenobi (2001), son dinámicos, complejos e irrepetibles. Por su parte, Soja (2010) y Musset (2008) también contribuye al interdiálogo, en la medida que nos afirma que todos los procesos sociales contienen geografías desiguales, que trepidan entre los procesos de aglomeración y expansión, como procesos dinámicos a todas las escalas injustas. En esa medida, las geografías exógenas pretenden hablarnos de las dinámicas del poder en el espacio y la confección de desigualdades: fronteras, privatopías, apartheid, espacio público, etc., y las geografías endógenas, de carácter distribucional y locacional. Ambas geografías de la injusticia nos pueden marcar pistas para los PSR y pueden movilizar fuertemente desde sus escalas injustas, procesos de pensamiento social, aún mejor entendiendo que comparten que la realidad social es compleja, dinámica, única e interdependiente.

De ese mismo modo, las propuestas críticas de la geografía humana nos aproxima a las pretensiones de Huckle (1983, citado por Fien, 1992, p. 75), de “construir un mundo más justo y feliz; una educación que pretenda desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos al servicio del espacio vivido”, en síntesis: una geografía crítica como alternativa socialmente relevante. La producción de espacio desigual también es un acto creativo y necesita de pensamiento creativo y crítico para confrontarse. Dicho en otras palabras, los espacios de resistencia dependen de la formación de pensamiento crítico espacial, en últimas Espacios alternativos creados por pensamiento social, que para nosotros pueden ser importantes para la construcción de conocimiento social.

Una relación complementaria emerge de esos aportes que la Justicia espacial le brinda a la comprensión de los PSR. En las espacialidades vividas hay espacialidades relevantes, y los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

espacialidades relevantes son producto de geografías injustas; esto nos muestra como espacialidades opresoras y desiguales se desplazan sobre espacios socialmente producidos por sujetos sociales, entendidos como agentes transformadores de la realidad social a través de sus acciones y decisiones. La justicia espacial dimensiona actos, impactos, discursos y representaciones, que se extienden a diferentes escalas, actores y diferentes niveles de poder y localización, en esa medida como discurso aporta elementos para la comprensión de los PSR y el desarrollo de habilidades para la formación de pensamiento crítico y creativo.

Ahora bien, si bien las relaciones anteriores son importantes, es necesario finalizar de manera concreta planteando que los PSR se convierten en un enlace patente entre el conocimiento disciplinar de la Justicia Espacial y el pensamiento social como finalidad y condición de la didáctica de las ciencias sociales. Siguiendo a Tutiaux-Guillon (2011), quien nos expone que las QSV y los PSR, conducen a la transposición didáctica específica, en últimas son problemas, que según Fourez (2006, citado por Tutiaux-Guillon, 2011, p.31) permiten pensar las "aproximaciones disciplinarias, en una perspectiva transdisciplinaria". Por ello, la justicia espacial debe perder su naturaleza teórica para convertirse en problema justo-espacial, para permitir el interdiálogo entre conocimiento social y disciplinar. En la presente investigación surgen las problemáticas justo-espaciales como nominación genuina que se presentan como la principal relación caracterizada en este objetivo, la cual alude al tránsito de un discurso teórico en articulación a un discurso didáctico de las Ciencias sociales.

Para el lector puede parecer difusa la nominación de problemas justo-espaciales, y por lo tanto también puede parecer ambigua frente a los planteamientos de los PSR (Problemas Socialmente relevantes) / QSV (Cuestiones Socialmente vivas) / CSC (Cuestiones socialmente candentes). Sin embargo, las redes de familia permiten perfilar un tipo de problemas que derivan en el interdiálogo de la justicia espacial y el pensamiento social, es decir, las problemáticas justo-espaciales, hacen parte de los PSR, en tanto comparten las características que plantea Neus-Mandford (2011): son mediáticos, se anclan al debate científico y social, despiertan emociones en los estudiantes, permiten relaciones pasado-presente-futuro y generan conflicto y controversia.

1 8 0 3



Las problemáticas justo-espaciales cumplen los anteriores criterios, pero es necesario afirmar que por su naturaleza justo-espacial: en primer lugar, aportan una mirada geohistórica, esto es, una lectura de las geografías y tiempos de larga duración, en otras palabras, incitan preguntas por las estructuras y coyunturas; y segundo, porque implican una búsqueda constante de la justicia social en el espacio y por lo mismo no implican soluciones acabadas y definidas.

No al margen de lo anterior, se puede decir que cada atributo de la problemática justo-espacial y/o PSR puede responder a una habilidad en particular; por ejemplo, la controversia puede relacionarse con la argumentación como una habilidad que nos dispone a deliberar con el otro y construir consensos y disensos; por otro lado, al referirnos a lo sensible, como otro atributo, nos habla de los espacios vividos y sufridos que necesitan ser descritos, y a las injusticias que necesitan ser explicadas.

A la pregunta ¿Cuáles pueden ser las problemáticas justo-espaciales? Es importante referirnos a las redes de familia y justificar que los problemas derivan estrictamente de los espacios vividos de los sujetos, que lo agobian con su carácter diferenciador y desigual, y que pueden comprender varias escalas por su interdependencia. Uno de los problemas más mencionados son los referidos al transporte. Ahora bien, el transporte es solo un tema, que para irrumpir en las posibilidades de pensamiento social debe hacer el tránsito como problemática justo espacial y problematizarse de tal modo que genere: controversia, sensibilidad, conflicto, relación pasado-presente-futuro y debate. Las desigualdades sociales en la ciudad nos pueden proveer de problemas socialmente relevantes. En ese sentido, la justicia espacial es una apuesta reconocer el alto nivel de diferenciación entre los espacios, pero no solo localización. Pensar en la injusticia es pensar en el papel de los Estados como agente territorial y para pensar en el poder decisorio de los ciudadanos, y de sus tácticas del habitar.

Si bien Tutiaux-Guillón (2011) nos plantea que los PSR son un nuevo enfoque para selección de contenidos, unos que principalmente se piensan la formación del pensamiento crítico y creativo, se reconoce desde las asociaciones, que una problemática justo-espacial puede movilizar la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

formación de pensamiento social. Son problemáticas que no se pueden entender fragmentados a los PSR sino como una parte de ellos, puesto que ambos se preocupan por el horizonte de la Justicia Social. Según Gutiérrez (2011), las problemáticas socialmente relevantes deben ser ejes de la enseñanza, pero esta misma debe facilitar elementos para que los estudiantes visualicen la información externa, la comprendan y tomen decisiones frente a ellas. Así mismo la problemática justo-espacial pretende permitir al otro conocer, pensar y actuar, en función de una mejor toma de decisiones sobre las espacialidades vividas relevantes.

No cabe duda de que la búsqueda de la justicia es una manera de promover nuevos pensamientos que interpreten y argumenten esas geografías injustas de nuestros espacios vívidos; de ahí, su oportunidad en los planteamientos de la enseñanza de las ciencias sociales. Las redes de familia nos muestran que los planteamientos justo-espaciales contribuyen a formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos, en últimas personas que piensan, sienten y actúan. Así pues, la geografía se considera saber espacial relevante para el espacio vívido, una manera de entender desde la geografía comprometida la importancia de resolver las injusticias sociales y la destrucción ecológica que se nos muestra.

4.3 Resultados en relación al objetivo específico dos

4.3.1 Resultados: indagaciones de los talleres implementados para la construcción de la matriz de análisis.

Las relaciones teóricas entre las categorías de Pensamiento Social y Justicia Espacial son de gran importancia para la presente investigación. No obstante, el planteamiento del problema emerge de las tensiones que suscitaron no sólo los acercamientos conceptuales, sino también las reflexiones prácticas que tuvieron lugar en los centros de la Práctica Pedagógica. El interés y la pertinencia que tiene pensar otras alternativas para la Formación del Pensamiento Social, implica pensar en las experiencias vividas como maestro y maestra de Ciencias Sociales en Formación. Las prácticas pedagógicas han sido nodos realmente significativos de la investigación; además de ser orientadoras, son eje central para los aportes didácticos que finalmente tendrán lugar en la investigación. Las instituciones de la práctica pedagógica reflejaron no sólo la ausencia de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

realidad social en las decisiones didácticas y en las vulgatas de los maestros, sino también que las mismas, eran rutinarias y expresaban constantemente respuestas a evaluaciones estandarizadas que no respondían a una mirada desde problemas relevantes que generaran otro tipo de contenidos partidarios de la reflexión sobre su contexto, sobre el Valle de Aburrá en principio.

La tensión que se identificó en mayor medida durante las experiencias vividas en las instituciones de la práctica pedagógica, develó la gran dificultad en la mediación entre los conocimientos escolar, disciplinario y cotidiano. En este sentido, los talleres son una oportunidad para indagar qué aportes finales pueden dar lugar a la Formación de Pensamiento Social a partir de problemáticas justo-espaciales. Si bien, se realizará una revisión, selección y organización de la información recolectada a los talleres por medio de una matriz para el análisis, las anteriores relaciones que se construyeron a manera de tejido, en respuesta al primer objetivo de la investigación, también son importantes en este segundo momento de los resultados de la investigación. A continuación, la matriz para el análisis tendrá lugar, a partir de los materiales y las elaboraciones que surgieron en las diferentes sesiones de los talleres, cuyo esquema se encuentra detalladamente planteado en la metodología.

Es de recordar que la recopilación de información obedece a un análisis general a partir de las categorías en los centros de Práctica, y no, análisis específicos, puesto que el problema de investigación involucró las dos instituciones y se realizaron los mismos talleres con una pequeña variable en el problema trabajado en el ámbito de la argumentación. De igual manera, la implementación para ambas instituciones tuvo como plataforma Octavo Grado. Por lo mismo, la pretensión de la investigación, nunca ha sido el análisis comparado de las instituciones, sino los hallazgos que pueden dar cada en función de otros aportes para la Formación de Pensamiento Social a partir de problemáticas justo-espaciales.

Antes de exponer el desarrollo de la matriz de análisis, es prioritario aclarar que las categorías de análisis jugaron un papel muy importante, pues estructuraron los talleres y se valieron de elaboraciones como: cartografía social y sus respectivas convenciones, audios y escritos que dieron cuenta de justificaciones de fotos, cartas elaboradas en los juegos de roles (Ver Anexos

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

también

N° 6, 7 y 8). Por lo tanto, en la investigación, pese a que los estudiantes saben que sus elaboraciones son utilizadas para los respectivos análisis, se hace un manejo exclusivo de su información personal, no sólo por petición de los estudiantes, sino por la postura ética de la investigación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SOCIAL				
Habilidades	Preguntas orientadoras	Criterios		
		Poco pertinente	Adecuado	Muy pertinente
Descripción	¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿Qué características tiene?, ¿qué pasa?, ¿cómo ocurre?, ¿cuándo pasa?, ¿A quién le pasa?, ¿qué piensan esos sujetos?, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién interviene?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo piensan?, ¿cómo viven?, ¿qué quieren?, ¿cómo lo quieren?	<p>-Muchas de las descripciones se restringen a preguntas como el ¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿Qué características tiene?, pero no se amplía el panorama con otras preguntas: ¿Cómo lo hacen? ¿quién interviene?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo piensan? Etc.</p> <p>-Es muy reiterado encontrar que las descripciones son reproducciones de lo que describe el otro. Repiten las descripciones.</p> <p>-Diez de cincuenta y cinco de las descripciones se restringen a solo nominación de lugares.</p> <p>-Elaboran muy buenas descripciones desde la oralidad, pero se rehúsan a la escritura de las mismas.</p>	<p>-De cincuenta y cinco estudiantes, aproximadamente treinta y nueve estudiantes describen adecuadamente, pues son concretos y definen y caracterizan los hechos desde lo vivido.</p> <p>-Las descripciones del espacio vivido para develar los PSR de su entorno no reflejan reproducción de informaciones provenientes de los medios de comunicación.</p> <p>-Las narraciones de las experiencias de los sujetos son evidentes.</p> <p>-Definen cada fenómeno que observan en su entorno desde sus vivencias. Sus definiciones son claras tanto así como para hacer de los hechos, algo inconfundible.</p> <p>- Gran parte de los estudiantes citan acontecimientos sin tejer relaciones entre ellos, pese a que son acontecimientos vividos, presenciales y directamente perceptibles, cualidades fundamentales para una descripción</p>	<p>-dieciséis estudiantes aproximadamente, describen de forma muy pertinente, son un poco más abstractos en sus caracterizaciones y no sólo hacen referencia a los hechos, sino que también los comparan con los hechos vividos y descritos por sus compañeros, estableciendo puntos en común o diferencias.</p> <p>-Los estudiantes describen de manera detallada aquellos lugares que frecuentan y en los cuales ven problemáticas de diversa índole.</p> <p>-Después de la descripción de alguno de los lugares, explican inmediatamente desde sus experiencias por qué le atribuyen cierto tipo de características y por qué lo caracterizan como un problema importante.</p> <p>-Las características que le dan a los problemas que reconocen en su contexto son concretas.</p> <p>-Representan los hechos y acontecimientos por medio</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

			<p>adecuada. Además de ello, los ubican y asignan convenciones pertinentes para hacer lectura de ellos en la actividad de la cartografía.</p> <p>-Las descripciones se relacionan con la convención sugerida. Es decir, las características del fenómeno pertenecen a la convención asignada.</p> <p>-Las descripciones desbordan el mapa, hasta el punto de mencionar algunos lugares que frecuentan más allá de los límites.</p>	<p>de códigos determinados, que para este caso, son las convenciones de la cartografía realizada con cada estudiante.</p> <p>-Los estudiantes desde el diseño y ubicación de convenciones, enumeran cualidades y características que hablan de procesos de observación detenidos de sus espacios habitados.</p> <p>-Se dan discusiones en el grupo por las descripciones realizadas por algunos estudiantes.</p> <p>-Las descripciones crean consensos sobre posibles problemáticas.</p> <p>-Se narran acontecimientos de personas frente a las convenciones referidas.</p>
<p>Explicación</p>	<p>¿Por qué? ¿por qué pasa?, ¿por qué lo hace?, ¿por qué es así?, ¿por qué interviene?, ¿por qué piensan eso?, ¿por qué viven en ese espacio?, ¿por qué viven así?, ¿por qué lo</p>	<p>-Las explicaciones que se dieron en el primer momento del Taller fueron poco pertinentes. Después de describir los hechos y acontecimientos que daban cuenta de problemáticas justo-espaciales, en su mayoría, aproximadamente 30 estudiantes, no dieron explicaciones.</p> <p>- Las ideas con las que</p>	<p>-Es adecuado el hecho de que algunos estudiantes, hayan intentado explicar mediante relaciones causales. Pero fue poco pertinente el hecho de que estas relaciones causa efecto sólo fueran expuestas desde pareceres, desde opiniones y no desde argumentos concretos realizados de manera objetiva.</p>	



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	<p>quieren?, ¿por qué lo quieren así?, ¿Por qué están cerca?, ¿Cuáles son las causas?, ¿Cuáles son las consecuencias?</p>	<p>intentaban explicar la indigencia, problemas con el transporte, desigualdades, diferencia, no hacía parte de un sistema de ideas, y por lo tanto, sus razonamientos no estaban relacionados entre sí.</p> <p>-Las relaciones causa – efecto no superaban las explicaciones mediadas sólo por las experiencias</p> <p>- No hay suficientes relaciones causales, en especial en lo que refiere a los fragmentos con los cuales explican la pobreza, el acceso a los servicios y los problemas de Transporte público.</p> <p>-En lo que respecta a las relaciones causa efecto, los estudiantes no aluden en ningún momento a un contexto histórico. Es decir, se dificulta referir a un retrato temporal de las explicaciones. Es decir, las causas y motivos como entidades temporales se dificultan para todos los estudiantes.</p> <p>-Las causas y motivos que se refieren a las problemáticas son difusas</p>	<p>-Es muy adecuado el hecho de que en el ámbito de la explicación, algunos estudiantes intentarán hacer comprender las razones por las cuales el acceso al transporte público en la ciudad no presenta condiciones de igualdad. Sin embargo, las razones fueron muy intuitivas. No obstante, a quienes explicaban, entendieron.</p> <p>-La explicación es dinámica cuando se tocan temas relacionados con fronteras invisibles y la seguridad.</p>	
--	---	---	---	--



		<p>en la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none">-Las explicaciones sobre las problemáticas identificadas, se restringen a un asunto de poseer poco espacio para la construcción (Formas espaciales)-Ninguno de los estudiantes tienen antecedentes conceptuales e informativos que permitan construir las explicaciones demandadas.-Hay indiferencia sobre las causas inmediatas o mediatas.		
Justificación	<p>¿Cuáles son las razones culturales, políticas, económicas y sociales que permiten entender la problemática? ¿Qué otro tipo de razones identificas?</p>	<ul style="list-style-type: none">-Los estudiantes al explicar de manera general las razones, las confunden con lo que se reconoce como una consecuencia del evento o del problema que reconozcan. Confunden el efecto con la causa.-Las razones culturales, políticas, económicas y sociales las generalizan y no especifican las diferencias entre ellas. Lo político obedece para los estudiantes, a lo estrictamente gubernamental. Por lo mismo, gran parte de ellos	<ul style="list-style-type: none">-En las justificaciones afloran constantemente contestaciones y reclamos para una mejora general de las personas con pocos recursos, asuntos que los mismos estudiantes señalan existentes en sus contextos inmediatos.-Los estudiantes comprenden que gran parte de las causas de los problemas que ellos señalan, son causas estructurales, es decir, que requieren de un cambio profundo, entre esos cambios, señalan el educativo como uno de los principales. Las	<ul style="list-style-type: none">-Al retroalimentar las justificaciones se reconoce que es importante articular el conocimiento cotidiano con el teórico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

		<p>coincide con que las razones por las cuales se presentan los problemas s que ellos denotan, son únicamente por lo que ellos llaman constantemente: “Falta de voluntad del gobierno”. Pero en ningún momento aclaran por qué.</p> <p>-También se encuentra que cuando justifican, no aclaran las razones por las cuales se da un problema, sino que gran parte de los estudiantes son reiterativos poniendo deberes del gobierno.</p> <p>-Pese a que las descripciones no están influenciadas por la información exterior, las justificaciones si presentan la reproducción de otros discursos, en especial el de algunos medios de comunicación. Los estudiantes reconocen de dónde han tomado las informaciones.</p> <p>- Gran parte de los estudiantes, confunden las razones políticas con las razones económicas y sociales. Evidencian una dificultad conceptual. Se confunden.</p>	<p>formas, las maneras en las que se educa al pueblo colombiano.</p> <p>-La educación de las personas se convierte en foco importante para justificar las problemáticas.</p> <p>-Solo una persona evidencia en sus productos la justificación desde la construcción de razones que explican el problema, que se convierten en factores que influncian el problema.</p> <p>-La misma persona nos muestra que la justificación depende a esa realidad social única y compleja, pero que puede relacionarse a otros contextos y problemas globales.</p>	
--	--	---	--	--



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

		<p>-A la mayoría no les gusta escribir por la dificultad que se les presenta organizar las ideas y razones.</p> <p>-Los estudiantes desconocen las razones sociales, políticas, económicas, culturales etc. que pueden sustentar un problema. Es decir, el corpus de conocimiento no es suficiente para generar justificaciones.</p> <p>-No hay una exposición de una tesis al principio, se confunde con simple descripción y opinión; no se establece relaciones desde el campo de conocimiento; y sus posturas son parciales por ausencia de argumentos.</p> <p>-No hay procesamiento de las ideas que pretenden justificar. La mayoría prefieren copiar las preguntas para entenderlas mejor.</p> <p>-Se sigue confundiendo la justificación con la descripción.</p> <p>-Se enuncian ideas sin sustento; por ejemplo: "Itagüí ha sufrido siempre el problema de drogas"</p>	
--	--	---	--



		ilegales”.		
Interpretación	<p>¿Qué opinas?, ¿cómo podría ser?, ¿qué le dirías al gobierno, a la localidad, a la comunidad para solucionar dicha problemática?, ¿y tú qué puedes hacer?</p>	<p>-Se desconoce la influencia de todos los actores y agentes involucrados en el problema.</p> <p>-La mayoría de los estudiantes manifiestan que lo importante para resolver los problemas respecta al cumplimiento de los proyectos que se prometen.</p> <p>-Los estudiantes dan importancia a los acuerdos que se construyan, y escuchar las demandas de la comunidad.</p> <p>-Muchas veces el estudiante realiza más un simple relato que dar cuenta de razones.</p> <p>-Prevalece una mirada foránea frente a la solución de los problemas, la mayoría de estudiantes advierten que no pueden hacer nada al respecto.</p> <p>-Los estudiantes manifiestan que la solución a los problemas deriva del gobierno, específicamente de su inversión.</p>	<p>-Permanece en el discurso la influencia de las drogas en las dinámicas socio-espaciales. Allí se reconoce que los procesos de interpretación retoman los discursos de los medios de comunidad: mayor seguridad, venta de drogas, etc.</p> <p>-Es adecuado que los estudiantes piensen como podría ser determinadas soluciones a pesar de que no interpretan adecuadamente.</p>	<p>-Los estudiantes siempre se remiten a pensar en el futuro.</p> <p>-El instrumento legal se convierte en horizonte para su solución, dicen los estudiantes.</p> <p>-Para los estudiantes la sensibilización es importante para movilizar razones sociales y culturales que mitiguen el problema.</p>
Argumentación	<p>Esta habilidad no contiene</p>	<p>-Los argumentos que se evidencian en el ejercicio</p>	<p>-Una persona logra argumentar de forma escrita</p>	<p>-Solo dos personas responden a preguntas</p>



	<p>preguntas orientadoras. Se evalúa la persuasión, la disuasión y la discusión en la defensa de una idea.</p>	<p>de las cartas son muy personales, son opiniones desde el rol que asumen. Son puntos de vista sin argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none">-Los estudiantes comunican de manera muy breve, manifiestan constantemente que no les gusta realizar ejercicios de escritura.-Gran parte de ellos, proponen soluciones, pero no convencen con ninguna de ellas. Son enunciativos.-Pese a que reconocen que los problemas son estructurales y que requieren de cambios profundos, las soluciones que plantean no tienen estas características.-No asumen el rol dado para plantear una solución, se restringe a informaciones de medios de comunicación.-No se persuaden porque la mayoría repiten simplemente los puntos de vista.-No asumen el compromiso con la solución del problema, parece algo ajeno.-Las personas muchas	<p>su rol y sensibilizar al otro de las afecciones del problema. Así afirma un estudiante al final desde su rol: “Sr. Alcalde para que se acuerde de aquellos que no tenemos todos los mismos lugares que usted y que cada día nos matamos por conseguir un dinerillo para comprar la comida.”</p> <ul style="list-style-type: none">-Las discusiones son visibles, las ideas persuaden al otro, pero no disuaden, es decir, hacerlos desistir de una idea.-Diez estudiantes desde sus experiencias tratan de construir posturas.	<p>esporádicas muy bien, porque se refieren a elementos ya trabajados con anterioridad. Por ejemplo, el Caso de suspensión de la reserva el Manzanillo.</p>
--	--	---	--	---



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

		<p>veces aprueban los acuerdos planteados por el juego de rol, en este caso consejo comunal.</p> <ul style="list-style-type: none">-Ausencia de contrapreguntas realizadas por los estudiantes desde sus roles y el problema.-La mayoría no elabora argumentos porque no tienen información sobre el contexto.-Poca credibilidad de sus argumentos.-No se alude a otros discursos que sustenten argumentos.-Las tesis, que pocas veces se enuncia, no se sustenta.-Ninguno de los estudiantes elaboran un guion sobre lo que pretenden argumentar.-Dificultad para partir de las posturas del otro para deconstruir un argumento.-No se habla de posturas sobre profesionales, actores y agentes.-Difícilmente responden a una refutación y hay ausencia de extrapolación de ideas.-El orden de los argumentos depende de las preguntas realizadas por el moderador. (profesor)	
--	--	--	--



PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO	
Pertinencia *Coherencia y claridad de las razones	<p>Se reconoce una problemática y se describe según las convenciones sugeridas. Sin embargo, la justificación, interpretación y argumentación se construyen con posturas sin sustento teórico y poca eficacia discursiva.</p> <p>Es evidente la asunción de posturas reflexivas frente a la problemática, permitiendo pensarlas en prospectiva, es decir una pregunta por el ¿Qué pasará?</p> <p>Gran parte de los estudiantes, reconocen y distinguen de manera muy pertinente las problemáticas y de acuerdo a cada una, asumen una postura clara. En el momento de las diversas argumentaciones, no develan razones suficientes para defender su postura y para convencer. Carecen del lenguaje suficiente tanto de manera escritural como de manera oral.</p>
Compleción *suficientes razones argumentadas	<p>No manifiestan, por lo tanto no son suficientes. Se restringen muchas veces a posturas sin sustento.</p> <p>Los estudiantes no argumentan las razones que en un primer momento son expuestas de manera muy general.</p>
Precisión *Uso adecuado del lenguaje	<p>Todos los estudiantes presentan dificultad para nombrar los fenómenos, hechos y valores desde un campo de saber específico.</p> <p>Todos los estudiantes tienen dificultades no para reconocer, sino para caracterizar, para definir, para determinar los acontecimientos que ellos mismos reconocen como problemáticas importantes. Carecen del lenguaje para nominarlos y hacerlos comprender al otro que los escucha.</p>
Propuestas para la acción	<p>Todos los estudiantes de la Institución Educativa Antonio José de Sucre manifiestan incertidumbre frente a las problemáticas y expresan constantemente la pregunta al maestro sobre: ¿Cómo cambiar? Para ellos las mejores propuestas para su resolución se restringe al aumento de fuerza pública, como expresión de las réplicas de propuestas que circulan en los medios de comunicación.</p> <p>Para los estudiantes de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, las propuestas para la acciones son constantes en cada planteamiento de un problema. Las propuestas no aluden a acciones que ellos mismos puedan llevar a cabo, de lo contrario, las propuestas que exponen ponen en evidencia una responsabilidad del Gobierno como si fuera la única. Además, constantemente aluden al aumento del presupuesto y a la generación de empleo como principal estrategia, por supuesto, del gobierno.</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES (CUESTIONES SOCIALMENTE VIVAS)	
Debate Científico social	<p>-En el discurso de los estudiantes en debate abierto afloran cuatro problemas, que según ellos, ameritan un debate social y científico: la Pobreza, la desigualdad, el conflicto entre bandas y las drogas.</p>
Temas candentes en los medios	<p>-Emergen unas problemáticas comunes. Se habla del manzanillo en los medios de comunicación y sus problemáticas y su proyección como espacio turístico de Itagüí (Relación turismo-conflicto). -En las razones se enuncian que no todos los países presentan contaminación, mientras otros nos hablan de la contaminación como un problema global.</p> <p>-Los problemas a los cuales los estudiantes hacen alusión si obedecen a temas candentes en los medios, por ejemplo las invasiones en las laderas de la ciudad, los problemas ambientales que se relacionan con las microcuencas que están cerca a sus hogares, y la manera en la que algunas bandas se apropian de los espacios que ellos habitan.</p>
Controversia en los estudiantes	<p>-La Cartografía Social permite a trece estudiantes de la I. E. Antonio José de Sucre describir cinco problemas de Itagüí, que pueden permitir interrelaciones a otras escalas. Los problemas concertados fueron: 1. Barrio La Cruz: El olvido de Itagüí, 2. La furia de la quebrada la María sobre la población de Villalía, 3. Contaminación del Río Medellín, 4. Los Olivares ¿Un barrio marginal? 5. El Manzanillo y los espacios de la delincuencia. El último se convierte en el hilo conductor de las habilidades de interpretación y argumentación.</p> <p>-Se reconoce que tantas son las causas como tantas las posturas frente a la problemática dada.</p> <p>-El tema del narcotráfico y la ilegalidad generan muchas expectativas en los estudiantes. -Para el caso de Itagüí se reconocen las problemáticas más allá de sus límites.</p> <p>Los problemas que los estudiantes de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas reconocen, generan mucha controversia entre ellos. De manera reiterativa emergen discusiones sobre las soluciones que se pueden tomar frente a los mismos, en los cuales la pregunta por las vías legales o ilegales es constante. Los problemas socio-ambientales llaman en especial la atención, pues muchos de los estudiantes viven cerca a la microcuenca La Madera y a la manera en la que las condiciones de vida en sus zonas aledañas son realmente preocupantes. Además de ello, la problemática del Río Medellín se presenta no sólo desde su contaminación, sino desde la forma en la que los habitantes de la calle se han apropiado de sus laderas para habitarlas. Cuestionan entonces lugares que no deben ser habitados y que requieren, según los estudiantes de una intervención gubernamental para brindarles mejores condiciones de vida a las personas que habitan allí.</p> <p>Otro problema que emerge constantemente en las discusiones, es el acceso a los servicios públicos y las estrategias a las que acuden los habitantes de barrios cercanos a acceder a ellos. De momento, los altos costos de los servicios públicos preocupan a los estudiantes, pero las discusiones siempre se vuelcan sobre aquellas personas que ni siquiera acceden a una tarifa, es decir, aquellas personas que ni siquiera cuentan con ellos. Los problemas que más generan controversia son: 1. Contaminación de microcuencas y cuencas, 2. Desigualdad en</p>



	el acceso a los Servicios Públicos, 3. Habitantes de la calle y la manera en la que habitan las laderas del Río Medellín, 3. Problemas de movilidad y transporte en la Ciudad, 5. Asentamientos las laderas de la ciudad. (Caso Invasión Nueva Jerusalén).	
Presentes en la sociedad (aunque no sean temas presentes)	<p>-Reconocen la importancia de pensar la ciudad. –No hay espacios para el esparcimiento, lugar del manzanillo.</p> <p>-Dicen que los problemas de los barrios son motivados por las drogas, como expresión de la demandas de beneficio y poder.</p> <p>-Es muy reiterativo aludir a flexibilidad de lo normativo como un problema de Estado.</p> <p>-Los estudiantes reconocen que los problemas de acceso a los servicios, pobreza y problemáticas ambientales no sólo están presentes en sus contextos, también están presentes en todo el Valle de Aburrá y en Colombia. Además de ello, aclaran que los problemas que no son recientes. La pobreza, es un problema muy antiguo para muchos de ellos. Pero sólo lo enuncian.</p>	
Moviliza emociones	<p>-En la actividad de argumentación afloran muchas emociones encontradas por ser una problemática preocupante. Además son manifiestas preguntas que proyectan el problema ¿Qué pasara en 5 años?, preguntas de ucronía, ej. ¿Qué hubiera pasado si Pablo Escobar no hubiera vivido?, etc.</p> <p>-Surgen otras preguntas interesantes que pueden dinamizar la discusión, por ejemplo en la IE. Antonio José de Sucre, los estudiantes se cuestionan: ¿Es posible explotar oro en el río Medellín?, una pregunta que puede derivar por los problemas que supone la fiebre del extractivismo minero en el país.</p> <p>-Los problemas que los estudiantes señalan son vividos por muchos de ellos. Les preocupa el futuro. Manifiestan constantemente que sus familias protagonizan varios de estos problemas. Además, establecen puntos de conexión entre las percepciones de sus compañeros. Constantemente los estudiantes exponen una mirada hacia el pasado, y afirman que “Todo tiempo pasado fue mejor”, emergen miradas pesimistas sobre el futuro, pero no un futuro colectivo, sino su futuro individual.</p>	
INJUSTICIAS ESPACIALES		
Espacialidades diferenciadas	Procesos Geohistóricos	Escalas injustas
<p>-Emergen espacios inseguros, espacios con problemas ambientales, espacios donde se concentra riqueza, espacios donde se concentra la pobreza, espacios con poco acceso al transporte y a los equipamientos, espacios de la exclusión, espacialidades de resistencia.</p> <p>-Se identifican paisajes contaminados en</p>	<p>-Ausencia de referencia a las estructuras espacio-temporales que explican los problemas.</p> <p>-Los procesos geohistóricos están ausentes de las mismas soluciones.</p>	<p>-Pocas relaciones escalares. Los problemas se restringen a lo local y se desconoce las presentes en el valle de Aburrá, tales como: la escombrera de la comuna 13, Túnel Aburrá-Oriente, Túnel Verde, Metrocable. Problemas que pueden dar concreción a contrastes interesantes.</p>



<p>comparación a los asépticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las soluciones se restringen a solo construcciones, mirada del espacio como receptáculo y contenedor. -Los estudiantes demandan la atención a los barrios olvidados. -Desconocen la decisión de Estado frente a la planificación, visión, representación y acción sobre las espacialidades. -Los estudiantes reconocen las diferencias de los espacios habitados. -Los estudiantes afirman que el espacio les pertenece. El hombre es propietario del espacio. No hay espacio sin dueño. 		<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de la Institución Diego Echavarría Misas reconocen los problemas en su escala inmediata, el Valle de Aburrá. Distinguen que pueden ser vistos por los habitantes de los barrios de diferente manera. Sin embargo, sólo en algunos, los problemas trascienden al ámbito nacional y comparan estos aspectos con lo visualizado en los medios de comunicación. -El impacto global está ausente en las descripciones, explicaciones, interpretaciones, justificaciones y argumentaciones. No aluden en ningún momento a los problemas en otros países.
ESPACIO VIVIDO		
<p>Experiencias del Sujeto (Tácticas y estrategias del habitar)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Euforia en el momento de describir el espacio vivido. -Se describen los espacios que pertenecen a lugares muy frecuentados. -Se enuncian toponimias desconocidas: Rincón, Golfo, Barrio Hundido, Hueco, Punta Brava, Nueva Jerusalén, Barrio El Poblado. Los referentes informales remplazan a los nombres de la sectorización de la división administrativa. -No presentan dificultades para ubicar un lugar después de las problemáticas concertadas. -Una mayoría no enuncian sus acciones en los espacios referidos. -Los estudiantes banalizan las tácticas espaciales de los grupos humanos y desconocen los enquistamientos simbólicos que puede construir los seres humanos con su espacio. - Gran parte de los estudiantes manifiestan vivir directamente los problemas. Su cercanía, de alguna manera hizo que sus descripciones fueran pertinentes. 	<p>Relación espacio, tiempo, sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuando se da cuenta de los espacios se mencionan algunas características sociales y económicas principalmente: valores de arriendo, cultos, dinámicas de criminalidad etc. Pero se dificulta pensar en las razones políticas, económicas, sociales, que pueden explicarla y justificarla. - En las soluciones que plantean no hay una relación directa entre el espacio habitado, el tiempo y la sociedad. Esta triada es ausente de sus propuestas. 	



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

--	--

Cuadro N°9 Formato de la matriz de análisis de los talleres implementados. Elaboración propia.



UNIVERSIDAD

4.3.2 Hallazgos: ideas que aportan a otras alternativas de Formación del Pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales.

Posterior a la presentación de la matriz de análisis, es necesario hacer prosa de varios elementos que permitan la concreción del segundo objetivo, que respecta a los aportes para la formación de pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales, a partir de la implementación de los talleres en los centros de la práctica pedagógica. En resumidas cuentas, los planteamientos que surgen a continuación, preceden a la pregunta: ¿Qué ideas de la matriz movilizarían la formación de pensamiento social, a partir de problemáticas justo-espaciales?

Una idea ha destacar la representa *la simultaneidad de las habilidades de pensamiento social*. En los diferentes apartados de la matriz fue visible que las habilidades se reiteraban según los momentos de los talleres; esto es, que cuando se planteaba una actividad de argumentación, por ejemplo, la descripción retomaba protagonismo para construir razones desde relatos propios y/o ajenos sobre el espacio vivido. Fue imprescindible para los estudiantes caracterizar y enumerar asuntos para construir explicaciones, así pues un estudiante de la Institución Antonio José de Sucre afirma: “las casas pobres, de ladrillo y sin revocar, deben estar presentes en las inversiones del gobierno”. Lo anterior nos muestra un indicio de la interpretación que se sirve de elementos descriptivos para elucidar mejor una idea.

Se reconoce así, que las habilidades no son procesos acabados y dados en las prácticas de enseñanza; al contrario, son circunstanciales, situacionales y contingentes. Las habilidades dependen del orientador de la actividad, de las preguntas y de las acciones dirigidas por el maestro. Por todo esto, la formación de pensamiento social no depende de la secuencialidad de las habilidades, sino de la coherencia y pertinencia de cada una para construir conocimiento social. Ahora bien, la simultaneidad no se puede confundir con la mixtura de habilidades que no son diferenciadas por el interlocutor que las elabora; en otras palabras, no se puede confundir la justificación con una descripción más detallada, la justificación con la explicación etc. Cada habilidad tiene su naturaleza, su pertinencia y sus formas, no se pueden desvirtuar en el discurso ni trivializar.



A pesar de reconocer que las habilidades distan de las secuencias y jerarquizaciones, lo interesante es reconocer que la formación de pensamiento social comienza desde las narraciones y descripciones que los estudiantes hacen del espacio vivido. Por ello, la actividad de cartografía social irrumpió con una secuencia de convenciones que pretendían que el estudiante identificara unos espacios, para luego describirlo; y fue a partir de su caracterización que fueron visibles problemáticas, prestas luego a re-descripciones, interpretaciones, justificaciones y argumentaciones. Así pues, una segunda idea nos alude a la importancia de la *apertura a los procesos de descripción y narración*. Los estudiantes comienzan a destilar experiencias de vida, que confluyen eminentemente, según Soja (2008, 2010) en autobiografías espaciales, esto es, espacio vívido.

Espacios injustos relatados, como simbiosis entre lo narrado y descrito, permitirían plantear problemas del espacio vivido. Unos problemas que suscitarían en habilidades posteriores pensar en soluciones a partir de la construcción de tesis y argumentos, que en la mayoría de los casos eran acompañados del relato propio, y en algunos casos, incentivados por los juegos de roles asignados a los estudiantes, por ejemplo, decía un estudiante que se enroló como vendedor ambulante, en la Institución Educativa Antonio José de Sucre: “Sr. Alcalde para que se acuerde de aquellos que no tenemos el mismo lugar que usted y que cada día nos matamos por conseguir un dinerillo para comprar la comida y los productos.”

Una idea complementaria a lo expuesto hasta el momento nos dirige a plantear que *las preguntas orientadoras son movilizadoras para pensar socialmente*. Cada momento de las habilidades dependían de las preguntas formuladas y de sus contra-preguntas, en razón de la pertinencia, coherencia y profundidad de cada habilidad. Por ejemplo, en la explicación muchos estudiantes se restringían a elaborar respuestas sobre las causas y consecuencias, eludiendo los motivos de los actores y agentes implicados al problema. Por otra parte, la descripción de los estudiantes se refería a preguntas simples como: ¿Qué es?, ¿cómo es?, ¿Qué características tiene?; evadiendo preguntas importantes que podrían cualificar las descripciones del problema, tales como: ¿qué pasa?, ¿cómo ocurre?, ¿cuándo pasa?, ¿A quién le pasa?, ¿qué piensan esos sujetos?, ¿qué hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién interviene?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo piensan?, ¿cómo viven?, ¿qué quieren?, ¿cómo lo quieren?



Quizá, en este punto también es importante tener claridad sobre lo que se pregunta, puesto que en la explicación muchos estudiantes confundían las causas con los efectos del problema, por ejemplo una estudiante de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas a la pregunta ¿Cuáles son las razones que dan lugar al desempleo? escribe: “Una razón del desempleo es la pobreza que todos vivimos”. Otro aspecto importante refiere a la confusión en la justificación de las razones sociales, culturales, políticas y económicas que constituyen un problema. Frente a lo anterior, muchos estudiantes preferían copiar las preguntas y preguntar el significado de cada concepto, mientras otros realizaban afirmaciones inconclusas o confundían lo económico y cultural. Por ejemplo, un estudiante de I.E. Antonia José de Sucre escribía en la carta dirigida al alcalde: “una razón social del problema del manzanillo es que necesitan más empleo”.

Una razón por la cual, las explicaciones, justificaciones, interpretaciones y argumentaciones eran aciagas frente a lo planteado, respecta a la limitación del corpus teórico que permitía la comprensión del problema. Eduardo Galeano nos recuerda que los límites de nuestro mundo son los límites de nuestras palabras, en esa medida se puede evidenciar que una idea base que aporta la implementación del taller es el *andamiaje de un corpus teórico para la comprensión de los problemas*. Los problemas Justo-espaciales y los PSR, necesitan de la teoría y la práctica, de lo justo-espacial y el espacio vívido, para construir mejores elaboraciones en cada habilidad. Los lapsus en las respuestas de los estudiantes son expresiones que demandan la elaboración de mejores justificaciones y explicaciones, que dependan en buena medida del conocimiento teórico, que se construye y reconstruye, en asociación a las analogías y metáforas que el sujeto elabora con sus experiencias.

En la misma habilidad discursiva de la argumentación es fundamental el corpus teórico, porque se ponen en cuestión problemas, sus propuestas, sus situaciones, los contextos y los sujetos y agentes implicados, que pueden dar cuenta de injusticias espaciales, del papel de los medios de comunicación, del debate científico-social, de los dilemas éticos-estéticos-políticos, de las estructuras espacio-temporales que los definen. Muchas veces lo teórico y lo práctico se convierte en síntesis compleja que pretende dar resolución a una situación compleja, y por ello se convierte en movilizador de argumentos, hipótesis y temas, que pretenden ser defendidos por los estudiantes.




Una idea complementaria a la anterior nos refiere a la importancia de ir más allá de la discusión de posturas para *transitar por verdaderas prácticas discursivas que posibiliten la disuasión y persuasión, mediante ambientes de refutación y extrapolación de argumentos*. Lo anterior es fundamental porque es evidente que los estudiantes de las instituciones educativas pueden plantear discusiones sobre un problema, donde emergen principalmente posturas cortas que rápidamente persuaden al otro, pero no disuaden, es decir, entre ellos no se responden para hacerlos desistir de una idea. Por ello, en algunos momentos se construyen solo retahílas de un solo argumento, por ejemplo a la discusión sobre la posibilidad de reserva natural del pico manzanillo un estudiante responde: “la reserva sería muy importante porque le permitiría al barrio tener ganancias”, esa respuesta fue repetitiva entre los estudiantes y nunca fue extrapolada. Lo mismo, la idea generalizada que suponía el aumento de la fuerza pública para hacer frente a los problemas de las BACRIM en el Manzanillo.

Como vemos, las soluciones dadas al problema en las discusiones son enunciativas y no responden a la construcción de argumentos fuertes que puedan ser convincentes, por el contrario pueden ser blancos de buenas refutaciones, pero los mismos estudiantes muchas veces se rehúsan al contraargumento, obligando al maestro a fungir el rol de refutador y/o defensor de una idea. Sin embargo, se reconoce que el juego de rol es una metodología alternativa para dichos procesos de persuasión y disuasión, puesto que el interlocutor construye sus razones y soluciones desde un lugar particular, desde sus necesidades y sus relatos; esto indica que los estudiantes deben apropiarse mediante un ejercicio de empatía con el rol asignado y/o elegido, de lo anterior depende un buen ejercicio.

De acuerdo con lo anterior, surge la idea, la cual plantea la necesidad de *cualificar procesos escriturales y orales*, que movilicen la formación de pensamiento social. Los talleres realizados en las instituciones educativas ponen en escena un fenómeno: la dificultad que tienen los estudiantes para estructurar y sustentar sus ideas; por tanto, la manera de escribir de los estudiantes, se refiere muchas veces a fragmentos dispersos, desconocimiento de léxico, claridades gramaticales y mal uso ortográfico. Como nos plantea Jorba (2000) el volumen de conocimientos es un criterio importante para formar para las habilidades, en esa medida es bueno que los estudiantes dieran uso de mejores elaboraciones, características de los fenómenos y propiedades de los elementos descritos.





En correlación a la habilidad de la argumentación, los estudiantes no hacen uso de guiones que se conviertan en rutas para dirigir la discusión, plantear refutaciones y construir extrapolaciones. Además, los buenos procesos escriturales permiten la construcción de otras preguntas orientadoras que pueden: dirigir la discusión, refutar al otro e incluso disuadirlo. Por lo anterior surge otra idea suplementaria: *Es importante la formulación y deconstrucción de preguntas que movilicen el pensamiento social*. De lo anterior, se puede evidenciar que los estudiantes no plantean otras preguntas, se conforman con los planteados por el maestro.

Los medios de comunicación juegan un papel nodal en la formación de pensamiento social a en relación a los problemáticas justo-espaciales, en tanto develan dos cuestiones: se convierten en la principal fuente de información y referencia que tienen los estudiantes sobre un problema, por ello se convierten en materia prima para la elaboración de las descripciones; por otro lado, la influencia de los medios de comunicación también perfila el pensamiento social dominante, que comparte las mismas justificaciones e interpretaciones de los problemas, por ejemplo al referirse los estudiantes a la solución de aumentar la fuerza pública para mejorar la seguridad de los barrios. En definitiva, una idea importante es el *reconocimiento del papel de los medios de comunicación en la formación de pensamiento social*, constantemente aportan una visión al estudiante, desde sus diferentes canales: celular, internet, televisión, radio etc.

La indagación de los posibles aportes para la Formación del Pensamiento Social a partir de las problemáticas justo-espaciales, en la realización de los talleres, más que ampliar el panorama sobre el horizontes prácticos de la investigación, permitió reconocer a los estudiantes como sujetos que habitan su espacio y que reconocen las dificultades que día a día se exponen frente a ellos de manera compleja, dinámica, conflictiva y única. Es interesante en este punto develar, que otra de las ideas que contribuye de manera especial a la concreción del último objetivo de la investigación, es aquella que implica pensar en que *todos los problemas descritos deben movilizar las emociones*. En este sentido, claramente los estudiantes son sujetos que han vivido los problemas que ellos mismos han expuesto como problemas importantes de su espacio. Hablan con propiedad, y se relatan a sí mismos. El hecho de que los problemas movilicen emociones en todos ellos, dirige las reflexiones a pensar que evidentemente cumplen con un criterio para ser un Problema Socialmente Relevante.

Los estudiantes relatan y describen con facilidad los eventos pasados de los cuales han sido protagonistas. Por lo mismo, manifiestan reiterativamente que sus familias han estado inmersas en grandes dificultades como la pobreza, la falta de acceso a los Servicios Públicos, dificultades con el Transporte y la movilidad, y la inmersión en problemáticas ambientales muy significativas en los barrios. Si los estudiantes describen y se relatan con tanta propiedad y con tanto significado, exponiéndose frente al otro y llevando al aula sus vivencias, es necesario que el maestro de Ciencias sociales, los escuche, le de otro tipo de sentidos a las palabras de los estudiantes, los observe y les preste la suficiente atención como para develar reflexiones que deriven en contenidos formativos. *Las decisiones del maestro de Ciencias sociales deben destilar de las formas en las que escucha a sus estudiantes.*

Estos problemas que se describen y que mediante las experiencias también se les explica al otro, reflejan que *pensar en el espacio vivido, implica pensar en un futuro*. Lo cierto es que los problemas por su naturaleza y por su cercanía, los remiten a pensar su pasado, sus vivencias, su autobiografía, como lo entendiera Soja (2010) desde sus concepciones del espacio vivido. Sin embargo, su mirada hacia el futuro fue ineludible. Algunos de los estudiantes advertían un futuro inmediato, otros, un futuro lejano. Pero es evidente que en todos, emergió una mirada pesimista de la manera en la que desencadenarán cada uno de los problemas cartografiados y descritos.

Los problemas que los estudiantes señalan son vividos por muchos de ellos. Les preocupa el futuro. Manifiestan constantemente que sus familias protagonizan varios de estos problemas. Además, establecen puntos de conexión entre las percepciones de sus compañeros. Constantemente los estudiantes exponen una mirada hacia el pasado, y afirman que “Todo tiempo pasado fue mejor”, emergen miradas pesimistas sobre el futuro, pero no un futuro colectivo, sino su futuro individual. Varios de los estudiantes explican en las discusiones no saber que les deparará el futuro: “Probablemente en diez años yo no podré tomar agua limpia”, “Dónde uno esté caminando por ahí, ya con hijos y familia, y ese problema entre las bandas estalle y que caiga uno ahí con una bala perdida”, son afirmaciones de algunos de los estudiantes de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas.

Si bien los estudiantes develan una gran apropiación a los problemas que narran, a su realidad palpable, y evidencian una preocupación por su futuro, los estudiantes se eximen de toda responsabilidad cuando de soluciones se trata; es decir, *hay marginación, exclusión de los*

estudiantes a sí mismos, frente a la solución de los problemas. La generalidad de que los estudiantes describan y expresen constantemente que ellos no son los responsables directos de las soluciones es una constante en la realización de los diferentes momentos del Taller. La mirada hacia el problema es tan estrecha, que es paradójico el hecho de que la mirada hacia la solución sea tan ajena. En los apartados inherentes a las justificaciones, los jóvenes además de confundir el tipo de razones políticas, económicas y sociales entre sí, afirman que la responsabilidad es del Estado y por lo tanto, el único responsable de solucionar las problemáticas es el Estado.

El apartarse de las soluciones implica a su vez para los estudiantes, una acción directa del Estado sobre los espacios habitados. Es decir, además de proponer que la única solución es la del Estado, sugieren que el espacio es contenedor de las acciones del hombre y la mujer. Esto supone una mirada fragmentada de los espacios vividos. Una mirada en la que los espacios no son producto de los sistemas de acciones y sistemas de objetos, una mirada en la que el espacio son sólo las formas artificiales y naturales que rodean al hombre y a la mujer y que el hombre y la mujer poseen. El espacio, para los estudiantes, es objeto.

En estas formas de reconocer sus espacios, emerge otra idea central aportada por los talleres y es aquella de pensar que *la mirada multi-escalar debe estar presente en las habilidades de la descripción, explicación, interpretación, justificación y argumentación.* En los diferentes momentos del taller los estudiantes expresaron pocas relaciones escalares, los problemas señalados se restringían sólo al ámbito local. La pregunta que se presenta en este punto es ¿El espacio vivido también da cuenta de otras escalas?, a lo cual la respuesta es afirmativa. Las autobiografías mediante las cuales se reconocen los sujetos en un tiempo y un espacio vivido dan cuenta también de las relaciones y de los lazos que unen sus autobiografías con las de otros. Lo anterior supone pensar que al pensarse como sujetos en sus espacios vividos, piensen y reflexionen sobre las formas en las que son habitados otros espacios del mundo, igualmente la comparación es la acción inherente a las habilidades de la descripción y de la explicación y por lo mismo es necesaria.

Las relaciones escalares se quedan en el ámbito departamental y sólo algunos de ellos aluden al ámbito nacional. El impacto global está ausente en los diferentes momentos del Taller. Cuando algunos de los estudiantes aluden al ámbito nacional, lo hacen afirmando que están repitiendo

informaciones que han escuchado de los medios de comunicación, específicamente, de los dos canales nacionales RCN y Caracol. En este sentido, si en un momento se advirtió que en las descripciones no emergen posturas en las cuales se reproduzcan los discursos y las informaciones que escuchen en los medios de comunicación, *las razones que evocan en las justificaciones son tomadas de los medios de comunicación*. Los mismos estudiantes admiten haber escuchado estos fragmentos en canales nacionales de televisión.

Por otro lado, las razones que se exponen en las discusiones pese a que no están argumentadas con objetividad y con enriquecimiento teórico afloran de manera constante. Los estudiantes explican desde sus vivencias, dialogan y exponen razones justificadas como opiniones pareceres o visiones propias de la realidad social. En este punto aflora una última idea, no ignorar que *pese a que las razones son poco objetivas y poco argumentadas teóricamente, los estudiantes se comprenden entre ellos mismos*. Para este punto, es importante esta aclaración porque es importante que los estudiantes en los diálogos y en las discusiones se hagan comprender de la otra persona que está atento a realizar contra-preguntas o cuestiones para fortalecer las posturas. Lo cierto es que los estudiantes en su mayoría comparten un contexto habitado en el cual las nominaciones son compartidas. Son toponimias similares con las cuales distinguen los fenómenos, hechos y acontecimientos que observan y que viven diariamente. Por ejemplo, los estudiantes enunciaban nombres no reconocidos por la administración pública como Nueva Jerusalén, Barrio Hundido, El Golfo, etc.

Finalmente, se reconoce que lo expuesto hasta este punto, da respuesta al segundo objetivo de la presente investigación, en la medida que emergen ideas interesantes a tener en cuenta para pensar en otros aportes a la Formación de Pensamiento Social a partir de problemáticas justoespaciales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO V

5.1 A modo de introducción:

En el presente capítulo, se presentarán a modo de síntesis, otros aportes desde el discurso que pretenden liberar sentidos para una enseñanza crítica de las Ciencias sociales. Dichos sentidos son el producto de las relaciones entre los anteriores resultados y la misma misiva de contribuir a la toma de decisiones didácticas del maestro y de la maestra de Ciencias sociales. Por lo anterior, los sentidos construidos se exponen como una propuesta didáctica para la Formación de Pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales, como una respuesta a la articulación del conocimiento cotidiano, conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar, una tensión que fue latente en la problematización del trabajo de investigación.

Es importante rescatar que los sentidos para la decisión didáctica, a modo de premisas, responden en secuencia a las aspiraciones de la enseñanza de las ciencias sociales en formar en conceptos, procedimientos y actitudes. A continuación se presentan los sentidos que derivaron metodológicamente, no sólo de los resultados de los dos primeros objetivos específicos de la investigación, sino también, de una red semántica, elaborada a raíz de las conexiones y redes entre los discursos:

- Contenido formativo es al pensamiento social, como el pensamiento social es al contenido formativo.
- Las controversias, emociones, preguntas y soluciones, son implicaciones de la argumentación de las problemáticas justo-espaciales.
 - Pensar en las geohistorias y en las escalas injustas del espacio vivido moviliza la simultaneidad de las habilidades de Pensamiento social.
- Liberar emociones y pensar el futuro del espacio vivido, una apuesta de las problemáticas justo espaciales.
- El discurso del otro posibilita pensar socialmente para el reconocimiento de la diferencia.

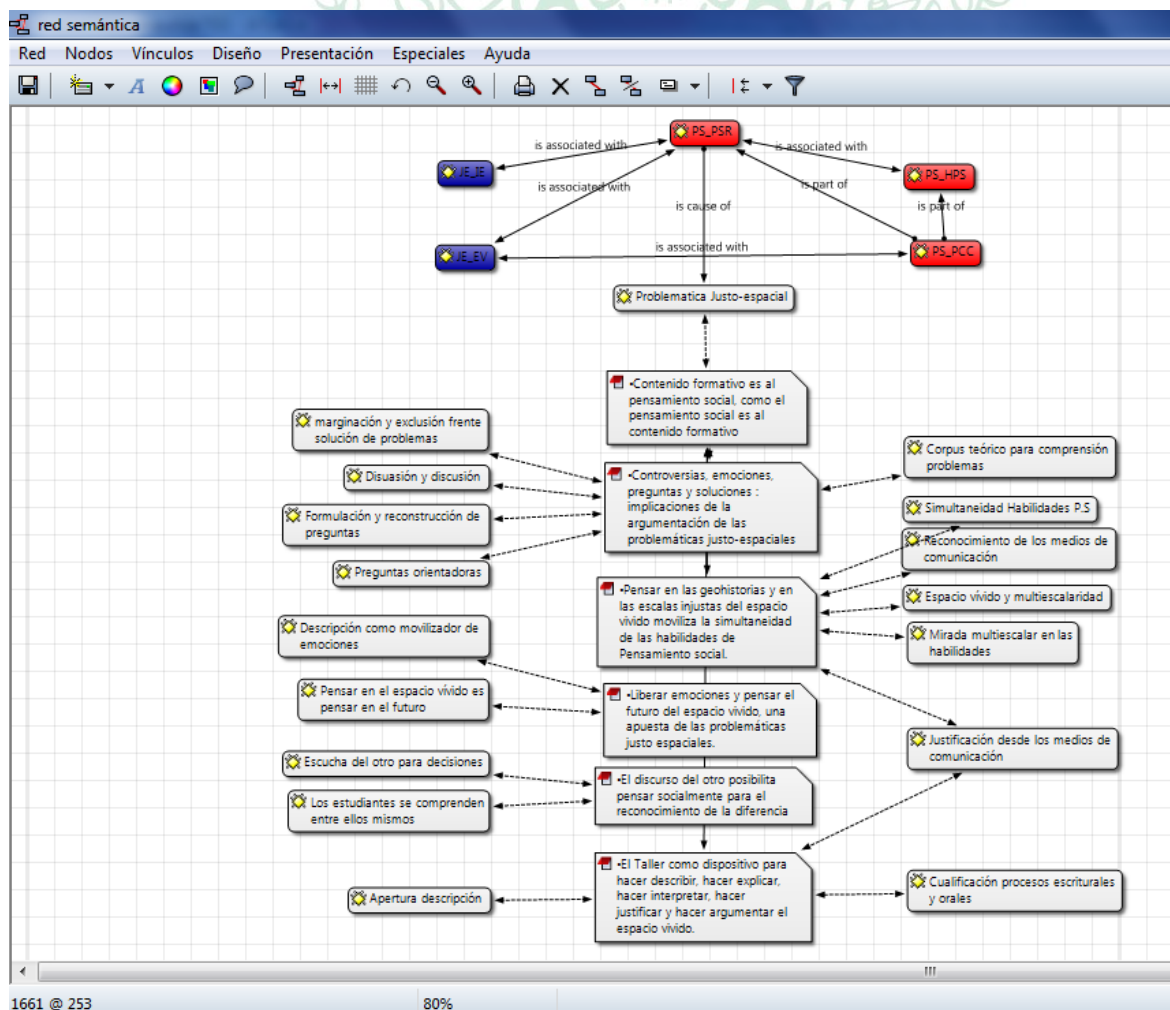
- El Taller como dispositivo para hacer describir, hacer explicar, hacer interpretar, hacer justificar y hacer argumentar el espacio vivido.

La siguiente red semántica evidencia sustancialmente una primera estructura inherente a las relaciones que subyacen entre el Pensamiento social y la justicia espacial desde las cinco categorías centrales que derivaron de los acercamientos teóricos; para que finalmente se desprendan las indagaciones que emergieron de la implementación de los talleres relacionados con cada uno de los sentidos planteados. La red semántica revela la complejidad de los planteamientos, pero también la forma en la que los aportes no son jerárquicos ni secuenciales, pero sí interdependientes y correlacionados.

La herramienta de investigación cualitativa Atlas ti, posibilitó un acercamiento a las mismas conclusiones que emergieron de los resultados de los primeros objetivos específicos, no sólo desde los códigos, sino también desde comentarios y memos que eran pertinentes para la concreción de este último momento de la investigación. A continuación, la red semántica construida, que permitió la concreción de los aportes a manera de sentidos a partir de sus relaciones estrechas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Cuadro N°10 Red semántica construida. Elaboración propia.

5.2 Sentidos para las decisiones didácticas en la formación de Pensamiento Social a partir de problemáticas justo-espaciales

Es evidente que el último objetivo de la presente investigación debe transformar las tensiones planteadas en la problematización, en verdaderos sentidos que compartan la frontera de aportar al Pensamiento social, que a su vez se enruta a la construcción de conocimiento social en la escuela, en la enseñanza de las Ciencias sociales. Es decir, los sentidos poseen carga simbólica en tanto, devienen de diferentes lugares discursivos que le pertenecen a sujetos, contextos, objetos, y saberes, pero que quieren explicar en últimas una realidad social dinámica y conflictiva.

De acuerdo con Berger & Luckman (2001), dicha realidad es compleja en la medida que no es sólo objetivada, sino que es atravesada por realidades subjetivas. Por lo mismo, el sentido no es sólo lingüístico, sino que está intrincado en las tensiones del mundo interior de cada sujeto; no obstante, si el sentido es un producto intersubjetivo de discursos, es “una producción colectiva que se materializa a través de la acción y el discurso en el mismo contexto” (Verón, 1998, p. 125).

Ahora bien, los sentidos que se presentarán hacen parte de los discursos que se logran capturar de la investigación durante los talleres realizados en la práctica pedagógica y los discursos disciplinares que soportaron la misma práctica pedagógica, para *tocar a un otro* que tiene que tomar decisiones didácticas en la enseñanza de las Ciencias sociales, que en otras palabras, pretenden reflexionar por los quien, el qué, el dónde, el para qué, el cómo y el porqué. Ello explica, por qué cada sentido es producto de las mismas realidades que los investigadores externalizaron e internalizaron, de su práctica, desde su conocimiento teórico, y su saber escolar. A continuación, algunos sentidos para las decisiones didácticas:

- a) **El Contenido formativo debe ser al pensamiento social, como el pensamiento social debe ser al contenido formativo.**

La anterior premisa se sustenta desde las relaciones que se pueden dar entre lo que supone el pensamiento social, como condición y propósito formativo de la enseñanza de las ciencias sociales, y el concepto de “contenido formativo” (Roth, 1970), como un bien cultural que trastoca al estudiante. La relación de reciprocidad se funda en la medida que los estudiantes se acercan al bien cultural, y éste, provoca afecciones en el estudiante. En ese sentido se vislumbra la pregunta ¿Qué permite que el bien cultural trastoque al estudiante y el maestro? Una respuesta anticipada que se puede desglosar de la investigación responde al pensamiento social. El pensamiento social y su fijación a las problemáticas justo-espaciales, con el dinamismo de las habilidades sociolingüísticas para formar para el pensamiento crítico y creativo, permiten que el estudiante sea trastocado por el bien cultural, es decir, experienciarlo, comprenderlo, comunicarlo, controvertirlo y transformarlo.

De acuerdo a Roth (1970) “lo formativo es aquello que conduce a un experimentar valores, aquello que crea las necesidades espirituales, que espiritualiza las fuerzas vitales, que forma los sentimientos, que despierta la cultura” (p. 28). Por lo mismo el contenido es bien cultural y el contenido formativo va más allá del bien cultural; esto indica que el deber de todo maestro es pensar el contenido pedagógico de un bien cultural, para lo cual el pensamiento social puede contribuir demasiado, puesto que permite confrontarlo con la realidad social de los estudiantes. Volviendo a lo anterior, “el contenido formativo está en la fuerza, despertadora de interés y formadora de sentimientos que el objeto posee” (Roth, 1970, p. 28) Definitivamente, el pensamiento social, como un conjunto denso de problemas, posturas, soluciones y habilidades, movilizan, despiertan, maravillan y cautivan a los estudiantes, porque pretenden finalmente despertar el conocer, el sentir y el actuar frente a su realidad social compleja, única, multicausal, interdependiente e irreproducible.

El pensamiento social como condición y finalidad, desde sus postulados permiten al sujeto mantenerse en actitud de apertura al mundo y pretende movilizar un conjunto de habilidades para que el estudiante sienta, comprenda y transforme su realidad social. Ahora bien, es fundamental tener en cuenta el papel de los contenidos, los cuales deben corresponder a las aspiraciones del pensamiento social, en esa medida será formativo, en tanto el pensamiento social también es propósito formativo. Las problemáticas justo-espaciales son una buena posibilidad para pensar socialmente, puesto que vinculan el espacio vivido de los estudiantes y pretenden escenificar esas geografías injustas que se constituyen.

Ahora bien, el contacto entre la problemática justo espacial y el estudiante tiene que estar precedida sobre preguntas que fungen como catalizadoras de su contenido formativo, entre ellas pueden ser: ¿Cuáles contactos puede tener los estudiantes con las problemáticas? ¿Alguna vez se ha cuestionado por la problemática? ¿Qué tiene de interesante el contenido para el estudiante? ¿El contenido permite el anudamiento de las habilidades de pensamiento social? ¿Tiene que ver la problemática con el espacio vivido del estudiante?, sumado a las preguntas importantes de Roth (1970, p. 32): ¿Cómo llevo el objeto a la vida diaria del niño, de tal manera que el interés se

solidifique? ¿Cómo convierto el objeto en una necesidad interna del niño, de modo que el busque la ocupación con él, de manera que la busque aun fuera de la escuela?

En suma, el contenido formativo nunca será un tema, sino que supone coherencia con lo vivido por los sujetos, lo teórico y didáctico, en semejanza a lo planteado por el pensamiento social, que resuelve la construcción de conocimiento social como una unión indisoluble entre lo teórico, lo vivido y lo escolar, con las pretensiones de *tocar* a los estudiantes para toda la vida.

b) Las controversias, emociones, preguntas y soluciones, son implicaciones de la argumentación en las problemáticas justo-espaciales.

Las problemáticas justo-espaciales expuestas movilizan otras preguntas, afectos, posiciones y soluciones, mediante razones argumentadas que motivan la disuasión y la persuasión de ideas sobre las mismas problemáticas. Ahora bien, si se reconoce que las problemáticas justo-espaciales comparten hilos discursivos de la justicia Social, se entiende que la argumentación debe fungir como posibilidad para pensar el horizonte de la justicia social. Así pues, la disuasión, se convierte para el estudiante y para el maestro en actitud y procedimiento para hacer desistir al otro, mediante construcción de argumentos y asunción de posturas que contraríen la mirada de un sujeto productor y reproductor de injusticias; y la persuasión, se convierte para el estudiante y para el maestro en actitud y procedimiento sobre lo que debe suponer la búsqueda de la justicia Social. Sin embargo, una discusión de solo posturas será un espectro del propósito de formar para pensar socialmente, puesto que se reducirían a solo prescripciones, que acompañaran los aconteceres de los estudiantes durante toda su vida.

La argumentación como práctica formativa, condensa las habilidades de pensamiento, el corpus teórico que la justifican y los mismos espacios vividos que para los estudiantes son relevantes, una simbiosis entre lo teórico cotidiano y escolar. En esa medida, pretende convocar a todos a pensar y repensar las problemáticas, pero también contribuye, a los maestros, a identificar otros posibles problemas que pueden derivar de los discursos y que pueden ser orientadores sobre las decisiones de nuevos contenidos. Por lo anterior, la argumentación no es solo artificio

metodológico del problema justo-espacial, sino que supone el análisis del problema y de las nuevas decisiones sobre la enseñanza.

Por lo mismo, la argumentación es formativa puesto que mueve al otro y pretende mover el propio pensar. La extrapolación y refutación pretende intercambiar ideas, argumentos y sentires sobre las geografías opresoras que lo agobian, y por lo mismo, expone a los estudiantes y maestros a ser tocados por los espacios vividos del otro, para no banalizarlos. No por transitar de manera diferente los espacios vividos, significa que debemos enajenarnos de la solución del problema; en esta perspectiva la argumentación permite el contacto con el otro, volvernos portavoces y mediadores con el otro, pensar en problemas comunes; en suma, la argumentación de los problemáticas justo-espaciales son un verdadero camino allanado por las prácticas formativas.

c) Pensar en las geohistorias del espacio vivido y en las escalas injustas moviliza la simultaneidad de las habilidades de Pensamiento social.

Un valioso aporte de las Geohistoria del espacio vivido y las escalas injustas, como expresión de la desigualdad y diferenciación espacial, respecta a la simultaneidad de las habilidades de pensamiento social. Describir y explicar, describir y argumentar, explicar y justificar, etc., al fin y al cabo, son posibilidades que tiene el sujeto para construir conocimiento social en la Escuela. Al remitirnos al componente Geohistórico el sujeto puede elaborar buenas explicaciones y justificaciones para elaborar los argumentos de una problemática específica, puesto que desentraña las raíces estructurales del problema y las correlaciona a un presente inmediato. Por otro lado, las escalas injustas permiten a los estudiantes comparar y analizar problemas y soluciones que se han dado, con el fin de ponerlas a discusión en su contexto.

Lo extrínseco y lo intrínseco se ponen en interdiálogo, brindando a los estudiantes ir más allá de simples descripciones, que si bien son importantes, no son suficientes para liberar sentidos de su realidad. Además, el juego a varias escalas injustas y su relación con lo Geohistórico permiten desmitificar los medios de comunicación que aglutinan la información con la intención de aportar una visión parcial de la realidad social. Así pues, lo temporal como una expresión

diacrónica, y lo espacial como una expresión sincrónica, versan potencialmente en las habilidades de pensamiento social.

Por consiguiente, una problemática justo-espacial recupera la pregunta por lo Geohistórico, en función a nuestros espacios vividos, que no son circunstanciales sino que responden a un devenir espacio-temporal específico, que se consolida en estructuras que obedecieron, en sí mismas, a conflictos. Allí residen verdaderas oportunidades y posibilidades para la formación de pensamiento social, en tanto los espacios vividos evocan la descripción y narración de los estudiantes, los espacios vividos pueden evocar a la explicación y justificación desde un enfoque Geohistórico, y además, puede convocar a la interpretación y argumentación desde el avistamiento de las escalas injustas. Sin embargo, lo más interesante es que no solo permiten formar para las habilidades de manera secuencial, sino que responden, en sí mismas, a un ejercicio sincrónico de describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar para liberar sentidos de esa realidad social, del estudiante que las elabora.

d) Liberar emociones y pensar el futuro del espacio vivido, una apuesta de las problemáticas justo espaciales.

La liberación de emociones como un atributo imprescindible de los problemas socialmente relevantes, aterrizan de manera evidente en las problemáticas justo-espaciales. El dialogo, la insinuación, y las palabras referidas a los contextos habitados, ciertamente elucidan lo estrechos que son dichos espacios vividos con el sentir, con el pensar, con el desear de los estudiantes que no sólo los relatan, también los describen, los explican, los interpretan y los argumentan. Neus-Manfred (2011) por su parte, al referirse a la liberación de emociones, se refiere también a la manera en la que los estudiantes expresan con insistencia los sentimientos que generan en ellos la manera en la que habitan sus espacios, pero también la forma en la que sus espacios habitan en ellos.

En este sentido, las emociones de alteración, preocupación, duda, expectativa, etc., dan cuenta de sus concepciones, representaciones y significados, que a su vez, hacen que el espacio hable a través de ellos. El espacio vivido no sólo es objeto de descripción o de argumentación; el espacio se encarna en los sujetos a través de sus palabras; y esto significa una gran oportunidad para el maestro de Ciencias sociales, en tanto indica la necesidad de develar en los significados y en las

toponimias de sus estudiantes, no sólo los contenidos, también los propósitos formativos y las finalidades que se extiendan también como condición, que para este caso, es la formación de Pensamiento social, el cual, permite la construcción de un conocimiento social que alude también a otras posibilidades de leer el mundo, y por lo mismo, a otros sentidos del mundo.

Por todo ello, las emociones promueven también la pregunta por el futuro, inmediato o lejano, por lo mismo, las preguntas orientadoras son derrotero para pensar otras posibilidades, soluciones realizables y acciones que develen otras formas de confrontar las problemáticas justo-espaciales. La pregunta por el futuro emerge indirectamente en las interpretaciones y en las argumentaciones, develando no sólo posturas, sino, otras miradas de las acciones a emprender para el cambio. La realidad social es dinámica, y por lo mismo está sujeta a cambios que se exponen como horizontes promisorios de justicia, o también, como reflejos pesimistas del empeoramiento, del incremento de las desigualdades, de la indiferencia y del nulo reconocimiento.

Las problemáticas justo-espaciales no sólo revelan emociones que pueden orientar propuestas didácticas, también se convierten en dilemas que buscan el cambio, y en retos que requieren cambios estructurales en un futuro. Por lo mismo, las emociones liberadas y las proyecciones futuras, por si solas no movilizan grandes oportunidades de leer y de actuar en el mundo de otras formas; requieren de la presencia de las habilidades del Pensamiento Social y de las condiciones del pensamiento crítico y creativo. De esta manera, las problemáticas justo-espaciales se explanan en el aula, como lazarillo del reconocimiento, como lazarillo del cambio.

e) El discurso del otro posibilita pensar socialmente para el reconocimiento de la diferencia.

Las decisiones didácticas no se suman a las certezas en las que se exponen los planteamientos teóricos y disciplinares, y tampoco tienen lugar en las percepciones, soluciones y respuestas que tiene los estudiantes frente a un problema. Las decisiones didácticas no pueden ser unidireccionales y derivarse de una interacción en la que no están inmersos los estudiantes como sujetos que a través de la oralidad y la escritura, también dan cuenta de asuntos importantes en la formación. No sólo los discursos que emergen en las diferentes habilidades de los estudiantes le

permiten al maestro develar posibles propósitos formativos. También los discursos que subyacen de los diálogos que sostienen los estudiantes, contribuyen a que no sólo se comprendan, sino también, para que reconozcan la diferencia y posibilite una lucha significativa contra la segregación.

Escuchar las formas en la que la alteridad discute, entiende y nomina aspectos de su realidad social, da cuenta de las grandes posibilidades didácticas que subyacen del conocimiento del otro. Por supuesto, en este lenguaje, las opiniones, percepciones son importantes porque hacen parte de las primeras impresiones del mundo. Sin embargo, no son suficientes para las discusiones y disuasiones que deben ser movilizadas a raíz de la argumentación.

Cuando el maestro y la maestra de Ciencias sociales escuchan detenidamente lo que aflora de las discusiones de sus estudiantes, las finalidades y las condiciones de la misma didáctica emergen de manera natural. Sólo cuando se escucha al otro, es posible, no sólo entender los espacios habitados, sino también las formas en las que las problemáticas justo-espaciales se agudizan con mayor frecuencia en muchos lugares de la ciudad. Pensar justo-espacialmente implica de manera muy especial, pensar en las segregaciones y no sólo en las distribuciones, por lo mismo, las problemáticas no sólo aluden a los recursos y los servicios, también se pregunta por caracteres más personales de la población; la Justicia Espacial es por sí misma un acto de escucha con los habitantes de una ciudad. Formar en pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales implica la formación de sujetos que escuchan para el reconocimiento.

f) El Taller como dispositivo para hacer describir, hacer explicar, hacer interpretar, hacer justificar y hacer argumentar el espacio vivido.

La Formación de Pensamiento Social a partir de las problemáticas justo-espaciales, se concreta con metodologías coherentes a sus intenciones. El Taller, indudablemente, es un dispositivo que moviliza no sólo las habilidades del Pensamiento social, sino también el fortalecimiento de la Formación de Pensamiento Crítico y creativo. El Taller por su naturaleza conceptual y metodológica es una oportunidad de vincular en sus respectivos momentos actividades generales que permitan explorar desde diferentes ámbitos, la reflexión desde problemáticas justo-espaciales para el Pensamiento social.

Como ejemplo, la cartografía impulsa evidentemente procesos de descripción con los cuales, los estudiantes no sólo narran sus espacios habitados, también dan cuenta de problemáticas que observan en zonas cercanas a sus barrios y lo que implica para ellos, pensar en contextos cercanos con los cuales se presentan puntos en común. El retrato de dichas problemáticas se revela a través de las convenciones, toponimias y percepciones de los espacios vividos, lo cual implica necesariamente pensar no sólo en la descripción, sino también de la explicación y de la justificación. La cartografía pone en evidencia la simultaneidad de las habilidades a través de los símbolos y de las reflexiones que se hacen sobre la diferencia y el reconocimiento en sus contextos. Además, la lectura de fotografías genera significativamente posibilidades de justificación, de interpretación y de argumentación con una formación teórica indiscutiblemente promovida por el maestro de Ciencias sociales.

Sin duda alguna, el Juego de rol como una parte importantísima del Taller, revela argumentaciones elaboradas que permiten no sólo enriquecerse con explicaciones, justificaciones, interpretaciones y descripciones desde una postura personal. El juego de rol enriquece sustancialmente el Pensamiento social, pues le permite al estudiante situarse en perspectiva del alter y contemplar aspectos que quizás en sus espacios vividos no se muestran con facilidad. El juego de rol posibilita abiertamente el análisis de la realidad social, por lo mismo, debe ser contemplado en las decisiones didácticas que tome el maestro de Ciencias sociales. Siguiendo a Kaercher (2010), quien analiza el espacio puede entender el mundo en que vive y lo que es más importante: puede luchar para cambiarlo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO VI

6.1 Conclusiones

Frente a la pregunta de investigación, es posible concluir que las problemáticas justo-espaciales si aportan a la formación de Pensamiento social, puesto que pretenden problematizar los espacios vividos de los estudiantes, ofrecen un corpus teórico para comprenderlos y dan apertura a posibles soluciones que invitan a la justicia social. Por lo mismo, las problemáticas justo-espaciales son problemas socialmente relevantes del espacio vivido, puesto que comparten atributos como su presencia en discusiones científicas y sociales, controversia y liberación de emociones en los estudiantes, están presentes pero con una geohistoria. Sin embargo, un resultado importante se expresa en el carácter actitudinal que tiene la Formación de Pensamiento social a partir de problemáticas justo-espaciales, ya que en últimas tienen como horizonte la formación de sujetos justos.

De lo anterior se infiere una primera relación entre ambos conceptos, Justicia espacial y Pensamiento social. Además, se desprenden relaciones discursivas como la aproximación a habilidades de Pensamiento que superen la descripción, y la identificación de problemáticas que ameritan ser solucionadas. Por ello, el concepto puente entre Justicia espacial y Pensamiento social, fueron precisamente los problemas socialmente relevantes y sus atributos, que se convierten en criterios para transponer la Justicia espacial a las problemáticas justo-espaciales.

Por otro lado, el taller fungió no sólo como instrumento de recolección de información, sino también, como dispositivo didáctico para evaluar las condiciones de posibilidad para la Formación de Pensamiento social. Entre algunos aportes, es importante destacar la simultaneidad del pensamiento social, la apertura de los procesos de descripción y narración, la importancia de un corpus teórico para la comprensión de los problemas. Transitar por práctica de persuasión y disuasión, el reconocimiento de los medios de comunicación y la influencia en las habilidades de pensamiento, su posibilidad para pensar el futuro y movilizar las emociones en función de los espacios vividos, la mirada multiescalar y geohistórica que demanda las habilidades y la reticencia a los procesos escriturales por parte de los estudiantes.

La investigación permitió pensarnos como maestros intelectuales que cuestionan pero que también plantean alternativas y decisiones frente a un currículo crítico que no difiera entre los planteamientos disciplinares y la cotidianidad de los contextos. En definitiva los aportes presentados pretenden proponer otras prácticas de enseñanza de las Ciencias sociales, que a modo de sentidos implican la pregunta por los contenidos formativos, el pensamiento social como propósito formativo, la argumentación práctica discursiva en la enseñanza y para la enseñanza, la emoción y proyecciones futuras que implican pensar en los espacios vividos, el valor del discurso del otro para construir conocimiento social para el reconocimiento, y finalmente, el taller como propuesta metodológica valiosa para la formación de pensamiento social. Por último, se comparte una reflexión que pretende dilucidar lo que nos acontece y aconteció del trabajo de grado:

Entre sujetos, contextos, saberes y experiencias

Unos yo maestro se laceran ante el padecimiento humano.

Ya no banalizamos, ya nombramos y renombramos,

Ya buscamos ese algo más allá del contenido

Un algo para liberar sentidos... (Mónica Hernández & Esteban Franco).

6.2 Elaboraciones derivadas del Trabajo de investigación:

- Ponencia. Título: La Formación de Pensamiento Social desde problemáticas justo-espaciales: otros aportes para una enseñanza crítica de las ciencias sociales. Evento Académico: *V Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad del Tolima, Ibagué. Realizado los días 24 y 25 de septiembre de 2014.
- Ponencia. Título: Las Injusticias espaciales como otra alternativa para una formación de Pensamiento Social: De la descripción a la argumentación para la liberación de sentidos. Evento Académico: *Tercera Convención Nacional de Educación Geográfica: Perspectivas de la Educación Geográfica, reflexiones que se adeudan*, Bogotá D.C., Colombia. Realizado 3,4 y 5 de septiembre de 2014.

6.3 Recomendaciones

La presente investigación contempló desde sus resultados la necesidad de articular un conocimiento cotidiano del espacio vivido ofrecido por la justicia espacial, un conocimiento teórico o disciplinar que pretende ser un soporte para las habilidades de pensamiento, y un conocimiento escolar referido a lo que implica pensar socialmente. En esa medida las problemáticas justo-espaciales fueron más que un pretexto para la formación de pensamiento social, en tanto, ambos piensan el horizonte de la Justicia social.

De acuerdo a lo anterior, y reconociendo la naturaleza de la investigación, se pueden recomendar unas futuras investigaciones que retroalimenten y fortalezcan la presente. Ellas son:

- El planteamiento y análisis didáctico de unidades didácticas concretas que se refieran a esas otras formas de pensar socialmente.
- Una pregunta por la presencia de las habilidades de pensamiento social en la formación de los maestros de Ciencias sociales.
- Un estado del arte de posibles problemas socialmente relevantes que orienten la Formación de pensamiento social.
- La emergencia de la formación de sujetos justos como otro propósito formativo de la enseñanza de las Ciencias sociales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, A. & González, M. (2009) Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación infantil. Análisis, propuestas y estado de la cuestión. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.

Alessandri, A. (2014) Conferencia: La vigencia de Henry Lefebvre en los Estudios Territoriales y urbanos. Universidad Nacional de Colombia.

Arias, H., Cañaveral, L. & Taborda, J. (2009) Fomento de Competencias comunicativas para la promoción de los Pensamientos crítico y reflexivo en el área de Ciencias Sociales. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.

Benach, N. & Albet, A. (2013) Espacios Críticos: Un Proyecto Intelectual en Construcción. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol.18 (1027). Universidad de Barcelona.

Benach, N. & Albet, A. (2010) Edward Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo. Barcelona: Icaria.

Benejam, P. (1997) Las finalidades de la Educación Social. En: Pagés, J. & Benejam, P., Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria. (pp. 33-51) Barcelona Horsori.

Benejam, P. & Pagés, J. (1997) La Formación del Pensamiento Social. En: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía en la Educación Secundaria (pp. 152 - 164) Barcelona: Horsoni.

Benejam, P. & Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En: Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. Hablar y escribir para aprender. (pp. 201-218). Madrid: Síntesis.

Benejam, P. (2002) Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo*, Vol 30, 61 – 74.

Berger, P. & Luckman, T. (2001) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Arromortu Editores.

Bozzano, H. 2009. Territorios Posibles: Procesos, lugares y actores. Argentina: Lumiere.

Buitrago, D., Higueta, A. & Moreno, L. (2010) El desarrollo del Pensamiento crítico a partir de las estrategias Comunidad de Indagación y Aprendizaje basado en Problemas. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.

Camillioni, A. (1994) Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En: Aisenberg, B. & Alderoqui, S. (Comp.): Didáctica de las ciencias sociales (pp. 25-41). México: Paidós.

Canals, R. & González, N. (2011) El currículo de Conocimiento social y cultural, y la formación de competencias. En: Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. (pp. 41-61) Barcelona: Síntesis.

Capel, H. & Urteaga, L. (1981) Las Otras Geografías. Barcelona: Salvat.

Capel, H. (1987) Geografía humana y Ciencias Sociales. Una perspectiva histórica. Barcelona Montesinos.

Capel, H. (1991). Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea. Barcelona: Barcanova.

Cardelli, J. (2004) Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard. Cuadernos de antropología social, UBA, (19) 49-61.

Chevallard, Y. (1997) La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: AIQUE.

Claval, P. (2010) La geografía en recomposición: Objetos que cambian, giros múltiples. ¿Disolución o profundización?. En: (Lindón, A. & Hiernaux, D.) Los giros de la geografía humana: desafíos y horizontes, (63 – 90). Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2002) Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004) Estándares básicos de competencia en ciencias naturales y Ciencias sociales. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General 115 de Educación.

Conde, F. (2010), Análisis sociológico del sistema de discursos. *Cuadernos metodológicos*, (43) Madrid.

Constenla, X. (2004) La condición de la geografía: Una introducción a la obra geográfica de David Harvey. *Anales de Geografía* 44. Universidad de Santiago de Compostela. 131-148.

Cruz, M. (2004) Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I). En: Domínguez, M. (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. (pp. 3-28) Madrid: Editorial Pearson.

Damiani, A. (2010) La urbanización crítica en la metrópoli de Sao Paulo, a partir de fundamentos de la Geografía urbana. *Revista de Geografía Norte Grande*. Vol 46, 29 – 43

Davini, M. (2001) Conflictos en la Evolución de la Didáctica. La demarcación entre didáctica general y las didácticas especiales. En: Camilloni, A. & otros (Comp.) *Corrientes Didácticas contemporáneas*. (pp. 42-71) Argentina: Paidós.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.

Estébanez, J. (1982) *Tendencias y problemática actual de la geografía*. Madrid: Editorial Cincel.

Estebaranz, A. (1994) *Didáctica e innovación curricular*. España: Universidad de Sevilla.

Fernandez, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Revista Butlletí LaRecerca*. Universidad de Barcelona.

Fien, J. (1993) Geografía, Sociedad y vida cotidiana. En: *Documentos De Análisis Geográfica*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona (21). 73-90.

Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005) *Educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI.

García, B.; González, S.; Velásquez, Á. (2002) Asesor Guiso, A. *Técnicas interactivas para la investigación social*. Tesis en especialista de Gerencia en desarrollo social. Universidad de Antioquia, Medellín.

Gómez, H. (1995) ¿Por qué y para qué educar? En: *Educación la agenda del siglo XXI*. (Comp)

Recuperado

en:

1 8 0 3

http://www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf

Gómez, I. (2000) Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En: Hablar y escribir para aprender. (pp. 19-27). Madrid: Síntesis.

Gómez, M. (2005) La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol. 1. 83-115

Gómez, J.; Muñoz, J. & Ortega, N. (2002) El pensamiento geográfico. Madrid: Alianza Universidad Textos.

Gómez, J. & Ramírez, P. (1998) Hacia una didáctica del pensamiento social. *Educación y Cultura* 47, Agosto. Santafé de Bogotá FECODE, 11-16

González, G. (2013) El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol 13. N° 2, 24-34.

González-Monford, N (2011) Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i L'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les ciències Socials. (pp. 139-152) En: Les qüestions socialment vives i L'ensenyament de les ciències socials (Comp Santisteban & Pagès). Universitat Autònoma de Barcelona: Bellatera.

Guiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Universidad de Colima-México, vol. 5 (9), junio, pp. 141-153.

Gutiérrez, M. (2011) El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Uni - Pluri /versidad*, Vol 11 (2), Universidad de Antioquia.

Hargreaves, A. (1994) El malestar de la modernidad: El pretexto para el cambio. En: Profesorado, Cultura y Posmodernidad, (pp. 48-73). Madrid: Ediciones Morata S.L

Hargreaves, A. (1994) La reestructuración. Más allá de la colaboración. En: Profesorado, Cultura y Posmodernidad, (pp. 264-288). Madrid: Ediciones Morata S.L

Harvey, D. (2007) Espacios del Capital. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Harvey, D. (2003) Espacios de Esperanza. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Harvey, D. (1977) Urbanismo y Desigualdad social. Madrid: Siglo XXI.

Heller, A. (1990) Más allá de la Justicia. Barcelona: Editorial Crítica.

Heller, A. (1997) Complejidad en la Justicia, un reto para el siglo XXI. Estudios políticos, *Revista Análisis Político*, Universidad Nacional de Colombia. (32). p. 16-26.

Hollman, V. (2008) La geografía crítica y la subcultura escolar : una interpretación de la mirada del profesor. Tesis de Doctorado. FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires: FLACSO Andes.

Horkheimer, M., Popper, K. & Marcuse, H. (1998) A la búsqueda del sentido. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Iñiguez, L. & Antaki, C. (1998) Análisis de discurso. *Revista Anthropos*. (177) Barcelona. 59 – 66.

Jiménez, A. (2006) La práctica investigativa en Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.

Jorba, J. (2000) La comunicación y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En: Hablar y escribir para aprender. (pp 29-45). Madrid: Síntesis.

Kaercher, N. (2010) Desafíos e utopías no ensino de geografia. Santa Cruz do Sul: Edunisc.

Kliksberg, B. (2005) Un tema ético central: El impacto de la pobreza sobre la familia en América Latina. En: Kliksberg, B. (Comp.): La Agenda ética pendiente de América Latina. (pp. 69-94) Buenos Aires: Ediciones del Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (1995) Tecnologías del yo y educación. En: Escuela, Poder y Subjetivación, (pp. 259-329). Madrid: La Piqueta.

Leibler, L. & Musset, A. (2010) ¿Un Transporte hacia la justicia espacial? El caso del Metrocable y de la Comuna Nororiental de Medellín, Colombia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* Vol. 15 (331) Universidad de Barcelona.

Mèlich, J. (1994) La cuestión del método. En: Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana, (pp. 45-65). Barcelona: Anthropos

Moreno, N., Cely, A. & Rodríguez, A. (2007) Itinerarios Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la Virtualidad, dedican un capítulo al resultado de investigación: “Construcción del conocimiento social desde la geografía y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico”. En: Itinerarios Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la virtualidad. Grupo de Investigación GEOPAIDEIA. Bogotá

Monal, J. (2012) La gestión ambiental apoyada por realidad aumentada, para el desarrollo del pensamiento social en estudiantes del grado Noveno. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Magíster en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

Moreira, R. (2006) Para onde vai o pensamento geográfico. Por uma epistemologia crítica. Sao Paulo: Contexto.

Moreno, N., Cely, A. & Rodríguez, A. (2007) Itinerarios Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la Virtualidad, dedican un capítulo al resultado de investigación: “Construcción del conocimiento social desde la geografía y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico”. En: Itinerarios Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la virtualidad. Grupo de Investigación GEOPAIDEIA. Bogotá

Musset, A. (2009) ¿Geohistoria o geoficción? Ciudades vulnerables y justicia espacial. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Observatorio de Políticas Públicas de Medellín (2012) Pobreza y condiciones de vida en los habitantes de Medellín en 2011. Alcaldía de Medellín. Recuperado de: <http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Informaci%C3%B3n%20General/Documentos/DesarrolloEconomico/publicaciones/Boletin%20Mercado%20Laboral%202012/Pobreza%20y%20Condiciones%20de%20Vida%20de%20los%20Habitantes%20de%20Medell%C3%ADn,%202011.pdf>

Ortega, V. (2000) Los horizontes de la Geografía. Madrid: Ariel.

Pàges, J. (2011) ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania* (40), Universidad Católica de Valencia, 67-81.

Pàges, J. (1993) Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* (62). Universidad de Barcelona.

Peña, T. & Pirela, J. (2007) La complejidad del análisis documental. *Revista Información, cultura y sociedad*. (16), Universidad de Zulia, 55-88.

Pérez, G. (2005) Educación Social. *Revista de Educación* (336), Universidad Nacional de educación a Distancia (UNED), 7-18.

Pipkin, D., Sofía, P. & Stechina, M. (2009) Obstaculizadores y facilitadores en la Formación del Pensamiento social. *Cuadernos de Educación*. Vol 7 (7). Universidad Nacional de Buenos Aires. 231-245.

Pipkin, D., Varela, C. & Zenobi, V. (2001) Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación centrado en la enseñanza en el Nivel Primario. Secretaría de Educación de Buenos Aires. G.C.B.A.

Prada, M. (2001) Holismo-Organización Social. *Revista Universidad de Medellín* (72), Editorial Marín Vieco, 81-85.

Prats, J. (2002) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* (1), Barcelona.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Ramírez, B. (2009) Discursos de la geografía latinoamericana: teorías y métodos. En: (Editor: Montoya, J.) *Lecturas en Teoría de la Geografía*. Universidad Nacional de Colombia.

Ríos, V. & López, A. (2009) La utilización de técnicas de las investigación social como estrategia conductora y constructora de pensamiento crítico-reflexivo en las y los estudiantes de las Ciencias Sociales escolares. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.

Rodríguez, F. (2004) Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (II). En: Domínguez, M. (Comp) *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. (pp. 29-59) Madrid: Editorial Pearson.

Roth, H. (1970) El buen arte de la preparación de la clase. *Revista Educación*, (1). Tübingen, Alemania, 26 – 36.

Rumpf, H. (1992) Los conocimientos no se pueden transmitir a otros como informaciones. Revista Educación, Tübingen, Alemania. Vol 45. 84-97.

Runge, A. (2004) Aspectos fundamentales de la Pedagogía crítico constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. Documento en preparación.

Sandoval, C. (2002) Investigación Cualitativa. Bogotá: Arfo Editores.

Saldarriaga, O. (2003) Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio.

Santana, D. (2012) Explorando algunas trayectorias recientes de la justicia en la Geografía Humana contemporánea: de la justicia territorial a las justicias espaciales. *Cuadernos de Geografía* 21 (2), Universidad Nacional de Colombia.

Santiago, J. (s.f) Enseñar Geografía para desarrollar el Pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo. *Histodidáctica UB web*. Recuperado de: <http://www.histodidactica.es/CCSS/Santiago-venezuela.pdf>

Santisteban, A. (2009) Cómo trabajar en la clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa* (187), 12 – 15.

Santisteban, A. (2011) Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. (pp 63-83) Barcelona: Síntesis.

Santiteban, A. (2011) La formación del Pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En: Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. (pp 85-103) Barcelona: Síntesis.

- Santisteban, A. & Pagés, J. (2011) Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En: Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. (pp 23-40) Barcelona: Síntesis.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: técnica y tiempo: razón y emoción. España: Ariel geografía
- Santos, M. (1990) Por una geografía nueva. Madrid: Espasa Universidad.
- Silveira, L. (2006) Horizontes y perspectivas de la geografía contemporánea. En: *Párrafos geográficos* 5 (1), 54-73.
- Soja, E. (2008) Postmetrópolis: Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Traducción Hendel, V. & Cifuentes, M. Madrid: Traficantes de sueños.
- Soja, E. (2009) Taking space personally. En: The Spatial Turn. Interdisciplinary Perspectives. (pp 11-35) New York: Barney Warf and Santa Arias.
- Soja, E. (2010) Seeking Spatial Justice. Universidad de Minnesota Press.
- Soja, E. (2011) ¡Más allá del enfoque!: Edward Soja y la Geografía contemporánea. Entrevista por: Navarrete, S. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sousa, B. (2006) Conocer desde el Sur para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
- Tejedor, F. & Valcárcel, A. (1996) Perspectivas de las Nuevas tecnologías de la Educación. Madrid: Narcea.
- Tutiaux-Guillón, A. (2011) Les situations-problèmes en sciences sociales : un outils pour faire construire des concepts aux élèves ?. Conclusions de les VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les ciències Socials. En: Les qüestions socialment vives i

L'ensenyament de les ciències socials (Comp Santisteban & Pagès). Universitat Autònoma de Barcelona: Bellaterra.

Uwin, T. (1995) El lugar de la geografía. Madrid: Cátedra.

Verón, E. (1998) La semiosis social. Barcelona: Gedisa.

Young, M. (2000) La Justicia y la Política de la Diferencia, Madrid. Ediciones Cátedra.

Zarate, A. (1989) ¿Geografía o ciencias sociales como asignatura en la enseñanza secundaria?.
Revista Espacio, Tiempo y Forma. Vol. 6 (2), 293-304.

The seal of the Universidad de Antioquia is a large, light green watermark in the background. It features a central shield with a scale of justice, flanked by two figures. Above the shield is a crown, and below it is a banner with the word 'MEDELLIN'. The shield is surrounded by a circular border with the text 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA'. The entire seal is framed by ornate floral and scrollwork patterns.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo N° 1: Fotografías de los estudiantes de la Institución Educativa Antonio José de Sucre, durante la realización de los talleres.



1 8 0 3

Anexo N° 2: Fotografías de los estudiantes de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, durante la realización de los talleres



UNIVERSIDAD
DE ANTIIOQUIA

1 8 0 3

Anexo N° 3: Reporte Atlas ti: Códigos de las categorías y la jerarquía para las redes semánticas.

Código-filtro: Todos

UH: Unidad Hermeneutica TG1
File: [C:\Users\Unidad Hermeneutica TG1\Unidad Hermeneutica TG1.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-7-01 13:28:37

JE_EV
JE_IE
PS_HPS
PS_PCC
PS_PSR

Jerarquía de códigos
Código-filtro: Todos

UH: Unidad Hermeneutica TG1
File: [C:\Users\Unidad Hermeneutica TG1\Unidad Hermeneutica TG1.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-7-01 13:28:59

JE_EV <is> Root

JE_IE <is> Root

PS_HPS <is> Root

PS_PCC <is> Root

PS_PSR <is> Root

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo N° 4: Reporte Atlas ti: Algunas evidencias de los 42 memos elaborados, para el análisis documental, relaciones con los aportes de los talleres realizados y la elaboración de redes semánticas.

Lista de todos los memos

Memo-Filtro: Todos [42]

UH: Unidad Hermeneutica TG1
File: [C:\Users\Unidad Hermeneutica TG1\Unidad Hermeneutica TG1.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2014-7-1 00:08:57

MEMO: Argumentación (1 Cita) (Super, 2014-06-30 19:23:09)

P 9: 3.Hablar-y-Escribir-Para-Aprender.pdf:
(@131-@40)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

La argumentación debe privilegiarse en el discurso y en el discurso didáctico. Se argumentan sobre problemas y sobre las injusticias espaciales, a la vez el maestro argumenta los contenidos formativos que forman para el pensamiento social. Además e convence al otro para que argumente, para que piense socialmente, esto es argumentar para que argumenten. La argumentación es intercambio, negociación, deliberación de propuestas para solucionar problemas, esto es pensamiento creativo. Una apuesta a la argumentación es una apuesta comunicativa relevante.

MEMO: Dos tipos de descripción (0 Citas) (Super, 2014-06-30 22:27:54)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

Existen dos tipos de descripción, la primera es aquella en la que emerge el espacio vivido, y es aquella de la cual sobresalen elementos básicos para las otras habilidades. El segundo tipo de descripción es aquella que se refleja como reproducción de la información que se absorbe de los medios de comunicación. Es la reproducción de lo que Pipkin llama Pensamiento social dominante.

MEMO: El Pensamiento social como opción para la solución de Problemas socialmente relevantes (0 Citas) (Super, 2014-06-30 22:08:36)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

Según Gutiérrez (2011), el pensamiento social claramente contribuye a la solución de problemas de la realidad social, pero hay un punto claro que es reiterativo en la autora, frente a lo cual los planteamientos de Pagés también son insistentes: Las problemáticas que se aborden deben tocar sustancialmente la vida de los estudiantes. Los problemas socialmente relevantes, deben tener sentido para los estudiantes. Este es un criterio fundamental para la selección de los problemas.

MEMO: Espacio vivido en las habilidades (1 Cita) (Super, 2014-06-30 17:20:30)

P 3: 3. Explorando algunas trayectorias recientes de la justicia en la Geografía_Santana.pdf:
(7:1721-7:2127)

No códigos

1 8 0 3

No memos

Tipo: Comentario

Si bien es claro, que la justicia espacial no puede ser conceptualizada sin los tres espacios: Vivido, percibido, concebido. Su prioridad es el espacio vivido; el cual, por su naturaleza, impulsará mucho más la búsqueda de la justicia espacial. Si comprendemos que el espacio vivido es aquel que emerge en las narraciones escritas y orales de los estudiantes como parte ineludible de las habilidades de la descripción y de la explicación, comprendemos también, que los espacios concebidos y percibidos son aquellos que emergen en las interpretaciones, justificaciones y argumentaciones. Paradójicamente, los procesos de descripción y de explicación, que son los básicos, reflejan aspectos positivos, entre los que se encuentra el espacio vivido. La tarea del maestro no sólo es llegar a la argumentación, sino valorar las descripciones, las explicaciones que son las que dan cuenta de ese espacio vivido que por supuesto es mucho más cercano al sujeto.

MEMO: Pensamiento crítico y creativo intrínseco a las QSR (1 Cita) (Super, 2014-06-30 21:45:38)

P12: 8.Las cuestiones socialmente vivas. Pagés y Santisteban (2011)..pdf:

(2:567-2:976)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

Componente social, didáctico, axiológico y científico. Como expresa Tutiaux-Guillon (2006) expresan complejidad de las situaciones vividas, y se configuran como potenciales contenidos de las ciencias sociales. De ahí que su enseñanza desemboque en describir, interpretar, justificar explicar, argumentar los PSR.

Conflictos sociales candentes López (2011, 67) porque dividen a la sociedad y generan conflictos.

MEMO: Problemas socialmente relevantes (0 Citas) (Super, 2014-06-30 22:52:22)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

Desde Pagés & Santisteban (2011), uno de los primeros aspectos a tener en cuenta cuando nos referimos a Problemas Socialmente relevantes, es a su identificación, a su reconocimiento. Evidentemente la Justicia Espacial se presenta como un componente dialógico que permite identificar los tipos de problemas socialmente relevantes que son inherentes a las injusticias espaciales. En los problemas socialmente relevantes no se identificarán entonces las justicias espaciales, sino aquello que implique una solución, es decir, las injusticias espaciales; las cuales en el presente proyecto se han denominado en su aterrizaje al saber escolar como problemáticas justo-espaciales. Las problemáticas justo espaciales son entonces una tipología de problemáticas socialmente relevantes.

MEMO: PSR y QSV-Relaciones PJE (1 Cita) (Super, 2014-06-30 19:52:32)

P10: doc de 2014.pdf:

(1:929-1:1025)

No códigos

No memos

Tipo: Comentario

Los PSR son contenidos controvertidos en la enseñanza de las ciencias sociales, como un planteamiento desde la teoría crítica. Los PSR le permiten al estudiante la formación de las habilidades para la formación de pensamiento social crítico. Sin embargo, requieren de una información previa para poder intercambiar los significados con el otro; por ello Evans, Newman y Saxe (1992) expresan que permiten "discrepar de manera inteligente y bien informada". Son congruentes los planteamientos porque como afirma Audiguer 2001, p. 181) "las sociedades y las personas se pasan una gran parte de su tiempo actuando, tomando decisiones, resolviendo problemas" Pagés (2011) expresa que los PSR tienen correlación fuertemente con la Justicia Social y la diferencia, entendida como esfera de la justicia espacial, como posibilidad de imaginar diferentes espacios vívidos a partir del abordaje de los problemas socialmente relevantes mediante su descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación.

Anexo N° 5: Reporte Atlas ti: Fusión de las dos Unidades Hermenéuticas.

UH REPORTE DE FUSIÓN CREADO 01/7/2014 12:04:42 a.m. POR SUPER

 Origen_ UH:Unidada Hermeneutica TG2
 Archivo: [C:\Users\Unidad Hermeneutica TG2\Unidada Hermeneutica TG2.hpr7]
 Objetivo_ UH:Unidad Hermeneutica TG1
 Archivo: [C:\Users\Unidad Hermeneutica TG1\Unidad Hermeneutica TG1.hpr7]

Tamaños de objeto y estrategia seleccionada por tipo de objeto antes de fusión:

Tipo de objeto	UH-Origen	UH-Objetivo	Estrategia
Documentos primarios	8	6	Add
Citas	71	54	Add
Códigos	5	5	Unify
Codificaciones	120	91	-
Memo	26	16	Add
Vistas de red	0	1	Add
Familias de documento pr	0	0	Add
Familias de códigos	0	0	Add
Familias de memo	0	0	Add
Vínculos código	0	0	Target
Hiper-vínculos	0	0	Target
Asociaciones	0	0	Target

Ningún autor(es) redundante(s) detectado(s) en UH origen.

Agregando 26 Memo:

-
- + Argumentación
 - + Argumento de Estado con justicia y contraposición al argumento del ciudadano
 - + Conocimiento crítico espacial
 - + Construcción del conocimiento social tiene como base procesamiento de información, comprensión de la realidad, justificación y posición crítica, desde marcos disciplinares
 - + Contenidos
 - + Creatividad
 - + El lugar de la trialectica
 - + Espacialidad en el pensamiento social
 - + Geografía escolar como medio socialmente crítico
 - + Geografías exógenas y endógenas
 - + Ideología reconstruccionista
 - + Justicia espacial y relaciones
 - + Justicias opresivas
 - + La geografía comprometida
 - + La justicia espacial como pensamiento
 - + Pensamiento crítico y creativo intrínseco a las QSR
 - + Problema geográfico
 - + Procesos sociales injusto espaciales
 - + PSR y QSV-Relaciones PJE

1 8 0 3

- + QSV
- + Relación directa
- + Relación estrecha
- + Relación secuencias habilidades
- + Relaciones de poder desiguales que forjan injusticias espaciales
- + Sensibilidad
- + Transposición didáctica

Agregando 8 Primary Documents:

-
- + P 7: 1. Fien, geo, sociedad y vida cotidiana.pdf
 - + P 8: 2.UntransportehacialaJusticiaSocial-Metrocable.pdf
 - + P 9: 3.Hablar-y-Escribir-Para-Aprender.pdf
 - + P10: 4.agosto 29 de 2014.pdf
 - + P11: 5.Benejam_conocimientosocial.pdf
 - + P12: 8.Las cuestiones socialmente vivas. Pagés y Santisteban (2011)..pdf
 - + P13: 9.Soja_busquedajusticia.pdf
 - + P14: 6.Traducción Intro y 1 Turn Spatial.pdf

Unificando 5 objetos

Unificando 5 Códigos:

= JE_EV

7:1, 7:2, 7:3, 7:5, 7:6, 7:8, 7:9, 8:1, 8:2, 9:7, 9:10
9:13, 10:11, 11:3, 11:6, 12:1, 12:3, 13:1, 13:2, 13:3, 13:6, 13:9
13:10, 13:11, 13:12, 13:13, 14:1, 14:3, 14:4, 14:5, 14:6

= JE_IE

7:3, 7:5, 7:6, 8:1, 8:2, 8:3, 8:8, 9:7, 9:13, 10:11
11:3, 13:1, 13:2, 13:4, 13:6, 13:10, 13:11, 13:12, 13:13, 14:1
14:2, 14:3, 14:4, 14:6

= PS_HPS

7:2, 7:3, 7:4, 7:8, 7:9, 8:8, 9:2, 9:7, 9:9, 9:10, 9:13
10:11, 11:1, 11:2, 11:5, 11:6, 12:1, 12:3, 13:9

= PS_PCC

7:2, 7:3, 7:4, 7:8, 7:9, 8:3, 8:8, 9:2, 9:7, 9:9, 9:10
9:13, 10:11, 11:2, 11:5, 11:6, 12:1, 12:3, 13:1, 13:2, 13:3, 13:9
13:11, 13:13, 14:1, 14:2

= PS_PSR

7:1, 7:5, 7:8, 7:9, 8:1, 8:2, 8:8, 9:10, 9:13, 10:11
11:2, 11:3, 12:1, 12:3, 13:1, 13:4, 13:11, 13:14, 14:4, 14:5

Tamaños de objeto por tipo de objeto después de fusión:

Tipo de objeto UH después de fusión

1 8 0 3

Documentos primarios	14
Citas	125
Códigos	5
Codificaciones	211
Memo	42
Vistas de red	1
Familias de documento pr	0
Familias de códigos	0
Familias de memo	0
Vínculos código	0
Hiper-vínculos	0
Asociaciones	0



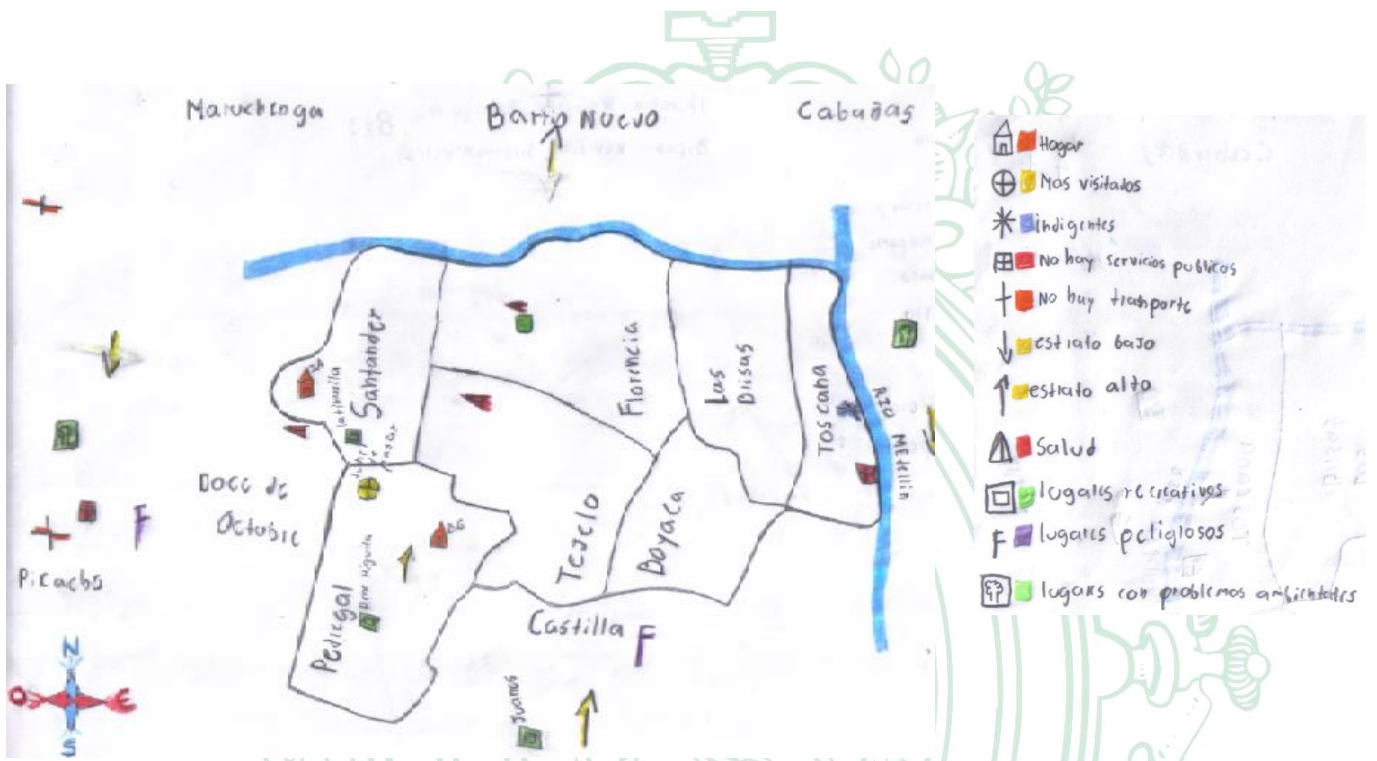
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo N° 6: Algunas evidencias del primer momento del taller realizado en las dos instituciones de la Práctica Pedagógica



1 8 0 3



1 8 0 3

Anexo N° 7: Algunas evidencias del segundo momento del Taller en las instituciones educativas de la Práctica pedagógica

Razon Social.
- El desempleo y la falta de oportunidades en el país.

Razon Economica.
- No hay dinero para sostener a sus familias.

Razon Política.
Que el gobierno en vez de darles les quita y así ellos no pueden sobrevivir.



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

- las familias no educan bien a sus hijos y los niños tiran vidrios al río y se enojan.

- Porque no tienen servicio (proveniente). Comunitario.

3.0

- las políticas no le dan buena educación a los niños para que no tiren vidrios al río.

EL PROBLEMA -

* SOCIAL =

Los seres humanos debemos estar más relacionados entre sí, para así poder compartir.

* ECONOMICA =

La falta de recursos, la administración de la plata, por así tener una buena vivienda y comodidad.

* POLITICA =

El gobierno no se debe gastar la plata en cosas innecesarias, mejor gastarla en la gente más humilde.

* CULTURAL =

La cultura es una costumbre de saberes o no saberes de años anteriores que nos ayudan a saber cosas pasadas.

U D
DE ANTIQUA

1 8 0 3

Anexo N° 8: Algunas evidencias del tercer momento del Taller en las instituciones de la Práctica pedagógica



Aspectos del problema. (Aspectos de mejora), del pico manzanillo Sr. alcalde.

Economicos: Que el municipio haga una compañía o reuniones para poder llegar a acuerdos para resolver el problema; y el municipio aparte con dinero para poner mas seguridad y volver el manzanillo un sitio mas turistico donde se pueda vivir tranquilamente o transportarse sin miedo.

Social: Poder hablar con los habitantes para que ellos cuenten algunas de las inconuencias que viven en su barrio para que la alcaldia pueda hallar formas para solucionar esta problematica. e.g: que el problema sea que el barrio sea caliente tenga frente las muelles y que sea victimas de personas muertas etc. el municipio puede buscar formas de acuerdos con las personas que habitan hay, una de las soluciones seria la vigilancia, un cas o varios cas para mantener todas las zonas controladas.

Publica: Brindarle mas ayuda al barrio manzanillo porque las zonas mas centrales de Itagui si tienen ayuda, viven tranquilas y con pocas inconuencias, la alcaldia no debe de preocuparse solamente por las zonas mas cercanas o mas remotas sino por la calidad de vida de todo el municipio para que todos los barrios tengan ayuda por igual y puedan vivir sanamente y sin temores. Que Itagui no sea reconocido por ser un municipio violento donde tiene zonas que nadie puede ir y que sus habitantes viven intranquilos.

Que itagui mejor sea reconocido por ser un municipio de bien donde su gente vive tranquila, sus barrios no tienen problemas y son vigilados y resuena comunmente sin violencia.

Temporal: El pico manzanillo, sus habitantes viven atemorizadas por la violencia que se presenta en el barrio, nunca ha tenido suficiente vigilancia y las personas que manejan o mantienen con miedo sus habitantes hacen lo que quieren y viven armadas y temerosas han sufrido con el problema de las drogas ilegales.

2 Yo como gestor ambiental opino que esta problemática que se presenta con el pico manzanillo es muy grave y hay que solucionarla porque las personas que viven aquí se mantienen aterrorizadas e intranquilas. Yo opino que la solución sería aumentar en todos los sectores del barrio la seguridad con patrullas de policías vigilando día y noche para tranquilizar y hacer que todos convivan en paz.

Nota: Sr. Alcalde espera que lea mis propuestas y que lleguemos a un acuerdo para solucionar esta problemática.

1. En el aspecto económico, podría ser decir que se hicieran inversiones que ayuden al mejoramiento de carreteras, de viviendas y en construcciones de nuevos lugares, ya sea de diversión, educativa y entre otras.
 - En el aspecto social, sería que los habitantes de esos sectores sean más propensos para que las personas que visitan estos lugares no se sientan intimidadas y puedan circular libremente.
 - En el aspecto temporal, que se lleguen a acuerdos en los cuotes ambros salgan beneficios para que más adelante no generen conflictos.
 - En lo político, de que las inversiones que se hagan sea solo y exclusivamente para el mejoramiento de este lugar, y que todas salgan ganando por igual, no que otras salgan más beneficiadas que otras.

2. Que este problema lo tomara como uno de ventajas para el municipio, dado que se puede sacar mucho provecho, porque si se hacen buenas restauraciones, podría quedar como un centro turístico en el cual diversas personas podrían llegar a visitar, siempre y cuando sea un lugar seguro para estar allí.



Sr. Alcalde, estos son algunos de los aspectos en los cuales podrían ayudar al mejoramiento de este lugar, espero sr. alcalde que haga que lugar tenga un mejoramiento, para que este lugar sea mas turistica, de convivencia y las inversiones que se hagan, sean notadas por toda la comunidad, y que trate de que se genere un buen cumplimiento en cada una de las propuestas que se hagan y este al tanto de todo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Aspectos económicos, políticos, sociales y culturales

Económico: la falta de oportunidades de empleo, la estafa, el robo de los productos, la falta de una educación digna, la amenaza por parte de los grupos delictivos, inversión casi nula por parte de los altos cargos

Social: el miedo provocado por los delincuentes, la inseguridad al salir de los hogares, el daño y hurto de los bienes de la comunidad, la poca inversión en la educación y salud, las fronteras invisibles, el uso ilegal de nombres

Cultural: se ha perdido la honestidad por parte de los habitantes y también el respeto por las cosas de los demás, la intolerancia por parte de los jóvenes y adultos

Temperal: el tráfico de productos piratas y/o falsos, el ingreso de drogas y otros productos a la comunidad, el abuso por parte de los dirigentes.

político: la corrupción, solo ~~se~~ ^{una} el alcalde ayuda a los que ~~tiene~~ ^{tiene} minoría y deja a los otros tirados. No hay una inversión equitativa, los dineros públicos se los gastan en cosas individuales y no en sociales

No me gusta que ya no pueda vender mis productos tranquilamente puesto a que me da miedo de que me atracquen y/o hurten mis productos, y también de que salga herido por pasar por una de esas tantas fronteras invisibles. Además el estado nos abandona y nos deja a merced de los criminales y nos obligan ya no poder tener una educación digna puesto a que su colegio se está cayendo en pedruzos.

Carta al alcalde

Un cordial Saludo Señor Rómulo López
hago esta comunicación para comunicarle
que a nosotros los habitantes
del barrio nuevo Jerusalén, nos estamos
intentando sacar de aquí, sin embargo
entiendo que somos desplazados
y no tenemos a donde ir, necesito
que resuelva este problema de esta
manera:

- Debe darnos una vivienda en la todos
los habitantes en un lugar donde
no tengamos que recurrir a contaminar
para sobrevivir, donde podamos convivir,
abi sean pocas viviendas pero donde
puedan habitar por lo menos más
de la mitad de los habitantes, si no
le es posible, pídale ayuda al
gobierno, pero arregle este problema.

Att.

Un habitante del nuevo Jerusalén.



Habitantes de la nueva generación
cuidado al agua

Esta carta es para enviar al alcalde **Ramiro López**, que
mi problema es que los habitantes de la nueva generación
peyoran mucho mi ambiente, porque tiran mucha basura
mucho materia fecal, eso nos perjudica a mí y a mi
familia a las veces no solo que nos afecta el ambiente
si no que nos perjudica. Le salvo nos puede por
muchas enfermedades por medio de la irresponsabilidad
de esos habitantes que no piensan en (lo que) el
país que le hacen a las demás personas por tirar
todas sus desperdicios, por culpa de su irresponsabilidad
e tienen muchas enfermedades como estar en el estó-
mago, dolor de cabeza, amigdalitis etc...

Por favor necesito que busque este problema, que
hable con los habitantes para que cargan en cuenta
que la irresponsabilidad de ellos perjudica mucho a
las personas y que siempre es mejor que tomar
en cuenta que es mejor pensar a pensar que
saber o (lo) solucionar ese problema a los saca
de es camino.

Atentamente **Rosa Navea**.

Voy a habitantes de barrio nueva.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3