



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Enseñanza crítica del territorio para el desarrollo del pensamiento social: una
alternativa desde la lectura del paisaje cultural**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales**

JUAN DAVID SEPÚLVEDA ALZATE

**Mr. Carolina Espinal Patiño
Asesora del trabajo de investigación**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
MEDELLÍN
2015**

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por convertirse en el motor de mi sueño y la persona que me inspira para continuar adelante, y aunque ya no esté en cuerpo presente, su presencia sigue viva, aún más, todas sus enseñanzas. Del mismo modo a mis hermanos y familiares por su gran apoyo y sabios consejos.

Agradezco especialmente a mi asesora Carolina Espinal por sus valiosos aportes y oportuno acompañamiento en la construcción del presente trabajo.

A la profesora Raquel Pulgarín por su valioso acompañamiento durante mi proceso de formación al interior de la Universidad y del semillero GEOSEM, semillero al que le debo valiosos momentos y aprendizajes.

Al docente Héctor Jaime Cifuentes y a los estudiantes del grado 9f de la Institución educativa por la entrega constante frente a cada una de las propuestas que emprendí en el aula de clase, sin ellos nada hubiese sido posible.

A la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño S.J. Por abrirme las puertas y convertirse en el espacio en el que di mis primeros pasos como docente durante las prácticas pedagógicas.

A mis compañeros de práctica por sus continuos aportes y voces de aliento.

A la Facultad de Educación y a la Universidad de Antioquia, por ser mi Facultad y mi Universidad, por las bases que me han brindado dentro de mi formación como docente del área de Ciencias Sociales.

RESUMEN

El presente informe de investigación ofrece los resultados del estudio realizado por el autor durante las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-Universidad de Antioquia, realizada en la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño de la ciudad Medellín; con los estudiantes del grado 9F. Trabajo titulado: “*Enseñanza crítica del territorio para el desarrollo del pensamiento social: una alternativa desde la lectura del paisaje cultural*”; que surge del reconocimiento de problemáticas que se dan en la enseñanza de las ciencias sociales, como la desarticulación del estudiante con el entorno que habita, la simple enumeración y enunciación de hechos geográficos carentes de explicaciones y argumentaciones significativas, como lo señala Pulgarín (2011); del mismo modo, Fernández (2010) cuando reconoce como una de las necesidades básicas que debe asumir la escuela es debatir acerca de aquellos saberes que más forman, teniendo en cuenta las cambiantes necesidades sociales que se presentan en los espacios vividos y que resultan importantes de abordarlos en la enseñanza de la geografía escolar, mediante el acercamiento de los alumnos al reconocimiento de las características del entorno social. Lo cual va de la mano de las propuestas de Gurevich (2005) cuando explica la necesidad de asumir el estudio de los territorios contemporáneos, como espacios producidos socialmente.

Estudio del territorio, espacio que se transforma y cambia constantemente. Debido a esto la importancia de leer las imágenes que de él se dan, es decir leer los paisajes culturales, la apariencia que toman los territorios con la acción humana; de ahí que el paisaje se constituya en un medio que potencializa la enseñanza crítica del territorio y la formación del pensamiento social en los estudiantes, buscando favorecer su compromiso con el conocimiento de las cambiantes necesidades sociales que se presentan históricamente en el espacio geográfico. En este sentido, en la investigación se opta metodológicamente, por el paradigma cualitativo y como método, las narrativas, apoyados en planteamientos provenientes desde Sandoval (2002), Devís & sparkes (2007) y Bedoya (2009), entre otros.

Palabras Clave: enseñanza, ciencias sociales, geografía escolar, Paisaje cultural, Territorio, pensamiento social.

TABLA DE CONTENIDO

| | Pag. |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| 1. MARCO TEÓRICO..... | 17 |
| 1.1. Antecedentes..... | 17 |
| 1.2. La geografía en la escuela y su intencionalidad pedagógica..... | 23 |
| 1.3. El concepto de territorio en la escuela..... | 25 |
| 1.4. Un acercamiento a la geografía crítica y a la geografía cultural..... | 29 |
| 1.4.1. Un vistazo a la geografía cultural..... | 29 |
| 1.4.2. Un vistazo a la geografía humana crítica..... | 31 |
| 2. MARCO CONCEPTUAL: Enseñanza crítica del territorio para el desarrollo del pensamiento social: una alternativa desde la lectura del paisaje cultural..... | 33 |
| 2.1. A propósito del concepto de paisaje cultural..... | 33 |
| 2.1.1. La lectura del paisaje cultural como una opción..... | 40 |
| 2.2. Aproximación al concepto de territorio..... | 44 |
| 2.2.1. Territorio y territorialidad..... | 49 |
| 2.3. Puntos de encuentro entre el concepto de territorio y el de paisaje cultural..... | 53 |
| 2.4. El paisaje cultural y la enseñanza crítica del territorio, una opción para el desarrollo del pensamiento social..... | 54 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 60 |
| 3.1. Paradigma investigativo..... | 60 |
| 3.2. Enfoque hermenéutico interpretativo..... | 63 |
| 3.3. Contexto de la investigación..... | 65 |
| 3.3.1. Características socio-geográficas del barrio Héctor Abad Gómez: contexto de la Institución Educativa..... | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.2. Características socio-educativas de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J..... | 68 |
| 3.3.3. La lectura del paisaje cultural desde la óptica de los docentes y el plan de área..... | 69 |
| 3.4. Población participante..... | 71 |
| 3.5. Definiciones conceptuales y operacionales..... | 72 |
| 3.5.1. Método de la investigación: las narrativas..... | 72 |
| 3.6. Técnicas de investigación..... | 75 |
| 3.6.1. Objetivo específico 1, Conceptualización..... | 75 |
| 3.6.2. Objetivo específico 2, Contextualización..... | 77 |
| 3.6.3. Objetivo específico 3, Significación..... | 79 |
| 3.7. Instrumentos..... | 80 |
| 3.8. Procedimiento..... | 85 |
| 3.8.1. Síntesis de la ruta metodológica..... | 86 |
| 3.9. Postura ética de la investigación..... | 87 |
| 4. RESULTADOS..... | 88 |
| 4.1. Aciertos y rastreo teórico..... | 88 |
| 4.2. El paisaje cultural, el territorio y el pensamiento social elementos determinantes que posibilitan dinamizar la enseñanza de la geografía..... | 89 |
| 4.2.1. El paisaje cultural, un concepto interdisciplinar que permite ser leído: un medio para enseñar críticamente el territorio y desarrollar el pensamiento social de los estudiantes..... | 92 |
| 4.3. Principales hallazgos en relación con la aplicación de los instrumentos..... | 95 |
| 4.3.1. Paisajes del miedo..... | 98 |
| 4.3.2. Paisajes religiosos..... | 101 |
| 4.3.3. Paisajes que expresan y evocan sentimientos..... | 103 |
| 4.3.4. Paisajes de inconformidad y crítica..... | 107 |

| | |
|--|------------|
| 4.4. Algunas orientaciones para una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social..... | 109 |
| 5. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN..... | 113 |
| 5.1. Recomendaciones..... | 115 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 116 |
| 7. ANEXOS..... | 123 |

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

| | Pag. |
|---|------|
| Fotografía 1: Tragedia barrio Villatina, Medellín..... | 67 |
| Fotografía 2: Ejemplo de las narraciones realizadas por los estudiantes..... | 74 |
| Fotografía 3: Ejemplo de la actividad realizada, fotopalabra..... | 82 |
| Fotografía 4: Ejemplo de la actividad realizada, fotoensayo..... | 82 |
| Fotografía 5: dibujos realizados por los estudiantes..... | 97 |
| Fotografía 6: relatos realizado por los estudiantes..... | 99 |
| Fotografía 7: relatos realizado por los estudiantes..... | 100 |
| Fotografía 8: Ilustración realizada por los estudiantes..... | 102 |
| Fotografía 9: Ilustración realizada por los estudiantes..... | 103 |
| Fotografía 10: Ilustración realizada por los estudiantes..... | 104 |
| Fotografía 11: Ilustraciones realizadas por los estudiantes..... | 105 |
| Fotografía 12: Ilustración realizada por los estudiantes..... | 106 |
| Fotografía 13: Ilustración realizada por los estudiantes..... | 108 |
| Fotografía 14: Ilustración realizada por los estudiantes..... | 108 |

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | Pag. |
|--|-------------|
| Imagen 1: Sector que comprende el Barrio Héctor Abad Gómez..... | 11 |
| Imagen 2: Comparación entre los criterios culturales y las categorías de paisajes culturales..... | 39 |
| Imagen 3: Diagrama para el acercamiento del estudiante con el paisaje..... | 41 |
| Imagen 4: La lectura del paisaje cultural..... | 43 |
| Imagen 5: Ámbitos en los que se gesta la territorialidad y se configura el territorio.. | 52 |
| Imagen 6: Ubicación de la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño S.J..... | 66 |
| Imagen 7: Proyección de la población del barrio Héctor Abad Gómez..... | 66 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | Pag. |
|---|-------------|
| Figura 1: Relación teórica entre conceptos..... | 56 |
| Figura 2: Concepto de paisaje cultural..... | 89 |
| Figura 3: Aceptación de territorio y territorialidad..... | 90 |
| Figura 4: Síntesis, Concepto de pensamiento social..... | 91 |
| Figura 5: Síntesis, enseñanza de la geografía..... | 92 |
| Figura 6: Síntesis, lectura del paisaje cultural como alternativa..... | 94 |
| Figura 7: Respuesta a la pregunta ¿qué es un paisaje?..... | 96 |

INTRODUCCIÓN

“El territorio toma en cuenta, en el marco de la relación de los individuos al espacio, las prácticas culturales y sociales. Personifica la relación simbólica entre cultura y espacio, constitutiva de símbolos, valores o identidades...”

Pierre, C. (2011)

La variabilidad en las dinámicas de los territorios, debido a las relaciones sociales que se establecen con los mismos, demanda nuevas formas de conocer su realidad por parte de los sujetos que los habitan, para así leerlos y transformarlos desde conocimientos argumentados fruto de un análisis permanente. Dicha situación constituye un reto para quienes se encargan del acto de enseñar, teniendo en cuenta el objeto y campo de estudio del docente de ciencias sociales, entre estos el espacio, el tiempo y la cultura, gran parte de esta responsabilidad recae sobre él. Propender por una enseñanza que procure la integración del estudiante, la sociedad y su entorno, y que además reconozca las dinámicas constantes que a diario se dan en los territorios. Es importante plantear una educación que permita un diálogo transversal (escuela-comunidad-entorno), para así facilitar la formación de sujetos que se piensen las dinámicas de sus territorios y procuren una cohesión y desarrollo social.

La educación está llamada a cumplir un papel preponderante en la configuración de la estructura social en la que convive el sujeto a nivel territorial y cultural, elementos determinantes en una sociedad cambiante a nivel local y global; de ahí que la educación deba ser objeto de constantes reflexiones con el propósito de responder a dichos requerimientos, implementando modelos educativos pertinentes y significativos. El espacio escolar actual, como nos dicen Santiago (2007), Gurevich (2009), Araya (2005), Fernández (2009) y Pulgarín (2011), demanda nuevas formas de entender el mundo, sus espacios y sus usos, demanda una reflexión constante del carácter educativo de las disciplinas científicas que tienen lugar en la escuela y que por ende se traducen en la necesidad de ser objeto de análisis con el fin de brindar garantías frente a su *intencionalidad pedagógica*. Es así como la disciplina geográfica y su enseñanza no es ajena a dicho requerimiento, y una reflexión constante de la misma en el aula de clase permite generar o aclarar conocimientos frente a

la realidad social que atraviesan las diversas comunidades que la integran y que a la vez insuflan vida a sus territorios. En esta línea Jorge Blanco (2009) nos dice que:

Los inicios del siglo XXI nos presentan un mundo complejo y cambiante, en el que las contradicciones son cada vez más exacerbadas; lugares, ciudades, regiones y países se hallan en rápida transformación. Pero no se trata de un movimiento unidireccional ni fácilmente encasillable; antes bien, estas transformaciones parecen caracterizarse, al mismo tiempo, por la homogeneidad y la diferenciación, la aceleración y el letargo, la unificación y la fragmentación, la convergencia y la desigualdad, la inclusión y la exclusión (p.37)

Las situaciones cambiantes y prematuras de la sociedad actual exigen un sujeto con la capacidad de pensarse dichos cambios y poder articularlos a su cotidianidad, teniendo en cuenta esto, ¿Cómo puede la geografía y su enseñanza a portar a dichas características? ¿Qué papel debe asumir el maestro de ciencias sociales ante dichas situaciones? En el presente trabajo de investigación se ahonda sobre las posibilidades que puede representar la enseñanza del territorio, teniendo en cuenta la importancia de dicho concepto dentro de la geografía y relacionándolo, además, con el paisaje cultural de un área y una población determinada; es decir, las oportunidades que puede brindar el paisaje cultural para posibilitar una enseñanza crítica de la acepción geográfica de territorio.

Asumir el paisaje cultural como medio de trabajo desde la relación que los estudiantes establecen con él, es la propuesta que manifiesto desde la presente investigación con la intención de aportar a las reflexiones, que desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y específicamente desde la enseñanza de la geografía, es necesario que se tengan en cuenta; asumiendo que el paisaje cultural y su estudio da lugar a una comprensión del territorio y de las territorialidades que se imprimen en el mismo espacio. Territorios en los que se establecen diversas relaciones de carácter cultural, económico, político, social, ambiental e histórico, que siempre son expresados en el lugar y la forma que le damos a los mismo, en esa esencia perceptible desde lo visual, lo sonoro, los olores, entre otros, que configuran nuestros paisajes culturales que son, a su vez, como lo afirma Gurevich (2013), ese primer acercamiento visual o primera imagen de lo que en el fondo configura a un territorio, y que

como nos dice Nogué (2010, p.126) “el paisaje es, de alguna forma, el rostro del territorio.” Una idea de vieja data pero que aún hoy continua vigente.

El paisaje cultural da muestra del modo en que grupos sociales se han apropiado e identificado con sus territorios; generando una identidad cultural entendida desde el sujeto y el “sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2008, p.73). Además del sentido de pertenencia a un grupo social, sumamos el modo en que se ha configurado el paisaje del espacio geográfico que ha sido ocupado, insuflando sobre él vida y cultura. El individuo, su colectivo y su paisaje cultural se convierten entonces en una posible característica para un abordaje y enseñanza del concepto de territorio, y de este modo, aportar en la formación de un estudiante que se vincule con las dinámicas sociales de su territorio; además de contribuir al modelo educativo de ciudad sobre el cual se inscribe la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño, que busca entre otras cosas, propiciar la formación de un estudiante que conozca su entorno, lo transforme, conviva y se integre con él.

La institución educativa se encuentra ubicada en una zona que históricamente ha representado para la ciudad de Medellín escenarios de constantes conflictos a nivel social, que se han traducido para la administración municipal, en la necesidad de volcar su mirada hacia dichos territorios; es así como obras de importante reconocimiento como el metro, el metro cable, la biblioteca España, etc., son implementadas con el fin de mitigar la exclusión de dichos sectores, además de establecer vínculos permanentes con la ciudad. Igualmente se suma a estas intervenciones llevadas a cabo en el sector, la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño concebida dentro del proyecto Colegios de Calidad que se ha venido implementando en la ciudad, que busca entre otras cosas, que las instituciones establezcan vínculos directos con las comunidades aledañas, que se conviertan en espacios de encuentro, de esparcimiento educativo y de intercambio social. Estas obras, además de ser cada una intervenciones particulares y colectivas que históricamente ha generado la comunidad sobre el barrio Héctor Abad Gómez, se convirtieron en la indumentaria paisajística y esencia cultural que dio cuenta de las acciones territoriales de la comunidad, entre ellos los estudiantes del grado noveno F de la IE, quienes, como habitantes en su

mayoría de dicho sector, ejercen sobre el mismo. Como se muestra en la imagen (N° 1), son obras que debido a las intervenciones del hombre sobre el espacio natural se constituyen en el paisaje cultural.

Imagen 1. Sector que comprende el Barrio Héctor Abad Gómez y la ubicación de la IE Presbítero Antonio José Bernal.



En el mapa se observan diversos equipamientos urbanos e infraestructuras recientes, de uso social, educativo y comunitario.

Barrio Héctor Abad Gómez. *Fuente:* Google Earth, agosto de 2015.

Aunque son evidentes, algunas de estas intervenciones llevadas a cabo por el municipio, son igualmente evidentes las situaciones problemáticas de orden sociocultural que aún se generan en el sector y que no son ajenos al territorio que ocupa la Institución Educativa. Es así como durante el proceso de observación se identifica al interior de la Institución Educativa una situación problemática como lo es la desvinculación de la escuela y el contexto, hecho que sin lugar a duda se convierte en una barrera para la formación de un sujeto que responda a los objetivos propuestos desde la conformación de los Colegios de Calidad y los objetivos que desde el PEI se propone la Institución Educativa.

En este sentido y teniendo en cuenta la importancia de la geografía y su saber dentro de campo educativo para la formación de sujetos comprometidos con su espacio y las dinámicas sociales presentes en él; desde el análisis del Proyecto Educativo Institucional

(PEI) y la observación de clases en el grado noveno F de la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño, surge esta propuesta de investigación; teniendo en cuenta que desde el PEI, como lo mencione con anterioridad, se vincula a la institución dentro de un modelo de Ciudad Educadora que ve en la ciudad y sus barrios un escenario propicio para la formación de sus estudiantes. Programa impulsado desde el año 2004, que surge desde el proyecto Medellín la más educada (2004) durante la alcaldía de Sergio Fajardo. Además, la institución participa de un proyecto investigativo impulsado por la Universidad de Antioquia denominado *Estudio comparado de las concepciones de ciudad, urbano, lugar y usos del suelo entre la ciudad de Medellín-Colombia y Sao Paulo-Brasil*, investigación liderada por el grupo DIDES de la Universidad de Antioquia-Facultad de Educación. Este proyecto buscar acercar al estudiante de los grados 6 de la institución a los escenarios de la ciudad de Medellín y las concepciones que tienen de los mismos, convirtiéndola en referente y escenario de aprendizaje.

Aunque la institución se articula en estos escenarios (enfoque de ciudad educadora y estudio comparado) que ven en los referentes inmediatos de los estudiantes una oportunidad para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, se evidencia en los estudiantes el desconocimiento de elementos conceptuales como el de territorio y paisaje cultural que hacen parte de los escenarios de la ciudad. Además, es notable dentro de la enseñanza que se imparte desde el área de Ciencias Sociales y la disciplina geográfica, para el grado noveno F, la inexistencia del vínculo necesario entre lo que se enseña y el entorno que rodea a los estudiantes —respondiendo de algún modo al enfoque de ciudad planteado en el PEI de la institución—, su estudio se reduce a la simple enunciación de hechos, acontecimientos y espacios, dejando a un lado una posible reflexión y análisis sobre la importancia de los mismos en la vida de los estudiantes, además de permitir y propiciar un dialogo interdisciplinar desde las Ciencias Sociales y las diferentes áreas que constituyen el currículo. Al respecto Pulgarín (2011) señala como superar la situación planteada, se requiere:

De una geografía escolar donde tengan lugar contenidos de índole cultural, socio-político, económico; no priorizar las descripciones físicas y solo los datos más puntuales sobre una región como meros datos cuantitativos, es decir transformar la

geografía de la enunciación, por una geografía que permita la interpretación, el análisis comprensivo y una mayor relación con lo que sucede en el espacio geográfico. Esto requiere transformar la visión de la geografía como un simple instrumento, que desde el mapa, permite la ubicación espacial, por una concepción de una ciencia puente que permite establecer diálogos entre las diferentes ciencias que conforman el currículo escolar, no sólo con las disciplinas sociales (p.4)

Una geografía escolar que le permita al estudiante reflexionar de manera constante y crítica su territorio y el lugar que ocupa en el mismo, a partir de la articulación y vínculo entre los procesos socioculturales que se dan en ellos con la enseñanza del territorio y la geografía en la escuela. Asimismo, el estudio del paisaje cultural hace posible el encuentro con la historia al estudiar las formas del espacio que se dan en cada momento y tiempo histórico.

Para el establecimiento de dicho vínculo —los procesos socioculturales con el territorio y su enseñanza en la geografía— desde la investigación se propone hacer de la lectura del paisaje cultural un medio que posibilita comprender las dinámicas que se dan en el territorio cotidiano de los estudiantes, como un modo de identificar sus realidades a nivel cultural, histórico, identitario, político, etc., además visibilizar su papel protagónico, transformador, potencializador de sentido social y de pertenencia a estos territorios.

En esta línea Hernández (2010) da cuenta de cómo “El Paisaje Cultural forma parte de los bienes que integran nuestro Patrimonio Cultural y, al igual que estos otros bienes de nuestra cultura, su tratamiento didáctico ofrece claras ventajas para la enseñanza de aprendizajes integradores e interdisciplinarios” (p.1), nos muestra además las posibilidades didácticas que contiene la lectura del paisaje cultural para la enseñanza en la escuela de la historia, las ciencias naturales y fundamentalmente de la geografía.

En la Institución Educativa, específicamente en el área de ciencias sociales, la enseñanza de la geografía retoma el paisaje pero de un modo meramente descriptivo y enunciativo, situación que se hace posible evidenciar a partir de la observación de clases que se dieron durante las prácticas pedagógicas, de manera que no se indaga ni se plantean análisis que implique comprender las condiciones que lo han transformado y las implicaciones que tiene en la configuración de procesos económicos, políticos y culturales en los territorios, como

lo señala Tanacs, (2003).Y, aunque desde el PEI de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño y el plan de área de Ciencias Sociales se plantean objetivos como:

* formar un sujeto capaz de intervenir y transformar su medio, *generar inclusión social, * desarrollo comunitario y enfrentar los conflictos culturales que se puedan presentar en él; en el aula de clase se tiende a:

- ✓ Generalizar el concepto de espacio geográfico. No establecen diferencias entre las acepciones que lo integran.
- ✓ Continúan trabajando bajo un enfoque regional, en el que el abordaje del concepto de paisaje no supone la indagación, análisis y la comprensión del territorio como contexto de la realidad social. Además, no lo ubican propiamente en el área de ciencias sociales, pero sino en educación artística.
- ✓ La invisibilización de los actores y la comunidad como constructores permanentes y activos del territorio y el paisaje cultural, teniendo en cuenta que lo dinamizan y redefinen constantemente.

Las anteriores situaciones y características exploradas desde el planteamiento del problema me permitieron formular la siguiente pregunta, convirtiéndose en una guía durante el proceso investigativo: *¿Cómo hacer de la lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez una alternativa para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en el grado 9º de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño?* Esto, sin pretender desconocer muchas otras alternativas posibles dentro del aula de clase que posibilitan el abordaje de la geografía y su carácter educativo, que sin lugar a duda potencializan el reconocimiento de las dinámicas territoriales de nuestros espacios.

En síntesis, para lograr lo expuesto con anterioridad y poder comprender el problema presentado se plantean los siguientes objetivos: de modo general el propósito fue reconocer la lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez como una alternativa para la

enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en el grado 9f de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño. Para dar cumplimiento a este propósito general, se partió de, uno (1): Definir la relación entre el concepto de territorio y de paisaje cultural desde la perspectiva de la enseñanza del territorio y el desarrollo del pensamiento social; además de (2): Indagar sobre las formas de enseñanza del territorio en el grado 9f de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño, teniendo en cuenta la lectura del paisaje cultural del Barrio Héctor Abad Gómez., orientados a su enseñanza crítica y al desarrollo del pensamiento social. (3): Presentar algunas orientaciones para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en la Institución Educativa, teniendo en cuenta algunos referentes configuradores del paisaje cultural del Barrio de Héctor Abad Gómez.

La investigación, en primer lugar, retoma la importancia del estudiante, como agente protagónico y transformador de su entorno, vinculando la realidad escolar con su espacio inmediato y cotidiano. Del mismo modo responde a la necesidad que plantea la Institución educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño desde su Proyecto Educativo Institucional de formar ciudadanos competentes, con habilidades de pensamiento crítico y en la capacidad de replantearse la organización social de su entorno, desde una apreciación y transformación justificada y legítima que tenga en cuenta los procesos culturales y sociales del mismo (PEI de la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño, p.17).

En segundo lugar, desde el plan de área de Ciencias Sociales se promueve la formación de un ser humano que identifique su propio territorio y sea consciente de la importancia de su actuar en el funcionamiento de las diversas dinámicas sociales presentes en él. Además, dentro de los estándares propuestos para el grado noveno se solicita la formación de un estudiante que reconozca y analice la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano, y evalúa críticamente los avances y limitaciones de dicha relación. En tercer lugar, los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales¹ promueven la formación de ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad desde la

¹ Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales. “Lineamientos Curriculares” que la Ley General de Educación (115) establece realizar para las áreas fundamentales (Art. 78).

integración de saberes que ofrezcan respuestas contextualizadas a las problemáticas y exigencias de la sociedad.

Por otro lado, las búsquedas referentes al pensamiento social como labor inherente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, como lo señala Benejam y Pagés (1998), permiten fortalecer el compromiso del docente con el logro de objetivos dentro del área, favoreciendo la formación de un estudiante que investigue y cuestione su territorio y espacio geográfico.

De igual forma, justificó la realización de la investigación teniendo en cuenta criterios como los siguientes:

- Es una propuesta que permite una reflexión, por parte del estudiante, sobre las dinámicas culturales del paisaje y su relación con el territorio que habitan.
- No existe en la institución un programa o espacio en el que se propicie una enseñanza que integre el paisaje cultural y el territorio, como agentes permanentes en la cotidianidad de los estudiantes y su comunidad, y que favorecen la formación del pensamiento social en los estudiantes.
- Es una propuesta que pretende develar la importancia y protagonismo del estudiante dentro del acto educativo.
- Pretende brindar herramientas al maestro de Ciencias sociales para una auto-reflexión de su quehacer docente dentro del área.

Finalmente, desde los objetivos del plan de formación de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se proclama formar maestros que atiendan las demandas de las instituciones educativas y aporten soluciones en el marco de una sociedad que continuamente plantea nuevos cambios y se torna más compleja.

1. MARCO TEÓRICO

Con el planteamiento del problema de investigación se hace evidente el campo de acción sobre el cual se desarrolló la investigación, además de las categorías teóricas que posteriormente permitieron esclarecer el propósito que se pretende con su estudio. Para ahondar de modo más riguroso y conceptual frente a dichas categorías, se hace necesario un acercamiento a trabajos teóricos e investigativos que de algún modo fortalecen la tensión existente frente al concepto de territorio y de paisaje cultural en el aula de clase. Una lectura necesaria del problema de investigación confrontándolo de modo alguno con textos y premisas que se relacionan con su objeto; además, presento un acercamiento a la geografía escolar y la importancia de abordar el concepto de territorio y el pensamiento social en la escuela y su intencionalidad pedagógica.

De este modo el acercamiento a textos, investigaciones, diversas premisas y teorías que anteceden la problemática propuesta, y su posterior revisión, se hace necesario con el fin de lograr un fortalecimiento frente a los cuestionamientos que han movilizad este campo. Permitiendo además conocer el estado teórico de la investigación y las diversas posturas académicas que la materializan.

1.1. Antecedentes

Para dar inicio a esta indagación retomo el trabajo realizado por la profesora María Isabel Flórez denominado *Lectura del paisaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía*, realizado en el año 2014, trabajo presentado como tesis de maestría en educación en la Universidad de Antioquia. Flórez (2014) retoma el paisaje como una de las categoría que articula el espacio geográfico, a partir de la cual podemos evidenciar las acciones del hombre que le dan forma desde la cultura que lo crea, es decir, el paisaje refleja la cultura de quienes le imprimen vida; como nos dice Flórez (2014), “el paisaje es la materialidad simbólica y carga de sentido, que refleja los procesos históricos llevados a cabo en el territorio” (p.6), una forma del espacio que es resultado de la apropiación por parte de la sociedad que lo ocupa y desde la cual podemos entender los criterios que le dieron sentido a sus prácticas y relaciones.

Continuando con la profesora, quien retoma a Santos (1996) ubica al paisaje como una imagen que refleja tanto materialidad como simbolismo, un híbrido entre materialidad y cultura, que “expresa las relaciones que han tenido las sociedades con el espacio geográfico. Son formas que son testimonios de los momentos históricos en que fueron creadas.” (Santos, 1996, como se citó en Flórez, 2014)

Frente al ámbito propuesto por la autora de un paisaje que desde su lectura permite enseñar geografía, Flórez (2014) retoma a autores como Souto (2011) y Carretero (2010) demostrando como desde el paisaje podemos leer relaciones sociales desde ámbitos como el poder, la desigualdad social, las relaciones del hombre con su territorio, además de convertirse en un medio a partir del cual podemos desarrollar habilidades de carácter conceptual, procedimental y actitudinal en los estudiantes.

Derivado del trabajo que venía realizando para la maestría, en el año 2013 la profesora María Isabel Flórez presenta un artículo en la revista *La Gaceta Didáctica* de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, denominado *La lectura del paisaje: una oportunidad de aprehender lo social*. En dicho artículo de revista, Flórez (2013) habla de una lectura del paisaje que permite comprender las acciones que la sociedad ejerce sobre el espacio desde su dimensión histórica y cultural, “Una lectura del paisaje donde se busque analizar los procesos históricos, sociales, políticos, económicos y religiosos que dieron como resultado determinadas formas y estéticas” (Flórez, 2013, p.18). Nos habla además de un paisaje que permite una enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica ya que el paisaje es producto de diversos procesos que se dan a partir de las relaciones del hombre con su medio y refleja los intereses de los actores que le insuflaron vida. En esta línea Flórez (2013) afirma que:

Se busca que en la enseñanza de la geografía, el paisaje se convierta en un medio, a través del cual, se puedan aprender conceptos desde una perspectiva crítica, donde se entienda que el espacio geográfico en el cual vivimos es resultado de unos procesos, en los cuales nosotros estamos inmersos y hacemos parte, y por lo tanto a veces esa estética que es cotidiana, refleja los intereses de quien ostenta el poder, o trata de ocultar situaciones de injusticias y desigualdades (p.18)

Nos habla de un paisaje que permite aprehender lo social debido a su accionar desde lo cotidiano, desde la posibilidad de trabajarlo a partir de los escenarios comunes y cercanos al estudiante. Una categoría del espacio geográfico que facilita la interdisciplinariedad, debido a su campo de acción dentro de la geografía, pero además, dentro de las ciencias naturales, las humanidades y las artes, como lo afirma Hernández (2010; como se citó en Flórez, 2013). Dichas investigaciones destacan la importancia que puede representar una categoría del espacio geográfico como lo es el paisaje para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase.

Continuando con la línea de la educación a partir de la del paisaje cultural, Ana María Hernández Carretero docente de la Universidad de Extremadura en España, presenta un artículo publicado en la revista Tejuelo, N° 9 de 2010, págs. 162-178, denominado *El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica*, en el cual hace alusión a las posibilidades que presenta el paisaje cultural para abordar contenidos de las área de Geografía, historia y ciencias naturales, presentando la interdisciplinariedad que ostenta la categoría de paisaje cultural. Nos dice que más allá de enseñar determinada disciplina, desde el paisaje cultural podemos enseñar a pensarla, situación que involucra una mayor reflexión y análisis de aquello que se aborda desde sus contenidos. Afirma, además, que “el uso del paisaje cultural como recurso didáctico nos permite reflexionar sobre la enseñanza de dos de los aspectos fundamentales de las Ciencias Sociales, el espacio y el tiempo” (Hernández, 2010, p.167), aspectos cruciales para el fortalecimiento de un estudiante en la capacidad de asumir asuntos de índole social presentes en su territorio.

Del mismo modo, Hernández, Nieto y Pulido (2009), en un artículo publicado para la revista Campo Abierto Vol. 28, N° 2, págs. 87-101, titulado *La lectura del “Paisaje Cultural”, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: El ejemplo de Las Hurdes, Extremadura*. Los autores en este estudio nos hablan de un paisaje cultural que no es neutral ya que se da desde las relaciones y prácticas sociales de los sujetos que lo configuran, además de reflejar una síntesis histórica del medio natural y las manifestaciones humanas, permitiendo grandes posibilidades para pensarse estratégicamente dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que desde su “uso contribuye a conseguir una

Educación más coherente con la sociedad actual” (p.89), una educación que permita al estudiante abordar contenidos cercanos a su realidad; de este modo presentan Las Hurdes en Extremadura como ese paisaje cultural que posibilita en sus estudiantes la aprehensión de asuntos de índole social inherentes a sus realidades, permitiendo mayor dinamismo dentro del campo de acción de las Ciencias Sociales.

Por otro lado, María José Ortega Chichilla en su tesis doctoral, realizada en el año 2010 en la Universidad de Granada en España, presenta su investigación denominada *Percepción y representación, el territorio andaluz en la cartografía manuscrita del siglo XVIII*, en la cual se acerca al paisaje desde un sentido estético y artístico, entendiendo el paisaje como depósito y representación cultural, y huella histórica de quienes le dieron forma. La autora nos presenta un paisaje que se convierte en la “concreción del territorio mediante la mirada” (Ortega, 2010, p.5), una mirada que se fija en las imágenes y una imagen, que desde el trabajo presentado, se articula como documento del pasado; además del sentido visual hace alusión a las percepciones, retomando posturas teóricas desde la geografía de la percepción atendiendo las representaciones subjetivas presentes en los paisajes y su impronta cultural. Ortega (2010) se acerca a un paisaje permeado de cultura, a un paisaje-huella que permite dar cuenta de un territorio, en este caso del territorio andaluz del antiguo régimen, su sociedad, su cultura y las prácticas que lo enmarcaron.

Desde la Cátedra UNESCO – Observatorio para la sostenibilidad del patrimonio en paisajes culturales y la Universidad Nacional de Colombia, Rincón (2009) presenta las memorias del taller técnico *El paisaje cultural y su territorio*, acercándose a un paisaje desde lo patrimonial, lo cultural, lo medio ambiental y lo económico. No se da como una propuesta didáctica, si no como una opción para acercarse al eje cafetero colombiano y a las dinámicas territoriales presentes en él.

Con respecto a la formación del pensamiento social, Jairo Hernán Gómez Esteban y Piedad Ramírez, docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, presentan en el año 1998 un artículo de revista denominado: Hacia una didáctica del pensamiento social, en el cual reflexionan acerca de la importancia que se le debe dar al pensamiento social en el área de Ciencias Sociales, además de señalar que “Educar para el desarrollo del pensamiento

social significa educar para el asombro, la crítica y la atribución de sentido” (p.11). Desde este artículo es posible acercarnos con mayor firmeza teórica a uno de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y a uno de los propósitos que se plantean en la presente investigación, teniendo en cuenta las reflexiones que se dan acerca de la formación del pensamiento social.

En la misma línea tenemos los aportes provenientes desde Carlos Alberto Martínez Valencia y Johanna Andrea Murillo quienes presentan un artículo publicado en la revista Itinerario Educativo el cual denominan *habilidades de pensamiento social: describir, interpretar y argumentar en el aula*, en el año 2014. Los autores plantean que el pensamiento social favorece la formación de un estudiante que se convierte en agente activo, en la capacidad de conocer y enfrentar la realidad de su entorno y en concordancia con las dinámicas sociales contemporáneas, además los autores, ofrecen aportes provenientes desde Joan Pagés quien se constituye en un teórico influyente con respecto a la didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del pensamiento social como uno de sus propósitos inherentes. De este modo, los aportes que ofrece el artículo se suman al sustento teórico del presente trabajo, vinculando la enseñanza de las Ciencias Sociales, y, a partir de ella la disciplina geográfica, con la necesidad de formar un estudiante que piense socialmente su entorno y las relaciones que se presentan en él.

Se suma a los anteriores trabajos un artículo de revista presentado por Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Doctora en Educación y docente de la Universidad Tecnológica de Pereira. El artículo fue publicado en la revista Uni-pluri/versidad de la Universidad de Antioquia en el año 2011, denominado *El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*, en este artículo la autora hace referencia a dos conceptos que indagan por ese pensamiento reflexivo que debe ser aprehendido a partir de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, estos conceptos son: El conocimiento social y el pensamiento social, relacionándolos con la vida y hechos sociales que se dan en el contexto y del que hacen parte las personas. Considerando, además, que desde una perspectiva constructivista, el conocimiento social busca la comprensión y complejidad de las realidades sociales, para desde ahí favorecer una enseñanza que procure por la

formación y el desarrollo del pensamiento social. Gutiérrez (2011) da cuenta del pensamiento social como un concepto polisémico que es estudiado desde disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Didáctica de las Ciencias Sociales, representando, para el presente trabajo, una oportunidad para indagar la relación existente entre la enseñanza de la geografía, como disciplina que se articula desde el área de Ciencias Sociales, y la formación del pensamiento social, como uno de los propósitos que se pretenden en el trabajo emprendido.

A las anteriores investigaciones, tesis doctorales y artículos presentados como antecedentes teóricos se suma un trabajo de grado realizado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, este es: *La formación del pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales, otros aportes para una enseñanza crítica de las ciencias sociales* realizado por los estudiantes Mónica Marcela Hernández y Esteban Franco Puerta en el año 2014. Aunque no se retoma en ningún momento conceptos tales como el de paisaje cultural o de territorio, refieren a una enseñanza crítica de las ciencias sociales que permita la formación de pensamiento social. Entonces, desde su aporte anteceden una reflexión que desde el área de Ciencias Sociales se interroga por la formación de pensamiento social en los estudiantes, reflexionando, además, a partir de Pagés (2011), que la formación de pensamiento social no es inherente simplemente al área de ciencias sociales, sino una responsabilidad de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que debe ser reconocida por toda la comunidad educativa.

Como vemos, a partir de los antecedentes no hay conexión directa entre el paisaje cultural y la posibilidad que representa para una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social, pero se convierten en un derrotero teórico desde los cuales se abordan diversos ejes de la investigación, ya sea el paisaje cultural, el pensamiento social o el territorio, además de las bondades didácticas que presenta la acepción geográfica de paisaje.

1.2. La geografía en la escuela y su intencionalidad pedagógica

A la hora de producir las propuestas de enseñanza el desafío consiste en traducir pedagógicamente las nuevas formas de comprensión del espacio, para aproximar a los alumnos a un discurso que incorpore los avances teóricos de la geografía en las últimas décadas.

Fernández Caso (2010)

La necesidad de buscar la forma adecuada de enseñar geografía, de develar su función en la escuela y su objeto de estudio, son preguntas que han permitido presentar las bondades y alternativas que la aprueban, exigiendo, además, un análisis constante de la misma en el aula de clase. Autores como Santiago (2007), Gurevich (2009), Araya (2005), Fernández (2009), Pulgarín (2011), entre otros, han aportado reflexiones que permiten un abordaje de la disciplina y su intencionalidad en pedagógica en el aula de clase. Reflexiones que giran en torno a las claves pedagógicas y conceptuales que dan sentido a la geografía escolar.

De acuerdo con Correa (1995; como se citó en Blanco, 2009), la disciplina geográfica presenta diversos conceptos claves en su estudio y configuración, además del papel protagónico de la sociedad en cada uno de ellos; es así como nos dice que:

Como ciencia social, la geografía tiene a la sociedad como objeto de estudio, objetivada a través de cinco conceptos clave que guardan entre sí un fuerte grado de parentesco, pues todos ellos se refieren a la acción humana modelando la superficie terrestre: paisaje, región, espacio, lugar, y territorio (p.38)

Vemos entonces la importancia de los actores y la sociedad en la geografía, la intensión de cada uno de los conceptos, como acepciones del espacio geográfico, de explicar las realidades del hombre en relación a la superficie terrestre sobre la que se instala. Cada una de estas acepciones, propias de la geografía, permiten dar cuenta de las dinámicas del hombre respecto a su entorno: transformaciones, cultura, costumbres, historia, economía, política, etc., favoreciendo de algún modo la integración de diversas disciplinas en un mismo estudio —la geografía y su espacio— y “permitiendo un abordaje más completo del sistema social en el cual convivimos” (Pulgarín, 2010).

La escuela, de acuerdo con Fernández (2009), presenta como una de sus funciones extraer los saberes que permiten una formación que tenga presente las necesidades y cambios

constantes de la sociedad, anotando que la escuela debe encargarse de sustraer los “saberes más formativos” teniendo presente las diversas situaciones problemáticas a nivel social que se dan en el mundo, en palabras de la autora, “concebir el conocimiento como un producto histórico, nunca acabado ni cerrado, resultará fecunda para que a través de la enseñanza de la geografía acerquemos a los alumnos a esas características del conocimiento social.” (Fernández, 2009, p. 21). Las necesidades que exige una sociedad cambiante, son entonces, las que impulsan una mayor reflexión sobre la función y el carácter de la geografía en la escuela, la oportunidad que representa y el valor agregado que podemos proporcionarle desde un acercamiento responsable y comprometido con “recuperar el valor formativo del conocimiento geográfico mediante planteamientos rigurosos y éticos” (Fernández, 2009, p. 21); ya que tener esto en cuenta permite cuestionar lo ya estipulado, contribuyendo con una formación que tenga presente las relaciones del hombre a nivel social y el uso que le da a sus territorios.

La geografía escolar debe asumir un papel que se aleje de una enseñanza fragmentada y descriptiva del espacio, debe superar la mera enunciación de países y capitales, dibujar mapas, enunciar continentes; ya que su valor didáctico va más allá de lo antes enumerado, permitiendo acercamientos significativos a su objeto de estudio. En esta línea Pulgarín, R. (2011), plantea que:

Entre los desafíos a asumir en la geografía escolar, está en primer lugar, superar el determinismo geográfico, tendencia de mayor tradición en nuestro país, la cual se ofrece desde los textos escolares, en los que se incluyen metodologías inadecuadas como la de copiar y transcribir textos a partir de preguntas y respuestas, realizar localizaciones de lugares o enumerar accidentes físico-naturales y las divisiones continentales, sin argumentación alguna que implique comprensión de lo que se dice (p.4)

Asumir dichas situaciones representa para el maestro y la escuela superar estas condiciones “adversas” dentro de la enseñanza de la geografía, garantizando un abordaje que se piense las situaciones de índole social, cultural, económica y política, que convergen en la actualidad, y que desde la disciplina geográfica y su enseñanza se posibilita su reflexión y comprensión.

Es en esta línea que, apelando a la creatividad y a la innovación, como una de las alternativas para superar los retos de la enseñanza de la geografía y las situaciones complejas de la actualidad, Santiago, (2007), nos dice que es importante “desarrollar las potencialidades creativas y creadoras de los estudiantes como personas que viven este momento complejo y cambiante” (p.29). Además de establecer estrategias metodológicas, “...abiertas y flexibles que tengan estrecha vinculación con la innovación permanente en la misma forma como se moviliza la vida, la realidad y sus acontecimientos. Es decir, se impone romper con las formas tradicionales de enseñar hacia una acción pedagógica que facilite la operatividad de acciones desencadenables de otras actividades en la dirección de permitir a los estudiantes, la elaboración del conocimiento” (p. 29). Son pues, la creatividad y la innovación dos características que de acuerdo con Santiago, (2007), pueden fortalecer la esencia de la enseñanza de la geografía, que sin lugar a duda se convierten en un derrotero que permite una reflexión más amplia sobre la labor del docente en la geografía escolar, ofreciendo al estudiante convertirse en protagonista de las diversas temáticas que tienen lugar en el aula y proporcionándoles un contenido que permita apelar a sus realidades cotidianas, vinculándolos críticamente en ellas.

Planteamientos y aportes educativos desde distintos autores que hacen un llamado hacia una nueva forma de llevar la geografía al aula de clase y que apelan por una transformación que tenga en cuenta el lugar y grado de importancia del estudiante en su formación, además de establecer un diálogo directo entre lo que se enseña y la realidad cambiante del tiempo presente.

1.3. El concepto de territorio en la escuela

En este aparte se hace énfasis en el territorio, brindando nociones sobre la importancia de su enseñanza en la escuela y las bondades que puede generar en el sujeto que lo usa y lo configura, estableciendo un acercamiento mayor frente a su intencionalidad pedagógica; en este sentido Pulgarín (2011) presenta cómo el estudio del territorio puede generar una enseñanza dinamizada, en la que el estudiante puede convertirse en un investigador más, permitiendo “visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha

existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes” (p.9), más adelante continúa enunciando sus bondades diciéndonos que:

Es la oportunidad de hacer una lectura situada, tanto a nivel geográfico como histórico. Comprender la realidad a partir de preguntas de investigación desde el aula, preguntas desde y sobre el territorio, preguntas que problematizan lo que se ve, lo que pasa, lo que vive, puede incidir en las ganas de aprender, en la curiosidad y disposición del estudiante hacia el conocimiento (Pulgarín, 2011, p.9)

Conocer los territorios que habitamos, las consecuencias que sobre éstos ha dejado el tiempo y las acciones humanas, permite al estudiante una mayor comprensión de la realidad que se da en su presente, reflejando la posibilidad de reflexionar sobre las acciones futuras que dan sentido y dinamizan su entorno y cotidianidad. Vincular en el aula de clase la enseñanza del territorio permite vislumbrar las problemáticas socioterritoriales del mundo actual, las diversas relaciones económicas, políticas, culturales, ambientales y ciudadanas que caracterizan a un espacio construido históricamente.

En el mismo sentido, Fernández (2009), nos habla sobre la importancia de vincular a la geografía escolar un nuevo temario de *problemas socioterritoriales* que permitan “...construir una relación pedagógicamente potente entre el saber académico y las necesidades formativas y los intereses de los alumnos.” (p.27) y que además permita la comprensión de las relaciones que se establecen en los territorios en la época contemporánea. A esta nueva agenda pedagógica se vinculan saberes que permiten un acercamiento del estudiante con las realidades actuales teniendo como punto de partida las problemáticas socioterritoriales. Se presentan seis ejes temáticos que operan “como organizadores disciplinares de los contenidos escolares” (Fernández, 2009, p.28). Estos seis ejes son: “1) *Reestructuración capitalista y procesos de organización territorial*. 2) *Transformaciones políticas recientes*. 3) *Desigualdad, pobreza y exclusión social*. 4) *Desarrollo y medio ambiente*. 5) *Cuestiones culturales*. 6) *Gestión territorial y políticas territoriales*.” (Fernández, 2009, p.28). De acuerdo con la autora, mediante la articulación de estos seis ejes se permite un mayor acercamiento del estudiante a la realidad social de su

espacio, además de enfrentarlo con la búsqueda de explicaciones que le permitan responder a las implicaciones de su medio.

La globalización, las tecnologías y con ellas los medios globales de producción y de intercambio han generado una pérdida de identidad territorial debido al constante movimiento de las relaciones a nivel local y global; relaciones que han sobrepasado los límites jurisdiccionales de un área territorial y han significado la incursión de otros modos de organización y de pensamiento; como apunta Raquel Gurevich:

La denominada desterritorialización del mundo se alimenta de estos movimientos, de estos modos de organizar el trabajo y la producción que se repiten más allá de las coordenadas fijas de una localización particular; también de las noticias y acontecimientos que se producen y expanden fuera de los límites territoriales de un cierto lugar y de los estratos especializados de consumo que se distribuyen por todo el mundo (2006, p.77)

Hacer frente a dicha situación es una gran responsabilidad que debe asumir la geografía escolar y en particular un debido conocimiento de nuestro territorio: sus efectos, sus transformaciones, sus potencialidades, etc., en espacio y en tiempo. Territorios transformados y en transformación que requieren un sujeto que les haga frente, que los sepa leer y pueda intervenirlos desde un conocimiento que tenga presente sus relaciones y escalas.

Los territorios (...) exigen nuevas lecturas acerca de cómo entender las actuales relaciones entre lo global, nacional y lo subnacional así como las nuevas transformaciones estructurales, subjetivas e ideológicas que dan origen a nuevos derechos vinculados con las aperturas conceptuales que hemos dado a las vinculaciones entre territorio, identidad y ciudadanía. Todo un desafío, nuevamente, para los encargados de realizar el pasaje de objetos culturales, de historias, de herencias y de símbolos, a través del hilo de las generaciones (Gurevich, 2006, p. 78)

La importancia de enseñar el territorio, como parte articuladora de la geografía escolar, radica en la posibilidad de poder hacer frente a las dinámicas que espacio, tiempo y sociedad presentan en sus diversas relaciones y procesos que los configuran y reconfiguran

constantemente, más aún en nuestros tiempos complejos y cambiantes, producto de la globalización y las inserciones de las nuevas tecnologías.

Pero entonces ¿Cómo se ha asumido la enseñanza del territorio en la geografía escolar? El mundo actual presenta diversas realidades socioterritoriales producto de constantes cambios que emergen de manera prematura gracias a los constantes avances a nivel tecnológico e informacional, asumiendo la globalización como una nueva era que solicita un sujeto en la capacidad de reflexionar dichos cambios, además de articular las diferencias geográficas que emergen debido a la mutación constante de los procesos socioterritoriales (Fernández, 2009). La escuela es responsable de generar una educación —comprometiendo al currículo escolar— que se asuma desde las realidades latentes al sujeto y su cotidianidad. Si bien esta es una tarea de todas las áreas del conocimiento, las ciencias sociales son las de mayor compromiso teniendo en cuenta su campo de acción y objeto de conocimiento.

Las ciencias sociales asumen diversas disciplinas que desde su enseñanza deben ser retomadas, entre estas disciplinas encontramos a la geografía en relación a las diferentes acepciones que completan su campo de estudio, entre dichas acepciones encontramos la de territorio. De esta manera la geografía y su enseñanza asume la comprensión y reconocimiento del territorio y las dinámicas presentes en él, tarea que se complica si tenemos en cuenta que la idea de territorio presente en el ámbito escolar se aleja, en muchas ocasiones, de las realidades locales presentes en nuestros contextos inmediatos; al respecto Parada (2005), nos dice que el territorio en la escuela “...en la mayoría de los casos se ha sustentado bajo un enfoque materialista, reduccionista frente al espacio y al poder de manera objetiva, pensado desde los fundamentos de estado-nación elaborados a lo largo de la historia europea” (p.61).

Territorios que de acuerdo con autores como Santos M, (1996) y Bozzano (2009) son socialmente contruidos, en los que se imprime simbolismo y cultura, estableciendo soberanía sobre un área territorial determinada. Sin embargo, en el ámbito educativo, debido a los discursos coloniales y eurocentristas, se convierten en territorios incompletos, o por llamarlos de algún modo, *territorios fuera de lugar*, ya que son contados desde

realidades externas y desde contextos ajenos, convirtiéndose, así, en una realidad europea sobre América Latina, un evento de colonización de nuestros conocimientos, saberes e historia, Lopera (2010).

1.4. Un acercamiento a la geografía crítica y a la geografía cultural

La geografía y con ella su objeto de estudio (el espacio geográfico) se ha encargado de brindar nociones sobre la influencia que constantemente a ejercido el espacio sobre el devenir del hombre y las relaciones que establece sobre el mismo. Pulgarín (2012) reconoce que “El espacio geográfico, como producto social, hace imprescindible el sustrato natural como soporte de la acción humana...” (p.119), es decir, una relación existente entre naturaleza y hombre a partir del dinamismo que el ser humano establece sobre el territorio y a su vez el modo en que dicho territorio genera influencia sobre las dinámicas del hombre. Son diversas las tendencias que han surgido con el propósito de argumentar los estudios que emprende la geografía, entre estas tenemos a la geografía humana crítica y a la geografía cultural, perspectivas determinantes para la configuración de la presente investigación, ya que dichos constructos se convirtieron en la lupa necesaria para la lectura del problema.

1.4.1. Un vistazo a la geografía cultural

Teniendo en cuenta la implicación que representa el paisaje cultural en la presente investigación se hace necesario acercarse a postulados provenientes desde la geografía cultural, sin dejar de considerar, como afirma Flórez (2014), que el paisaje ha sido estudiado desde diversos enfoques, entre estos: la geografía clásica, la geografía regional y la geografía crítica, un concepto construido desde aportes que provienen de diversas ciencias.

La geografía cultural se desarrolla en un primer momento durante el siglo XX, como lo afirma Edin (2014, p.1), con aportes provenientes desde Carl Sauer en la Escuela de Berkeley en el contexto Estadunidense, desde la cual se impulsa la morfología del paisaje, como lo señala López (2010), Edin (2014) y Nogué, (1985). Concepción que de acuerdo

con Edin (2014), se da desde una idea del espacio como “paisaje que expone las huellas de la cultura a través del tiempo; formas adquiridas por el territorio por incidencia de las pautas culturales; espacio concreto, materialidades.” (p.18), destacando la incidencia y papel valioso de la cultura en el espacio, en conjunto con dinámicas a nivel político, económico y social; además de advertir sobre el papel del devenir histórico para configuración del espacio (Edin, 2014). También se destacan los aportes provenientes desde Francia impulsados por Max Sorre y Paul Claval, y desde contexto alemán los aportes impulsados por Schultze, (Edin, 2014).

De acuerdo con las afirmaciones de López (2010) y Edin (2014) a partir de la década de los 80tas y durante lo que va del siglo XXI se da un nuevo proceso dentro de la geografía cultura —la nueva geografía cultural o geografía cultural posmoderna—, que reconoce en el paisaje un espacio en constante proceso de construcción “producto de las decisiones sociales que operan sobre él” (Edin, 2014, p.19), teniendo presente el momento crucial y cambiante, a nivel de las estructuras sociales, en el cual convivimos. De acuerdo con esto:

Los estudios culturales de las últimas décadas del siglo XX y de principios del XXI se encuentran embebidos de una teoría multidisciplinaria donde se reconoce a una sociedad más compleja, donde las prácticas sociales deben considerarse con respecto a las estructuras políticas y a las jerarquías sociales (...) donde resulte relevante el contexto socio histórico y geográfico de la producción y consumo de lo cultural” (López, 2010, p.206)

Continuando con el mismo autor, se reconoce un espacio construido socialmente que se refleja en el paisaje y que se da desde las relaciones histórico-geográficas y de interacción de las comunidades; la geografía cultural se ocupa de las formas en que el espacio, el territorio y el lugar son imaginados, son usados; el modo en que forman, se reproducen o se destruyen (López, 2014).

Es así como la geografía cultural constituye un buen referente para soportar el concepto de paisaje cultural teniendo presente las acciones que constantemente ejercen los sujetos sobre él, un paisaje que es constituido socialmente y que permite leerlo teniendo presente las interacciones del hombre con esta acepción del espacio geográfico. Un paisaje cargado de emociones, costumbres, formas y estructuras sociales.

1.4.2. Un vistazo a la geografía humana crítica

Del mismo modo, la presente investigación toma algunos postulados de la geografía humana crítica teniendo en cuenta que desde esta postura podemos acercarnos a la configuración del espacio territorial como constructo social, Zambrano (2001) o como espacio socialmente construido, Santos (1996) y Bozzano (2009). Teniendo en cuenta además que en la geografía humana, como nos dice Sánchez (2012):

El énfasis del análisis espacial es el factor cultural y social, ósea las personas; en ese contexto humano nos referimos a su localización, su comportamiento, su interacción en el espacio y entre espacios; y los lugares que construyen sobre los paisajes que ocupan (p.8)

Se considera desde una tendencia humanista teniendo en cuenta su sentido frente a los problemas sociales y la realidad social, a fin de poder hacer frente al medio humano y las situaciones de crisis sociales presentes. Surge a partir de los años setenta como respuesta a las condiciones cambiantes a nivel social que se dieron durante el siglo XX, que de algún modo ponen en jaque las condiciones de vida presentes, es decir, surge como respuesta a la crisis existente, a la cual no se respondía desde las concepciones cuantitativas emprendida desde el positivismo lógico imperante durante la época, (Estébanez, 1986, p.112) y (Uwin, 1995, p.192)

De este modo la geografía humana crítica la podemos situar a partir de aportes que provienen desde la geografía radical y la geografía humanista, ambas tendencias surgen como respuesta a la crisis social existente, de acuerdo con Estébanez (1986). De igual modo, tanto la geografía radical como la humanista sitúan al hombre en el centro de su accionar (Edin, 2014), la primera desde un espacio como producto social y la segunda desde una noción de espacio antropocéntrico. De estas dos corrientes, para el surgimiento de una geografía humana crítica, se destacan los aportes brindados principalmente desde la geografía radical teniendo presente que su concepción de espacio se da “como producto de las relaciones sociales (fuerza de trabajo, propiedad colectiva de los medios de producción, distribución de los bienes sociales, clases sociales, modelos económicos, injusticia espacial)” (Edin, 2014, p.17)



En síntesis, se reconocen dos postulados geográficos que se dan desde una concepción de espacio, ya sea la acepción de territorio o de paisaje, que es socialmente construido, y en el que las dimensiones espacial y temporal se manifiestan. De este modo, los anteriores postulados aclaran la dirección y lupa sobre la cual se estudiaron ejes conceptuales como el de paisaje cultural y territorio, elementos determinantes dentro del proceso investigativo. Cada una de estas tendencias —tanto la geografía cultural como la geografía humana crítica— permiten dar cuenta de un paisaje y un territorio en el cual las intervenciones del hombre son necesarias para su configuración, intervenciones que se dan en el espacio, producto de un híbrido entre sociedad y naturaleza.

2. MARCO CONCEPTUAL: Enseñanza crítica del territorio para desarrollo del pensamiento social: una alternativa desde la lectura del paisaje cultural

Para dar solución a la pregunta planteada, que se convirtió en guía durante el proceso investigativo, se hace necesario la conceptualización de ejes centrales como el de paisaje cultural y el territorio, que se convierten en un derrotero de oportunidades dentro del campo didáctico de la geografía y las ciencias sociales; esto, a partir del acercamiento activo de los estudiantes con la lectura del paisaje que articula su entorno, el mismo que se estructura y reglamenta desde la cultura de quienes lo habitan. Dicha lectura del paisaje cultural se constituye en una opción que posibilita un acercamiento crítico al territorio y a la posibilidad de fortalecer el pensamiento social en los estudiantes, elementos conceptuales (Territorio y pensamiento social) que de igual modo, se hace necesario su reconocimiento y teorización.

Una preocupación que nace desde la relación que establece el sujeto con su espacio, sobre cómo lo construye y lo dota de significado, un espacio que se lee a partir de la acepción de paisaje cultural y que se convierte en el aspecto visual del territorio y de las dinámicas presentes en él, un territorio “socialmente construido” como lo señala (Bozzano, 2009), desde aspectos culturales, económicos, históricos, ambientales, políticos, etc., que posibilitan la formación de un estudiante que se piensa su espacio socialmente.

2.1. A propósito del concepto de paisaje cultural

Mientras un pintor pinta un cuadro, un poeta escribe una poesía, un pueblo entero crea el paisaje que constituye el depósito profundo de la cultura y que muestra la huella de su espíritu.
Raffaele Milani, 2007.

Al referirnos al concepto de paisaje durante los últimos siglos (finales del XIX y principios del XX), no podemos dejar a un lado las reflexiones realizadas por Humboldt, quien de acuerdo con Nogué (2010), el paisaje “Combina de manera magistral las dimensiones naturales y culturales” (p.126) de una sociedad, dando lugar a un paisaje determinado desde la combinación de elementos materiales y simbólicos, en el que la naturaleza y cultura permiten la materialización un paisaje peculiar, que es sentido y dotado de ideologías

propias. Continuando con el autor, Nogué (2010), años más tarde, las escuelas geográficas europeas brindan acercamientos al paisaje en una relación directa con la región o como su sinónimo, de este modo nos dice que desde la “*Landschaftgeographie* alemana se dará una clara asociación de ideas entre paisaje y región, dos conceptos utilizados casi como sinónimos. Lo mismo vale para la rica tradición geográfica francesa de la época, la denominada escuela regional francesa o Escuela Vidaliana” (Nogué, 2010, p.126)

Considerando, a partir de lo enunciado con anterioridad, un acercamiento al concepto de paisaje en una relación muy directa con la región y en concordancia con la acepción de paisaje que da Humboldt, una combinación de elementos naturales y culturales, que, para la escuela geográfica francesa, daría lugar a una región de características peculiares y distintivas; en la línea de J. Nogué; *materializadas a través de un paisaje*:

Para esta escuela, el paisaje es la fisonomía característica que nos revela una porción del espacio concreta —una región— y la distingue de otras. Es en la región —en el lugar, si se quiere— donde cristalizan las relaciones naturaleza-cultura. La interpenetración naturaleza-cultura daría a la región un carácter distintivo que la haría única, irrepetible y que se visualizaría, se materializaría a través de un paisaje (Nogué, 2010, p.126)

De acuerdo con la escuela regional francesa dicha interacción (naturaleza-cultura) da lugar a un paisaje, el cual representa un primer acercamiento visual a esa área terrestre, a esa porción de la superficie que desde sus elementos paisajísticos nos permiten una primera aproximación a un entramado de relaciones y significaciones que se dan en los territorios. De acuerdo con Nogué, desde la escuela regional francesa se consolida la afirmación de que el paisaje es ese primer acercamiento que podemos tener sobre el territorio, esto desde lo visual, desde su fisonomía; “La idea, la metáfora de que el paisaje es el rostro del territorio nace en este momento y sigue hoy vigente” (Nogué, 2010, p.126), características que conversa con el interés particular del presente trabajo, teniendo en cuenta el vínculo directo que se pretende a partir de la lectura del paisaje, para desde ahí reconocer y articular las relaciones sociales que se dan en los territorios, en concordancia con los actores que les insuflan vida a los mismos.

Por otro lado, Santos (1996) y Bozzano (2009) retoman el concepto de Sistema de objetos (directamente relacionado con el sistema de acciones), que en realidad, junto con los actores, el medio geográfico y las huellas territoriales son los que se ven. Objetos establecidos y creados que dan sentido a las acciones y estas a su vez modifican esos objetos o permiten la creación de unos nuevos (Santos, 1996, p.55). El hombre mediante sus acciones ha ejercido sobre el medio natural constantes configuraciones, estableciendo sobre él múltiples complicidades, transformando objetos naturales en objetos artificiales. Característica que aportan al reconocimiento de un paisaje cultural y un territorio que se da desde dos dimensiones interdependientes —Objetos y acciones— ambas determinantes para el reconocimiento de un espacio geográfico socialmente construido, y en el que los objetos impuestos por medio de las acciones del hombre responden a un orden social particular.

En esta misma línea Santos hace referencia a dos categorías que permiten entender como ejercemos sobre el territorio acciones que le dan sentido, desde una relación hombre-naturaleza. Estas categorías son: *configuración territorial* y *relaciones sociales* (Santos, 1996, p.53), en ellas nos dice que la configuración territorial debe ser entendida como un híbrido entre la naturaleza (la naturaleza de un área terrestre determina) y el hombre, teniendo en cuenta los agregados que él sobrepone al complejo natural existente, “La configuración territorial (...) tiene pues una existencia material propia, pero su existencia social, es decir, su existencia real, solamente le viene dada por el hecho de las relaciones sociales” (Santos, 1996, p.54). Frente al paisaje cultural es necesario tener en cuenta, del mismo modo, las acciones del hombre sobre el medio, como lo acuña Sauer (2006), el paisaje cultural es un área geográfica en el que “sus formas son todas las obras del hombre que caracterizan el paisaje” (p.16), es decir, un paisaje expresado más allá de su sentido morfológico, ya que las acciones del hombre lo han transformado, lo han cambiado mediante la imposición de nuevos objetos. De acuerdo con lo anterior:

Los trabajos del hombre se expresan en el paisaje cultural. Puede haber una sucesión de estos paisajes correspondiente a una sucesión de culturas. En cada caso, se derivan del paisaje natural, en cuanto el hombre su lugar en la naturaleza como un agente distintivo de modificación (Sauer, 2006, p.11)

Estas acepciones de paisaje dan cuenta de la importancia y el protagonismo del sujeto para su configuración, es un híbrido entre ambos elementos, no podríamos hablar de paisaje cultural sin la interacción hombre-naturaleza.

De acuerdo con J. Nogué a la hora de hablar del concepto de paisaje cultural debemos remitirnos esencialmente al geógrafo Norteamericano Carl O. Sauer, quien acuñó, en 1920, el concepto desde influencias germanas (Nogué, sf., p.3). Un paisaje humanizado, influenciado por las acciones del hombre, naturaleza en construcción y dotada de significados; en esta línea Capel (1984) nos cuenta que “La geografía se convirtió para muchos geógrafos en una morfología del paisaje terrestre, interesándose tanto por las descripciones e interpretaciones de las formas naturales (geomorfología, paisaje natural), como por el paisaje humanizado resultante de las actividades de los grupos humanos” (p.34), permitiendo de este modo un acercamiento a un paisaje que se le podría denominar como paisaje cultural, ya que la mano del hombre lo ha intervenido desde sus prácticas, hábitos, manipulaciones y transformaciones. Se aceptó que el paisaje humanizado era esencialmente un *paisaje cultural...*” (Capel, 1984, p.34).

Otro autor como Carl Sauer, nos permite adentrarnos desde la geografía cultural, a un paisaje que combina tanto lo material como lo simbólico, que es construido desde las significaciones que el hombre le acuña a ese espacio natural, un paisaje que no se concibe sin la presencia de las acciones de la sociedad, “Considerar el paisaje como si estuviera vacío de vida es una abstracción forzada, un *tour de force* de toda buena tradición geográfica.” (Sauer, 2006, p.7). Más adelante da fuerza a esta afirmación dando cuenta de la necesidad de elementos físicos como culturales para la esencia de los paisajes; nos dice que “El contenido del paisaje se encuentra por tanto en las cualidades físicas del área que son significantes para el hombre y en las formas de su uso del área, en hechos de sustento físico y hechos de cultura humana” (p.7). Continuando con la idea del paisaje cultural y volviendo a los aportes impulsados desde Nogué (2010), quien afirma que:

Cuando hablamos de paisaje, estamos hablando, en el fondo, de paisaje cultural, esto es de una porción de la superficie terrestre que ha sido modelada, percibida e interiorizada a lo largo de décadas o de siglos por las sociedades que viven en ese

entorno, lo que nos lleva, inevitablemente, a vincular paisaje e identidad territorial. El paisaje está lleno de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de la gente; lugares que se convierten en centros de significado, en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones varias. El paisaje no sólo nos presenta el mundo tal como es, sino que es también, de alguna manera, una construcción de este mundo, una forma de verlo. De ahí el relevante papel que siempre ha jugado el paisaje en la formación y consolidación de identidades territoriales, a todas las escalas, entre ellas la identidad territorial nacional. Las identidades territoriales se han vehiculado históricamente y en buena medida a través del paisaje (p.124)

Un paisaje interiorizado y dotado de significados e identidades, que desde un proceso histórico ha sido configurado y reconfigurado dando lugar a la esencia de los territorios en su momento o tiempo dado; la esencia de cómo representamos nuestros modos de vida, nuestras relaciones, nuestra forma de ver e interiorizar el mundo; “la naturaleza existe *per se*, mientras que el paisaje no existe más que en la relación al ser humano, en la medida en que éste lo percibe y se apropia de él” (Nogué, 2010, p.124). Es posible de este modo un paisaje cultural como resultado entre la interacción del hombre y el espacio natural que habita, del que se apropia y que transforma, ese que combina y condensa “materialidad y simbolismo” como lo denomina Gurevich (2013). Un espacio antropizado y sentido por quienes lo habitan, envuelto en costumbre y prácticas auténticas, testigo de diversas manifestaciones e interacciones entre el hombre y su ambiente natural. Como lo denominan Bianchi y otros. (2013), “El paisaje como el resultado de la interacción dialéctica entre producto (los objetos del medio) y productor (el sujeto observador), es decir, se trata de una realidad construida en dos dimensiones fundamentales” (p.200).

Tenemos, además, los aportes brindados por Hernández, Nieto y Pulido (2009), para quienes el paisaje cultural debe ser entendido, desde la geografía cultural, “como síntesis histórica, donde convergen naturaleza y manifestaciones humanas, pasado y presente, lo material e inmaterial” (p.87), un paisaje cultural que refleja las acciones que ejerce el hombre sobre su medio, en el que convergen aspectos físicos como humanos y las influencias culturales que históricamente les dan vida. De acuerdo con Hernández, Nieto y Pulido (como se cita en Flórez, 2014, p.38) “el paisaje cultural refleja unas pautas de comportamiento y conocimientos que son transmitidas por la cultura, lo que convierte al

paisaje en testimonio de las experiencias que las sociedades han tenido para adaptarse al medio en el paso del tiempo” una síntesis que enmarca la relación histórica del hombre con los objetos que implanta en el medio y el modo en que estos caracterizan su esencia cultural y simbólica.

Además, los autores hacen referencia a un paisaje cultural que se enmarca dentro del patrimonio cultural, patrimonio en el que se ha superado una concepción de paisaje cultural sólo desde grandes obras y construcciones de valor histórico y monumentos representativos, recatando el valor de las acciones y manifestaciones hombre-medio y hombre-hombre, como el lugar donde se manifiesta, en todas sus dimensiones, la esencia del paisaje cultural. De este modo sintetizan la interacción del hombre con su medio en tres categorías (Hernández, Nieto y Pulido, 2009, p.88):

1. ***Paisaje Concebido*** -aquellos creados intencionadamente por el hombre por razones estéticas, tales como parques y jardines-.
2. ***Paisaje Evolutivo*** -refleja la forma de actuar del hombre sobre la naturaleza para satisfacer sus necesidades. Puede ser fósil o vivo; en el primer caso, esta interacción entre el hombre y la naturaleza ha quedado detenida en un momento concreto de la historia, pero conserva el testimonio material de sus características esenciales. Mientras que el paisaje vivo, asociado a una forma de vida tradicional, conserva todavía en la actualidad una función social activa.
3. ***Paisaje Asociativo***, sin conservar trazas culturales tangibles, aparece vinculado con fenómenos históricos, religiosos o artísticos relevantes.

Desde estas tres categorías, en la línea de los autores, podemos rastrear la importancia cultural que poseen los paisajes culturales y la gran riqueza que representa para el legado de las sociedades que lo habitan y lo han configurado. Destacan además la importancia que representa para el fomento de la cultura y el reconocimiento de la naturaleza, pues como señala Hernández, A. (2010) los paisajes culturales pueden ser valorados “...como bienes tangibles, materiales, pero también intangibles, pues reflejan el espíritu de las culturas, el saber de los pueblos, de las sociedades, sus modos de vida, su sistema de valores” (p.164)

generando de este modo una aproximación a las dinámicas pasadas como actuales presentes en los paisajes.

Por otro lado, la UNESCO (como se cita en Hernández, A., 2010, p.164) en la convención sobre el patrimonio mundial en 1992, presenta una definición del concepto de paisaje cultural en la cual se entiende como “la representación combinada de la labor de la Naturaleza y el Hombre” una obra que desde estas dos dimensiones ilustra la evolución histórica de la sociedad y la fuerza que constantemente ejerce el medio físico y natural combinado con las estructuras sociales y culturales. Del mismo modo Rössler (2001, p.49) haciendo referencia a los aportes ofrecidos por la UNESCO en 1992, en la Convención del Patrimonio Mundial, presenta un cuadro analítico (Imagen 2) en el cual ilustra los criterios culturales y las categorías del paisaje cultural, enunciando que entre ambos existe una relación directa, así:

Imagen 2: Comparación entre los criterios culturales y las categorías de paisajes culturales. **Fuente:** tomado textualmente de (Rössler, 2001, p.49)

| CRITERIOS CULTURALES | CATEGORÍAS DE PAISAJES CULTURALES |
|--|--|
| (i) Obra maestra del genio creativo humano | (i) Los paisajes claramente definidos, diseñados y creados intencionalmente por el hombre. Estos comprenden los jardines y los parques; |
| (ii) Intercambio de valores humanos durante un periodo en un área cultural en el diseño paisajístico | (ii) Los paisajes evolutivos (u orgánicamente desarrollados) resultantes de imperativos sociales, económicos, administrativos, y/o religiosos, que se han desarrollado conjuntamente y en respuesta a su medio ambiente natural. Se dividen en dos sub-categorías: - Un paisaje fósil / relicto, en el cual el proceso evolutivo llegó a su fin; - Un paisaje continuo en el tiempo, que sigue teniendo un papel social activo en la sociedad contemporánea, conjuntamente con la forma tradicional de vida; |
| (iii) Un testimonio único de una civilización | |
| (iv) Ejemplo de un tipo de paisajismo que ilustre una etapa significativa | |
| (v) Ejemplo de hábitat o establecimiento humano tradicional o del uso de la tierra | (iii) La categoría final es el paisaje cultural asociativo de los aspectos religiosos, artísticos o culturales relacionados con los elementos del medio ambiente. |
| (vi) Asociados directamente o tangiblemente con tradiciones vivas, ideas, obras artísticas o literarias... | |

A partir de cada uno de los puntos que desarrolla Rössler en su cuadro analítico, es evidente un híbrido entre sociedad y medio físico, una relación directa entre el hombre y su medio natural, relación que permite su posterior surgimiento y constante reconfiguración. Aportando, para el presente trabajo, un reconocimiento conceptual más amplio con respecto

al paisaje cultural, teniendo presente las diversas dimensiones y criterios que lo componen y permiten comprenderlo.

Desde Cosgrove (como se cita en Delgado, 2005.) se hace referencia al paisaje cultural teniendo presente que:

...es configurado a partir de un paisaje natural por un grupo cultural. La cultura es el agente, el área natural el medio, el paisaje natural es el resultado. Bajo la influencia de una cultura dada, con cambios a través del tiempo, el paisaje es desarrollado, pasando a través de diferentes fases. Con la introducción de una cultura diferente se da un rejuvenecimiento del paisaje cultural, o un nuevo paisaje es sobre-impuesto en los remanentes del viejo paisaje (p.64)

Da cuenta del transcurso de las acciones sociales sobre un área terrestre natural, un paisaje cultural que no es un producto inmediato que, como señala Santos (1996) no “se crea de una sola vez, sino por incrementos, substituciones; la lógica por la cual se hizo un objeto en el pasado era la lógica de producción de aquel momento. Un paisaje es una escritura sobre otra, es un conjunto de objetos con edades diferentes, una herencia de muchos momentos diferentes” (p.64), paisajes que responden a las representaciones de un momento histórico dado, pero que siempre están dotados de significados, de relaciones, de identidades, de un vínculo directo con el sujeto y su relación con el medio natural.

En síntesis, un paisaje cultural producto de de la relación existente entre el medio geográfico y las acciones que ejerce el hombre sobre él, para desde ahí, dar sentido y forma a las relaciones sociales que los representan y dan cuenta de sus estructuras de pensamiento, además de cambios políticos, económicos y culturales.

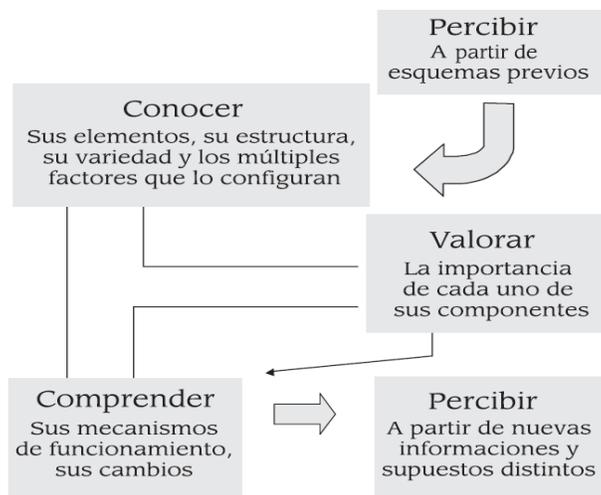
2.1.1. La lectura del paisaje cultural como una opción

De este modo, la concepción de paisaje cultural sobre la cual se situó el trabajo se da desde un paisaje cultural que es creado desde la interacción del hombre con su medio natural y la del hombre con el resto de la sociedad, una relación dialéctica desde las dimensiones medio físico y sociedad, tratando de vincular al estudiante con su paisaje más inmediato, el del barrio, el paisaje que constantemente habitan y reconfiguran. Un paisaje que es histórico y

que da cuenta de los modos de organización y producción actuales, desde el cual se pueden conocer dinámicas a nivel social, histórico, cultural, ambiental, etc. Del mismo modo un paisaje cultural que es sentido, valorado y que refleja los modos de vida de quienes lo integran.

A partir de aportes brindados por Hernández, L. (2004) el paisaje se convierte en una posibilidad latente para el acercamiento del estudiante con su entorno y las relaciones que se establecen en él, anotando que “La información directa que recibimos a diario de nuestro entorno es básicamente paisajística” (p.43), de este modo acercarnos a él es importante teniendo en cuenta que las acciones que ejercemos constantemente lo modifican y “alteran su estructura”. Es así como presenta un diagrama (imagen 3) desde el cual se pretende un acercamiento entre el estudiante y el paisaje, de algún modo, una posible ruta para su lectura, que desde la didáctica plantea diversas opciones posibles a emprender:

Imagen 3: Diagrama para el acercamiento del estudiante con el paisaje



Fuente: Tomado textualmente de (Hernández, L., 2004, p.44)

Parfraseando a Hernández, L. (2004), a partir de esta ruta, es posible entender y observar el paisaje como escenario donde se desarrolla nuestra vida, como un recurso con diversos elementos que lo constituyen y como conjunto de relaciones que lo configuraron y lo configuran. Un paisaje que se conoce, se comprende, se valora, se percibe y que nos

muestra el conjunto de acciones e instituciones que los seres humanos constituimos sobre el mismo.

Por otro lado Flórez (2013) al retomar a Tanacs (2003) nos habla de un paisaje que además de instrumento pedagógico en las aulas de educación, se puede ver como “...un agente reproductor de saberes implícitos, que respaldan los conocimientos explícitos, con el fin de interiorizar principios y criterios” (p.17), además como elemento central dentro de la configuración de procesos políticos, sociales y culturales, que permite el análisis de diversos discursos ideológicos y estructuras de pensamiento. Más adelante Tanacs (como se cita en Flórez, 2013) nos dice que la importancia de estudiar el paisaje permite entender “lo que significa el paisaje para aquellos que lo producen, reproducen y transforman y como este tiene la capacidad de naturalizar y cotidianizar condiciones que son meramente culturales” (p.18). Continuando con la idea de Flórez (2013) de leer el paisaje para enseñar geografía, argumenta que la lectura del paisaje debe tener en cuenta dos dimensiones esenciales: la histórica y la cultural que se evidencia en los mismos, permitiendo de este modo el análisis de procesos políticos, sociales, religiosos e históricos, que de algún modo dan forma y sentido a los paisajes.

Como una posible estrategia de intervención didáctica, el paisaje cultural, como lo señala Hernández, Nieto y Pulido (2009) permite el trabajo de contenidos naturales como culturales, “favoreciendo el desarrollo de capacidades de comprensión y de análisis histórico y social” (p.89), el paisaje cultural se constituye en un texto que permite un análisis de las relaciones que se establecen en el territorio y las fuerzas que lo han modificado, de este modo, los paisajes culturales se constituyen en documentos “...que reflejan experiencias diversas y propias de los colectivos en cada territorio, adaptadas a las necesidades socioeconómicas y al determinismo que impone el medio, que, muestran, asimismo, el paso del tiempo” (Hernández, Nieto y Pulido, 2009, p.89).

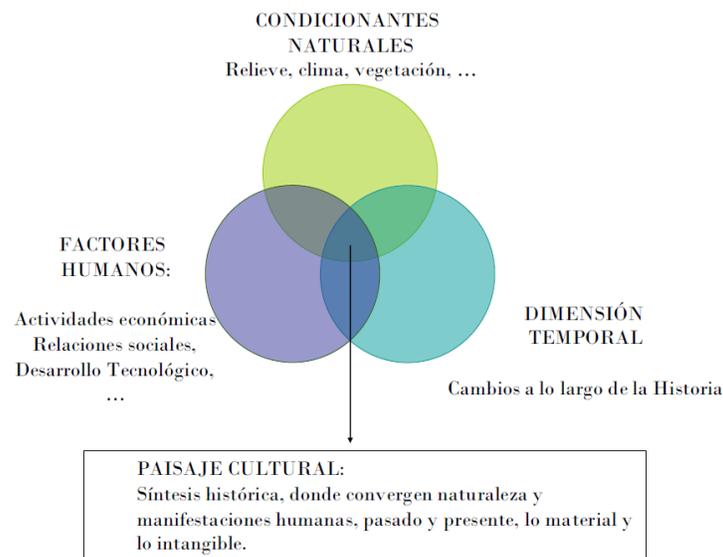
La lectura del paisaje cultural, como lo señala Hernández, A. (2010) permite conocer y comprender el medio natural sobre el cual se asentó el hombre y las diversas modificaciones que sobre él ejercemos constantemente, modificándolo en el espacio y el tiempo; permitiendo, además, una comprensión crítica y reflexiva, fruto de un análisis que

contempla las diversas manifestaciones sociales y culturales que han modificado el espacio geográfico sobre el cual se inscribe el paisaje. De este modo, Hernández, A. (2010) considera que:

Los Paisajes Culturales son, por tanto, como un libro que nos ofrece mucha información si sabemos hacer una lectura correcta. Una lectura que debe ser fruto de la reflexión y del análisis. Trabajando procedimientos, destrezas, se adquieren aprendizajes significativos, pero también se pretende fomentar valores, actitudes (p.168)

Planteando una lectura que tenga en cuenta elementos a nivel natural, social y espacial, (como se identifica en la imagen 4) desde los cuales es posible evidenciar diversas características que se vinculan a los paisajes culturales, de este modo presenta la siguiente gráfica:

Imagen 4: La lectura del paisaje cultural



Fuente: tomado de textualmente de Hernández, A. (2010, p.167)

De este modo, la lectura del paisaje cultural que se dio para el presente trabajo, se presenta desde un barrio específico, visto y leído como paisaje cultural, sobre el cual el hombre ha constituido diversas acciones que lo dotan de sentido y los constituyen como espacio de relaciones e interacciones sociales. Los estudiantes se vinculan a un espacio que desde la

apreción de paisaje se puede leer desde su síntesis histórica y desde el análisis de los diversos procesos sociales, culturales, políticos y económicos que modifican su esencia.

2.2. Aproximación al concepto de territorio

Para adentrarse en la definición del concepto de territorio es importante mencionar a Ratzel, quien en el siglo XIX brinda una definición de territorio entendido desde el poder estatal. Para él, el territorio se da desde la apropiación por parte de un grupo humano de un área terrestre determinada, y este mismo grupo es absolutamente necesario para la existencia de un Estado; vemos aquí una relevancia del territorio desde lo estatal, una prevalencia desde el poder que ostenta el estado. Según Schneider & Peyre (2006) retomando a Ratzel:

El territorio, para él, es 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 referencial el estado (p.73).

Silveira (2008), igualmente realiza una anotación sobre la definición que da el geógrafo alemán, Ratzel, al concepto de territorio, dando fuerza a la transformación y apropiación del espacio vital por parte de un colectivo humano, para él, “el territorio es absolutamente necesario para la existencia de un Estado, cuya potencia y solidez están directamente vinculadas a su posesión” (p.2)

Continuando en esta línea podemos nombrar al geógrafo norteamericano, Gottmann, que en la segunda mitad del siglo XX da a entender el territorio desde las divisiones de áreas terrestres, el espacio geográfico desde límites que cuentan con una jurisdicción gubernamental; como lo referenciaría Silveira (2008, p.2) “...propone entender el territorio como una porción del espacio geográfico o como una extensión espacial de una jurisdicción de gobierno. La yuxtaposición de los contenidos naturales del espacio y de los contenidos políticos revelaría el territorio, un verdadero cuerpo político.” Retomando a Jean Gottmann (1975), un territorio presente entonces, una relación considerable, respecto a la definición ratzeliana, en la que se da gran importancia al territorio entendido desde las dinámicas

estatales, “...sigue en la misma línea del territorio preconizada por Ratzel – prevalencia del territorio estatal –...” (Schneider & Peyre, 2006, p.73).

En contra posición o como una postura incompatible con la idea ratzeliana y a la de Gottmann frente a sus definiciones del territorio, encontramos a Raffestin, citado por Schneider & Peyre (2006), propone una visión del territorio que va más allá de la estructura del poder estatal, y que vincula al territorio multiplicidad de poderes manifiestos en las diversas relaciones sociales a nivel regional o local. Siguiendo la reflexión de Schneider & Peyre (2006), encontramos que:

“En la perspectiva de Raffestin, el territorio se entiende como la manifestación espacial del poder fundamentada en relaciones sociales, relaciones estas determinadas, en diferentes grados, por la presencia de energía —acciones y estructuras concretas— y de información —acciones y estructuras simbólicas—. (p.75). Retomando a Raffestin (1993).

Asimismo, otro de los autores que ha trabajado el concepto de territorio es Robert Sack (1986), quien lo presenta desde una perspectiva más humanista, en la que el territorio se da desde las acciones humanas y dan pie a lo territorial, que a su vez lo configura el poder. Es un área terrestre que se vuelve territorio a partir de la influencia que se ejerce para delimitar el comportamiento de los humanos y que luego lo dotamos de significado; pero también enfatiza en el poder que se puede ejercer sobre el territorio.

Es válido aclarar que frente al propósito que tengo con el desarrollo del presente trabajo, definiciones de territorio como las anteriores no configurarán la esencia del mismo, pero de igual modo, no dejan de ser relevantes para su construcción y rastreo conceptual. El trabajo que pretendo se da desde una definición de territorio como constructo social, tal como lo definen autores como Bozzano, (2009), Santos, (1996) y Zambrano, (2001), en el que, desde la geografía crítica, el sujeto es un actor que intervine, configura y transforma su territorio e igualmente lo dota de significado y simbolismo. Un sistema presente desde una relación dialéctica entre la sociedad y la naturaleza, el territorio como espacio geográfico usado, dotado de significado y delimitado por un grupo social determinado.

El concepto de territorio en su definición ha sufrido cambios en la historia producto de las acciones características del momento dado; y en la actualidad la globalización y los modos de concebir el mundo hoy, han hecho que al hablar de territorio nos estamos acercando a una acepción del espacio geográfico que no es ajena a las dinámicas del hombre en el tiempo y el espacio. Tiempos y espacios que se complejizan cada vez más y que dejan en evidencias los modos de actuar del hombre en la naturaleza.

El territorio se convierte en un concepto clave para entender las relaciones, las dinámicas, las transformaciones y los modos de adaptación de las sociedades en él. Entonces, se vuelve necesario su estudio y entendimiento con el fin de hacer frente a las complejidades del mundo hoy, y a las relaciones que sobre el territorio establecemos los hombres, un territorio que no es homogéneo y que el estudio y comprensión de sus partes, a nivel social y natural, permite al sujeto adentrarse en su proceso histórico y dinámico. La esencia de un territorio como espacio socialmente construido (Santos, 1996).

De acuerdo con Santos (1994, como se citó en Silveira, 2008):

Vivimos con una noción de territorio heredada de la modernidad incompleta y de su legado de conceptos puros, muchas veces prácticamente intangibles atravesando los siglos. Es el uso del territorio, y no el territorio en sí mismo, lo que lo hace objeto de análisis social. Se trata de una forma impura, un híbrido, una noción que, por ello, requiere constante revisión histórica. Lo que tiene de permanente es ser nuestro cuadro de vida. Su entendimiento es, pues, fundamental para alejar el riesgo de alienación, el riesgo de pérdida del sentido de la existencia individual o colectiva, el riesgo de renuncia al futuro (p.2)

Territorios usados que requieren ser entendidos y articulados por el sujeto; un *híbrido* que se debe asumir desde una reflexión constante acorde con los prematuros cambios políticos, económicos, culturales, en definitiva, cambios sociales que resignifican cada vez, de modo más acelerado, los mismos. Silveira (2008), brinda un acercamiento al concepto de territorio desde su uso, porciones de área terrestre que tiempo y espacio van dotando de significado, en las que el hombre y su accionar en la naturaleza van configurando esos territorios, no sólo desde el poder estatal sino desde todos los actores que hacen parte de una porción de la superficie terrestre. Territorios usados que de acuerdo con Silveira M.

(2008), no pueden ser entendido desde las definiciones, sobre territorio, que nos dejó la modernidad, "...el territorio usado incluye todos los actores y no únicamente el Estado, como en la acepción heredada de la modernidad. Abriga todos los actores y no sólo los que tienen movilidad, como en la más pura noción de espacio de flujos." (p.3). Más adelante completa diciéndonos que:

Incluye todos los actores y todos los aspectos y, por ello, es sinónimo de espacio banal, espacio de todas las existencias. La historia se produce con todas las empresas, todas las instituciones, todos los individuos, independientemente de su fuerza diferente, a pesar de su fuerza desigual (Silveira, 2008, p.3)

Desde esta acepción de territorio usado que plantea Silveira, vemos entonces una acepción que es móvil, dotada de flujos y que se reconstruye en la interacción constante entre *materialidad y vida social*, como lo denomina la autora retomando a Santos (1996). Un híbrido que toma estos dos elementos para dotarse de vida. "Es el territorio propiamente dicho más las sucesivas obras humanas y los hombres en la actualidad. Es el territorio hecho y el territorio haciéndose, con técnicas, normas y acciones" (Silveira, M. 2008, p.3)

Como vemos, los aportes durante las últimas décadas a la acepción de territorio han tomado un giro en el que se inserta una concepción que vincula distintas escalas sociales presentes en el territorio, y no sólo el poder estatal. Uno más de estos autores es Bozzano, (2009), quien nos dice que el territorio "Es el espacio terrestre socialmente construido, en sentido amplio es un híbrido entre naturaleza y sociedad; por lo tanto, no es la naturaleza, ni el sustrato físico natural y/o construido, tampoco es la sociedad en acción." (p.84). Nos refiere Bozzano hacia un territorio que vincula tanto el espacio natural o material como a la sociedad en acción, un híbrido entre estos dos elementos necesarios, sin hacer referencia alguna a una escala privilegiada de poder dentro de la sociedad. Pero ya en una definición más amplia hace referencia a las escalas, partiendo del énfasis en la existencia de múltiples escalas, nos dice así que el territorio:

Es un lugar de variadas escalas –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 particular acontecimientos –en tiempo y espacio- y con diversos grados de inserción en la relación local y global. En territorio se redefine siempre (Bozzano, 2009, pp.94-95)

Un acercamiento al territorio presente desde la geografía humana, en la que el sujeto es esencial para la configuración de los espacios, un sujeto que los dota de sentido e identidad, un espacio natural cargado de simbolismo, interpretación y prácticas culturales. Bozzano (2009) nos acerca al concepto de territorio desde su esencia natural y material en la cual se presentan dinámicas sociales de interacción, en los que agentes públicos, privados y la ciudadanía en concordancia con los objetos, las acciones y el poder dan esencia a los territorios.

Igualmente, desde Bozzano (2009, p.103) es posible rastrear 5 ejes constitutivos que explican el territorio, “...se estarían refiriendo a la explicación y la predicción de territorios, lugares, de conceptos afines, así como de espacialidades, territorialidades y modalidades de gestión de y en el territorio”, de este modo nos acercamos a una forma de entender los territorios, sus características y dinámicas. Los ejes son:

- 1- *Actores*: del sector público, el sector privado y la ciudadanía, en y con el medio, los objetos, las acciones, los acontecimientos, y el poder.
- 2- *Medio geográfico, naturaleza y técnicas*: Híbridos naturales-artificiales, naturaleza en transformación, naturaleza transformada.
- 3- *Sistemas de objetos y sistemas de acciones*: patrones de ocupación y patrones de apropiación de cada lugar.
- 4- *Tiempo – espacio*: acontecimientos en proceso, huellas, improntas, instancias del proceso de organización territorial, creación, expansión, consolidación, fortalecimiento, estancamiento y retracción.
- 5- *Local meso y global en las relaciones de poder*: aconteceres jerárquicos, homólogos y complementarios, horizontalidades y verticalidades.

Estos ejes se convierten en complementos mutuos para la lectura de los territorios, de acuerdo con Bozzano (2009) no hay un orden que se deba seguir, simplemente se convierten en un medio para la construcción de los territorios, priorizando y clasificando de acuerdo a las necesidades.

De este modo, para la constitución de presente trabajo se tuvo en cuenta una concepción de territorio que se manifiesta desde dinámicas socio-culturales, un territorio que es socialmente construido y configurado, un espacio humanizado en el que confluyen tanto los actores de la sociedad como sus expresiones culturales. Como lo menciona Santos (1996) al referirse a la configuración territorial cuando nos dice que “la configuración territorial es el territorio, Más el conjunto de objetos existentes en él; objetos naturales u objetos artificiales que la definen” (p.73). Teniendo en cuenta además los aportes que hacen Santos (1996) y Bozzano (2009) quienes enuncian el Sistema de objetos (directamente relacionado con el sistema de acciones), que en realidad, junto con los actores, el medio geográfico y las huellas territoriales son los que se ven. Objetos establecidos y creados que dan sentido a las acciones y estas a su vez modifican esos objetos o permiten la creación de unos nuevos (Santos, 1996, p.55). El hombre mediante sus acciones ha ejercido sobre el medio natural constantes configuraciones, estableciendo sobre él múltiples complicidades, transformando objetos naturales en objetos artificiales. En este sentido el trabajo se articuló desde una idea de micro escala, el barrio, un territorio cercano para los estudiantes, el cual habita y hacen parte de él, contribuyendo en su construcción teniendo en cuenta su dimensión social.

2.2.1. Territorio y territorialidad

Para continuar con el sustento teórico frente a la acepción de territorio como eje conceptual elemental dentro del presente trabajo, y teniendo en cuenta que “...el territorio guarda una estrecha relación con las formas de producción de sentido que están inmersas en la territorialidad como fenómeno interdependiente que lo constituye, lo define y lo visibiliza” como lo señala Pulgarín y otros (2011, p.70), vemos necesario conceptualizar frente al sentido y alcance de la territorialidad y los aportes que representa en el desarrollo del trabajo emprendido durante el proyecto.

Es así como nos acercamos a lo señalado por Bozzano (2009, p.171) al decirnos que “La territorialidad es un concepto polisémico que intenta articular al espacio en sí mismo y el espacio *a posteriori*, en ambos casos referido al territorio y a sus lugares”, es decir, entendiendo que la territorialidad se convierte, con respecto al territorio, en un concepto de “máxima significación y mayor dificultad en alcanzar”. Continuando con el autor, Bozzano (2009, p.172), la territorialidad se contempla desde tres acepciones, sin desconocer la existencia de otras, que permiten entender sus particularidades geografizadas:

1- *Territorialidad* referida a un presente sobreconstruido a partir de una *historia social* con sus *cargas psicológico-simbólicas*, sobre la base de una *historia natural* previa.

2- *Territorialidad* dada por la *condición o el carácter dominante* del territorio: urbano, rural, natural, periurbano y rururbano.

3- *Territorialidad* entendida a partir de las *espacialidades absolutas, relativas y relacionales* más significativas de cada territorio o lugar.

Para el propósito del trabajo nos situamos bajo los supuestos teóricos de una “*Territorialidad* referida a un presente sobreconstruido a partir de una *historia social* con sus *cargas psicológico-simbólicas*, sobre la base de una *historia natural* previa” (Bozzano, 2009, p.172), teniendo presente que se reconocerá el territorio desde los procesos naturales, los sociales y los psicológico-simbólicos, mas importantes y representativos, “...se trata de reconocer qué rasgos de la historia natural y que rasgos de la historia social, y no todos, permiten entender el presente de un territorio y de un lugar” (p.172). Donde las prácticas y acciones que se ejercen sobre el territorio por parte los habitantes confluyen tanto con los procesos naturales como con los sociales.

Siguiendo la misma línea, Echavarría y Rincón (2000) como se cita en Pulgarín y otros (2011, p.70), nos dice que “la territorialidad, tiene tres elementos: el *sentido de la identidad espacial*, el *sentido de la exclusividad* y la *compartimentación de la interacción humana en el espacio...*” es decir, una territorialidad presente desde la capacidad que se da para sentir y utilizar el territorio desde empáticas y funciones exclusivas, propias y que caracterizan a el

grupo humano que interactúa en el mismo. Es así como Pulgarín y otros (2011) afirman que:

En general la territorialidad, es el término técnico que se usa para describir la toma de posesión, utilización y defensa de un territorio por parte de los organismos vivos, la territorialidad significa tener un elemento esencial de la vida misma, es decir, es la posesión del territorio en el cual se incluyen los afectos, sentimientos y pasiones al habitarlo... (p.71)

Teniendo en cuenta, además, que el territorio es el espacio necesario para que se den las relaciones socioculturales que establecen los humanos, en este sentido García (1976) afirma que “el territorio es un espacio con unas características determinadas, que de manera general podríamos denominar sociales y culturales. De otra manera: el territorio es un espacio socializado y culturalizado” (p.26), sumado a lo que nos dicen Echavarría y Rincón (2000) cuando señalan que “Entre el territorio y la territorialidad, como fenómenos interdependientes, se gesta un tipo de relación en la cual *la territorialidad es elemento constituyente del territorio...*” (p.12), aclarando que el territorio no es exclusivamente un elemento físico, materia, función o forma, sino más bien un elemento en constante producción y reconfiguración.

Continuando con las autoras, Echavarría y Rincón (2000, p.12), a la hora de acercarnos a un espacio desde su acepción de territorio, requiere que sea estudiado desde los elementos y ejercicios de territorialidad que lo constituyen, entre estos: “actores públicos, privados, comunitarios, civiles o armados y sujetos con múltiples identidades y pertenencias; herencias históricas y memorias culturales; estructuras materiales, organización y configuración espacial; coyunturas y tendencias globales, regionales y locales”, es importante entonces tener siempre presente la interdependencia entre estos dos conceptos (territorio y territorialidad), teniendo en cuenta dicha interdependencia, Echavarría y Rincón (2000) presenta un cuadro de análisis (Ver imagen 5) con un derrotero de ámbitos desde los cuales se gesta la territorialidad y dan paso para la configuración del territorio:

Imagen 5: Ámbitos en los que se gesta la territorialidad y se configura el territorio.

| Ámbitos en los que se gesta la territorialidad y se configura el territorio | | | |
|---|---|--|--|
| Organización e institucionalidad | Imaginario | Vivencial | Espacialidad |
| <ul style="list-style-type: none"> . Formal, informal, no formal. . Accidental, virtual, momentánea. . Política. . Social. . Cultural. . Roles. | <ul style="list-style-type: none"> . Identidad. . Pertenencias. . Memorias. . Percepciones. . Imaginarios. . Deseos. . Temores. . Prevenciones. | <ul style="list-style-type: none"> . Prácticas. . Costumbres. . Hábitos. . Usos. . Actividades. . Ritmos. . Confluencias. . Ritos. | <ul style="list-style-type: none"> . Vínculos. . Centros. . Periferias. . Conexiones. . Límites. . Barreras. . Superposiciones. . Supresiones. |
| <ul style="list-style-type: none"> . Intereses. . Recursos. . Reglas de Juego. . Controles. . Legitimidad. . Regulación. | <ul style="list-style-type: none"> . Inclusiones. . Exclusiones. | <ul style="list-style-type: none"> . Rituales. . Aglutinantes. | <ul style="list-style-type: none"> . Agragaciones. . Imposiciones. |

Fuente: Echavarría y Rincón, 2000, pp. 37-38

De este modo, los ámbitos presentados se constituyen, para el presente trabajo, en una oportunidad para dar cuenta del modo y el lugar donde se expresa la territorialidad, teniendo presente elementos culturales, sociales, políticos, de identidad, de pertenencia, históricos, de memoria, entre otros, que de acuerdo con Echavarría y Rincón (2000, p.12) hacen que la territorialidad se constituya en una *producción constante*, en la que el territorio no es exclusivamente físico, presentándose, de este modo, “Como asunto en permanente configuración, dinámico y cambiante (en el que lo físico) es apenas una de las tantas dimensiones en las que la territorialidad se expresa” (p.12)

De este modo es importante tener en cuenta que el concepto de territorio sobre el que se inscribió el presente trabajo da cuenta de un concepto que permite múltiples lecturas del espacio geográfico objeto del estudio, el barrio Héctor Abad Gómez de Medellín, un territorio humanizado, sociocultural, sentido, objeto de la acción y las dinámicas humanas; un territorio que desde el campo educativo permite adentrarse en sus funcionamiento y procesos evolutivos.

2.3. Puntos de encuentro entre el concepto de territorio y el paisaje cultural

Vemos en los anteriores apartados esa relación dialéctica entre el paisaje y el territorio desde el sentido que brindan a ellos los sujetos, los actores como responsables de las dinámicas que se dan y que a la vez dan vida a dichas acepciones del espacio geográfico. El ser humano confluye con el espacio y el tiempo, y va produciendo y reproduciendo paisajes y elementos diversos propios de su territorio, convirtiéndose de este modo en un elemento más del paisaje, de ese paisaje característico y propio que el mismo construyo.

El paisaje cultural en sus dinámicas y quizá simplezas, puede presentar todo un entramado de procesos sociales, culturales, políticos, históricos, etc., resultado de esa interacción constante entre los actores, el espacio y el tiempo; que nos ayuda a analizar, comprender e intervenir nuestro territorio, teniendo en cuenta que el ser humano en su proceso de supervivencia y adaptación ha establecido una relación directa con el medio natural que habita, lo ha dotado de sentido y ha desarrollado en él una serie de actividades que dan pie a comprender los procesos que ha establecido con el mismo, dando lugar y origen, de este modo, a el paisaje y el territorio.

A la hora de intentar establecer una relación directa entre el concepto de paisaje cultural y territorio es importante tener presente, como lo señala Gurevich (2013), que:

La deriva del concepto de paisaje hacia el de territorio deviene por añadidura, pues existe consenso al afirmar, de modo general, que los paisajes constituyen el aspecto fisonómico de los territorios, su captura visual, su apariencia visible, compuesto por los objetos y acciones que se nos ofrecen accesibles a través del sentido de la vista. Por ello, cada vez que nos preguntamos acerca del dinamismo de las composiciones paisajísticas, avanzamos sobre el funcionamiento de los territorios implicados, los actores sociales que les insuflan vida, sus acciones, sus racionalidades, sus intereses, sus políticas (p.26)

En este sentido, el paisaje cultural se convierte en la estructura física visual que al adentrarnos en una lectura del mismo, nos presenta un entramado de dinámicas y relaciones presentes en él, además del sentido funcional del territorio que ocupa. Como nos dice Negué (2010, 126) “el paisaje es, de alguna forma, el rostro del territorio.”

De este modo, el espacio geográfico visto y leído como paisaje cultural —desde los elementos físicos que lo configuran y lo configuraron históricamente, desde la disposición que se le ha dado a los elementos que lo componen—, puede presentar los entramados territoriales que lo representa, a nivel económico, social, político, religioso, entre el medio natural y social, como nos cuenta Pulgarín (2011), “...el territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes” (p.9)

Sin lugar a dudas los elementos que brinda el paisaje cultural desde su sentido histórico y visual permiten enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía a partir de la lectura que hagamos del mismo, y la relación que con él mantienen los estudiantes, como un espacio geográfico que viven, con el que interactúan y en el que se da continuamente gran parte de sus experiencias. Intentando favorecer de este modo una enseñanza de la geografía desde ámbitos conceptuales.

2.4. El paisaje cultural y la enseñanza crítica del territorio, una opción para el desarrollo del pensamiento social

La necesidad de buscar la forma adecuada de enseñar geografía, de develar su función en la escuela y su objeto de estudio, se convierten en interrogantes que han permitido presentar las bondades y alternativas que la aprueban, exigiendo, además, un análisis constante de la misma en el aula de clase, teniendo en cuenta que la educación está llamada a cumplir un papel protagónico en la configuración de la estructura social en la cual convive el ser humano a nivel territorial y cultural, elementos determinantes en una sociedad en constante cambio y transformación a nivel local y global; de ahí que la educación, en el caso específico la educación geográfica, deba ser objeto de constantes reflexiones con el propósito de responder a dichos requerimientos, implementando modelos educativos pertinentes y significativos. Frente a esta necesidad Fernández (2010) señala que al momento de “...producir las propuestas de enseñanza el desafío consiste en traducir pedagógicamente las nuevas formas de comprensión del espacio, para aproximar a los

alumnos a un discurso que incorpore los avances teóricos de la geografía en las últimas décadas” (27), necesidad que asumimos desde del presente trabajo buscando incorporar elementos conceptuales del espacio geográfico que dinamicen y renueven la enseñanza disciplinar de la geografía, teniendo en cuenta que, como lo señala Choquette (1983; como se cita en Flórez y Madrid, 1998) que “Toda enseñanza que pretenda superar el nivel enciclopédico tiene como punto de referencia las estructuras conceptuales de una disciplina que son las raíces mismas de su especificidad” (p.27), fomentando una mayor comprensión de los contenidos que se pretenden dentro del área.

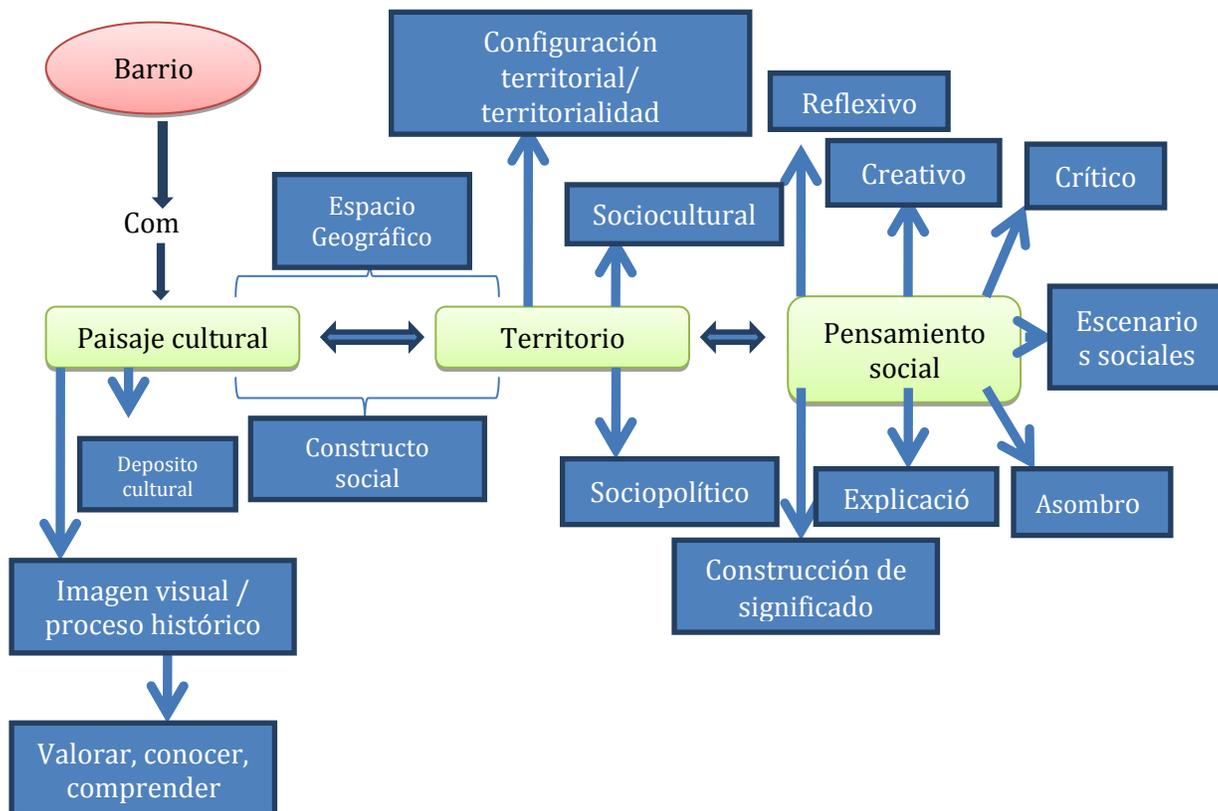
Además de una enseñanza que se procure desde elementos conceptuales propios del espacio geográfico, se plantea, del mismo modo, una enseñanza desde la interacción de los estudiantes con el espacio, en este caso el espacio geográfico a partir de las acepciones de paisaje y territorio, con el fin de propiciar en los estudiantes un diálogo directo con su entorno, el que habitan y el que configuran constantemente; pensando en una renovación de la geografía y su enseñanza, como lo afirma Fernández (2010).

Parafraseando a Fernández (2010, p.25) para lograr un posicionamiento dentro de una renovación de la geografía en la escuela es necesario brindar a los jóvenes las herramientas intelectuales necesarias que les permitan un análisis e interpretación crítica de la realidad del mundo hoy, que los posicione de modo autónomo ante él, además, un joven que se manifieste responsable ante los problemas de la sociedad y los territorios contemporáneos. Es así como vemos en el desarrollo del pensamiento social en conjunto con la lectura de los espacios paisajísticos y territoriales que ocupan de modo cotidiano los estudiantes, una opción para la formación de un sujeto crítico y reflexivo, que procure por la construcción de significados, con la capacidad de asombro y creativo, etc., elementos que de acuerdo con Gómez y Ramírez (1998) hacen parte de una educación para el desarrollo de un pensamiento social. De este modo se suma a dicha reflexión los aportes provenientes desde el constructivismo pedagógico, una teoría educativa que promueve el aprendizaje del sujeto visto como protagonista de su proceso formativo, como lo afirma Carretero (1997) al decirnos que:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos—, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posesión del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (p.21)

Las consideraciones anteriores fortalecen teóricamente la idea de una enseñanza de la geografía que se establece desde postulados que promulgan una educación desde los espacios que ocupa el estudiante, para desde allí fortalecer sus horizontes culturales y sociales. En este caso el barrio Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín, territorio que habitan, interactúan y conocen. Un espacio geográfico (territorio-paisaje cultural) que se compone de elementos que favorecen una enseñanza desde sus vivencias y entorno (como se muestra en figura 1).

Figura 1: Relación teórica entre conceptos (elaboración propia producto de la revisión teórica presentada).



Como puede observarse en el mapa conceptual, el estudio del espacio geográfico en la acepción de territorio y en relación con el significado de paisaje, facilita la enseñanza de geografía y las ciencias sociales, finalidad de este trabajo, brindar otras lecturas del espacio y la realidad en la que conviven los estudiantes, para desde ahí favorecer un conocimiento que se dé desde lo cotidiano y propicie el desarrollo del pensamiento social.

En este sentido, a la hora de estudiar el pensamiento social es posible acercarnos a postulados teóricos como los de Pagés (1993, 2007) cuando señala que la formación del pensamiento social es ineludible a la enseñanza de las Ciencias Sociales, afirmando que dicha característica no es una sorpresa, ya que “la enseñanza de las Ciencias Sociales debería crear las condiciones para el desarrollo del pensamiento social del alumnado” (1993, p.136). En la misma línea Pagés (2007; como se cita en Murillo y Martínez, 2014) “plantea que el propósito del Pensamiento Social es proveer instrumentos y mecanismos de análisis que permitan enfrentar a la realidad contemporánea, para reconocernos en ella, como participantes activos” (p.106), de modo tal que podamos convertirnos en agentes que transformen las condiciones presentes en los territorios desde perspectivas críticas y creativas, y no simplemente como meros agentes reproductores.

Del mismo modo, Casas (2005; como se cita en Murillo y Martínez, 2014), sostiene que “en la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social el lenguaje es esencial en la construcción de significados y se concreta en diferentes discursos de acuerdo a la intencionalidad de la comunicación, que implica el desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas” (p.107), en estas habilidades cognitivas se enmarcan la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación, permitiendo y orientando desde estas la formación de un ciudadano en la capacidad de enfrentar de manera crítica y reflexiva la estructura social que integra; como nos dice Santiesteban (s.f.) frente a la formación del pensamiento social: “ser conscientes de nuestra racionalidad para comprender la complejidad del mundo social” (p.7).

Otra autora con fuerte influencia a nivel Latinoamericano frente a las reflexiones con respecto al pensamiento social es Pipkin (2009), quien desde la enseñanza de las ciencias sociales conceptualiza la formación del pensamiento social desde una postura crítica, desde

la que se “permita al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa” Pipkin (2009; como se citó en Gutiérrez, 2011, p.9), realidad que desde el presente trabajo se enmarca a partir del entorno en el cual interactúan los estudiantes, desde sus dimensiones paisajísticas y territoriales.

Continuando con las reflexiones que Gutiérrez (2011) hace de la autora (Pipkin, 2009), nos dice que es importante que el maestro pueda facilitarle a los estudiantes las herramientas necesarias que permitan en él transformar su posición ante las realidades que con rodea, haciendo de estudiante un agente activo, participativo y transformado; en esta línea señala como elementos importantes desde el pensamiento social que:

...este pensamiento debe proporcionar al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad. Para su desarrollo se deben superar las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que den paso a prácticas educativas reflexivas, en las que el conocimiento social se vincule a los contenidos escolares a través de dispositivos didácticos basados en casos o problemas relevantes para los estudiantes y los contextos (p.9)

En este sentido, y desde la postura de la investigación, las problemáticas relevantes se evidencian desde las relaciones y dinámicas presentes en el paisaje cultural que habitan, el del barrio, que del mismo modo se contempla desde la estructura territorial que lo enmarca y le insufla vida a partir de los actores que lo integran y configuran.

El pensamiento social, de acuerdo con Gutiérrez (2011, p.9) se plantea como un concepto polisémico que ha sido abordado desde diferentes disciplinas y campos de conocimiento, entre ellos tenemos a la sociología de la educación, la psicología y las ciencias cognitivas, y a la didáctica de las Ciencias Sociales. Cada una de ellas presentando posturas con la argumentan y justifican, para nuestro caso, la didáctica de las Ciencias Sociales: se plantea un pensamiento social desde situaciones y fenómenos sociales que permitan enseñar el contexto de la disciplina y tengan sentido con los estudiantes y su realidad.

Como nota final, la autora según (Gutiérrez, 2011), reflexiona frente a la necesidad de que:

La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social a través de la solución de problemas sociales, se basa en la comunicación docente-estudiantes y entre estos en la construcción compartida del conocimiento, porque es en el diálogo con uno mismo, con otros y para otros como se aprende a razonar, a plantear y solucionar problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo y social (p.11)

En síntesis, el desarrollo del pensamiento social como una opción que permite a los estudiantes apropiarse de las dinámicas y relaciones presentes en su espacio, desde sus vivencias y a partir de un diálogo directo con las estructuras y objetos que ocupan y conforman su entorno, producto de las relaciones sociales que el ser humano a establecido en su proceso de ocupación de la superficie terrestre, y que requieren de un sujeto crítico, creativo, reflexivo, ante los escenarios sociales que lo representan. Lo anterior, en concordancia con un paisaje cultural, como elemento conceptual y acepción del espacio geográfico, que se convierte en una imagen y evento visual, depósito de cultura e ideologías, que permite a los estudiantes y al maestro interactuar con él desde la posibilidad de percibirlo, conocerlo, valorarlo y comprenderlo, con el fin de dar sentido a su estructura, los variados elementos que lo componen, su funcionamiento y los cambios que se han generado durante su historia. A partir de dicha lectura paisajística adentrarse de modo directo a un híbrido entre naturaleza y manifestaciones humanas, lo material y lo inmaterial; para desde ahí conversar con el territorio desde sus componentes socioculturales, políticos, económicos, históricos, etc., como lo plantean Gurevich (2013) y Nogué (2010) al afirma que cuando nos acercamos al paisaje y a sus elementos culturales, nos estamos acercando a la estructura que compone a los territorios, a los actores que les insuflan vida y a la configuración territorial.

Es esta la fundamentación conceptual básica en la que se soporta la comprensión y el análisis de la pregunta orientadora del proyecto, unida a la información obtenida a través del trabajo con el grupo de la IE y de la cual se da cuenta a través de los capítulos siguientes.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló dentro del campo educativo con el propósito de pensar y reflexionar otros discursos y formas de abordar los contenidos del área de Ciencias Sociales desde la disciplina geográfica, Intentando hacer frente a los continuos cambios que se presentan a nivel social y espacial, con el fin de que los estudiantes puedan asumir dichas realidades socioculturales, políticas, económicas, etc., con nuevos lenguajes que les permita actuar de manera crítica y creativa. De este modo, pensar en los diversos discursos que movilizan la enseñanza de la geografía se convierte en un derrotero de oportunidades considerando la realidad y espacio que habitan los estudiantes, permitiéndoles convertirse en protagonistas activos de su propio proceso formativo.

Es así, como desde la indagación por una lectura del paisaje cultural que permita al maestro enseñar de manera crítica el territorio y el desarrollo de un pensamiento social, se hace necesario definir el paradigma, el enfoque, el método, las técnicas y las estrategias, que movilizan la investigación, le permiten un sustento teórico y el logro de los objetivos propuesto. Planteando una investigación que se sume en la realidad social del sujeto, para desde ahí, poder alcanzar los resultados que se emprendieron.

3.1. Paradigma investigativo

Teniendo en cuenta lo anterior y el hecho de que se pretende indagar por el paisaje cultura y su lectura, la presente investigación se enmarca dentro de un paradigma de investigación cualitativo, teniendo en cuenta que éste permite adentrarse con mayor profundidad en asuntos de la realidad humana, sus características y relaciones. Además, la investigación cualitativa posibilita un proceso que toma como punto de partida la cotidianidad de los sujetos que integran una sociedad; ya sea desde su subjetividad o su intersubjetividad. Como nos dice Sandoval (2002):

“Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones

específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.” (p.15)

Las vivencias y experiencias de orden individual y colectivo, desde la investigación de orden cualitativo, se convierten en la característica indispensable para la obtención de un conocimiento científico válido, es así como asuntos de la vida cotidiana como los son las identidades, las normas, los afectos, etc., son el vínculo directo entre el investigador y su objeto de investigación. En este orden de ideas, este método investigativo permite con mayor eficacia poder acercarnos a aquello que se pretende dilucidar para dar sentido a la propuesta, entre esos asuntos está el hecho de poder indagar la realidad de la población objeto de la investigación, una realidad que es influenciada por su contexto social, histórico y cultural; teniendo en cuenta que los estudiantes son protagonistas o de alguna manera hacen parte del “reparto” de las dinámicas que se dieron y se dan en su colegio y en su barrio. Una institución educativa que se instala en el sector con el fin de intervenir de manera directa sobre las problemáticas de la población y un barrio que tiene sus orígenes en la tragedia y el desplazamiento.

La investigación tiene en cuenta la posibilidad de generar un conocimiento recíproco, en el que como investigador, en mi relación con los investigados, se crean nuevos conocimientos de manera compartida, y facilita además acceder con mayor profundidad a la realidad investigada. Una bondad más de la investigación cualitativa, al permitir comprender la realidad desde conocimientos compartidos.

Se privilegia el enfoque cualitativo en tanto, “no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado... se trata de obtener un entendimiento lo más profundo posible” (Mendoza, 2011, p.1). Teniendo en cuenta lo anterior se toma como punto de partida, para la construcción de conocimiento, la propuesta de Sandoval (2002, p.35) en la que desde una perspectiva cualitativa se deben tener en cuenta tres condiciones fundamentales:

1. La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana.

2. La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural.
3. La intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

En la primera condición que propone Sandoval (2011) notamos la gran importancia y relevancia del sujeto y su subjetividad, desde ella podemos conocer en gran medida la construcción y transformación de los grupos humanos y su vida en tiempo y espacio. El sujeto se encuentra en constante interacción con los demás miembros de su sociedad, una subjetividad que lleva consigo percepciones, ideas, significados y que hace parte de las dinámicas culturales y sociales. Desde esta óptica, es posible pensar en la lectura de un paisaje cultural que es construido desde las relaciones históricas que se establecen entre los seres humanos, para desde ahí favorecer procesos de enseñanza que se instalan en las dinámicas territoriales y las realidades sociales, para pensarlas reflexionarlas y recrearlas.

En relación a la segunda condición, es la vida cotidiana un vehículo en el cual es posible reconocer los diferentes escenarios en los que se da la realidad socio-cultural del sujeto y su colectividad. El ser humano manifiesta en sus dinámicas cotidianas elementos simbólicos que permiten una comprensión de su realidad; es en esa cotidianidad en la que pretendo instalarme frente a los estudiantes que hacen parte de mi investigación, elementos de su vida cotidiana expresados en su paisaje y cultura y que insuflan de vida a su territorio. Hasta este punto dos condiciones que sin lugar a duda orientan la construcción de conocimiento que pretendo con la investigación, condiciones que rescatan al sujeto, sus subjetividades y su cotidianidad, características de gran importancia para la comprensión de una realidad histórica, social y cultural. Además, a estas condiciones sumamos una tercera, aquella en la que de lo subjetivo pasamos a lo intersubjetivo, a ese consenso social y colectivo que expresa de manera amplia de la vida humana y sus características.

De este modo, la presente investigación se sitúa en espacio geográfico, que desde las acepciones de paisaje cultural y territorio, es humanizado y sentido por los seres humanos, es constituido desde las diversas manifestaciones ideológicas y culturales que se poseen, un

espacio cotidiano y testigo de las diversas relaciones sociales que establecemos, por esta razón no es cuantificable ni medible, más bien sentido y estudiado desde las acciones constantes que sobre él se ejercen.

3.2. Enfoque hermenéutico interpretativo

Como se anunció en el apartado anterior la presente investigación se constituye desde un paradigma cualitativo teniendo en cuenta las posibilidades que brinda para el estudio de las realidades sociales; del mismo modo la hermenéutica, como enfoque investigativo, desde su versatilidad permite develar las diversas manifestaciones del ser humano en su entorno. Teniendo en cuenta que creamos, recreamos y dotamos de significados los espacios que habitamos y las relaciones que establecemos en sociedad sobre los mismos, la hermenéutica permite la interpretación de las experiencias y los comportamientos humanos. Se sostiene desde la hermenéutica:

“...la no existencia de un saber objetivo, transparente y desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios y expectativas que orientan y limitan nuestra comprensión.” (Martínez & Ríos, 2006, como se citó en Ruedas y otros, 2009, p.183)

La hermenéutica reconoce la subjetividad y la importancia de las acciones humanas en los fenómenos (nuestro actuar), y de cómo nuestra comprensión del mundo es mediada por prejuicios y expectativas; de acuerdo con Nava (2007, como se citó en Ruedas y otros, 2009) la hermenéutica se revela como “una técnica, un arte y una filosofía de los métodos cualitativos (o procesos cualitativos), que tiene como característica propia interpretar y comprender para revelar los motivos del comportamiento humano.” (p.184),

Una condición muy importante que se presenta desde este enfoque para el desarrollo del presente trabajo investigativo es la posibilidad que brinda al hombre de expresar su subjetividad y a partir de ella la realidad social, cultural, histórica, política de su colectivo; la óptica hermenéutica “...aparece como una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto” (Sandoval, 2002,

p. 67), además desde esta óptica elementos del pasado y el presente son susceptibles de una representación por parte de la población investigada, permitiéndome como investigador una lectura de la realidad social expresada por los sujetos, una realidad que como nos dice Sandoval (2002, p.67) es “susceptible de múltiples lecturas”. Para nuestro caso una lectura posible desde el paisaje cultural que ha sido configurado históricamente.

La Hermenéutica plantea no sólo interpretar por interpretar, sino también explorar “la experiencia de lo ajeno, de lo distinto y la posibilidad del diálogo; esta experiencia atraviesa todos los niveles comunicativos y recupera el sentido original del problema de la interpretación (Sandoval, 2002, p.185). Estudiar diversas situaciones del ser humano en sociedad desde las lecturas individuales y subjetivas que en el fondo guardan la esencia de sus espacios y su vida social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone el desarrollo investigativo desde un enfoque hermenéutico por las bondades que representa al develar las relaciones que establecen los sujetos con su entorno. Al postular la enseñanza del territorio y el desarrollo del pensamiento social desde las diversas lecturas del paisaje cultural, un paisaje dotado de significados, de identidades, construido y reconstruido en el tiempo. El enfoque hermenéutico desde la interpretación permite comprender las relaciones y modos de interactuar de los sujetos, objeto del estudio, frente a su entorno y su cotidianidad. Frente al paisaje que ha sido construido en su espacio.

A su vez, esa posibilidad de interpretar y representar el paisaje cultural por parte de los estudiantes del grado 9º da lugar a una comprensión del territorio y las territorialidades que le imprimen a su espacio, favoreciendo el desarrollo de un pensamiento social teniendo en cuenta que son territorios en los que se establecen diversas relaciones de carácter cultural, económico, político, social, ambiental, que siempre son expresados en el lugar y la forma que le damos a los mismo, en esa esencia perceptible desde lo visual, lo sonoro, los olores, entre otros, que configuran nuestros paisajes culturales que son, a su vez, ese primer acercamiento o primer imagen de lo que en el fondo configura a nuestros territorios, como lo señala Nogué (2010) al decirnos que “el paisaje es, de alguna forma, el rostro del territorio.” Una idea de vieja data pero que aún hoy sigue vigente.

3.3. Contexto de la investigación

La presente investigación se moviliza a partir de interrogantes que posibiliten dinamizar la enseñanza de la geografía con el fin de responder a las relaciones sociales que se dan en los espacios. Surge desde las prácticas pedagógicas y el proceso de observación de clases que se llevó a cabo en la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño, al grado 9F. Teniendo en cuenta esto, se hizo necesario un proceso de contextualización que se planteó desde las dinámicas socio-geográficas y socio-educativas que convergen en la institución y el espacio que ocupa a nivel geográfico. Dicha contextualización se presenta desde el análisis del PEI de la Institución Educativa, la entrevista a docentes y estudiantes, además de análisis documental, permitiendo de este modo fortalecer un acercamiento a la situación problema y a su posterior abordaje.

3.3.1. Características socio-geográficas del barrio Héctor Abad Gómez, contexto de la Institución Educativa

El presente trabajo se desarrolló con estudiantes de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J., de la ciudad de Medellín, ubicada en el sector conocido como Plaza de Ferias en la comuna cinco, parte noroccidental de la autopista Norte y la estación Acevedo del Metro, y en el barrio Héctor Abad Gómez, área territorial sobre la que se inscribe el proyecto, como se observa en la imagen (imagen 5). Este colegio beneficia a estudiantes de los barrios Héctor Abad Gómez, Plaza Colón, Playita, Toscana y La Paralela, y otros pertenecientes a comunas cercanas tales como Zamora, Andalucía la Francia y Popular parte baja y algunos del municipio de Bello y rutas del metro.

Imagen 6: Ubicación de la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño

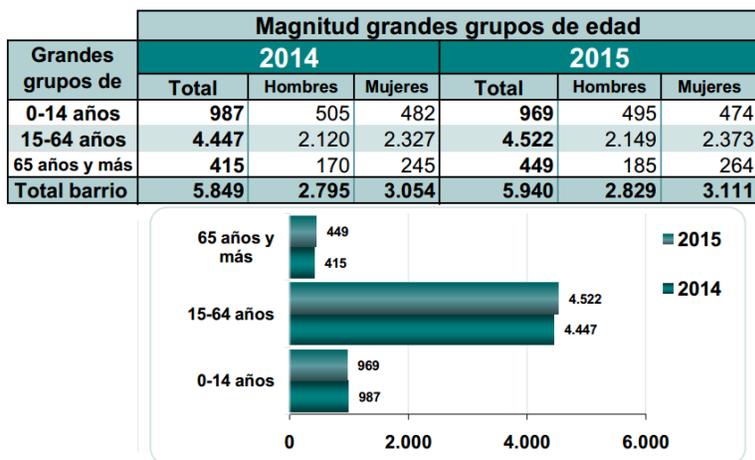


Según el Plan de Desarrollo de la Comuna cinco-Castilla (2007), está ubicada en la parte Noroccidental de la ciudad; consta de un área total de 6.090 Km.², esta comuna está conformada por 14 barrios: Caribe, Castilla, Toscana, Las Brisas, Florencia, Tájelo, Boyacá, Girardot, Francisco Antonio Zea, Alfonso López, Belálcazar, Tricentenario, Héctor Abad Gómez; los barrios El Progreso y Everfit se unieron quedando con el nombre de El Progreso.

Fuente: en Google Earth, 2015.

Sector de la ciudad de Medellín donde se ubican centros institucionales como lo son la Plaza de Ferias, el Oleoducto, Cementerio Universal y Terminal de Transporte. En total la comuna cuenta con una población proyectada para el año 2014 de 149.133 habitantes y específicamente el barrio Héctor Abad Gómez cuenta con una población proyectada por el DANE (de acuerdo al censo del 2005) para el año 2014 de 5.849 habitantes, discriminada según rangos de edad de la siguiente manera, (imagen 6):

Imagen 7: Proyección de la población del barrio Héctor Abad Gómez



Fuente: Censo DANE 2005 y Proyecciones de Población por Comuna 2006-2015.
Unidad de Clasificación Socioeconómica y Estratificación. Subdirección Metroinformación.

El proceso de poblamiento de la comuna se da por la llegada de trabajadores a las principales fábricas de la ciudad entre ellas Coltejer, Everfit y Fabricato, de igual forma trabajadores del matadero de la ciudad, la construcción del Coliseo de Ferias y la Autopista Norte. De igual manera durante los años cincuenta la ciudad impulsa un plan piloto que busca expandir la ciudad y su desarrollo hacia el occidente, motivo que acrecienta la migración campo-ciudad, de algún modo, estimulada también por la violencia política que se daba en el país durante la época.

Frente al proceso de poblamiento específico del barrio Héctor Abad Gómez, este se da finalizando la década de los años 80 mediante un proceso de reubicación de familias debido a un desastre natural ocurrido en el barrio Villatina, como se observa en la fotografía (1). El día 27 de septiembre de 1987 se produjo un deslizamiento de tierra en alrededores del cerro Pan de Azúcar, específicamente en el barrio Villatina, hecho considerado como una de las peores catástrofes vividas en Medellín, dejando un saldo de alrededor de 400 víctimas mortales y más de 1000 damnificados. Mucha de la población que sobrevivió a dicha catástrofe natural fue reubicada en sectores de la ciudad como San Blas, el barrio Héctor Abad Gómez y en el municipio de Bello.

Fotografía 1: Tragedia barrio Villatina, Medellín.



Fuente: tomada de <http://www.ecbloguer.com/casillerodeletras/?p=9524>

Históricamente se puede decir que este fue uno de los momentos en la configuración del barrio que hoy se conoce como Héctor Abad Gómez, nombre que obedece a que los predios fueron donados por el médico Héctor Abad Gómez para la construcción de las viviendas y con la ayuda de la Corporación Minuto de Dios se consiguieron los materiales de construcción; y fue la misma población la encargada de la construcción de las viviendas y el barrio. Es un barrio que no cuenta con vías internas de acceso, situación que demanda la ciudadanía debida a la imposibilidad que esto significa para la utilización de los servicios que allí se ofrecen.

3.3.2. Características socio-educativas de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J.

La institución educativa es una entidad de carácter público de educación formal, ofrece servicios educativos en los niveles de preescolar, básica, media académica y técnica. Se encuentra ubicada en una zona de la ciudad que históricamente ha representado para la ciudad de Medellín escenarios de constantes conflictos a nivel social que se han traducido, para la administración, en la necesidad de volcar su mirada a dichos espacios, es así como obras de importante reconocimiento como lo son el metro, el metro cable, la biblioteca España, etc., son implementadas con el fin de mitigar la exclusión de dichos sectores, además de establecer vínculos permanentes con la ciudad. A estas intervenciones llevadas a cabo en el sector, se suma la construcción de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño, S.J., que como señala Diaz (2014) el propósito es “intervenir zonas de la ciudad de habitual ausencia estatal con una gran obra de infraestructura educativa que se constituya en referente urbano y en un espacio de identidad comunitaria para promover el encuentro ciudadano, la investigación y la recreación” (p.2), la Institución es concebida dentro del proyecto *Colegios de Calidad* que se implementó en la ciudad durante la alcaldía del señor Sergio Fajardo, bajo el lema “Medellín la más educada”, este proyecto busca, entre otras cosas, establecer vínculos con las comunidades aledañas, convertirse en espacios de encuentro, de esparcimiento educativo y en espacios de intercambio social.

Es preciso mencionar que los colegios de calidad se plantean desde un enfoque educativo de ciudad, en el que los diversos escenarios que la conforman se pueden convertir en el

medio perfecto para llevar a cabo el proceso educativo, plantean una enseñanza que se dé a partir del entorno que ocupa y vivencia el estudiante y desde ahí favorecer su intervención en la estructura social.

Desde el PEI se hace énfasis en una de las necesidades que con urgencia debe suplir la institución educativa y bajo la cual se imprimen sus ámbitos de actuación, ésta es la posibilidad de vincular a la población más alejada con una educación de calidad, una educación que reconozca el lugar que ocupa el estudiante, las problemáticas de su contexto y su territorio; y tenga la posibilidad de convertirse en un agente de cambio y transformación. Esta posibilidad se concibe desde la necesidad de ver en la ciudad un campo de acción, una ciudad que cuenta con herramientas para convertirse en una Ciudad Educadora. Estas condiciones son fundamentales teniendo en cuenta el papel que juega la enseñanza de la geografía para el reconocimiento de los espacios y de las dinámicas y estructuras que les insuflan vida a los mismos.

3.3.3. La lectura del paisaje cultural y el territorio desde la óptica de los docentes y el plan de área

Teniendo en cuenta que la institución educativa se inscribe dentro de un proyecto de ciudad educadora en el que los diferentes escenarios de ciudad se traducen en la posibilidad de dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el espacio geográfico, desde sus diversas acepciones se convierte en una oportunidad valiosa que desde su estudio y análisis teórico y conceptual permite el logro de los objetivos propuestos por el proyecto, entre ellos: un estudiante que conozca su espacio, lo valore y lo intervenga, que sea crítico ante las dinámicas presentes en él y que desde su capacidad creativa pueda aportar a su constante construcción, como se señala desde el PEI de la institución educativa.

De acuerdo con el rector de la institución educativa, en entrevista el 16 de mayo de 2014, el hecho de que la institución se plantee desde un imaginario de ciudad educadora “implica que se reconozca la ciudad, sus espacios y sus barrios, con el fin de generar procesos que integren al estudiante con ellos, para favorecer la formación de un estudiante que los pueda transformar y enriquecer”, de acuerdo con el rector es importante que los docentes asuman

esta posición y por esto se ha venido trabajando constantemente con el fin de alcanzar dicho propósito.

Al momento de indagar sobre la importancia del paisaje cultura, uno de los docente del área de ciencias sociales nos dice lo siguiente: “Considero que el paisaje y la cultura que representa, son un escenario que responde muy a los objetivos de la institución dentro del contexto educativo, pero quizá ha sido un escenario olvidado cuando se trata de estudiar en espacio, los espacios de la ciudad” (Entrevista realizada el día 28 de julio de 2014), se reconoce en el paisaje una oportunidad excepcional para acercar al estudiante con su entorno inmediato, pero de acuerdo a las reflexiones ofrecidas por el docente, está acepción del espacio geográfico, no ha representado una estrategia que se evidencie desde la planeación del plan de área y la preparación de las clases.

Del mismo modo el docente nos afirma que “Los docentes hemos planteado desde el plan de área asumir la enseñanza de las Ciencias Sociales desde elementos conceptuales, pero muchas veces eso ha quedado en el papel y continuamos bajo una formación que se aleja de ellos, y la geografía no es ajena a dicha situación”, destacando una educación que se plantee desde los conceptos propios de las disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales, característica necesaria para fortalecer el objeto de estudio de las Ciencias Sociales y la formación de un estudiante en la capacidad de fortalecer sus conocimiento frente a las relaciones que se dan en su entorno.

Finalmente, en entrevista con otro de los docentes del área, el día 30 de julio de 2014, éste plantea que “Conocer el territorio, el paisaje y formar para pensar socialmente, implica instaurar a los estudiantes en dichos escenarios, que mejor formar que estudiar y aprender desde el lugar y las dinámicas que se dan en él”, hecho que no es ajeno a los objetivos que se plantea la institución al considerar que cada uno de los espacios que tiene la ciudad tiene algo para contar y enseñar, y los barrios y paisajes que hacen parte de la institución deben convertirse en un insumo que enriquezca las clases de Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta la información brindada por el rector, algunos docentes y la revisión del plan de área, las características expuestas favorecen la intención de la investigación,

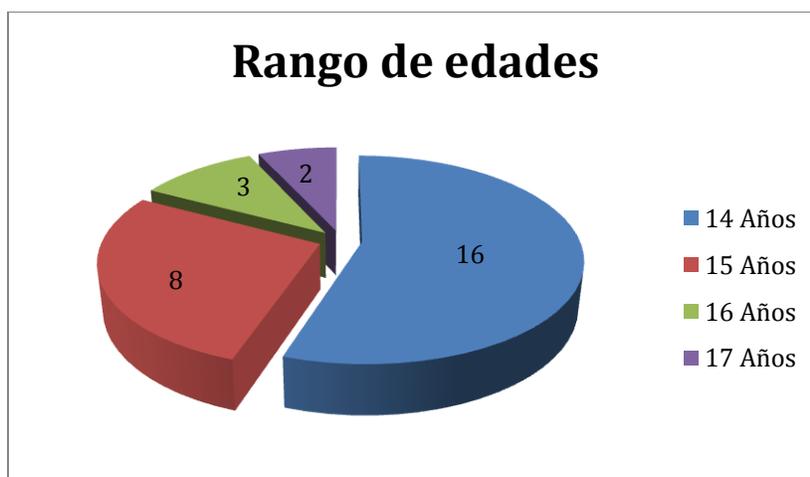
teniendo presente que se plateó desde una mirada a uno de los escenarios de la ciudad, el barrio, espacio habitado por los estudiantes de manera cotidiana, abordado desde elementos conceptuales como el paisaje y el territorio. Un paisaje que es construido históricamente y un territorio que es testigo de constantes transformaciones a nivel político, económico, cultural y social; permitiendo que los estudiantes puedan acercarse a ellos de manera crítica y reflexiva, con la intención de fermentar la formación de un pensamiento social en ellos.

3.4. Población participante

En el marco de una investigación de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico, los participantes se convierten en protagonistas activos del proceso investigativo, teniendo en cuenta que desde sus discursos se favorece el análisis que pretende el trabajo impulsado.

La investigación se llevó a cabo con los estudiantes del grado 9F de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño, con el acompañamiento del maestro cooperador, Héctor Jaime Cifuentes, responsable de impartir el área de Ciencias Sociales a dicho grado. El grupo se conforma inicialmente de 37 estudiantes, pero debido a la deserción escolar finaliza el año 2014 con 29 estudiantes, 18 Mujeres y 11 hombres, con edades que oscilan entre los 14 y 17 años de edad, como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1: Rango de edad de los estudiantes. *Fuente:* Sepúlveda (2015)



Se identifica y observa como un grupo que presenta dificultad para el trabajo cooperativo, la escritura y la realización de los trabajos que propone el maestro; con fuertes diferencias evidentes entre distintos miembros del grupo, grandes fortalezas para el trabajo autónomo y de modo oral.

Con respecto a la estructura socioeconómica que compone al grupo, son en de los estratos 1, 2 y 3, con mayor cantidad de estudiantes pertenecientes al estrato 2; su núcleo familiar de manera general se compone de padre y madre o madre cabeza de familia; la gran mayoría residen en el barrio Héctor Abad Gómez (23 de 29), los demás a barrios aledaños a la Institución.

Consideran que el área de Ciencias Sociales de suma importancia, ya que “les permite acercarse al mundo, a la historia, aprende de geografía y conocer lo que pasa en el país”, manifiestan inconformidad con la forma en que sus profesores les han impartido el área, privilegiando de manera constante el traspaso de los libros de texto y la repetición de fechas y datos concretos. La información anterior fue posible obtenerla a partir del diagnóstico áulico y conversaciones directas con los estudiantes.

3.5. Definiciones conceptuales y operacionales

Para continuar con el sustento teórico con respecto a los lineamientos metodológicos, la investigación se plantea desde un método narrativo, buscando que desde el discurso de los estudiantes sea posible favorecer las lecturas del paisaje cultural que habitan y configuran. Además, se plantean diversas técnicas e instrumentos como lo son: la entrevista, la observación participante, la revisión documental y el taller investigativo, este último como un instrumento que permite recolectar información, además de articular lo teórico, lo metodológico y lo contextual.

3.5.1. Método de la investigación

Las narrativas permiten develar la realidad del sujeto, adentrarse en su historia, en las relaciones que establece con su grupo social y con el espacio que habita; como nos dice Bedoya y otros. (2009) “...el ser acontece en el lenguaje, allí es, allí se hace evento. Por

esta razón, habrá que ir al lenguaje en el que el sujeto acontece, leer al sujeto allí, en una labor de interpretación, de búsqueda y construcción de sentido. (p.1264) y es en esta idea de interpretar al sujeto en relación a su entorno que el enfoque hermenéutico brinda la posibilidad de una interpretación que revele las acciones particulares de los individuos pero que a la vez son influenciadas por los colectivos sociales en el tiempo y el espacio. Como señala Gurdián, Alicia (2007):

La hermenéutica aplica el modelo interpretativo de los textos al ámbito ontológico. La realidad no es más que un conjunto heredado de textos, relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias e instituciones heredadas, que afirman nuestro conocimiento de lo que es el mundo y de lo que es el ser humano (p.146)

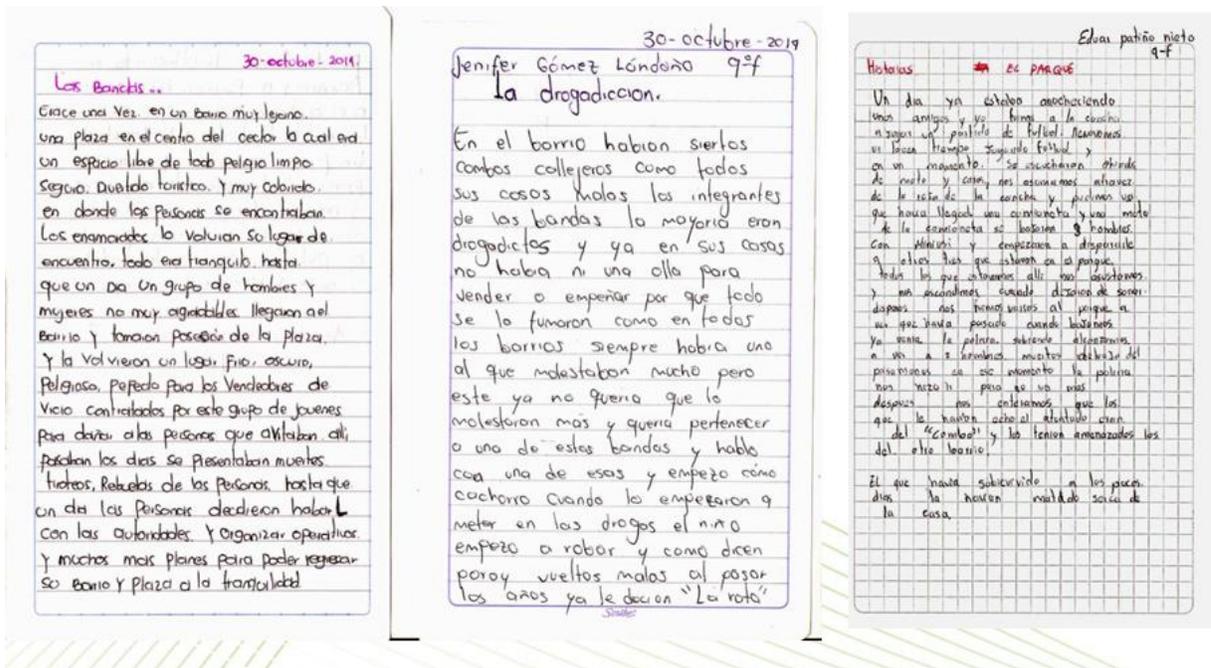
Una realidad que puede ser estudiada desde el relato, en el que expresamos nuestro acontecer, ideas, relaciones, creencias, etc., los cuales se pueden dar desde lo subjetivo pero que en su estructura se imprime una realidad colectiva, ciudadana, cultural, política, publica, privada, entre otras. Como nos dicen Goodley y *otros* (2004, como se citó en Devís & sparkes (2007):

...los relatos de vida – nuestras formas elegidas de narración- nos dicen mucho de los individuos y la colectividad, de lo público y lo privado, de lo estructural y lo personal y de los mundos reales y ficticios. Las historias ocupan un lugar central en el conocimiento de las sociedades... Las narraciones están siempre politizadas, estructuradas, culturizadas y socializadas... Las narraciones son nuestra mejor esperanza para capturar las estructuras que continuamente dan forma, separan y dividen a los seres humanos (p.4)

Teniendo en cuenta lo anterior retomo las narrativas como un modo de acercar al estudiante con su entorno, con su paisaje cultural, con la estética del espacio cotidiano que habita, y desde ese acercamiento propiciar una reflexión frente al territorio y sus dinámicas, las acciones políticas, económicas, culturales, ambientales, etc., que le insuflan vida y que lo hacen un territorio singular y apropiado. Como se muestra en la fotografía (2).

Fotografía 2: Ejemplo de las narraciones realizadas por los estudiantes.

Fuente: Sepúlveda (2015)



En la misma línea, Ángel (2011) afirma que desde las narraciones tenemos “...una *entrada*, que alude a la memoria de un grupo humano, a todo lo que constituye ese grupo. Es la forma de su autocomprensión y como tal exige la interpretación para que otros y el mismo grupo puedan mirarlo” (p.31), aclarando, además, que no es simplemente obtener lo narrado y repetirlo, se trata de un trabajo que conlleve, desde esas narrativas, un proceso de interpretación, desde el que se puedan generar resultados confiables, teniendo en cuenta que Toda narración es “una *entrada*, que alude a la memoria de un grupo humano, a todo lo que constituye ese grupo. Es la forma de su autocomprensión y como tal exige la interpretación para que otros y el mismo grupo puedan mirarlo”, como lo señala Ángel (2011, p31)

Las estrategias histórico-narrativas permiten adentrarse en las experiencias y vivencias de los sujetos, permite recuperar hechos, acontecimientos, relaciones que se dieran en un momento dado y que de algún modo dan sentido a las vivencias y experiencias del presente y sin lugar a dudas influirán en el futuro. Entonces, al utilizar las narrativas, las tomo como un medio para interpretar esos hechos, esos acontecimientos y esas relaciones, que hacen parte del sujeto, su colectivo y del territorio que habita.

3.6. Técnicas de investigación

Teniendo en cuenta el propósito general propuesto desde la investigación y lo expuesto desde la estructura metodológica, se tuvieron en cuenta diversas técnicas de investigación que dentro del paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico responde a las necesidades planteadas. De este modo, en los diferentes momentos de la investigación: conceptualización, contextualización y significación, se tuvieron en cuenta técnicas que respondieran con cada uno de los momentos; entre las técnicas planteadas tenemos: el análisis documental, la entrevista, la observación participante y el taller investigativo.

Se hace necesario, de este modo, ilustrar las diversas técnicas utilizadas con respecto a cada momento y objetivo que se emprendió desde el proceso investigativo, estableciendo una correlación entre la metodología (paradigma, enfoque, método) y la teoría presentada, encaminadas a la producción de conocimiento.

3.6.1. Objetivo específico 1, Conceptualización: definir la relación entre el concepto de territorio y de paisaje cultural desde la perspectiva de la enseñanza del territorio y el desarrollo del pensamiento social

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto desde la conceptualización la técnica de investigación utilizada fue el análisis documental; teniendo en cuenta la oportunidad que esta técnica representa para la articulación del sustento teórico y la posibilidad de ampliar el panorama frente al problema planteado inicialmente. Es así, como desde el análisis documental fue posible cruzar los planteamientos teóricos de los ejes conceptuales que articulan la propuesta investigativa, como lo son el paisaje cultural, el territorio y el pensamiento social. En este sentido Sandoval (2002) señala que el análisis documental “...constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación” (p.137), siguiendo lo planteado por Sandoval, la recolección de información y su posterior análisis se plantea como un elemento natural y esencial dentro del proceso investigativo que se llevó a cabo, teniendo en cuenta que permite fortalecer la

postura teórica del mismo, permitiéndonos adentrarnos con mayor rigurosidad a la naturaleza del problema investigativo.

Continuando con Sandoval (2002), nos dice que los documentos y fuentes analizadas pueden provenir de naturalezas diversas: personales, *institucionales o grupales, formales o informales*, señalando, además, que desde ellas es posible lograr un encuadre que fortalece el proceso investigativo, teniendo presente que “Dicho encuadre incluye, básicamente, la descripción de los acontecimientos rutinarios así como de los problemas y reacciones más usuales de las personas o cultura objeto de análisis” (p.138), en este sentido la presente investigación se plantea desde el análisis de documentos fuente de naturaleza formal.

Sandoval (2002, p.138), plantea que el análisis documental se da a partir de 5 fases o etapas, a mencionar:

- 1:** La primera desde la que se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles
- 2:** Desde la segunda se hace una clasificación de los documentos identificados
- 3:** Desde la segunda se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación
- 4:** A partir de la cuarta se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo
- 5:** En la quinta se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

Fases que representan las etapas seguidas dentro de la presente investigación; sumando a estas fases y dando fuerza a la idea que presenta Sandoval con respecto a las fases del análisis documental, Dulzaides y Molina (2004) afirman que el objetivo del análisis documental y de la información es “...la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus

significados, a la luz de un problema determinado” (p.2), contribuyendo de esta manera a la construcción sistemática de las estructuras y discursos que dan sentido al problema que se plantea desde la investigación.

La información y documentación seleccionada se trabaja a partir de fichas técnicas o fichas bibliográficas como un instrumento que facilita la organización y clasificación de la información y de las categorías de análisis, entre ellas: Paisaje cultural, territorio, pensamiento social, enseñanza de la geografía.

3.6.2. Objetivo específico 2, Contextualización: Indagar sobre las formas de enseñanza del territorio en el grado 9f de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño, teniendo en cuenta la lectura del paisaje cultural del Barrio Héctor Abad Gómez., orientados a su enseñanza crítica y al desarrollo del pensamiento social.

En este momento de la investigación se tienen en cuenta técnicas e instrumentos derivados a partir de la entrevista y el taller investigativo, con la intención de acercarnos al contexto educativo de la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño, con respecto a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía, y, desde el taller investigativo, el diseño e implementación de los instrumentos que posteriormente permitirán indagar por elementos conceptuales como el de paisaje cultural, el territorio y el pensamiento social, en los estudiantes del grado 9f de la institución educativa.

De este modo, la entrevista permitió acercarnos con mayor rigurosidad a las necesidades y propósitos de la IE con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía. Estas entrevistas fueron realizadas a el docente cooperador, al rector de la institución y a algunos de los estudiantes del grado 9f; teniendo en cuenta como lo afirma Sandoval (2002) que se “comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior” (p.145) señalando además que se trata de un instrumento base que permite al investigador acercarse con mayor dominio a la temática o problema, a partir de la población involucrada. De este modo, la entrevista permite, por medio de las directivas, el docente y los estudiantes, y teniendo presente el carácter de una

investigación educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje que caracterizan a la institución y enmarcan el aula de clase.

Con respecto al taller investigativo Ghiso (1999) señala que se convierte en “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (p.142), destacando en el taller investigativo su importancia para recoger, analizar y construir conocimiento desde la relación directa del investigador con los sujetos que integran el proceso investigativo, en relación al contexto en el que se pretende ahondar.

Continuando con Ghiso (1999, p.142), el autor plantea tres referentes desde los que podemos leer el taller investigativo, señalando en primer (1) lugar que el taller debe ser considerado como un “dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis –o sea hacer visible o invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones”, una primera medida que invita al investigador a enmarcarse, desde el taller, en asuntos cotidianos de los sujetos propósito de la investigación. Como segundo (2) punto de referencia plantea palabras y conceptos que nos permiten establecer relaciones desde los aspectos que nos interesan en el proceso investigativo, las palabras son: “Saber, poder, subjetividad, interacción, ética y estética”, a partir de estas es posible reorganizar la intencionalidad y las diferentes relaciones que nos preocupan. Por último, un tercer (3) referente que establecido desde una serie de ámbitos condiciona o determina las relaciones existentes entre la teoría, la metodología y la práctica de investigación en los talleres, los ámbitos son: “Contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional y dramático”. Esta serie de referentes, palabras y ámbitos, representan en la presente investigación y la implementación de los talleres, puntos de partida que en mayor o menos medida de ejecución, fortalecen su intencionalidad y obtención del objetivo propuesto, favoreciendo un análisis que permita integrar la teoría con la metodología y el conocimiento esperado.

Por otro lado, reforzando la idea de Ghiso (1999) con respecto al taller investigativo, Sandoval (2002) plante que en el taller investigativo “Su fortaleza principal estriba en la

posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (p.146), planteándose como una técnica que permite, no sólo recolectar información, sino también, de análisis y planeación, involucrando los actores que participan de la investigación. En este sentido, Sandoval (2002, p.147-148) señala cuatro etapas que componen el proceso del taller investigativo, las cuatro etapas que comprende son: “encuadre, diagnóstico, identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo”, etapas que se contemplan en el proceso de la presente investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el encuadre responde a la necesidad de relacionar a los participantes, las metas y objetivos del taller, los tiempos destinados y el orden que tendrá; con respecto al diagnóstico, desde esta etapa será posible adentrarnos en el estado de la situación y la realidad objeto del análisis, para en la tercera etapa, desde el diagnóstico llevado a cabo, establecer las líneas de acción que permitirán contribuir a las metas trazadas desde el taller; por último la cuarta etapa establece una línea desde la cual se estructura el procedimiento que se llevara a cabo, teniendo en cuenta las etapas anteriores y la integración de los elementos conceptuales como el paisaje cultural, el territorio y el desarrollo del pensamiento social, que se plantean en la presente investigación.

3.6.3. Objetivo específico 3, significación: Presentar algunas orientaciones para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en la Institución Educativa, teniendo en cuenta algunos referentes configuradores del paisaje cultural del Barrio de Héctor Abad Gómez

Para el análisis de la información se tiene en cuenta la técnica del análisis de contenido, que se plantea como una opción desde la investigación cualitativa, que propone “una lectura de la realidad social, las acciones humanas y la cultura, a la manera de textos sobre los cuales es posible emprender un trabajo de tipo hermenéutico” (Ricoeur, 1974, como se citó en Sandoval, 2002, p.90). Primero que todo se plantea un orden sistémico para la información recolectada mediante los instrumentos, para luego establecer ejes categóricos y tendencias desde ideas y conceptos similares, que permitirán el cruce de la información recolectada y su posterior análisis.

Además, para el análisis del contenido y de los datos obtenidos se implementaron matrices de análisis, que fueron diseñadas de acuerdo a cada uno de los instrumentos que se utilizaron y el propósito que se tenía con ellos.

3.7. Instrumentos

Teniendo en cuenta los elementos enunciados con anterioridad, en la indagación se busca fundamentar una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social desde la lectura del paisaje cultural que configura el barrio Héctor Abad Gómez, como espacio geográfico que habitan los estudiantes del grado 9f y sobre el cual se dan sus relaciones sociales y cotidianas, se diseñaron cinco instrumentos que permitieron reconocer las dinámicas presentes en el aula y la relación que establecen los estudiantes con el entorno que habitan, además, permitieron dar fuerza y sustento a la propuesta y propósito emprendido.

A continuación, se relacionan los instrumentos y su diseño; correspondientes a la técnica del taller investigativo:

Taller 1. *Diagnóstico áulico.*

Características:

El primer taller que se realizó fue el diagnóstico áulico (ver Anexo 3), mediante este taller se ahondó en las relaciones que establecen los estudiantes con el área de Ciencias Sociales y la disciplina geográfica, con el propósito de conocer en profundidad sus intereses, dudas, inconvenientes, fortalezas, etc., además se indagó por elementos conceptuales del espacio geográfico, como lo son el paisaje, el paisaje cultural y el territorio, considerando el interés e intencionalidad del proceso investigativo.

Taller 2. *El Relato.*

Características:

En un segundo momento se realizó el taller denominado El Relato (ver Anexo 4), el cual se constituyó en un instrumento que procuró reunir las dinámicas y acontecimientos más

significativos de la vida de los estudiantes. Teniendo presente, en este caso, a la memoria como la principal herramienta y medio para llegar al objetivo propuesto, ya que permite reconstruir nuestra historia, de dónde venimos, la formación del contexto social, cultural, político, económico que hace parte de nuestro colectivo y los hechos que nos han marcado en él.

El taller fue aplicado al total de los estudiantes que integran el grupo (29), planteándose como objetivo principal, a partir de la aplicación del instrumento: Posibilitar que los participantes narren las formas como se presenta lo cotidiano en sus vidas, teniendo presente el paisaje cultural del barrio que habitan. Evocar los espacios, sus formas, cotidianidades y usos. A partir de la aplicación del taller se esperaba que, por medio del relato creado por los estudiantes, fuese posible evocar la cotidianidad de los estudiantes en el paisaje y territorio que habitan y de este modo permitirles realizar una lectura del mismo, a partir de acontecimientos vividos y sentidos por ellos.

Para el análisis de la información recolectada mediante este instrumento, se tuvo en cuenta una matriz de análisis (ver Anexo 8) desde la cual se indaga por los paisajes incluidos durante el relato, la expresión de sentimientos y el modo en que asumían su cotidianidad en el barrio que habitan.

Taller 3. *Salida de campo.*

Características:

El tercer taller, denominado Salida de campo (ver Anexo 5) se presenta como una alternativa que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje en los actores implicados. Impartir un tema desde la realidad se presenta aquí como una alternativa que favorecerá la labor del docente frente a sus estudiantes. Por medio de un recorrido que se caracterice por la interacción con los espacios: paisaje y territorio que hace parte de la cotidianidad de los estudiantes, propiciando en ellos la capacidad de poder fomentar un diálogo directo con el entorno, además de generarse interrogantes en cuanto a los fenómenos que logren evidenciar. Convocando a una participación activa del estudiante con el tema que se

emprende desde el barrio del que hacen parte, de manera activa y crítica, como se puede rastrear en Pulgarín y otros (1998) y en Moreno Y otros (2011)

Por medio de la implementación del taller se plantea propiciar una vinculación directa del estudiante con su espacio geográfico: Paisaje cultural y territorio, y los sistemas sociales que lo integran, para desde ahí lograr una lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez, posibilitando en los estudiantes preguntas en cuanto a los fenómenos que logre evidenciar en su entorno. De este modo, el barrio y los elementos que los constituyen se convirtieron en ese paisaje que refleja relaciones y prácticas sociales y que permite ser leído.

La salida de campo se realizó en tres momentos principales, en primer lugar, un recorrido por el barrio Héctor Abad Gómez saliendo desde la I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño teniendo presente esos paisajes que los estudiantes consideraran representativos, ya sea a nivel cultural, político, económico, de conflicto, etc. Para desde, en un segundo momento, posibilitar que los estudiantes narren por medio de un dibujo ese lugar llamativo, ese paisaje que consideran importante mostrar, ese paisaje cultural que da cuenta de las dinámicas presentes en su entorno y que refleja las relaciones sociales presentes en él.

En un tercer momento se tienen en cuenta diversas preguntas que pretenden ahondar en la posibilidad de formar a un estudiante que por medio de lo observado y posteriormente descrito favorezca la construcción de significado y potencie un pensamiento social, de este modo, se presentan las siguientes preguntas teniendo como referente en barrio y las dinámicas presentes en él:

Descripción – ¿Qué es, cómo es, qué tiene, cuando sucede, cómo sucede?

Explicación- ¿Por qué pasa, por qué es así, por qué sucede allí?

Interpretación- ¿Qué opinas, cuál es tu consideración, cómo lo explicas?

Argumentación- ¿Cómo argumentas y defiendes tu posición frente a la situación expuesta?

Para el análisis de la información recolectada mediante este instrumento, se tuvo en cuenta una matriz de análisis (ver Anexo 9) desde la cual se indaga por los paisajes incluidos

durante el relato, es decir, que paisajes fueron narrados mediante la ilustración, las principales características implicadas y tenidas en cuenta, la expresión de sentimientos y el modo en que asumían su cotidianidad en el barrio, además del tipo de contenido privilegiado para la construcción de significado, partiendo de elementos como la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación.

Taller 4. *Fotopalabra y fotoensayo.*

Características:

Con respecto al cuarto taller, denominado fotopalabra y fotoensayo (ver Anexo 6), la intencionalidad del instrumento la podemos rastrear a partir de Quiroz y otros (2004, p.74) cuando señala que la fotografía facilita la recuperación de la memoria, evocar recuerdos, momentos y espacios significativos, posibilita textualizar la significación de los espacios en donde transcurre la cotidianidad de los sujetos, sus experiencias y vivencias, involucrando también lo discursivo con el propósito de poner a circular dentro del grupo la forma en que cada participante conoce, reconoce y se apropia de los espacios, aprehendiendo su realidad.

De este modo, presentamos la fotografía al grupo como una opción que permite generar imágenes del paisaje que integra el barrio, estableciendo un dialogo entre esos paisajes y el que las narra o relata, en este caso el estudiante, como los sujetos a los cuales fue aplicado el taller.

A partir de la aplicación del taller se pretendía que los estudiantes Narraran desde las fotografías: tiempos, situaciones y vivencias de su vida cotidiana, grupos y comunidades que integran, vivenciados en el paisaje cultural que constituye el barrio que habitan, posibilitando el reconocimiento de las dinámicas Socio-culturales y/o socio-políticas que caracterizan el paisaje cultural del mismo. El taller se constituye desde dos momentos principales, el primero se caracterizó por la construcción de una historia que evocara el paisaje, lo cotidiano, lo que sucede en él. En un segundo momento, a partir de la lectura y narración realizada al paisaje por medio de las fotografías, los estudiantes debían elegir una situación, característica, estructura, dinámica, etc., que se presente en su barrio, y mediante

la construcción de un video narrar las apreciaciones que consideraran importante compartir con sus compañeros.

Para el análisis de la información recolectada mediante este instrumento, se tuvo en cuenta una matriz de análisis (ver Anexo 10) desde la cual se indago por los paisajes incluidos durante el relato ofrecido mediante las fotografías y la construcción del video, es decir, que paisajes fueron narrados mediante la ilustración, las principales características implicadas y tenidas en cuenta y las problemáticas relevantes, para ellos, que fueron expresadas mediante el fotoensayo.

Taller 5. *Carta a un primo.*

Características:

El quinto taller, denominado Carta a un primo (ver Anexo 7), es un instrumento desde el cual se posibilita, a partir de la escritura y la narración, describir situaciones en el entorno, sus características, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los cuales los sujetos y los grupos que conforman han estado o están involucrados; permitiendo narrar sus vivencias y experiencias en el entorno y las situaciones que caracterizan los mismos.

El propósito de la actividad era dar cuenta de los elementos que configuran el barrio a partir de su reconocimiento, teniendo en cuenta los elementos que lo configuran, para lograrlo se plantea la elaboración de una carta que va dirigida a un primo imaginario que por primera vez estará y conocerá en el barrio, de este modo, los ilustraran, por medio de la carta, con qué se va a encontrar él cuando llegue al barrio: situaciones, características, problemáticas, fortalezas, cosas por mejorar, etc.

Para el análisis de la información recolectada mediante este instrumento, se tuvo en cuenta una matriz de análisis (ver Anexo 11) desde la cual se indago por los paisajes incluidos durante el relato, la expresión de sentimientos y el modo en que asumían su cotidianidad en el barrio que habitan.

En síntesis, con los anteriores instrumentos fue posible indagar las nociones de paisaje cultural que tienen los estudiantes del grado 9f, la relación que establecen con el mismo,

además de posibilitar una lectura del paisaje que habitan, desde elementos culturales, políticos, sociales, históricos, entre otros, con el propósito de poder argumentar una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social a partir de dicha lectura.

3.8. Procedimientos

La presente investigación fue realizada en el seno de las prácticas pedagógicas, realizadas en la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño, espacio en el cual se identificó la problemática a intervenir, para desde ahí, plantear la pregunta orientadora que se convertiría en la guía durante todo el proceso investigativo, sumando a ella, la construcción de unos objetivos desde los cuales se plantea la fundamentación teórica, contextual y de significación, como momentos que cruzan y dan forma al proceso investigativo.

Para el diseño de la investigación, se tienen en cuenta tres momentos específicos: uno de conceptualización, otro de contextualización y por último el de significación, para cada uno de estos momentos se presentan diversas técnicas de investigación, desde las cuales fue posible indagar y construir cada uno de los objetivos específicos planteados, además de responder a la pregunta problema y al objetivo general presentando. Teniendo en cuenta que el proceso investigativo se plantea desde un paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico interpretativo, en el que las narrativas, como método de investigación, se constituyen en la oportunidad para recolectar la información, desde la construcción de diversos instrumentos que las argumentaran.

El siguiente apartado da cuenta de los diversos momentos presentados y enunciados con anterioridad, además de las diversas técnicas y elementos tenidos en cuenta para construcción de la investigación, teniendo en cuenta objetivos, procedimientos, categorías e instrumentos tenidos en cuenta para dar forma y sustento teórico a la investigación.

3.8.1. Síntesis de la ruta metodológica

| RUTA METODOLÓGICA | | | | |
|---|---|---|--------------------------------|--|
| Pregunta problematizadora: <i>¿Cómo hacer de la lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez, una alternativa para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en el grado 9f de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño?</i> | | | | |
| OBJETIVOS | ¿Cómo se logró? | Categorías | Instrumentos | Resultados esperados a partir de los instrumentos |
| General: Reconocer la lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez como una alternativa para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en el grado 9f de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño. | *Análisis documental *Las narrativas como método investigativo *Análisis de contenido: interpretación de la información recolectada por medio de los talleres implementados | *Enseñanza de la geografía *Paisaje cultural *Territorio *Pensamiento social | *Fichas temáticas *Talleres | *Conceptualización *Marco teórico *Contextualización *Significación |
| | | | | |
| Específico 1, conceptualización: Definir la relación entre el concepto de territorio y de paisaje cultural desde la perspectiva de la enseñanza del territorio y el desarrollo del pensamiento social | *Análisis documental | *Enseñanza de la geografía *Paisaje cultural *Territorio *Pensamiento social | *Fichas temáticas | *Fundamentación teórica de la investigación: marco teórico y conceptual |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>Específico 2, contextualización: Indagar sobre las formas de enseñanza del territorio en el grado 9f de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño, teniendo en cuenta la lectura del paisaje cultural del Barrio Héctor Abad Gómez., orientados a su enseñanza crítica y al desarrollo del pensamiento social.</p> | <p>*Entrevista a docentes, al rector y a los estudiantes *Análisis documental: documentos institucionales (PEI, malla curricular, plan de área) *Implementación de los taller</p> | <p>*Enseñanza de la geografía *Paisaje cultural *Territorio *Pensamiento social</p> | <p>*Taller investigativo *Entrevistas</p> | <p>*Identificar las nociones que frente al paisaje cultural tienen los estudiantes *Identificar la posible ruta para la enseñanza crítica de territorio y el desarrollo del pensamiento social en el aula</p> |
| <p>Específico 3, significación: Presentar algunas orientaciones para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en la Institución Educativa, teniendo en cuenta algunos referentes configuradores del paisaje cultural del Barrio de Héctor Abad Gómez.</p> | <p>*Obtención de la información de manera sistemática *Relación entre los elementos teóricos, la metodología y el conocimiento</p> | <p>*Enseñanza de la geografía *Paisaje cultural *Territorio *Pensamiento social</p> | <p>*Análisis de contenido *Cruce de la información recolectada</p> | <p>*Presentar las orientaciones que favorecen la lectura del paisaje cultural como medio para enseñar de manera crítica el territorio y el desarrollo de pensamiento social *Informe final</p> |

3.9. Postura ética de la investigación

Teniendo en cuenta la postura cualitativa y hermenéutica de la presente investigación, además de la recolección y manejo de datos que se da a partir de ella, se plantean y presentan las consideraciones éticas que la rigen. En primer lugar, teniendo presente el acercamiento a diversas posturas teóricas y su posterior análisis, se plantea la no parcialización de la información analizada, además, la protección y respeto de la propiedad intelectual. En segundo lugar, se plantea respeto por la información recolecta a través de los instrumentos y talleres realizados a los estudiantes, sus posturas individuales y colectivas, expresiones e ideas compartidas durante el proceso llevado a cabo en la institución educativa, del mismo modo la información compartidas por el docente cooperador y el rector de la institución, primando un manejo de los datos imparcial y respetuoso con sus posturas.

4. RESULTADOS

Teniendo presente los objetivos propuestos desde la investigación, este capítulo busca presentar, en primer lugar, los aciertos y rastreos teóricos que se dan desde los elementos conceptuales que lo articulan, a mencionar: el paisaje cultural, el territorio y el pensamiento social; desde un marco que pretende sumarse a las reflexiones que giran en torno a la enseñanza de la geografía, una enseñanza que procure involucrar las problemáticas presentes en tiempo y espacio, en lo global y lo local, acotaciones presentadas por Fernández (2010) y Blanco (2010). En segundo lugar, el análisis de los instrumentos implementados desde el marco metodológico, con los que se pretendió involucrar los asuntos teóricos a luz de la práctica en el aula de clase, argumentando una lectura del paisaje cultural que propiciara la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social. Por último, involucrando lo teórico y lo práctico, se presentan algunas orientaciones que sugieren una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social a la luz de la lectura del paisaje cultural.

4.1. Aciertos y rastreo teórico

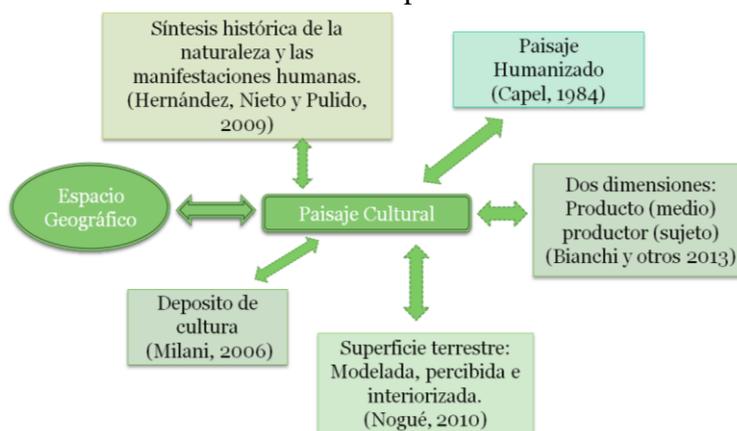
Desde la necesidad de movilizar una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes, el presente trabajo se estructuró como una más de las reflexiones que se hacen entorno a la enseñanza de la geografía, buscando entre otras cosas, dinamizar la enseñanza de las Ciencias Sociales en aula de clases, vinculando al estudiante con su entorno, procurando una lectura de las relaciones hombre-medio y hombre-hombre, a partir del estudio de acepciones del espacio geográfico como el paisaje en primer instancia, desde sus procesos y dinámicas culturales, y el territorio como un elemento que puede ser visible desde estudios paisajísticos, denotando en ellos su estructura, actores, y las diversas condiciones que le insuflan vida y sentido, como lo afirma Gurevich (2013, p.26). Teniendo presente que es el territorio el espacio geográfico en el que confluyen procesos a nivel político, económico, cultural, ambiental, de intereses sociales, de actores públicos y privados, de interacción conflictivas y/o cooperativas, entre otros, constituyéndose, de este modo, un territorio que se redefine constantemente; características que pueden ser rastreadas desde Bozzano (2009, p.94). Asuntos, en tiempo y espacio, que

permiten reflexionar sobre la formación de un estudiante que se piense lo social, es decir, un desarrollo del pensamiento social que involucra la lectura del paisaje cultural y las relaciones territoriales desde una dimensión crítica, reflexiva y creativa, que cobra sentido desde la interacción de los sistemas de objetos y sistemas de acciones que el ser humano constituye para el dinamismo de su territorio, como lo señala Bozzano (2009, p.95).

4.2. El paisaje cultural, el territorio y el pensamiento social elementos determinantes que posibilitan dinamizar la enseñanza de la geografía

Con respecto al primer objetivo específico, se plantea conceptualizar sobre el paisaje cultural y el territorio con miras a una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social; elementos conceptuales que son abordados desde diversos autores, es así, como a partir de la UNESCO (1992), Milani (2007), Nogué (2010), Gurevich (2013), entre otros, es posible rastrear el concepto de paisaje cultural entendiéndolo como una síntesis histórica entre lo natural y lo cultural, lo material y las expresiones humanas. Un entorno que ha sido interiorizado, imaginado y moldeado históricamente por los grupos humanos que han hecho parte de él, refiriéndonos, así, hacia una construcción del mundo percibido desde nuestro propio velo, un paisaje cultural producto de nuestra forma de verlo, consolidándose de este modo una identidad territorial sobre él, resultado de la constante interacción que ejercemos, como lo menciona Nogué (p.124). Teniendo en cuenta lo anterior y el rastreo teórico realizado presentamos el siguiente esquema (ver figura 2), que intenta sintetizar la esencia de un paisaje cultural:

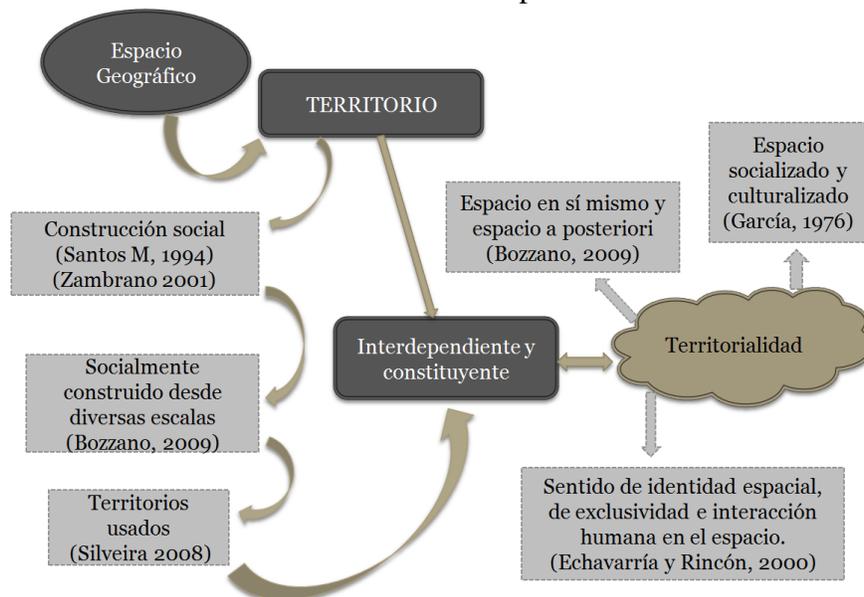
Figura 2: Concepto de paisaje cultural. Elaboración propia producto de la revisión teórica presentada.



En esta línea, el paisaje cultural se constituye en una deriva del paisaje natural, gracias a las modificaciones constantes del hombre y a las acciones que ejerce sobre el medio, acciones que se constituyen en expresiones dotadas de cultura, identidad y simbolismo, ejerciendo en el paisaje elementos distintivos y característicos de su realidad.

Con respecto al concepto de territorio, se aborda desde una postura crítica, retomando autores como Santos (1994, 1996), Zambrano (2001), Silveira (2008) y Bozzano (2009), desde los cuales es posible rastrear una concepción de territorio que se manifiesta desde dinámicas y relaciones socio-culturales y socio-políticas, un territorio que es configurado socialmente, desde las acciones que ejerce la sociedad desde sus diversas escalas y desde la interacción constante entre materialidad y vida social. En el uso del territorio se evidencia un espacio humanizado, en el que confluyen los actores sociales, como sus expresiones culturales, dando pie a la territorialidad como fenómeno interdependiente y constituyente del territorio, tal como lo señalan Echavarría y Rincón (2000). Territorialidad en la que se expresa la toma de posesión e identidad con una porción de la superficie terrestre, un vínculo estrecho, desde características determinadas, que se manifiestan desde lo cultural y lo social. De este modo, se presenta una síntesis con respecto a la acepción de territorio y los elementos que componen la territorialidad, necesarios para su estudio, (ver figura 3).

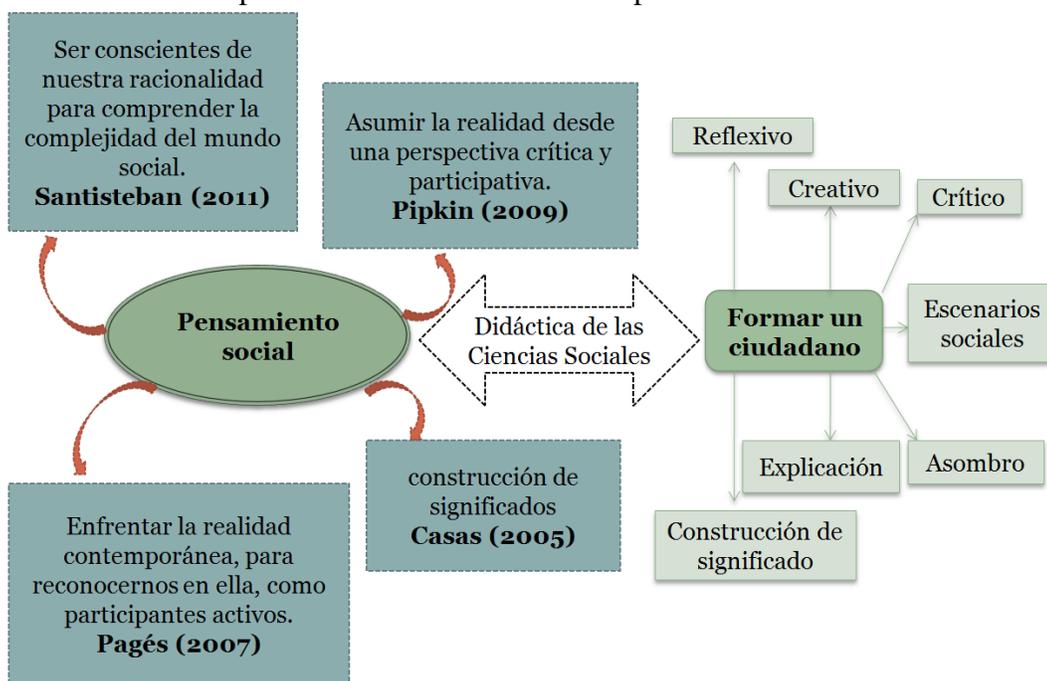
Figura 3: Aceptación de territorio y territorialidad. Elaboración propia producto de la revisión teórica presentada.



En lo que se refiere al pensamiento social se retoman autores como Casas (2005), Pagés (2011), Pipkin (2009) y Santisteban (2011), a partir de los cuales es posible rastrear un concepto que se plantea desde la didáctica de las Ciencias Sociales y la enseñanza crítica de sus contenidos en el aula de clases, sin desconocer que se trata de un concepto polisémico, en el que interactúan campos como el de la psicología y la sociología educativa.

Formar para pensar socialmente, para pensar lo social, se constituye en uno de los objetivos ineludibles de la enseñanza de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta su objeto de estudio, en el que se involucra el espacio y el tiempo en conjunto con las relaciones sociales y culturales que establece el ser humano. Sin embargo, no es solo un propósito que deba ceñirse únicamente a las Ciencias Sociales, reconociendo su importancia en las demás áreas del conocimiento que integran el currículo escolar. Se trata, entonces, de forma para hacernos conscientes de nuestra realidad, de su complejidad, para desde ahí asumir una postura crítica, reflexiva, creativa, etc., que cuestione los diversos escenarios sociales que integran y constituyen la vida del ser humano en colectivo (ver figura 4).

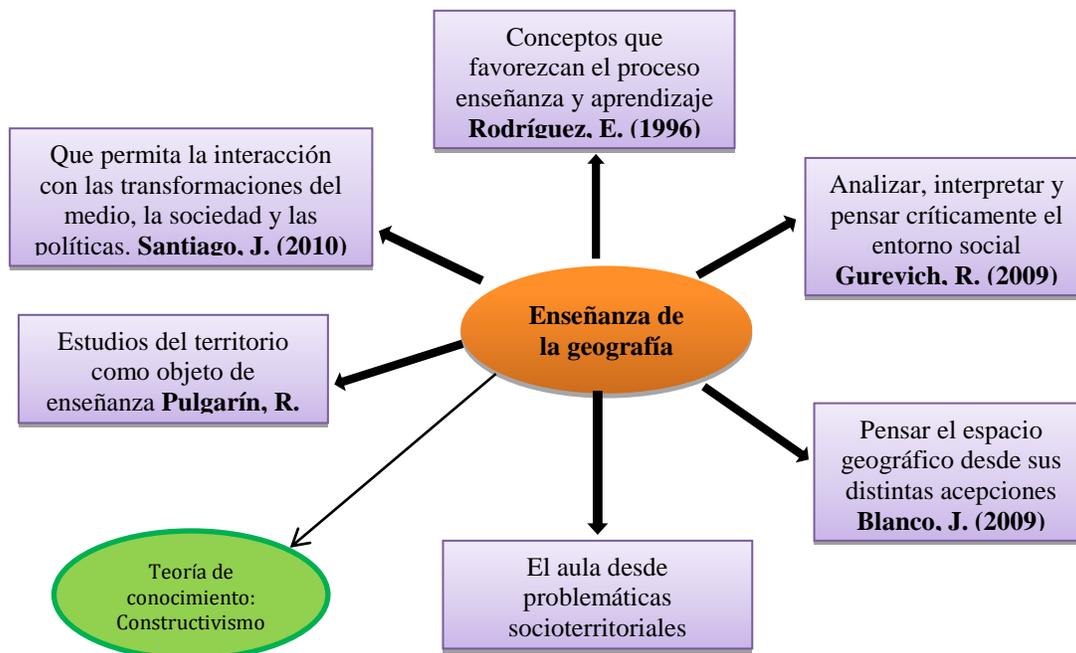
Figura 4: Síntesis, Concepto de pensamiento social. Elaboración propia producto de la revisión teórica presentada.



4.2.1. El paisaje cultural, un concepto interdisciplinar que permite ser leído: un medio para enseñar críticamente el territorio y desarrollar el pensamiento social de los estudiantes

La enseñanza de la geografía, al igual que las demás ciencias y disciplinas que tienen lugar en el aula de clase, han sido motivo de reflexiones constantes que buscan ofrecer las rutas adecuadas para que se han abordadas en la escuela y desde dicho abordaje obtener los resultados esperados: una formación integral, que responda al objeto de estudio de cada una de las disciplinas, innovadora, pertinente, etc. La geografía y su objeto de estudio, el espacio geográfico, del mismo modo ha merecido reflexiones constantes, que indagan por la forma más adecuada de asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje, pretendiendo un vínculo entre los elementos conceptuales que integran la disciplina, el entorno inmediato que ocupan los sujetos, las problemáticas socioterritoriales que emergen en los mismos y las estructuras políticas, económicas, culturales presentes en su espacio, reflexiones que pueden ser rastreadas desde autores como Rodríguez (1996), Gurevich (2009), Fernández (2009), Blanco (2009), Santiago (2010) y Pulgarín (2011), tal como se evidencia en la figura (5).

Figura 5: Síntesis, enseñanza de la geografía. Elaboración propia producto de la revisión teórica presentada.



Los autores presentan las bondades y alternativas que configuran a la geografía con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe emprender en las aulas de clases, generando un llamado hacia una transformación que tenga en cuenta el lugar y grado de importancia del estudiante en su formación, además de establecer un diálogo directo entre lo que se enseña, la realidad cambiante de los tiempos presentes, las relaciones del hombre a nivel social y el uso que el ser humano le da a sus territorios.

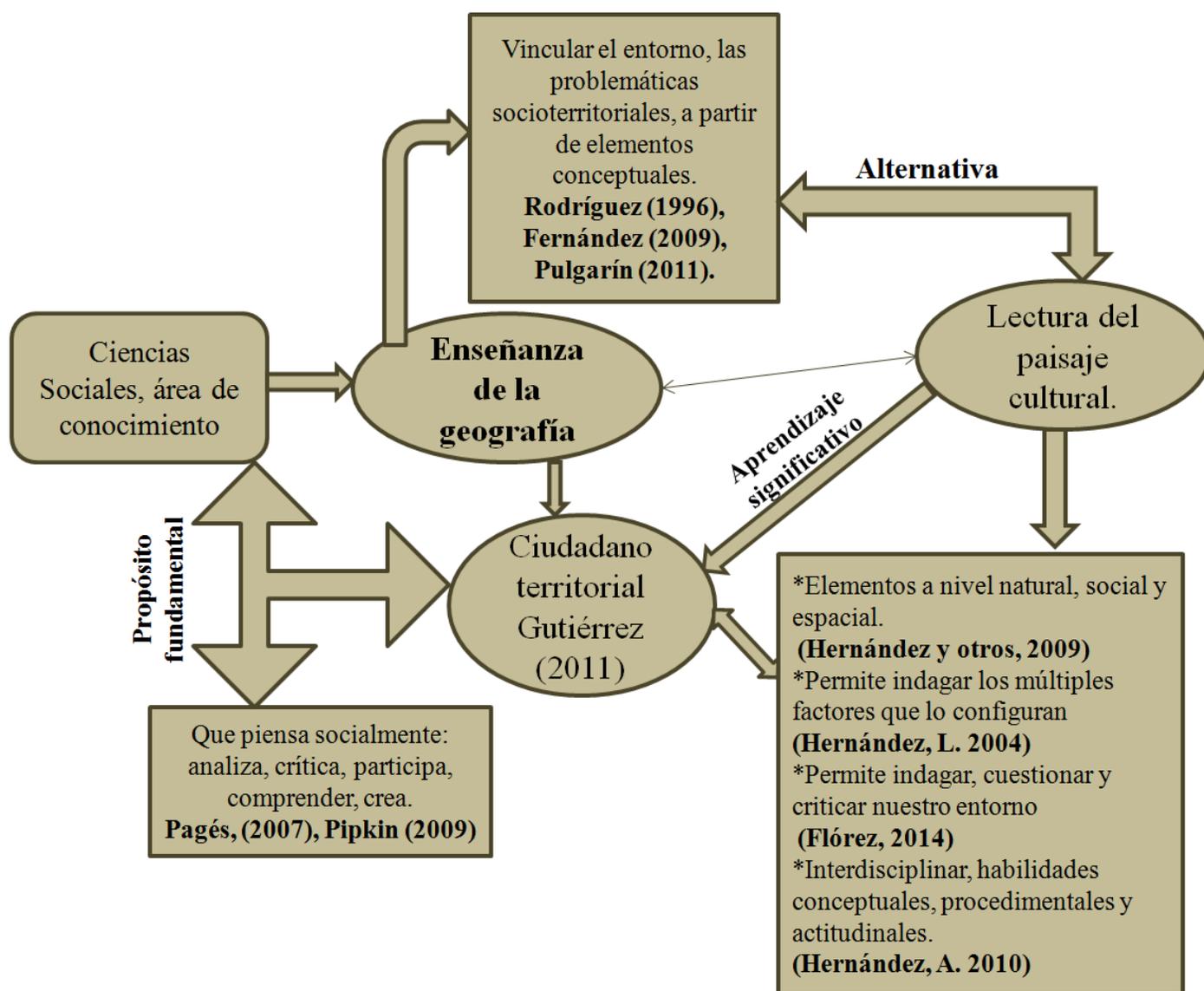
Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se suma como una más de las reflexiones en torno a la enseñanza de la geografía; se busca una enseñanza que plantee un abordaje de los temas de manera renovada, permitiendo aprendizajes significativos a partir de la lectura del paisaje cultural, y la capacidad de articular en él elementos conceptuales como el de territorio —acepción del espacio geográfico—, y el pensamiento social. Partiendo de estos elementos conceptuales se busca formar un estudiante que contemple las dinámicas y problemáticas socioterritoriales presentes en su entorno más cercano (el barrio y la ciudad) favoreciendo, de este modo, su capacidad de análisis frente a problemáticas de carácter más global.

La lectura del paisaje cultural permite al estudiante y al docente una relación directa con su territorio cotidiano, para desde ahí, entablar relaciones con un conocimiento que indaga por las estructuras sociales y culturales que los rodean, las formar y acontecimientos que las han generado y movilizadas en el tiempo, además de fortalecer, en los estudiantes, sentimientos de protección y/o cambio, con respecto a dichas estructuras o elementos que componen su paisaje. Siguiendo esta línea, podemos afirmar desde Flórez (2014) que la lectura del paisaje genera “situaciones de aprendizajes donde los estudiantes indaguen, cuestionen y critiquen los acontecimientos ocurrido en su sociedad y que dejan como resultado las formas del espacio en el cual viven” (p.86), formar que no son simplemente dadas, sino que son el resultado de interacciones constantes y de legado histórico, que se convierten en la imagen viva de un sin número de acciones que el ser humano ejerce en su relación con los territorios que ocupa y hace suyos.

De este modo, se plantea un barrio, una ciudad y/o un territorio visto y leído como paisaje cultural, sobre el cual el hombre ha constituido diversas acciones que lo dotan de sentido y

lo constituyen como espacio geográfico de relaciones e interacciones sociales. Los estudiantes se vinculan a un territorio que desde la acepción de paisaje se puede leer desde su síntesis histórica y desde el análisis de los diversos procesos sociales, culturales, políticos y económicos que han modifican su esencia.

Figura 6: Síntesis, lectura del paisaje cultural como alternativa. Elaboración propia producto del análisis teórico presentado.



Una propuesta que se enmarca desde la lectura del paisaje cultural teniendo en cuenta la oportunidad que éste representa para una formación con carácter interdisciplinar, en la que

se fortalece la educación de un estudiante dispuesto a conocer y valorar su entorno, partiendo de las relaciones hombre–medio natural. Y, a partir de ese conocimiento constituirse como un sujeto activo, en la capacidad de intervenir y a portar ideas que favorezcas su contexto social.

4.3. Principales hallazgos en relación con la aplicación de los instrumentos

En lo que respecta al segundo objetivo específico, a partir del cual se pretendía indagar sobre las formas de enseñanza del territorio en el grado 9º de la I. E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño, teniendo en cuenta la lectura del paisaje cultural del Barrio Héctor Abad Gómez., orientados a su enseñanza crítica y al desarrollo del pensamiento social, la aplicación de los diferentes talleres investigativos y su posterior análisis constituyen las herramientas implementadas para dicha fundamentación. A través de su aplicación en el aula de clase, fue posible impulsar en los estudiantes diversos modos de leer su entorno y las diversas acciones que como sociedad implementamos sobre él, partiendo desde elementos conceptuales como el de paisaje, cultura, dinámicas sociales, entre otros.

Respecto al primer taller implementado, el diagnóstico áulico, se constituyó en un instrumento que pretendía indagar sobre la enseñanza de la geografía y la relación que establecen con la disciplina los estudiantes. La actividad fue realizada por 26 estudiantes; a partir de los cuales fue posible evidenciar la continua relación de la geografía con la mera descripción de la tierra, la implementación de mapas, enumerar países y capitales, ofreciendo respuestas como:

“En mi concepto son: mapas, divisiones de países y el universo” “la geografía es la parte que tiene que ver con los mapas y la división de los países” “es una disciplina que se encarga de describir la tierra” “una ciencia que nos ayuda a saber dónde estamos localizados geográficamente”

Esta idea con respecto a la disciplina geográfica puede ser confirmada cuando a la pregunta ¿qué piensas se les debería enseñar en geografía? sus respuestas continúan siendo encaminadas a los mapas, la enumeración y la mera descripción:

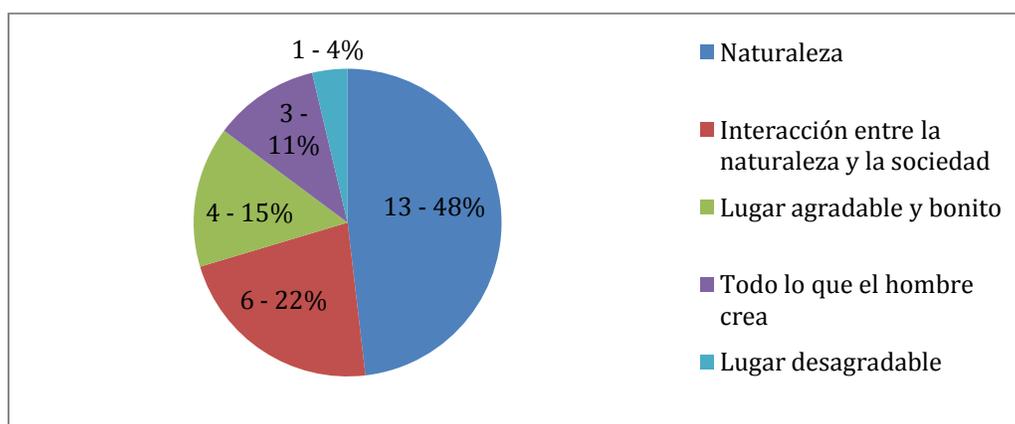
“Nos deben enseñar toda la descripción de la tierra” “deben enseñar como leer un mapa, los continentes y los países y la ubicación de ellos” “todo lo que tiene que ver con el mundo (planetas, mapas, fenómenos como maremotos, terremotos, tsunamis, tornados, tormentas)”

Solo 4 estudiantes establecieron una relación entre geografía, espacio y sociedad. Desde las respuestas que presentan los estudiantes es posible evidenciar un vínculo que trasciende la descripción física de la tierra y establecen una relación que integra procesos políticos, económicos y culturales, ofreciendo respuestas como:

“La geografía nos habla de la política, la cultura, la economía y el hombre” “la geografía se encarga de mostrarnos como nos encontramos actualmente, ya que una cultura hace parte de una zona geográfica específica, y en esa cultura se maneja una política dependiendo del territorio” “La geografía trata sobre el mundo y la política, sobre los gobiernos... también sobre la cultura y lo típico de cada lugar, la economía, sobre lo que se da en esos lugares”

Otro de los puntos sobre los cuales se ahondo con la implementación del primer taller fue por las nociones de paisaje que tienen los estudiantes; la pregunta impulsada desde el taller solicitaba a los estudiantes narrar por medio de un dibujo lo que ellos entendían por paisaje y los elementos que lo componen. De este modo es posible evidenciar en las diversas ilustraciones una idea de paisaje que prevalece desde lo natural, paisaje como naturaleza agradable.

Figura 7: Respuesta a la pregunta ¿qué es un paisaje?



Las diversas ilustraciones representadas, con respecto a lo que los estudiantes entendía por paisaje, fueron presentadas y expuestas a todo el grupo con la intención de discutir la idea que cada uno tenía y de este modo construir una idea grupal. Algunas de las ilustraciones presentadas son las siguientes (ver fotografía 5):

Fotografía 5: Dibujos realizados por los estudiantes. Fuente: Sepulveda (2014).



Como es posible ver en las imágenes, se relaciona el paisaje con lugares paradisiacos y agradables ante la vista, del mismo modo paisajes que también son constituidos por las diversas intervenciones que el hombre ejerce sobre el espacio, además desde una de las respuestas se da cuenta de un paisaje que también puede ser desagradable y causar temor.

La implementación de este primer taller fue de suma importancia teniendo en cuenta la posibilidad que brinda para establecer una ruta de trabajo teniendo presente saberes previos,

debilidades, fortalezas y la relación de los estudiantes con los diversos conceptos que integran la propuesta.

A continuación, se da cuenta del análisis realizado a partir de los demás talleres implementados, en los cuales se ahonda sobre un paisaje que hace parte de la cotidianidad y entorno de los estudiantes. Un paisaje desde la cultura, costumbres y relaciones evidentes en el barrio Héctor abad Gómez, que es ilustrado y leído desde las vivencias y experiencias de ellos mismo. Las diversas lecturas del paisaje son presentadas en un orden que responde a las de mayor tendencia con respecto a las de menor tendencia.

4.3.1. Paisajes del miedo

Una de las aproximaciones a las que se puede llegar desde la lectura que hacen los estudiantes del paisaje cultural que habitan, es a la de un paisaje que genera temor, que es víctima de la violencia y de conflictos sociales (drogas, sicarito, muerte). En esta línea, Segura (2009) hace referencia a paisajes del miedo que se constituyen en la ciudad, que se caracterizan por ser espacios públicos inseguros y en los que existen conflictos de índole social como violencia, consumo de drogas, disturbios callejeros, amenazas, construcciones abandonadas, espacios considerados peligrosos, entre otros. Del mismo modo Zusman (2007, p.145) hace referencia a paisajes del miedo “localizados en las zonas periféricas de la ciudad, asociados a áreas baldías, ámbitos oscuros o recorrer amplias extensiones”, paisajes que en muchas ocasiones son invisibles y difíciles de notar, pero sabemos que están ahí.

A partir de las ilustraciones ofrecidas por los estudiantes es posible leer un paisaje que produce miedo debido a problemas de droga, de violencia y de muerte, expresan, además, condiciones como la pobreza y la desigualdad a la hora de mencionar dichas situaciones:

“En el barrio hay ciertos combos callejeros, los integrantes de las bandas son drogadictos, hacen cosas malas y siempre se hacen en los lugares a los que uno va a divertirse, como en las canchas y los parques (...) tengo un amigo que, por problemas en su casa, siempre le pegaban y son muy pobres, decidió meterse a uno de estos

combos, hablo con uno de los duros y empezó como *Cachorro*, ahora está metido en las drogas, y es un ladrón conocido en el barrio, le dicen *La rata*”

Los parques, las plazas y los lugares públicos son leídos desde las diversas problemáticas que allí se presentan, destacando los grupos al margen de la ley como configuradores de esos paisajes, paisajes que dejan de ser agradables, para convertirse en espacios de miedo e inseguridad, tal como lo deja leer uno de los relatos ofrecidos por los estudiantes:

Fotografía 6: Relato realizado por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)

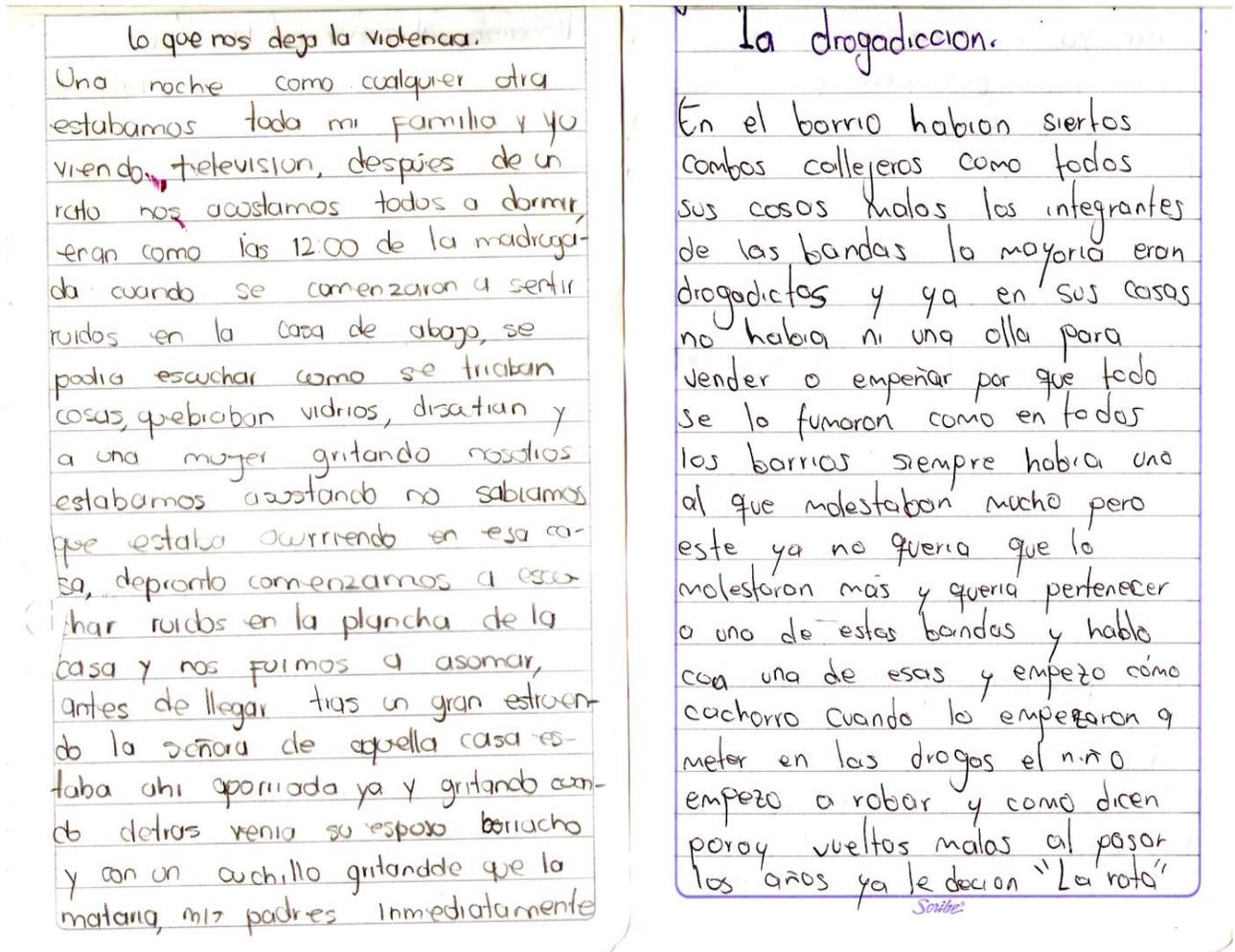
30- octubre - 2014.
Las Banchis ..
Era una vez, en un barrio muy lejano,
una plaza en el centro del sector la cual era
un espacio libre de todo peligro limpio,
seguro, querido turístico, y muy colorido,
en donde las personas se encontraban,
Los enamorados lo volvieran su lugar de
encuentro, todo era tranquilo, hasta
que un día un grupo de hombres y
mujeres no muy agradables, llegaron al
barrio y tomaron posesión de la plaza,
y la volvieron un lugar frío, oscuro,
peligroso, perfecto para los vendedores de
vicio contratados por este grupo de jóvenes,
para dañar a las personas que allí
pasaban los días se presentaban muertes,
froteos, Rebelas de las personas, hasta que
un día las personas decidieron hablar
con las autoridades, y organizar operativos,
y muchos más planes para poder regresar
su barrio y plaza a la tranquilidad.

Los estudiantes dan cuenta de un paisaje que se percibe desde sus experiencias y vivencias en el barrio, desde situaciones que les ha tocado enfrentar o evidenciar. Aquí el paisaje se convierte en un escenario que da cuenta de dinámicas presentes entre la relación hombre - medio y hombre - hombre, en las cuales la violencia urbana se convierte en el común denominador, como lo menciona Segura (2009) paisajes del miedo que hacen parte de lo



urbano y que se constituyen en una ciudad, en los que la violencia, las drogas y el temor son protagonistas.

Fotografía 7: Relatos realizado por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



La violencia y el temor que genera se constituyen en un *arma de doble filo* teniendo en cuenta los daños psicológicos y de orden social que causa en las personas, y los estragos que se evidencian en las estructuras físicas que establecemos los seres humanos, con respecto a esto Lindón (2008) señala que la violencia puede agredir a las personas tanto física como psicológicamente, pero esos actos violentos en muchas ocasiones también se “manifiestan de manera indirecta, como conductas que dañan a diferentes objetos, al patrimonio y a

construcciones” (p.8), haciendo referencia una violencia que genera miedo y que también hace parte de las espacialidad de una ciudad, sus barrios y su paisaje.

Continuando con la autora, Lindón (2008), nos dice acercarnos al sujeto y a su relación con la violencia/miedo se convierte en una oportunidad que enriquece su estudio y el conocimiento de la realidad social que enfrentan, afirmando que:

“muchas veces se habla de la violencia y lo mismo del miedo de manera impersonal, pero si acercamos nuestras reflexiones a la realidad social en la cual ocurren estos fenómenos, parecería más conveniente plantear que tanto la violencia (las acciones, conductas), como el miedo (los sentimientos) son indisociables del sujeto” (p.8)

De esta manera, el paisaje y los elementos culturales presentes en él, dan cuenta de transformaciones, es decir, van adquiriendo nuevas formas, nuevos significados, que para muchos se traducen en temor y para otros en el ejercicio del poder. Es así, como el paisaje y lo que nos presenta desde dinámicas violentas, se traduce en la posibilidad de acercarse a él, estudiarlo, y establecer rutas que puedan transformarlo. Un estudiante que se ocupa de su territorio, lo interroga y establece una postura, que puede llegar a ser crítica, ante él.

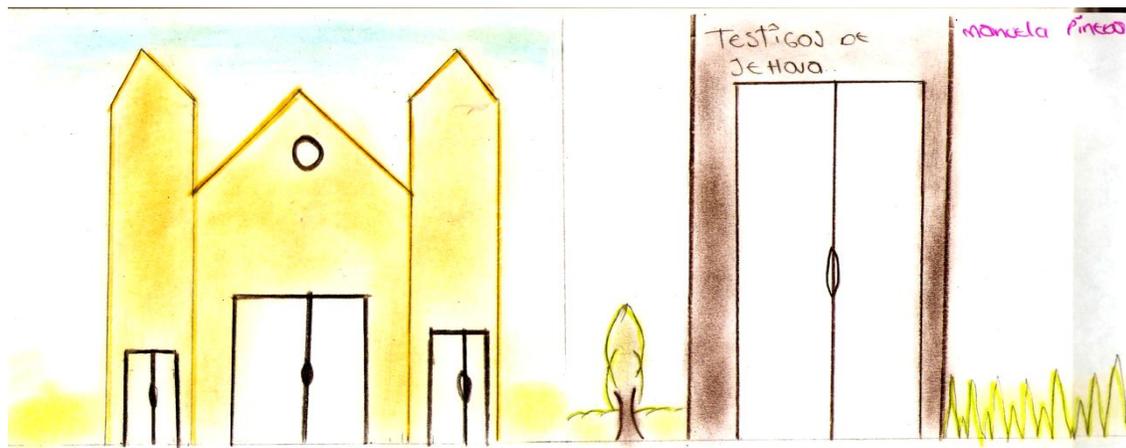
4.3.2. Paisajes religiosos

Uno más de los elementos paisajísticos que hizo parte de la lectura que hicieron los estudiantes al barrio Héctor Abad Gómez, fue el de un paisaje que expresa nuestras creencias e ideologías con respecto a lo divino y lo religioso, construcciones que dan cuenta de hombres que ha delimitado sus espacios con el propósito de darle un lugar a lo sagrado, a lo que en muchas ocasiones impulsa nuestras motivaciones desde la fe.

Un ambiente que se expresa desde lo urbano y que no se da de manera inmediata, sino que es el resultado de diversas y continuas negociaciones con respecto a lo sagrado y al lugar desde el cual me relaciono con él, es decir, mi religión, lo que adoro o lo que no, en lo que creo y en lo que no. Son referencias identitarias que se expresan en el lugar y la forma que le damos a las cosas, y al dinamismo propio que asumo frente a ellas, desde motivaciones, que en muchos casos son herencias y costumbres de un colectivo al cual históricamente he

pertenecido. La siguiente fotografía da cuenta de esos paisajes religiosos que pueden ser narrados desde un dibujo que es producto de la observación.

Fotografía 8: Ilustración realizada por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



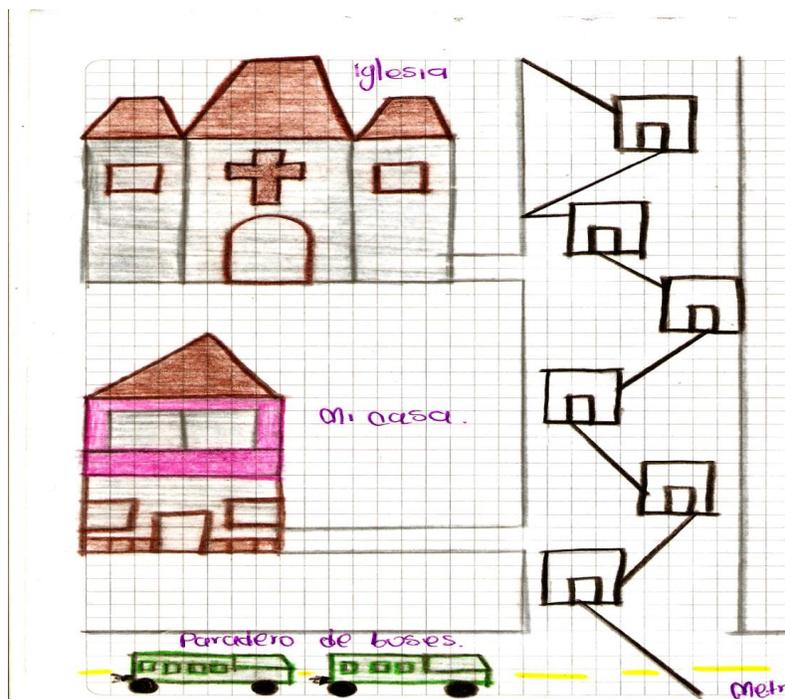
Muchas de las ilustraciones presentadas por los estudiantes, en los diversos talleres, daban cuenta de un paisaje que puede ser leído desde sus elementos religiosos y de cómo la religión hace parte de sus vidas directa o indirectamente. Presentando la religión como una ideología cultural que hace parte de su barrio y de sus familiares y en la que ellos han estado presentes. Situación que puede ser leída a partir de una de las ilustraciones entregada por los estudiantes:

“las iglesias, católicas, testigos o pentecostales, y las vírgenes en las calles hacen parte de mi barrio, son lugares donde muchas personas acuden. Personalmente no creo mucho en la religión, pero sé que está ahí y muchos de mis familiares acuden a ella y no es un problema para mí”

Se constituyen en paisajes que evocan sentimientos y costumbres ideológicas, que cuentan historias y presentan las formas en que nos hemos relacionado con nuestras creencias, además, como señala Carballo (2009), “el dinamismo religioso como su diferenciación espacial se expresan a instancias de la búsqueda de una referencia identitaria y de pertenencia” (p.19), son representaciones humanas que hacen parte de nuestra búsqueda

con respecto y ante lo divino, son expresiones que vinculamos a otras formas de vida que hacen parte de nosotros. Característica evidente en la siguiente ilustración, fotografía 9.

Fotografía 9: Ilustración realizada por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



Los estudiantes manifiestan como la religión da cuenta de la cultura que los rodea, de cómo esas características de su territorio hacen parte de su cotidianidad de manera directa o indirecta, expresiones que en muchos casos pueden llegar a ser auténticas y diferenciadoras, mostrando las huellas de un grupo social y su relación con lo sagrado, en esta línea Carballo (2009) señala que “La expresión religiosa de los grupos sociales como otras manifestaciones de fe latinoamericanas, posee un carácter singular, según sus raíces culturales y marcos sociales” (p.20), presentándose de este modo un paisaje y un territorio que puede ser leído desde dichas expresiones, que dan cuenta de modos de relacionarnos con el espacio, situaciones anunciadas a partir de lo sagrado.

4.3.3. Paisajes que expresan y evocan sentimientos

En los discursos presentados por los estudiantes a partir de la lectura que se realizó al paisaje cultural del barrio, también es posible evidenciar un paisaje agradable y que evocan

sentimientos de orgullo y progreso. No solo es el barrio y la ciudad peligrosa, en la que la drogadicción se constituye en una constante, se lee un barrio que ha sido incluido a la gran ciudad, en el que grandes obras hacen parte de él y lo han transformado.

Se narra un barrio con muchas posibilidades para ser feliz y vivir tranquilo, en el que existen parques, centros deportivos, espacios para la sana convivencia (ver fotografía 10), un barrio que ha sido objeto de intervenciones que pretenden mejorar la vida de sus habitantes y que se suma a una Medellín que está cambiando.

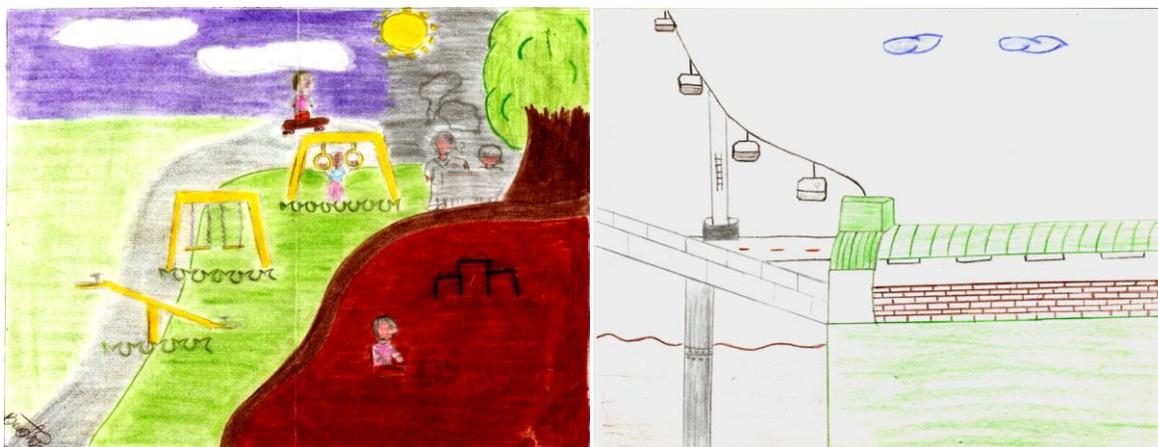
Fotografía 10: Ilustración realizada por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



Un paisaje cultural leído desde las diversas cualidades que hacen del barrio un lugar que permite vivir de manera tranquila, que desde sus estructuras fisionómicas permite hacer una lectura sentida por muchos de los ciudadanos que lo integran; en este sentido Zoido (1989, como se citó en Mérida, 1996) plantea que el paisaje “es una consideración general de las cualidades formales o fisionómicas del territorio apreciado en un golpe de vista” (p.213), un paisaje visual que da cuenta de lo que se está dando en el territorio que ocupan, las dinámicas sociales y culturales que lo están reconfigurando, y dotando nuevos sentidos.

“quiero contarte de mi barrio y de mi ciudad, Medellín es una ciudad muy grande que tiene muchas cosas buenas como el metro, el metro cable y diferentes tipos de transporte que facilitan mucho recorrer y conocer a Medellín, estos medios de transporte los puedes encontrar acá en mi barrio, tenemos una estación del metro que se llama Acevedo y desde ahí sale el primer Metro Cable que se hizo en la ciudad, así puedes conocer muchos lugares de interés que hay en la ciudad como los parques (Parque Botero, Parque de los Pies Descalzos, el Parque Norte, el Parque de las Aguas). También tiene una variedad de sitios turísticos como el Jardín Botánico, el Planetario, la Biblioteca España, estos son algunos sitios donde podemos aprender de nuestra historia.”

Fotografía 11: Ilustraciones realizadas por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)

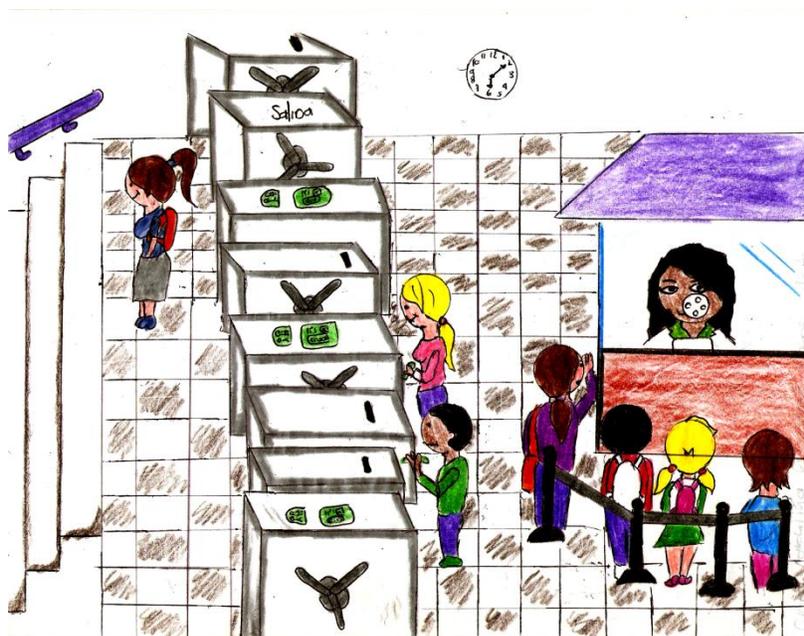


El medio natural es transformado para la imposición de estructuras que responden a nuestra forma de entender y vivir en el mundo, que reflejan nuestro desarrollo en él; como nos dice Hernández y otros (2009) “la naturaleza es, sustento, pero, también, condicionante de las actividades en ella desarrolladas y el hombre es el agente transformador que modifica dicha naturaleza” (p.89), estableciéndose una relación dialéctica entre naturaleza y hombre, respondiendo a una forma de producción y sustento del hombre sobre el medio, dotando al paisaje de nuevos significados.

“En esta carta quiero contarte sobre mi barrio, es un barrio muy bonito, con muchas cosas agradables que te hacen sentir bien, tenemos parques, centro de recreación, muy

buenos colegios, el Metro y el Metrocable, además estamos en la ciudad más innovadora de mundo, una ciudad industrial y comerciante en la que hay muchos sitios para visitar”

Fotografía 12: Ilustración realizada por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



El paisaje cultural se constituye, de este modo, en una oportunidad que permite entender y analizar las dinámicas que se dan en los territorios, desde procesos que pueden ser agradables o temerosos, pero que al fin y al cabo hacen parte de la estructura que los compone, siendo constituidos a partir de los mecanismos de desarrollo que el hombre en sociedad ha establecido en el medio natural. De acuerdo con Hernández y otros (2009), el paisaje cultural, desde su posibilidad de ser observado, refleja unas formas de conducta y de organización de nuestras vidas, conductas y organización que ha sido transmitida de generación en generación, que “Constituyen, por tanto, auténticos documentos que reflejan experiencias diversas y propias de los colectivos en cada territorio, adaptadas a las necesidades socioeconómicas y al determinismo que impone el medio, que, muestran, asimismo, el paso del tiempo” (p.89), de esta manera una lectura juiciosa y crítica de lo que nos muestra el paisaje cultural refleja el comportamiento de nuestra sociedad en él,

visibilizando las diversas manifestaciones que dan cuenta de la forma de asumir nuestra vida en el mundo, como la entendemos y como la asumimos.

4.3.4. Paisajes de inconformidad y crítica

Las lecturas realizadas por los estudiantes con respecto al paisaje cultural que posee su entorno da muestra de un paisaje que refleja la inconformidad de algunos grupos sociales con respecto a diversas situaciones presentes en la comunidad, asumiendo como victimarios tanto a grupos violentos como a sectores políticos y gubernamentales que no hacen frente a los problemas evidentes en sus contextos.

El paisaje deja ver un constructo social, deja mirar una sociedad que ha establecido sobre su territorio diversas formas de convivencia y de información, en este caso un territorio que refleja la crítica ante una forma de organización que produce informalidad para un colectivo que convive socialmente en él. De este modo, durante la salida de campo que se realizó por entorno del barrio, algunos estudiantes centrar la atención en uno de los espacios paisajísticos que representan el barrio, este es, un mural con diversas expresiones en contra de variadas situaciones que se dan en el contexto, expresan que se trata de voces que solicitan un cambio y mayor compromiso social. Mediante ilustraciones y narraciones los estudiantes tratan de representar su acercamiento a dicho mural (ver fotografía 13 y 14).

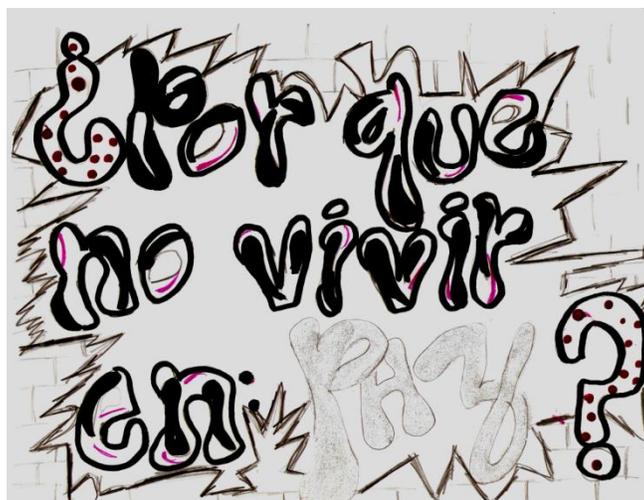
“Nuestro barrio tiene muchas cosas buenas, es lindo, pero como en todas partes tiene cosas positivas y cosas negativas, como la inseguridad que se está viviendo, la violencia que hay en toda la ciudad es algo que va cogiendo fuerza, así como la drogadicción que es un problema que lo vive gran parte de la ciudadanía y que tal vez no llegue a su fin, ya que los grandes mandatarios van cogidos de la mano con los narcotraficantes, todo a causa de la ambición”

Se evidencia un rechazo a las situaciones de violencia y de desorden social, tratando de encontrar culpables, no solo en la gente del común sino también en quienes ostentan el poder y se constituyen en los gobernantes.

Fotografía 13: Ilustración realizada por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



Fotografía 14: Ilustración realizada por los estudiantes. Fuente: Sepúlveda (2014)



En esta línea, de acuerdo con Tanacs (2003, como se citó en Flórez, 2013) da muestra de cómo “el paisaje no es inocente y no se deja ver como simple reflejo de las relaciones sociales, sino que, por el contrario, pasa a ser producto de un orden social, que al mismo tiempo justifica y reproduce ese orden social” de este modo, el paisaje es también reproductor de las diversas dinámicas sociales, en todas sus expresiones, presentes en él. Un paisaje que, desde lo visual, permite reconocer las estructuras sociales que lo han recreado y dotado de sentido.

4.4. Algunas orientaciones para una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social

El tercer objetivo específico establecido durante el proceso investigativo plantea presentar algunas orientaciones para la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social, con la intención de responder a una de los llamados hechos desde la enseñanza de la geografía: vincular al sujeto con su entorno y los procesos sociales presentes en él. En diferentes momentos del presente trabajo se ha mencionado la necesidad de una enseñanza renovada de la geografía que permita, entre otras cosas, la interacción del estudiante con las transformaciones del medio, la sociedad y las políticas de su espacio territorial y que se encuentre en la capacidad de analizar e interpretar críticamente su entorno social, necesidades que son abordadas desde autores como Rodríguez (1996), Santiago (2010) y Gurevich (2009), entre otros.

En este sentido, la lectura del paisaje cultural del entorno real que habitan los estudiantes se constituye en la oportunidad de alcanzar los objetivos propuestos: una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo de habilidades de pensamientos social. Es así, como en un primer momento se plantea la necesidad de que *el estudiante se constituya en un protagonista activo dentro de su proceso formativo* teniendo en cuenta que él hace parte de un territorio y de las dinámicas presentes en él, favoreciendo la oportunidad de que se realice una lectura de la realidad desde el sujeto implicado, con la intención de que tome parte y posiciones de los procesos y problemáticas socioculturales que lo rodean, y que a diario solicitan un agente que les haga frente desde una postura crítica y creativa que pueda plantear soluciones.

Por otro lado, se plantea un *abordaje temático desde problemáticas socioterritoriales* presentes en el contexto, teniendo presente que esta característica posibilita que el estudiante pueda integrar en su proceso de aprendizaje situaciones cercanas a él, frente a las cuales puede asumir una actitud reflexiva y crítica. Con respecto a las problemáticas socioterritoriales Fernández (2009, p.28) plantea, desde una investigación realizada por ella en el año 2005, un temario de contenido en torno a problemáticas socioterritoriales que

favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía, de esta manera presenta los siguientes ejes:

1. Reestructuración capitalista y procesos de reorganización territorial.
2. transformaciones políticas recientes.
3. Desigualdad, pobreza y exclusión social.
4. Desarrollo y medio ambiente.
5. Cuestiones culturales
6. Gestión territorial y políticas territoriales.

Cada uno de estos ejes, de acuerdo con la autora, Fernández (2009, p.28), presenta diversas temáticas, entre las cuales tenemos: globalización, nuevas formas del trabajo, relaciones espacio-poder, roles y funciones del estado, conflictos étnico-religiosos, desigualdad socioterritorial, sistemas de producción, relación población-recursos, diferenciación cultural, participación política, ordenamiento territorial, ente otros. De este modo la lectura del paisaje cultural permite indagar dichas problemáticas presentes en el contexto de los estudiantes, relaciones económicas, políticas, culturales, religiosas y sociales que se instauran en los territorios, a partir de los procesos de socialización que ejerce el ser humano en el espacio que habita y dota de significados.

Una tercera orientación se constituye a partir de *un abordaje temático desde elementos conceptuales* que integren y den sentido a las problemáticas abordadas desde los procesos territoriales y sociales, dando sentido a un reconocimiento de conceptos dentro del área específica, en este caso la geografía, favoreciendo una mayor interacción con respecto a los fenómenos que se estudian y son objeto de análisis en el aula de clases. En esta línea Rodríguez y Torres (1996, p.152) plantean un proceso de aprendizaje que implemente conceptos acordes con las nuevas realidades presentes en las sociedades, y constituyan una mayor comprensión del mundo que rodea a los estudiantes.

La salida de campo, recorrer el entorno se plantea como una más de las opciones que favorece la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social, teniendo

presente que el paisaje cultural permite que nos acerquemos a él, nos deja mirarlo y poder apreciar sus formas y procesos, es así, como una enseñanza que se caracterice por la interacción con dichos paisajes, permite que el estudiante pueda interactuar con él y con las dinámicas que lo constituyen, estableciendo diálogos directos con los fenómenos de su entorno, fenómenos a nivel social, cultural, político, entre otros. Con respecto a la salida de campo Moreno, Rodríguez y Sánchez (2011) señalan que la salida de campo se constituye en un *escenario pedagógico* en tanto que permite recuperar “el “mundo de la vida” y se posibilita el diálogo con las ontologías regionales, colocando como centro del proceso educativo la acción intersubjetiva en contra de la imposición de saberes hegemónicos” (p.15), De este modo, el interés es poder formar estudiantes capaces de analizar los fenómenos que hacen presencia en su contexto, llevándolos a que interactué con él, y favoreciendo la adquisición de una posición activa frente a aquello que los rodea.

Del mismo modo, *leer y narrar el paisaje cultural* permite que el estudiante se situé en su entorno, lo haga objeto de análisis y pueda, a partir de él, favorecer su proceso de aprendizaje. El estudiante se convierte en agente activo que se acerca a su paisaje, lo interroga y da cuenta de su proceso de organización y configuración, pero, además, narra lo que ha vivido en él, las situaciones que hacen parte de su estructura y orden social, narra su cotidianidad y a partir de esta interpreta las particularidades de su territorio social. La lectura del paisaje cultural se plantea como un libro abierto, el cual “...nos ofrece mucha información si sabemos hacer una lectura correcta. Una lectura que debe ser fruto de la reflexión y del análisis. Trabajando procedimientos, destrezas, se adquieren aprendizajes significativos, pero también se pretende fomentar valores, actitudes” como lo señala Hernández (2010, p.168), se acerca al estudiante a su entorno, a las dinámicas socioterritoriales presentes en él, favoreciendo una posición activa dentro de su proceso de formación.

Las imágenes representan la posibilidad de que escenas seleccionadas puedan ser objeto de análisis y discusión, debido a esta condición *el trabajo a partir de imágenes* se plantea como una de las orientaciones que favorecen el proceso de enseñanza, “Todas ellas — fotografías, pinturas, grabados, escenas de videos o filmes— representan aspectos



seleccionados de la realidad y resultan aliadas en geografía, en tanto constituyen un medio insustituible para acceder a los aspectos visibles de un territorio” como lo afirma Gurevich (2009, p.198), en la misma línea, la autora señala que las imágenes permiten que nos acerquemos a la categoría de paisaje, a sus rasgos fisionómicos y morfológicos, adentrándonos en la estructura social de sus habitantes, a su cotidianidad y a sus formas espaciales. Las imágenes representan, de este modo, un lenguaje visual que permite al estudiante interpretar su territorio y las acciones presentes en él.

Por últimos se plante *la observación como una habilidad que debe ser aprovechada en el aula de clases*, desde actividades complementarias como la salida de campo y la utilización de imágenes, a partir de la cuales es posible confrontar al estudiante con el medio social que hace parte de su entorno y en cual se da su cotidianidad. En el caso del paisaje se convierte en la captura visual que da cuenta de las relaciones sociales presentes en el territorio y de los actores que le insuflan vida a sus determinadas formas y estructuras estéticas y sociales. Retomando a Florez (2014), plantea que, desde la geografía, la observación permite utilizar herramientas como la fotografía, los mapas, las imágenes y los programas virtuales, constituyéndose la observación en una habilidad que puede ser aprovechada y desarrollada desde la lectura del paisaje.

5. REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social como alternativa pedagógica y didáctica, desde la lectura del paisaje cultural es posible en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Hacer lectura del paisaje cultural de los contextos barriales sí constituye una alternativa posible que potencializa una enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social, puesto que se parte del entorno habitado y vivido por los estudiantes, permitiendo leer y observar los procesos presentes en el paisaje, generando interrogantes que problematizan las relaciones y orden social existentes en su contexto. De manera muy especial agiliza el diálogo de la geografía con la historia y demás ciencias sociales, al develar los cambios que en los territorios se dan a través del tiempo y las prácticas sociales.

De ahí que se pueda afirmar desde la literatura analizada y autores estudiados en el proceso investigativo, que el paisaje cultural es un concepto integrador que permite una comunicación interdisciplinar, desde el cual se favorece, a partir del uso didáctico de la geografía, observar, describir, comprender y distinguir las acciones y dinámicas presentes en sus territorios, para a partir de ahí, problematizar de manera crítica, reflexiva y creativa las determinadas formas que caracterizan las relaciones y prácticas sociales de su entorno próximo y cotidiano. Es la posibilidad de relacionar a los estudiantes con su contexto y con las dinámicas presentes en él, desde la lectura del paisaje como una invitación a partir de lo visual, permitió observar a un estudiante que se interesa por las condiciones que reproducen su orden social y le dan forma al mismo. A un estudiante que problematiza e interroga las condiciones que se presentan a nivel social, político, económico, cultural, histórico, entre otras, en su territorio, trata de comprender estas condiciones e intervenirlas desde su lugar, como estudiante e integrante de un colectivo.

Respecto a los talleres construidos y aplicados en la investigación, se constituyen no solo en una herramienta investigativa y de recolección de información, sino también en un medio didáctico por medio del cual fue posible establecer una ruta que favoreciera la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social. Permitiendo, de este modo, evaluar lecturas realizadas al paisaje cultural que integran el miedo, la

inconformidad, la crítica, lo religioso, lo sentimental y motivo de orgullo para los sujetos que realizan la lectura, en este caso, los estudiantes. Resaltando, de este modo, un paisaje cultural que se muestra desde diversos ángulos y condiciones, que se constituye en la captura visual de las relaciones territoriales que establece el ser humano en el espacio geográfico, y que debe ser objeto de constantes análisis y reflexiones teniendo en cuenta las problemáticas presentes en un mundo en continuo cambio y evolución.

Para la enseñanza de la geografía en relación con la enseñanza crítica del territorio y el desarrollo del pensamiento social, se contempla la lectura del paisaje cultura como concepto integrador, que además permite que el estudiante se constituya en un protagonista activo dentro de su proceso formativo, permite el abordaje temático desde problemáticas socio-territoriales y elementos conceptuales que respondan a las necesidades planteadas desde el proceso formativo, sumado a lo anterior, leer el paisaje debe contemplar la salida de campo, recorrer el entorno, leer y observar las imágenes que nos presenta, narrarlas y hacerlas objeto de análisis y crítica constante.

Por otro lado, el barrio Héctor Abad Gómez se constituyó en el contexto desde el cual fue posible realizar las lecturas del paisaje cultural, en el cual las dinámicas territoriales presentes, permitieron ser abordadas desde el sentido y las formas que lo configuran, además de los elementos problemáticos evidentes en su territorio, un territorio que es sentido, valorado, cultural, histórico, y que refleja las relaciones y prácticas sociales que lo reproducen y expresan. El barrio desde su construcción y configuración histórica permitió develar las dinámicas que lo caracterizan y lo han caracterizado a lo largo del tiempo, un espacio de territorialidades, con una organización política, económica, cultural, etc., producto de identidades, imaginarios, memoria, costumbres, relaciones, entre otros, que dan sentido y esencia al territorio.

Abordar de manera crítica el territorio, permite que nos adentremos en un espacio geográfico en el cual se establece diversas relaciones, nos permite mirar a la sociedad y las estructuras sociopolíticas y socioculturales que lo definen, constituyéndose una relación estrecha con la posibilidad de pensar socialmente el territorio que habitamos y redefinimos, teniendo presente que pensar socialmente implica asumir la realidad desde una postura

crítica, reflexiva, creativa, entre otros, que contempla los diversos escenarios sociales desde la construcción de significados, que le permitan al sujeto sumarse como agente activo a su colectivo.

5.1. Recomendaciones

La presente investigación se contempla desde la posibilidad de articular a los estudiantes con los procesos sociales y cotidianos presentes en su entorno inmediato, favoreciendo el uso de conceptos como el de paisaje cultural, territorio y pensamiento social. De este modo, se plantea desde el estudio con una población y una problemática específica, motivo por el cual no se constituye en una postura rígida o exacta, pero si en una posible ruta que brinda orientaciones y premisas que buscan favorecer la intervención del docente en el aula de clases, el protagonismo del estudiante y la posibilidad de pensar nuevas formas al enseñar geografía. Además, el trabajo puede constituirse en una posibilidad para su abordaje en otros contextos o como punto de partida para profundizar más en temas relacionados con el paisaje cultural, su lectura y la posibilidad que representa para enseñar de manera crítica el territorio y el desarrollo del pensamiento social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Muñárriz, L. (2011). La categoría de paisaje cultural. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 57 - 80.
- Álvarez Areces, M. A. (2002). Nuevas miradas al paisaje y al territorio. *Ábaco: revista de cultura y ciencias sociales* (34).
- Araya, F. (diciembre, 2005). La didáctica de la Geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de Geografía Norte Grande – Pontificia universidad católica de Chile*, (34) 83-98.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1998). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE/Horsori, 152- 164
- Bianchi, Herrera y Rubio. (2013). *El paisaje como concepto articulador de una nueva visión de la enseñanza de la geografía en Chile*. En Garrido, M. (Coordinador). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*. Imprensa Livre, Brasil.
- Bozzano, H. (200). *Territorios posibles, procesos, lugares y actores*. Editorial Lumiere, Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, Jorge (2009). *Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico*. En: Fernández Caso, María y Gurevich, Raquel (Coordinadoras). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Ed. Biblos. 37-64. Buenos Aires, Argentina.
- Carretero, Mario. (1997). *Constructivismo y educación*, México: Progreso, 1999.
- Colegios de calidad ciudad de Medellín, ficha de presentación. Recuperado de <http://catedramedellinbarcelona.org/archivos/pdf/28-BuenaPracticas-ColegiosdeCalidad.pdf>

- Devis, J., y SparKes, A. (2007). Investigación narrativa y sus de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Funambuleros Editores, Medellín. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/inv_estigacion_narrativa.pdf
- Díaz, Pérez, Méndez, Rendón y Gáfaró. (2012). Otorgar sentido: una expedición formativa. Observatorio de prácticas pedagógicas. Con-sentido pedagógico. Colegios de Calidad, Medellín.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (Mar-Abr, 2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED, Ciudad de la Habana, 12 (02). Versión digital, recuperada de <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Echavarría, M. & Rincón, A. (200). Ciudad de territorialidades, polémicas de Medellín. Centro de Estudios del Hábitat Popular - Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Edin, Dante. (enero-junio, 2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencias. Revista Geográfica Digital, 11(21), 1-22. Recuperada de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/Geo21/archivos/cuadra14.pdf>
- Fernández Caso, María y Gurevich, Raquel –Coordinadoras- (2009). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Ed. Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, María. (2009). “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”, en Gurevich, R & Fernández, M. (comp.), *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas un temario para su enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Flórez, M. (2014). Lectura del paisaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas, desde la enseñanza de la geografía (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Flórez, M. (2013). La lectura del paisaje: una oportunidad de aprehender lo social. *Revista La Gaceta Didáctica*, Medellín, (9), 17-18.
- García, José L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betarcor.
- Garrido, M. (Coordinador, 2013). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*. Imprensa Livre, Brasil.
- Giménez, G. (junio, 1999). "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. En: estudios sobre las culturas contemporáneas. *Colima*, 05. (09), 25-57.
- Guiso, A. (junio, 1999). Acercamientos: el taller en los procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Universidad de Colima-Mexico, 5 (09), 141-153.
- Gutierrez, Alberto. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3), 1-12. Versión digital, recuperada de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9578/8818>
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11(02), Universidad de Antioquia.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gurevich, Raquel. (2006). Territorios contemporáneos: una decisión para la enseñanza de la geografía. *Revista Párrafos Geográficos*, 51 (1), 74-84.
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 11 (2), Universidad de Antioquia: versión digital. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11079>

- Hernández, Ana. (2010). El valor del paisaje como estrategia didáctica. *Revista Tejuelo*, (9), 162-178.
- Hernández, Nieto y Pulido. (2009). La lectura del “Paisaje Cultural”, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: El ejemplo de Las Hurdes, Extremadura. *Revista Campo Abierto*, 28 (2), 87-101.
- Hernández, Lidia. (2004). El paisaje como recurso didáctico. *Revista Biocenosis*, Centro de Educación Ambiental – Universidad Estatal a Distancia, 51 (1-2), 43-49.
- Hiernaux, Daniel y Lindón, Alicia (dirs.) (2006). *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthropos Editorial-México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Lache, Nubia., y Cely. (2010). Cotidianidad y enseñanza de la geografía. En: revista *uni-pluri/versiad*. Medellín, 10 (03), 51-57.
- Lindón, A. (2007). “la construcción social de paisajes invisibles y del miedo”, en Joan Nogué; editor, *la construcción social del paisaje*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Lindón, A. (2008). Violencia/miedo, espacialidades y ciudad. *Revista Casa del Tiempo*, Universidad Autónoma Metropolitana, 1(4), 8-14. Recuperado de http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/04_iv_feb_2008/
- Lopera, H. (2010). El giro decolonial, interculturalidad y diferencia colonial. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=94433>
- Merida, M. (1996). El paisaje visual. *Baetica: estudios de arte, geografía e historia*, Universidad de Malaga, (18), 205-222
- Milani, Raffaele. (2007). *El arte del paisaje*. Biblioteca Nueva. Madrid-España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de las ciencias sociales*. Bogotá.

- Molano, O. (mayo, 2008). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84.
- Moreno, Nubia. Rodríguez, Liliana. Y Sánchez Jorge. (2011). La salida de campo...se hace escuela al andar. Colombia: Grupo Interinstitucional de Investigación GEOPAIDEIA.
- Murillo, J. A. y Martínez, C A. (2014). Habilidades de pensamiento social: Describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula. *Itinerario Educativo*, (64), 108-125.
- Nogué, J. (2010). El retorno al paisaje. *Revista Enrahonar*, (45), 123-136. Recuperado de <http://itpack31.itarget.com.br/uploads/anp/arquivos/paisaje2010-Joan-Nogue.pdf>
- Ortega, María & Marina, Jesús. (2010). Percepción y representación: el territorio andaluz en la cartografía manuscrita del siglo XVIII. Editorial de la universidad de la granada. España.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). La geografía moderna: regiones y paisaje. En *Los horizontes de la Geografía*. Ariel.
- Ortega, V. (2000). Los horizontes de la geografía. Madrid: Ariel.
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros. *Edetania* (40). Universidad Católica de Valencia, 67-81.
- Pagés, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y aprendizaje*: Universidad de Barcelona, 121-151.
- Parada, Daryeny. (2005). Percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural a partir de las expresiones gráfico-plásticas, por niños y niñas de origen afrocolombiano, Escuela Jose Maria Cordova del municipio de San Onofre, Sucre. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia.

- Pérez-Samaniego, Devís, Smith y Sparkes. (marzo, 2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Revista Movimiento*, Porto Alegre, 17 (01), 11-38.
- Plan de Desarrollo Local. (2007). Rutas para el desarrollo de la comuna cinco al 2017, unidos por la transformación de la comuna cinco-Castilla. Alcaldía de Medellín.
- Pulgarín, Raquel. (2012). El espacio geográfico, objeto de estudio la geografía. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. Recuperado de http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosGeografia/vector1/actividad6/documentos/el_espacio.pdf
- Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geografía de América Central*. Número especial EGAL, Costa Rica, pp. 1-14.
- Pulgarín, R. (2010). El estudio del territorio en la enseñanza de la geografía: aportes a la didáctica de las ciencias sociales. Libro inédito.
- Pulgarín, R. (julio, 2000). Nuevos desafíos al enseñar geografía. *Revista cuadernos pedagógicos*, (12), 7-41.
- Pulgarín, R. Cruz, I. y otros. (1998). La salida de campo estrategia fundamental en el aprendizaje de las ciencias sociales. Colombia: Club de geografía, universidad de Antioquia.
- Quiroz, Andrea., Velázquez, Ángela., García, Beatriz., y González, Sandra. (2004). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/570/tecnicas_interactivas1.pdf
- Rodríguez, Elsa. (2011). Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Colombia: Grupo Interinstitucional de Investigación GEOPAIDEIA.

- Rodríguez, Elsa., y Torres, Rosa. (1996). Dibujos infantiles y didáctica de la geografía. *Revista colombiana de educación*, Bogotá, (33), 149-164.
- Rössler, Mechtild. (2000). Los paisajes culturales y la convención del patrimonio mundial cultural y natural: resultados de reuniones temáticas previas. UNESCO.
- Sauer, Carl. (2006). La morfología del paisaje. Vol. 5, N° 15. *Revista Polis*. Santiago de Chile.
- Santiago, J. (2010). La geografía escolar y los retos y desafíos de la problemática ambiental y geográfica del mundo actual. En: revista uni-pluri/versiad. Medellín, 10 (03) 71-76.
- Santiago, J. (2007). Enseñar geografía para el desarrollo del pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo. *Histodidáctica*, versión digital. Recuperado de <http://www.histodidactica.es/CCSS/Santiago-venezuela.pdf>
- Santos, M. (1996). Paisaje y espacio. En M. Santos, *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-tau.
- Santos, M. (2000). El espacio geográfico, un híbrido. En: *La naturaleza del espacio*. Ariel.
- Segura, R. (octubre, 2009). Paisajes del miedo en la ciudad. Miedo y ciudadanía en el espacio urbano de la ciudad de la plata. *Cuaderno Urbano: espacio, cultura y sociedad*, 8 (8), 59-91
- Zusman, P. (2009). La construcción social del paisaje, (resumen), Joan Nogué; editor, *la construcción social del paisaje*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid. *Revista de Geografía Norte Grande*, (44), 143-147.



7. ANEXOS

Anexo 1. Formato ficha bibliográfica

| Ficha de revisión bibliográfica | |
|---|------------------------|
| Título (subtítulo) | |
| Autor o Autores | |
| Tipo de publicación | |
| País / Ciudad / Lugar de consulta: | Cita Completa: |
| Fecha de consulta: | |
| Resumen: | Palabras Claves |
| | |
| Hipótesis / Tesis / Idea central: | |
| Observaciones / Comentarios: | |
| | |

Anexo 2. Encuesta sociodemográfica

Responde de manera sincera a las siguientes preguntas, marcando con una X donde sea requerido. No debes poner tu nombre, la información aquí consignada se manejará de manera confidencial y respetuosa.

1. Género: F____ M____

2. En que barrio vives: _____

3. Con cuantas personas vives: 1____ 2____ 3____ 4____ 5____ 6____ Más____

4. Con quienes vives: Mamá ____ Papá____ Hermanos____ Abuelos____ Tíos____

Otro____ ¿Quienes?_____

5. Ocupación de la madre: _____

6. Ocupación del padre: _____

7. Ha perdido algún grado: Si____ No____

En caso de ser afirmativo ¿Cuál crees que fue el motivo?

8. Ha perdido el área de Ciencias Sociales en algún momento: Si____ No____

En caso de ser afirmativo ¿Cuál crees que fue el motivo?

9.Cuál es la materia que más te gustas: _____

10.Cuál es la materia que menos te gusta: _____

11. Qué tan responsable eres con los trabajos que te dejan los profesores:

Mucho____ Más o menos____ Poco____ Nada____

MUCHAS GRACIAS...

Anexo3. Taller 1: Diagnostico áulico
I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J.

Nombre: _____ **Grado:** _____

Objetivo de la Actividad: Reconocer e indagar en los estudiantes sus nociones frente al área de ciencias sociales y la disciplina geográfica, además de elementos conceptuales como el de territorio, paisaje y paisaje cultural.

¿Te gustan las ciencias sociales? Sí ___ No___ ¿Por qué?

¿Te gusta la geografía? Sí ___ No___ ¿Por qué?

¿Qué temas recuerdas que te hayan enseñado en geografía?

¿Para ti qué es un paisaje? (respuesta mediante ilustración: dibujo, en una hoja distinta)

¿Para ti qué es un paisaje cultural?

¿Piensas que el paisaje tiene alguna relación con la política, la cultura, la economía y/o el hombre?

¿Piensas que el paisaje tiene alguna relación con la política, la cultura, la economía y/o el hombre?

Anexo 5. Taller 3: Salida de campo

I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J.

Nombre: _____ **Grado:** _____

Objetivo de la Actividad: Plantear la lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez, posibilitando en estudiante preguntas en cuanto a los fenómenos que logre evidenciar en él. Propiciar una vinculación directa con su espacio geográfico: Paisaje cultural y territorio, y los sistemas sociales que lo integran.

Momento 1: Recorrido por el barrio Héctor Abad Gómez saliendo desde la I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño.

Tener muy presente esos paisajes que consideremos representativos, ya sea a nivel cultural, político, económico, de conflicto, etc.

Momento 2: Narrar por medio de un dibujo ese lugar llamativo, ese paisaje que consideramos importante mostrar. (Puedes realizar el dibujo en una hoja distinta)



Momento 3: Dar respuesta a las siguientes preguntas teniendo en cuenta el paisaje elegido y la situación que allí se da.

Construcción de significado:

Descripción – ¿Qué es, cómo es, qué tiene, cuando sucede, cómo sucede?

Explicación- ¿Por qué pasa, por qué es así, por qué sucede allí?

Interpretación- ¿Qué opinas, cuál es tu consideración, cómo lo explicas?

Argumentación- ¿Cómo argumentas y defiendes tu posición frente a la situación expuesta?

Anexo 6. Taller 4: Fotopalabra y fotoensayo

I.E. Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J.

Nombres: _____

Grado: _____

Objetivo de la Actividad: *Narrar desde las fotografías: tiempos, situaciones y vivencias de la vida cotidiana del sujeto, grupos y comunidades, vivenciados en el paisaje cultural que constituye el barrio. *Posibilitar el reconocimiento de las dinámicas Socio-culturales y/o socio-políticas que caracterizan el paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez.

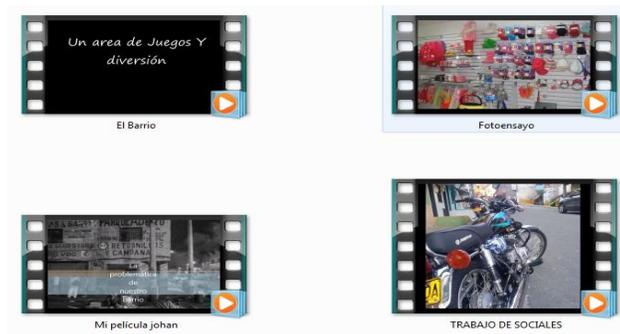
Momento 1: mediante las fotografías que previamente fueron solicitadas por el docente, y en grupos de 7 estudiantes, construyo una historia, evoco el paisaje, lo cotidiano, lo que ha sucedido en él. (Las fotografías pueden ser antiguas y/o actuales)

Fotografía 3: Ejemplo de la actividad realizada. Fuente: Sepúlveda (2015)



Momento 2: elijo una situación, característica, estructura, dinámica, etc., que se presente en mi barrio, y mediante la construcción de un video narro las apreciaciones que considero importante compartir.

Fotografía 4: Ejemplo de la actividad realizada. Fuente: Sepúlveda (2015)



Anexo 8. Instrumento de análisis 1:

| EL RELATO | | | | | |
|--|-------------------------------|---|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| Objetivo de la Actividad: Posibilitar que los participantes narren las formas como se presenta lo cotidiano en sus vidas, teniendo presente el paisaje cultural del barrio que habitan. Evocar los espacios, sus formas, cotidianidades y usos. | | | | | |
| CÓDIGO ESTUDIANTE | FRAGMENTO SELECCIONADO | PRINCIPALES PAISAJE INCLUIDOS EN EL RELATO | SENTIMIENTOS INFERIDOS SOBRE EL PAISAJE | INCLUYE EXPLICACIONES O TEXTOS | OBSERVACIONES O COMENTARIOS |
| E1 | | | | | |
| E2 | | | | | |
| E3 | | | | | |
| E4 | | | | | |
| E5 | | | | | |
| E6 | | | | | |
| E7 | | | | | |



Anexo 9. Instrumento de análisis 2:

| SALIDA DE CAMPO | | | | |
|--|------------------------|--|--|------------------------------------|
| Objetivo de la Actividad: Plantear la lectura del paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez, posibilitando en estudiante preguntas en cuanto a los fenómenos que logre evidenciar en él. Propiciar una vinculación directa con su espacio geográfico: Paisaje cultural y territorio, y los sistemas sociales que lo integran. | | | | |
| CÓDIGO ESTUDIANTE | PAISAJE NARRADO | PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS INCLUIDOS EN LA NARRATIVA | Tipo de contenido privilegiado en la construcción de significado: Descripción, Explicación, Interpretación, Argumentación | OBSERVACIONES O COMENTARIOS |
| E1 | | | | |
| E2 | | | | |
| E3 | | | | |
| E4 | | | | |
| E5 | | | | |
| E6 | | | | |
| E7 | | | | |



Anexo 10. Instrumento de análisis 3:

| FOTOPALABRA Y FOTOENSAYO | | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|------------------------------------|
| Objetivo de la Actividad: *Narrar desde las fotografías: tiempos, situaciones y vivencias de la vida cotidiana del sujeto, grupos y comunidades, vivenciados en el paisaje cultural que constituye el barrio. *Posibilitar el reconocimiento de las dinámicas Socio-culturales y/o socio-políticas que caracterizan el paisaje cultural del barrio Héctor Abad Gómez. | | | | |
| CÓDIGO ESTUDIANTE | CARACTERÍSTICAS DEL PAISAJE NARRADO DESDE LAS FOTOGRAFÍAS | TIPO DE CONTENIDO PRIVILEGIADO | SITUACIONES Y/O PROBLEMÁTICAS EXPRESADAS EN EL FOTOENSAYO | OBSERVACIONES O COMENTARIOS |
| E1 | | | | |
| E2 | | | | |
| E3 | | | | |
| E4 | | | | |
| E5 | | | | |
| E6 | | | | |
| E7 | | | | |



Anexo 11. Instrumento de análisis 4:

| CARTA A UN PRIMO | | | | | |
|--|-------------------------------|---|--|---------------------------------------|------------------------------------|
| Objetivo de la Actividad: Dar cuenta de los elementos que configuran el barrio a partir de su reconocimiento. | | | | | |
| CÓDIGO ESTUDIANTE | FRAGMENTO SELECCIONADO | PRINCIPALES PAISAJE INCLUIDOS EN EL RELATO | SENTIMIENTOS INFERIDOS SOBRE EL PAISAJE | INCLUYE EXPLICACIONES O TEXTOS | OBSERVACIONES O COMENTARIOS |
| E1 | | | | | |
| E2 | | | | | |
| E3 | | | | | |
| E4 | | | | | |
| E5 | | | | | |
| E6 | | | | | |
| E7 | | | | | |



Anexo 12. Algunas evidencias fotográficas del proceso llevado a cabo con los estudiantes de la IE Presbítero Antonio José Bernal Londoño. Fuente: Sepúlveda (2014)





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación