



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Lúdica y prácticas espaciales: el microfútbol, una posibilidad en la enseñanza del lugar con los estudiantes del grado 902 del colegio la palestina IED.**

Alexánder Téllez Gómez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, D.C.

2020

Trabajo de grado para optar por el título de:

Licenciatura en Ciencias Sociales

Director

Profesor: Cesar Ignacio Báez Quintero

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá, Colombia.

2020

Dedicatoria:

*Al profesor César Báez por la confianza, la empatía y sobre todo por la autonomía con la que  
permitió desarrollar mi propuesta.*

*A mi querida madre. Por las largas horas de apoyo incondicional y desinteresado. Madre, esto  
es por ti.*

*A mi gran amor. Sin tus consejos y el ánimo ofrecido, los resultados no serían los esperados.  
Infinitas gracias por ser parte de mi vida.*

## Agradecimientos

A todos aquellos jugadores, espectadores y a los que encuentran en el microfútbol una forma de ser y estar en sociedad. El verdadero deporte nacional siempre ha estado tras bambalinas; recibámoslo con profundo respeto.

A los estudiantes del Colegio la Palestina IED, sobre todo a los grados 901 y 902 en su conjunto. Las horas que pudimos compartir son el recuerdo más valiosos que podré llevar conmigo.

Al Profesor Huxley Martínez por su amplia disposición de diálogo, compromiso y aporte en torno a las nuevas posibilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su amplia experiencia hizo de mi práctica pedagógica una posibilidad de crecimiento personal y profesional.

Sinceros agradecimientos a la comunidad Palestina IED en su conjunto.

## Tabla de contenido

<b>1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Justificación .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Pregunta de investigación.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Objetivos .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3.1. Objetivo general.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3.2. Objetivos específicos .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 2. Marco referencial.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Marco legal .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Caracterización de la ciudad.....</b>	<b>19</b>
2.2.1 ¿Y en Bogotá el micro qué?.....	19
<b>2.3. Caracterización de la localidad.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4. Caracterización del Colegio la Palestina IED .....</b>	<b>34</b>
<b>2.5. Caracterización de los estudiantes .....</b>	<b>37</b>
<b>3. Marco teórico .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Enfoque didáctico .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Enfoque investigativo .....</b>	<b>46</b>
3.2.1. Sistematización de experiencias .....	48
3.2.2. Sistematización de prácticas educativas .....	49
<b>3.3. Enfoque geográfico .....</b>	<b>50</b>
3.3.1 Geografía Humana .....	51
3.3.2. Geografías de la vida cotidiana.....	52
3.3.3. Geografía crítica.....	55
<b>4. Marco conceptual.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1. Lúdica: emoción y punto de encuentro con el otro.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2. Lugar: entre lo emotivo y el arraigo .....</b>	<b>60</b>
<b>4.3. Prácticas espaciales.....</b>	<b>63</b>
<b>5. Metodología .....</b>	<b>66</b>
<b>5.1. Ruta metodológica .....</b>	<b>66</b>
<b>6. Sistematización de la experiencia .....</b>	<b>67</b>
<b>7. Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>98</b>
<b>8. Bibliografía .....</b>	<b>104</b>

Lista de fotografías, imágenes, mapas y tablas

Fotografía 1- Parque Urbanización la Esmeralda-UPZ Teusaquillo.....	21
Fotografía 2-Los chinos bogotanos jugando en el centro de la ciudad en los años setenta.....	25
Fotografía 3- Obreros jugando en una tarde soleada barrio el Polo, Bogotá.....	26
Fotografía 4- Picadito en donde actualmente se emplaza el planetario distrital.....	27
Fotografía 5- Un grupo de niños juegan futbol en un vecindario de Saada, al noreste de Yemen, que fue destruido por un bombardeo.....	29
Fotografía 6- El gran lago de Humboldt y la Bogotá de hoy.....	31
Fotografía 7- Cancha multipropósito Minuto de Dios.....	33
Fotografía 8- Colegio la Palestina I.E.D. Sede B.....	34
Fotografía 9- Colegio la Palestina I.E.D. Sede A.....	35
Fotografía 10- Colegio la Palestina I.E.D. Sede A.....	36
Fotografía 11- Dibujos de lugar grado 902.....	70
Fotografía 12- El porqué escogí del lugar que escogí. Juan Castellanos, Grado 902.....	73
Fotografía 13-El porqué derl lugar que escogí. Jesús Guzmán, Grado 902.....	74
Fotografía 14- Mi barrio hace ochenta y cuarenta años. Juan Benavidez, Grado 902.....	76
Fotografía 15- Mi barrio hace ochenta y cuarenta años. Sebastián Tovar.....	77
Fotografía 16- Estudios de caso por grupos. Grado 902.....	81
Fotografía 17- El lugar como cuestión de lucha. Estudiantes 902.....	85
Fotografía 18- Análisis videos 902.....	87

Fotografía 19- “picaito cooperativo”. Grado 902.....	90
Fotografía 20- “picaito en parejas”. Grado 902.....	91
Fotografía 21- “reminiscencias” Grado 902.....	94
Fotografía 22- “La fotografía y su importancia familiar”. Grado 902.....	95
Fotografía 23. Ganadores campeonato juego de la “coca”.....	99
Fotografía 24. Ganadores campeonato juego de la “coca” virtual. ....	100

Figura 1 – Uso del celular estudiantes Colegio Rafael Uribe Uribe.....	14
Figura 2 – Evolución del Microfútbol en Colombia.....	24
Figura 3 – Parques y escenarios deportivos en Bogotá.....	32
Figura 4 – Geografía en el Plan de Estudios Colegio la Palestina IED.....	37
Figura 5 – Edad de los estudiantes Grado 902. Colegio la Palestina IED.....	38
Figura 6 - División por sexo estudiantes Grado 902 Colegio la Palestina IED.....	39
Figura 7 – Núcleo familiar estudiantes Grado 902 Colegio la Palestina IED.....	40
Figura 8 – Gusto por los deportes estudiantes Grado 902 Colegio la Palestina IED.....	41
Figura 9 – Condiciones para el aprendizaje según Ausubel.....	45
Figura 10 – Paradigma cualitativo- interpretativo.....	47
Figura 11 – Sistematización de experiencias.....	48
Figura 12 – Factores objetivos y subjetivos de la sistematización de experiencias.....	49
Figura 13 – Campos emergentes de la Geografía humana.....	52
Figura 14 – Vertientes analíticas para el análisis de las Geografías de la Vida Cotidiana.....	54
Figura 15 – Rasgos de la Geografía Crítica.....	56
Figura 16 – Casos a analizar escala local-global.....	80
Figura 17 – Videos trabajados.....	86



Mapa 1 – Mapa de Bogotá. Localidad de Engativá.....	30
Tabla 1. Ruta Metodológica.....	66
Tabla 2. Fases Práctica educativa.....	67
Tabla 3. Planeación clase 1.....	68
Tabla 4. Planeación clase 2.....	71
Tabla 5. Planeación clase 3.....	78
Tabla 6. Casos hipotéticos a trabajar en clase.....	81
Tabla 7. Planeación clase 4.....	84
Tabla 8. Planeación clase 5.....	88
Tabla 9. Respuestas entrevista familiares de estudiantes.....	92
Tabla 10. Planeación clase 6.....	98

## 1. Planteamiento del problema

### 1.1. Justificación

*... Me llaman calle, pisando baldosa*  
*la revoltosa y tan perdida*  
*Me llaman calle, calle de noche calle de día*  
*Me llaman calle, hoy tan cansada hoy tan vacía*  
*Como maquinita por la gran ciudad...* (Manu Chao, 2007. 7)

Dos maletas acorazadas con uniformes. Un balón que se eleva por encima de los dos centímetros permitidos. El cálculo óptico de aquel arquero vencido que alega sin cesar mientras recoge su honor mancillado. Un partido cuya diferencia de 4 goles pasa a segundo plano cuando el tiempo apremia. La propuesta contundente que versa a lo lejos: “¡último gol gana!”.

Mientras los ánimos están en su clímax, un carro afanoso hace sonar la corneta. Su estela de humo ofrece a los espectadores un trémulo panorama. Al tiempo que la acera emula un palco, doña Maruja ofrece sus empanadas, afortunadamente son pocas las que le quedan. Sin mediar en diálogo, Carmen alienta a su novio, “¡quítele eso!”. Aquel cuero viejo y gastado pasa rozando el “palo” y una algarabía de a poco se consagra... El júbilo no se hace esperar y el equipo “perdedor” se retira. Menos mal hasta ahora es martes afirma de manera rabiosa Carlos mientras sacude su chaqueta... Ya se verán de nuevo.

¿Cuántos años tiene el microfútbol? ¿Hace cuántos aterrizó en la ciudad? ¿Desde cuándo se apoderó de los bogotanos? ¿Cuántos goles se han gritado? ¿Cuántos por el contrario anulados? Se inflan las mallas y tras éstas los lugares se refrescan, se construyen, se diluyen, se camuflan, se ensanchan; renacen y se contraen.

Esta propuesta no reduce su alcance a la práctica deportiva en cuestión; aunque sin duda se convierte en un insumo vital. Su potencialidad se enmarca principalmente en las prácticas espaciales que la misma permite y las particularidades que en tono geográfico puede aportar a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

El panorama educativo y los procesos mencionados, en la actualidad, exigen del profesor un arsenal considerable de opciones. Michel Maffesoli (1996) advertía que, la trivialización de las emociones en los jóvenes, establecían una suerte de frontera fugaz en que sentirse parte del otro, estaba ligado a momentos fugaces y transitorios. El sujeto posmoderno acude de lleno al estrado.

Por otra parte, la inmediatez de la información y la híper conexión a las que los jóvenes están expuestos a diario, exigen del profesor una toma de partido. O propendemos por exaltar las virtudes de lo virtual, o por el contrario instamos por explorar y recuperar el sentido de comunidad. Alrededor de veinte años han pasado desde que Bauman (2000) vaticinaba un futuro en que la individualidad encarnaba la figura del “mesías”, sigue así:

En uno de los libros de “autoayuda” más exitosos (entre los de ese género excesivamente popularizado), que ha vendido más de cinco millones de ejemplares desde su publicación en 1987, Melody Beattie advierte/aconseja a sus lectores, “el medio más seguro de volverse loco es involucrarse en los asuntos de otras personas, y la manera más rápida de volverse una persona cuerda y feliz es ocuparse de los propios asuntos”. El libro logró éxito inmediato gracias a su título “con gancho” (Codependent No More o Basta de dependencia), que resumía su mensaje: tratar de resolver los complejos problemas de otros nos hace dependientes, y ser dependientes nos convierte en rehenes del destino –o, más precisamente, de cosas y personas que no podemos controlar- de modo que lo mejor es ocuparse solamente de los propios asuntos, con plena conciencia.

“Nosotros” es el pronombre personal más empleado por los líderes. En cuanto a los asesores, lo emplean muy rara vez: el “nosotros” es simplemente un conglomerado de yos, y ese conglomerado, a diferencia del “grupo” de Emile Durkheim, no es mayor que la suma de sus partes. Al final de la sesión de orientación de un asesor, la persona orientada está tan sola como antes de ella. En todo caso, es posible que se sienta aún más sola: su sensación de estar abandonada a sus propios recursos se ha convertido casi en una certeza. (p.71).

Desde el punto de vista didáctico, Morín, citado en Lombana (2018), propende por una construcción del conocimiento mucho más amplia, en la que el contexto, el entorno, lo macro y lo complejo, tengan un diálogo constante y fecundo. En ese sentido, el trabajo estará direccionado a

comprender el problema de la construcción espacial y las modificaciones del concepto de lugar, en tono de lo expuesto.

Desde el ámbito investigativo, se busca propiciar procesos transversales, en el que el conocimiento deje de ser una suerte de rompecabezas engorroso, que, en muchos casos su imagen simplemente no trasciende más allá de su significado ilustrativo.

La relación con la comunidad debe ser más amplia que la mera extracción de información. Ésta debe ser un agente activo tanto en el proceso como en el resultado. Quiere decir esto, en sentido estricto que el producto final debe estar a disposición concreta de los directamente implicados. La comunicación academia, contexto y entorno para debe ser certera.

Habitamos el lugar, lo construimos, lo transformamos, lo defendemos y lo hacemos propio. Sus particularidades nos enseñan, de éstas aprendemos. Los espacios en que se materializa a su vez no son simplemente depósitos inertes y estáticos. En ese sentido, es menester complejizar en cómo se ha construido; cómo a través del ánimo de lucro, sus significados se han modificado. Su aspecto morfológico ha cambiado y a su vez, las relaciones sociales construidas se difuminan o cuando menos se minimizan. Es por esto por lo que, urge establecer relaciones locales, explorando todo su potencial semántico sin dejar por supuesto de entender la conexión que éste guarda con la escala global.

Ahora bien, el “conexo” mundo cada vez más digitalizado al que acudimos en la actualidad pone de manifiesto la necesidad como docentes de pensarnos formas para hacerle frente.

Las ventajas que el uso de aparatos móviles ha traído a los procesos de enseñanza han sido innegables. Comunicaciones grupales y en tiempo real, eficiencia en el transporte de la información; variedad de fuentes documentales, auditivas, filmográficas, además de un largo etcétera, se han incorporado en escuelas y centros de formación a lo largo del mundo.

No obstante, a medida que su uso se ha ido masificando, comienzan a aflorar preocupaciones en torno a la forma en que los jóvenes desarrollan sus procesos y configuran sus formas de representación a partir de aquellos dispositivos. Francia se ha convertido en el primer país en prohibir el uso de dispositivos móviles en el desarrollo de la jornada lectiva a menores de quince años.

Para el caso colombiano la cosa no es del todo diferente. Actualmente se debate el Proyecto de Ley 129, en el que se discute restringir el uso de dispositivos móviles hasta noveno grado en los colegios públicos del país. El artículo número 1 del proyecto mencionado sostiene que, de ser aceptado, “*Se prohíbe el ingreso de dispositivos de telefonía móvil a los establecimientos educativos del país por parte de los estudiantes de los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria*”. (Rojas, 2018, p.1). Se abogaría entonces por la protección de los menores ya que el ponente afirma que,

Aunque los dispositivos de telefonía móvil han traído consigo múltiples beneficios, principalmente porque les brindan a los usuarios la posibilidad de tener en un solo aparato una multiplicidad de funciones y herramientas (...) su acceso por parte de los menores debe ser controlado con urgencia.

A su vez, de conformidad con el estudio, el 52% de los jóvenes entre los 12 y los 17 años sienten algún grado de ansiedad si no saben lo que ocurre en internet o si se encuentran desconectados. Aunque el 66% de los colombianos no creen que sus hijos o menores a cargo estén seguros mientras navegan en internet, el 64% de los encuestados afirmó no acompañar a los menores de edad que están bajo su responsabilidad durante el tiempo en que navegan por internet. (Rojas, 2018. p.2).

El bienestar de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes tanto desde su desarrollo físico como mental es un asunto que compete directamente a los profesores, independientemente de su disciplina específica.

A partir de un pequeño ejercicio de indagación en el colegio Rafael Uribe Uribe, llevado a cabo con 95 estudiantes del grado 11, se pudo concluir que los estudiantes gastan más de 6 horas diarias revisando sus aparatos móviles.

Aunque el ejercicio se realizó con esta población es cada vez más común que niños, niñas y adolescentes de menor edad naturalicen su uso en rangos de tiempo extensos.

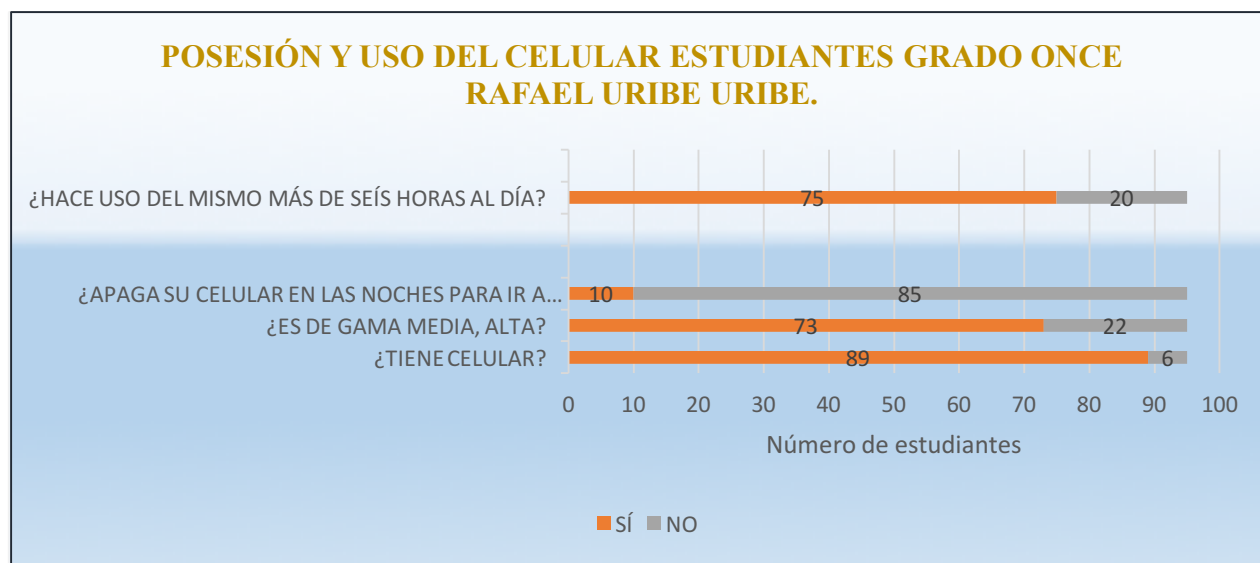


Figura 1. Uso del celular estudiantes Colegio Rafael Uribe Uribe. Elaboración propia (2019).

Es innegable la influencia que tiene el contenido que por ellos transita y las pocas restricciones que encuentran en su uso. Las redes sociales son comunes en su lenguaje. El furor se centra en la fugacidad de los contenidos. Uno de las más populares en el momento es la red social china “Tik Tok”, la cual permite videos de hasta máximo 1 minuto. En ésta, es común encontrar gran cantidad de adolescentes en el mundo compartiendo “challenges” para usar sus palabras, principalmente propuestos por aquellos que tienen más seguidores y “views” en sus canales.

Es común que la mayoría de los contenidos que allí transitan estén permeados por una carga estética muy marcada, ya que, inclusive se ha llegado a afirmar que existe una suerte de censura contra aquellos usuarios que no son estéticamente agradables.

Por otra parte, un estudio realizado en 2006 por investigadores de la Cornell University, (citado en Crary 2016), advierte los peligros que implica la sobre exposición a contenidos audiovisuales. En ese caso, televisores y pantallas de diversa índole que hacen parte de la cotidianidad de los niños y, los acompañan durante grandes periodos de tiempo traen consecuencias negativas, debido a la exposición recurrente de emisiones sonoras y lumínicas.

La invasión de los aparatos móviles y de la televisión, cumplen la función de entretener y facilitar las cosas ya que, en palabras de Montull, “llenar de vacío el tiempo libre es fácil con la tele. Muchas

*calles han dejado hace tiempo de ser espacios idóneos para el juego. Los vehículos y los anuncios lo llenan todo. Ya no se puede correr y saltar". (2009, p.10).*

La aparente desconexión con el mundo real de gran parte de la juventud debe cuestionarnos metodológicamente. En ese sentido estamos seguros de que, la geografía tiene mucho por decir.

Es necesario recuperar el sentido que antaño mantenía el lugar, como eslabón de anclaje, como punto de sensibilidad y a su vez como eje de lucha contra el consumo desaforado. En palabras de la profesora Diana Durán, huelga cuestionar a nuestros estudiantes el por qué estando *"Maravillados y encandilados por las luces y el ritmo del shopping, desconocemos siquiera el barrio en que se localiza. Miramos las vidrieras sin que ningún letrero denuncie el "lugar" en el que nos encontramos"*. (Durán, 2007). Pero no menos importante, de la responsabilidad que como agentes de construcción y cambio exige su realidad inmediata y conexión con su herencia histórica.

## 1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo enseñar el lugar a los estudiantes del grado 902 del Colegio la palestina IED a partir de las prácticas espaciales de la lúdica con el microfútbol?

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1. Objetivo general

Construir una propuesta didáctica para la enseñanza del lugar con los estudiantes del grado 902 del Colegio la Palestina IED, desde el microfútbol como práctica espacial.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- Reconocer las características y posibilidades de las prácticas espaciales en torno a la construcción de lugar, gestadas por medio del microfútbol desde la lúdica.

- Comparar las dinámicas actuales del concepto de lugar, mediante el diálogo intergeneracional.
- Relacionar las implicaciones de las prácticas espaciales hoy, con base en las dinámicas de construcción y transformación de la ciudad.



## Capítulo 2. Marco referencial

### 2.1. Marco legal

Desde lo normativo, dicha investigación toma como referencia las disposiciones que sostiene la Constitución Política de Colombia de 1991 al ser la carta magna y la que da soporte a las disposiciones legales del país. La misma en el Artículo 44 argumenta que,

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 44).

Por su parte el Artículo 52 *“reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y el aprovechamiento del tiempo libre”*. A su vez el Artículo 67 sostiene que *“la educación formará al colombiano en el respeto de los derechos humanos (...), la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación.* (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 52).

Así, el Estado colombiano debe ser garante de que no solo los niños, sino los jóvenes, adultos y personas de la tercera edad gocen sus etapas vitales de manera sana, pero además de ello, y para el tema que nos convoca, el juego vaya de la mano con sus vivencias y sus procesos educativos.

En el mismo sentido, la Ley 115 de 1994, en el Artículo 5 sostendrá que, uno de los fines de la educación será *“La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.”* (MEN, 1994).

En la misma dirección, los Estándares Básicos de Competencias del año 2006, conjunto de conocimientos que busca construir las bases democráticas de la sociedad en su conjunto y además de ello, generar capacidad de acción y toma de decisiones. Dichas competencias resaltan la importancia de la cotidianidad de nuestros estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A manera de ejemplo, el documento sostiene que,

(...) Cualquier decisión que necesitemos tomar puede contribuir a desarrollar y prácticas competencias de participación democrática. Es importante vincular a los estudiantes en la construcción, el análisis crítico y la modificación de las normas que rigen sus actividades cotidianas. Por ejemplo (...) diseñar con los de octavo, la organización y las reglas de juego de un encuentro deportivo o, son proyectos que pueden llevarlos, no sólo a que se comprometan más con esas normas que ayudaron a crear, sino a comprender el sentido y el papel de las normas en la sociedad. (MEN, 2006).

Ahora bien, el proyecto de Ciudad Educadora, que surgiría para finales de la década de los setenta, del siglo XX en Italia, en medio de un contexto cambiante, tenía como objetivo principal según el profesor Jaime Carbonell “*convertir la ciudad en un enorme recipiente de estímulos y recursos educativos al servicio de la formación integral de toda la ciudadanía*”. (2015, p. 27). Ciudadanía que, a su vez, se convertirá en el entramado por el que transcurre la vida social materializada en la urbe, es allí donde “*Se aprende la ciudad y, al propio tiempo, se aprende de la ciudad, la cual se convierte en una agencia educativa y de formación, en un espacio de aprendizajes múltiples y de educación permanente*” (2015, p.26).

Para el caso bogotano, lo propuesto por el exalcalde Enrique Peñalosa, resalta la relación que la cotidianidad estudiantil referenciada, será una fuente de la cual beben directivos docentes, maestros y todos aquellos que de una u otra forma se piensen procesos educativos. Es en palabras del proyecto necesario que nuestros estudiantes,

(...) disfruten de una ciudad en paz y puedan crecer libres, plenos y sin miedo. Una ciudad donde los parques y las calles sean escenarios de disfrute y aprendizaje; y los colegios el lugar donde se transforman y se viven nuevas realidades. Una ciudad educadora. (SED, 2019).

Aunque de manera muy general el proyecto podría complementarse, al no solo procurar una ciudad de goce y exploración para nuestros estudiantes, sino que, por el contrario, proyecte la participación de la totalidad de actores en los procesos educativos. Que nuestra urbe se fortalezca como escenario de debate y se nutra con los pasos, las historias, el dialogo intergeneracional, con sus vivencias, con las expresiones de amor y afecto y hasta con los conflictos a diario nos increpan. Solo así, la

escuela llegará a todos, porque en cada realidad por disímil que sea, se construirán respuestas de acuerdo con las necesidades de sus contextos.

## 2.2 Caracterización de la ciudad.

El siguiente apartado se construye en gran parte a partir de la posibilidad que ofrece al licenciado en formación el presidente de la Liga de Futsalón (microfútbol) Eduardo Dimitry González gestor, orientador, entrenador y agente comprometido con la práctica deportiva del microfútbol de manera aficionada y profesional.

Sus objetivos están direccionados a ofrecer a la ciudad un espectáculo deportivo soportado bajo un nivel de alta competitividad, sin dejar de lado la formación humana y el carácter transformador que debe posibilitar el microfútbol.

Dimitry es un experto en el microfútbol tanto nacional como internacional. Su vida se ha desarrollado por medio y a partir de esta práctica. En medio de su sinceridad y jocosidad argumenta que *“este es el deporte nacional: lo digo por la cantidad de partidos que a diario se juegan en el país, basta únicamente con montar cuatro piedras, un balón y las ganas de jugar para que éste exista”* (Comunicación personal, 2018).

### 2.2.1 ¿Y en Bogotá el micro qué?

*“Cuando era un chiquilín descalzo, que pateaba pelotas de trapo en calles sin nombre, se frotaba las rodillas y los tobillos con grasa de lagartija. Eso decía, y de ahí le venía la magia de sus piernas”.* (Galeano, 2008, p.258).

¿A los setenta ya se es viejo?, puede que en escala humana así sea. La obsolescencia se interioriza cada vez más en esta sociedad acelerada y bifurcada, “no aplique si tiene más de treinta y cinco años” versaba un anuncio laboral en un viejo periódico que cumplía las veces de limpia brisas. Sin embargo, para el “deporte de los pobres” como lo llama jocosamente Eduardo Dimitry González presidente de la Liga de Futsalón (microfútbol), puede que la realidad sea un poco diferente.

¿Por dónde llegó este deporte a Bogotá? ¿Quién fue el responsable? ¿Desde cuándo hace parte del común denominador ciudadano? ¿Quiénes han hecho y hacen parte de sus matices, del goce, de sus tristezas? ¿Cuál será el futuro de ésta y de los actores sociales que hacen parte la misma? ¿Ha sido un negocio, o solo ahora se está convirtiendo en uno muy lucrativo? ¿Su longevidad en algunos años lo hará desaparecer?

Si hay que buscar un responsable este sería sin duda Jaime Arroyave Rendón, “el “pantalonudo”. Sus viajes por parte del cono sur en la década de los cincuenta y los sesenta hicieron del microfútbol una novedad que en tono de González (2018), al ver que, en Uruguay, en los colegios, cuando se adolecía de una cancha para jugar, los estudiantes improvisaban con sus maletas los arcos, y respectivamente se jugaba allí con una pelota de trapo.

Su genealogía no tiene un horizonte tan claro como su portador. Uruguay y Brasil disputan airadamente su génesis. Como argumenta en su libro Rendón que,

Dos corrientes, de Uruguay y Brasil, se disputan la paternidad del Fútbol de Salón en Suramérica. La una, defendida por Ramón Pérez Osorio, afirma que Juan Carlos Ceriani, graduado por el Instituto Técnico de la Asociación Cristiana de Jóvenes (Mozos), de Montevideo (Uruguay), fue el iniciador.

Al respecto se refiere que Ceriani, aprovechando el éxito obtenido por Uruguay con las conquistas mundialistas de fútbol en Amsterdam (1924), Colombia (1928) y Montevideo (1930), instaló en el claustro donde dictaba clases, unas bancas como porterías y puso a jugar a sus alumnos, cinco a cada lado, allí nació el Fútbol de Salón (1930).

La segunda versión, sostenida por C.A. Do Rengo Montero, argumenta que este deporte es genuinamente brasileño. Considera errónea la idea que hubiera tenido origen uruguayo por el solo hecho que en 1930 no tuvo el éxito que tuvo en 1933.

De todas maneras, la mayoría de los tratadistas se inclinan por creer que en realidad la cuna del Fútbol de Salón fue Montevideo, pues unos profesores brasileños que estaban haciendo un postgrado en Educación en la ACM del Uruguay lo “introdujeron al Brasil en donde fue un éxito desde su llegada”. (Arroyave, 1980. p.7).

El sur aquí reclama su potestad, no de manera jerarquizada ni mucho menos. En cuestiones deportivas y más aún en este caso particular, la primicia no es sinónimo de frontera y de acuerdo con lo que, para el caso del fútbol, exponía magistralmente Galeano, 2008 “*simultáneamente, el fútbol se tropicalizaba en Río de Janeiro y San Pablo. Eran los pobres quienes lo enriquecían, mientras lo expropiaban. Este deporte se hacía extranjero a medida que dejaba de ser el privilegio de unos pocos jóvenes acomodados*” (p.23). Progresivamente el privilegio se volcaba a muchos y con eso la misma palabra perdía su significado literal.

Para el caso bogotano, fue en Teusaquillo donde al parecer rodó primero la pelota. Los partidos más longevos se ponen allí, de acuerdo con lo que sostiene González:

Inicialmente se jugaron los primeros partidos en la cancha que queda en Teusaquillo en la carrera 18 con calle 35 que hoy día van bastantes universitarios a distraerse en su tiempo libre y a jugar partiditos en ese espacio. Llegó como una novedad y allí alrededor de los años 60 comenzó a nacer este deporte. (Comunicación personal, 2018, archivo propio).



Fotografía 1. Parque Urbanización la Esmeralda. Teusaquillo. Archivo propio. (2020).

En 1967 aparece de manera oficial el primer campeonato patrocinado por el Instituto de Seguros sociales, “597 equipos participaron allí” según lo referencia la secretaria de cultura recreación y deporte. Luego de esto, la ciudad vio el inicio del campeonato Interbarrios, y con este cuatro años después “*nace la Liga de microfútbol de Bogotá el 20 de agosto de 1973*”. (Arroyave, 1980, p.8)

Durante muchos años y específicamente hasta el 2004, el filtro institucional estuvo a cargo de un solo club en Bogotá. Todo jugador que quisiera jugar al nivel profesional debería acudir ahí. Desde ese año, en palabras de González (2018) se han creado más de 60 clubes en todas las localidades esto posibilita que el tema mejore considerablemente, ya que la centralidad anterior se dejó de lado.

Son miles los jugadores que hacen parte de la escena micrera en Bogotá, institucionalizados o no, a su vez, e igual de importantes son los actores que a través de la práctica deportiva en cuestión aparecen e interactúan.

Desde el sur oriente de la ciudad, San Cristóbal, cuarta localidad de Bogotá, todos los sábados y domingos se da cita a través de los campeonatos y “picaditos” de microfútbol”. Manuel León, tendero y organizador de los campeonatos en la Serafina no da abasto, allí “*llegan los actuales equipos que después de disputar emocionantes partidos, se toman unas polas y charlan*” (A.M.B.,2015, p. 44). Su edad al parecer no ha sido impedimento, ya que, aunque el tiempo apremie, se creó una categoría para que los mayores de 40 pudieran participar. Manuel lo expone así:

(...) con esos seis equipos se hizo un hexagonal. Como hemos avanzado en edad tuvimos en cuenta al adulto mayor. (...) Las otras categorías pagan un aporte para la misma premiación de nosotros. Aporte de cien mil pesos para las categorías única y senior. (...) La categoría “canitas”, contribuye con la premiación, realizamos una integración, un asado, que se hacía en el salón comunal del barrio y ahora lo hacemos en mi casa (...). (A.M.B, 2015, p.45).

Miguel Ángel Sánchez, otro veterano que juega en el equipo de Manuel, comenta:

(...) Jugamos por gusto, por salud, por socialización. No nos importa ganar o perder, no somos competitivos (...). Todos éramos empíricos, aficionados, no sé veía lo que se vive hoy en día (...). A mí me decían, “me hiciste un golazo, negro”. Después de los partidos algunos de los jugadores compraban media canasta de cerveza, a veces más de media, y nos tomábamos unas cervecitas. Los equipos contrincantes éramos amigos, veíamos los partidos de los distintos equipos (...). También celebrábamos el cumpleaños de los jugadores. (A.M.B, 2015, p.45).

En el poniente, exactamente en la localidad décima de Engativá, la situación no dista demasiado. Para septiembre de 2002, y en medio de un partido que podría ser cualquiera en la ciudad, la intensidad es tanta que,

(...) el ambiente se calienta y cada vez llegan más vecinos, familias en patota, galladas y parejitas. Algunos piden permiso para apostarse en las ventanas de los apartamentos más altos, otros se paran sobre butacas, canastas de gaseosa, o sobre los baldes de remojar la ropa. - Cuídeme el puesto ahí. (Gélvez, 2002).

Transcurridos varios minutos

(...) Tiro directo. Los jugadores toman aire y no pueden evitarlo: llega el olor a carne asada y totea mazorca tierna sobre los braseros de las ventas que se arman en los alrededores. El narrador, que a veces se escucha por el parlante de la Junta de Acción Comunal, y que es pagado por los propietarios de la tienda y la fotocopidora del barrio, se alista para cantar otro gol. ¡Uhhhy, lo vi adentro! (Gélvez, 2002).

Y luego del pitazo final

Después de las emociones de la premiación, donde no falta un “petaco” de cerveza ni quien le ofrezca un aguardiente, la fanaticada se retira. Francisco Jiménez, coordinador del evento, se abraza con sus colaboradores. Ha terminado otra osadía. El próximo fin de semana -dice él-, esta cancha estará sola y los vecinos empezarán a preguntar, con insistencia, cuándo empieza el próximo torneo, porque sin esto no tienen vida muchos barrios en Bogotá. (Gélvez, 2002).

Estos dos ejemplos, bien podrían ser homónimos de los partidos que en cada semana se disputan en las 20 localidades de Bogotá.

Así, lo dicho pone de manifiesto que, el microfútbol es algo más que un “juego de equipo”. Éste es a su vez una posibilidad de encuentro entre múltiples ciudadanos que, cada fin de semana potencializan y trabajan en torno a la idea de compartir, verbo cada día menos usado. A partir de ello, la ciudad se especializa y adquiere sentido particular más allá de su disposición arquitectónica.

Es importante mantener la importancia que para cada uno de los barrios tiene sus torneos y “picaditos”, máxime porque en sus múltiples relaciones se potencializa el tejido social, se amplía

el vínculo humano y se promueve la territorialidad aumentando el sentido de pertenencia. Situación similar a lo que propone Louis Wacquant (2000), para el ring de boxeo en los guetos de los Estados Unidos al argumentar que,

(...) tampoco se puede dilucidar la importancia y el arraigo del boxeo en la sociedad norteamericana contemporánea —o, al menos, en las franjas inferiores de la esfera social de donde emana, para acabar librándose, una y otra vez, de una extinción periódicamente anunciada como inminente e inevitable—, sin examinar la trama de relaciones sociales y simbólicas que se tejen en el interior y alrededor del gimnasio, núcleo y motor oculto del universo pugilístico. (p.29).

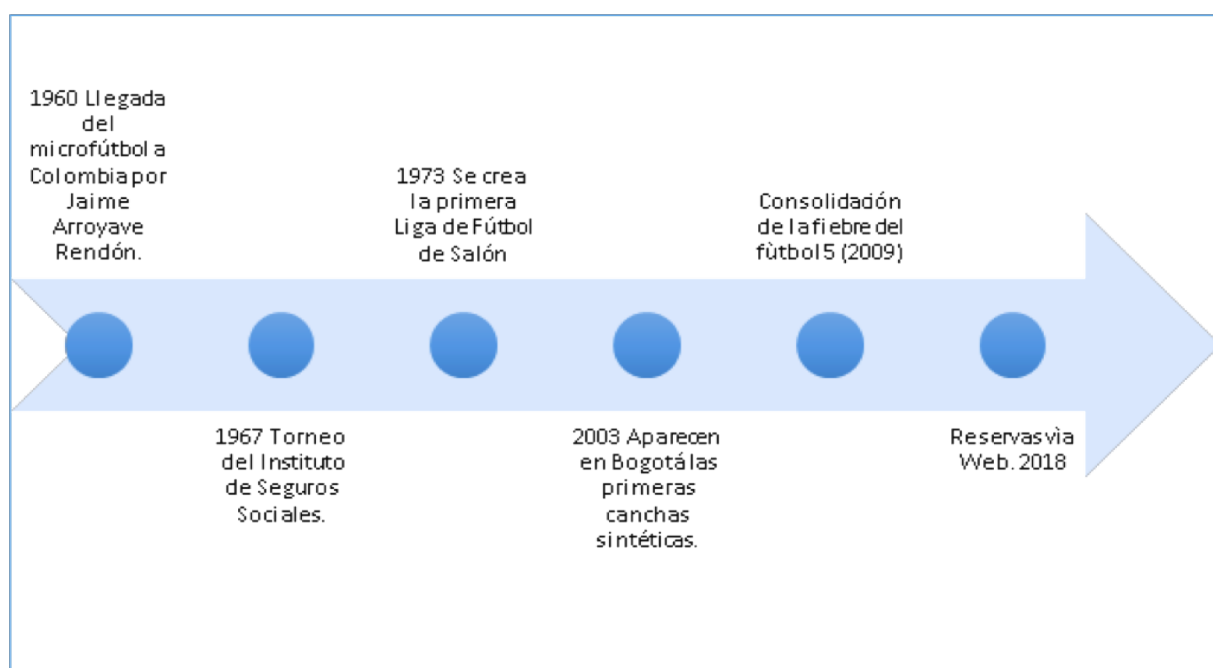


Figura 2. Evolución del microfútbol en Colombia. Elaboración propia, basada en Arroyave (1978).

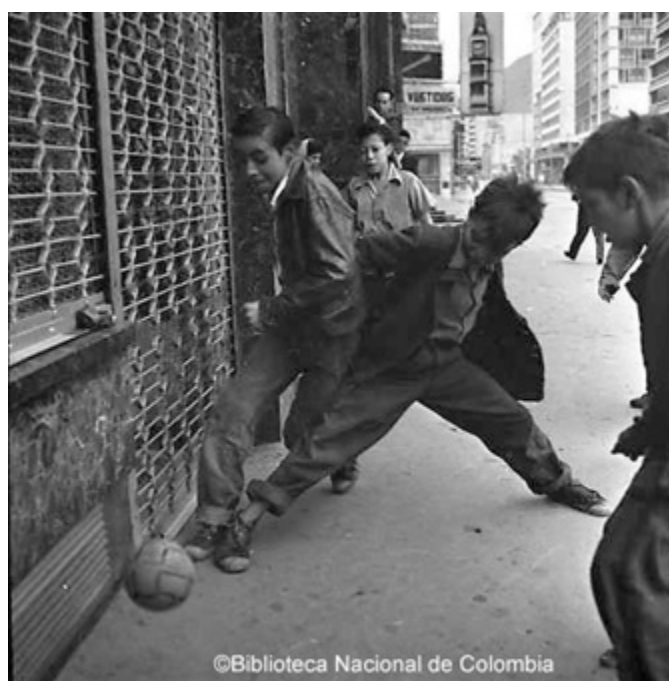
Desde el 2009, el microfútbol se enfrenta a un escenario complejo. Las empresas de fútbol 5 que han aparecido, ofrecen servicios que van desde fiestas empresariales, reservas en línea, duchas y camerinos, parqueaderos y cámaras de vigilancia convirtieron dicha práctica en un privilegio disponible únicamente para aquellos que puedan pagar un canon por el arriendo de una de estas canchas, el mismo oscila entre \$60.000 y \$150.000 y les permite a los jugadores tener una hora de juego. Pero, una vez hecha la transacción y a la hora establecida, el cronometro se activa



independientemente de que estén o no estén los jugadores. Ya que, la siguiente hora puede estar vendida o cuando menos reservada. No hay tiempo para que los más pequeños jueguen con el balón, para que los “bicharacheros” ofrezcan algún regate preparado, o para que los menos diestros disparen el balón a las canchas de manera aleatoria.

Tal vez lo “básico”, lo barrial debe ofrecer según (Crary, 2015) la particularidad de ofrecer potencialidad únicamente en términos económicos. Debemos procurar que cada uno de los que habitan estos espacios reconozcan, conozcan y recobren su importancia y busquen mantenerlos vivos.

Nunca en las canchas barriales se ha pagado por jugar. En las mismas, el tiempo cronometrado no existe más allá de las regulaciones que los propios jugadores crean y transgreden. Rara vez se juega con zapatos especializados o indumentaria deportiva costosa. En la calle, el micrero se conoce por sus tenis desgastados, cuanto más esparadrapo tengan, más respetado es. Se conoce, a su vez por el “pise de balón”. No importa más que el talento del que se disponga y los \$500 o \$1000 que se apuestan. Y si nos los tiene, la “vaca” hecha por los demás subsana ese problema.



*Fotografía 2. (Los chinos bogotanos jugando fútbol en el centro de la ciudad en los años setenta) Citado en Jiménez, 2018.*

En la cancha del barrio, en la calle, o donde toque “el picadito” pasan cosas. La comunidad se conoce. Se sabe bien quien es la señora que no devuelve el balón, el anciano que de cuando en vez sale a tomar el sol; grandes y chicos en muchas ocasiones establecen vínculos de amistad que se extienden en el tiempo. Los pequeños comercios, se nutren no solamente desde lo económico sino a su vez, desde lo social. Es común que el tendero que vende el “refresco”, la gaseosa o el helado, pregunte a los jugadores muchas veces en tono jocoso, “¿Hoy si ganaron?”



*Fotografía 3. Obreros jugando en una tarde soleada, barrio el Polo Bogotá. (2019, archivo propio).*



Fotografía 4. Picadito en el lote donde actualmente se emplaza el Planetario Distrital. En: Verdaderas Fotos Antiguas de Bogotá-Colombia y Latinoamérica. Recuperado de: [https://www.facebook.com/groups/1675305226032552/?post\\_id=1875920552637684](https://www.facebook.com/groups/1675305226032552/?post_id=1875920552637684)

Las fotografías ofrecidas, aunque obedecen a temporalidades diferentes, dan cuenta de cómo a lo largo de la historia el microfútbol mantiene su esencia y simplicidad. Un momento de ocio, de esparcimiento, de escape mediado únicamente por el balón y el espacio en el cual poner dos piedras. Así durante muchos años se especializó y se continúa especializando la ciudad. Andenes, aceras y parques han sido testigos del encuentro ininterrumpido de varias generaciones.

Caso contrario pasa con el fútbol 5. Sus relaciones comerciales están mediadas en la mayoría de los casos por un solo dueño o un grupo de socios, que tienen no solo la posibilidad de cobrar por el alquiler de las canchas, sino que además de ello, vender los comestibles y las bebidas. La disposición arquitectónica y el funcionamiento de su negocio fractura en un amplio sentido las relaciones sociales que se han dado desde lo barrial. Puede ser que de manera poco consciente nos

estemos aproximando al escenario que profetizaba Aldous Huxley en su célebre libro un mundo feliz, hace más de 40 años,

-Es curioso- musitó el director, cuando se apartaron del lugar-, es curioso pensar que hasta en los tiempos de Nuestro Ford la mayoría de los juegos se jugaban sin más aparatos que una o dos pelotas, unos pocos palos y a veces una red. Imaginen la locura que representa permitir que la gente se entregue a juegos complicados que en nada aumentan el consumo. Pura locura. Actualmente los Interventores no aprueban ningún nuevo juego a menos que exige cuando menos tantos aparatos como el más complicado de los juegos ya existentes. (Huxley, 1983. p. 37).

Así, la lógica del excedente, la rentabilidad y las ideas de “emprendimiento” increpan directamente no solo a ciudadanos sino a los profesores en general. En sentido estricto, dicha situación debería convocarnos a tomar parte activa del futuro, no solo de esta práctica deportiva, sino a su vez de la lúdica en general, ya que en palabras del profesor José Antonio Montull, *“el muchacho que juega está haciendo constantemente uso de su libertad. El juego no es productivo, no busca sacar provecho de nada. La participación no es interesada, no hay que ganar tiempo (como en el trabajo), hay que perderlo”*. (2009, p.11).

Hay que perder compartiendo; viviendo con y por medio de la empatía, del juego, de lo simple, de lo adverso. Comprender lo que Arthur Conan Doyle, (2006) con acierto expresaría, al decir que: *“el mundo está lleno de cosas evidentes en las que nadie se fija ni por casualidad”* (p.18). Preguntarnos si más allá de lo que nos separa, hay algo que efectivamente pueda unirnos como humanidad, como comunidad. Cuestionarnos como lo hizo Héctor Abad Faciolince al recibir el premio a mejor novela del mundo hispanohablante 2004 por su magnánima obra *Angosta* si superando las culturas, los diversos lenguajes, las fronteras, las religiones, la política, hay un pequeño hilo que nos junte como especie, que nos reconozca como humanidad, en sus palabras dirá que,

Yo no creo, quizá como se ha creído demasiado durante el siglo XX, que nuestra mente va siendo modelada por la experiencia, por las circunstancias y por la cultura. Yo no creo que la mente de los seres humanos sea una *tabula rasa* que se va tallando a lo largo de la vida. Creo que el chino y el español –me refiero a las lenguas y también a las personas tiene un idéntico sustrato biológico y creo que si mi libro es traducible y comprensible en chino esto se debe a que, en el nivel más profundo, somos mucho más parecidos de lo que se piensa vulgarmente. Mejor dicho, yo creo que

chinos y colombianos sentimos cosas muy parecidas si nos muerde un perro, si se nos muere un hijo, si no dan un premio literario o si nos pone los cuernos la mujer.

Esto es lo más emocionante para mí: que en las antípodas alguien se pueda reír o pueda sufrir y llora con lo que yo escribí desde este remoto, para ustedes, país tropical (...) Yo quería que lo más local pudiera servir como imagen y símbolo de lo global. (Abad, 2019, p. 387).

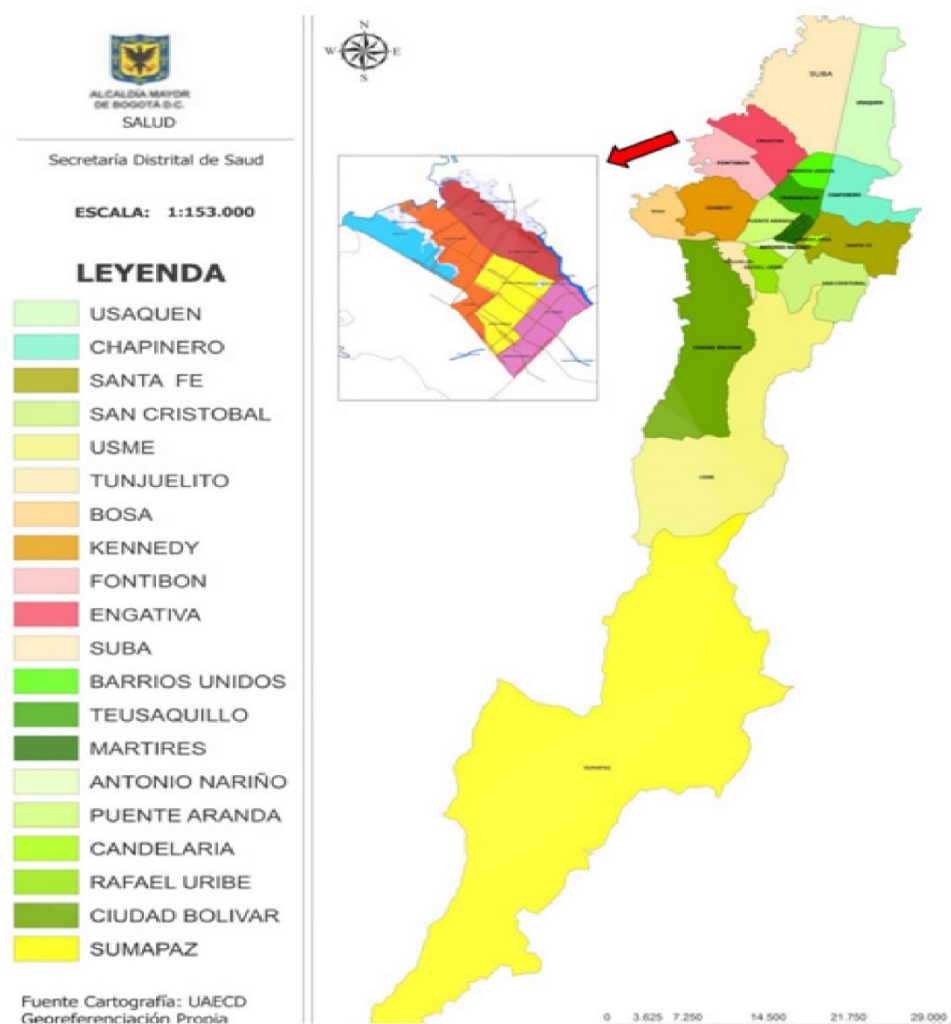


*Fotografía 5.* Un grupo de niños juegan fútbol en un vecindario de saada, al noreste de yemen, que fue destruido por un bombardeo. Foto: karrar al-moayyad/icrc.recuperado de: [https://www.vice.com/es\\_latam/article/5979p3/vice-fotografias-de-los-horres-de-la-guerra-civil-en-yemen](https://www.vice.com/es_latam/article/5979p3/vice-fotografias-de-los-horres-de-la-guerra-civil-en-yemen).

En efecto, encontrar en lo cotidiano las conexiones propias que, como humanidad, pueden servir como sustrato para nuestra labor docente. Para profundizar en los procesos educativos y extrapolarlos más allá de esa escuela hermética y desarticulada del contexto al que pertenece.

### 2.3. Caracterización de la localidad.

La localidad décima de Engativá está compuesta por 9 (Unidades de Planeamiento Zonal) UPZ. Ésta cuenta con 404 barrios de los 5502 que hasta la fecha registra la veeduría distrital. Para el 2018, su población registra un total de 883.319 habitantes, alrededor del 10 % de la población total bogotana de acuerdo con datos de la misma entidad.



Mapa 1. Mapa de Bogotá, Localidad de Engativá. Recuperado de <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/10-ENGATIVA.pdf>.

Se encuentra ubicada al noroccidente de la capital, limitando al norte con el humedal Juan Amarillo, de la localidad de Suba, al Sur con la Avenida el Dorado, en la localidad de Fontibón, al

este con la Avenida Carrera 68, con las localidades de Barrios Unidos y Teusaquillo y al oeste con el río Bogotá, con los municipios de Funza y Cota.

Etimológicamente Engativá obedece *“a la tradición chibcha, en la cual, mediante la denominación compuesta “Engue-tiva”, los nativos y las nativas hacían alusión a su entorno físico, a la hermosura y fertilidad de sus tierras. La expresión “Engue” hacía referencia a lo ameno y el vocablo “tiva” significaba Señor.* (Toro, 2015, p.3).

Antes de la llegada de los españoles, Engativá estaba habitada por *“la cultura Chibcha o Muisca”.* (Toro, 2015, p.3).

Uno de sus ejes más representativos económicamente hablando, es el sector de las Ferias que alberga una importante cantidad de microempresas de producción manufacturera.

Huelga considerar que, la mayor parte de la Sábana es de origen fluvio lacustre. No obstante, la ocupación cada vez más acelerada; la presión en el uso del suelo ha hecho que grandes lagos y humedales hayan sido desecados o cuando menos intervenidos.



*Fotografía 6.* El Gran Lago de Humboldt (izquierda) y la Bogotá de hoy (Derecha). Recuperado de: <http://humedalesbogota.com/2013/11/12/el-ayer-y-el-hoy-de-los-humedales-de-bogota/>.

Estas fotografías muestran el cambio que ha sufrido la sabana de Bogotá por medio de la expansión acelerada y los procesos de urbanización en la capital del país.

El humedal Jaboque, situado en el occidente de la ciudad es una importante reserva ecosistémica. Los efectos antrópicos que desde la década de los 90’ ha venido ocasionando la población residente, ponen de manifiesto una problemática sensible para la misma. Los diversos actores que allí

confluyen han generado efectos adversos para el mismo. En palabras de Reinoso y Jiménez (2014) el humedal tuvo que ser intervenido por los “*efectos antrópicos, donde los habitantes del barrio lo utilizan como botadero de escombros, basuras y desechos*”. (p.44). Así, los asentamientos humanos, han generado un gran impacto ambiental muchas veces por desconocimiento o por falta de empatía con el entorno natural del cual hacemos parte y del cual dependemos.

Al oriente de la localidad, aparece el humedal Santa María del Lago, declarado como “Parque Ecológico Distrital de Humedal” en la primera administración de Enrique Peñalosa. Este se encuentra a no más de 300 metros al norte del Colegio la Palestina IED.

La recreación y las zonas verdes para la Localidad revisten de una importancia significativa. Según cifras de la secretaría de habitad, ésta cuenta con 528 parques y escenarios deportivos siendo superada únicamente por la localidad de Suba y la de Kennedy.

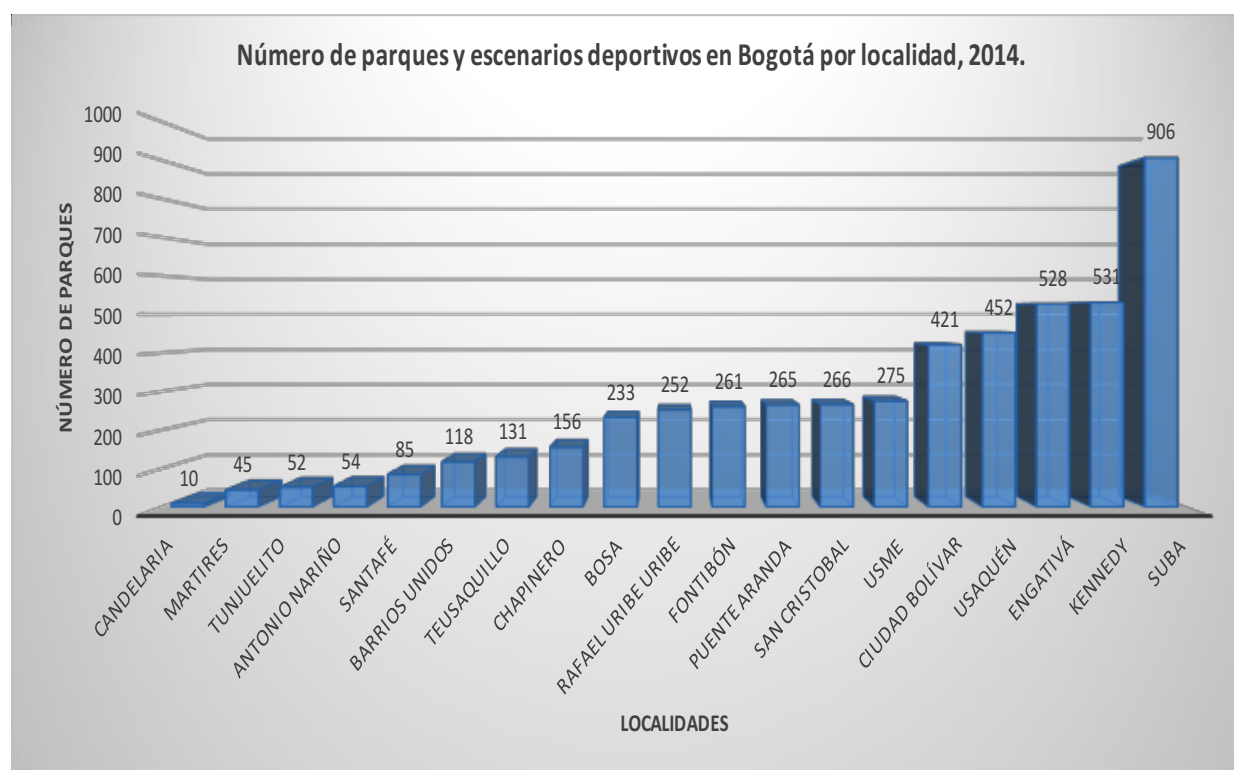


Figura 3. Parques y escenarios deportivos en Bogotá. Fuente: Elaboración propia basado en SDCRD, 2014.

A no más de 200 metros al norte del colegio la Palestina IED, se encuentra el parque público del Minuto de Dios. Aunque los estudiantes no lo referencian como una “olla” directamente, algunos de ellos lo reconocen como un lugar de venta de sustancias psicoactivas de manera esporádica.





*Fotografía 7. Cancha parque Minuto de Dios. Archivo propio. (2020).*

Los problemas de microtráfico asociados a los parques públicos generan una percepción de inseguridad en parte de la sociedad bogotana. Percepción que aumenta considerablemente por los robos que allí se materializan.

Es claro que, no solo existen dinámicas del orden económico en torno a las canchas de microfútbol, la forma en que actualmente se habitan por diversidad de actores sociales, algunos con intenciones no tan “buenas” ponen de manifiesto la necesidad de ocuparlas y hacerlas nuestras.

La percepción de seguridad no solo en la Localidad de Engativá sino en la mayoría de las localidades de la ciudad es un tema bastante complicado. Por ello, los parques públicos en algunos casos se han convertido en espacios de consumo e inseguridad.

## 2.4. Caracterización del Colegio la Palestina IED<sup>1</sup>

La institución donde se realizó la práctica educativa está ubicada en la localidad 10 Engativá, específicamente en el barrio la Palestina.



*Fotografía 8. Colegio la Palestina IED Sede B. Archivo propio. (2020).*

La sede B, que aparece en la fotografía siete, está emplazada en el barrio la Palestina. Allí se lleva a cabo la enseñanza de la Educación Primaria y Básica únicamente hasta octavo grado. La misma cuenta con un área considerablemente grande y las zonas verdes son significativamente amplias.

### **Colegio la Palestina IED Sede A.**

---

<sup>1</sup> La información del Colegio se recuperó por medio del Manual de Convivencia del Colegio y por documentos institucionales que el mismo ofreció.



*Fotografía 9.* Colegio la Palestina IED Seda A. Archivo propio. (2020).



*Fotografía 10.* Colegio la Palestina IED Seda A. Archivo propio. (2020).

Por su parte, la Sede A, se encuentra ubicada a no más de 300 metros en sentido oriente-occidente del centro comercial Titán. Allí reciben clases los estudiantes de noveno grado y la totalidad de la Educación Media. Posee un área relativamente más pequeña en comparación con la Sede B. El Colegio la Palestina IED, es un colegio público adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá.

Se encuentra ubicado al costado sur de la calle 80 entre la avenida ciudad de Cali al occidente y la Avenida Boyacá al oriente.

A comienzos del siglo XXI, exactamente en el 2001, las instalaciones de dicha instalación se ampliarían debido a que,

se integraron el CED Centro de Estudios del niño, existente desde 1.956 y el CED La Palestina que existe desde 1.967, para formar El COLEGIO LA PALESTINA IED. Al fusionarse se escoge por la comunidad el nombre LA PALESTINA, por estar ubicado en el barrio de tal nombre y por ser el nombre de la sede con mayor número de niveles ofrecidos. El Colegio en el año 2003 gradúa la 1ra promoción de bachilleres. Hace énfasis en la Comunicación como un eje importante para una adecuada convivencia social y relación óptima con el entorno. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-la-palestina-ied>

El Colegio busca la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior a través de convenios con universidades como la UPTC, entre otras.

Misionalmente, sustenta su énfasis en la formación de valores y la comunicación como ejes de la formación de ciudadanos autónomos, responsables y participativos, a su vez su desarrollo está enmarcado en el modelo pedagógico humanista. Modelo que sustenta como principio institucional desarrollar al estudiante en *“todas las dimensiones del ser humano (moral y ética, espiritual, cognitiva, afectiva, estética, comunicativa, corporal y social)”*. (p.5).

Con respecto a su visión, para el 2015, *“el Colegio la Palestina será la mejor institución de la localidad articulada a la educación superior”* (p.4) (IED, Manual de Convivencia (2015)). Urge actualizar por lo menos en su horizonte institucional los objetivos propuestos para la institución.

Particularmente para las Ciencias Sociales, por lo menos desde su Plan de Estudios (2016), el Colegio la Palestina IED, propende por una articulación de lo local con lo global. Poniendo el acento en la identidad nacional ligada a un mundo cada vez más conectado. De manera sintética se diría de acuerdo con sus postulados qué:

Las ciencias sociales están llamadas a ser las que aporten los referentes teóricos y los espacios donde nuestros estudiantes construyan su talante y su acción ética para responder así al interés de la comunidad, según reza nuestro PEI. Las ciencias sociales en el colegio la palestina, buscan así, aportar en la construcción de una comunidad y unos ciudadanos, críticos, éticos, tolerantes, que

vivan los valores democráticos y que con todo ello propongan y aporten en la construcción de una sociedad mejor. (p.25).

Debido a la importancia que revisten los procesos “globalizantes” que enfrentan al estudiante, didácticamente se propende por la “*pluralidad de saberes tales como: economía, política, sociedad y cultura*” (p.26). Éstos, deben dar cuando menos herramientas para que el estudiante pueda dar respuesta a la complejidad de la realidad social en la que a diario se mueve y convive.

La geografía en la Institución de acuerdo con su Plan de Estudios se mueve desde tres posibilidades principalmente:

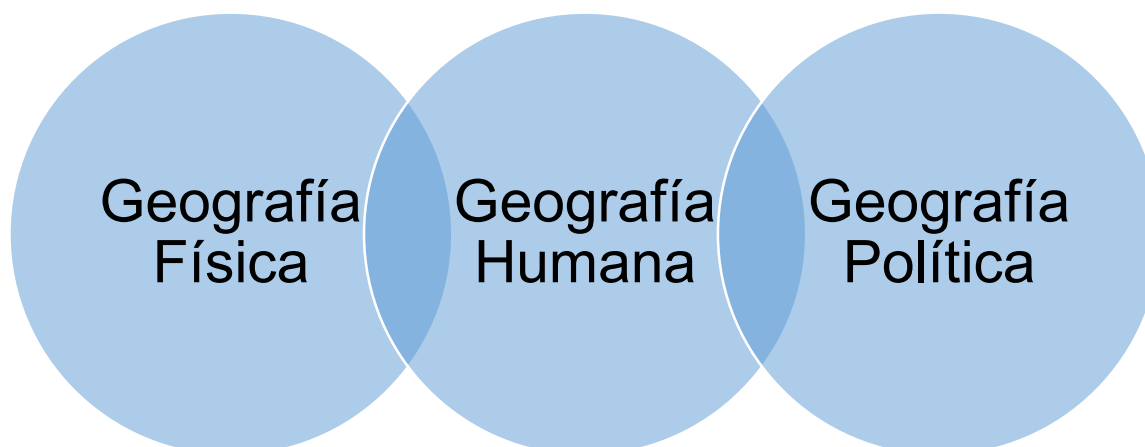


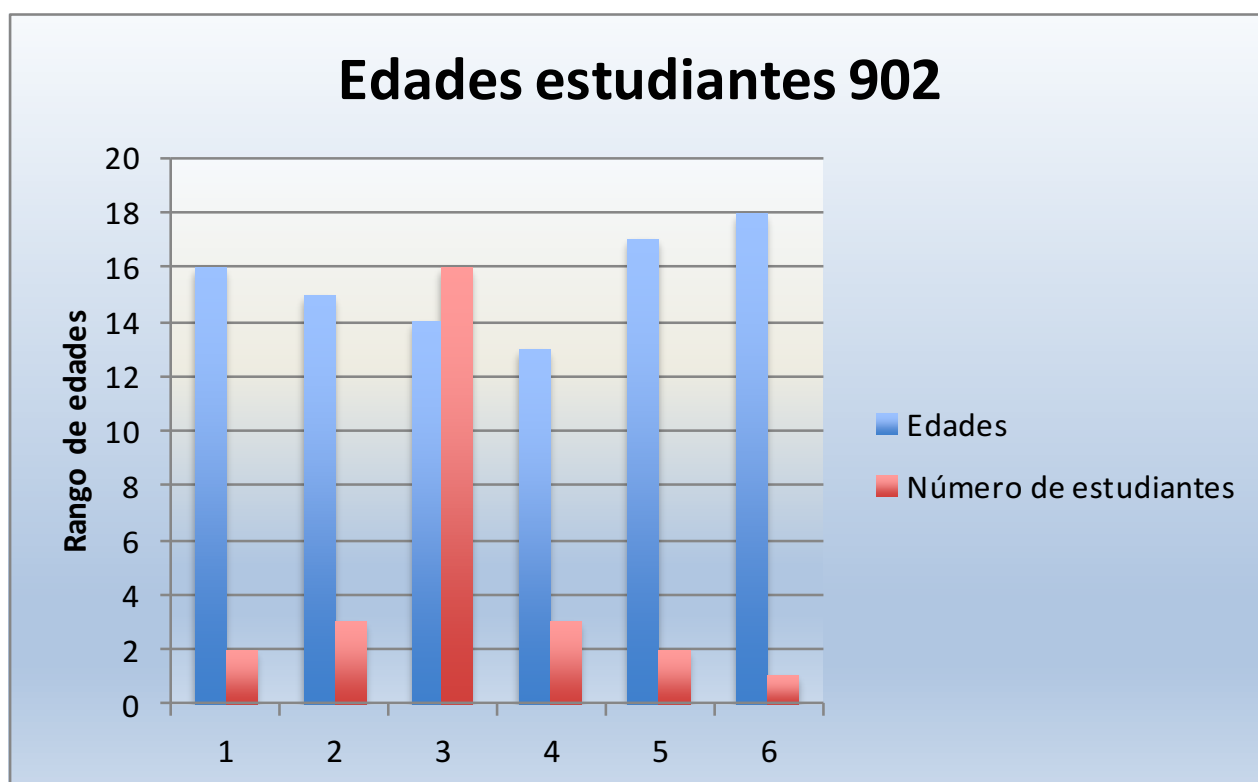
Figura 4. Geografía en el plan de estudio colegio la Palestina IED. Elaboración propia (2018).

## 2.5. Caracterización de los estudiantes

De los 1065 estudiantes que para el 2019 están matriculados en el Colegio la Palestina, se toman como referencia 27, que actualmente cursan el grado noveno, particularmente 902.

A partir de un pequeño ejercicio autobiográfico se recopiló la información que a continuación aparece referenciada. El ejercicio estuvo pensado en doble vía. Por una parte, se buscaba conocer datos básicos sobre los estudiantes para su posterior segmentación y a su vez, conocer a rasgos generales sus aspiraciones, relacionamiento social y las expectativas que se gestaban para con la práctica educativa.

Los 27 estudiantes, están segmentados en un rango de edad de los 14 a los 18 años, su distribución exacta aparece así:



*Figura 5.* Edad de los estudiantes del Colegio la Palestina IED. Elaboración propia (2018).

En el curso 902, 16 estudiantes son mujeres y 11 hombres.



*Figura 6.* División por sexo estudiantes Colegio la Palestina IED. Elaboración propia (2018).

El estudiantado del Colegio la Palestina para este curso, casi en su totalidad, residen en la localidad de Engativá (localidad 10). Distribuidos principalmente en los barrios la Granja, Minuto de Dios, Villa Cristina, Villa Gladys, la Palestina, entre otros. A excepción de una estudiante que ha vivido la mayor parte de su vida en la localidad de Suba, no obstante, la distancia de desplazamiento hacia la institución educativa es relativamente corta.

Con respecto a su núcleo familiar, alrededor de siete estudiantes, hacen parte de un hogar de carácter disfuncional, en el que por lo menos uno de los padres no vive con ellos, o en algunas circunstancias, son los abuelos los que hacen las veces de papás; por su parte, seis no referencian como importante los integrantes de su familia y los 14 poseen una estructura familiar nuclear convencional.

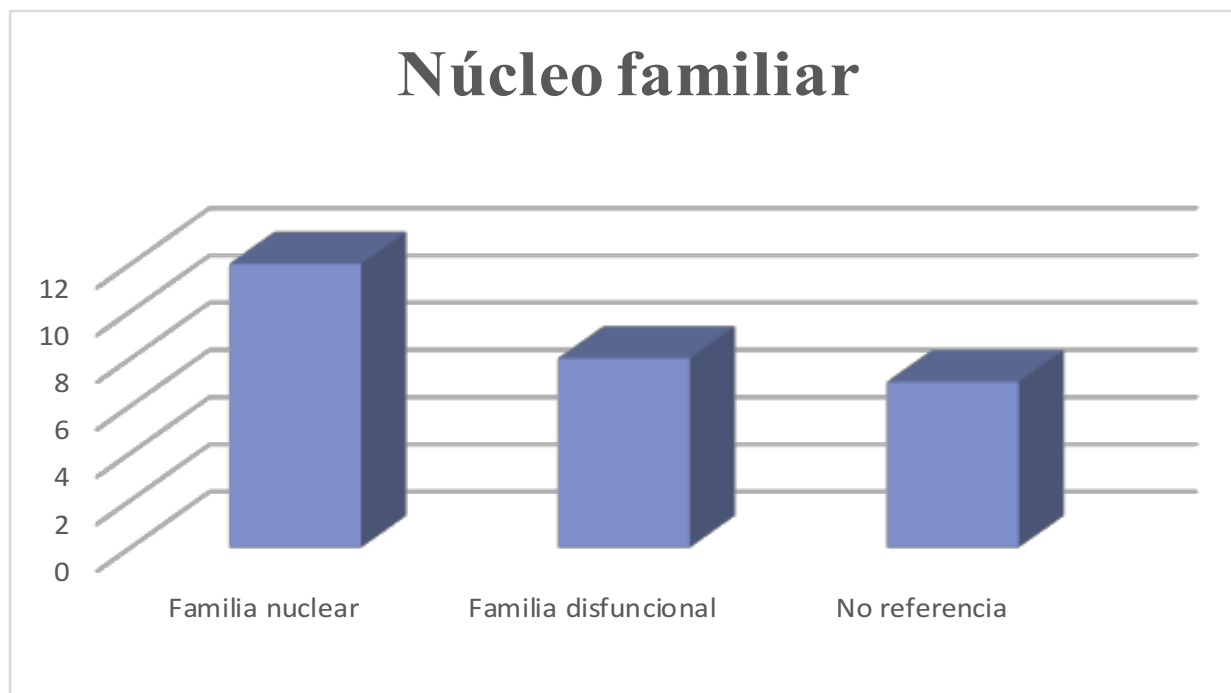


Figura 7. Núcleo familiar. Elaboración propia (2018).

Con respecto a gustos y aficiones, las plataformas de streaming y la preocupación por el medio ambiente son referentes que se destacan. A su vez, el gusto por la música y la lectura tiene mención. De manera aislada, aparece el acoso escolar y el rechazo como factor de socialización. Con respecto a la práctica deportiva, por lo menos 9 estudiantes referenciaron el gusto por el Fútbol, el microfútbol; el boxeo y el patinaje cobran importancia en sus vidas para algunos estudiantes.

Reviste consideración el hecho de que alrededor del 50% de los estudiantes no referencien ninguna práctica deportiva dentro de su relato autobiográfico. Aunque basta revisar las zonas comunes del Colegio para comprobar que en algunos casos la omisión de esta información no quiere decir que no practiquen ni socialicen en torno a un deporte en particular.



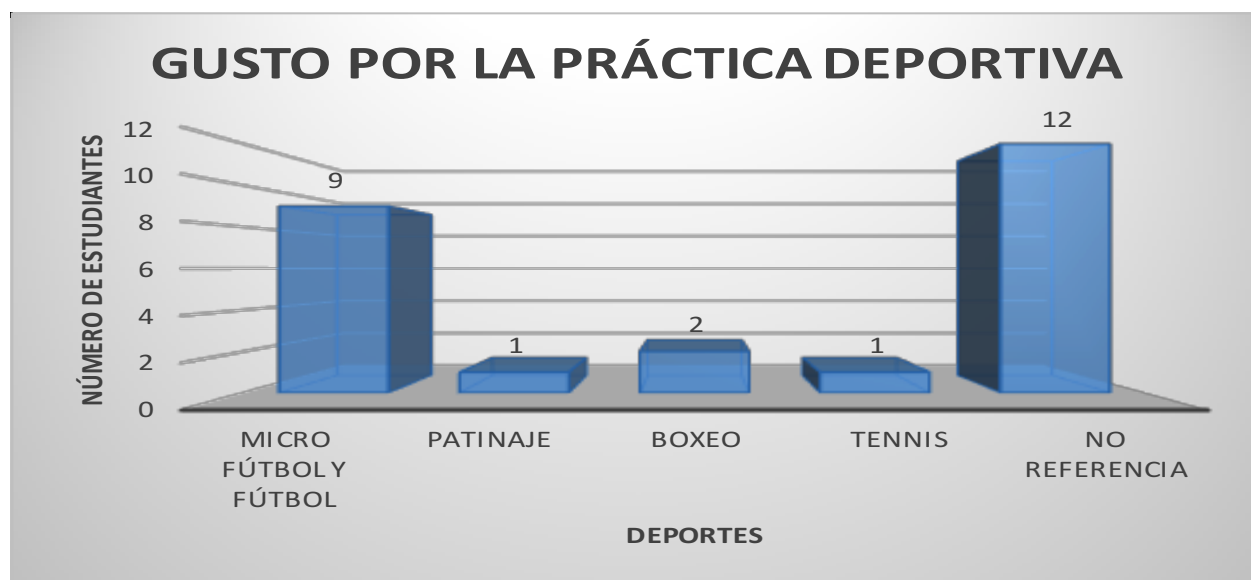


Figura 8. Gusto por los deportes. Elaboración propia (2018).

Sin restar importancia a lo mencionado, toma relevancia el ideal de superación en torno a su paso por el Colegio y posteriormente por la universidad. La mayoría de los comentarios apuntan a que luego de un gran esfuerzo, llegará la recompensa. “Comprarles una casa a mis papás”, o que “ellos se sientan orgullosos de mí”, redundan en la mayoría de las autobiografías. Cuestiones como el miedo al fracaso están directamente relacionadas con su toma de decisión y de acción.

Manfred Max-Neef, argumentaría que una de las patologías colectivas que se desarrollarían de acuerdo con la utopía del desarrollo tiene que ver precisamente con la preocupación constante por el miedo desarrolladas en amplias escalas que van desde lo local a lo global, entendiendo que:

Dicha esquizofrenia política no se encuentra sólo a nivel de confrontaciones globales entre los grandes poderes: también se dan casos similares en muchos niveles nacionales. Todos son responsables de la generación de diversas *patologías colectivas del miedo*.

Sugerimos aquí en calidad de ejemplo, cuatro tipos de patologías colectivas del miedo, de acuerdo con su origen: a) por confrontación semántica originada en manipulaciones ideológicas; b) por violencia; c) por aislamiento, exilio y marginación; y d) por frustración de proyectos de vida. (Max-Neef, 1986, p.81).

Dos postulados de los estudiantes en esta dirección pueden ser disidentes:

- “Temo no lograr lo que quiero por falta de dinero. Voy a hacer lo posible para lograr lo que quiero y cumplir mis sueños”. (Aponte, 2019)
- “Me gustaría terminar el Colegio y graduarme de la universidad, y salir como una persona profesional, con un buen trabajo y que mis papás se sientan orgullosos de mí. Uno de mis mayores anhelos es que cuando ya tenga un trabajo, comprarle una casa a mi mamá y que la disfrute”. (Castellanos, 2019).

Nuestros estudiantes entienden el paso por el Colegio y la universidad como una serie de escalones para llegar a un ideal, sea cuál sea éste. En ese sentido, es necesario generar procesos para comprender la realidad local, nacional e internacional, identificando situaciones adversas que puedan presentarse en la marcha, Max Neef, (1986) argumentará que, “*Tal como nos vemos enfrentados a una interrelación de ámbitos de dependencia (económico-financiero, tecnológico, cultural y político) nos hallamos paralizados por una agregación de espacios de dependencia: local, regional, nacional e internacional*”. (p.56).

A partir de ello, huelga preguntarnos, ¿Deberíamos enseñar que la frustración hace parte de una de las tantas esferas de la vida social?, o, por otra parte, omitimos de tajo dicha realidad. Vale la pena preguntarnos como maestros ¿Cuál es nuestro papel en dicha circunstancia? No obstante, los animamos e instamos a su superación; pero, tal vez ignoramos incluso, qué tipo de desarrollo esperamos en ellos.

Por lo que muestran sus escritos, para la mayoría de los estudiantes priman sus intereses particulares, resaltan la influencia que tiene los mayores en sus vidas e idealizan lo que posiblemente podrá ser de sus vidas en un futuro.

Sin embargo, vale la pena considerar algunos de los apartados autobiográficos de los estudiantes por su potencial evolutivo:

- “*Tengo un punto de vista diferente, creo que en todas las sociedades debería haber una igualdad en la que se beneficie el bien común.* (Benavides, 2019).
- “*Me gusta el estudio, pero muchas veces quiero salir por decirlo así de la carrera de ratas y ser libre y no rendirle cuentas ni a un empleo ni tampoco a un jefe*” (Tovar, 2019).

- *“Yo soy muy soñadora y creo en el respeto mutuo y en los derechos a todo tipo de ser humano. Salí del closet abiertamente a los doce años”. (González, 2019).*

### 3. Marco teórico

Mi abuelo era como un topo. Todo lo hurgaba. Pertenecía a esa clase de hombres que no se contentan con saber las cosas de oídas. Él tenía que conocerlas. Si le hablaban del barro, no descansaba hasta embardunarse con él. Sólo así se sentía satisfecho. (Lozano, 1994, p.9).

#### 3.1 Enfoque didáctico

Para efectos del presente trabajo, se utilizó el Aprendizaje Significativo como enfoque didáctico a propósito de la importancia que en la práctica pedagógica se les dio a los conocimientos previos de los estudiantes. Para Ausubel citado en Rodríguez (2008), el Aprendizaje Significativo en una teoría de aprendizaje que,

Se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero, desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de este aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. (p.8).

En el mismo sentido, para Ausubel (1969), citado en Ortiz (2013), aprender significa

(...) comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos. (p.33).

Existen algunas condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo:

- *Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.*
- *Que los estudiantes estén motivados para aprender.* (p.34).

Así, los conocimientos previos del estudiante se convierten en insumo fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según lo propuesto por Ausubel, el rol docente debe estar plegado a utilizar estrategias para que sus estudiantes relacionen los conocimientos nuevos propuestos en el ámbito escolar, a partir de sus experiencias previas.

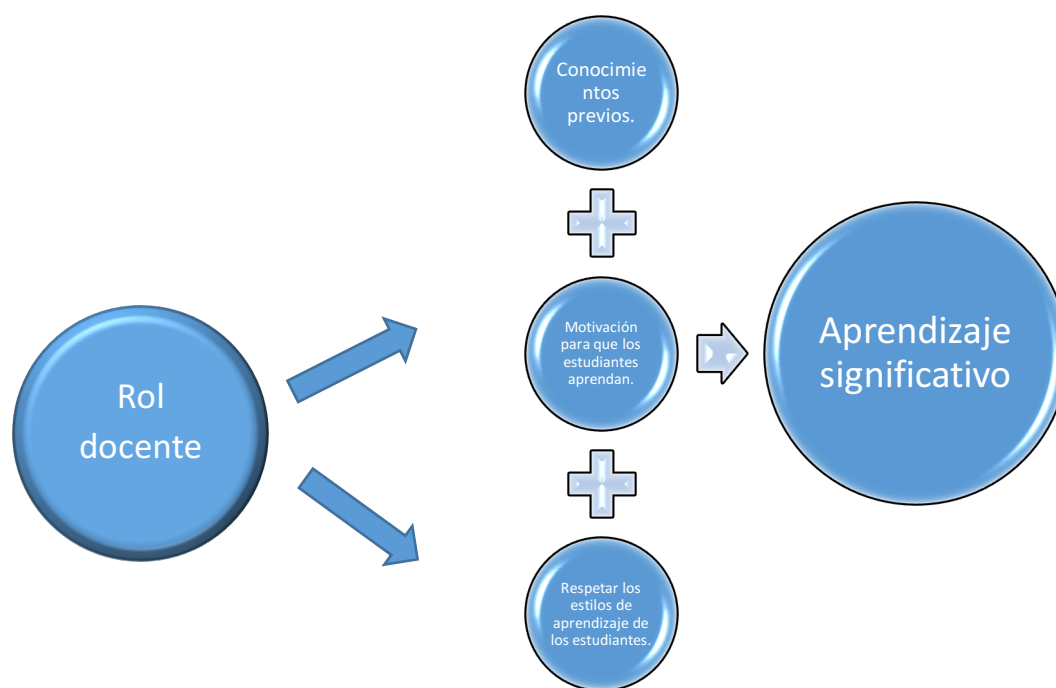


Figura 9. Elaboración propia, basada en condiciones para el aprendizaje según Ausubel, citado en Ortiz (2013).

El rol docente para el aprendizaje significativo es un punto de anclaje sobre el cual se soporta gran parte de los procesos de enseñanza aprendizaje. El profesor, que en el enfoque conductista era el encargado según Ortiz de “desarrollar una adecuada serie de arreglos contingenciales de reforzamiento para enseñar”. (2013, p.18). en el aprendizaje significativo será el encargado junto con sus estudiantes de generar, “un proceso de interrelación y clarificación continua (...) en el marco de un clima

*social generado por estos protagonistas dentro de un contexto comunitario, en el que se manifiestan una serie de problemáticas que el estudiante debe resolver”.* (2013, p.35).

Por su parte, Gutiérrez (2009) dirá que tanto el profesor como el estudiante,

(...) interactúan de manera sistemática en torno a los objetos de conocimiento provenientes de las diferentes disciplinas. Esa interacción está influida por variables de naturaleza cognitiva y afectiva (habilidades, emociones, percepciones, etc.), pertenecientes a ambos sujetos, factores que son movilizados con el propósito fundamental de lograr aprendizaje significativo. (p. 6).

Las particularidades propias del estudiantado palestino, buscó establecer una conexión que partiera desde lo local y progresivamente fuera ampliándose para que los estudiantes comprendieran que lo inmediato y lo cercano, no estaban relacionado únicamente con su realidad inmediata, sino que respondía a dinámicas e intereses globales.

### 3.2 Enfoque investigativo

(...) Sujeto la nota con fuerza para que no se la lleve el viento. Le leo a Pari las escasas frases garabateadas en ella.

- “Me dicen que debo adentrarme en unas aguas en las que no tardaré en ahogarme. Antes de que lo haga, te dejo esto en la orilla. Rezo para que lo encuentres, hermana, para que sepas que llevaba en el corazón cuando me hundía”. (Hosseini, 2013, p.377).

La presente investigación, obedece a un ejercicio de corte de cualitativo. El cual busca a partir de la interpretación comprender la realidad social de los sujetos a investigar. Así, en palabras de González (2003), *“al emplear una metodología cualitativa más que privilegiar la generación de teorías se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada”* (p.6).

Las características que según Patton (citado en González, 2003) son:

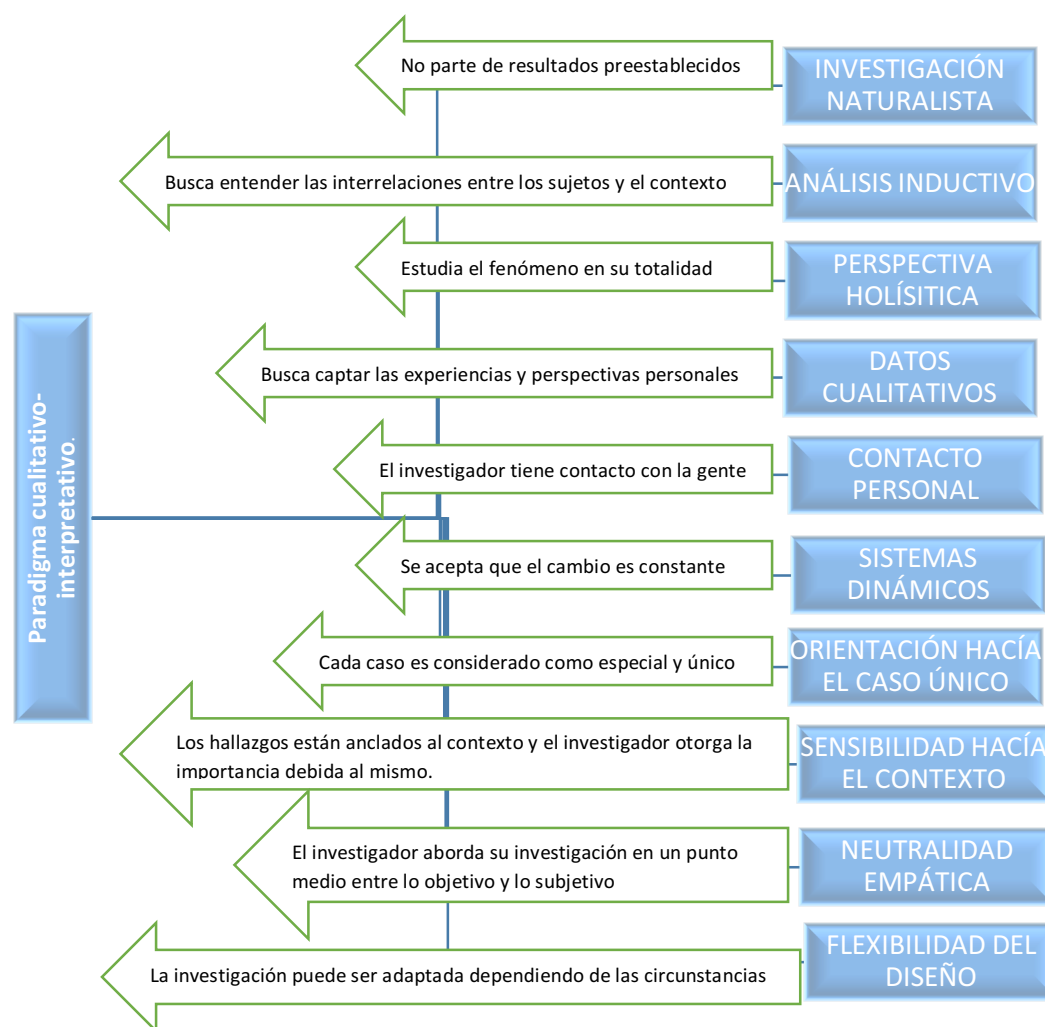


Figura 10. Elaboración propia, basada en Patton (citado en Rodríguez, 2003).

El profesor en formación busca comprender el contexto de los estudiantes del Colegio la Palestina I.E.D teniendo en cuenta las particularidades propias de las fases del ejercicio investigativo mencionado, dando importancia a sus percepciones y la forma de relacionamiento a con sus pares y con el entorno académico.

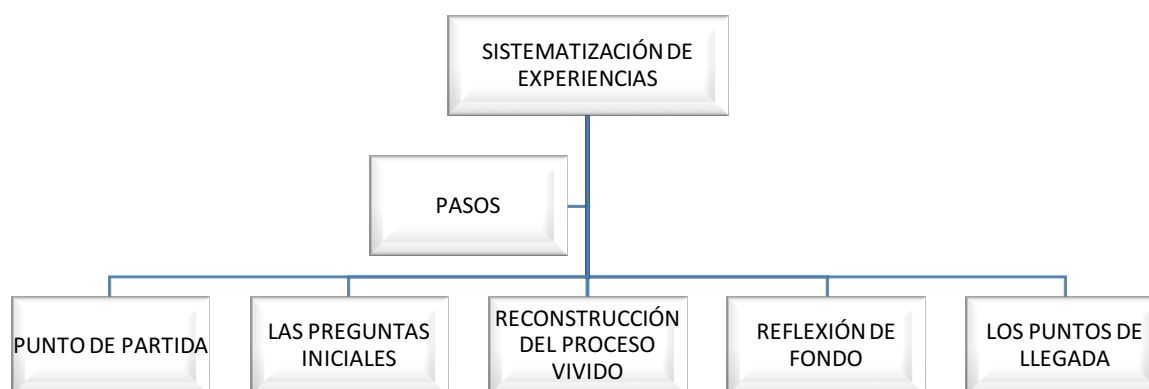
Es de vital importancia que los estudiantes aporten al proceso a partir de sus conocimientos y el sustrato experiencial que han ido acumulando no solo en la institución educativa sino en su vida en general. Los acercamientos barriales, locales y los procesos de comunicación con sus abuelos, padres y familiares. El diálogo intergeneracional en ese sentido es el punto de anclaje sobre el cual la propuesta mencionada se nutre.

### 3.2.1. Sistematización de experiencias

Para Jara (1994) citado en Aguilar (2013) la sistematización de experiencias se entiende como,

un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica... y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña...; de otra parte..., aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra propia realidad. (p.30).

Para el autor mencionado, hay 5 eslabones para que el proceso metodológico de sistematización de experiencias sea llevado a cabo de manera efectiva.



*Figura 11.* Elaboración propia basada en Jara 1994 (Citado en Aguilar 2013, pp. 30-31). Sistematización como método de investigación cualitativa; un uso nuevo de las cosas conocidas. REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO DIGITAL., 6 (2013), 29-41. En [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119001/EYFD\\_63.pdf?sequen](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119001/EYFD_63.pdf?sequen).



Para Expósito y González (2017), en la sistematización de experiencias hay,

una intencionalidad transformadora, creadora y no pasivamente reproductora de la realidad social que anima a realizarla como parte de un proceso más amplio. El factor transformador no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, al sistematizar fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras, o sea el proceso de sistematización como tal, constituye un resultado científico, que lleva a la transformación de quienes lo realizan. (p.3).

Por su parte, Jara (s.f.) dirá que *“Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación”* (p.3).

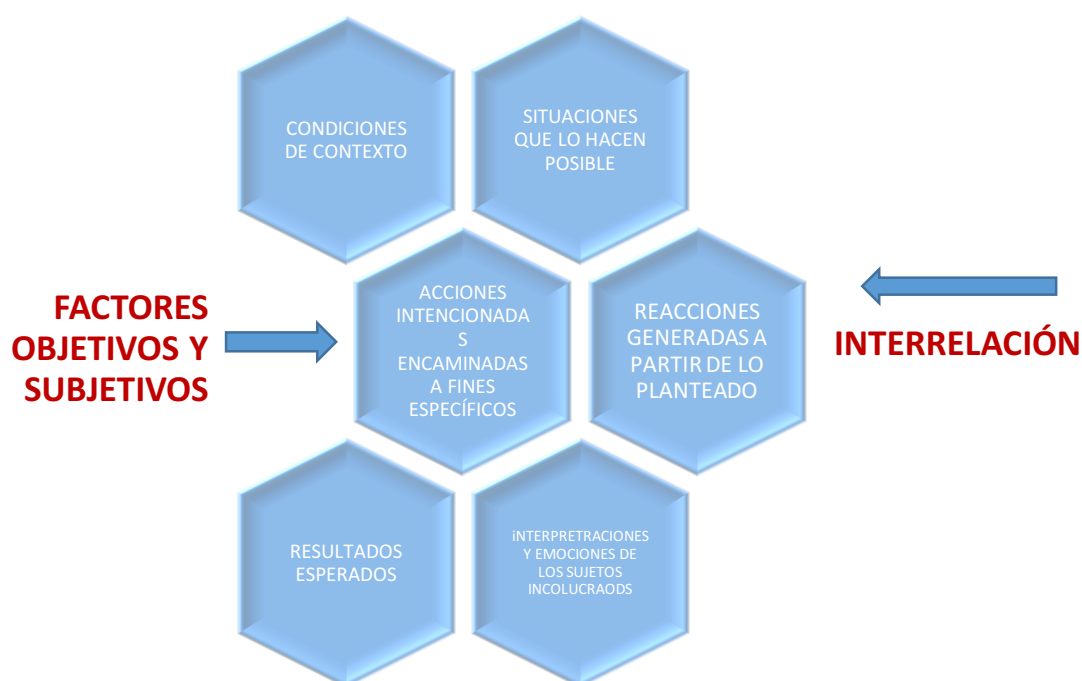


Figura 12. Elaboración propia basada en Jara (s.f). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. 1-17. En [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf)

### 3.2.2. Sistematización de prácticas educativas

Según Navarro y Roche (2013), *“la sistematización de experiencias como proceso, nace en América Latina a fines de los años setenta, y fue pensada en un principio como forma de abordaje y reconstrucción de experiencias de educación popular para construir conocimiento en conjunto con los sujetos intervinientes”* (p.5).

Posteriormente, la sistematización de experiencias se fue plegando a los espacios de la Educación Formal. La necesidad que los maestros construyan conocimiento a partir de sus experiencias ha posibilitado que el “diario vivir” de múltiples maestros en el país y en el mundo, sea sometido a cuestionamientos resaltando los “aciertos” y cuestionando las “oportunidades” que la práctica ofrece. En el mismo sentido, Navarro y Roche (2013) dirán que,

se piensa a la experiencia como rica en conocimientos, los cuales muchas veces, debido a la necesidad cotidiana de llevar adelante la práctica sin tiempo para reflexionar sobre ella, no dan tiempo a ordenarlos, fundamentarlos u hacerlos transmisibles (p.6).

Las planeaciones y la cotidianidad docente se convierten entonces en insumos de vital importancia para la construcción de conocimiento. Es muy común encontrar casos en que los maestros deben sostener varios trabajos, lo cual complica la posibilidad de sistematizar sus prácticas. Allí, muchas de las situaciones y aciertos que se desarrollan en los escolares, no trascienden más allá de lo que logre general con los actores allí inmersos.

En palabras de Marta Liliana Iovanovich (2007), existen problemáticas asociadas a no sistematizar las prácticas,

- *La pérdida u olvido de experiencias valiosas.*
- *El desaprovechamiento del potencial de la experiencia como fuente de conocimiento debido a que éste no se desarrolla, es decir, queda trunco, ni profundiza la reflexión y análisis de la tarea realizada. (p.1).*

### 3.3. Enfoque geográfico

El siguiente apartado da cuenta la elección que el profesor en formación retomó para soportar su ejercicio investigativo. Se rescataron elementos desde la geografía humana, las geografías de la vida cotidiana y la geografía crítica. Dicha elección supone un análisis no solo desde emocionalidad y las prácticas espaciales que se dan en los espacios, sino a su vez en la posibilidad de tensión y

defensa de los mismos por parte de los estudiantes. Así, se busca que los estudiantes se conviertan en agentes activos dentro del ejercicio mencionado, en su comunidad y en su vida particular.

### 3.3.1 Geografía Humana

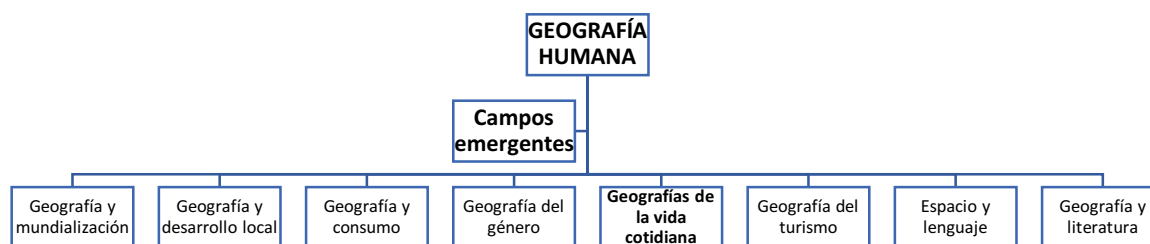
Luego de la posguerra, los intereses geográficos viraron en torno a nuevas concepciones. La importancia que durante décadas tuvo el análisis cartográfico y la influencia que el positivismo ejerció en la geografía de la época, fue siendo superada a propósito de la influencia humana en los procesos geográficos. No es que antes esta influencia no existiera, solo que para los círculos académicos el tamiz racionalista tenía más peso. Durante mucho tiempo la geografía humana fue considerada poco importante, de acuerdo con lo que propone Vidal de la Blanche (citado en Capel, 1987), *“la Geografía humana es una de las ramas que ha brotado recientemente sobre el viejo tronco de la Geografía”* (p.15). Complementa Capel al decir que, *“Y ese brote fue considerado durante cierto tiempo poco importante, escasamente geográfico”*. (1987, p.17).

Posteriormente, la Geografía humana fue adquiriendo importancia relativa. A lo largo del siglo XX, su peso fue acrecentándose a partir de la necesidad de entender los procesos geográficos más allá de una relación estrictamente física. Continúa Capel (1987), al argumentar que:

La geografía humana se fue afirmando como una poderosa rama de la disciplina, y ello hasta el punto de que, frente a las primeras reticencias, para muchos autores la geografía solo tiene sentido en tanto que ciencia humana o social. (p.20).

A la postre, el desarrollo conceptual de los campos tradicionales y emergentes de la geografía humana según Lindón y Hiernaux (2006), lejos de delimitar únicamente en términos epistemológicos su accionar, sirven para establecer relaciones dialógicas teniendo en cuenta la complejidad de la realidad social y geográfica con el propósito de ampliarlas perspectivas y aristas de análisis.

Para el caso del presente ejercicio investigativo se optó por el campo de las Geografías de la vida cotidiana, ya que este permitió establecer relaciones entre la vida de los estudiantes anclada precisamente a los espacios que progresivamente se convertirán en lugares.



*Figura 13.* Campos emergentes de la Geografía humana. Elaboración propia basado en Lindón A. y Hiernaux, D. (2006). Tratado de geografía humana. México. ANTHROPOS.

### 3.3.2. Geografías de la vida cotidiana, en adelante GVC

En palabras de Lindón (2006),

La vida cotidiana es urbana, pero también es rural; lo cultural es parte central de ella, igual que lo político, la condición de género, el turismo... La pluralidad se relaciona con que la vida cotidiana es transversal a todos los campos que ha cultivado la geografía humana, tanto como la especialidad misma.

Así mismo, es necesario destacar que las GVC se retroalimentan de los avances de la cotidianidad realizados en otras disciplinas, como la sociología y la psicología social la lingüística y la misma filosofía, pero no deben confundirse con ellas ya que para las GVC no sólo se trata de la cotidianidad, sino de esta a la luz de la espacialidad. (p.356).

Para el caso particular, las geografías de la vida cotidiana a partir de lo propuesto por la autora beben de las aguas de diversas disciplinas. Estas exigen un análisis interdisciplinar de las formas cómo los individuos y la sociedad en su conjunto se relacionan y a partir de ello se construye el

espacio a propósito de la necesidad de habitarlo y hacerlo propio. De acuerdo con Lindón, “*las GCV estudian <<la relación espacio/sociedad de las situaciones de interacción>>*”. (2006, p.357).

Otros elementos se relacionan a partir de la construcción espacial mencionada. Las formas subjetivas sobre las cuales también se transforma el espacio son importantes para poderse concretar. Para Wrigth citado en Lindón (2006), “*La subjetividad y el conocimiento de sentido común constituyen el sustrato desde el cual las personas actúan en su vida cotidiana, se relacionan con los otros y con el espacio*” (p.360).

La construcción espacial según lo dicho se nutre de múltiples vertientes. Las Geografías de la vida cotidiana le otorgan tanto al individuo como al sujeto social un papel preponderante en cuanto a la relación espacial. Los procesos culturales que de generación en generación son transmitidos permiten conocer y enriquecer la forma en que antaño fueron especializados los múltiples espacios sobre los cuales descansan las geografías mencionadas. Para Lindón, es innegable que “*el trabajo, igual que la familia, son dos núcleos básicos de la cotidianidad*”. (p.362).

Los análisis posteriores en torno a la construcción epistemológica de las Geografías de la vida cotidiana tendrían en cuenta factores que hasta el momento no habían sido del todo relevantes. Las prácticas que los sujetos construyen en relación con los lugares ofrecen un panorama sobre el cual los procesos de subjetividad tienden a complementarse.

Cuatro vertientes según lo propuesto por Lindón serán reconocidas

- *Los desplazamientos;*
- *Las prácticas que permaneces en un lugar;*
- *Los escenarios de comportamiento y*
- *Los patrones rutinas espaciales.* (2006, p.370).

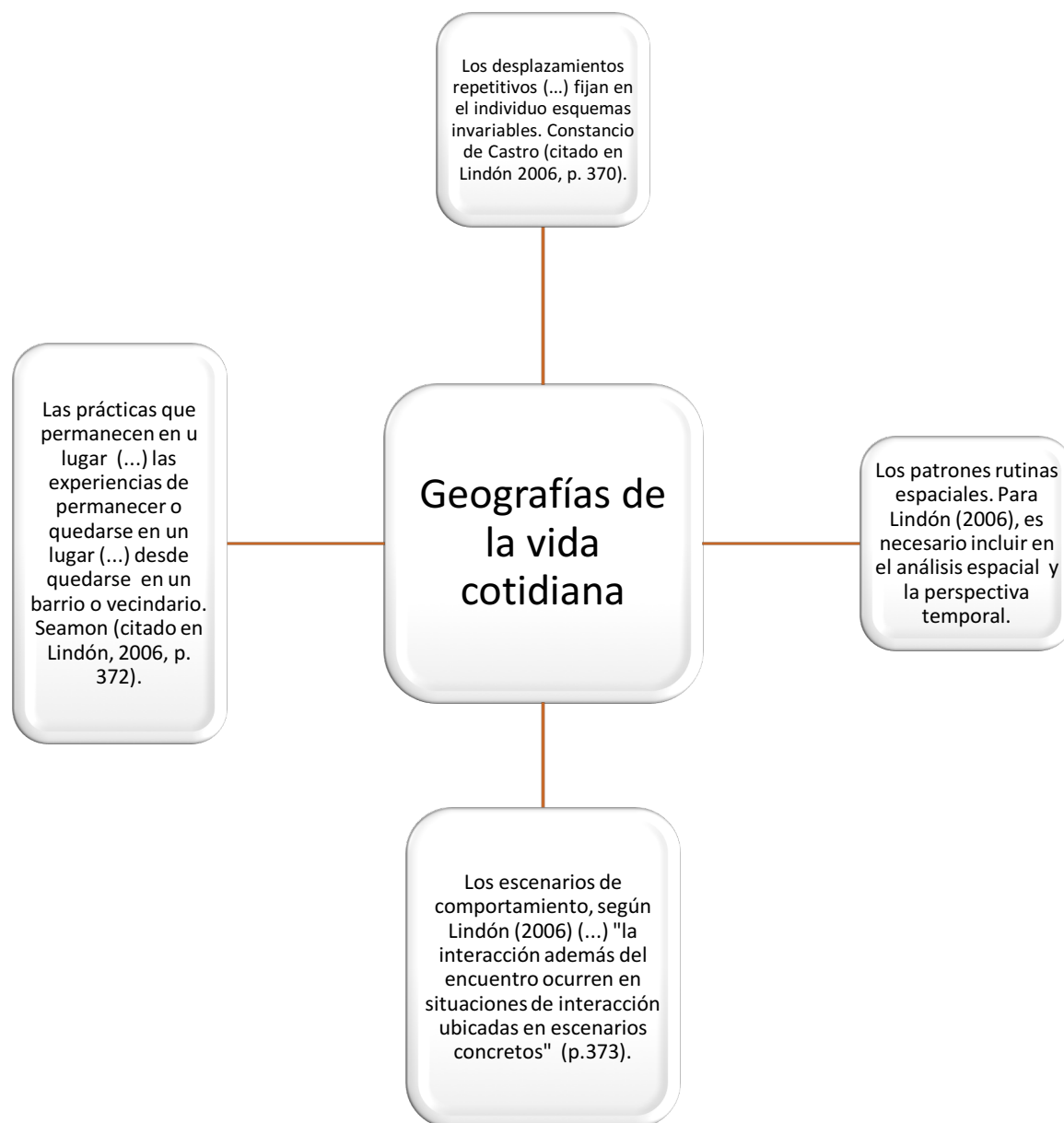


Figura 14. Vertientes analíticas para las GVC. Elaboración propia basada en Lindón (2006). Tratado de geografía humana. México. ANTHROPOS.

Así, en tono de lo expuesto, las GVC han ido evolucionando a partir de las diversas miradas y situaciones que han ido complementando su estudio. La subjetividad que los individuos plasman mientras los espacios se carga de vivencias, experiencias y anhelos fue complementada por las vertientes mencionadas. El espacio, el tiempo, los lugares y las formas de interacción social se complementan.

En el ámbito educativo y para el presente ejercicio investigativo, las experiencias y vivencias tanto de los estudiantes como del núcleo familiar y su entorno son los elementos constitutivos sobre los cuales se desarrolló la propuesta en cuestión.

### 3.3.3. Geografía crítica

Desde la década de los 80's, surge en la esfera académica una nueva forma de pensamiento geográfico. Alentado por los movimientos sociales latinoamericanos y la necesidad de entender la configuración del espacio a partir de las múltiples relaciones de desigualdad y exclusión que se gestan por medio de éste.

Para Balaguer (2018), esta corriente de pensamiento geográfico considera que el espacio es siempre social, y que para poder explicarlo es necesario desentrañar la estructura y el funcionamiento de la sociedad y los grupos sociales que lo configuran. Se pueden distinguir entre sus rasgos principales los siguientes:

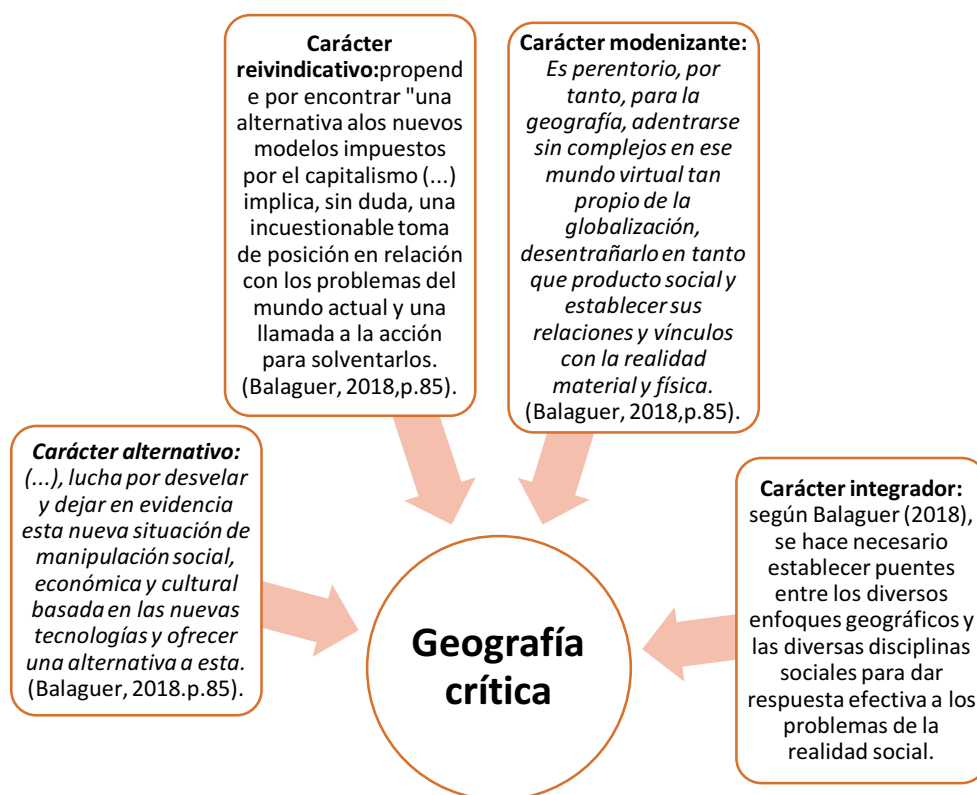


Figura 15. Rasgos de la geografía crítica. Elaboración propia basado en Balaguer (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. Actualidades Pedagógicas, (72), 73-95. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.5232>.

Con lo expuesto, la geografía crítica lejos de establecer análisis en términos contemplativos busca comprender la realidad material de los actores sociales sobre los cuales se estructura las múltiples relaciones sociales que el modelo económico imperante ha desarrollado.

Además de posibilitar un posicionamiento concreto a partir de la producción del espacio que permite a los actores mencionados construir y modificar su realidad lejos de las pretensiones meramente económicas.



Los espacios y lugares en ese sentido se convierten en “zonas de lucha” donde diversos intereses confluyen. Parques, zonas comunes, barrios; calles y sustratos populares son cuestionados en torno a sus vivencias, sus experiencias, sus recuerdos y por ende su construcción histórica y espacial.

#### 4. Marco conceptual.

##### 4.1. Lúdica: emoción y punto de encuentro con el otro.

*“La calle de mi infancia se convierte en mi Wembley, pero otros barrios tienen Maradonas y Pelés. La copa más grandiosa es un roscón con gaseosa. Suelten pues el cuero que mi gente está que goza”. (Dr Krapula, 2006).*

*“El jugador y la experiencia cultural son cosas que valoramos de modo especial; vinculan el pasado, el presente y el futuro; ocupan tiempo y espacio”. Winnicot, (citado en Jiménez, 2009. p.47).*

Jugar es un acto biológico. Los animales lo hacen a menudo. El ser humano como especie biológica también lo hace, aunque con los procesos de su desarrollo evolutivo las formas de concebirlo han cambiado.

Huizinga (2007), expuso magistralmente en *Homo Ludens* que el juego excedía con creces al acto biológico y en dicho sentido puso de manifiesto la necesidad de concebirlo desde el ámbito cultural. Renglón seguido argumenta que, *“el juego es concebido como fenómeno cultural y no, o por lo menos no en primer lugar, como función biológica”*. (p.8).

Pero el juego en sí, entendido por Huizinga como *“acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas”* (2007. p.45), desde el punto de vista pedagógico que nos convoca, el juego quedaría corto y ante dicha realidad, sus potencialidades se complementan entonces desde la lúdica como categoría de análisis.

Para Carlos Alberto Jiménez (1998), la lúdica en primera instancia debe ser entendida como

Un conjunto de actividades de expansión de lo simbólico y lo imaginativo, en los cuales está el ocio y las actividades placenteras. La realización que se deriva de esta práctica transformadora se expresa

en placeres, en repugnancias personales, frente a situaciones que nos agradan o que nos desagradan. (p.11).

Posteriormente, Jiménez (2000) comprenderá la lúdica en un sentido más extenso, al argumentar que lejos de ser una moda, o evaluada bajo un tamiz científico, ésta debe ser una posición ante la vida, una forma de habitar, reproducir y transformar la cotidianidad. Es desde la lúdica donde debemos reconocer nuestras prácticas culturales y la forma de socializarlas. Es en pocas palabras una forma de estar con él y para otro sin buscar nada más a cambio que el pleno goce de su compañía.

Desde la óptica escolar, el juego visto desde lo lúdico se convierte a su vez en una oportunidad de aproximación, de aprendizaje y de emoción. Procesos que muchas veces son tomados a la ligera al entender que la lúdica puede llevar al ocio, y el ocio a perder el tiempo.

Para Restrepo (citado en Jiménez 1998), el rescate la emoción en los procesos educativos no debe ni puede dar espera. En ese sentido responde que,

Los ciudadanos occidentales sufrimos una terrible deformación, un pavoroso empobrecimiento histórico que nos ha llevado a un nivel nunca conocido de “analfabetismo afectivo”. Sabemos de la A, de la B y de la c; sabemos del 1, del 2 y del 4; sabemos sumar multiplicar y dividir, pero nada sabemos de nuestra vida afectiva, por lo que seguimos exhibiendo gran torpeza en nuestras relaciones con los otros, campo en el que cualquiera de las culturas llamadas exóticas o primitivas nos supera con creces. (p.33).

Años después. Héctor Ángel Díaz Mejía (2006) conceptualizaría la lúdica desde dos acepciones. La primera caracteriza a ésta como “una práctica sociocultural dotada de representaciones simbólicas y directamente subordinada a un contexto propio. Y a su vez como *“expresión del “Yo” de los sujetos que individualmente reproducen estas prácticas colectivas de los grupos humanos, con un fin determinado”*. (p.21).

Sin embargo, ambas posturas se complementan. En la misma línea Jiménez dirá que *“el juego sirve para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano (...) su función, en últimas, está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce en forma natural a ésta”*. (1998. P.97).

Experiencia cultural que Huizinga (2007), entenderá como dialógica al decir que lo que para los

jóvenes es tiempo pasado para los viejos puede ser su tiempo no únicamente por recuerdo sino por la influencia que ha logrado transmitirse a partir de la cultura.

En ese sentido se entiende la lúdica como experiencia en que lo cotidiano adquiere una importancia significativa. Comprendida a su vez como mediación, posibilidad de emoción e imaginación. La escuela entonces debe reconsiderar sus prácticas y someterlas a serios cuestionamientos. Se debe superar el análisis de lo que se considera “serio” y “académico” en la institución, meramente visto como lo racional y científico ya que como lo considera Jiménez,

La fantasía y la imaginación son espacios ideales para la libertad y la creatividad. Lo irreal, lo ficticio, es sinónimo en cierta medida, de la fantasía, la cual se asocia fácilmente con los sueños o con los niños. De esta forma para muchas teorías científicas-dogmáticas, el juego y la fantasía no son actividades serias, lo serio corresponde al mundo de la ciencia. El desprecio o la subvaloración se han mantenido en la escuela tradicional y moderna debido los mecanismos o instrumentos de poder que tiene los conocimientos y las nuevas tecnologías. El maestro, a través de la interiorización de esquemas de acción y percepción del conocimiento, lo ha hibridado como hábito de instrucción. (1998, p.99).

Para Han (2016), el modo de producción capitalista ha cooptado la mayoría de las esferas de la vida humana. La lúdica, hasta hace poco había escapado de su espectro de acción. Hoy sucumbe a sus pies. No obstante, aún tiene espacio para ser recuperada, para ser potencializada y alejada de manera categórica de las manos del capitalismo.

Así, las situaciones propias de cuestionamiento que genera la lúdica, permite que el niño y/o el estudiante, establezca una relación no solo consigo mismo sino con los demás sin más mediaciones que *“el puro y gratuito afán de construir alegría”*. (Montull, 2009, p.11).

#### 4.2. Lugar: entre lo emotivo y el arraigo

De manera que, enigmática e inefable, ¿Qué podemos decir que sea cierto de la poesía? Pues que ahí está (...) en la opacidad de la vieja tetera de la abuela, en el aroma

de nuestras vidas depositadas en los armarios. (Molano, 2012, p. 246.)

Habitar un lugar no es otra cosa que hacerlo propio. Hacerlo nuestro. A medida que lo habitamos, que lo compartimos con los demás y lo vivimos a través de ellos; éste, va adquiriendo sentido por medio de las emociones que en él depositamos.

Según Durán (2004), el camino para que el espacio se convierta en lugar debe estar mediado por la identidad que plasmamos en él. Por la forma en que valoramos y por la manera en que se transforma en una parte importante en la vida de las personas.

En el mismo sentido, Eires, citado en Córdova (2008) dirá que los lugares son *“centros profundos de la existencia humana, de gran valor sentimental y fundamentales para satisfacer las necesidades del hombre”* (p. 6).

Las nuevas formas de concebir el mundo, de vivir en él, la manera como sus escalas y conexiones han aumentado, la desconexión generacional aparente que, se ha ido profundizando con el avance de la tecnología, esconden riesgos considerables para el lugar visto en dicho sentido.

Yuan, citado en Tibaduiza (2009) dirá que el lugar puede entenderse como *“una clase especial de objeto cargado de significados, que existe en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo”*. (p. 33).

Hacerle frente a la problemática citada, exige, una toma de posición no solamente resaltando las virtudes de lo local, ya que este a su vez hace parte, se transforma y es afectado junto con lo que se sucede al ampliar la escala y llevarla hasta el ámbito global. Por citar un ejemplo: diríamos que a medida que fueron apareciendo canchas sintéticas de carácter privado en las que se paga un valor por jugar, donde el tiempo se convierte en un enemigo común y en donde todo está mediado por la capacidad de consumo estaríamos acudiendo a la transformación de dichos espacios en lo que Canclini citado en Durán (2004) entenderá como un lugar donde ocurre un *“despedazamiento del tejido social, la destrucción de las identidades colectivas y la apatía de enormes agregados sociales, especialmente del medio popular.”* (p.1).

#### 4.2.1. Lugar: una lucha sin tregua

El panorama en el que se encuentra la construcción del lugar quedaría corto, si únicamente lo entendemos desde las cargas de emotividad y afectividad que le aplicamos, y si además de ello no tomamos partido y lamentamos de a poco y con cierta parsimonia cómplice su “extinción”.

Massey (2012), nos invita a pensar el lugar desde una óptica más amplia, al argumentar que,

(...) Lo que confiere a un lugar su especificidad no es ninguna larga historia internalizada sino el hecho que se ha construido a partir de una constelación determinada de relaciones sociales, encontrándose y entretejiéndose en un sitio particular. Si nos desplazamos desde el satélite hacia el globo, manteniendo en la cabeza todas estas redes de relaciones sociales, movimientos y comunicaciones, entonces cada «lugar» puede verse como un punto particular y único de su intersección. Es, verdaderamente, un punto de encuentro. Entonces, en vez de pensar los lugares como áreas contenidas dentro de unos límites, podemos imaginarlos como momentos articulados en redes de relaciones e interpretaciones sociales en los que una gran proporción de estas relaciones, experiencias e interpretaciones están construidas a una escala mucho mayor que la que define en aquel momento el sitio mismo, sea una calle, una región o incluso un continente. Y a su vez esto permite un sentido del lugar extrovertido, que incluye una conciencia de sus vínculos con todo el mundo y que integra de una manera positiva lo global y lo local. (p.126).

Pero Massey, no exalta al capitalismo al argumentar lo referenciado, por el contrario, sus ideas sirven de alimento a una toma de posición crítica en la que el consumo borra los límites fronterizos y los lazos que se pueden tejer entre lo local y lo global en el sentido progresivo del concepto, continúa Massey

No se trata de establecer conexiones rituales con el «sistema más amplio» (la gente que en la reunión local saca a colación el capitalismo internacional cada vez que quieres hablar sobre la recogida de basuras) sino de las relaciones reales con contenido real (económico, político, cultural) entre un lugar local y el resto del mundo en el que está.

(...) Y, finalmente, todas estas relaciones interactúan con y toman nuevos elementos de especificidad de la historia acumulada que todo lugar tiene, siendo dicha historia imaginada el producto de una capa sobre otra de diferentes conjuntos de vínculos, tanto locales como con el mundo más amplio.

En su retrato de Corcega, Granite Island, Dorothy Carrington viaja por la isla buscando las raíces de su carácter. Explora todas las diferentes capas de gentes y culturas: la larga y tumultuosa relación con Francia, con Genova y Aragon en los siglos XIII, XIV y XV, hacia atrás a través de la muy temprana incorporación al Imperio Bizantino, y la dominación por los vándalos, y antes de eso, parte del Imperio Romano, y antes la colonización y asentamiento de los cartagineses y los griegos... basta que encontramos... que incluso los constructores de megalitos llegaron a Córcega desde algún otro lugar. Se trata de un sentido del lugar, una comprensión de «su carácter», que solo puede construirse vinculando un lugar determinado a los lugares que están más allá. (2012, p.128).

En el mismo sentido Milton Santos propondrá (1996), que el lugar debe convertirse entonces en la forma en que la sociedad civil reviste los embates de la globalización. Es una toma de partido en la que el papel de los ciudadanos debe ser activo y propositivo. Dirá entonces que,

El Lugar, nuestro próximo, nos restituye el Mundo; si éste puede esconderse por su esencia, no puede hacerlo por su existencia. En el lugar, estamos condenados a conocer el Mundo, por lo que él ya es, pero también por lo que aún no es. El Futuro, y no el Pasado, es nuestro punto de referencia.

(...) El lugar es la oportunidad del acontecer. Y éste, al volverse espacio, aunque no pierda sus marcas de origen, gana características locales. Es como si la flecha del tiempo se torciese en contacto con el lugar. (p.149).

#### 4.3. Prácticas espaciales.

Esta propuesta investigativa hunde sus raíces en la categoría de práctica espacial. Aunque a su vez, es vista de manera complementaria con la lúdica y el lugar. Su transversalización busca entender las potencialidades geográficas que se pueden construir en la escuela.

Alicia Lindón propondrá entonces la categoría de prácticas espaciales analizada desde la relación corporal y las emociones que los seres humanos son capaces de sentir. Dirá Lindón entonces que, *“estudiamos el cuerpo y las emociones como una ventana para comprender la construcción social de la*

*ciudad, de lo urbano y sus lugares, a través de los sujetos que la habitan corporal y emocionalmente”* (Lindón, 2009, p.6).

En ese sentido continúa Lindón (2009) al comprender que,

(...) Las prácticas espaciales que despliega el sujeto cuerpo están teñidas de sentimientos, afectos y generan en los sujetos emociones de diverso tipo. La afectividad no sólo se conecta con la práctica misma, usualmente también conlleva afectos asociados a la espacialidad de la práctica. La realización de una práctica en cierto lugar puede movilizar en el sujeto, afectos por diversas cuestiones. Por ejemplo, por recuerdos agradables del lugar, por recuerdos de situaciones gratas vividas en el lugar, por temores que relaciona directamente con el lugar, por miedos, por recuerdos dolorosos vinculados al lugar, por sentimientos de inseguridad emanados del estar en ese lugar. (p.12).

A su vez, Lindón (2009) alerta que, las prácticas espaciales no pueden ser entendidas como un ente aislado. Las mismas se tejen entre sujetos de diversa índole, independientemente de la temporalidad que puedan llegar a compartir y los lugares en que se desarrolle. Esta maraña de situaciones no del todo fragmentadas son las que permiten a su vez que la ciudad pueda ser habitada, construida y reconstruida.

Por su parte Di meo, citado en Soto (2013), se pregunta por el sentido de las prácticas espaciales al otorgarles una relativa importancia a las mismas, y se pregunta si,

¿existiría el territorio sin el soporte de espacios de vida, sin los desplazamientos individuales, los funcionamientos y las prácticas rutinarias de lo cotidiano, los cuales proporcionan cuerpo y consistencia a todas las formas de relaciones espaciales?. En efecto este autor valorando los contactos sociales y materiales, así como los procesos interactivos localizados que comprometen a los actores, hipotetiza que la territorialidad no existiría sin un mínimo de prácticas espaciales repetitivas. (p.3).

En sentido complementario Goffman (1997) dirá que en las prácticas espaciales cada persona genera un rol definido, permeado por la forma como asumimos nuestra presencia. Ésta construirá



no solo nuestra forma de habitar los espacios sino además la manera como construimos colectivamente los mismos.

## 5. Metodología

### 5.1. Ruta metodológica

Tabla 1. *Ruta Metodológica. Elaboración propia (2020).*

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Construir una propuesta didáctica para la enseñanza del lugar con los estudiantes del grado 902 del Colegio la Palestina IED, desde el micro fútbol como práctica espacial.				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Población</b>	<b>Categorías de análisis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer las características y posibilidades de las prácticas espaciales en torno a la construcción de lugar, gestadas por medio del micro fútbol desde la lúdica.</li> </ul>	Ejercicio autobiográfico. Observación no participante. Observación participante. Juego de roles.	Diario de campo. Batería de preguntas. Video: "el porristo". Video: "Los ruana y sombrero". Video: "Los uuuy". Video: "Ambulancia Jenesano". Video: "Futbolista María Paz". Video: "Las porritas de millitos".	Estudiantes del grado 902	Lugar, lúdica, territorialidad, territorio.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar las dinámicas actuales del concepto de lugar, mediante el diálogo intergeneracional.</li> </ul>	Análisis de videos (testimonios familiares).	Diario de campo. Entrevista semiestructurada.	Estudiantes del grado 902	Prácticas espaciales, lugar, territorio, territorialidad.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar las implicaciones de las prácticas espaciales hoy, con base en las dinámicas de construcción y transformación de la ciudad.</li> </ul>	Análisis de dibujos y fotografías.	Diario de campo. Observación participante.	Estudiantes del grado 902	Prácticas espaciales, lugar, ciudad.

Elaboración propia (2020).

## 6. Sistematización de la experiencia

### Metodología

A partir del acercamiento llevado a cabo con las directivas del Colegio la Palestina IED a finales del año 2018 para realizar la práctica educativa en dicha institución, se traza un plan de acción, para ser ejecutado en 5 fases. Éstas se dosificaron de acuerdo con el tiempo disponible, el cual se pactó para un año y medio, proyectadas así:

Tabla 2. *Fases prácticas educativa. Elaboración propia (2020).*

	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5
FASES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	20 de agosto al 5 de noviembre (Análisis documentos y legislación educativa)	26 de febrero al 30 de abril de 2019 (Análisis del entorno, el contexto y acercamiento a estudiantes y profesores).	2 de mayo al 31 de julio (Diseño de unidad didáctica).	1 de agosto al 1 de septiembre (Implementación unidad didáctica).	1 de septiembre al 1 de octubre Retroalimentación con el profesor titular).

La segunda fase, perseguía como objetivo la aproximación a los estudiantes y el conocimiento en términos generales y la metodología manejada por el profesor Huxley Martínez, titular de la clase de Ciencias Sociales. Ésta, revestía gran importancia, ya que, de acuerdo con el enfoque investigativo, los conocimientos previos, las experiencias de los estudiantes y el relacionamiento con su entorno, serán una parte fundamental en la construcción de la unidad didáctica proyectada como fin último.

A su vez, era importante enfrentar las barreras y entrar en confianza con los estudiantes. Allí, en los primeros acercamientos, fue vital entablar procesos mediados desde el conocimiento mutuo, para ello se propuso un pequeño ejercicio autobiográfico en el cual se buscaba dar respuesta a cuestionamientos básicos como, ¿Cuáles eran sus expectativas con la clase? ¿Cuáles eran sus principales gustos y aficiones? ¿Cuáles eran las circunstancias que a su juicio podrían ser consideradas como frustraciones en su vida? Y en ese sentido, conocer datos básicos sobre su composición familiar.

Dicha exploración permitió además de lo mencionado, conocer de primera mano las formas de relacionamiento para con sus pares, teniendo en cuenta que, la mayoría llevaba varios años en la Colegio y se distinguían desde hace tiempo.

Por su parte, el apoyo y acompañamiento por gran parte de la comunidad educativa permitió conocer las expectativas y los alcances que tendría a su vez la práctica pedagógica.

La implementación de la propuesta, en un primer momento pretendió encontrar elementos comunes en relación con el concepto de lugar, ligado a lo que propone Raquel Urroz (2018) al decir que luego de que el espacio se convierte en lugar, *“es porque se ha establecido un vínculo emocional entre ellos y la presencia humana, provocando cierta comunicación permanente y sentimientos particulares que se derivan de esta relación”*. (p.3). Sensaciones que se convertirían en insumo para gran parte de la práctica y que desencadenarían un cuestionamiento directo de los estudiantes con su cotidianidad y su realidad inmediata.

Tabla 3. *Planeación clase 1. Elaboración propia.*

<b>Institución.</b>	<b>Colegio La Palestina IED.</b>
<b>Temática de la clase 1.</b>	<b>El lugar como cuestión previa.</b>
<b>Propósitos.</b>	<b>Indagar las nociones previas de los estudiantes del concepto de lugar.</b>
<b>Actividades.</b>	<b>Dibujar en el tablero su lugar favorito y algo característico que me represente.</b>
<b>Recursos multimedia</b>	<b>No aplica.</b>
<b>Recursos.</b>	<b>Tablero, marcadores, borrador.</b>

## **Implementación clase # 1 martes 2 de agosto**

### **Metodología:**

Luego del respectivo llamado a lista por parte del profesor titular, Huxley Martínez y el saludo por parte del profesor en formación se inicia la clase que se lleva a cabo de 7:00 a 9:00 a.m.

Acto seguido, se usan las preguntas formuladas con antelación, donde se cuestiona a la totalidad de la clase con relación a su lugar favorito, ofreciendo un tiempo prudencial para que piensen, además, se cuestiona, ¿qué es eso que lo hace tan especial? Luego de un breve sondeo se sugiere que cada uno pase al tablero y lo represente, o que, a su vez, escriba cuál fue su elección y lo complemente con un símbolo que los caracterice, esto con el fin que sus compañeros y ellos mismos puedan reconocerse en la actividad.

Con bastante pena en un principio, los estudiantes participan de la propuesta. Es común escuchar comentarios en tono conciliador al argumentar que, “profe, es que no sé dibujar y ellos se burlan”. En el mismo sentido, y de manera jocosa, mientras hacen su dibujo, borran algunas letras y partes de los trazos de los demás o, complementan la participación de sus compañeros diciendo “ahí le dieron el primer beso le apuesto”, “¡Ay, como si no supiéramos porque dibuja eso!”.

Poco a poco el tablero se hace más estrecho y a manera de sugerencia se propone, que mientras dibujan piensen que sensación les produce los recuerdos de este. Así, mientras los dibujos aparecen, el tiempo se consume. No obstante, cada uno de la mayoría de los estudiantes pudo terminar la actividad con satisfacción.

Debido a que algunos no pudieron explicar el porqué de sus dibujos, se propuso a manera de sugerencia que dichos aportes se rescatarían la siguiente clase.



Fotografía 11. Dibujos lugar. Elaboración 902, Archivo propio (2019).

## Resultados:

La actividad posibilitó que los estudiantes se auto reconocieran y que, a su vez, conocieran el trabajo y las sensaciones de los demás. Más allá de la jocosidad generada por situaciones particulares, el ejercicio se llevó a cabo sin ningún contratiempo. Adicionalmente, surgió en muchos estudiantes una suerte de emotividad posibilitada por la carga que estaba impresa en cada representación.

En la misma dirección, aparecen registros relacionados con la vida barrial y los espacios de ocio en general. Dichas aproximaciones permiten dilucidar que algunos estudiantes tienen acercamiento directo bien sea de manera profesional o aficionado a variadas prácticas deportivas.

Huelga argumentar que, en los dibujos realizados, no encontramos referencias a otros países. Esto da elementos al profesor en formación para trazar relaciones no solo con la realidad local de cada uno de sus estudiantes, sino a su vez con la conexión global que por supuesto afecta de manera directa el relacionamiento con su contexto.

Con las recomendaciones propias del profesor líder y siendo las 8:50 a.m. la clase se da por finalizada.

### **Implementación clase # 2 jueves 4 de agosto**

Luego que el último de los estudiantes respondió el llamado a lista por parte del profesor en formación, se procedió a retroalimentar la clase inmediatamente anterior. Se sugirió a su vez que la misma sería complementada con la participación de cada uno de ellos.

Tabla 4. *Planeación clase 2. Elaboración propia.*

<b>Institución.</b>	<b>Colegio La Palestina IED.</b>
<b>Temática de la clase 2.</b>	<b>El lugar como cuestión previa.</b>
<b>Propósitos.</b>	<b>Indagar las nociones previas de los estudiantes del concepto de lugar. Consensuar una definición del concepto de lugar por medio de las experiencias y aportes de los estudiantes.</b>
<b>Actividades.</b>	<b>Dibujar en el tablero su lugar favorito y algo característico que me represente.</b>
<b>Recursos multimedia.</b>	<b>No aplica.</b>
<b>Recursos.</b>	<b>Hojas de papel, lápices y esferos.</b>

A manera de sondeo, se cuestiona a los estudiantes en torno al concepto de lugar, rescatando elementos tanto de sus dibujos como de su entorno. Ellos proponen que, necesariamente al hablar de lugar, tenemos que relacionarlo con los sentimientos y los recuerdos asociados a éstos. No obstante, pareciese que en sus reflexiones el lugar se daba en el vacío y allí se desarrollaba. Fue menester que el profesor en formación orientara la discusión en dicha dirección.

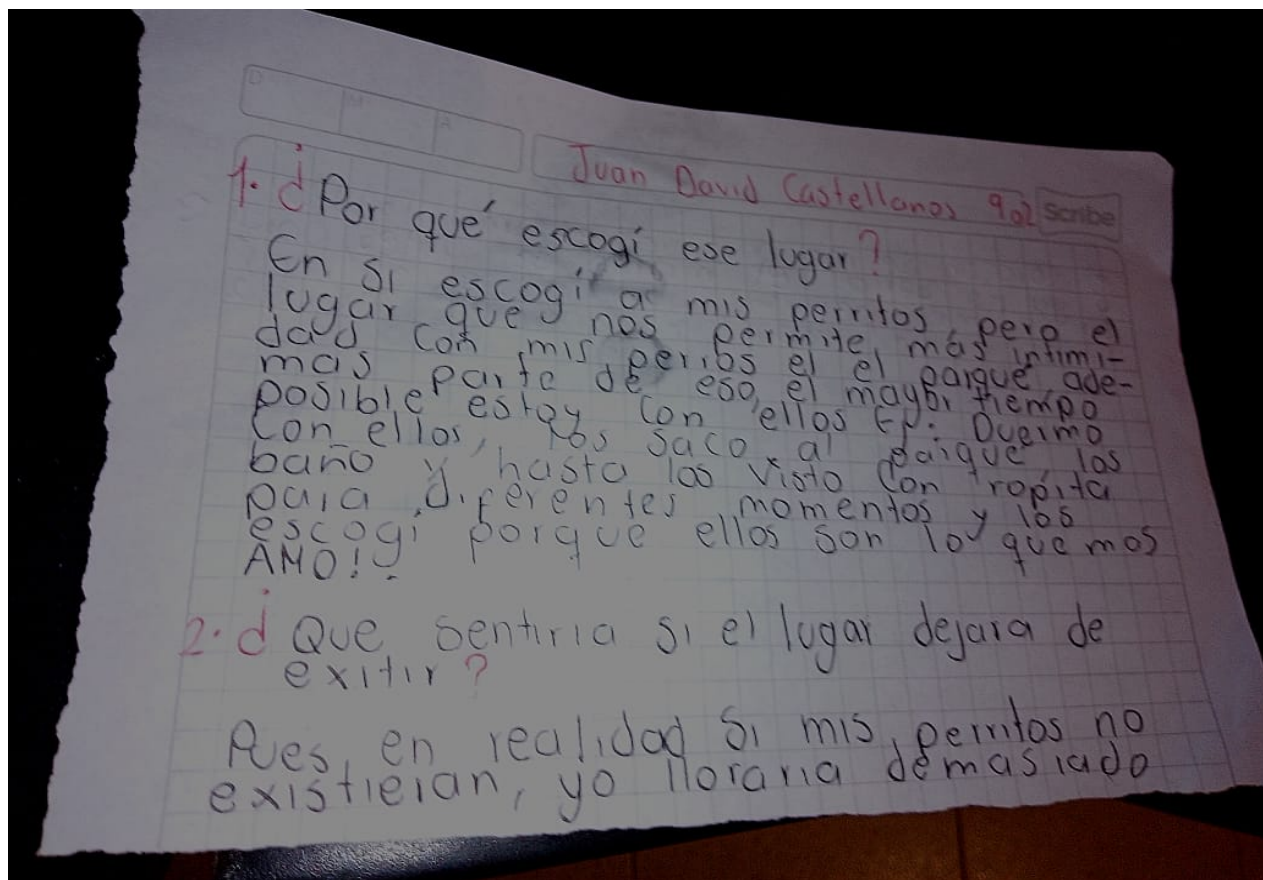
De acuerdo con los compromisos establecidos la clase anterior, se prioriza conocer los motivos por los cuales se dio su elección. Era de vital importancia para el proceso comprender porque algunos

estudiantes eligieron, por ejemplo: su bicicleta o sus mascotas. En primera instancia, se cuestiona la conceptualización ofrecida, los ejemplos dados o, la falta de atención que en la mayoría de los procesos educativos puede darse, máxime con adolescentes profundamente increpados por los dispositivos móviles. No obstante, y luego de un análisis más profundo se llegó a la conclusión que posiblemente el “error” no estaba en la comprensión de los estudiantes sino quizá en la forma en que la academia ha entendido el concepto a trabajar.

Generalmente asociamos el lugar con un espacio que seres humanos dotamos de sentido. Estos a su vez, se impregnan por las vivencias y experiencias que los actores depositan en él. Empero las realidades son variadas y cambiantes, puesto que a medida que las valoraciones recaen en objetos y en mascotas que cada vez son más comunes en los hogares las personas, las definiciones pueden quedar cortas.

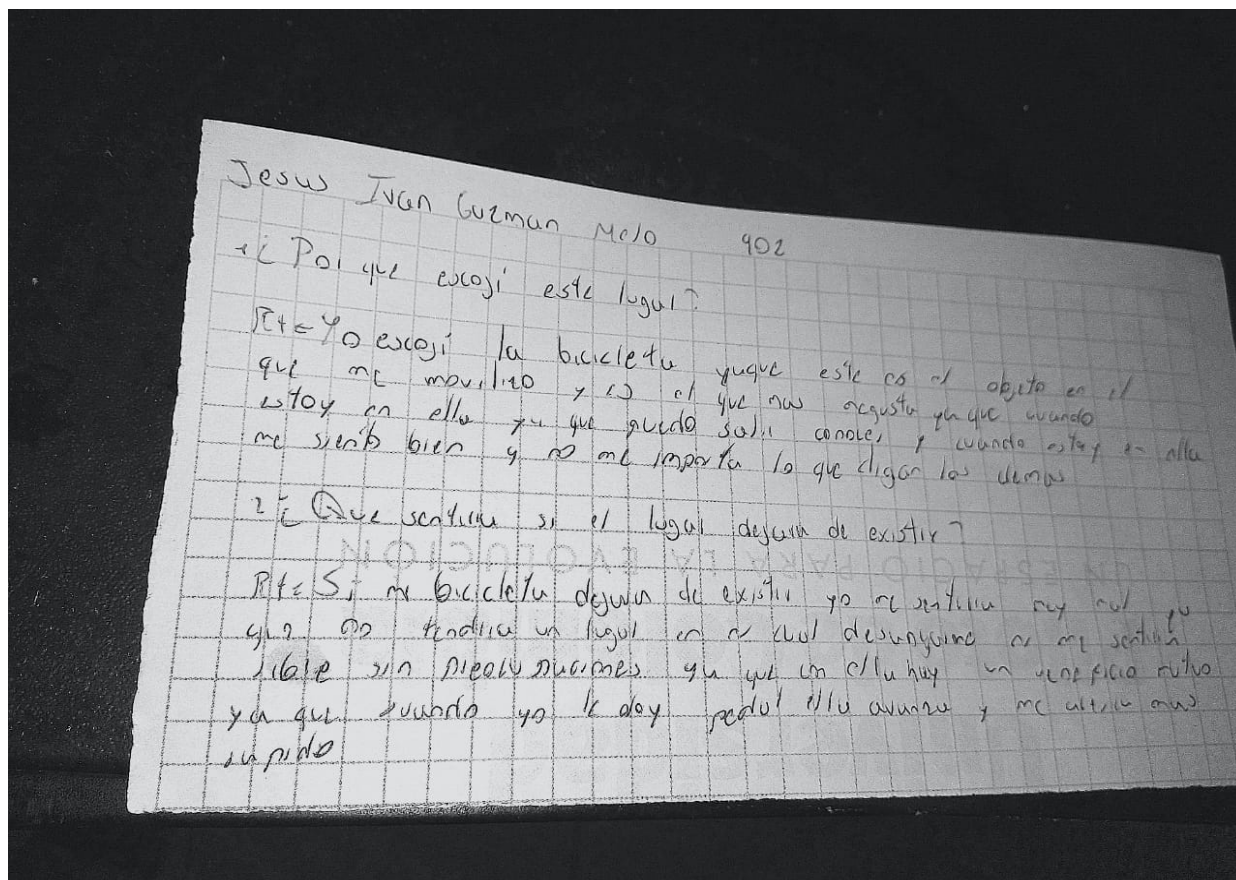
Dos ejemplos pueden dar luz en ese sentido: para el estudiante Juan David Castellanos, puede que cualquier espacio, se convierta en lugar si está con sus mascotas. A pesar de que habita varios espacios con ellos, las cargas sentimentales y los recuerdos estén plegados a sus mascotas y no al espacio que habita con ellas. En dicho sentido, para él, cualquier espacio puede volverse relevante y adquirir dicha condición sí y solo si está con sus perros.





Fotografía 12. El por qué del lugar que escogí, Castellanos. (2019) Archivo propio.

Jesús Iván Guzmán Melo por su parte, argumenta que las sensaciones que le posibilita montar en su bicicleta son difícilmente igualables. Ésta le permite conocer, viajar y además dice que “me siento bien y no me importa lo que digan los demás”. Es por ello por lo que su bicicleta en palabras de quien escribe, le ofrece un panorama no solo de movimiento sino de reconocimiento y de seguridad en sí mismo.



Fotografía 13. El por qué del lugar que escogí, Guzmán (2019). Archivo propio.

En la segunda parte de la clase se propuso a los estudiantes representar su barrio por medio de un dibujo con la condición de que fuera representaba en dos temporalidades disimiles, 80 y 40 años atrás. Para ello, debían partir únicamente de las posibilidades que ofrecía su imaginación. Los resultados fueron bastante alentadores, ya que, aunque la mayoría de los dibujos variara en trazos, profundidad y destreza, la mayoría arrojó una preocupación sobre la eliminación de gran cantidad de animales y plantas debido a la intervención antrópica y los procesos de expansión arquitectónica.

Mientras los estudiantes dibujaban, el profesor Huxley Martínez les contó que hace cuarenta años, él y sus amigos se reunían en el Juan Amarillo y se metían a nadar allí, cuando apenas si existían construcciones. “El plan era encontrarse, dejarse en calzoncillos y al agua. Era muy limpio, inclusive hubo días en que llegamos a pescar. Ahora lo único que se podrá pescar será un mojón”.

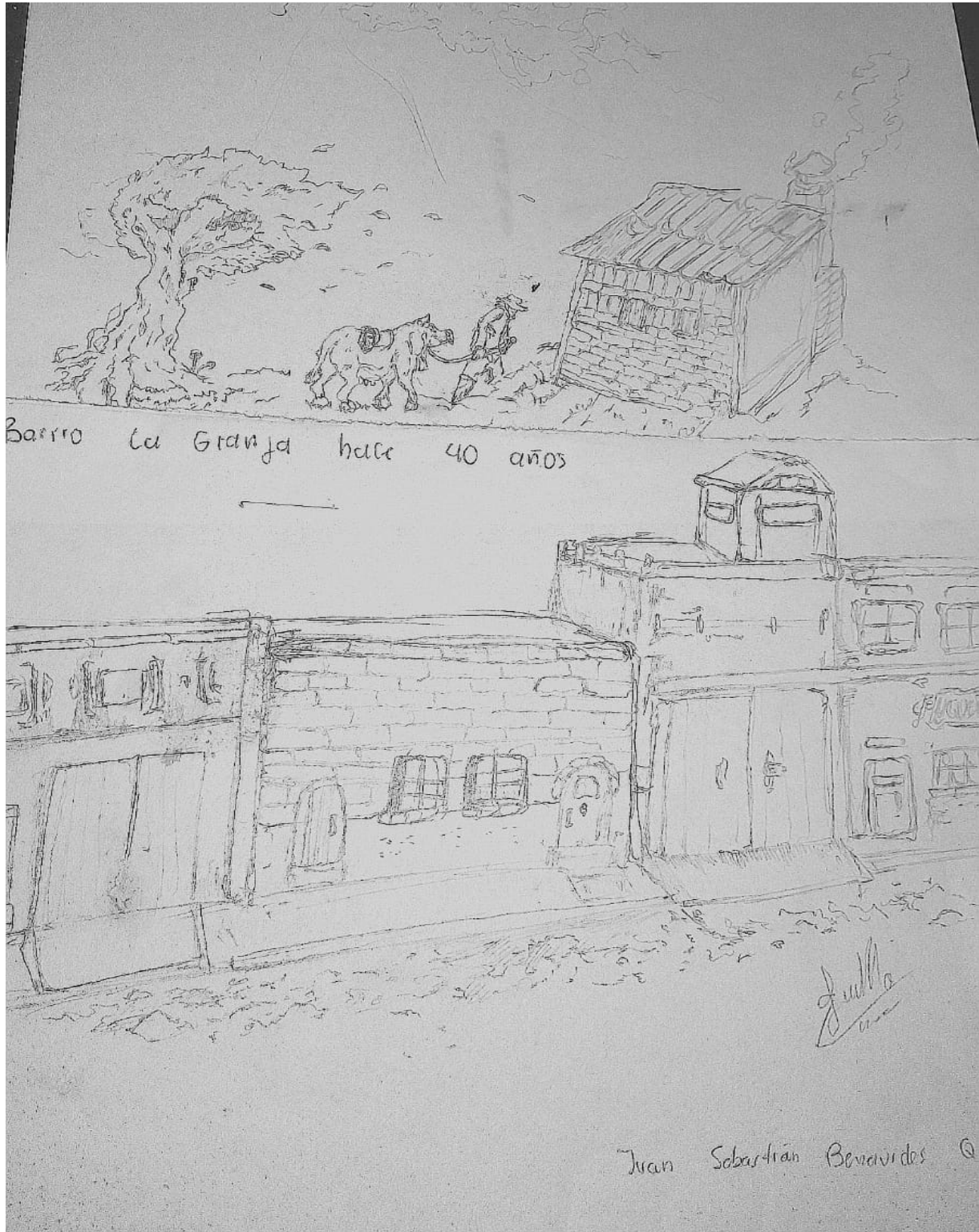
Por otra parte, los dibujos fueron analizados bajo una óptica técnica. Vemos como en el primero, la percepción de profundidad, detalle, contraste y proporción son más ligados a lo que podríamos considerar un “buen dibujo”.

Con respecto al segundo, los trazos pueden ser considerados más simples, carentes de profundidad, proporción y manejo del espacio.

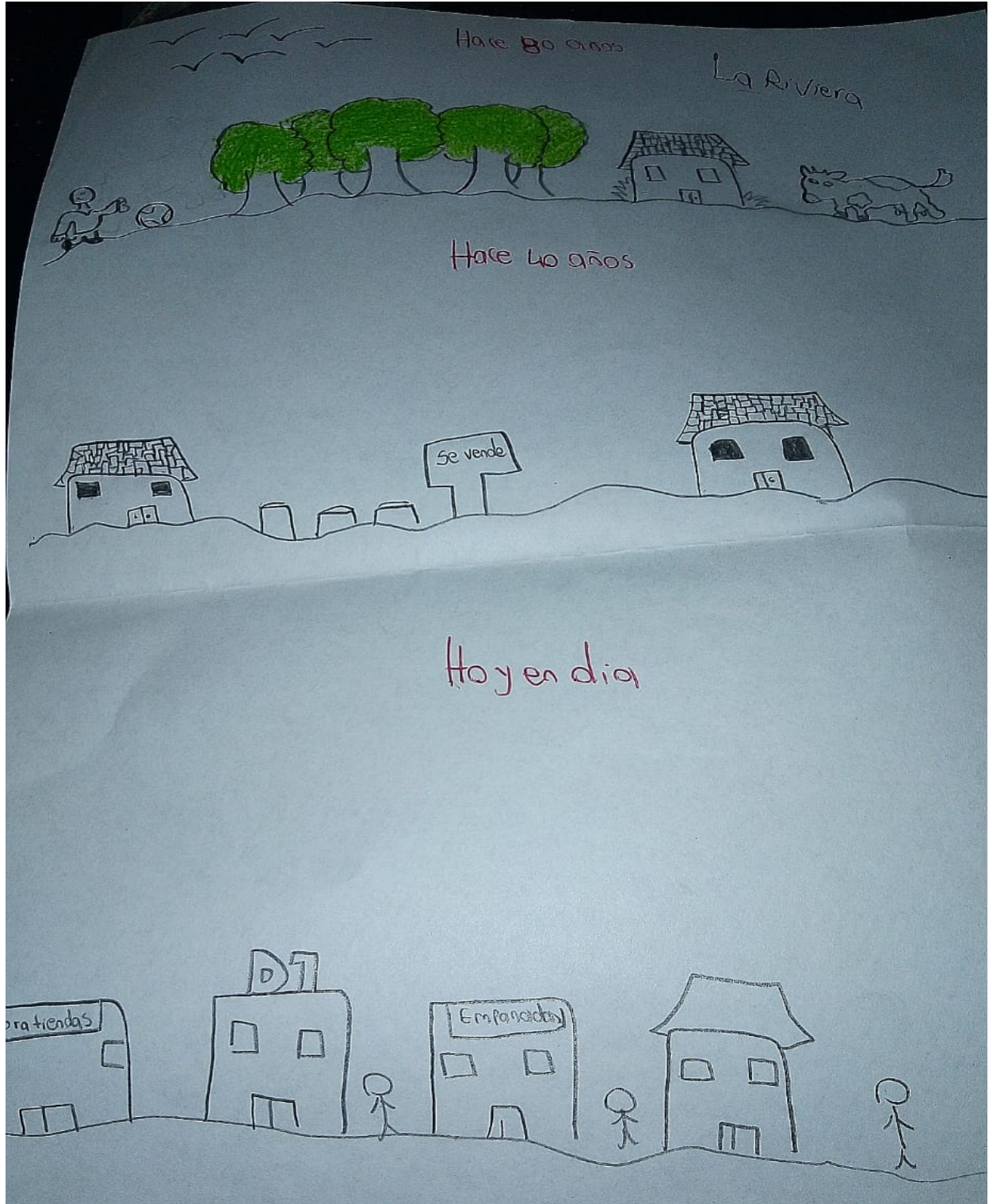
A su vez ambos se analizaron bajo los considerandos que proponen Moreno, Torres, Franco y Montañez (2010), destacando que en dichas entregas se pueden rescatar los elementos naturales, los objetos artificiales y a su vez los elementos humanos.

En ambos aparecen elementos relacionados con la especie humana y la naturaleza. En el segundo se observan objetos artificiales ligados a la práctica deportiva del microfútbol o el fútbol. La distribución espacial en el primer dibujo da gran importancia a la amplitud espacial que permite el ámbito rural, mientras que 40 años después la saturación y la presión en el uso del suelo lleva a que la misma se reduzca.

El segundo dibujo presenta una percepción menos saturada, en la que aún con construcciones recientes, resaltan grandes espacios vacíos, posiblemente por la vista que escogió el estudiante para representarlo.



. Fotografía 14. Mi barrio hace ochenta y cuarenta años Benavidez (2019) Grado 902. Archivo propio.



Fotografía 15. Mi barrio hace ochenta y cuarenta años. Tovar (2019). Archivo propio.

Con el sonido del timbre y luego de ofrecer las consideraciones pertinentes para la próxima clase, se da por terminada a las 10:50 a.m.

### **Implementación clase # 3 lunes 8 de agosto**

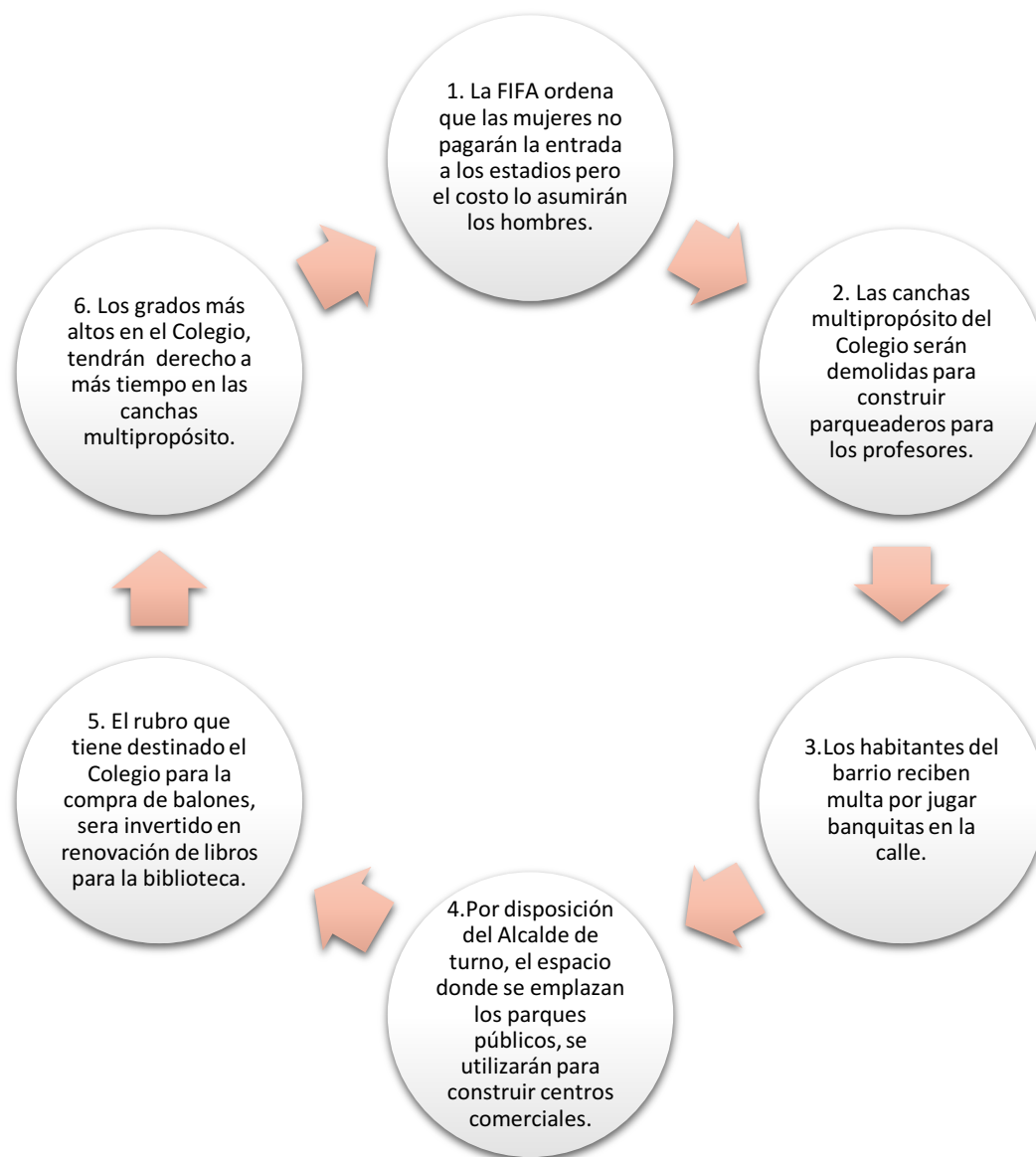
Acto seguido al llamado a lista, se sugirió formar grupos de 6 personas aproximadamente, el cual tendría un líder a cargo. La elección de este se dio atendiendo las observaciones en relación con los estudiantes menos participativos. Era menester darles la palabra y además de ello, posibilitar que su confianza y seguridad para con el grupo aumentara. Dicho líder tendría a cargo la labor de moderación y haría las veces de secretario al condensar los aportes, convergencias, divergencias de los casos que se presentaron al curso en general.

Tabla 5. *Planeación clase 3. Elaboración propia.*

<b>Institución.</b>	<b>Colegio La Palestina IED.</b>
<b>Temática de la clase 3.</b>	<b>El lugar como cuestión de lucha.</b>
<b>Propósitos.</b>	<b>Identificar los diversos actores que hacen parte del lugar y sus múltiples tensiones. Ampliar la escala de análisis desde lo local a lo global a partir de situaciones hipotéticas principalmente ligadas al microfútbol.</b>
<b>Actividades.</b>	<b>En grupos de 6 se presentan casos hipotéticos en los que cada uno de los grupos rotará en el sentido de las manecillas del reloj con el fin de participar en cada uno de ellos. Se sugiere formar una mesa redonda para debatir en torno a las preguntas y rescatar los aportes que se hayan dado.</b>
<b>Recursos multimedia</b>	<b>No aplica.</b>
<b>Recursos y tareas</b>	<b>Hojas de papel, lápices y esferos, fichas bibliográficas</b>
	<b>Realizar un video a los más “viejos” del barrio sobre sus recuerdos percepciones, formas de diversión antaño y en la actualidad.</b>

De manera consciente se planean casos irreales e hipotéticos los cuales presentarían afectaciones a los estudiantes en múltiples escalas que iban desde el contexto escolar, desde lo local, lo nacional y lo internacional. A partir de ello se buscó que, relacionaran su realidad con lo que pasa en el mundo y en su país. Que entendieran que más allá de lo que pueden observar a simple vista, pasan cosas que a la larga terminan afectándolos de diversas formas. Increparlos era un imperativo para la lograr lo que Paulo Freire (2005) llamaría una *“acción transformadora que incida en la realidad”* (p.28).

Los casos por trabajar fueron los siguientes:



*Figura 16. Casos a analizar escala local-global.*

Mientras los debates internos se dan y el líder cumple su función. Se dirigen preguntas por parte de algunos estudiantes al profesor en formación como las siguientes: Profe, ¿Esto es en serio? ¿Por qué debería pagar más por ser hombre? ¿Por qué debería aceptar no pagar por ser mujer? ¿Desde cuándo aplican estas decisiones? Luego que cada grupo participó en todos los casos se procedió a instalar una mesa redonda.





Fotografía 16. Estudios de caso por grupos. Archivo propio (2019).

Los líderes dan un informe de manera generalizada sobre los aportes de sus compañeros. Algunos aportes aparecen en el siguiente cuadro.

Tabla 6. Casos hipotéticos a trabajar en clase. Elaboración propia.

CASOS HIPOTÉTICOS	
1	"Debería ser equitativo porque para el hombre sería injusto." "Como los hombres y las mujeres tienen una misma pasión, esto es injusto ya que los dos géneros deberían pagar lo mismo."
2	"No estoy de acuerdo porque estos espacios son recreativos son importantes para el estudiante y no para complacer caprichos del profesor que a la larga el estudiante es el que tiene que pagar" "Estoy en desacuerdo porque en la cancha multipropósito está la infancia y diversión de los estudiantes".
3	"Me parece que el policía es un estúpido porque hace un comparendo sin ninguna justificación si el barrio hace una actividad sana" "No estoy de acuerdo, ya que, la actividad no molesta a nadie y nos ayuda a compartir con los demás.
4	"No hay edad para ir al parque (...) serían más recursos de lo que hay pero no se usaría de la manera adecuada" "No deberían colocar centros comerciales sino más parques para los niños".
5	"A la larga nunca hay. Ya que existen preferencias y no están a disposición de los estudiantes. Los mantienen guardados." "En ciertas ocasiones que traemos nuestros balones no los quitan y si se los roban a los dañan el Colegio no se hace responsable."
6	"Me parece injusto, ya que, todos los grados debemos tener el mismo espacio y el mismo tiempo en el recreo." "Todos tenemos el mismo derecho y todos somos iguales. No debe existir diferencia únicamente por estar en un grado mayor".

Luego de los aportes que cada líder rescató y algunas intervenciones por parte de los estudiantes, se dieron aclaraciones en torno a la veracidad y se cuestionó su papel como agente activos y transformativos de realidad. El profesor en formación argumenta que así las noticias sean falsas no quiere decir que no se puedan dar en algún momento y en ese sentido los exhorta a responder, ¿Qué harían para hacerle frente a dicha situación? A lo cual la mayoría respondió que había que tomar partido, que había que actuar y parar dependiendo de la situación que se presentara.

### **Hallazgos**

El ejercicio propuesto increpó a los estudiantes de manera directa. La variedad de opiniones y convergencias dio importancia a cada una de las participaciones. Les otorgó un lugar de enunciación que se legitimó en cada grupo.

Por otra parte, el rol que asumieron los estudiantes elegidos les dio la posibilidad de asumir liderazgos muy difícilmente alcanzados hasta el momento. Se les vio muy asertivos y comprometidos, ya que, su función consistía en leer y explicar el contexto en el cual se daba cada caso. Los aportes previos que iban recibiendo de sus compañeros aumentaban cada vez más sus argumentos para solucionar las preguntas que generaban sus compañeros, y en todos los casos, la función fue cumplida a cabalidad.

El grupo en términos generales recibió muy bien el ejercicio. Se trajeron a colación recuerdos, ejemplos de sus barrios y de sus vidas. Cuestionaron no sólo el Colegio donde a diario comparten sino intentaron proponer. Se rescató la importancia de los parques como escenarios de recreación y socialización y se hizo un llamado de alerta a explorar el niño todos tenemos en nuestro interior. Activar los recuerdos de los estudiantes es un imperativo docente y entender que sus historias son muy potentes así, y en palabras de Benedetti “*todo se hunde en la niebla del olvido, pero cuando la niebla se despeja, el olvido está lleno de memoria*” (Benedetti, 1995).

Recordar a la par con nuestros estudiantes que, la infancia puede volver muchas veces y reconstruirse de múltiples formas. Que el pequeño suspiro sobre el cual vivimos se materializa de manera fugaz y que nuestras vivencias, aunque diferentes pueden ser complementarias

cuestionando sus percepciones y valorando su fugacidad ya que, siguiendo a Saramago, la infancia era,

(...) En aquellas épocas remotas, para la infancia que fuimos, nos parecía que el tiempo estaba hecho de una especie particular de horas, todas lentas, arrastradas, interminables. Tuvieron que pasar algunos años para que comenzásemos a comprender, ya sin remedio, que cada una tenía sólo sesenta minutos, y, más tarde aún, tendríamos la certeza de que todos ellos, sin excepción, acababan al final de sesenta segundos... (Saramago, 2006).

En ese sentido es menester redescubrirnos en lo más básico, en lo primigenio y lo elemental. Rescatar en la misma dirección el “secreto que no puede ser más simple: sólo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry, 1943. P. 24).

Redescubrimiento que muchas veces debe estar anclado a la lucha propuesta para la clase en cuestión. Recordando que los espacios y lugares en los que crecimos y crecieron deben ser reivindicados y protegidos. Un ejemplo de una de las “altas damas” de la idiosincrasia colombiana daría luces en este sentido,

Estoy de acuerdo y los felicito por todo lo que han hecho en el sur (de Bogotá), que se necesita. No hay nada más difícil para una persona de escasos recursos que estar sin plan un sábado y un domingo. ¿Adónde voy? No hay dónde ir. Muchos de nosotros tenemos la posibilidad de ir a nuestros clubes, unos a nuestros clubes de ciudad. Puyana de Pastrana (2019).

Lejos de estar de acuerdo con el argumento de fondo que propone la exprimera dama de la nación, debido a que muchas veces los clubes y lugares de encuentro de las clases altas colombianas exacerbaban las dinámicas de exclusión y segregación espacial. El punto de partida que propone en parte es cierto. Es necesario proteger los espacios de recreación y socialización los cuales poseemos (llámense parques, calles, barrios, etc.).

La clase se da por terminada a las 8:50 a.m. con el timbre respectivo.

**Implementación clase # 4 lunes 9 de agosto de 2019**

Luego del llamado a lista y de repartir el refrigerio con el tiempo prudencial para su consumo, se inicia la clase entregando a cada uno de los estudiantes, un trozo de papel el cual tenía simplemente una pregunta, ¿Por qué podemos considerar que el lugar es una cuestión de lucha?

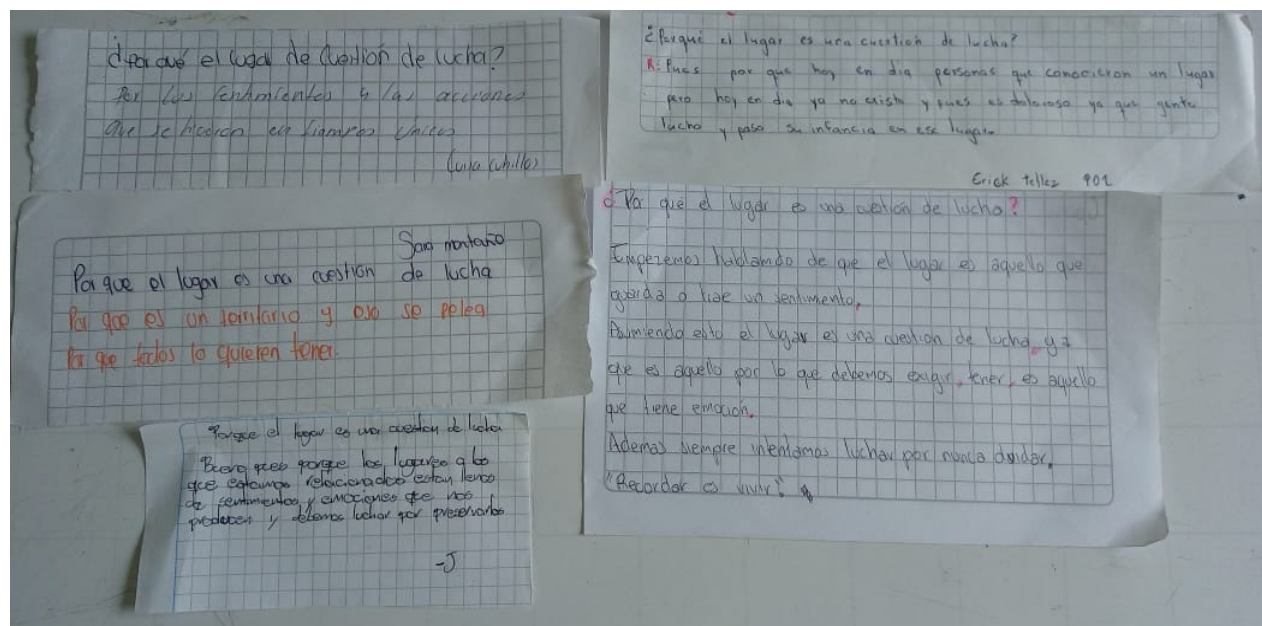
Tabla 7. *Planeación clase 4. Elaboración propia.*

<b>Institución.</b>	<b>Colegio La Palestina IED.</b>
<b>Temática de la clase 4.</b>	<b>La práctica deportiva y su especialización.</b>
<b>Propósitos.</b>	<b>Identificar los diversos actores que hacer parte del lugar y sus múltiples tensiones. Ampliar la escala de análisis desde lo local a lo global a partir de situaciones hipotéticas principalmente ligadas al microfútbol.</b>
<b>Actividades.</b>	<b>Responder en un trozo de papel a la pregunta, ¿Por qué el lugar es una cuestión de lucha? Dividir en 4 la ficha bibliográfica entregada por el profesor en formación y ubicar en cada recuadro una sensación. (Agrado, desagrado, incomodidad e indiferencia).</b>
<b>Recursos multimedia</b>	<b>Videos práctica deportiva.</b>
<b>Recursos y tareas</b>	<b>Hojas de papel, lápices y esferos, fichas bibliográficas.</b>

Al finalizar de responder la pregunta, cada estudiante entrega su resultado final.

La mayoría de las respuestas se mueven en dos factores fundamentales: se resalta que hay una profunda carga sentimental impregnada en los lugares y que debido a ello es importante que luchemos para protegerlos, ya que, aparecen intereses de diversa índole en ellos. Preservarlos es una preocupación generalizada en el grupo. Aparecen referencias muy particulares en relación con el territorio y la forma en que se habita.

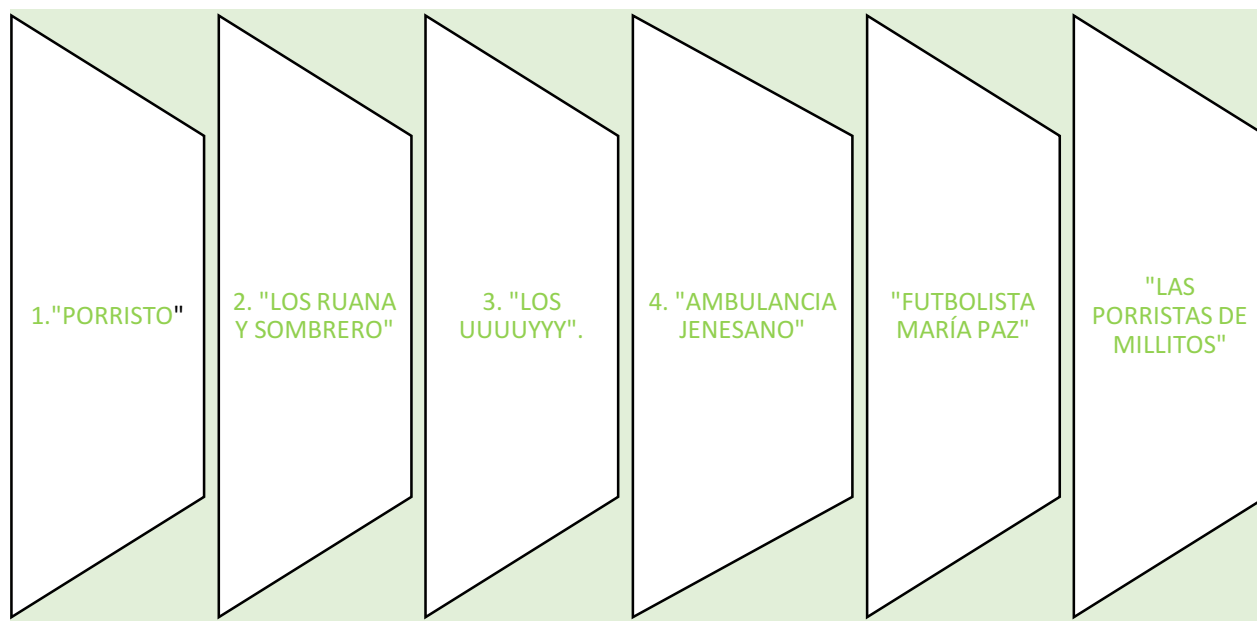
Además de ello, se resaltan los recuerdos que de los lugares se tiene. Hay referencias muy claras en torno a la apropiación y el derecho sobre los mismos; sobre lo que allí pasa o pudo pasar.



Fotografía 17. El lugar como cuestión de lucha. Archivo propio (2019).

Acto seguido se entrega una ficha bibliográfica a cada estudiante. Buscando sus percepciones con los videos que a continuación se presentaban. Son cuatro las opciones que ofrece este material (agrado, desagrado, incomodidad e indiferencia).

Fueron 6 los videos proyectados en la clase. Unos mejor recibidos que otros, debido a su contenido y la forma en que se mostraban, sobre todo a las mujeres. Cabe aclarar que los nombres de los videos no obedecen al original, debido a que se propuso a los estudiantes que asignar una denominación consensuada de acuerdo con lo que veían.



*Figura 17. Videos trabajados en clase.*

Los resultados fueron contundentes. La mayoría se plegó a la opción de agrado cuando se trataba de los videos con una fuerte carga cultural, sobre todo “Los ruana y sombrero” y “Ambulancia Jenesano” ya que, la apuesta es mostrar un festival profundamente cargado con la idiosincrasia boyacense. El partido de microfútbol se lleva a cabo en botas, ruana y sombrero, los “primeros auxilios” se prestan en carretillas y la hidratación de los jugadores está a cargo de la “chichería” del pueblo que la ofrece a sus jugadores en tutuma de madera.



*Fotografía 18. Análisis videos grupo 902. Archivo propio (2019).*

Por otra parte, el video que los estudiantes denominaron “el porristo” suscitó emoción y aceptación, sobre todo desde los hombres. Los comentarios jocosos y la repetición de los pasos se llevaron a cabo por algunos de ellos, llevó a reflexionar sobre la pertinencia de asignar un juego de roles posterior.

Con relación a “las porristas de millitos” y “los uuuyy”, la mayoría no solo en las fichas sino en la clase, expresaron su incomodidad, argumentando que no era muy lógico mostrar a las mujeres únicamente desde el punto de vista del mercadeo. Entendían que era un trabajo como cualquier otro, pero, que las afectaciones se daban sobre todo en el imaginario de la población al mostrar mujeres con muy poca ropa.

Se sugirió entonces un cambio de roles en que los hombres asumieran el papel de las mujeres a partir del rol de las “porristas”, con el fin de hacer contrapeso a las lógicas del mercado. Esto fue bien recibido por la totalidad del curso; inclusive se ofrecieron faldas y pompones por parte de las mujeres para complementar los atuendos.

El final de la clase se da en medio de la algarabía y con el anuncio que la próxima clase se llevaría a cabo un partido para poder exhibir la propuesta a toda la comunidad educativa y compartir por medio de un partido de microfútbol.

## Hallazgos

Este encuentro posibilitó una amplia aceptación por parte de los educandos. Se despertaron sensaciones de diversa índole. La idiosincrasia y el rescate cultural de uno de nuestros municipios sirvió como ejemplo para entender que independientemente de nuestras raíces, nos encontramos en lo común.

Los estudiantes forjaron lazos de cooperación en torno al ejercicio propuesto y se animaron a participar sin más influencia que la que ellos mismos imprimieron en los demás.

En la misma dirección, participaron activamente con sus opiniones y las sensaciones que fluyeron a medida que la clase se desarrolló. Debatieron y se complementaron en la diferencia, en el respeto por el otro y por la opinión que pueda tener.

## Implementación clase # 5 martes 10 de agosto

Después de responder el llamado a lista esta vez con más premura por parte del profesor titular. Los estudiantes se prepararon para salir a la cancha multipropósito. Las chicas cumplieron con sus compromisos y cada una trajo la falda que le prestaría a sus compañeros. Con respecto a los pompones, algunos estudiantes los compraron, otros los pidieron prestados y los demás los hicieron por su cuenta.

Tabla 8. *Planeación clase 5. Elaboración propia.*

<b>Institución.</b>	<b>Colegio La Palestina IED.</b>
<b>Temática de la clase 4.</b>	<b>Lúdica y microfútbol.</b>
<b>Propósitos.</b>	<b>Desarrollar un juego de roles con los estudiantes en donde se priorice la cooperación unidad, empatía y reconocimiento como grupo. Jugar.</b>



<b>Actividades.</b>	<p style="text-align: center;"><b>Fases del juego:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Juego por equipos (Empiezan las mujeres y los hombres animan)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Juego por equipos en parejas</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Juego por equipos animan las mujeres.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Retroalimentación</b></p>
<b>Recursos multimedia</b>	<b>No aplica</b>
<b>Recursos</b>	<b>Fotografía, cámaras fotográficas, faldas, pompones, balón, maletas y pito.</b>

Antes de empezar el juego, el profesor en formación procede a dar las indicaciones generales para que el desarrollo de la actividad fuera el esperado:

- Cuando el balón salga, independientemente del lugar donde quede, no podrá ser recuperado por una sola persona. Para ello debían generar una cadena humana que permitiera esa función.
- Los arqueros estarían privados del sentido de la vista y estarían acompañados por uno de sus compañeros que a la vez haría la función del lazarillo. Era responsabilidad de ambos que el arco no fuera batido por los contrarios.
- En el transcurso del juego, se dio la instrucción para que se reunieran por parejas, para mientras los hombres jugaran, las mujeres animaran y viceversa.

El juego empezó con las mujeres a la cabeza, mientras los hombres se encargaban de animar. Se dio una mezcla de alegría, confort tensión y competitividad. El primer gol fue celebrado, mientras el equipo que iba perdiendo trató de recuperarse. Por primera vez, el balón salió de la cancha de juego y se alejó aproximadamente 10 metros. Los estudiantes tanto del equipo rival como del contrario se unieron para recuperarlo.



*Fotografía 19. “Picaito cooperativo 902”. Archivo propio (2019).*

Con la indicación de cambiar por parejas, la situación se complejizó. Al principio cada uno iba en la dirección que mejor le pareciera, no obstante, el juego era poco fluido y se dieron algunos choques entre parejas por el control de la pelota, además que el tránsito se truncó por lo reducido del espacio. A medida que avanzó el partido, los jugadores se entendieron mucho mejor, ya que, la cooperación fue más expedita.



*Fotografía 20. “picaito en parejas”. Archivo propio (2019).*

Los arqueros allí jugaron un papel fundamental ya que, al “perder” el sentido de la visión, dependían de lo que su compañero les dijera. La seguridad e integridad era parte importante del “lazarillo” el cual solo podía darle indicaciones. Pero más importante que eso, fue la regulación que se dio entre los demás. Al ser conscientes del grado de vulnerabilidad en el que se encontraba regularon su comportamiento y evitaron a toda costa impactar con fuerza el balón.

La última parte del partido, se jugó hombres contra mujeres. Allí las niñas no fueron tan amables con sus compañeros. Se transgredieron las reglas en múltiples sentidos, pero de manera generalizada se disfrutó del espacio y se compartió en torno a un “simple” balón.

En los últimos diez minutos, mientras se compartió un jugo preparado desde la cafetería se les dio la voz a los estudiantes. Fue importante conocer sus sensaciones, De manera general el ejercicio fue bien recibido por todos, así lo argumentaron. Los hombres por su parte dijeron que tener falda fue una experiencia incómoda, ya que, se sentían vulnerables ante las miradas, así la tuvieron por encima del pantalón.

Los videos que habían sido solicitados como tarea dieron luces en varios sentidos. Se conocieron las percepciones de los padres y abuelos sobre su barrio, sobre la forma en cómo lo recordaban. La mayoría contó cómo se divertía antes y cómo lo hacía ahora. Contaron con preocupación, que sus hijos y nietos ya no salen, o no como antes. Dijeron a su vez que, los celulares se han convertido para sus nietos e hijos en los juegos que de niños ellos tuvieron y que, para algunos, la infancia ya no era lo que fue en algún momento. En parte culparon a la tecnología, pero también argumentaron que esta era una ciudad insegura y que no dejaban de pensar que podía pasar algo malo con sus familiares.

Tabla 9. *Respuestas entrevista familiares de estudiantes*. Elaboración propia.

1. ¿Cómo era el barrio hace 40 años?	“Un barrio obrero, con su iglesia, de clase media con una pila en el parque, lo normal de un barrio obrero”	“Hace cuarenta años, el barrio eran potreros, cultivos y ganadería, había muchos árboles”.
2. ¿Cómo se divertían en ese momento?	“Bueno, en nuestra juventud jugábamos trompo, yoyo, las piquis, los aros, las escondidas, la lleva. El fútbol era mi diversión preferida”	“La verdad me divertía más que ahora. Pasaba las cercas, yendo a comprar el cocinol a media hora a pie y corriendo las vacas, jugábamos con el balón o a botes”
3. ¿Cómo se divierte ahora?	"Si es que se divierten, porque se la pasan pegados a la tecnología y ya no quieren salir ni a un parque. No quieren realizar actividades como otros niños de nuestra época, viven pegados a la tecnología”.	“Salgo a pasear ;pero, trabajo y juego con mis hijos y mis nietos”

4. ¿Cómo se siente con los cambios que ha presentado el barrio?	“Un poquito más asfixiante. Mucha más gente y carros, es más complicada la situación del barrio. Algo más inseguro y sofocante”	“La seguridad en vez de mejorar ha empeorado”
5. ¿Extraña algún lugar del barrio que ya no esté?	“La pila del agua en el parque. Los árboles que había en la calle 80, lo que hoy es el Colegio antes fue un club de un equipo de fútbol, lleno de árboles, de naturaleza, ahora lo cambiaron por una avenida. Ahora el barrio que eran casas de 2 o 3 pisos se están convirtiendo en torres de edificios para apartamentos, cajitas de bocadillo”	“Los potreros; y que antes era mucho más seguro”

Al argumentar con los estudiantes que sus familiares expresaban gran preocupación porque ellos solo invertían el tiempo libre en las redes sociales, en los dispositivos móviles, gran parte del salón argumentó que muchas veces sus padres y abuelos eran supremamente contradictorios. Sobre todo, con las mujeres. Se alarmaban porque no salían a la calle, pero cuando pedían permiso para ello les decían que no porque era peligroso. Además, con el uso del celular dijeron que el ejemplo empezaba por casa y que sus papás invertían tanto o más tiempo que ellos conectados a la red.

Como ejercicio adicional, se solicitó con antelación a los estudiantes traer una fotografía. La única condición fue que no podrían traer una digital y tenía que haber sido tomada por fuera de cualquier recinto cerrado. Con éstas, se propuso una galería con el objetivo que cada estudiante pudiera reconocerse en ellas, reconocer a su familia y reconocer las variaciones que pudo presentar el lugar donde fue tomada la misma.



*Fotografía 21. “reminiscencias” Archivo propio (2019).*

A partir de esto, se cuestionó a los estudiantes sobre las formas en que actualmente conciben las fotografías, las maneras en que cada uno de ellos hace uso de esta posibilidad en su cotidianidad. Al preguntar por la cantidad de fotografías que tenían en sus celulares y proponer un concurso para saber quién era el que más tenía, una de las estudiantes respondió que actualmente en su teléfono tenía “1154” fotografías. En ese sentido, se explicó a los estudiantes que, antaño, tomar una fotografía era todo un ritual, que los rollos fotográficos a lo sumo possibilitaban de 24 a 36 fotografías máximo.

Incrédulos por la situación y con antelación, el profesor en formación solicitó varios cámaras y tubos donde antes se proyectaban a la luz y se realizaban estos registros. Aquí es imperante traer a colación el célebre libro “Estambul, ciudad y recuerdos”, de Orhan Pamuk (2017), al precisar que,

En 1962 mi padre compró una cámara de fotos. Dos años antes le habían regalado otra a mi hermano. La suya parecía una auténtica cámara oscura. Consistía en una caja negra de meta totalmente cúbica con una lente en un lado y un cristal en el otro donde se proyectaba la imagen el interior. Y mi hermano, para plasmar el recuadro y la imagen difusa del cristal en la cinta de dentro, bajaba una palanca con un clic y se producía la magia: una nueva fotografía. (p.47).



*Fotografía 22. “La fotografía y su importancia familiar” Archivo propio. (2019).*

En ese sentido, los estudiantes pudieron analizar cada una de las cámaras expuestas y compararon el tamaño de cada una de éstas. Al preguntarles, cuáles fueron las condiciones para que sus familiares permitieran traer las fotografías, la mayoría contestó que, no podían volver a casa sin el registro; que, a su vez, tenían que entregarla como la habían recibido.

Las fotos en épocas pasadas se convertían en un acontecimiento trascendental. Al contar con un número limitado, todo debía estar en orden. El momento de disparar era único. No se sabía si las posiciones corporales, la gesticulación y la luz serían las adecuadas. Continúa Pamuk,

El momento de hacer una foto era un “momento especial”. Por lo tanto, había que prepararse, que llevar a cabo una ceremonia. En primer lugar, el carrete costaba un dinero. El tema de cuantos carretes le quedaban era de suma importancia y la cámara indicaba en todo momento el número de fotos que ya se habían tomado. Hablábamos de los carretes, de las películas y del número de fotografías igual que un soldado del ejército pobre que dispusiera solamente de un número limitado de balas: comprobando cada dos por tres la cantidad de disparos efectuados y preguntándonos si la foto que acabábamos de tomar era buena. (2017, p.47).

La inmediatez y el pleno goce de poder ver al instante lo capturado por la lente es una situación relativamente reciente. Los viejos álbumes fotográficos que aún hoy sobreviven en los anaqueles de los más seniles dan cuenta de un pasado compartido que desde el aula debe ser rescatado. El cuidado que recalcan los estudiantes a sus compañeros al exponer su fotografía da cuenta de cuan importantes son los recuerdos para los habitantes más longevos. Foto Japón; su gato ansioso y los múltiples negativos que sobre todo en época de celebraciones llegaban por montones son cada vez más cuestiones anecdóticas.

(...) Después de tanto esfuerzo, para ver las fotos, todavía tocaba llevarlas a revelar. Pero antes era preciso tomar el carrete, que alguien dejara la película en el fotógrafo, volver al cabo de una semana al mismo sitio al recogerlas, en resumen, mucho tiempo. Como en nuestro barrio vivía gente rica con cámara de fotos, tres calles más arriba había una tienda de fotografía con un cartel de KODAK en la fachada, Allí se vendían y se revelaban carretes y se hacían fotos de carné. (Pamuk, 2017. p. 49).

Las empresas que antaño se encargaban de procesar y materializar cada una de las fotografías se apresuran en caída libre a su extinción. Por citar un ejemplo, Andrés Oppenheimer (2018), dirá que, para el caso de *“Kodak, un ícono de la industria fotográfica que tenía 140 000 empleados, fue empujada a la bancarrota en 2012 por Instagram, una empresita de apenas 13 empleados que supo anticiparse a Kodak en la fotografía digital”*. (p.6).

Era una suerte que la totalidad de las fotografías saliera perfecta. El azar a veces jugaba a favor y muchas veces jugaba en contra. Imágenes borrosas, veladas y desenfocadas hacían parte de la realidad. Algo muy parecido a lo que ocurría con esos álbumes de caricaturas que vendían en las misceláneas por unas pocas monedas. Muchas veces de los sobres que se compraban con láminas, la mitad salía repetida, esa mitad en la mayoría de los casos no servía salvo contadas ocasiones donde se lograban intercambiar. En la misma dirección dirá Pamuk (2017) que,

(...) La emoción y la inquietud que sentía al contemplar las fotos recién reveladas entrañaban un aspecto todavía más temible (...), habíamos asistido a bodas, excursiones, momentos de diversión y reuniones a las que dábamos importancia y que agudábamos con ansiedad; habíamos vivido nuestra vida. De aquello no quedaba más que los recuerdos y esas fotografías que retrataban mejor o peor los instantes vividos. Todo cuanto habíamos visto, experimentado y sentido terminaría un día por olvidarse, al igual que nuestros recuerdos. Es más, llegaría el día en que todos, como nos



advertían los más mayores de entre nosotros dejaríamos este mundo para siempre y no “quedarían más que esas fotos” (p.50)

Es vital, a propósito de la pertinencia de los lugares, de su carga emotiva y memorable, que nuestros estudiantes logren adentrarse a partir de diálogos intergeneracionales con su pasado. Con ese pasado compartido muchas veces considerado: simple, pausado, sereno, lento. Invitarlos a mirar atrás; permitirles que a partir del “*cansancio curativo*” propuesto por Chul Han, (2012, p.10), el cual busca establecer un freno de emergencia a el mundo actual, se reencuentren con su historia. Que conozcan y defiendan las formas en que los más seniles especializaron la ciudad y gozaron en torno a un balón, dos piedras y muchas ganas de divertirse sin más preocupación que lo inmediato.

### **Hallazgos**

Esta clase fue muy productiva. Se logró que la mayoría del curso cooperara y que trabajara en equipo. Los conflictos (normales de por sí en cualquier contexto) pasaron a segundo plano. Se profundizaron los lazos de compañerismo y por lo menos mientras duró la implementación se contó con un curso asertivo y unido.

Así mismo, la confianza en algunos estudiantes aumentó al permitirles expresarse y liderar algunos procesos. Gran parte del curso jugaba muy bien y los que no, eran alentados por los demás a participar. Los menos “diestros” hasta hicieron goles. Los porteros, que carecían de visión confiaron en sus “lazarillo” y a su vez en sus compañeros.

No menos importante, fue la diversión. Los estudiantes pasaron un rato bastante agradables, así lo denotaban sus rostros. Los gritos, las mofas, los bailes y el aliento para todos fue una constante.

La clase terminó a las 10:50 a.m. con el sonido de la campana.

## Implementación Clase 6

La última clase de la práctica educativa permitió realizar un ejercicio práctico con los estudiantes a propósito de su interés por los aparatos móviles y el uso de la tecnología que en general llevan a cabo en su cotidianidad.

Tabla 10. *Planeación clase 6. Elaboración propia.*

<b>Institución.</b>	<b>Colegio La Palestina IED.</b>
<b>Temática de la clase 4.</b>	<b>El juego y sus transformaciones a propósito del uso de la tecnología.</b>
<b>Propósitos.</b>	<b>Identificar los intereses económicos que permean el juego de la “coca” y su relación con la cotidianidad estudiantil</b>
<b>Actividades.</b>	<b>Participar de los torneos propuestos para el desarrollo de la clase (análogo y digital) Socializar las experiencias y sus percepciones con respecto a éstos.</b>
<b>Recursos multimedia.</b>	<b>N/A</b>
<b>Recursos y tareas</b>	<b>Juego de “coca” y celulares.</b>

Luego de que cada estudiante alistó la coca que se había solicitado con antelación, se dio paso a dividir a los estudiantes en 3 grupos de a 9 estudiantes. El primer torneo se llevó sin contratiempos. Se dijo que la idea era que quedaran 3 participantes por cada grupo y luego del enfrentamiento entre ellos, solamente quedarán tres finalistas. La competencia final se dio con un tiempo de 2 minutos para cada integrante. El rol de aquellos que habían sido eliminados consistió en hacer de jueces y contar los aciertos de sus compañeros.

Cuando el tiempo finalizó el ganador fue el estudiante Juan Castellanos, con un total de 45 aciertos. Le siguió Jesús Guzmán con 39 y cerró el podio el estudiante Bruce Peña con 32 aciertos.



*Fotografía 23. Ganadores campeonato juego de la “coca”. Archivo propio (2019).*

El siguiente escenario se planeó para que los estudiantes participaran en el campeonato del mismo juego pero esta vez de manera virtual. Con antelación, cada uno de ellos, debía descargar el juego en su celular. Particularmente, éste permitía descarga “gratuita” y por ende todos podrían tenerlo a la mano.

El desarrollo del juego se dio de manera similar a lo planteado con el primer campeonato. A medida que avanzó fueron quedando cada vez menos estudiantes.

Los finalistas en orden de descendente serían Jesús Morales con 35 aciertos, Sebastián Tovar con 31 aciertos y Estafanía Cuellar con 28 aciertos.



*Fotografía 24. Ganadores campeonato juego de la coca “virtual”. Archivo propio (2019).*

Acto seguido, se aprovecho el espacio para preguntar aleatoriamente a los participantes que diferencias encontraron en las dos campeonatos propuestos.

La estudiante Angie, respondió que una de las diferencias fundamentales que logró evidenciar entre una y otra práctica tuvo que ver precisamente con que en el primer campeonato, los golpes a los dedos eran constantes, es decir que dolía jugarlo. En ese sentido, se aprovechó ese argumento complementando que efectivamente de eso se trataba la vida, y que por ende valía la pena disfrutarla y vivirla ya que, permitía palparlo y sentirla.

Adicionalmente el profesor en formación preguntó a los estudiantes, ¿Qué ventajas tenía el juego “virtual” que pudieran ser enunciadas? La estudiante Juanita, respondió que al ser una aplicación gratuita, cualquiera podía tener acceso a ella. Esta respuesta permitió cuestionarlos nuevamente invitándolos a que reflexionaran si realmente era gratuita del todo .

Daniela, respondió que posiblemente no era gratuita o no del todo, ya que, había publicidad que aparecía en la parte inferior.

Esto dio pie para explicar a los estudiantes la forma en que operan dichas aplicaciones, y como además de la publicidad, utilizan nuestros datos para ofrecernos contenido personalizado. Lo cual por lo menos desde lo legal es posible, debido a que al darle aceptar sin leer las condiciones de uso que generalmente nunca se leen, estamos ofreciendo la posibilidad a la empresa dueña de la aplicación que utilice nuestros datos para lo enunciado.

Luego de terminar la explicación la clase terminó a las 10: 50 a.m.

### **Hallazgos**

Esta clase permitió que los estudiantes se cuestionaran por medio del juego planteado cómo las empresas tienen intereses en hacer parecer gratis, algo que no lo es. Además, que los datos personales se convierten en blanco de publicidad diseñada para cada individuo con el fin de aumentar las ventas de cualquier producto, y por ende el lucro de las empresas. Esta situación es permitida y asimiliada no solo por los estudiantes sino por cada uno de nosotros en el momento en que aceptamos instalarla en nuestro celular o tablet sin leer las condiciones.

Por otra parte, permitió a los estudiantes, rescatar los recuerdos de un juego que por lo menos en la básica y la media se ha dejado de practicar. Su conviencia está enmarcada en recordar que, durante mucho tiempo, los juegos independientemente de su simplicidad eran profundamente democráticos y excedían el panorama únicamente del lucro económico.

Rescatarlos y posibilitar el aprendizaje por medio de ellos es trabajo de los profesores, independientemente de su campo de acción.

## 7. Conclusiones y recomendaciones

A partir del amplio camino que se recorrió en los dos años de investigación e implementación del presente ejercicio huelga enunciar que las conclusiones obtenidas en ningún momento fungen como conocimiento estático e irrefutable. Los complementos y recomendaciones surgidos del mismo deben ser caldo de cultivo para establecer las particularidades en los diversos contextos y entornos donde dicha implementación pueda ser llevada a cabo, bien sea de manera parcial o total.

Desde el nivel teórico, la aproximación realizada a partir de las Geografías de la vida cotidiana entrelazadas con la Geografía crítica, permitieron establecer un diálogo fecundo a propósito de las necesidades sociales y espaciales que interpelan directamente a los diversos actores sociales que allí se complementan. En el mismo sentido, el rescate de lo cotidiano como punto de anclaje supone una vuelta de hoja en términos “generales” a las formas en que antaño se especializaron los lugares, rescatando el sentido de comunidad que allí se gestaba. De los profesores depende que el tiempo del verbo deje de estar en pasado.

En lo que respecta al ámbito de la geografía escolar, la lúdica como corpus teórico ha tenido una influencia marcada. No obstante, para el caso en cuestión, las prácticas deportivas han sido tomadas en cuenta de manera aislada y poco importante. Es innegable que los estudiantes pasan gran parte de su descanso y tiempo extraescolar en esta dinámica y los profesores en formación y los que a diario ejercen su labor docente pueden encontrar en éstas una fecunda oportunidad para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se materialicen de manera eficiente y acertada.

Cabe mencionar a propósito de la apuesta didáctica que, aunque los espacios magistrales en las aulas escolares son necesarios, huelga que los profesores en formación y los docentes en ejercicio encuentren formas cada vez más amenas y entretenidas para que los estudiantes se relacionen con las propuestas educativas. El presente ejercicio permitió que tanto estudiantes como profesores se relacionaran de manera directa y nutrieran el proceso educativo a partir de sus experiencias y las vivencias de sus familiares.

Metodológicamente, se operó a partir de una lógica multiescalar donde los estudiantes comprendieran los diversos relacionamientos que existen en torno a lo que conocen como su cotidianidad. Comprender que sus acciones desde lo micro tienen relación sobre cómo se

espacializan los lugares; distinguir a su vez que, hay tensiones que se generan entre los sujetos que los habitan y asimilar que más allá de su realidad inmediata, lo que pasa en el mundo de una u otra manera los increpa directamente. A partir de ello, se invita a tomar parte en el asunto para poder transformar dichas dinámicas, dejando de ser simplemente espectadores pasivos.

A propósito de los aportes prácticos, huelga decir que el presente ejercicio investigativo permitió que los estudiantes relacionaran parte de su vida, de su contexto y de su entorno y, lo transformaran en insumos para, posteriormente apropiarse conocimiento significativo que trascienda más allá del espacio escolar.

El diálogo fecundo que los estudiantes gestaron entre sus familiares, vecinos, el profesor en formación y el profesor titular, permitió que además de relacionarse con estos, se conocieran, rescataran las memorias que construyeron y especializaron la ciudad en otros momentos. Momentos que ahora solo perviven en la memoria de los más viejos y en desgastados álbumes fotográficos.

A su vez, el cuestionamiento por el uso de la tecnología y las formas más recientes en cómo su cotidianidad ha sido afectada, posibilitó una toma de postura en torno a dicha situación. La comparación efectuada y vivida entre la práctica educativa “análogos” y “virtuales” ofrecieron un escenario de cuestionamiento con respecto a las formas en que los juegos tradicionales han venido siendo cooptados por los intereses económicos.

Ahora bien, el rescate de los procesos “populares” en torno a la especialización de los barrios, calles y parque públicos permitió rescatar las memorias de los cientos de personas que cada semana nutren, transforman y hacen propios los espacios que la ciudad ofrece. Las dinámicas sociales allí gestadas son un claro ejemplo que en aquellas microesferas se juegan formas de transmisión cultural que a larga son increpadas por la globalización actual y se condensan para el caso en la práctica deportiva mencionada.

Los jugadores y los diversos actores que allí confluyen fueron y son testigos mudos de cómo lo estático y lo variable se conjugan en la urbe. Huelga, a partir de los procesos investigativos y de enseñanza-aprendizaje darles la importancia y la voz que durante más de medio siglo se les ha negado o cuando menos se les ha otorgado de manera marginal.

## 8. Bibliografía

Abad, H. (2019). *Angosta*. Bogotá. Seix Barral Biblioteca Breve.

Aguilar, J. (2013). *Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas*. *REVISTA DE EDUCACIÓN Y FUTURO DIGITAL* Vol 6 (2013), 29-4, ISSN: 1695-4297. Recuperado de:  
[https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119001/EYFD\\_63.pdf?sequen](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119001/EYFD_63.pdf?sequen).

Arroyave, J. (1980). *El fútbol de salón: microfútbol*. Bogotá. Colombia Nueva.

AMB, (2015). *San Cristóbal: microfútbol, vientos, fútbol*. Bogotá. Cenasel.

AMB, (2008). *Diagnóstico Local con Participación Social 2009-2010*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Recuperado de:  
<http://saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPública/Diagnósticos%20Locales/14-LOS%20MARTIRES.pdf>.

Báez, C. y Lombana, O. (2018). *Didácticas para la vida*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Balaguer, P. (2018). *Geografía crítica y pensamiento crítico*. *Actualidades pedagógicas*, 73-95 doi:10.19052/ap.5232. Recuperado de:  
[https://researchgate.net/publication/326791445\\_Geografía\\_crítica\\_y\\_pensamiento\\_crítico/citacion/download](https://researchgate.net/publication/326791445_Geografía_crítica_y_pensamiento_crítico/citacion/download).

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos aires: Fondo de cultura económica Recuperado de: <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>.

Capel, H. (1987). *Geografía humana y ciencias sociales: una perspectiva histórica*. Barcelona: Montesino Editor, S.A. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/geohumycs.pdf>.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI alterntativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Chao, M. (2007). *Me llaman calle*. La radiolina [cd]. Canadá. Warner Music Canadá. Co.



- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona. Herder. Recuperado de:  
[https://www.anahuac.mx/mexico/biblioteca/sites/default/files/inline-files/lectura10\\_0.pdf](https://www.anahuac.mx/mexico/biblioteca/sites/default/files/inline-files/lectura10_0.pdf).
- Chun Han, B. (2016). *Psicopolítica Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial S.L. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/36961970/HAN\\_BYUNG\\_CHUL\\_Psicopolítica](https://www.academia.edu/36961970/HAN_BYUNG_CHUL_Psicopolítica).
- Colegio la Palestina IED (2015). Manual de Convivencia.
- Colegio la Palestina IED (2016). Plan de Estudios Ciencias Sociales.
- Conan Doyle, A. (2006). *El sabueso de los Baskerville*. (s.f), biblioteca virtual universal. Recuperado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/130087.pdf>.
- Constitución Política de Colombia, (1991). Recuperada de: <https://secretariassenado.gov.co>.
- Córdova, H. (2008). Los lugares y los no lugares en la geografía. *Espacio y desarrollo*, N° 20 pp. 5-17 (ISSN 1016-9148). Recuperado de: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/espacioydesarrollo/article/view/5435>.
- Crary, J. (2016). *24/7 el capitalismo tardío y el fin del sueño*. Bogotá. Paidós Entornos.
- Díaz, M. (2006). *La función lúdica del sujeto*. Bogotá: MESA REDONDA MAGISTERIO.
- Durán, D. (2007). *El concepto de lugar en la enseñanza*. Recuperado de:  
[https://www.ecoport.net/temas-especiales/educacion-ambiental/el\\_concepto\\_de\\_lugar\\_en\\_la\\_ensenanza/-:~:text=El concepto de lugar está,localización concreta, al mapa mental.&text=En consecuencia, para que el,yhttps://www.ecoport.net](https://www.ecoport.net/temas-especiales/educacion-ambiental/el_concepto_de_lugar_en_la_ensenanza/-:~:text=El concepto de lugar está,localización concreta, al mapa mental.&text=En consecuencia, para que el,yhttps://www.ecoport.net).
- Expósito, D. Y González, J. (2017). *Sistematización de experiencias como método de investigación*. *Gaceta Médica Espirituana*, Vol. 19, (No. 2) ISSN 1608 - 8921. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>.
- Exupéry, A. (2003). *El principito*. Ecuador: Biblioteca virtual de la UEB. Recuperado de:  
<http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Recuperado de:  
<https://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.

- Galeano, E. (2008). *Fútbol a sol y a sombra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gélvez, G. (23 de Septiembre de 2002). *Microfútbol, el programa del barrio*. *El tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1335681>.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en ciencias sociales*. *ISLAS*, Vol 45: pp,125-135. Recuperado de: [http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales.pdf](http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Los%20paradigmas%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20las%20ciencias%20sociales.pdf).
- González, D. (2018). La historia del Microfútbol. (Comunicación personal).
- Gutiérrez, O. (s.f.). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*. En *Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. México: ANUIES. Recuperado de: [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf).
- Hosseini, K. (2012). *Y las montañas hablaron*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Barcelona: Alianza Editorail/ Emecé Editores. Recuperado de: [http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/johan-huizinga-homo-ludens-español.pdf](http://zeitgenoessischeaesthetik.de/wp-content/uploads/2013/07/johan-huizinga-homo-ludens-espa%C3%B1ol.pdf).
- Huxley, A. (1983). *Un mundo feliz*. Barcelona: PLAZA & JANES, S.A. Editores.
- Iovanovich, M. (2007). Una propuesta metodologica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N.º 42/3*. Recuperado de: [https://rieoie/históricodelos/lectores/1897Iovanovich.pdf](https://rieoie/hist%C3%B3ricodelos/lectores/1897Iovanovich.pdf).
- Jara, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*. pp, 1-17. Recuperado de: [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6\\_JAR\\_ORI.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf).
- Jiménez, C. (2009). *Pedagogía de la creatividad y la lúdica. Emociones, inteligencia y habilidades secretas*. Bogotá: MESA REDONDA MAGISTERIO.

- Krapula, D. (2006). *El pibe de mi barrio* [videoclip].
- Ley N° 115, (1994). *LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN*. Congreso de la República.
- Lindón, A. (2009). *La construcción socio-espacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento*. *Revista latinoamericana de Estudios sobre CUERPOS, EMOCIONES Y SOCIEDAD N° 1*. Recuperado de: <http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/4/4>
- Lindón, A. Y Hiernaux, D. (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: ANTROPOHOS.
- Lozano, P. (1994). *Colombia mi abuelo y yo*. Bogotá: CARLOS VALENCIA EDITORES.
- Díaz, H. (2006). *La función lúdica del sujeto. una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: MESA REDONDA MAGISTERIO.
- Maffesoli, M. (1998). *El tiempo de las tribus, el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México D.F: Siglo XXI editores. Recuperado de: [http://files.educacion-en-beta.webnode.cl20000215-6775868718/EL TIEMPO DE LAS TRIBUS.pdf](http://files.educacion-en-beta.webnode.cl20000215-6775868718/EL_TIEMPO_DE_LAS_TRIBUS.pdf).
- Massey, D. (2012). *Un sentido global del lugar en en Doreen Massey. Un sentido global del lugar, coord. A.Albet y N. Benach*. Madrid: Icaria.
- Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Cepaur Fundacion Dag Hammarskjold. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=SwB15d90f1AC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=¿Tal+como+nos+vemos+enfrentados+a+una+interrelaci3n+de+¿;mbitos+de+dependencia+\(econ3mico-financiero,+tecnol3%25B.&hl=es](https://books.google.com.co/books?id=SwB15d90f1AC&pg=PA85&lpg=PA85&dq=¿Tal+como+nos+vemos+enfrentados+a+una+interrelaci3n+de+¿;mbitos+de+dependencia+(econ3mico-financiero,+tecnol3%25B.&hl=es).
- MEN, (2002). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1)
- Molano, F. (2012). *Vista desde una acera*. Bogota. Colombia: Planeta.
- Montull, J. (2009). *Juegos y más juegos para el tiempo libre*. Barcelona: EDITORIAL CCS.
- Navarro, A y Roche, A. (2013). *Investigación en Educación: los procesos de Sistematización de Esperiencias Educativas. Oficios Terrestres, N° 29 ISSN 1668-5431*. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27213/CONICET\\_Digital\\_Nro.f2faff3c-dcbe-4129-844d-836cafc20cc8\\_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27213/CONICET_Digital_Nro.f2faff3c-dcbe-4129-844d-836cafc20cc8_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y).

- Oppenheimer, A. (2018). *¡SÁLVESE QUIEN PUEDA! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Ciudad de México: DEBATE.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Pamuk, O. (2017). *Estambul, ciudad y recuerdos*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Reinoso, E. y Jiménez, S. (2014). *EL HUMEDAL JABOQUE COMO ESPACIO VIVO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE A PARTIR DEL ASPECTO SOCIO-AMBIENTAL DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SÉPTIMO JORNADA ARDE EN LA IED ANTONIO VILLAVICENCIO DE BOGOTÁ*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Revista Semana. (2019). *El polémico argumento de la exprimera dama Nohra Puyana de Pastrana para oponerse a proyecto en el parque el Japon*. 1/31/2019. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/nosotros-tenemos-nuestros-clubes-el-polemicoargumento-de-la-exprimera-dama-Nohra-Puya-de-Pastrana-para-oponerse-a-proyecto-en-el-parque-Japon/599739>
- Roche, A y Navarro, A. (2013). *Investigación en educación: los procesos de sistematización de experiencias educativas. Oficios terrestres Vol 1 (Nº 29) ISSN 1668-5431*, pp.1-39 . Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33610>.
- Rodríguez, M. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo*. BARCELONA: OCTAEDRO.
- Proyecto de Ley 129 de 2018. Congreso de la República, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos Radicados/proyectos de ley/2018 - 2019/PL 129-18 Uso Adecuado de TICS.pdf>.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona. oikus-tau. [Recuperado de: https://leerlaciudad.blog.files.wordpress.com/2016/05/santos-de-la-totalidad-al-lugar-pdf](https://leerlaciudad.blog.files.wordpress.com/2016/05/santos-de-la-totalidad-al-lugar-pdf).
- Saramago, J. (2006). *Las pequeñas memorias*. Barcelona: Alfaguara.
- SED (2019). *BOGOTÁ CIUDAD EDUCADORA*. Recuperado de: <https://www.educacionbogota.edu.co>.

- Soto, P. (2013). Repensar las prácticas espaciales. Rupturas y continuidades en la experiencia cotidiana de mujeres urbanas de la Ciudad de México. *Revista Latino-americana de Geografía e Género, Ponta Grossa*, , Vol 4, (N.2), pp. 2-12. 2013. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/245022016\\_Repensar\\_las\\_practicas\\_espaciales\\_Rupturas\\_y\\_continuidades\\_en\\_la\\_experiencia\\_cotidiana\\_de\\_mujeres\\_urbanas\\_de\\_la\\_Ciudad\\_de\\_Mexico/link/0deec51d57bf2da9ce000000/download](https://www.researchgate.net/publication/245022016_Repensar_las_practicas_espaciales_Rupturas_y_continuidades_en_la_experiencia_cotidiana_de_mujeres_urbanas_de_la_Ciudad_de_Mexico/link/0deec51d57bf2da9ce000000/download).
- Tibaduiza, O. (2009). La construcción de concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la percepción. *TIEMPO Y ESPACIO*, Año 20 Vol 23 / 2009, pp. 25- 44 ISSN 0716-9671. Recuperado de: [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Espacio/2009/002\\_La\\_construccion\\_del\\_concepto\\_pag\\_25\\_44\\_Oscar\\_Tibaduiza.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Espacio/2009/002_La_construccion_del_concepto_pag_25_44_Oscar_Tibaduiza.pdf).
- Toro, A. (2015). *Proyecto 730 Alimentando capacidades. Documento de la caracterización socio-territorial*. Bogotá: Fundación ONG programa tejiendo logros. Recuperado de: [https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2\\_cdv/catologo\\_2014/Caracterización%20Luis%20Carlos%20Galán%20.pdf](https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2_cdv/catologo_2014/Caracterización%20Luis%20Carlos%20Galán%20.pdf).
- Urroz, R (2018). Nogué, . (ed.:2018). Yi-Fu Tuan. El arte de la geografía. (Colección Espacios Críticos, N° 11). Icaria Editorial Barceola. 262 pp., ISBN: 978-84-9888-815-7. *Investigaciones geográficas*, (97), 00019. <https://dx.doi/10.14350/riig.59806>.
- Wacquant, L. (2000). *Entre las cuerdas Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo Ventiuno editores. Recuperado de: <https://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/24280981-wacquant-loic-entre-las-cuerdas-cuadernos-de-un-aprendiz-de-boxeador-2000.pdf>.