



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Recontextualización de la enseñanza de las ciencias sociales a través de las  
potencialidades pedagógicas del territorio: una propuesta de formación en y  
para la civilidad**

**Emily Yuleydy Calderón Urrutia**

**Asesor:**

**Hader Calderón**

**Trabajo Presentado Como Requisito Para Optar Al Título De  
Licenciada En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de educación**

**Medellín**

**2015**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>1. HORIZONTES TEÓRICOS.....</b>	<b>15</b>
1.1. Potencialidades pedagógicas del territorio.....	15
1.2. Pensando el territorio como lugar.....	17
1.3. Enseñanza de las Ciencias Sociales y Geografía Humanística. ....	19
1.4. Recontextualizar la enseñanza de las Ciencias Sociales: una necesidad educativa. 27	
1.5. La formación en y para la civildad: un fin educativo y una tarea democrática.	32
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>35</b>
2.1. Participantes.....	37
2.2. Estrategias. ....	38
2.3. Descripción del proceso de investigación.....	39
2.4. Criterios éticos. ....	40
<b>3. POTENCIALIDADES DEL TERRITORIO DE MORAVIA: LA CIUDAD DENTRO DE LA GRAN CIUDAD .....</b>	<b>41</b>
3.1. La historia se constituye como potencial:.....	48
3.2. La población y su cultura: parte esencial del territorio y posibilidad pedagógica..	49
3.3. El cambio estructural o maquillaje físico: una alteración de provecho pedagógico	50
3.4. Las luchas barriales: luchas políticas y potencialidades territoriales. ....	51
<b>4. MODOS DE CONSTRUCCIÓN DEL TERRITORIO: ENTRE TENSIONES Y EXPRESIONES EN CLAVE DE POTENCIALIDADES.....</b>	<b>52</b>
4.1. Del territorio y los lugares al territorio-lugar.....	52
4.2. El papel que desempeñan los actores en el territorio y sus “juegos de poder”.....	55
4.3. Un aplicado sistema de objetos que condiciona las acciones. ....	57
4.4. Los sistemas de acciones condicionados por los objetos. ....	58
4.5. El lenguaje: un modo de describir la fabricación del mundo a partir de sentidos y significados. ....	61
4.6. La maestra y el barrio Moravia: apreciaciones de orden personal. ....	61

<b>4.7. El papel de la Institución Educativa El Bosque dentro de los modos de construcción del territorio. ....</b>	<b>62</b>
<b>5. LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN: UNA PROPUESTA FORMATIVA EN Y PARA LA CIVILIDAD DESDE LAS POTENCIALIDADES DEL TERRITORIO.</b>	<b>64</b>
<b>5.1 Estrategia de enseñanza para propender por una formación en y para la civilidad. ..</b>	<b>65</b>
<b>5.2 Metodología a implementar dentro de la comunidad de indagación.....</b>	<b>67</b>
<b>5.3 Logros del proceso o modos de evaluación.....</b>	<b>68</b>
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>72</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Universidad de Antioquia por las oportunidades brindadas en este camino que decidí comenzar.

Es indispensable agradecerle a la licenciatura en Ciencias Sociales y su incansable luchadora Beatriz Henao, por su apoyo y permitirnos valorar esta profesión, mil gracias.

Al profesor Hader Calderón por acogerme en el último de los peldaños de este proyecto e iluminarme en los momentos más oscuros con su experiencia, infinitas gracias por ser el apoyo necesitado en este proceso. Estoy segura que este proyecto no hubiese sido viable sin él.

A mi madre, que ha soportado mis ausencias y ha sido más que un sostén económico.

A mis compañeros y compañeras que estuvieron conmigo en este proceso, por las contribuciones, las alegrías, los lamentos compartidos, ellos: Natalia, Juliana, Maicol, Andrés se han convertido a razón de este proyecto de gran importancia para mí, por las angustias compartidas y las palabras de aliento en este proceso de aprendizaje.

A los demás, los que estuvieron apoyando desde otros ámbitos, Gustavo Molina y Mauricio García, por su estimulante cercanía y comprensión. Además de su motivante generación de aliento para culminar este camino. Su grano de arena ha sido significativo para mí.

Por último, a la institución educativa El Bosque, los profesores y los estudiantes del grado décimo uno, por acogerme y permitirme desarrollar este proceso con ustedes. Gracias por compartir sus experiencias, conocimientos y reflexiones.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado denominado “*Recontextualización de la Enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las Potencialidades Pedagógicas del Territorio: Una Propuesta de Formación en y para la Civilidad*”, se deriva como resultado de la práctica pedagógica desarrollada por una maestra en formación de la Licenciatura en Educación con Básica en Énfasis en Ciencias Sociales, en el marco de los proyectos didácticos VIII, IX y X, en la Institución Educativa El Bosque de Moravia, durante los semestres 2014-1, 2014-2, y 2015-1.

Los estudios sobre las potencialidades pedagógicas del territorio y los contextos, han ido cobrando mayor relevancia, no sólo para la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino también para otras disciplinas, tal como se pudo constatar en el rastreo de antecedentes realizado en bases de datos bibliográficas, y de trabajos de grado de nuestra Facultad de Educación.

Desde la educación en el área de las Ciencias Sociales, la investigación realizada por Jaramillo (2014), busca contextualizar la enseñanza de la geografía a partir de las problemáticas y situaciones propias de la realidad social y educativa contemporánea, incorporando un elemento clave: las tecnologías de la información y la comunicación. Este trabajo constituye una apuesta teórica para renovar la enseñanza de la geografía mediante la resignificación del concepto de territorio urbano y la implementación didáctica de aplicaciones Web 2.0. De esta manera, según la autora, se potencia el conocimiento del territorio, dimensionando algunas posibilidades didácticas propias del contexto actual, en tanto “se aprovechan las tecnologías digitales con miras a favorecer una enseñanza renovada de la disciplina geográfica y de las Ciencias Sociales en general” (Jaramillo, 2014, p.6).

En la misma línea de las Ciencias Sociales, y enfatizando en la enseñanza de la geografía, la investigación realizada por Sierra (2014), toma la ciudad de Medellín como campo aplicado para el aprendizaje de las ciencias sociales. Partiendo de un problema observado en su práctica pedagógica, la autora señala que la poca interacción de la escuela y sus contenidos académicos con lo ofrecido por la ciudad y la sociedad, conlleva a una centralización de casi todos los contenidos en el ámbito de la escuela, desconociéndose así, las oportunidades que ofrece la ciudad como centro de interacciones culturales, y por lo tanto formativas. Por eso, según ella:

La escuela no debería estar alejada de la vida de los estudiantes, ya que es necesario que su proyección haga eco en cada una de las acciones cotidianas; visto de otra manera se separarían los tiempos de la educación con la vida, el trabajo, y la realización personal (Sierra, 2014, p.19).

Intentando mejorar esa falencia que encontraba en su institución educativa, decidió incluir los espacios exteriores al aula para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, obteniendo muy buena respuesta:

[...] generaba motivación, interés y asombro, ver cómo aquellos espacios cotidianamente habitados iban cobrando un sentido diferente al que siempre le habían dado, ya que al contextualizar los aprendizajes propios del área y las competencias ciudadanas para la paz y la convivencia, estos cobraban relevancia en sus realidades (Sierra, 2014, p.19).

Otro trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales elaborado por Valencia y Velásquez (2007), apunta a la interpretación de la realidad social (ya sea local, nacional o global) que rodea a los estudiantes. Esta investigación es un intento por recoger el contexto en la educación, llegando a la siguiente conclusión:

Hay que relacionar los sentidos y el concepto, aproximarse a la realidad. Salir a la calle, a las instituciones, a otros pueblos y regiones, a los astros, en fin, al mundo y dejarse atrapar por las formas, las texturas, los olores, los sonidos, los sabores, los climas. Sentir de primera mano, y adentrarse en ese ámbito propio de la multiplicidad que ofrece la realidad. Una vez hecho esto, la intención como docentes es insistir en la relación existente entre los conceptos trabajados frente a la realidad sentida y dejar como última opción –no evaluativa-, la autonomía del pensamiento por parte del estudiante, su aproximación a la realidad. (Valencia y Velásquez, 2007, p.14).

Aguilar; Balvín y Múnera (2008), nos invitan en su trabajo de investigación a “la modernización de la enseñanza, a formar al estudiante para la vida, a desarrollar en él las competencias necesarias para habitar el mundo con sentido, a educarlo desde el conocimiento del contexto y desde una mirada global del mundo en el que vive” (p.27). Desde este trabajo se intenta responder al qué, para qué, y cómo enseñar geografía partiendo de los nuevos conceptos y

problemáticas que la dinámica del mundo actual genera. Para ello elaboran una propuesta didáctica basada en la teoría constructivista de aprendizajes significativos. Esto lo responden a partir del estado de arte que hacen sobre la enseñanza de la geografía en Colombia y la propuesta didáctica que elaboran, donde se pasa de una geografía descriptiva a una geografía explicativa de los fenómenos y de la realidad social, sosteniendo que se debe conectar el espacio subjetivo de los estudiantes con las representaciones más relevantes del conocimiento geográfico.

En una línea similar, Parra (2008), en su tesis de maestría, expresa la necesidad de transformar la enseñanza de la geografía en la educación básica y media, pues según él, se trabaja un currículo de espaldas al espacio geográfico, y se habla muy poco de las realidades de los alumnos. Después focalizar su análisis en una problemática propia de su contexto, que son los problemas ambientales de la zona del Oriente Antioqueño donde se ubica la institución objeto de su estudio, el autor sugiere “un abordaje interdisciplinar que posibilita la comprensión de las relaciones que se establecen en el territorio tomado como totalidad social, producto de la interrelación de los ámbitos natural, cultural, simbólico, económico y político (p.15).

Desde otras disciplinas y licenciaturas, también se ha trabajado alrededor de las potencialidades pedagógicas del territorio y el contexto, que es el objeto de estudio de mi investigación. Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por Osorio (2008), de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, quien propone que:

Los estudiantes aprendan a conocer sus propias realidades: seres críticos que interpretan su entorno, pues sólo el que conoce su realidad es capaz de transformarla y sentirse libre. Es así como la educación debe ser un proceso que parta desde lo real, que posibilite el encuentro entre el conocimiento y la práctica real de cada individuo como una experiencia de crecimiento, aportes innovadores, generadores de nuevas estrategias, que surja una iniciativa sobre el qué hacer, cómo, cuándo, dónde y para quién, que posibilite el aprendizaje significativo y representativo de la vida real (p.22).

Desde la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, también se encontraron trabajos relacionados con esta temática. López (2006), se preguntaba por la influencia del contexto sociocultural en las imágenes que construyen los estudiantes, concluyendo que:

El contexto tiene una marcada influencia en los estudiantes, que está determinada además por la televisión en la creación de la imagen de ciencia de los niños y las niñas del barrio Villa Turbay. Además, los casos de la venta del conocimiento científico a las compañías y la búsqueda de bienestar para la humanidad pueden responder al contexto de pobreza en el cual habitan, en ambos casos la ciencia es una fuente de esperanza (p.34).

Por su parte, Gallego; Restrepo; y Tamayo (2010), trabajaron sobre el problema de la enseñanza de las ciencias naturales cuando se basa en los libros de texto sin estar acorde con el contexto:

Para intentar darle una mejora a este proceso se implementaron las guías didácticas elaboradas por los mismos docentes bajo la metodología de resolución de problemas, que les permitió: contextualizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, la interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento, adecuar los contenidos y las actividades para que tengan una mayor proximidad al contexto, poner de manifiesto la autonomía del docente para intervenir de manera creativa en la elaboración de las actividades, percibir la aplicación que tienen cada una de las disciplinas de las ciencias naturales en el entorno, afianzar la creatividad, la motivación y adaptarse de acuerdo a las premisas del tiempo y los recursos. También que los docentes reconocieran sus falencias en cuanto a la implementación de nuevas estrategias metodológicas (p.24).

A nivel general, se pudo encontrar trabajos como “La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual”, en el que “se valora la vida cotidiana como espacio propicio para la producción de conocimientos sobre lo social a partir de lo individual” (Villegas y González, 2011, p.1). Se reivindica en este trabajo la importancia de la subjetividad para el conocimiento de lo social que resulta ser cada vez más olvidada en la actualidad, con ello toman relevancia los fenómenos que particularizan a las personas. Ahora, si bien no es una investigación que piensa en la enseñanza, es importante referenciarla en tanto el contexto se convierte no solo un asunto educativo sino reiterativo en todas las áreas académicas.

Por último, en la tesis de doctorado de Alberto Gutiérrez (2012), titulada *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio*, se resalta cómo



a partir del territorio leído desde la geografía crítica, se posibilita la formación de lo que el autor llama ciudadano territorial. Para efectos de esto, el autor describe, analiza y explica la realidad concreta asociada con la experiencia PUI-NOR (Programa Urbano Integral de la zona Nororiental de Medellín), y cómo éste contribuye a la gestación y constitución de un territorio:

Al concebirla de esta manera, no sólo se hizo visible su riqueza práctica sino que, a la vez, se vigorizó como opción para estudiarla y como fuente de conocimiento, haciendo emerger potencialidades pedagógicas para alimentar procesos de formación ciudadana que la enriquecieron (p.26).

Gutiérrez (2012), resalta cómo las características de un territorio permean las actividades de los sujetos, y por ello resulta contradictorio que la escuela trabaje de espaldas o ignore las particularidades del territorio en el que se encuentra inserta. En un sentido similar, Bozzano (2009), sostiene que al vincular a los estudiantes con las dinámicas que acontecen en el territorio, se les posibilita a estos no sólo la comprensión de los contenidos formales que necesitan aprender, sino también de sus mismos contextos, haciéndolos más inteligibles, y, con ello, potenciando la adquisición de mayores habilidades para el desarrollo en la vida práctica, y generando condiciones más apropiadas de intervenir, de gestionar, de contribuir a desarrollarlos, a transformarlos. Lo anterior, solo es posible en tanto se pueda vincular los contenidos curriculares con lo social, con aquello que a los estudiantes permea, con su realidad.

El interés por indagar sobre las características del territorio como un potencial formativo desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales en y para la Civildad, surgió a partir de la práctica pedagógica realizada en la Institución Educativa El Bosque de Moravia, un barrio de grandes contrastes de la ciudad Medellín, cuyos inicios se remonta al año de 1977, cuando la administración municipal de ese entonces decidió hacer de esta zona el “botadero de basuras” de la ciudad, lo que desembocó en la migración y ocupación por parte de personas dedicadas a la recuperación de materiales como fuente de su sustento económico (Sanín, 2009), y que desde el año 2004, ha adquirido nuevas significaciones, no sólo para sus habitantes, sino también para toda la ciudad, después de implementarse grandes megaproyectos de transformación de la zona norte de Medellín (Parque Explora, Jardín Botánico, Parque de los Deseos, Metro Cable, Centro Cultural Moravia, y Ruta N, entre otros).

Y el interés por trabajar sobre las potencialidades pedagógicas del territorio y los contextos se hizo mayor, al conocer el PEI de la IE El Bosque donde realizaba mis prácticas pedagógicas, pues allí se expresaba de manera concreta, la importancia que reviste el contexto y la comunidad en la significación de la misma escuela:

La relación entre escuela y comunidad es concebida como un intercambio entre la institución educativa y su contexto. En rigor, la institución se explica, es decir, adquiere significación, en relación con el medio social en el que actúa. Ese medio condiciona, facilitando o dificultando, su accionar cotidiano. En la escuela el contexto está presente en todo momento: representaciones (creencias, actitudes, estereotipos) de los padres frente a la educación, situación económica de la familia, apoyo e instituciones de apoyo locales, conflictos, etc. Todo esto puede llevar a la escuela a modificar, deliberadamente o no, sus cursos y estilos de acción (PEI, institución educativa el Bosque, 2014, P. 19-20).

No obstante lo referido anteriormente, genera inquietud ver cómo todavía hoy, en muchas de nuestras instituciones educativas, la descontextualización de los contenidos de aprendizaje y de las prácticas de muchos maestros y maestras no son simplemente problemas latentes, sino reales, pues como señala Rodríguez (2010):

En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza, y la práctica espacial de los docentes, lo que se refleja en el panorama escolar, que en materia de educación geográfica no ha cambiado sustancialmente, a pesar de las reformas educativas de los últimos cincuenta años (p.11).

Por lo cual resulta importante, pensar geográficamente desde otros aspectos que no respondan exclusivamente a una geografía clásica, y seguir pensando desde el área de las Ciencias Sociales las formas en las que confluyen sus componentes dentro de la escuela y cómo permiten acercarse a la realidad de los estudiantes, trascendiendo la forma tradicional que ha permanecido.

Generar contenidos acordes con las experiencias de los estudiantes en el territorio que se habita es una labor que no debería agotarse, porque sus realidades siempre serán diversas gracias

al cambio constante que llevan consigo las conformaciones sociales. Atendiendo a esto, la escuela y en especial los docentes, deben poseer conocimientos del territorio que habitan los estudiantes y sus características, para planificar y proyectar los contenidos en relación con la experiencia real de sus estudiantes, con el fin de posibilitarles desde la escuela saberes de carácter práctico en tanto los puedan utilizar en sus realidades. Sin embargo, es posible hallar en la actualidad escuelas que no se preocupan por las realidades de los estudiantes y poco les importa la experiencia de estos en el territorio; su labor se ha convertido en una situación mecánica de reproducir “conocimientos” y transmitirlos a sus estudiantes.

Esto fue algo que pude constatar durante la realización de mis prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Bosque de Moravia, donde a pesar de contar con un PEI orientado hacia el fortalecimiento de los vínculos Escuela-Comunidad y Escuela-Contexto, y que reconoce los diferentes procesos de transformación del barrio, evidenciados en sus actuales condiciones físicas y sociales, en la práctica educativa el vínculo entre ese territorio que habitan los estudiantes y el contenido curricular no es explícito. Se observa esto al experimentar las dinámicas escolares, puesto que al momento de enseñar los contenidos, estos son tomados de los libros de texto que poseen los docentes, lo que en cierta medida no atiende a las demandas contemporáneas propias de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en ese sentido, el territorio y todo lo que converge en él tiene poca o nula incidencia en el ejercicio educativo. Con ello se afirman las palabras de Santiago (2010), quien sostiene que la enseñanza en las escuelas, generalmente desde el área de la geografía, “apunta hacia el logro pedagógico de aprendizajes memorísticos y produce una acción educativa neutral, ingenua y apolítica” (p.72).

El pensar en la importancia del territorio dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, nació debido a que pude identificar desde mi práctica pedagógica, que el currículo se trabaja casi a espaldas del espacio geográfico en el que se encuentra inserta la institución, y que éste poca incidencia tiene en la realidad inmediata de los estudiantes. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la institución educativa se hace todavía de manera transmissionista, sin que importe mucho el aprendizaje y la forma en que los estudiantes puedan utilizar lo que se les enseña. Se olvida el potencial educativo que tiene el territorio y no se relaciona el saber teórico con el práctico, generando con ello, vacíos en su formación política y ciudadana. Además, se evidenciaron debilidades en relación a la

experiencia de los sujetos y los conocimientos disciplinares. Este diagnóstico producto de la experiencia<sup>1</sup> en la práctica, llevó a configurar esta investigación desde el ámbito de las Ciencias Sociales y sus diferentes áreas como la geografía humanística, la sociología, la política, y demás, que conforman dicha disciplina para comprender los aportes pedagógicos que tiene cada territorio a la hora de enseñar.

Con lo anterior, no se trata de hacer críticas a la institución o señalar de forma despectiva aquel ideal planteado para las instituciones colombianas, por el contrario se trata con esta investigación de aportar de una u otra forma a afrontar esos múltiples asuntos que hacen de este ideal utopía. Por ello, se planteó este proyecto investigativo desde las potencialidades pedagógicas que brinda el barrio Moravia, entendiendo que es un escenario que tiene unas características propias y es oportuno acercarse a ellas para conectarlas con el currículo de la institución educativa El Bosque, y así propender a una formación para la civilidad que brinde las posibilidades de atender de forma coherente y activa a ese territorio que habitan.

Esta investigación se inscribe en el examen constante que como maestros de Ciencias Sociales se debe hacer alrededor de la propia enseñanza ya que como lo señala Valencia (2004):

Si seguimos permitiendo que el conocimiento de las Ciencias Sociales que se imparte en las instituciones educativas esté centrado en la transmisión y recepción de información, seguirá completamente desligado de la realidad del estudiante y de la realidad de las disciplinas sociales mismas. Seguiremos limitando el propósito fundamental de su aprendizaje: el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en contexto (p. 91).

De acuerdo con lo anterior, se intenta con este trabajo ir más allá de esas características de transmisión promoviendo ese propósito fundamental de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el que la implementación del currículo permita el desarrollo de capacidades que posibiliten

---

<sup>1</sup> Entiéndase experiencia como aquello que supone un acontecimiento ajeno a mí, porque no depende de mí. Pero ese mismo acontecimiento dado desde la exterioridad, supone algo que también me pasa a mí. Para ampliar la información léase sobre la experiencia de Jorge Larrosa (S.f) rescatado el 17 de marzo del 2015 de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

comprensión y puntos de vista argumentados por el conocimiento adquirido, facilitando con ello el desarrollo de capacidades en los estudiantes las cuales le permitan comprender<sup>2</sup> a partir de un aprendizaje en el que no se desligue lo aprendido de lo vivido, suministrando así las condiciones para intervenir coherentemente en el territorio que se habita y haciendo posible con ello la formación de sujetos comprometidos ética y políticamente.

Así, esta investigación desde una mirada educativa viabiliza los lineamientos de las Ciencias Sociales formulados por el Ministerio de Educación Nacional en donde:

La escuela y las Ciencias Sociales están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro (Ministerio de Educación, 2001, p.1).

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra problemático pensar en una enseñanza dentro de la Institución Educativa El Bosque, que no considera los elementos de su territorio y las potencialidades de esto en la formación para la civilidad dentro del área de las Ciencias Sociales. Por ello, se plantearon las siguientes preguntas orientadoras para la investigación:

¿Cuáles son las potencialidades pedagógicas del territorio del barrio Moravia, desde la perspectiva de la geografía humanística?

¿Cómo han construido el territorio que habitan, los estudiantes del grado Décimo 1 y la docente de ciencias sociales de la Institución Educativa El Boque de Moravia?

¿Qué estrategia didáctica se podría proponer para la enseñanza recontextualizada de las ciencias sociales que forme en y para la civilidad, vinculando las potencialidades pedagógicas del barrio Moravia y los modos de construcción del territorio que tienen los estudiantes del grado décimo 1 y la docente de ciencias sociales de la IE El Bosque?

Buscando dar respuesta a las anteriores preguntas, se formularon los siguientes objetivos:

---

<sup>2</sup> En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la "capacidad de desempeño flexible" con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible (Perkins, 2001, p.84).

### **OBJETIVO GENERAL:**

Proponer una estrategia didáctica para la enseñanza recontextualizada de las Ciencias Sociales que forme en y para la civilidad, vinculando las potencialidades pedagógicas del barrio Moravia y los modos de construcción del territorio que tienen los estudiantes del grado Décimo 1 y la docente de Ciencias Sociales de la IE El Bosque.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Identificar las potencialidades pedagógicas del territorio del barrio Moravia, desde la perspectiva de la geografía humanística.

Caracterizar cómo ha construido el territorio que habitan, los estudiantes del grado Décimo 1 y la docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa El Bosque.

Diseñar una estrategia didáctica para la enseñanza recontextualizada de las Ciencias Sociales que forme en y para la civilidad, desde las potencialidades pedagógicas del territorio barrio Moravia.

# 1. HORIZONTES TEÓRICOS

## 1.1. Potencialidades pedagógicas del territorio<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva de la geografía crítica, y tomando como referencia a Gutiérrez (2012), en esta investigación se asume el territorio como un espacio socializado, apropiado, y valorizado simbólicamente y/o instrumentalmente por quienes lo habitan; y como una construcción social cambiante, donde se marcan los lugares y las historias de los sujetos, y las dinámicas que afectan y transforman la identidad territorial, o en otras palabras:

[...] como resultado de la interacción entre materialidad -transformada o en proceso de transformación-, dinámicas socioculturales y semantizaciones enmarcadas por el contexto vigente; por ello precisamente, caracterizable no sólo por la dimensión geofísica que lo determina, particulariza y posibilita representarlo cartográficamente diferenciándolo de otros sino, al tiempo, como constructo sociocultural; así concebido, dinámico, activo, fluido, en permanente movimiento, cambio y ajuste lo cual, en escenarios temporal-espaciales, le brinda particularidades propias y diferenciables que enriquecen la posibilidad de describirlo, analizarlo, explicarlo y comprenderlo... Como producto en permanente construcción y transformación posee otro elemento que lo transversaliza y hace aún más singular: las prácticas sociales, individuales y colectivas, que le son inherentes, requeridas para tramitar, afrontar y administrar las tensiones que surgen en su devenir, provenientes de las interacciones entre la institucionalidad, las subjetividades y los conocimientos prácticos acumulados por ambos (p.279-280).

Concebido de esta manera, el territorio puede y debe ser considerado un objeto de estudio invaluable para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y “un escenario propicio para la emergencia de potencialidades pedagógicas dirigidas a incentivar procesos de formación del ciudadano territorial” (p.153), pues el territorio permite abordarse pedagógicamente como contenido, método, y medio de enseñanza, a la vez:

---

<sup>3</sup> Este acápite sobre las potencialidades pedagógicas del territorio se elabora en su mayor parte, con textos retomados de Gutiérrez (2012), en su tesis doctoral “Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento de la democracia”. Por eso, para evitar las reiteraciones en las referencias, solamente se hace alusión al autor al inicio, y se coloca entre comillas, con las páginas respectivas, las citas textuales.

[...] Como contenido, el territorio posibilita fundamentar la conceptualización y la organización de los conocimientos que se han de enseñar, asociados con el contexto que le determina, en particular, con el devenir histórico de su constitución; con las transformaciones de su materialidad, bien desde el inicio del proceso de ocupación hasta hoy o por períodos históricos marcados por hitos relevantes de interés para enseñar; con las dinámicas socioculturales desatadas durante el proceso de constitución y vinculadas tanto con las transformaciones materiales como con el contexto que les abriga; con las semantizaciones generadas en la interacción del contexto, la materialidad en transformación y la dinamización sociocultural acontecida; y, además, con las prácticas sociales puestas en escenario transversal de la constitución del territorio (p.289)...

[...] Como método, el territorio puede ser leído comprensivamente desde diversas rutas y formas provenientes de la transposición creativa e incluyente que se haga de los múltiples contenidos comentados. Así, por ejemplo, podrá acudirse a dinamizar la enseñanza mediante el diseño motivante de observaciones participativas; la promoción de interpretaciones de la realidad diferenciadoras y aglutinantes; la elaboración estimulante de representaciones de la realidad; el análisis crítico de situaciones tensionantes, conflictivas o de convivencia; y, entre otras, la programación y evaluación de visitas guiadas para leer la realidad desde su descripción, análisis, explicación y comprensión propositivas (p.290)...

[...] Como medio, el territorio dispone de gran variedad y diversidad de recursos para facilitar la aplicación de los métodos enmarcados por la transposición creativa de los contenidos, de tal manera que se dinamice el aprendizaje con sentido, en tanto la información que se eleva a la condición de contenido, también puede ser considerada medio para la enseñanza...Por ello, desde su uso, es posible mediante imágenes fotográficas, representaciones cartográficas, planimetría, rutas interactivas, vídeos, medios audiovisuales y tecnología de la comunicación e información, consultas a fuentes documentales en centros de documentación y bibliotecas, entre otras cosas, describir la realidad asociada con los procesos de constitución del territorio; analizarla desde sus elementos constitutivos, explicarla y comprenderla para, con el conocimiento adquirido, incorporado y hecho propio, se incentiven acciones para transformarla (p.290-291).



Considerar el territorio desde sus potencialidades pedagógicas y formativas, “posibilita y fundamenta la descripción, el análisis, la explicación y comprensión del territorio real, tal y como ha sido gestado, como se usa, se apropia, simboliza y representa por quienes lo habitan; del territorio pensado, dinamizado y semantizado” (p.294). De igual forma, “abre las puertas para la interdisciplinariedad vinculando, al menos, las ciencias de la educación, las ciencias políticas y la geografía crítica en la pretensión indispensable por analizar los procesos de constitución del territorio de manera transversal, multidimensional y pluridisciplinar” (p.294-295), concretando con ello, “currículos pertinentes, contextualizados y comprometidos con la formación de otros ciudadanos, territoriales, con conocimientos, habilidades y actitudes transformadoras de sus realidades, capaces y dispuestos a contribuir con la construcción colectiva de sociedades más democráticas, más equitativas y más justas” (p.295).

Tener en cuenta el potencial pedagógico del territorio permite reconocer y reivindicar aquellas características propias de los individuos en sus comunidades; el territorio desde esa perspectiva no puede ser asumido solamente como un lugar físico sino como un producto sociocultural, es decir, como el resultado de una serie de interacciones entre diversos actores, el territorio es así el escenario donde acontece la experiencia de los sujetos, dicha experiencia al mismo tiempo determina la construcción del mismo.

## **1.2.Pensando el territorio como lugar**

Dentro de las definiciones de territorio en esta línea geográfica es importante resaltar aquella presentada por Horacio Bozzano (2009), en su libro *Territorios posibles, procesos, lugares, y actores*, donde el territorio es definido como:

Un lugar de variada escala -micro, meso, macro- donde actores -públicos, privados, ciudadanos, otros- ponen en marcha procesos complejos de interacción -complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa- entre sistemas de acciones y sistemas de objetos, constituidos éstos por un sinnúmero de técnicas -híbridos naturales y artificiales- e identificables según instancias de un proceso de organización territorial en particulares acontecimientos -en tiempo y espacio- y con diversos grados de inserción en la relación local-global. El territorio se redefine siempre (Bozzano, 2009, p.94-95).

Esta definición del territorio ofrece una multiplicidad de elementos que posibilitan su comprensión desde diferentes campos, y en ese sentido al territorio no se le imprimen única y exclusivamente aspectos políticos, administrativos o fiscales acogidos desde la teoría ratzeliana, sino que también es necesario que cuando se haga referencia al territorio se piense en costumbres, comportamientos y percepciones, porque desde esta visión un territorio es un espacio habitado por una sociedad humana (Santos, 2000 citado en Gutiérrez, 2012). Así este concepto permite comprender algunas dinámicas sociales. Atendiendo a lo anterior, esta investigación centra su atención en 2 ejes de análisis, expuestos por Bozzano para entender esas formas de apropiación del territorio que es habitado y construido por las sociedades:

- ❖ **Actores en el territorio y los lugares:** que constituyen el principal eje de análisis en el estudio de la geografía humanística, puesto que un actor es un “ser humano representativo de un colectivo, agrupación u organización política, económica o *ciudadana* de tamaño diverso que desarrolla al menos cuatro capacidades: desarrolla intereses, acumula recursos y materiales, satisface necesidades y tracciona hechos” (Bozzano, 2009, p.106).
  
- ❖ **Sistema de objetos, sistema de acciones:** en tanto “los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones mientras que el sistema de acciones conduce a la creación de nuevos objetos o a la resignificación de objetos preexistentes. Son las acciones las que en último término definen los objetos dándoles un sentido [...] analizar las acciones por separado o los objetos por separado no refleja su realidad histórica” (Santos; 2000 citado en Bozzano, 2009). Estos sistemas de objetos y de acciones corresponden a los patrones de ocupación y patrones de apropiación de cada lugar. Ambos patrones son entendidos a partir de las relaciones afectivas que establecen los actores con los lugares.

Estos ejes de análisis conducen a la obligatoria clarificación del concepto de lugar y a su estrecho vínculo con el territorio, ya que ambos conceptos no pueden tomarse como sinónimos, aunque poseen cierta similitud. Así, Tartaruga (2006) alude al concepto de lugar de dos formas: la primera, corresponde a lo local de la actividad inmediata del sujeto (acción); la segunda forma, corresponde a lo local de las identidades significativas; en otras palabras, el lugar tiene relación

con el espacio de la vivencia y de la convivencia, y posee como punto de referencia lo cotidiano imprescindible para la comprensión de la sociedad.

En correspondencia con lo anterior, el lugar no tiene una existencia propia, pues está trazado por las acciones de ocupación y de apropiación de los individuos; el lugar es una creación, recreación y construcción que depende de las dinámicas de cada comunidad. De esta manera,

Un territorio puede referirse tanto a un continente, un país, una región, como a una ciudad, un barrio o una colonia agrícola, mientras que el lugar se aproxima en mayor medida tanto a una localidad, un pueblo, una colonia, como a una plaza, un club o una esquina (Bozzano, 2009, p.83).

La diferenciación entre un territorio y un lugar está condicionada por el vínculo que crea el individuo con el medio, así “mientras todo lugar es territorio no todo territorio es lugar” (Bozzano, 2009, p.83), es decir, aquellos territorios en los que se manifiesta lo vivencial de los individuos pueden ser asimilados a un lugar, en oposición a aquellos territorios en los que poco importa la experiencia del sujeto. Esta investigación, en clave con lo esbozado, se ocupa de aquellos territorios que son al mismo tiempo lugares, pues el propósito es construir un análisis desde la geografía humanística, reivindicación de la subjetividad en el territorio, que permita vincular lo que converge en el territorio y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

### **1.3.Enseñanza de las Ciencias Sociales y Geografía Humanística.**

“Yo trato de explicar que las cosas, las personas, están compuestas de líneas muy diversas, y que no siempre saben sobre qué línea de sí mismos están, ni por dónde hacer pasar la línea que están trazando; en una palabra, que en las personas hay toda una geografía, con líneas duras, flexibles y de fuga”

Gilles Deleuze

Pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales teniendo presente las posibilidades que brinda el territorio, implica pensar en términos geográficos, ya que esta disciplina posibilita

comprender por qué el territorio posee potencialidades que se pueden aprovechar pedagógicamente. Para ello, se consideró necesario desde este trabajo hablar de la enseñanza de la geografía<sup>4</sup>, en un mundo de cambios profundos y acelerados que representan un reto para el proceso pedagógico, donde los escenarios pasan por alteraciones que impiden experiencias reales o significativas. Así lo han definido importantes pensadores de nuestro tiempo, como Milton Santos, David Harvey, y Boaventura Souza Santos, quienes afirman que la última década del siglo XX es un momento de "mudanza cultural" (Soares, 2002).

La enseñanza de la geografía trasciende, adaptándose a estos nuevos escenarios en la medida en que posibilite aprendizajes en relación a las vivencias o contextos en los que los sujetos se desenvuelven y permitiendo el cuestionamiento de la enseñanza de la geografía en estas sociedades. Para ello, es necesario que la enseñanza de esta disciplina no promueva únicamente procesos memorísticos donde poco importe la experiencia de los estudiantes, sino al contrario, que propicie posturas comprometidas con la sociedad, la humanidad y su transformación, pues “no se trata de formar hombres y mujeres aislados de su contexto, sino ciudadanos y ciudadanas conscientes y comprometidos, capaces de verse dentro de una sociedad fragmentada por desigualdades económicas, sociales y culturales” (Soares, 2002: 93).

Esto implica un reto para la enseñanza y para el docente, porque resulta necesario comprender que la geografía involucra la espacialidad en todas sus formas, tanto aquellas rigurosas como las flexibles, partiendo así desde leyes del mundo científico, hasta aquellas prácticas cotidianas que parecen sencillas.

Sin embargo, a pesar del conocimiento alrededor de la importancia de una enseñanza que se preocupe por los cambios constantes y las repercusiones de estos en los estudiantes, aún es posible encontrar en las escuelas una demanda educativa alrededor de una enseñanza que vindica aprendizajes memorísticos, como si pareciese que no hubiese evolución en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que provoca el desentendimiento de los posteriores ciudadanos en los temas sociales, por la falta de hondura en los procesos de aprendizajes que a su vez decantan la falta de improntas en los sujetos que viven el aceleramiento propio de la época. Para evitar el

---

<sup>4</sup> Con ello, no se pretende olvidar las Ciencias Sociales, ni mucho menos fragmentar los saberes como si se tratase de reivindicar una enseñanza de la geografía en las escuelas como en antaño; por el contrario, se piensa ésta en tanto es un eje articulador de las Ciencias Sociales.

encarcelamiento de esta disciplina que desemboca en una falta de posición crítica justificada elocuentemente,

En la enseñanza de la geografía los contenidos se deben prever, organizar y adecuar con el fin de ser discutidos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad y con condiciones de los estudiantes tales como: lo socioeconómico, el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor, así como de sus contextos culturales que no son más que la ubicación de los sujetos en su cotidianidad socio-espacial. En tales circunstancias, el profesor de geografía se convierte en un investigador pedagógico y no en un investigador de la geografía (Moreno y Rodríguez, 2010, p.3).

Lo que permite que la labor docente trascienda en los ámbitos posteriores y posibilite una formación personal autosuficiente, en la que cada sujeto desempeñe su civilidad en tanto ciudadano comprometido a nivel social, consciente y crítico. Para estar acorde con lo anterior, como sostiene Santiago (2010), se deben renovar los esquemas tradicionales e ir más allá de las repercusiones del monismo pedagógico que se hace evidente en la aplicación estricta del programa escolar, el uso casi exclusivo del libro de texto y el cuaderno, la práctica rutinaria de la clase, incentivar la memorización para aprender que evidencian el atraso inocultable de la enseñanza geográfica.

Ahora bien, para llevar a cabo estos procesos es necesario que el docente de Ciencias Sociales se asuma como conocedor de las dinámicas en las que se encuentra inmerso y del valor social que tiene su labor como docente, que pretende incentivar la formación de criterios políticos, éticos, técnicos, científicos, afectivos entre otros; es necesario que el docente cuente con la cualificación para desenvolverse en la labor a desarrollar,

Para ser profesor de geografía se requiere permanente actualización en los contenidos geográficos a nivel de revisión y crítica de información bibliográfica y periodística. La lectura de hechos geográficos que constantemente se informa en la prensa hablada y escrita (a nivel local, nacional e internacional) permite relacionar la teoría geográfica con los problemas geográficos cotidianos (disolución de países, creación de nuevos Estados, conflictos internacionales y nacionales, fronteras, etc.) y formar criterios en relación con los mismos (Rodríguez y Moreno, 2000, p.18).

Así pues, es necesario apuntar a una formación cada vez más integral en cada uno de los docentes, porque no solo son importantes los saberes epistemológicos del área, sino también las lecturas que se hacen de la realidad para comprender y reorientar la enseñanza estando acorde con el espacio que se habita. Parafraseando a Moreno y Rodríguez (2010), es indispensable entonces la reflexión sobre el conocimiento geográfico que permita aportar propuestas de enseñanza que fundamenten sus propósitos y consecuencias y poder acercarse más a los estudiantes en un discurso geográfico que comprenda los problemas socioterritoriales contemporáneos y posibilite dar un valor estratégico en donde puedan ser enseñados, aprendidos y evaluados.

Teniendo como eje fundamental el desarrollo de capacidades básicas en los estudiantes, donde a partir de una posición autónoma puedan afrontar la diversidad de problemas y la complejidad de la sociedad en los territorios actuales, se hace necesario:

Formar en los estudiantes un espíritu geográfico que les permite abarcar los elementos de un espacio geográfico y percibir las relaciones que se dan entre los mismos, lo cual, a su vez, les permite descubrir los problemas reales de las sociedades y sus espacios, y asumir posturas críticas, acerca de las soluciones propuestas, o de la falta de soluciones (Llanos, 2006, p. 91).

Con ello se fortalece la relación de los estudiantes con el territorio y, en otras palabras, se busca que “quien entienda el territorio, quien pueda hacerlo más inteligible, estará en mejores condiciones de intervenir, de gestionar, de contribuir a desarrollarlo, a transformarlo” (Bozzano, 2009, p. 101). Así, el estudiante no se convertirá en un simple reproductor del saber, ni tampoco asumirá una posición “cómoda” ante los sucesos que determinan su territorio.

Ahora bien, se dedicó al anterior apartado hablar de la enseñanza de la geografía para resaltar la importancia de una enseñanza que no vindique aprendizajes memorísticos y mucho menos encarcele el saber. En ese sentido se permite pensar el territorio más allá de sus características físicas. Pero reflexionar sobre la enseñanza de la geografía implica, además, esclarecer el término geografía y con ello la concepción de territorio que en este trabajo se sostiene.

El término geografía se utiliza con distintas acepciones que pueden llegar a generar confusiones; una de las distinciones más relevantes se encuentra en la diferenciación entre la geografía como una tradición milenaria y la geografía como una disciplina científica. En la tradición milenaria “el término geografía aparece entre los griegos en el siglo III antes de la Era<sup>5</sup>, utilizado para identificar la representación gráfica de la Tierra, su imagen o pintura” (Ortega, 2000, p.1) esta concepción del término se caracteriza por ser descriptiva, debido a “la necesidad manifiesta de las primeras civilizaciones (greco-romana-árabe etc.), de inventariar los sitios que iban incorporando al imperio y luego representar los recursos de los cuales se disponía en esos nuevos territorios [...]” (Jiménez, 2001, p.103).

La segunda acepción corresponde a la geografía como disciplina científica, ella surge en la modernidad y comienza a ser reconocida en el medio académico a mediados del siglo XIX, esta disciplina no es un producto acabado, puesto que es la manifestación de una tensión intelectual que busca otorgar al saber geográfico el carácter de científicidad (Ortega, 2000, p.16). Este proyecto de una geografía científica, que se diferencie de la amalgama de saberes milenarios, tiene en su primera etapa un vínculo estrecho con las ciencias de la naturaleza y es considerada como una geografía física (fisiografía), la cual es la piedra angular de la geografía moderna. Posteriormente, la institucionalización de la geografía como disciplina en las universidades europeas hace surgir la necesidad de explicar la naturaleza de las sociedades humanas, pues los estudios darwinianos sobre la evolución natural de los seres vivos proporcionaban las necesarias coordenadas para encuadrar el desarrollo de las sociedades humanas en el espacio de la ciencia moderna.

De acuerdo con la anterior, la geografía moderna comienza a examinar las relaciones medio-hombre, es decir, comienza a estudiar el nexo entre la naturaleza y el hombre. La teoría evolucionista a partir del concepto de medio ofrecía el marco adecuado para situar a la nueva propuesta geográfica, este concepto permitió establecer el sistema de relaciones en que los seres humanos adquieren sus principales rasgos (Ortega, 2000, p.153). De esta manera se construye la geografía humana

---

<sup>5</sup> Antes de cristo

La propuesta de una geografía humana o Antropogeografía como proyecto para la constitución de un campo geográfico diferenciado significaba el deslizamiento desde la geografía física como ciencia natural, hacia una disciplina puente entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. Este desplazamiento identificaba el proceso de constitución de la geografía moderna. Se concibe como un desarrollo de la geografía física o fisiografía, convertida en la hermana mayor de la disciplina, en el pilar de esta” (Ortega, 2000, p.141).

De acuerdo con lo anterior, el vínculo entre fisiografía y antropogeografía constituyen la llamada geografía humana; este proyecto es iniciado por el alemán Friedrich Ratzel (1882- 1991) y enmarca una serie de subdisciplinas tales como: geografía de la población, geografía social, geografía económica, geografía política. Esta nueva disciplina se presentaba “como una ciencia cuya principal función consiste en poner de manifiesto las variaciones locales de la interacción del hombre en sociedad y de su medio” (Ortega, 2000, p.153).

La geografía humana en su búsqueda de alcanzar el status científico debía responder durante el siglo XIX a las exigencias de la ciencia positiva, sin embargo, su pretensión de ser el puente entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales desemboca en la decantación del proyecto geográfico, surgiendo así una serie de tradiciones que buscaban dar un objeto preciso a la geografía. En ese sentido aparecen las tradiciones anglófona, francófona y germánica (Haesbaert, 2014, conferencia); la primera con un corte naturalista próxima a la geografía física, la segunda centrándose en la noción de región y la tercera orientada hacia el carácter artístico de la geografía, especialmente en el paisaje.

Ahora bien, es importante señalar que la primera etapa de la geografía moderna, primera mitad del siglo XX, constituye lo que actualmente se denomina como “geografía clásica” “época clásica de la geografía”, esta época “se inicia con Alejandro de Humboldt (1769-1859) y Carl Ritter (1779- 1859), en el ambiente de la Ilustración y del Idealismo Kantiano y se desarrolla con el positivismo filosófico de Augusto Comte” (Miguel, 2003, p.1); durante esta época la definición del territorio corresponde a las ideas de Ratzel, definido como:

Una parcela de la superficie terrestre apropiada por un grupo humano, que tendría una necesidad imperativa de un territorio con recursos naturales suficientes para su



poblamiento, los cuales serían utilizados a partir de las capacidades tecnológicas existentes. Además, el concepto de territorio ratzeliano tiene como referencia el Estado (Tartaruga, 2006, p.73).

Tener presente las diferentes definiciones del concepto territorio es relevante puesto que es uno de los conceptos centrales al interior de este trabajo investigativo; atender a su exigencia permite direccionar la problemática y evitar vaguedades. En este sentido, cabe resaltar la oposición a la definición clásica de territorio que se encuentra en los trabajos del geógrafo francés Paul Vidal de La Blache, gestor de la escuela francesa de geografía conocida como posibilismo, que define el territorio en oposición a la noción de región, esto es, la expresión del reclamo de la tradición francesa por demandar la elaboración de estudios locales, regionales e influencias del medio sobre el hombre.

Retomando la historia de la disciplina geográfica, el siglo XX marca un antes y un después en la geografía humana debido a la crisis de la ciencia y las críticas por parte de la filosofía al racionalismo y empirismo científico, todo esto en razón del carácter puramente técnico y práctico de la intervención sobre la naturaleza que la ciencia había adquirido de la tradición positiva. Una alternativa a la crisis de la ciencia, producto del amplio dominio del positivismo comptiano, son las filosofías de la subjetividad, entre la que se encuentra la fenomenología, que “trata de asentar un conocimiento seguro, liberado de los prejuicios de la apariencia. Por esta razón, parte Husserl de una crítica de las ciencias positivas y denuncia que los presupuestos de la teoría del conocimiento no son examinados” (Ortega, 2000, p.233) además propone la vindicación del individuo frente a lo social y lo colectivo.

Las influencias de las filosofías de la subjetividad, en especial la fenomenología, se manifiestan al interior de la geografía provocando el surgimiento de las llamadas geografías humanísticas que se distancian de la geografía clásica (Ratzel) en la atención que presta a la subjetividad, en ese sentido:

La fenomenología existencial argumenta que el mundo es inteligible en virtud de la acción humana sobre éste que es prioritario caracterizar y comprender la experiencia ordinaria de los seres humanos como seres viviendo en el mundo, objetivo que se puede lograr mediante la hermenéutica. Este argumento es de gran trascendencia para la

geografía, pues legítima la importancia de regiones geográficas como el hogar, el lugar de trabajo, en fin, aquella en las que se da la relación entre el ser y el espacio [...] La geografía es desde este punto de vista experiencia, vivencia y conciencia intencional de espacio y de lugar; y como ciencia, es un estudio fenomenológico, una hermenéutica del espacio y del lugar vividos cotidianamente por los seres humanos (Mahecha, 2003, p.105).

La proyección que otorgan las filosofías de la subjetividad a la geografía ha implicado una definición particular del territorio, la cual se encuentra al establecer una distinción, a nivel general, entre este concepto y el de espacio, este último entendido como amplitud definida por el intervalo que separa los objetos, en otras palabras, el espacio supone separación, distancia y extensión. El territorio es el soporte terrestre de la vida de los hombres; el espacio, por su parte, es una construcción intelectual particular del geógrafo que permite dar cuenta de ese territorio en un lenguaje científico (Ferrer, J, 1984 como se cita en Ortega, 2000, p. 340). El territorio es entonces definido a partir de la experiencia humana y en él se reconoce la experiencia, la subjetividad; el espacio es, en contraste, una elaboración abstracta, intelectual, ajena a la experiencia directa.

Las geografías humanísticas a partir de 1980 comienzan a confundirse e identificarse con los postulados posmodernos que critican la reducción de la cultura a mero producto de consumo, en tal sentido “las geografías humanísticas se transforman en geografías posmodernas. Unas y otras comparten la puesta en cuestión de la racionalidad” (Ortega, 2000, p.299) y la ausencia del sujeto en la construcción geográfica. La asimilación entre estas dos formas de la geografía no significa una ruptura al interior de la disciplina, puesto que esos campos de estudio conforman la totalidad del saber geográfico; no se puede olvidar que la geografía moderna se constituye como una disciplina que no es hermética y, contrariamente, se sirve de diferentes esferas del saber para nutrir sus enfoques, en tal sentido, la geografía humana es un saber transdisciplinar. De esta manera, el saber geográfico se interroga por lo local, lo individual y lo diferente.

Ahora bien, la propuesta de enseñanza de la geografía desde su perspectiva humanística busca enfrentar la mercantilización del territorio estableciendo otros valores para la relación del hombre con el medio. Esta investigación se inscribe dentro de las geografías humanísticas, que de acuerdo con Peña Reyes (2008), buscan hacer frente a la reducción que se hace del ser humano

en las sociedades contemporáneas, y que se expresa en la forma de una experiencia inauténtica de las relaciones que los hombres establecen con sus semejantes y los lugares (p.22).

La enseñanza de la geografía debe centrarse entonces en el hecho de que la sociedad actual se enfrenta a un mundo cada vez más dinámico, caótico, y lleno de problemas; motivo por el cual lo verdaderamente importante de esta enseñanza no consiste en describir o explicar todo lo que se observa sobre la superficie de la tierra, más bien, se trata de comprender como se organizan los espacios ocupados por las sociedades humanas o, dicho de otra manera, cómo funcionan las sociedades en sus espacios (Clary 1995, citado en Trepát y Comes, 2006).

Producto de este viraje, que no ruptura, en la disciplina geográfica se manifiesta una tradición de pensamiento propia del contexto latinoamericano, encabezada por geógrafos como: Milton Santos, Elena Chiozza, Horacio Bozzano, Oscar Madoery, Rogerio Haesbaert, Marcelo Lopes de Souza, Xosé Manuel Souto Gonzalez, Bernardo Mançano Fernandes, José Estébanez Álvarez, Bertha Becker, Eliseo Saverio Sposito, Carvalho Heidrich, Ariovaldo Umbelino Oliveira, entre otros como Jorge Karol, José Luis Coraggio, Pedro Pírez, los cuales sin ser latinoamericanos específicamente o geógrafos desde su formación inicial, proponen una geografía que tiene como eje central el concepto de territorio, definido a partir de la desigualdad de la tierra y los conflictos territoriales propios del contexto latinoamericano. Pensar el territorio desde América latina significa pensar los saberes y las luchas subalternas en el interior y en el rehacer de las propias lógicas territoriales zonales (incluso por medio del Estado), con todas sus contradicciones y ambivalencias (Peimbert, G. 2013, video). A estos pensadores los ubican dentro de la geografía crítica porque hacen unas lecturas del espacio geográfico donde

Privilegian la perspectiva cultural; donde se marcan los lugares y las historias de los sujetos, las dinámicas que afectan y transforman la identidad territorial. De ahí que al territorio se le pueda considerar como un espacio geográfico donde se inscribe la cultura (Giménez, 1996, 2005 como se cita en Gutiérrez, 2012, p.132).

#### **1.4. Recontextualizar la enseñanza de las Ciencias Sociales: una necesidad educativa.**

Ahora, como parte esencial de esta investigación es necesario dedicarle un apartado a la llamada recontextualización de la enseñanza en Ciencias Sociales, para evitar el sobre

entendimiento del término “recontextualizar” y entender la importancia de esta acción en la enseñanza de cualquier disciplina, aunque en este caso la atención se la lleva las Ciencias Sociales.

Se hace necesario dentro de la investigación aclarar a qué se hace alusión con el término “recontextualizar”, y para atender a esta exigencia, es preciso que en primera instancia se clarifique la palabra contexto, ya que en el discurso educativo es habitual utilizar la oración “enseñar en contexto”, y se entiende éste como todo aquello que rodea el espacio en el que se encuentra insertada la institución; sin embargo, el contexto desde Urrego (2013) se puede entender desde dos acepciones: la primera, alude a una escala macro, ya que “hace referencia a los diferentes conceptos que configuran el saber disciplinar” (p.111). Desde este punto, la enseñanza de cualquier disciplina siempre se encontrará en contexto, por tener como referencia a ese cuerpo ordenado de conceptos que la conforman. Al mismo tiempo Urrego (2013), reconoce la existencia de otro tipo de contexto, en tanto se le puede concebir desde:

Lo local y del lugar, significación que nos sitúa ya en el contexto referido a las condiciones que hacen posible la existencia en el orden de lo social y propiamente de lo comunitario, del tejido social en donde tienen lugar las relaciones y los vínculos creados por los hombres y las mujeres como constructores de los contextos (p. 112).

Entendiendo lo anterior y retomando el territorio, es comprensible pensar en recontextualizar saberes en tanto se tiene presente en la enseñanza las condiciones de existencia de los estudiantes, esas condiciones no están desligadas del territorio, por el contrario están sujetas a éste. Porque es en un territorio, donde los hombres y las mujeres construyen sus realidades y el lugar que habitan determina dicho constructo. Desde este punto se piensa en la recontextualización de los saberes:

Porque plantear el contexto como escenario construido históricamente por los sujetos que lo han hecho posible, sitúa la reflexión por el acto educativo que en él tiene lugar a partir de sus correspondencias y su coherencia, pero también a partir de sus rupturas y discontinuidades; permite poner acento en las prácticas pedagógicas e institucionales, con el propósito de identificar los lugares que reclaman por re-contextualizarse en la escuela (Urrego, 2013, p.112).

Ahora bien, este trabajo piensa en la importancia de esta actividad, en tanto la educación con miradas humanistas y con lógicas disciplinares emancipadoras se constituye en “creación permanente de sentido a través de los procesos de recontextualización” (Granés y Caicedo, 1997, p.79 como se cita en Henao y Henao, 2013, p.47). Y por ello, recontextualizar merece una clara definición, para evitar vaguedades en el uso del término. Así, vale la pena traer en este punto de la investigación a Mélich y Bárcena, (2000) en tanto comprenden la recontextualización a manera de:

Reflexionar la educación como un acontecimiento ético: una educación pensada desde la experiencia, la voz, la vida biográfica del otro en la singularidad de su existencia, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad (p.15 como se cita en Henao y Henao, 2013, p.48).

Por lo cual se hace necesario docentes comprometidos con la labor de pensar en la importancia de la experiencia de los estudiantes a la hora de aprender y enseñar aquel cuerpo disciplinar, como afirma Henao Vanegas (2013), “la recontextualización es una deconstrucción y coconstrucción de las prácticas pedagógicas” (p.55).

Ahora, la pregunta es ¿cómo recontextualizar el saber de las Ciencias Sociales dentro de la Institución Educativa El Bosque? para ello se piensa en la importancia de ese escenario que construyen los sujetos, al que se le denomina contexto sociocultural, el cual es importante clarificar para entender que no se está afirmando la llamada descontextualización, porque se entiende que la enseñanza no está por fuera de un contexto. Teniendo presente esto, el contexto sociocultural se entiende desde este trabajo como:

Un campo donde interactúan y se superponen las influencias sociales. El desarrollo de un niño o un adolescente está inmerso en la familia, el colegio, el vecindario en donde interactúa directa y recíprocamente. Contextos diferentes que están dentro de un campo mayor con que también interactúan (Díaz, S.f rescatado el 21 de marzo del 2015).

Comprendiendo lo anterior, una institución que está insertada en un territorio con un contexto sociocultural particular no debería de alejarse de éste. Pero no se quiere decir con ello que la institución o los maestros adolezcan de un contexto, más bien, esta investigación resalta que el contexto sociocultural de los estudiantes generalmente se desliga durante los procesos

formativos al interior de la institución, y si atendemos a que el contexto sociocultural es “el escenario que demanda, posibilita y sugiere a la escuela propuestas y acciones formativas” (Henaó Vanegas, 2013, p.57). Se puede estar desvalorizando las experiencias de los estudiantes y con ello se pierde no solo la importancia de su realidad en el currículo, sino en la forma en cómo aprenden.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que “el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad), transformándolo y transformándose a sí mismo” (Matos, 1996, p.4 como se cita en Chaves, 2001, p.61). ¿Qué sentido adquiere la educación para el sujeto, cuando nada tiene que ver ésta con su realidad? Quizás ninguno. Por ello se hace necesario que la escuela esté en revisión constante de su contexto sociocultural, ya que “la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico- sociales de la cultura” (Chaves, 2001, p.60). Y aunque la escuela cuenta con un currículo académico, el cual se ha establecido en las instituciones educativas colombianas como trayectoria, no implica que éste deba alejarse del contexto sociocultural de los estudiantes porque:

El CONTEXTO SOCIOCULTURAL afecta directamente al proceso de aprendizaje de un alumno, son muchos los factores que pueden incidir en mayor o menor medida en este hecho que aquí he intentado reflejar. La labor del docente es conocer bien este contexto y adaptarse lo antes posible al mismo para que, de esa forma, el proceso de enseñanza vaya en consonancia con el de aprendizaje (Díaz, 2011, p. 3).

Y son los procesos de enseñanza y de aprendizaje los que llaman la atención de un maestro, porque no solo se deben preocupar los docentes por una enseñanza que resulte adecuada para el grado y los niveles de conocimiento, también la enseñanza debe facilitar el desarrollo de unos aprendizajes que tengan valor para el estudiante en tanto posibilite ponerlos en práctica. Para ello, es necesario que los principios que guían una institución educativa, estén acordes con el contexto sociocultural de los estudiantes, de acuerdo con Díaz (2011):

Los PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS de un Centro Educativo, sea cual sea, son elementos fundamentales para el buen funcionamiento del mismo; toda la comunidad educativa debe conocer en profundidad dichos principios organizativos que gobiernan al Centro. Por tanto, conocer su contexto SOCIOCULTURAL es prioritario para,

posteriormente obtener el éxito deseado en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, dichos principios señalan las líneas, pautas o criterios que inspiran la configuración y funcionamiento de toda organización y que, como todo, han de estar en consonancia con los fines planteados (p.7).

Cumplir con ello es una labor institucional pero al mismo tiempo del docente, porque no se debe olvidar que al contribuir en un aprendizaje donde se pueda enlazar lo aprendido y lo vivido, se está contribuyendo a la formación de un pensamiento propio, crítico y argumentado, con el cual los estudiantes puedan intervenir en su realidad de forma autónoma y productiva, es decir formar sujetos que ejercen su civilidad con la mayor coherencia en la vida práctica. Se trata de un reto para los maestros del siglo XXI, el cual se ha decidido asumir para aportar como sujetos políticos a la labor social que como docente se tiene. De lo contrario, ignorar la realidad de los estudiantes e impartir una enseñanza que poco o nada tiene que ver con dicha realidad es cercar el aprendizaje a los ámbitos específicos de cada disciplina, o en palabras de Cole (1996):

Aislar lo que se conoce de las circunstancias de la vida a menudo obstruye fatalmente la comprensión de los procesos cognitivos, este aislamiento [...] afirmó Dewey es lo que da lugar a la ilusión de que nuestro conocimiento de cualquier objeto, “un naranja, una piedra, un objeto de oro u otra cosa”, sea un conocimiento del objeto aislado de la situación en la que se encuentra (p.16).

Por ello es necesario pensar en las formas de acercarse al contexto socio cultural de los estudiantes y posibilitar un conocimiento que no se encuentre aislado de sus realidades, en consiguiente según Díaz (2011: 5) se debe tener en cuenta: a) La evaluación inicial como parte primera para conocer el contexto socio cultural del alumno, que nos permitirá saber qué tipos de alumnos tenemos (de donde provienen, comportamiento, personalidad, necesidades educativas); b) Contexto familiar del alumno; y c) La organización de los centros y su contexto sociocultural: recursos que tiene, ubicación en el espacio, materiales didácticos disponibles, tiempo disponible para desarrollar la programación de una asignatura determinada en el aula.

### **1.5. La formación en y para la civilidad: un fin educativo y una tarea democrática.**

Ahora bien, se han dejado las claridades correspondientes en lo que respecta a los principales ejes de esta investigación y atendiendo a ello es una obligación clarificar teóricamente lo entendido por formación en y para la civilidad en tanto es un propósito-fin de este proyecto investigativo.

Para la acción de comprender aquello relacionado a este apartado se hace ineludible desglosar la frase para entender la unión entre formación y civilidad. Ya que con ello se establecerán mayores claridades en la propuesta para esta investigación y se justificará el pensar en dicha formación desde el barrio Moravia.

El concepto de formación que se retoma en la investigación es aquella señalada por Gadamer (1993), para quien:

La formación no es algo como la construcción de un objeto: ella es posible porque toda persona está en capacidad de adquirir una identidad con elementos que apropia del contexto material y simbólico en que vive; asunto que tiene que ver: por un lado, con el proceso con que se da forma a las capacidades o potencialidades humanas y, por otro, con el acto de formarse, que corresponde a la construcción permanente de uno mismo, que no puede provenir de una decisión externa (Gadamer, 1993, como se cita en Henao y Palacio, 2013, p.14)

Por lo cual, la formación bajo los postulados pedagógicos puede contribuir hacia la llamada formación para la civilidad, en tanto se tiene presente las potencialidades y los contextos de los estudiantes, que proyecte a individuos asumidos y comprometidos en lo que corresponde a su labor social y personal en tanto son propositivos, toman decisiones, comprenden lo que les rodea y atienden a aquello que les demanda sus posturas de forma tal que propicien el beneficio del colectivo por encima del individual, pero se trata más de un asunto personal donde la decisión de ser un sujeto en civilidad es una disposición individual.

Ahora bien, existe cierta incidencia o vínculo entre la civilidad y la ciudadanía, debido a esto vale la pena depurar las razones por las cuales en este trabajo se propone la formación en y para la civilidad y no para la ciudadanía, además de no confundir estos términos que guardan una delgada línea entre sí. Debido a ello, se debe entender que en este trabajo no se piensa la civilidad



como un asunto condicional en el que se restringe a los individuos por leyes específicas dentro de un Estado, o el mismo individuo decide limitarse, más bien la civilidad:

Implica la invención de prácticas de reconocimiento e inclusión de aquellos que son excluidos en el actual reparto social y político, entendiendo que solo así es posible la apertura de lo político... por eso la civilidad es también un freno a la violencia que muchas veces es el obstáculo mayor de la relación del pueblo consigo mismo... se trata más bien de una acción colectiva del pueblo sobre sí mismo (Villavicencio, 2007, p.50).

Así, la civilidad es un asunto político y democrático ya que no se trata de la autolimitación en relación a otros; la civilidad es un asunto que se encuentra entre los límites de la soberanía estatal, responde al derecho de todo hombre a ocupar un lugar y hacer efectivas las demandas que tiene como ser humano en el Estado y el mundo. Es decir, la civilidad depende de cada sujeto que realiza acciones en colectivo para su reconocimiento y su desarrollo. Ahora bien, la ciudadanía por el contrario es un tipo de "Status que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades, y en ese sentido, ocupa un lugar central en la política democrática" (Villavicencio, 2007, p.41). Entender que es la ciudadanía la que le concede al sujeto el status, y la civilidad la labor del sujeto, implica comprender que la actuación ciudadana así como las convenciones de civilidad no son posibles la una sin la otra, "resulta impensable el ejercicio de la ciudadanía sin un desarrollo de formas de civilidad en las relaciones sociales y, a la inversa, extender la civilidad fuera del marco institucional de la ciudadanía" (Villavicencio, 2007, p.42).

Así, la formación en y para la civilidad se constituye en un proyecto de sociedad porque es un campo donde se intercambian acuerdos y desacuerdos, sobre la vida social y política, los derechos y libertades merecidos, así como las obligaciones que se consideran legítimas y necesarias para toda la colectividad. Es una perspectiva que permite pensar el lugar del sujeto en la comunidad, porque si entendemos el "hecho fundamental de que los hombres no vivimos aislados y solitarios sino juntos y en sociedad" como lo señala Savater (1992, p.7), en Política para Amador, es apenas razonable pensar en un proyecto de formación en y para la civilidad que propenda al estadio social anhelado.

Así pues se justifica el pensar que desde la escuela, como un ente que contribuye en la formación de los sujetos, se amplían las posibilidades de considerar, por parte de los estudiantes, la necesidad de la civilidad en la sociedad para llegar a ser esos ciudadanos territoriales que conforman una sociedad que se fortalece cada vez más y se proyecta hacia el bienestar general. Así la formación en y para la civilidad es una posibilidad de fortalecer teórica y procedimentalmente la ciudadanía. Y las disciplinas de las Ciencias Sociales son propicias para generar aquellos ambientes que posibiliten dicha formación, porque todos los saberes que confluyen en ella pueden ser puestos en escena en la escuela para aportar a que los estudiantes se piensen como lectores de su propia realidad, conscientes y activos de sus localidades, sin que ello implique dejar de ser ciudadanos por fuera de la localidad (Hurtado, 2003, como se cita en Quiroz, 2011, p.50).

Por lo anterior, pensar en la formación en y para la civilidad desde las Ciencias Sociales es posible porque como afirma Camilloni (2004) “la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto teoría social, es en sí misma una práctica social; por ello, es un campo de ensanchamiento para la construcción y la transformación de significados sociales (Como se cita en Quiroz, 2011, p.51), que bajo los postulados de este trabajo, carecería de sentido su enseñanza en tanto no hayan hombres y mujeres con posturas ante las necesidades cívicas, sociales y políticas.

Ahora bien, el énfasis que se propone para la institución educativa es una civilidad que comprende las características de su territorio, donde los estudiantes son:

Capaz de comprender los sistemas de objetos y los sistemas de acciones que la caracterizan; sus fijos y sus flujos, sus verticalidades y sus horizontalidades. Un ciudadano potenciador de la ciudadanía, en su territorio, dispuesto a la construcción de la democracia como ideal individual y colectivo (Gutiérrez, 2011, p.40)

Todo ello, potenciado desde el área de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta las apreciaciones que se hicieron en este trabajo sobre el territorio y su contexto. Estableciendo relaciones teóricas con aquella realidad que viven los estudiantes en el territorio que habitan se posibilita aquella formación en y para la civilidad, la cual funciona como estrategia pedagógica para que, interrelacionando civilidad y territorio se geste democracia territorial.

## 2. METODOLOGÍA

Elaborar una investigación en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales que atienda a la necesidad de interpretar todo aquello que brinda la subjetividad, eje transversal de este estudio, implica orientar la indagación desde el paradigma cualitativo.

Dentro de las características de los estudios cualitativos se encuentra el enfoque interpretativo en el que “los investigadores se basan más en la intuición; los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes y se entiende que el investigador está sujeto a la interacción” (Rodríguez, 1996, p. 35). El investigador no es entonces ajeno al objeto de estudio, todo lo contrario, ambos interactúan, haciendo que éste quede sumergido en el campo de investigación. En este sentido, desde comienzos de la investigación se adopta una posición personal interpretando los sucesos y acontecimientos con el propósito de construir una descripción densa, una comprensión experiencial y el reconocimiento de múltiples realidades. El investigador no descubre sino que construye el conocimiento (Rodríguez, 1996, p.34).

De acuerdo con lo anterior, esta investigación cualitativa corresponde a un ejercicio hermenéutico, que busca interpretar las relaciones de los actores con el territorio e identificar los modos de ocupación y apropiación de los lugares. Se pretende estudiar “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas” (Rodríguez, 1996, 32).

Ahora bien, centrar la atención en la acción humana e intentar comprender la experiencia ordinaria de los seres humanos, con el fin de aportar a la enseñanza de las Ciencias Sociales, conduce a elegir una método de investigación cualitativo que se preocupe por reivindicar la subjetividad y por reconocer las valoraciones que los actores sociales tienen sobre el territorio que ocupan. De esta manera, el estudio de caso, en tanto método de investigación cualitativo que permite analizar cómo las personas producen la realidad, viabiliza la aproximación a las relaciones que la comunidad establece con su medio.

Elegir el estudio de caso posibilita, en primera instancia, reconocer la realidad como una construcción social donde las descripciones que se pueden hacer de ella dependen de las

creencias y las acciones de los actores sociales. En segunda instancia, este método facilita una ruta adecuada para identificar la estructura de interacción entre los actores y las concepciones que se tienen sobre el territorio. Dos posibilidades que viabilizan un estudio a nivel educativo, porque en ese sentido “el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas” (Gómez, 2007, p.216). Lo que fundamenta su elección en una investigación de carácter social pero esencialmente pedagógica.

El “estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso de objeto de interés” (Gómez, 2007, p.216). Aunque al implementar el estudio de caso no se busca describir qué se hace en la vida cotidiana, más bien, se pretende reconocer cómo se hace y qué procedimientos determinan la relación del actor con su entorno, lo cual posibilita este tipo de metodología ya que permite la identificación, el reconocimiento y la comprensión de la realidad, a través de la descomposición y análisis de la misma. Se debe aclarar que este tipo de estudio es inductivo y por tal motivo la investigación es de carácter exploratoria.

Ahora bien, es meritorio destacar la modalidad de estudio de caso que interesa a esta investigación, la cual corresponde al estudio de caso único por “su carácter crítico, de tal forma que el caso permita confirmar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio” (Gómez, 2007, p.218). Así, uno de los fines de esta investigación es comprender como los estudiantes del grado Décimo 1 de la Institución Educativa El Bosque elaboran y construyen su mundo social, para esto se implementa el estudio de caso único bajo la modalidad situacional que “permite estudiar un acontecimiento desde las perspectivas de los que han participado en el mismo” (Gómez, 2007, p.217). Por lo tanto, analizar el vínculo entre los actores y el territorio, posibilita al investigador comprender la realidad constituida por ciertas creencias e interacciones en la comunidad, que determinan la manera como los estudiantes se apropian e identifican con los lugares.

Es necesario decir que para implementar el estudio de caso como método de investigación no se parte de presupuestos ni prejuicios sobre el contexto donde se pretende realizar la indagación. Además se debe resaltar que esta investigación cuenta con tres ejes de análisis que sirven de soporte para analizar la información recolectada. Atendiendo a estos tres ejes de

análisis, el contexto donde se desarrolla la investigación es el barrio Moravia, los actores son los estudiantes del grado décimo de la institución educativa el Bosque.

Se buscará a través del estudio de caso identificar la tensión latente entre lo global y lo local, es decir, entre lo que se expresa al interior de la ciudad y lo que se manifiesta en el barrio, lo cual determina la cotidianidad de los actores. De esta manera, se pondrá en contraste las concepciones que se tienen de ese territorio a nivel global y aquellas que se expresan nivel local.

Ahora bien, la Población participante de esta investigación se clasifica de la siguiente manera:

Los actores primordiales dentro de esta investigación son los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa el Bosque, adolescentes entre los 14 y 18 años de edad. Ahora, si bien la población estudiantil institucional ocupa un lugar relevante dentro de este estudio, se tuvo en cuenta las observaciones y percepciones de la maestra que ha encabezado el proceso educativo dentro del grado Décimo 1, en el área de las Ciencias Sociales.

## **2.1.Participantes.**

El grado Décimo 1 estaba conformado por 20 estudiantes, los cuales estaban divididos en 12 mujeres y 8 hombres; la edad de los estudiantes giraba en el promedio de los 14 a 18 años. Del grupo de estudiantes hubo 15 estudiantes que participaron de forma activa en todo el proceso debido a la disponibilidad que presentaban, el compromiso y autonomía de los mismos dentro de la investigación de la cual hacen parte de forma consciente. Por otro lado el cuerpo docente también proporcionó material que merece ponerse a consideración a la hora de establecer los resultados de esta investigación; se eligió una maestra que dirige actividades de docencia en el área de las Ciencias Sociales con el grupo de estudiantes del grado Décimo 1, la cual ha vivido los procesos de transformación en el barrio y en la institución.

## 2.2.Estrategias.

Por otro lado, con el propósito de cumplir con los objetivos expuestos y en consecuencia con el método, las estrategias utilizadas para recoger los datos necesarios fueron la observación directa y el análisis del discurso, ya que con ellos se “revela cómo se establece, en la más llana cotidianidad, nuestra competencia y nuestro conocimiento ampliado y detallado de la estructura social” (Coulon, 1995, p.41). Estas estrategias se respaldaron con las descripciones que los actores hicieron de su contexto, por ello, el discurso funciona como una tendencia en la que el uso del lenguaje emite descripciones que permiten la “fabricación” del mundo, que no es única porque no está dotada de los mismos sentidos debido a las experiencias propias de cada actor.

Analizar el discurso desde una perspectiva cualitativa, implica no solo verlo como un vehículo para expresar y reflejar las ideas, sino como un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social:

El discurso a diferencia de las ideas, son observables y, por lo mismo, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan [...] En esta misma línea, toda una corriente de estudio conocida como Análisis Crítico del Discurso (ACD) entiende y define el discurso como una práctica social (Fairclough 1992, 2003, van Dijk 2000) y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales” (Santander, 2011, p.209)

En correspondencia con los ejes de análisis y la metodología, los instrumentos implementados en esta investigación son los siguientes:

- **Cuestionario cualitativo:** que es “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado” (Rodríguez, Moreira, Mackedanz, 2011, p.32).
- **Entrevista semiestructurada:** por “su carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un

ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente” (Díaz 2004 como se cita en Ozona y Pérez, 2004, p. 200).

- **Collage de ideas:** herramienta utilizada para agrupar las percepciones de los estudiantes en cuestión de aquellos territorios-lugares que da cuenta de la tensión entre lo global y lo local.
- **Relatos de vida:** herramienta que permite acercarse a la cotidianidad del estudiante, mientras expone sus experiencias en el territorio y deja ver las formas en las que ha habitado el territorio, hablando desde los sentimientos.

Estos instrumentos no sólo posibilitaron la recolección de información, sino que también permitieron la construcción del mundo por parte de la investigadora a partir de lo que narraban los participantes; de esta manera se atiende a las exigencias del estudio de caso como método de investigación y a las categorías previstas.

### **2.3.Descripción del proceso de investigación**

Para elaborar la investigación diseñada obteniendo los resultados y conclusiones que se detallan posteriormente, se siguió un proceso de correlación entre los resultados obtenidos y la teoría expuesta. Esta correlación se dio por el proceso de fundamentar teóricamente aquellos aspectos que permiten pensar en el potencial pedagógico del territorio y, en consecuencia con ello, la posibilidad de formar en y para la civilidad teniendo en cuenta el territorio habitado; seguidamente se identificaron las potencialidades pedagógicas del barrio Moravia desde las lecturas que permitía el soporte teórico y la práctica pedagógica desarrollada en la institución. Luego, se consolida la información según la información proporcionada por los informantes gracias a las estrategias de procesamiento de los datos obtenidos; seguidamente tras el análisis y la reducción de la información a partir del uso de triangulaciones: teóricas, metodológicas y de datos se derivan los hallazgos, interpretaciones, resultados y conclusiones, junto a los anexos que se consideran soportes importantes de la investigación. Todo ello, guiado por la certeza que, en la investigación cualitativa, el “conocimiento es un producto social y su proceso de producción

colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados que lo construyeron” (Galeano, 2004, p. 21).

#### **2.4.Criterios éticos.**

El manejo de la información a la hora de lanzar premisas y valoraciones y el debido procedimiento en la protección que se les debe brindar a los participantes, es de necesaria aclaración en una investigación cualitativa ya que no existe una única forma de elaborarse, debido a que no se trata de un proceso lineal, por el contrario es una cuestión interactiva, donde cada etapa no representa un proceso acabado.

La construcción de un estudio cualitativo opera como un sistema donde cada etapa —la definición del tema que se va a investigar, el planteamiento del problema y los objetivos, el diseño, el trabajo de campo, el análisis de los datos y su interpretación, así como la presentación de los resultados y del informe final— debe estar en sincronía y formar parte activa de un todo (Noreña y otros, 2012, p.265).

Por lo anterior, se hizo imprescindible preservar el estudio en general a partir de los criterios de rigor para cuidar debidamente la información suministrada por los participantes en la investigación bajo las consideraciones éticas que rigen el obrar del investigador.

Esta investigación planteó el necesario uso del consentimiento informado donde los participantes estuvieron de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades dentro de la investigación, y la investigadora asumió su responsabilidad moral en el proceso:

La responsabilidad moral del investigador será la que determine la implicación metodológica en este punto [...] La finalidad del consentimiento es que los individuos acepten participar en la investigación cuando ésta concuerda tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral (Noreña y otros, 2012, p.270).



Así mismo la confidencialidad de los informantes se mantuvo anónima durante todo el proceso para guardar la privacidad de la información revelada, además de evitar poner en riesgo a los actores a nivel personal. Para cumplir a cabalidad con estos principios de la investigación cualitativa los actores firmaron el consentimiento informado.

### **3. POTENCIALIDADES DEL TERRITORIO DE MORAVIA: LA CIUDAD DENTRO DE LA GRAN CIUDAD**



Tomada de: Foros Perú el 7 de mayo del 2015 en: <http://www.forosperu.net/temas/la->

Moravia es un territorio bien nombrado en la zona norte de la ciudad de Medellín, por sus particulares características, su conformación y cambios que ha venido implementado, al parecer es una micro ciudad dentro de la capital antioqueña, por estas y otras razones la historia de aquel territorio se consolida como potencial para la enseñanza. Atendiendo a ello, se relata un poco de esto dentro del trabajo.

Moravia se encuentra ubicada en la comuna 4 (Aranjuez). Está identificada según los límites político administrativos de la ciudad con el código 0405, emplazado en la base de la ladera nororiental en la Comuna 04, limita al norte con la quebrada La Herradura, al oriente con

las carreras 52 Carabobo, 53 y 55 vía Moravia-Acevedo, al sur limita con la calle 77 y al occidente con la vía paralela al río Medellín (Aburrá) (Rivera, 2004).

Esta zona comienza su historia en el año de 1977, y no porque antes no hubiese existido sino porque desde los aspectos relevantes de este trabajo vale la pena pensar a Moravia desde aquel momento, puesto que es en este año en el que los asentamientos de grupos humanos comienzan a instalarse en esta zona de la ciudad debido a que

La administración municipal de Medellín, como una solución temporal al problema de eliminación de basuras, decidió que éstas fueran depositadas en un terreno lagunoso al norte de la ciudad que debía ser ajustado topográficamente a través de la técnica del relleno sanitario. El proyecto duraría 5 años, al cabo de los cuales se expandiría sobre éste el Parque Norte, un lugar que para la época se asociaba con el esparcimiento y la recreación de las clases altas (Gómez, Sierra y Montoya, 2005 como se cita en Sanín, 2009, pág. 2).

Para este momento que vivía la ciudad, ya se había generado como una opción de trabajo informal la recolección de basuras o recuperación de materiales y por lo tanto había quienes se dedicaban a realizar la labor de ir en búsqueda de aquello que les sirviera para transformarlo o para venderlo a alguien más

...de este modo la basura comenzó a convertirse en la fuente de subsistencia de muchas personas que recuperaban de ella alimentos y diferentes materiales. Esto atrajo más personas e incentivó la construcción, desde 1978, de pequeños ranchos de plástico y madera, que eran en principio utilizados para almacenar el material recuperado, pero que luego fueron transformándose en viviendas (Jaramillo, 2003 como se cita en Sanín, 2009, pág. 3).

Fueron tantas aquellas personas que buscaban una opción de trabajo y una vivienda que “para 1983 ya habitaban en el morro 700 familias” (Sanín, 2009, p.4). Luego de aquella invasión a este territorio, justificada por la necesidad de un empleo y una vivienda en donde pudieran por mínimo sobrevivir, sucede un hecho que transforma a este territorio: “Para el año 1984 el basurero fue clausurado ante el fracaso del ajuste del terreno y del proyecto expansivo del Parque

Norte, y El Morro ingresó a la historia no oficial de Medellín” (Gómez, Sierra y Montoya, 2005 como se cita en Sanín, 2009, pág. 5). Pero a pesar que ya en este sector se dejaron de depositar basuras, que fue uno de los principales motores para que las personas empezaran a asentarse en ese lugar, no pararon de llegar “otros” que buscaban un lugar donde vivir<sup>6</sup>, personas de veredas, de lugares aledaños a Medellín que probablemente deambulaban sin destino alguno u otros que tuvieron que abandonar sus anteriores recintos por la oleada de violencia, encontraron en aquel lugar un sitio donde “descansar”.

Ahora bien en términos actuales aquellas viviendas que fueron construidas “han sido demolidas y sus familias han sido trasladadas a otros sectores de la ciudad” (Sanín, 2009, p.9) con el fin de proyectar la ciudad en aras de progreso y reestructurar aquel terreno.

Esas nuevas implementaciones dentro del barrio han provocado constantes movilizaciones en los últimos años, que reclaman el reconocimiento de una minoría, la cual se considera desplazada de su territorio y atropellada por el uso del poder municipal; la razón de esto es la actual ejecución de un proyecto de ciudad que viene adelantando la alcaldía de Medellín, que busca transformar la zona norte de la ciudad a través de la construcción y adecuación de espacios abiertos al público. En contraste se han creado diferentes espacios para la reflexión, tales como:

- El proyecto “Moravia florece para la vida”, en el que participan diversas entidades, entre ellas el Municipio de Medellín, el Tecnológico de Antioquia y la Universidad Politécnica de Cataluña. Se considera este grupo hoy modelo de transformación ambiental, económica, social y cultural y se convierte en ejemplo local, nacional e internacional, por el trabajo articulado entre gobierno, comunidad, academia y empresa privada (Tecnológico de Antioquia, 2014).
- El Laboratorio de Medios de Comunicación Barrial de Moravia (creado en el año 2008 con el apoyo del CDCM y no2somos+), este espacio se consolida para el encuentro e intercambio de ideas, generando momentos de experimentación y creación colaborativa y dando como resultado contenidos textuales, sonoros y visuales [...] (Araque, 2012).

---

<sup>6</sup> Lastimosamente los datos que existe sobre la población de este lugar han sido recolectados generalmente a partir de variables socioeconómicas, por lo que no es fácil determinar las regiones y/o subregiones de Colombia de donde provienen sus habitantes. Sin embargo, según datos no oficiales y algunas crónicas periodísticas se puede constatar que muchos de los pobladores de Moravia y principalmente del morro provienen de los principales municipios de Chocó. (Sanín, 2009, p.111).

- El Centro Cultural de Moravia que lidera varios proyectos, entre ellos el “equipo de Memoria cultural que abre las puertas de Moravia a la ciudad y puede consolidar este sector y este espacio como un ejemplo para el diálogo y el encuentro entre culturas” (Quiceno, 2006, p.10).

Lo anterior son ejemplos de los proyectos que se llevan a cabo dentro del barrio y cómo se ha constituido el territorio, lo que se convierte en asuntos a tener en cuenta a la hora de enseñar en Ciencias Sociales. Pero no se debe olvidar que la Institución Educativa El Bosque también juega un rol muy importante dentro de esa historia debido a las maneras en las que ha ido “evolucionando” al igual que el territorio.

Por lo anterior se da paso a esa historia de la institución, porque si se comienza a reconstruir la actual constitución de este plantel se sabrá entender algunas concepciones de la educación por parte de los estudiantes, se debe tener en cuenta que ésta anteriormente era la institución Javiera Londoño Sevilla:

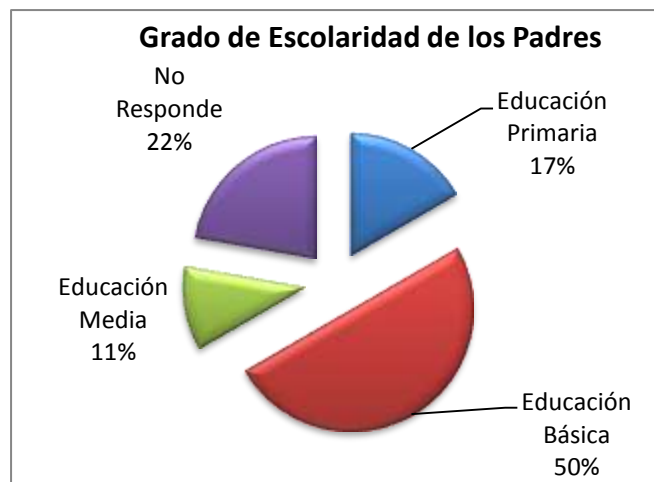
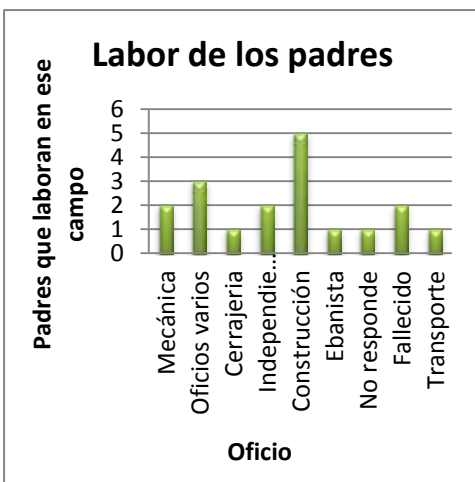
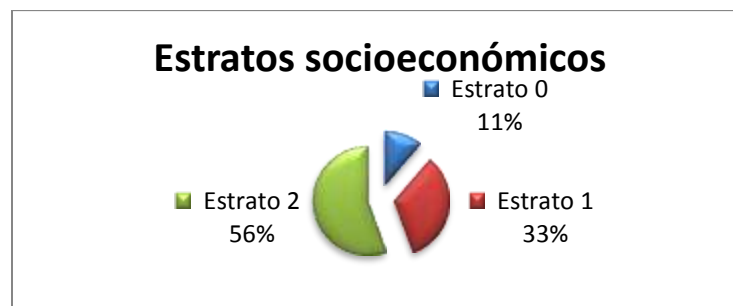
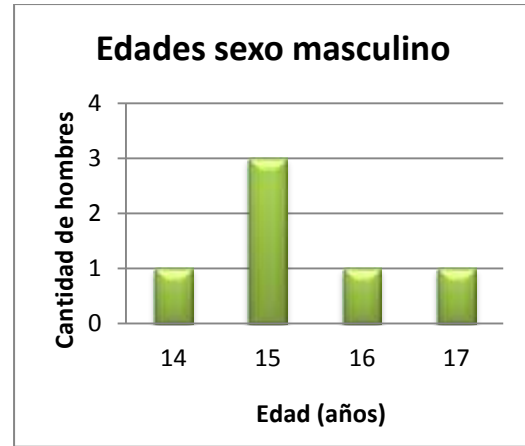
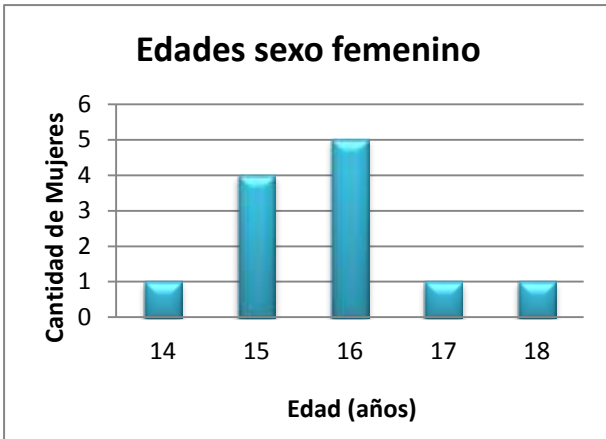
Creada mediante Resolución Municipal No. 1224 de febrero 04 de 2010. En el año 2000, fue administrado por monjas de la comunidad María Auxiliadora, inició sus actividades con el nombre de Institución Educativa Luis Amigó, con una planta física que constaba de tres pisos y funcionaba solo para educación básica primaria. Luego fue dado en comodato a la Universidad Cooperativa de Colombia donde se construyó el cuarto piso y comenzó a funcionar también con educación básica secundaria y nocturna (Institución Educativa El Bosque, 2010)

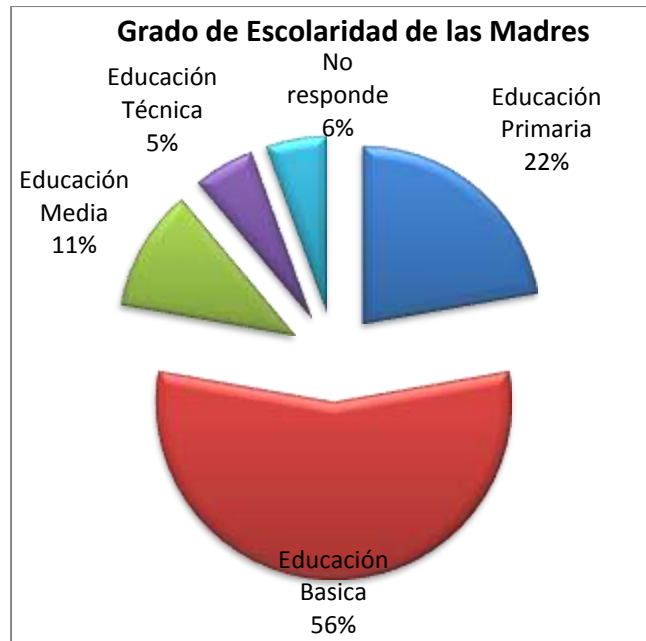
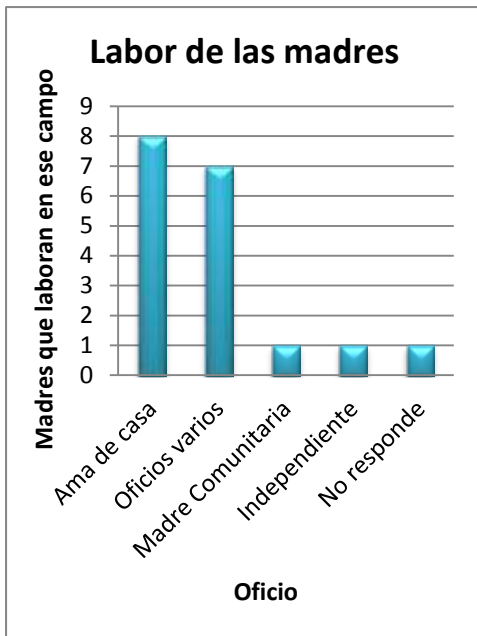
En la actualidad, la Institución ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media. Además, de los programas especiales de aceleración del aprendizaje, procesos básicos y aula de apoyo. Y tras la institución adoptar un nuevo nombre gestando unos procesos y proyectos, vale la pena resaltar un elemento que es constitutivo de las dinámicas de toda institución educativa y más cuando en esta institución “no se usaba uniformes y mucho menos cuadernos, los estudiantes iban solo a pasar el tiempo a resguardarse de la violencia y porque se les brindaba un refrigerio” (Maestra de Ciencias Sociales de la institución educativa El Bosque, Comunicación personal, 17 de octubre del 2014). Por lo anterior la presencia del uniforme empieza a actuar como elemento de homogeneidad, de control de la conducta y la corporalidad.

El uniforme de esta institución cumple las demarcaciones genéricas sobre la vestimenta, y estandariza el uso de la misma, camiseta para toda la población estudiantil en el caso de educación física, y el uniforme de gala se distingue sea para hombres o mujeres, por la implementación del vestido en el caso de estas últimas.

Ahora bien, ya que el surgimiento de la institución educativa El Bosque, fue creada bajo unas condiciones particulares porque ser construida en una zona de invasión, la población que aquí confluye proviene de diversas zonas, incluso de zonas en conflicto entre ellas mismas. Afirma la docente de Ciencias Sociales que “existen estudiantes que vienen de corregimientos como el de San Cristóbal, a estudiar a dicha Institución” (Maestra de Ciencias Sociales de la institución educativa El Bosque, Comunicación personal, 17 de octubre del 2014). Debido a que muchos de los estudiantes de allí han sido reubicados por la problemática del barrio. Por lo tanto la población estudiantil es diversa no solo socio-económicamente hablando, sino ciertamente por la procedencia y la historia que ha forjado desde antes de llegar al barrio Moravia e incluso después de haberlo hecho. A pesar que en el PEI, se habla de una población mayoritariamente afro descendiente, por la migración que hubo anteriormente del departamento del Chocó a Moravia, en la institución si bien se notan estudiantes con dichas características, no significan una mayoría dentro de la misma.

Ahora bien, como la investigación se desarrolló con los estudiantes del grado Décimo 1 de la Institución Educativa El Bosque, y atendiendo que para comprender el contexto sociocultural es necesario caracterizar la población con que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizó al inicio de la práctica pedagógica una evaluación inicial que arrojó los siguientes resultados:





Esto con el fin tener en cuenta este tipo de características a la hora de apropiar los conocimientos disciplinares a los estudiantes, porque las habilidades, por ejemplo, varían dependiendo de las edades, los estudiantes dentro del salón de clases tienen comportamientos diferentes que se pueden entender un poco dependiendo de la cantidad de hombres o mujeres que conforman el grupo escolar. El estrato socioeconómico es otra variable que posibilita entender las facilidades o inconvenientes por las que pueden pasar los estudiantes y en tanto ello, los materiales o actividades que se les puede requerir para algún trabajo escolar. De igual forma, el grado de escolaridad y la labor que desempeñan los padres es fundamental para comprender el nivel de acompañamiento que tienen los estudiantes o inferir razones por las cuales los padres no asisten a las reuniones de familia o las razones por las cuales los estudiantes tienen ciertas actitudes frente a los maestros o al mismo proceso educativo. Así mismo, tener información sobre las personas con las que conviven y comparten su tiempo libre es una ayuda para comprender las formas en las que se manifiestan en la convivencia en grupo.

Ahora bien, lo anterior fue planteado para contextualizar el barrio y los estudiantes del grado Décimo 1 de la Institución Educativa El Bosque, aquellas características permiten apreciar potencialidades dentro del barrio y pensar en la llamada recontextualización de las Ciencias Sociales, por ello se esbozan las posibilidades que brinda el territorio de forma más puntual en los siguientes apartados:

### **3.1.La historia se constituye como potencial:**

El barrio Moravia, según su conformación, está cargado de elementos muy importantes a la hora de abordar el estudio de la historia y de reconstruirla, ya sea de forma colectiva, individual o local. Este territorio que dentro de la ciudad se ha caracterizado por la particular manera de su conformación, se convierte en un asunto imprescindible a la hora de abordar la historia dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Investigar por la reconstrucción histórica, individual o local, de este territorio posibilita comprender asuntos de la colectividad, de la geomorfología, de la cultura, de las formas de apropiación y de construcción del territorio entre otros. Es una forma de acercarse a las realidades de los estudiantes y conectar el currículo con ello. A través de la historia de este barrio, se puede hacer un análisis comparativo en el que se comprenden los procesos históricos a grande escala llevados a una escala local.

Lo anterior son pequeñas ejemplificaciones de las potencialidades del barrio, según su historia, pero existe una en particular que es meritorio resaltar en estos tiempos donde las huellas son efímeras y las experiencias, pareciera, pierden sentido. La memoria histórica, de un barrio con esas características tan particulares, es relevante para no naturalizar ni obviar los procesos que se están viviendo al interior. Y atendiendo a que la memoria es un asunto que evoluciona y se transforma con el tiempo, porque el paso de las sociedades hace que no sea inmutable, es necesario no olvidar, porque allí en el recuerdo se encuentra insertada la justificación de luchas llevadas a cabo o las necesarias a implementar, es la remembranza la que permite establecer visiones y funciones sociales del pasado necesarias en el presente. Ésta conduce no solo al consenso de conflictos, sino a la identificación que como actores se tiene en la sociedad.

La recuperación de una memoria histórica, no por traer los recuerdos nostálgicos, sino por convertir los recuerdos en potencialidades para el presente, destacando aquellos que permiten realizar y transmitir valores sociales, promoviendo el bienestar social y protegiendo los avances



logrados por las demás sociedades. Así se constituye la historia del barrio como un potencial que confluye en el barrio y es meritorio destacarla desde la enseñanza de las Ciencias Sociales porque permite la relación constante entre aquellos procesos históricos y lo que los estudiantes han vivido.

### **3.2.La población y su cultura: parte esencial del territorio y posibilidad pedagógica.**

Ahora bien, la población y su cultura se convierten en otro potencial visible dentro del territorio debido a las características propias de los habitantes que provienen de diversas zonas del país pero esencialmente del Chocó como señala la institución y la docente de Ciencias Sociales. Aquel lugar de procedencia de los estudiantes y sus familias marca unas formas de apropiación del territorio, aquellas formas posibilitarán desde el estudio de las Ciencias Sociales el análisis de asuntos como la demografía poblacional, además viabiliza determinar algunas de las razones por las cuales los estudiantes desarrollan cierto tipo de actividades con mayor interés y agrado.

Conocer los lugares de procedencia de la población facilitará la comprensión de la conducta de los mismos, que está más ligada a unas características culturalmente creadas que a una cuestión biológicamente determinada. Por ello, saber las formas en las que los estudiantes se desenvuelven en su vida cotidiana, permite comprender el tipo de manifestaciones que tienen y con ello desde el área de las Ciencias Sociales propender a la formación para la civilidad, apoyada en el tipo de población que es. De igual forma, entender que si bien la población estudiantil en su mayoría no es procedente del Chocó, pero dentro de Moravia es notoria dicha procedencia, se convierte en una potencialidad pensar en las formas de manifestación que poseen al interior del territorio, y por ello comprender las formas en las que han configurado a Moravia, como la pequeña ciudad dentro de la gran ciudad.

Así pues, una enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la institución educativa El Bosque, que no olvide las características de su población la cual es diversa en términos culturales, que ha pasado por procesos de reubicación domiciliaria, la cual proviene de diversas zonas del país en conflicto, además recordar que al inicio de la invasión territorial se dio por personas en su mayoría afro descendientes, posibilita desde dicha área conectar el currículo con la vida cotidiana de los estudiantes viabilizando aquella formación que permita afrontar los desafíos que presenta

el barrio debido a esos cambios que se han venido implementando por parte de la alcaldía de Medellín. Adquiriendo, creando y aplicando de forma responsable y crítica acciones sobre el territorio y su contexto, de tal manera que el desarrollo de la vida escolar se convierta en un poderoso instrumento para los estudiantes.

### **3.3.El cambio estructural o maquillaje físico: una alteración de provecho pedagógico**

Los cambios que se han llevado a cabo dentro del barrio Moravia como un proyecto que desde hace algunos años se ha ido implementado, hacen visibles el actual invernadero del barrio que se consolida como el nuevo rostro de aquel territorio y con ello, se cree no solo que se ha modificado la figura estructural sino las prácticas llevadas a cabo en aquel sitio, debido a la reubicación domiciliaria de las personas que habitaban allí. Este hecho hace pensar en la potencialidad que tiene el “Morro”<sup>7</sup> para la enseñanza de las Ciencias Sociales visto como un eje importante dentro de Moravia que posibilita pensar en la necesaria formación política, debido a las luchas que ha desencadenado por los cambios de aquella zona. Estas luchas están cargadas de la concepción de lugar que tienen los habitantes y por ello la defensa de aquel sitio que se ha convertido en más que un territorio. El anterior aspecto posibilita propiciar una enseñanza de la geografía desde el ámbito humano, que no olvida lo clásico y que se puede enfatizar en lo crítico, aquella geografía crítica la cual facilita el ambiente de una formación en y para la civilidad. Así, se consolida el “Morro” como un lugar que responde a órdenes políticos, culturales y físicos que combinados pueden dar una gran comprensión de la categoría de lugar y desbordaría la enseñanza clásica.

Atendiendo a que parte de la estructura física del barrio ha sido modificada, otro aspecto a tratar dentro de la enseñanza, que se convierte en potencialidad, es el paisaje, esos cambios estructurales pueden ser tratados desde la geografía urbana como una crítica al marketing urbano de la ciudad, la cual hace cada vez más notorio el deseo de proyectarse al ámbito global, entrando en la era del neoliberalismo urbano y convirtiendo espacios como el Morro en estética aséptica donde no se mejora la calidad de vida de las personas, sino la fachada de los sitios que como éste marcan la ciudad y son muy visualizados dentro de la misma.

---

<sup>7</sup> Nombre que recibe lo que fue el basurero y el actual invernadero del jardín botánico.

Otra característica que puede ser aprovechada dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la hora de pensar en el barrio Moravia es la perspectiva de paisaje cultural, un paisaje de características antrópicas debido a las intervenciones hechas en el territorio ya sea por los habitantes o por agentes del Estado y se haría de forma visible algunos sistemas de objetos y de acciones dentro del barrio.

### **3.4.Las luchas barriales: luchas políticas y potencialidades territoriales.**

Teniendo en cuenta aquellas modificaciones del barrio, se han desencadenado unas luchas propias por los habitantes a razón de defender aquel territorio que ocupan, estas luchas han marcado el barrio por los diferentes movimientos fundados en torno a la defensa de sus sitios, razones por las cuales se han creado desde pancartas que manifiestan su inconformismo como grupos culturales que con música, arte y baile intentan rescatar que el territorio para ellos es más que eso, un territorio delimitado, es más que un basurero denigrado por los habitantes de la ciudad; para ellos es el sitio de residencia donde han desarrollado las fases de sus vidas y eso merece respeto. Estas características se constituyen en un gran potencial dentro de la enseñanza a la hora de abordar asuntos como los derechos humanos, necesarios en las luchas políticas que ellos llevan a cabo, además de sus deberes como ciudadanos, lo cual posibilita el abordaje de los derechos educativos y públicos que tiene cada individuo dentro del país.

Por otro lado, desde la geografía humanística se puede entender que el territorio es también un lugar, y que como categoría de territorio-lugar debe ser tenido en cuenta como parte esencial de los sujetos que ocupan el territorio. Teniendo en cuenta lo anterior y las posibilidades de trabajar derechos y deberes de los ciudadanos, se facilita la justificación de estas luchas dentro del marco de lo judicial, de lo teórico y hace de la formación en y para la civilidad un pilar básico y útil dentro de la enseñanza, posibilita hablar de la recontextualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales por la conexión que se establece entre lo que los estudiantes viven y las posibilidades que instaure la educación de dicha ciencia.

## **4. MODOS DE CONSTRUCCIÓN DEL TERRITORIO: ENTRE TENSIONES Y EXPRESIONES EN CLAVE DE POTENCIALIDADES.**

El propósito de este apartado es develar los modos en los que los estudiantes de Décimo 1, la maestra de Ciencias Sociales, y la institución educativa El Bosque, desde su PEI, han construido este territorio, y esto desde los procedimientos realizados con la aplicación de las estrategias, métodos e instrumentos de recolección de información diseñados. Se busca proporcionar otras potencialidades vistas bajo la información que brindan los participantes y a partir de dicha información se posibilita pensar en la llamada recontextualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales que hacen propicias las características para elaborar una propuesta de formación en y para la civilidad.

Por ello se procedió al análisis de la información proporcionada por los estudiantes del grado décimo de la institución educativa El Bosque, la maestra de Ciencias Sociales y los documentos permitidos por la misma institución educativa, estos instrumentos atendían a las siguientes categorías:

- ❖ Actores en el territorio y los lugares<sup>8</sup>:
- ❖ Sistema de objetos, sistema de acciones:
- ❖ Lenguajes

### **4.1. Del territorio y los lugares al territorio-lugar**

Desde el análisis del territorio y los lugares, los estudiantes respondieron a las manifestaciones vivenciales dentro del territorio caracterizándolo como un lugar de afecto en el que han confluído diferentes experiencias, por lo que hablan de Moravia desde sus sentimientos, demostrando simpatía por algunas zonas como lo son la cancha, el oratorio de la iglesia, sus casas, el centro cultural; debido a que en todos esos lugares han desarrollado sus vidas y por lo tanto han notado los cambios que ha tenido el barrio. Pero hablan también de aquellos sitios que les produce apatía como el río, el caño, la acción comunal, la curva del diablo, los cuales son

---

<sup>8</sup> Esta categoría se ha dividido en actores en el territorio y el territorio y los lugares, ya que la investigadora lo consideró importante para comprender de manera más detallada las formas de apropiación de los participantes.

zonas que se han caracterizado por estar cargados de ambientes no convencionales, porque en estos lugares se pueden encontrar habitantes de calle, personas con dependencia a algún alucinógeno u otra situación que se manifiesta como incómoda para ellos.

Los estudiantes hablan de Moravia, como aquel sitio donde nacieron, crecieron y se criaron, así lo expresa uno de los estudiantes que ante la categoría de territorio-lugar, respondió “en el barrio Moravia nací y desde entonces vivo acá me he criado y he compartido muchas cosas, siempre me ha parecido un barrio muy agradable, siempre lo he considerado como un barrio de bajos recursos pero con gente muy generosa y de buen corazón” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque). Este comentario deja entrever que para él, al igual que para otros estudiantes que respondieron a lo mismo en distintas palabras, Moravia es un territorio bien apreciado por sus habitantes, por lo cual ocupa de mejor forma el nombre o la calificación de lugar, por la forma en la que se han apropiado de este territorio en toda su extensión.

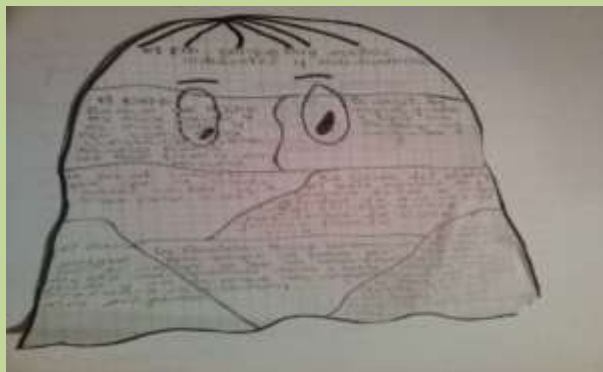
Ahora bien, se debe resaltar que existen confrontación de ideas entre los estudiantes por la forma en la que se expresan de zonas que integran a Moravia, como el Morro o el barrio Oasis, ya que para algunos estudiantes estos dos lugares representan su infancia y grandes momentos que memoran con emoción, por lo cual los resaltan dentro de la investigación a pesar de la connotación que tienen dentro del barrio de ser zonas conflictivas y afligidas por estar aparentemente más cargadas de pobreza que el resto de los lugares. Por otro lado, existe otro colectivo de estudiantes que manifiestan su apatía frente a estas zonas, correspondiendo con esa connotación dentro del barrio y la idea de “progreso” vendida por la alcaldía de Medellín en la que han ido modificando esas zonas que señalan puntos de alta pobreza, los cuales no le convienen a una ciudad que se ha ganado el título de la “más innovadora”. Un estudiante de este grupo escolar, señala:

El morro para mí y para mí el barrio, ha representado un cambio en el cual es distinto ya no está como antes que era un basurero, ya ahora es un jardín lleno de flores que nos representa a nosotros y al barrio. El barrio Moravia para mí es todo, un barrio grande donde todas las personas son bienvenidas, es un barrio que si una persona llega de otra parte y se queda los primeros días, ya se amaña y no se quiere ir porque Moravia es un

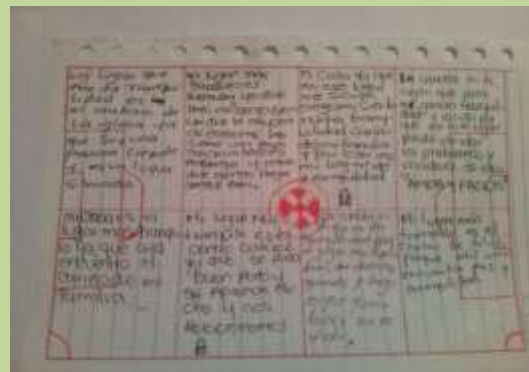
barrio bien, para mi Moravia es todo (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015).

Esta forma de expresarse del barrio, que no es ajena a la manifestación de algunos estudiantes, agrega al análisis la manera en que visualizan a su territorio, el cual ha pasado del imaginario de un basurero, porque una zona de Moravia fue un depósito de basuras, a un “bello jardín” y como esto les enorgullece en tanto el aspecto ha cambiado y con ello se cree además que la forma en la que los demás habitantes de Medellín visualizan a Moravia es diferente.

Por otro lado, la caracterización de los estudiantes en ese territorio que habitan, no solo señala sitios, zonas o lugares de afecto o de miedo, de rechazo por no ser agradables estéticamente o porque les han sucedido malas experiencias allí. Existe además quienes aceptan estos lugares como algo que les ha correspondido vivir porque no lo eligieron. Los siguientes dibujos en los que exhibieron estos agrados y desagradados dentro del territorio, es diciente sobre esas formas de apropiación del mismo:



Tomada por: Emily Calderón, ejercicio collage de ideas, 11 de septiembre, 2014



Tomada por: Emily Calderón, ejercicio collage de ideas, 11 de septiembre, 2014

Además, la representación que hacen de los lugares atiende a la visualización que tienen y la importancia que le dan a los equipamientos del barrio, lo cual se contempla en la imagen del lado derecho donde dentro de la cancha que es una de las “nuevas” adquisiciones del barrio, manifiestan esos lugares que les causan agrado.

No solo se denota que los estudiantes tienen este territorio como un lugar, sino que también se hace visible una característica muy fuerte dentro del barrio y es el conflicto, el cual han señalado de forma constante como parte de lo que es vivir en Moravia. Puntualizan que ese

barrio que aprecian tanto y donde han pasado la gran parte de sus vidas es potencialmente conflictivo. expresiones como: “Yo quiero hablar del conflicto de mi barrio, ya que no solo me ha afectado a mi Barrio los Álamos” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). “En mi barrio no faltan los conflictos ni las guerras entre bandas” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). “En mi barrio hay varios conflictos” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). “presento un relato de vida barrial (barrio Moravia), en el cual describo los principales conflictos en el barrio” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). “En mi barrio en varias ocasiones se dan conflictos interiormente y entre barrios vecinos”. (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). Permiten estas frases, las cuales se presentan de forma incidente durante toda la investigación, visualizar un factor como la violencia que se convierte en una preocupación por parte de los estudiantes, la cual sostiene les afecta de forma inminente, porque según los participantes éste conflicto atiende a dos variables: la primera, es el conflicto que se da entre las bandas por ganar territorio y poseer las llamadas plazas de vicio; y la segunda, corresponde al tiempo que llevan viviendo allí las familias que han sido obligadas a salir del “Morro” de Moravia. Ambas variables, sustentan los estudiantes, les perjudican en demasía, ya sea por el peligro que corren en cualquier parte del barrio o por perder sus lugares de ocupación, es decir sus casas.

Con respecto a lo planteado por los estudiantes en esta categoría de análisis, dentro de la investigación se llega a dos principales desenlaces: el primero, responde a una condición prevista luego de categorizar la información donde los estudiantes responden a una manifestación de lo vivencial y por ello se revela en el análisis de este apartado que los estudiantes conciben a Moravia como un territorio-lugar aunque no lo llamen necesariamente así. El segundo desenlace, corresponde a que Moravia es un territorio conflictivo en el que si bien los habitantes tienen concepciones negativas sobre el conflicto esto no los lleva a asumir ese tipo de pensamiento sobre el territorio en sí. Pero para entender mejor esto, las categorías de actores, sistemas de objetos y sistemas de acciones permitirá de forma más detallada vislumbrarlo.

#### **4.2. El papel que desempeñan los actores en el territorio y sus “juegos de poder”.**

En la categoría de actores, los estudiantes han demarcado que dentro del barrio se vive un conflicto permanente que les afecta en ocasiones particulares como las zonas de esparcimiento, la

regularidad de la asistencia a los centros educativos, el desarrollo personal dentro del barrio y la estabilidad en tanto el lugar que se ocupa. Sin embargo, estos conflictos tienden a minimizarse a tal término que pareciese que desaparecieron, lo cual sería perfecto según los estudiantes, porque no quieren que su barrio continúe cargado de conflictos.

Ahora bien, se le concierne la culpabilidad de dichos conflictos a dos tipos de actores, los primeros son los grupos al margen de la ley que causan diversidad de muertes e infunden temor dentro del barrio por el deseo de poder y obtener dinero de forma ilícita, los estudiantes relatan de distintas maneras las formas en que actúan estos grupos, por ejemplo hay quien afirma que

La ambición de aquellos que son los que supuestamente manejan el barrio aquellos que son los que cobran vacunas (el dinero que les deben dar los negocios por un supuesto cuidado “vigilancia“ ) ellos cobran eso y la verdad a la comunidad no le gusta pero nadie tiene el valor de denunciar. La ambición de aquellos que manejan el barrio cada día es peor, siempre quieren más, y eso es lo que ha dejado: muertos, y muchas guerras entre diferentes pandillas (Estudiante del grado décimo institución educativa El Bosque, 2014).

Lo cual expresa su indignación frente a ese conflicto que evidencia y el cual preferiría eliminar, porque tal y como señala otro de los estudiantes en el barrio no se quiere otra cosa más que “libertad” y “armonía” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). Así pues, las bandas, “aquellos”, los combos o pandillas como los denominan los estudiantes, constituyen parte del conflicto, lo que confirma que el hecho de movilizar una población hacia otras zonas de la ciudad no ha implicado un cambio en las prácticas.

Por otro lado, el segundo tipo de actores dentro del territorio que reconocen los estudiantes son los representantes del Estado, a los cuales les atañen actos violentos, el principal acto hace alusión al desalojo vivido hace algunos años en la zona del “Morro” de Moravia “por causa de la invasión de este predio la policía reaccionó violentamente con el grupo especial de antimotines” (Estudiante del grado décimo de la institución educativa El Bosque, 2015). Esta y otras formas de violencia o alteraciones se han presentado en la zona y los estudiantes le conciernen a estos actores la culpabilidad, además agregan que con este tipo de acciones no están colaborando en el verdadero cambio de un territorio que desde las formas en como ellos lo conciben ha sido violento y conflictivo, y por el contrario “el alcalde dice: el barrio más calmado



y bueno Medellín” (estudiante del grado décimo, 2014), lo cual niega las verdaderas dinámicas que se viven al interior del barrio. Sin embargo los estudiantes reconocen otro tipo de acción por parte de los agentes del Estado en la que se les valora por detener algunos incidentes dentro del barrio.

La categoría de actores, lleva a pensar que los estudiantes tienen la representación colectiva de dos tipos de actores que inciden el conflicto, el cual califican de corrosivo o dañino para la sociedad y en este caso para el buen desarrollo en comunidad al interior de Moravia.

#### **4.3.Un aplicado sistema de objetos que condiciona las acciones.**

En lo que respecta a la categoría de sistema de objetos, los estudiantes han caracterizado su barrio por los distintos elementos dados en el barrio como la iglesia, sus casas, el centro cultural, el centro de salud, el río, el caño, la acción comunal, la institución educativa, el Oasis, los Álamos, entre otros. Todos estos lugares no se encuentran en el centro de Moravia; muchos son límites de otros barrios, e incluso por orden territorial, el Oasis dejó de pertenecer a Moravia; sin embargo, para los estudiantes esto no implica que realmente lo sea. Así que esta población ha definido el sistema de objetos de su barrio como un gran conglomerado que no atiende a unos límites territoriales demarcados, sino al sentido de filiación con el barrio.

Se debe resaltar que dentro de los sucesos que se encontraron al analizar la categoría de los sistemas de objetos, los estudiantes han señalado el Morro como un lugar representativo dentro del territorio, en el que las opiniones confluyen de diferente manera. Por un lado, para algunos “el Morro ha funcionado ya sea como basurero, como sector donde habitan, y ha servido como coordenada para encontrar a Moravia” (estudiante del grado décimo, 2014), y por ello es tan representativo; pero como un aspecto negativo de necesario cambio y hasta olvido, por ser aquella fachada que avergonzaba a muchos de los habitantes no solo del barrio sino también de la ciudad de Medellín. Sin embargo, existen quienes afirman que “el Morro ha mejorado demasiado, eso hace parte del ambiente cultural, hace que el barrio sea mejor y que estén hablado bien de él” (Estudiante del grado décimo, 2014), lo cual es diciente en tanto se piensa éste como parte esencial del barrio, no se puede olvidar esta parte de la historia de Moravia y como bien lo dice el estudiante hace parte del ambiente cultural, del paisaje que ha caracterizado el barrio.

Ahora bien, en lo que respecta a esta categoría, se llega al desenlace dentro de la investigación donde los estudiantes atienden a unas formas de expresarse de este territorio a unos modos de ocupación en los que se reconoce el “Morro” como una zona álgida y relevante dentro de todo lo que es Moravia.

#### **4.4. Los sistemas de acciones condicionados por los objetos.**

En el caso de los sistemas de acciones, se resaltan dos variables: la primera, corresponde al conflicto que ya se ha venido referenciando, y al cual los estudiantes se han acostumbrado, y por ello naturalizado; el hecho de ver un muerto en el “caño” o en el río, e incluso en una cera aledaña, de ver policías corriendo o que se formen “balaceras” en cualquier momento del día, como ellos mismos los señalan:

El mayor problema de mi barrio es la guerra que tienen diferentes bandas, por ganar territorio, poder y mandato. Un día dos bandas se enfrentaron por ganar el territorio de la otra. Se generó una balacera en la cual cayó mucha gente inocente y también cayeron muchos integrantes de las dos bandas (Estudiante del grado Décimo 1 de la institución educativa El Bosque, 2014).

Estas acciones conflictivas podría decirse son ocasionadas por las características del territorio que se habita donde la falta de oportunidades es enorme. El tipo de población que caracteriza a Moravia también puede ser una incidencia en el conflicto, en palabras de uno de los estudiantes, muchas son las variables tales como:

El desempleo y los bajos recursos que se presentan en la cotidianidad de los integrantes de la comunidad, los llevan a tomar malas decisiones o quizás las más rápidas y eficaces que tal vez no los lleven a lograr lo que quieren con los mejores métodos; me refiero a que estas circunstancias como la pobreza que existe en Moravia lleva a la población a entrar en la delincuencia y de esta es de donde proviene las guerras y la violencia. La lucha entre las personas que quieren conseguir más poder y mandato sobre esta población no son ajenos a la situación actual es decir con actos como las extorciones. Uno de los temas que más conllevan a la realización de estos conflictos es la pelea por el poder y la ambición y una

de las fuentes vitales del capital es la venta de drogas que últimamente va formando mucha más fuerza en la comunidad (Estudiante del grado décimo, 2014).

La otra variable responde a los cambios estructurales que se han venido implementando dentro del barrio y los cuales han producido movilizaciones y manifestaciones de toda índole por parte de la población afectada, un poco de ello se puede apreciar en las siguientes imágenes:



Foto tomada por: Emily Calderón a boletín estudiantil con ánimo de lucha (grupo de apoyo a Moravia). El 15 de octubre del 2014 en Universidad de Antioquia

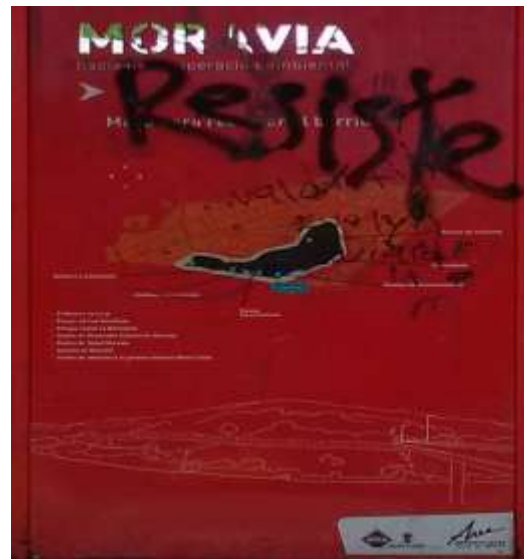


Foto tomada por: Emily Calderón a poster el 17 de octubre del 2014, en el barrio Moravia



Foto tomada por: Emily Calderón pancarta el 17 de octubre del 2014, en el barrio Moravia



**Foto tomada por: Emily Calderón a mural el 17 de octubre del 2014, en el barrio Moravia**



**Foto tomada por: Emily Calderón a mural el 17 de octubre del 2014, en el barrio Moravia**

Estas imágenes señalan las múltiples formas de luchar que tienen los habitantes, ya sean pancartas, “rayones” o frases alusivas a aquellos sentimientos que los embargan y que no han dejado atrás. Sostener esas luchas en la actualidad habla de la importancia de la memoria dentro del barrio, además de la poca atención que presta el Estado a esta población.

#### **4.5.El lenguaje: un modo de describir la fabricación del mundo a partir de sentidos y significados.**

La última de las categorías corresponde al lenguaje donde se le da sentidos y significados a lo que se vive y se manifiesta en los estudiantes con unas formas de expresarse exclusivas, las cuales se hicieron mayormente visibles cuando enuncian el conflicto que ha marcado sus vidas y por lo tanto sus modos de vivir, de expresarse y manifestarse. Se encontraron expresiones como: “bandas”, “combos”, “calentura”, “alboroto”, “estalle”, que responden a expresiones en torno al conflicto y permiten visualizar que estos estudiantes se enfrentan día a día a una cara de Medellín de la que prefiere no hablarse.

Expresiones como “traumatizada” (Estudiante del grado décimo, 2014), para hacer referencia al sosiego o pavor con el que ciertas personas permanecen después de un incidente donde quedan muertos, heridos o afectados por un enfrentamiento entre “bandas”, es una de las tantas maneras que utilizan los estudiantes para comunicarse, y con ello no se quiere decir que hayan creado un lenguaje específico con el que pretenden no ser descifrados; por el contrario, ellos se muestran tal y como la cultura que han desarrollado los ha permeado, dejando huellas no solo en su memoria, sino además en su lenguaje.

Por ello y demás razones, la institución no puede contribuir a que los estudiantes aprendan ignorando su territorio, porque éste les constituye; por el contrario, debe apoyar a sus estudiantes y posibilitarles las herramientas para vivir en ese territorio e irlo transformando de forma progresiva según las necesidades que poseen.

#### **4.6.La maestra y el barrio Moravia: apreciaciones de orden personal.**

Por otro lado, se encuentran las observaciones hechas por la maestra de Ciencias Sociales al momento de referirse al barrio Moravia. Ella atiende a una versión diferente donde toma cierta distancia de lo que dicen los estudiantes. Para la maestra la comunidad se distingue por ser mendicante y estar acostumbrada a que le regalen todo; no atiende a una categoría que se resaltó en el acercamiento a los estudiantes, como lo son las luchas subalternas y sostiene que sus estudiantes no tienen una visión amplia del territorio y mucho menos del mundo. Para ella: “Moravia es una Isla dentro de Medellín” (Docente de Ciencias Sociales, 2014). Lo cual denota

que no tiene ningún tipo de filiación al barrio, lo reconoce por aquello con lo que se le ha catalogado. Y en lo que respecta a los actores, ella señala que:

Es una comunidad acostumbrada a que todo se lo den. Tiene mucha violencia, grupos al margen de la ley, mucha violencia intrafamiliar. A nivel económico, son difíciles las condiciones de los estudiantes, no priorizan, entonces usted puede ver un estudiante tal vez aguantando hambre, pero con un celular muy bueno. O puede vivir, por ejemplo, en un tugurio, pongamos en una casa de tablas, pero tener un televisor muy grande, un equipo. Bueno entonces no hay priorización de las necesidades. Familias muy pobres y numerosas, los espacios son muy reducidos. Inclusive leyendo la historia de Moravia dice, que Moravia es uno de los barrios más densamente poblados de América Latina y cuando uno sale ve que parece ser cierto (Docente de Ciencias Sociales, 2014).

Por lo cual puede visualizarse, el reconocimiento por parte de la maestra de la influencia de ciertos actores en la zona, además se puede notar un poco acercamiento al territorio y a sus habitantes, sin querer con ello decir que la maestra carece en la comprensión de ese territorio que se habita. No obstante, de lo que corresponde a los sistemas de objetos y sistemas de acciones la profesora rescata la labor desempeñada por los docentes como parte de un tipo de cambio que han experimentado los estudiantes gracias a su compromiso, rescató los mecanismos institucionales donde se le ha dado gran apoyo a los estudiantes, señalando que es gracias a la ardua labor por parte de los maestros de la Institución Educativa El Bosque, lo que ha posibilitado que los estudiantes no sean violentos y mucho menos conflictivos según su visión.

#### **4.7. El papel de la Institución Educativa El Bosque dentro de los modos de construcción del territorio.**

Desde el análisis del territorio al PEI de la Institución Educativa El Bosque como documento facilitado para esta investigación, con el fin de comprender las formas de apropiación que tiene la institución de ese territorio que ocupa, se ha resaltado que existe el reconocimiento de un contexto conflictivo cuando se enuncia que:

La relación entre escuela y comunidad es concebida como un intercambio entre la institución educativa y su contexto. En rigor, la institución se explica, es decir, adquiere significación, en relación con el medio social en el que actúa. Ese medio condiciona, facilitando o dificultando, su accionar cotidiano. En la escuela el contexto está presente en todo momento: representaciones (creencias, actitudes, estereotipos) de los padres frente a la educación, situación económica de la familia, apoyo e instituciones de apoyo locales, conflictos, etc. (PEI, institución educativa el Bosque, 2014, P. 19-20).

Así señala la institución que tiene en cuenta su contexto en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo y se logra ver que lo caracterizan como un contexto conflictivo, sin embargo no se halló información con la cual se pudiera asociar a alguna forma en la que la institución de cuenta de ese territorio que habita y como lo ha manejado a lo largo de su labor pedagógica. Y teniendo en cuenta la experiencia llevada a cabo al interior de la institución por parte de la investigadora, tampoco se encuentra una relación clara expresada en la labor pedagógica.

Con lo anterior, se concluye el análisis de la información donde se da cuenta del segundo de los objetivos específicos, además proporciona las razones por lo cual pensar en una formación en y para la civilidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por lo cual, se sugiere repensar la labor docente dentro de la institución, en tanto se piensa la necesidad de recontextualizar la enseñanza teniendo en cuenta las categorías a las que atienden los estudiantes, ya que es el contexto sociocultural que reconocen y que en parte da cuenta esta investigación. También se permitió con ello identificar otras potencialidades del territorio que pueden ser llevadas al aula de clases desde la enseñanza en Ciencias Sociales, como lo son:

La categoría de lugar, que dentro del barrio Moravia toma fuerza por los postulados de los estudiantes y posibilita pensar en ese territorio como herramienta para la enseñanza. Esa concepción de lugar que tienen los estudiantes responde a sus subjetividades y reivindicar aquellas características propias de los individuos en sus comunidades, es adoptar el territorio como producto sociocultural donde acontece la experiencia de los sujetos, entendiendo que es dicha experiencia la que transforma el territorio y en ese sentido, se hace posible pensar en la enseñanza del territorio desde la subjetividad, encontrando con ello un vínculo entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y el territorio que se ocupa, a partir de la experiencia en éste;

estableciendo claridades y denotando que un territorio puede convertirse en un lugar (territorio-lugar) porque así es como ellos conciben su barrio.

Otra de las categorías resultantes dentro del análisis de la información, es el conflicto que se configura como potencialidad dentro del territorio, si bien para los estudiantes resulta tener una visión negativa por lo que ha implicado al interior del territorio, desde las Ciencias Sociales se puede potenciar el conflicto como catalizador social y mostrarle una visión diferente de aquello que para ellos resulta corrosivo, entendiendo que desde la propuesta de la geografía humanística, se entiende éste desde Peña Reyes (2008) como el desajuste entre lo que define al hombre en las sociedades capitalistas, individualistas y racionalistas, y lo que el hombre puede llegar a ser, en otras palabras, en las sociedades capitalistas el ser humano es reducido en sus capacidades afectivas, creativas y proyectivas (ser); frente a esto la enseñanza de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los aportes desde la geografía humanística posibilita el desarrollo de las capacidades y las competencias del ser humano (deber ser), de esta manera, el vínculo del hombre con el territorio no se limita a los aspectos de orden económico.

Así mismo, asuntos como los imaginarios urbanos de los estudiantes en relación a su territorio es una posibilidad de abordar temáticas como la visualización que tienen de la ciudad y potenciar su perspectiva crítica no solo de la ciudad sino de un país que como Colombia se ha desarrollado en álgidos problemas sociales. De igual forma, el lenguaje se constituye como otra de las potencialidades halladas dentro de Moravia, es una manera de hacer memoria y puede funcionar como parte cultural a gran escala de la ciudad no solo del barrio.

## **5. LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN: UNA PROPUESTA FORMATIVA EN Y PARA LA CIVILIDAD DESDE LAS POTENCIALIDADES DEL TERRITORIO.**

Estas líneas constituyen el último de los acápites del proyecto, donde se plasman las ideas que después del análisis de la información, se consideran de necesaria presencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales, dentro de la Institución Educativa El Bosque, para recontextualizarla y propender por una formación en y para la civilidad, como propuesta planteada desde las características halladas en el territorio.



## **5.1 Estrategia de enseñanza para propender por una formación en y para la civilidad.**

Ahora bien, como propuesta de trabajo para la Institución Educativa El Bosque a la hora de posibilitar la formación en y para la civilidad desde el área de las Ciencias Sociales en los estudiantes de grado Décimo 1, se propone una estrategia con la cual se facilite dicho abordaje. Se entiende como estrategia aquellos “procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Díaz y Hernández, 1999, p.114).

Posibilitando así que los estudiantes bajo los recursos ofrecidos manejen un avatar de conocimientos que les permite desenvolverse en una sociedad que enfrenta problemáticas cada vez más disimiles. Atendiendo a ello, se propone como estrategia la comunidad de indagación, entendiendo que “busca despertar en el educando el interés por pensar mejor, por buscar el sentido, el cuidado, el juicio desarrollado de una manera de ser (carácter)” (Gil, 2002, p.89). Para formar educandos que sean razonables, con amplia visión del mundo, argumentadas en bases sólidas que atienden a lo conceptual, lo procedimental, lo moral y lo ético. Lo anterior puede posibilitarse en tanto la comunidad de indagación:

Despliega el sentido y significado del concepto, del pensamiento, le da vida por medio del desarrollo del diálogo estructurado de saberes, que permiten proyectar y navegar con relativa seguridad en la vida, a través de unos buenos juicios, que van a depender del contexto en el que se desenvuelven (Gil, 2002, p.90).

Es decir, a través del acto reflexivo que se problematiza en relación al contexto en el seno de la comunidad de indagación, se posibilitan las conversaciones académicas que van construyendo un pensamiento propio de un ejercicio cooperativo, reflexivo y crítico.

Ahora bien, para esta comunidad de indagación se recomienda que se inicie su proceso en el aula de clases desde el área de las Ciencias Sociales, dando relación a los contenidos propios de dicha área, dedicando una de las clases para indagar alrededor de la temática y otra para construir, estableciendo correspondencia entre los contenidos del área y los resultados de la indagación, por lo cual para la realización de este ejercicio se recomienda se adquiera continuidad mínimo dos veces al mes teniendo como objeto de estudio un tema central.

Otra posibilidad existente para la implementación de la comunidad de indagación es que sea ejercida en los momentos en que el docente de Ciencias Sociales pretenda orientar su área hacia la formación ciudadana, además que daría correspondencia con los proyectos transversales de la institución educativa El Bosque, que son “obligatorios, de acuerdo a lo dispuesto en la Ley General de Educación (Art. 14)” (PEI, Institución Educativa El Bosque, 2010). Por lo cual la institución plantea que desarrolla la constitución e instrucción cívica, abordada a través de las competencias ciudadanas, lo que llevaría a pensar en su real existencia y la importancia de preocuparse en más que la instrucción cívica, en la formación para la civilidad.

El lugar de abordaje o el momento lo decidirá el docente que desarrolle aquel compromiso, pero las temáticas que se proponen para esta comunidad, no se pueden obviar o excluir por lo cual es ineludible los hallazgos dentro de esta investigación que se han considerado potencialidades dentro del barrio Moravia ya expuestas anteriormente:

- La historia de Moravia
- La población y su cultura dentro del territorio de Moravia
- El cambio estructural del barrio
- Las luchas barriales
- La categoría de territorio-lugar
- La categoría de lugar
- El paisaje
- El conflicto
- Los imaginarios urbanos
- El lenguaje como parte de la memoria del barrio o de la constitución cultural

Todas las anteriores categorías se han considerado dentro de este trabajo y en capítulos anteriores se explicaron las razones por las cuales se piensan como potencialidades del barrio Moravia y posibilitan la llamada recontextualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Éstas no serán las únicas ni las últimas dentro del barrio por lo que es propicio comenzar con ellas en tanto se aprovecha la información suministrada por los participantes de esta investigación, facilitando con ello la construcción en conjunto de lo ya expuesto donde la experiencia por parte de los estudiantes y las habilidades académicas de la docente permiten el fortalecimiento de posturas

para el accionar ciudadano en comunidad. Viabilizando con ello la formación en y para la civilidad la cual contribuye a la creación de ambientes más adecuados para el desarrollo de competencias en relación a los territorios que se habitan y se sienten como propios, promoviendo una generación de ciudadanías a través de la institución donde priorice el ejercicio de actitudes creativas y propositivas, donde se cuestionen y piensen sobre aquello que les compete como ciudadanos para el desarrollo de su civilidad, atendiendo así a una generación de alumnos que participan de forma decidida, consciente y autónoma frente aquello que les rodea y permea en términos sociales.

Lo anterior se configura como una propuesta de formación dentro de la comunidad de indagación que posibilita recontextualizar la enseñanza de las Ciencias Sociales, en tanto atiende a las características del contexto como potencialidades propias del territorio, lo cual es justificable debido a que se piensa como contenido y medio que fortalece esa formación en y para la civilidad ya que se establecen diálogos a partir de las concepciones de los estudiantes. El tema del conflicto, por ejemplo dentro del territorio, posibilita visualizar la vida social y política en la que están inmiscuidos los estudiantes como habitantes de un territorio, permite pensar en los derechos, libertades y obligaciones, pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, del rol respectivo que se desempeña en la vida en sociedad (Pagés, 2003, como se cita en Gutiérrez, 2011, p.39).

## **5.2 Metodología a implementar dentro de la comunidad de indagación.**

Atendiendo a que se hace necesario el uso de una metodología para enlazar pedagógicamente esta propuesta teórica con la realidad, se considera necesario partir de la experiencia de cada uno de los sujetos involucrados en este proceso, con la intención de recuperar saberes y que se establezca un dialogo horizontal entre cada una de las partes implicadas.

Para dar sentido a los contenidos expuestos es necesario retomar el uso de asuntos como:

- El relato escrito
- La narración
- Las entrevistas semiestructuradas que den cuenta del por qué, el para qué, quiénes
- La representación a través de los dibujos

- Los archivos en este caso del centro cultural que hable de lo expuesto
- La teoría acorde con la temática
- Los talleres que posibiliten relacionar los conocimientos disciplinares con lo que ellos mencionan como parte de su experiencia.

La intención de que los estudiantes hagan uso de este tipo de herramientas, es posibilitar la apropiación de los contenidos en el proceso y promover un diálogo desde lugares diferentes a lo estrictamente teórico. Por otro lado, para el debido desarrollo de la comunidad de indagación se piensa que las temáticas se planten una por mes, estableciendo mínimamente de 2 a 3 encuentros en el mes donde se practique alguna de las herramientas y posibilite el abordaje de cada tema expuesto.

Es necesario que este proceso se realice dentro del establecimiento institucional, además debe ser guiado por la docente de Ciencias Sociales, sin querer con ello desmeritar la labor que pueden cumplir los otros docentes, pero se considera desde este trabajo que el avatar de conocimientos de dicha disciplina es idóneo para manejar esta metodología. Igualmente es preciso iniciar este proyecto con los estudiantes del grado Décimo 1 de la institución educativa El Bosque, porque fueron ellos quienes aportaron estas categorías que se han consolidado como potencialidades a tratar dentro de la comunidad de indagación.

### **5.3 Logros del proceso o modos de evaluación.**

Establecer una forma o modo de evaluar este proceso en términos cuantitativos no es equivalente a la propuesta realizada, porque se trata de reivindicar la subjetividad y de la posición del sujeto que no puede ser impuesta, es más bien una actitud individual. Por lo que los logros del proceso conformarán de algún modo la evaluación de éste, ya que permite vislumbrar aciertos significativos en relación a cada una de las temáticas a realizarse.

Aclarados los términos evaluativos, se considera importante que se llegue como producto o resultado final a un libro donde se plasmen las memorias de cada uno de los encuentros, en esas páginas se consignarán cada potencialidad del territorio construida por los estudiantes y la colaboración docente, la cual puede compartirse con toda la comunidad y se podrá convertir en un sustrato más para los habitantes de Moravia que les permitirá sostener de forma no solo

subjetiva sino teórica y democrática sus luchas y comprender la posibilidad de trascender en medio del conflicto, es además una posibilidad de enseñarle al resto de la ciudad de Medellín que en Moravia existen proyectos con visión alternativa, intentando cambiar con ello esa visión sesgada con las que el resto de la población que no habita este territorio les puede visualizar.

Es ineludible en la construcción de ese texto que se tenga presente:

- El sujeto y lo que pasa en él.
- El sentido de poder adquirido.
- La definición de asuntos como: derechos, deberes, Estado, conflicto, territorio, ciudadanía, civilidad, lugar y entre otros.
- Los miedos que atraviesan y los superados.
- La visualización del territorio.
- Los logros al emplear las potencialidades del territorio para recontextualizar la enseñanza y formar para la civilidad.

Así se concluye esta propuesta como un posible aporte para la enseñanza de las Ciencias Sociales que se lleva a cabo dentro de la institución educativa El Bosque, a partir de la cual se consolida el planteamiento y se cumple con el último de los objetivos trazados cuando inicio este proyecto.

## 6. CONCLUSIONES

Expuesto el problema investigativo, el soporte teórico, el contexto, manifestada la metodología que guió la investigación y realizada la significación en términos del análisis de la información, apoyada en asuntos como la recontextualización de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las potencialidades del territorio para propender al proyecto de formación en y para la civilidad, es pertinente esbozar las conclusiones más relevantes. A tal efecto, se señalan aspectos alusivos a consecuencias, faltas y demandas educativas propicias para el ámbito de la institución educativa.

- El desarrollo de este trabajo que existe en la institución educativa El Bosque no se hace muy clara la relación que se expresa entre su currículo y el contexto sociocultural, esto se evidencia en la práctica educativa donde el medio social que habitan los estudiantes y el contenido curricular no sostiene una relación explícita, de esta manera se pierde el potencial que ofrece el territorio para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- Las aseveraciones realizadas por parte de la maestra de Ciencias Sociales de la Institución Educativa El Bosque, alrededor del tipo de población y del territorio que habitan los estudiantes, hace pensar que existe una falta de reconocimiento y de comprensión de Moravia, sin embargo se debe señalar que hubo poco acercamiento en la investigación a la maestra ya que se dedicó gran parte de la investigación a los estudiantes. Por lo cual, un acercamiento más detallado a la labor que desempeña la maestra en la institución puede permitir otras observaciones y denotar un tipo de reconocimiento del territorio por parte de la docente que no se logró en este trabajo.
- Los estudiantes del grado Décimo 1 de la institución educativa El Bosque, poseen una representación del territorio diferente a la enmarcada en las delimitaciones establecidas, es decir, para los estudiantes el barrio Moravia está constituido por una serie de lugares que se expresan sus afectos y apatías. Lo cual permite pensar que responden a la categoría de territorio-lugar explicada en el marco teórico de este trabajo.
- En lo que respecta al señalamiento sobre el contexto sociocultural el cual la Institución Educativa afirma se expresa en forma de tensión, es necesario decir que la práctica pedagógica ha permitido identificar que dicha tensión se manifiesta a través de la confrontación entre unas políticas de ciudad (Global), que buscan transformar el territorio, y las dinámicas internas del barrio (Local), con dicha confrontación la comunidad busca que se reconozca la apropiación que han hecho del territorio.
- Comprender que la formación en y para la civilidad es una decisión personal, se constituye en proyecto político que implica concebirse más allá de sujetos patrióticos, es pensar en el ejercicio de civilidad que vindica las posturas críticas, entendiendo el territorio que habita sin sesgar sus visiones y abriendo las puertas a la participación ciudadana.
- El barrio Moravia debido a su particular construcción dentro de la ciudad de Medellín evidencia una serie de potencialidades que pueden enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la recontextualización del saber; al mismo tiempo evidencia la necesidad de una formación por parte de la población en el ejercicio de la ciudadanía.

- A modo de sugerencia, se propone que la institución educativa El Bosque indague constante por el contexto sociocultural de sus estudiantes, para enriquecer la enseñanza no solo de las Ciencias Sociales sino de los demás saberes, así mismo la institución puede abrir espacios para que la comunidad en general reconozca los diferentes mecanismos para el ejercicio de la ciudadanía.
- Las categorías resultantes en esta indagación parten de los análisis hechos por la investigadora y por ello es posible afirmar que en un acercamiento más profundo y detallado se pueden encontrar otras potencialidades del territorio, que resulten pertinente en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, J., Balbín N., y Múnera, J. (2008). *Enseñanza de la geografía: un estado del arte que genera inquietudes y reflexiones didácticas*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Albert, M. (2007). *La investigación educativa, claves teóricas*. (1ra. Ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Araque, A (2012). *Laboratorio Nómada Medial Colombia*. Recuperado de <http://www.alejandroraque.com/trici-lab/>.

Bozzano, H (2009). *Territorios posibles, procesos, lugares y actores*. (3ra. Ed.) Buenos aires: Lumiere.



- Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Educación 25 (2) 59-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. (2da. Ed.). Madrid: Morata.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. (1ra. Ed.). París: Paidós
- Delgado, O. (2003). La geografía humanística y la experiencia del espacio. D, O. *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. (Pp. 103-121) Bogotá: Unibiblos.
- Díaz, F., Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. (2da. Ed.) México D. F.: Mcgraw-hill.
- Gallego, I., Restrepo I., y Tamayo H. (2010). *Cambio metodológico en los maestros de ciencias naturales de la institución educativa san Antonio: “de la enseñanza basada en los libros de texto a la enseñanza contextualizada a través de la resolución de problemas con guías didácticas, basadas en mecánica de fluidos (líquidos)*. (Trabajo de grado inédito) Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Gutiérrez, A (2010). Ciudadano territorial: a propósito de la formación ciudadana. *Unipluri/versidad*. 10 (3). 1-12. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/view/970/showToc>
- Gutiérrez, A (2012). *Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio Ciudadano territorial: fundamento de la democracia*. (Trabajo de doctorado inédito). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia
- Henao, B. y Henao B. (2013). *Recontextualización de saberes una propuesta de formación civilista*. (1ra. ed) Medellín: Artes y letras.

Haesbaert, Rogerio. (Septiembre, 2014). *Cátedra abierta Hernán Delgado Mahecha. Territorio y lugar en una perspectiva crítica, entre el sentido global del lugar y la multi/transterritorialidad*, Biblioteca Pública Piloto en auditorio Torre de la Memoria, Medellín, Colombia.

Haesbaert, R. (2013). *Territorio y poder y desterritorialización: una mirada latinoamericana*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, Cuernavaca. Peimbert, G. disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=xCru0UZE\\_2w](https://www.youtube.com/watch?v=xCru0UZE_2w))

Henao, S., Palacio L. (2013). Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 9, (1). 134-161. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana9%281%29\\_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana9%281%29_7.pdf)

Jaramillo, Y (2014). *Enseñanza de la geografía desde el estudio de territorios urbanos mediado por aplicaciones web2.0*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Jiménez, L. (2001). Organización espacial y región en Colombia. O, D. *Espacio y territorios razón, pasión e imaginarios*. (pp. 36-144). Bogotá: Unibiblos.

Larrosa, J. (S.f). Rescatado el 17 de marzo del 2015 de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

Llanos, E. (2006). *El papel de la geografía en la época actual: el caso de la educación. Zona próxima*. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1699/4624>

López, E. (2006). *Influencia del contexto socio-cultural sobre las imágenes de ciencia construidas por los niños y las niñas habitantes del barrio villa Turbay, participantes del proyecto 'la escuela busca al niño*. (Trabajo de grado inédito) Universidad Antioquia. Medellín, Colombia.

Miguel, E. (2003). Enfoques, tendencia y escuelas geográficas. De la geografía clásica o tradicional a los estudios culturales. *Párrafos geográficos*, (2). 1-6.

Ministerio de educación (2001). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá.

Moreno, N., Rodríguez A. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Uni-pluri/versidad*. 10. (3). 13-21.

Noreña, A., Alcaraz N., Rojas J. Y Rebolledo D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12. (3). 263-274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06>

Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía, teoría de la geografía*. (1ra. Ed.) Barcelona: Ariel.

Osorio, D. (2008). *Contextos o pretextos: un viaje por el texto narrativo* (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

Ozona., L. Pérez A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La aljaba, segunda época*, 9. 198-203. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf>

Parra, J. (2008). *La enseñanza de la geografía y la formación ambiental, desde el enfoque del ecoturismo, en instituciones educativas ubicadas en áreas de vocación turística del oriente antioqueño*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Proyecto Educativo Institucional (PEI), (2014). Institución educativa El Bosque,

- Peña, L. (2008). Reflexiones sobre las concepciones de conflicto en la geografía humana. *Cuadernos de geografía*, (17) 89-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2818/281821942007.pdf>.
- Quiroz, R. (2011). Relaciones entre cultura política, tendencias pedagógicas y enseñanza de las Ciencias Sociales: un área emergente. G, A y Q, R. *formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México*. Medellín: Legis S.A.
- Reyes, A., Vásquez M. (2004). *Geografía política del mundo*, (2da. Ed.) México: limusa.
- Rivera, M. (2004). *Proyecto gerencia y gestión del macroproyecto de mejoramiento integral de barrio Moravia*. Alcaldía de Medellín.
- Rodrigues, M., Hoffmann C., Mackedanz P., y Hoffmann V. (2011). *Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. 196-203. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/11/](http://www.eumed.net/rev/cccss/11/).
- Rodríguez, G., Gil J., y García E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. (1ra. Ed.). Málaga: aljibe.
- Rodríguez, E., Torres A., Rosa C. (2008). *Educación y geografía, Experiencias sugerentes de investigación en el aula*. Cotidianidad y enseñanza geográfica. (1ra. Ed.). Bogotá.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-pluri/versidad 10*, (3). 1-11. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9582/8822>.
- Sanín, J. (2009). *Configuraciones del Hábitat informal en el sector el morro del barrio Moravia*. Universidad Pontificia Bolivariana, observatorio de cultura material. Medellín, Colombia.
- Santander, P. (2011). *¿Por qué y Cómo hacer análisis del discurso?* Cinta de Moebio. (41) 207-224. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/>

Santiago, J. (2010). La geografía escolar y los retos y desafíos de la problemática ambiental y geográfica del mundo actual. *Uni-pluri/versidad*, 10 (3). 1-8. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9579/8819>.

Savater, F, (1992) *Política para amator*. (1ra. Ed.) Barcelona: Ariel, S.A.

Sierra, Y. (2014). *Concepciones y representaciones sociales de la ciudad: componentes de una propuesta didáctica en la enseñanza de la geografía*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Soares, P. (2002). Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. *Revista educación y pedagogía* 14 (34).85-96.

“TdeA.edu.co” (2014). *Proyecto de Moravia deslumbró en encuentro internacional* Recuperado de [www.tdea.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=993:proyecto-de-moravia-deslumbro-en-internacional-encuentro&catid=9:noticias&Itemid=167](http://www.tdea.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=993:proyecto-de-moravia-deslumbro-en-internacional-encuentro&catid=9:noticias&Itemid=167).

Tartaruga, S., Peyré I. (2006). Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos rurales, M, M., G, N., y M, L. *Desarrollo rural organizaciones, instituciones y territorio* (71-102). Buenos aires: Ciccus.

Urrego, G. (2013). Los contextos de la escuela y las maneras como los maestros los asumen. H, B. H, B. *Recontextualización de saberes una propuesta de formación civilista* (105-119) Medellín: Artes y letras.

Valencia, H. & Velásquez A. (2007). *Los conceptos en la enseñanza y el aprendizaje del área de Ciencias Sociales*. (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Villavicencio, S. (2007). *Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos Colombia internacional* (66). 36-51. Recuperado de <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/270/index.php?id=270>

Villegas, M., González F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Perspectivas, individuo y sociedad*. 10, (2). 35-59. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v10n2/art03.pdf>.