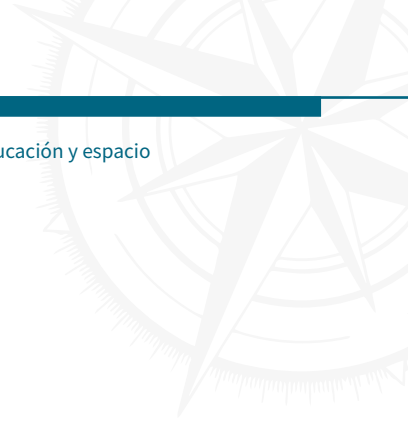




E

Ane
ku
mene



Experiencias de una aventura cartográfica: la educación geográfica en el IED El Paraíso de Manuela Beltrán

Experiences of a Cartographic Adventure:
Geographical Education at IED El Paraíso de
Manuela Beltrán

Experiências de uma aventura cartográfica, a
educação geográfica no IED El Paraíso de Manuela
Beltrán

Diego Alejandro Mora-Morales
Sebastián Darío Gabalán-Melo*

Cómo citar este artículo: _____

Mora-Morales, D.A. y Gabalán-Melo, S. D. (2024). Experiencias de una aventura cartográfica: la educación geográfica en el IED El Paraíso de Manuela Beltrán. *Anekumene*, (27), 22-31.

* Docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UDFJC, adscritos al Proyecto pedagógico e investigativo: *Educación geográfica, formación docente y ciudadana. Grupo Interinstitucional Geopaideia.*

Resumen

El presente artículo es resultado del proceso de aplicación de instrumentos del proyecto “Los estudiantes tienen algo que decir: tejer otros territorios posibles en el IED El Paraíso de Manuela Beltrán” realizado por docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante los años 2023 y 2024. Para ello, primero, se establece el enfoque educativo que funciona como faro pedagógico del proyecto; segundo, se abordan las categorías centrales del proyecto (experiencia espacial y barrio –vinculado con la

Abstract

This article is the result of the process of applying instruments of the project “Students have something to say: weaving other possible territories in the IED El Paraíso de Manuela Beltrán” carried out by pre-service teachers of the Bachelor of Social Sciences at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas during the years 2023 and 2024. To do so, first, the educational approach that functions as a pedagogical lighthouse of the project is established; second, the central categories of the project (spatial experience and neighborhood – linked to territoriality) are

Resumo

Este artigo é o resultado do processo de aplicação de instrumentos do projeto “Os alunos têm algo a dizer: tecendo outros territórios possíveis no IED El Paraíso de Manuela Beltrán” realizado por professores em formação do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante os anos de 2023 e 2024. Para isso: primeiro, estabelece-se a abordagem educativa que funciona como farol pedagógico do projeto; segundo, as categorias centrais do projeto (experiência espacial e vizinhança – ligadas à territorialidade) são apre-

territorialidad); tercero, se realiza una descripción procedimental del instrumento cartografías personales; cuarto, se presentan los análisis, los hallazgos y los resultados de las cartografías personales; finalmente, se construyen conclusiones a nivel pedagógico con relación a los análisis y los resultados.

Palabras clave

barrio; experiencia espacial; geografía humanística; territorialidad

defined; third, a procedural description of the personal cartographies instrument is made; fourth, the analyses, findings, and results of the personal cartographies are presented; finally, conclusions are drawn at a pedagogical level in relation to the analyses and results.

Keywords

neighborhood; spatial experience; humanistic geography; territoriality

sentadas; terceiro, é feita uma descrição processual do instrumento cartografias pessoais; quarto, são apresentadas as análises, as constatações e os resultados das cartografias pessoais; por fim, as conclusões são construídas a nível pedagógico em relação às análises e os resultados.

Palavras-chave

vizinhança; experiência espacial; geografia humanística; territorialidade

Enfoque educativo: aprendizaje significativo

Enseñar para la formación ciudadana implica, como objetivo, que los estudiantes puedan ejercer una práctica de la vida cotidiana de forma consciente de sí mismos y del otro, asumiendo un rol participativo en su comunidad, expresando habilidades que fomenten la convivencia, la responsabilidad democrática, la pluralidad y la defensa de las diferencias (MEN, 2003). Las competencias ciudadanas no se aplican solamente en la jornada escolar, sino también en la vivencia cotidiana del sujeto, es decir, en su casa, su barrio y su ciudad. Por esta razón se considera el aprendizaje significativo como enfoque epistemológico y pedagógico, ya que se interesa en que los contenidos que se enseñan en la escuela puedan hacer parte de las prácticas cotidianas del estudiante y no se mantengan como información abstracta en la mente.

En este orden de ideas, el aprendizaje significativo se enfoca, específicamente, en cómo aprende el estudiante, además identificando qué desarrollos cognitivos y psicológicos se generan dentro del mismo para que lo aprendido pueda aplicarse de forma cotidiana en su vida.

Torres (1996), haciendo referencia a Vygotsky y Ausubel, que aportan conocimientos decisivos en la defensa de procesos didácticos que se enfocan en las formas de aprendizaje del estudiante y sus características psicológicas, asegura que el pedagogo ruso se enfoca en la relación colaborativa entre adulto-niño, esto para construir y reconstruir el conocimiento mediante el trabajo conjunto a la relación entre estudiante y maestro, siendo este último el responsable de diseñar el ambiente propicio, acompañado de las herramientas necesarias para que el estudiante aprenda. Mientras que, por otro lado, en referencia a Ausubel, expresa que hay un mayor enfoque en las condiciones significativas y pertinentes de los contenidos curriculares que el maestro desarrollará, tomando los conocimientos previos adquiridos por la experiencia personal en la cotidianidad del estudiante para que así el maestro enseñe en consecuencia. Según esto, el maestro deberá encontrar contenidos relevantes que le importen al estudiante y que, sobre todo, le sean útiles en su vida cotidiana. Es así como estos dos autores se oponen al aprendizaje asociacionista, es decir, al aprendizaje que se ejerce mediante asociaciones complejas entre estímulo y respuesta, además oponiéndose también al aprendizaje mecánico y memorístico que no ejerce repercusión significativa en el estudiante.

En este sentido, Pozo (2008) considera que existen tres rasgos que caracterizan el buen aprendizaje:

- El aprendizaje debe producir cambios duraderos: aprender implica desaprender. El proceso del aprendizaje conlleva transformar conoci-

mientos o conductas anteriores, este proceso orienta hacia reflexiones de prácticas normalizadas que afectan la relación con nosotros mismos y con los demás.

- Lo que se aprende debe poder utilizarse en otras situaciones: Es la capacidad que adquiere el estudiante de transferir lo aprendido a nuevos contextos, dicho de otro modo, es obtener la habilidad de aplicar la teoría en la práctica.
- La práctica debe adecuarse a lo que se tiene que aprender: El aprendizaje no se adquiere en un proceso repetitivo o rutinario, por el contrario, se adapta a las necesidades y demandas del estudiante. Por lo tanto, el aprendizaje debe tener unos objetivos y fines claros para que sea significativo e interiorizado. El camino para llegar a la meta es importante.

De este modo, el enfoque del aprendizaje significativo es totalmente pertinente para construir y diseñar procesos para que el estudiante no solo aplique lo que ha aprendido en la escuela, sino que lo pueda aprehender como parte de su vida cotidiana. Este enfoque pedagógico lleva la posibilidad de que el maestro pueda preguntarse ¿Qué es lo que quiere enseñar? ¿Cuáles son las necesidades de sus estudiantes? ¿Qué contenidos le son pertinentes? ¿Por qué lo son? y ¿Para qué quiere enseñarlos?

En cuanto al entendimiento del *espacio geográfico*, este se ha ido transformando, especialmente, por las personas que lo habitan y por los teóricos afines a la geografía que han ampliado el concepto central de la disciplina. Por lo tanto, ya no se entiende este desde su reducción biofísica, sino que se percibe actualmente como un fruto de la construcción y la producción social del ser humano en el espacio, permitiendo que el espacio se asuma como una red compleja de imágenes, apropiaciones, significaciones, tensiones y transformaciones (Moreno y Rodríguez, 2023).

Conforme a ello, la educación geográfica abre la posibilidad para una formación ciudadana que aporta a la construcción de una sociedad más solidaria y democrática. Es así que el rol docente tiene una responsabilidad significativa en la formación de sujetos que no se entienden como ciudadanos pasivos en la sociedad en la que se envuelven, sino que se perciben como agentes sociales con la capacidad de problematizar el espacio y que, además, asumen el compromiso social que conlleva a la toma de decisiones conscientes que permitan transformar su futuro. A partir de la problematización del espacio geográfico se pueden derivar acciones de corresponsabilidad, autonomía y pertenencia que se expresen en la construcción de ejercicios de ciudadanía que representen el fortalecimiento de las instituciones públicas y que, además, involucren su participación e intervención para que los ciudadanos(as) puedan tener el derecho de planear un espacio que los identifique.

La experiencia espacial en el barrio desde una perspectiva de la territorialidad

¿El barrio tiene una identidad en concreto? ¿El barrio que se habita siempre ha sido el mismo? ¿Sus habitantes lo viven de la misma forma? *A priori* se puede considerar el barrio como un trozo de ciudad o como una zona con un determinado nombre que tiene como propósito ser una pieza dentro de la planificación territorial de la ciudad. Sin embargo, Murillo y Schweitzer (2011) definen al barrio como una población diversa que se identifica con un espacio y con una historia en común, que alude a la identidad de sus habitantes, a sus características sociales y culturales específicas. Bajo este razonamiento, reflexionar sobre el barrio es una oportunidad para la consolidación de una pedagogía en torno a la formación ciudadana que impulse la defensa, la pertenencia y la participación ciudadana, con el propósito de consolidar proyectos territoriales para una mejor calidad de vida.

En este sentido, entender el barrio como un trozo de ciudad es reducir todas las relaciones que se suscitan en este mismo. No obstante, se entiende al barrio como territorio; este último concepto se podría definir como: “una forma particular de recorte, que permite recuperar y resignificar elementos fundamentales de prácticas antagónicas de disputas por el control y el dominio en un espacio que podría ser considerado común” (Garrido, 2020, p. 157). De este modo, el barrio no es una delimitación administrativa o una zona que se ha establecido así por razones especulativas, por el contrario, se relaciona con la historia compartida de una comunidad, su memoria y su identidad.

En esta lógica, es necesario comprender cómo los habitantes de un barrio se apropian de su identidad y cómo esta acción es una posibilidad para concebir nuevos territorios que motiven al estudiantado a asumir su responsabilidad como ciudadanos; de esta manera, la experiencia espacial es fundamental para que la educación geográfica tenga un carácter de aprendizaje significativo en la escuela. Dado que la territorialidad caracteriza las experiencias espaciales en las maneras en como se expresan las posibilidades de apropiarse del territorio, así el relato de cada experiencia se transforma en un discurso en el que manifiestan vivencias, emociones y sentidos, proyectando maneras en las que se constituye, piensa y se interpreta el mundo. De este modo, Echeverría (2001) define la territorialidad

Como ejercicio; como las acciones de expresión y de marcación, instauración y consolidación, protección y defensa, desde múltiples y diversos orígenes (Fuentes y dimensiones que en su intervención y confluencia dan existencia al territorio desde múltiples sentidos: imaginario, cotidiano, organizativo, institucional, político, técnico... etc.). (p. 221)

Así, la territorialidad es el acto de soberanía de las experiencias de los sujetos que los lleva a apropiarse de manera afectiva sobre los territorios que habitan. Entender las experiencias desde una perspectiva de la territorialidad posibilita profundizar en las múltiples formas en como los sujetos producen sentido por medio de sus vivencias y encontrar las vías para que reconozcan su territorio e incentivar la apropiación, el cuidado y la defensa sobre este mismo.

Igualmente, las experiencias espaciales, según Tuan (1957-2007, como se citó en Sepúlveda, 2020), construyen sentido y perspectiva personal sobre el espacio, vinculando razón y emoción. Por consiguiente, las experiencias espaciales se manifiestan a través de las vivencias, que a la vez expresan las formas en que las personas conocen, viven y construyen su realidad; estas se transforman en discurso en el cual los sujetos expresan la manera en la que habitan su territorio. Al mismo tiempo, las emociones son parte constitutiva de esta categoría propia de la geografía humanística, ya que estas son producto y productoras de las experiencias espaciales.

Dicho de otra manera, siendo las experiencias espaciales el medio por el cual el ser humano conoce el mundo, desde sus vivencias y sus emociones, permiten el pensar los conflictos que se suscitan en el territorio, prácticas normalizadas y legitimadas, con la posibilidad de desplegarse por medio de la enseñanza de la geografía para que sean la base de la construcción de nuevos territorios posibles en la escuela.

Cartografías cognitivas como medio para caracterizar experiencias espaciales

El taller del álbum familiar, el cual tiene por objetivo caracterizar las experiencias espaciales de los estudiantes en sus unidades barriales y las relaciones de afecto que mantienen con su territorio, se proponía como meta que los estudiantes, por medio de estas experiencias, también pudieran sostener relaciones que orienten al diagnóstico de problemas en los barrios en los que viven. De este modo, se usan las cartografías personales que, según Caraña y Morales (2020), son pertinentes para promover habilidades espaciales que vinculan emocionalmente al estudiante con el espacio geográfico. Por tanto, al explorar la percepción del espacio vivido en el aula, se producen en el estudiante relaciones que lo dirigen a reconocer las problemáticas que se suscitan en su territorio. De igual forma, al distinguir estas problemáticas también se pueden proponer soluciones para mejorar su entorno, fomentando en este proceso ciudadanías críticas y solidarias que construyen constantemente su territorio.

La cartografía ofrece posibilidades pertinentes para el proyecto, sobre todo en un sentido investigativo y pedagógico. Está definida por

Habegger *et al.* (2018) como un proceso en el que, a partir del trazado del territorio, se obtienen datos, para luego representarlos de manera técnica y artística en el mapa, siendo este un sistema de comunicación.

Posterior a su realización, se destaca su potencial para la construcción de conocimiento colectivo, pues según Campillo y Sánchez (2011) el dibujo es un ejercicio que, al representar y socializar la realidad en un mismo nivel de deseos, lenguajes, saberes o imaginarios subjetivos, permite la construcción y visualización de un nuevo territorio.

Este planteamiento también lo comparten Restrepo *et al.* (1999), cuando afirman que la cartografía es resultado de un trabajo dinámico y divertido, el cual ayuda a formar conciencia del espacio, tiempo, entorno natural y cultural que se habita, construyendo así un nuevo concepto colectivo de responsabilidad y necesidad social.

Se formulan preguntas para orientar el ejercicio con los estudiantes de grado 5.º, tales como: ¿Qué es lo que más nos gusta, disgusta, amamos o nos aterra del barrio? ¿En qué barrio nos gustaría convivir? ¿Cómo imaginarnos otros territorios posibles? ¿Quiénes deberían estar en estos otros territorios? En suma, la cartografía es sin duda una técnica que abre las puertas a la imaginación y recreación de otros territorios posibles, inclusive en contextos educativos.

Posteriormente se procedió a la realización de los esbozos de mapas, para lo que Escobar (1992) indica se deben seguir los tres siguientes pasos:

1. Una cartografía tiene como finalidad dibujar de forma libre un espacio determinado, agregándole a estos, elementos que se nos ocurran instantáneamente en nuestra mente sin consultar obras (mapas o planos). Esto se debe informar a los participantes de la actividad a manera de contextualización.
2. La facilidad de realizar esta actividad tiene que ver con sus materiales, ya que solo requiere de una hoja de papel (tamaño escogido a convenir) y un lápiz o bolígrafo; también es importante indicar el espacio a representar.
3. Finalmente se debe escoger la cantidad de integrantes que participarán en la actividad, dependiendo si el análisis es cualitativo-descriptivo (muestra pequeña) o para agregar datos y, así establecer una configuración cognitiva de un grupo mayor (muestra grande).

Hallazgos y resultados

El ejercicio de análisis, determinación de hallazgos y resultados para el instrumento de cartografías personales, es conducido por métodos establecidos para la indagación en el trabajo de campo a partir del paradigma de geografía de la percepción (Escobar, 1992).

Lo anterior es pertinente para el proyecto puesto que este paradigma geográfico ofrece distintas maneras de analizar el lenguaje cartográfico. Además, la sistematización de las cartografías de los estudiantes de 501 y 502 dieron lugar a patrones, frecuencias, elementos y comparaciones propias del ejercicio de categorización y análisis de datos.

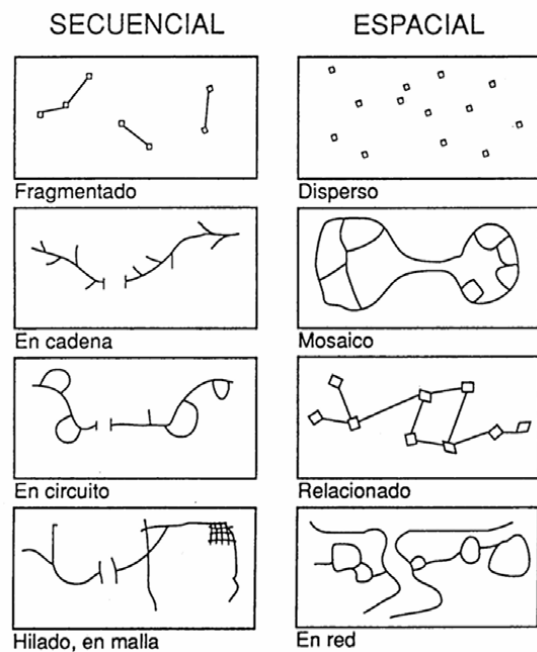
Entre los autores que han trabajado el análisis desde un enfoque cartográfico, se han escogido tres estrategias: tipologías de clasificación (Lloyd Rodwin), análisis descriptivo y elementos estructurantes del espacio urbano (Kevin Lynch); las cuales se describen y exponen a continuación. Estas son las más adecuadas para poder desentrañar y entrever la información que quizás se encuentre codificada y enlazada dados los patrones identificados en las elaboraciones de los estudiantes en el aula de clases.

Tipologías de clasificación

Este método de análisis fue elaborado por Lloyd Rodwin en 1969, el cual consiste en clasificar los esbozos de mapa cognitivos de los sujetos de investigación entre dos tipos: secuenciales, los cuales son dibujados con secuencias lineales; y espaciales, que se perciben representados por puntos o figuras con un cierto grado de relación o aislamiento entre estas (Escobar, 1992). Bajo esta idea, el mismo autor expone los diferentes subtipos de esquemas secuenciales y espaciales (Figura 1).

Figura 1.

Tipos de mapas cognitivos



Fuente: tomado de Escobar (1992, p. 53).

De esta manera, se construye una matriz (Tabla 1) que permite clasificar y realizar un conteo de los diferentes esbozos de mapa de los estudiantes, tanto de 501 como 502. Dentro de dicha matriz se establecieron los mismos criterios establecidos por Rodwin y plasmados en la figura anterior, en los que, según Escobar (1992), se consideran las cartografías tipos en malla o en red como los más completos, según su representación coordinada, y las cartografías tipo dispersas o fragmentadas como aquellas que evidencian una dificultad para vincular elementos del espacio urbano.

Tabla 1.

Matriz para sistematizar y calcular frecuencias según el tipo de cartografía (grado 501)

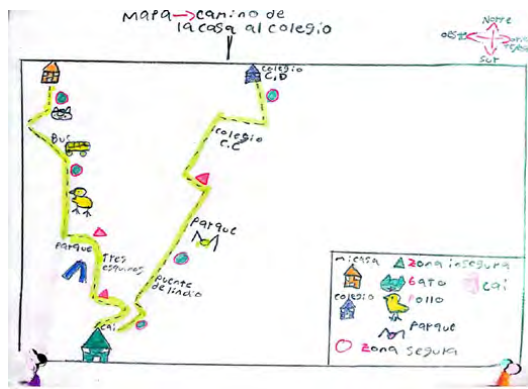
Mapa secuencial	Conteo
Fragmentado	3
En cadena	11
En circuito	2
Hilado en malla	0
Mapa espacial	
Disperso	1
Mosaico	1
Relacionado	0
En red	0
	Total
	18

Fuente: elaboración propia.

Según los resultados de la tabla anterior, de los 18 mapas que realizaron los estudiantes de 501, la mayoría son mapas cognitivos *secuenciales en cadena* (11 mapas), ya que a pesar de que no tenían un alto grado de secuencialidad como para considerarlos de tipo *hilado en malla*, estos conseguían mantener una linealidad y conducción entre las figuras del mapa (Figura 2).

Figura 2.

Muestra fotográfica de mapa cognitivo de secuencialidad en cadena



Fuente: archivo personal, elaborado por estudiante de 501 (2024).

Dado lo anterior, los estudiantes de 501, en su mayoría, construyeron cartografías que representan un grado mayor de conceptualización y representación de la ciudad. Esto se debe a que su locomoción, mayoritariamente de peatones en la zona representada (camino de la casa al colegio), les permite generar representaciones cognitivas más organizadas, claras y definidas en sus esbozos cartográficos.

Tabla 2.

Matriz para sistematizar y calcular frecuencias según el tipo de cartografía (grado 502)

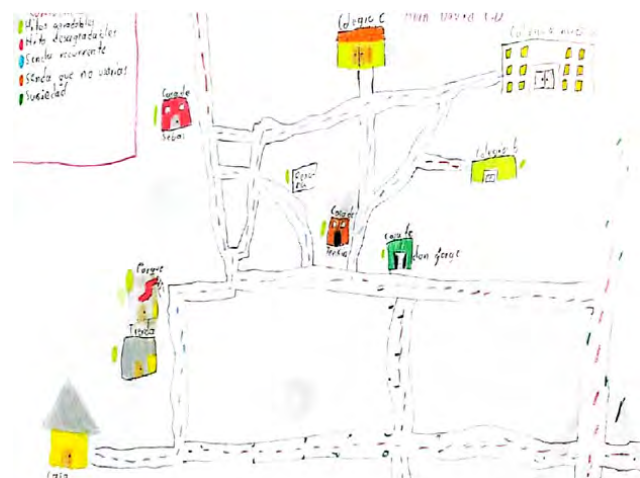
Secuencial	Conteo
Fragmentado	2
En cadena	2
En circuito	5
Hilado en malla	1
Espacial	
Disperso	0
Mosaico	1
Relacionado	0
En red	0
	Total
	11

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al grado 502 (tabla 2), se encuentra que la mayoría de los estudiantes realizaron cartografías *secuenciales de tipo en circuito*, lo cual da cuenta de un acercamiento un poco mayor a elaboraciones complejas, *secuenciales y conexas* entre los elementos del mapa (Figura 3).

Figura 3.

Muestra fotográfica de mapa cognitivo de secuencialidad en circuito



Fuente: archivo personal, elaborado por estudiante de 502 (2024).

A partir de los resultados y figuras presentadas, según Escobar (1992), las razones por las cuales los estudiantes representan sus cartografías cognitivas con mayor o menor complejidad se deben a las edades de los sujetos participantes, pues entre más jóvenes más presentan dificultades para elaborar sus cartografías.

El mismo autor sostiene que mientras un individuo mejora su percepción, su apreciación y su conocimiento sobre la ciudad, podrá construir representaciones cartográficas con mayor cohesión y secuencialidad. Esto, en definitiva, da cuenta del grado de aprendizaje de los estudiantes desde el ámbito conceptual realizado durante las prácticas docentes de los autores del proyecto pedagógico investigativo.

Análisis descriptivo

La estrategia de análisis descriptivo ofrece distintas posibilidades en las que, según Escobar (1992), se pueden elaborar recuentos estadísticos sobre los elementos que aparecen dibujados con mayor frecuencia en las cartografías cognitivas.

De esta manera, se identificaron elementos que los estudiantes integraron a sus trabajos cartográficos de forma consistente, por lo que a medida que se realizaba un acercamiento a los mapas, se fueron agregando en un listado los distintos elementos (Tabla 3).

Tabla 3.

Frecuencia de identificación de elementos en los esbozos cartográficos (grado 501)

Grado de detalle	Conteo
Mayor detalle	7
Menor detalle	11
Elementos	
Calles	16
Parque	6
Iglesia	0
Casas de familiares	0
Casas de amigos	2
Tienda	5
Colegio	17
Domicilio de estudiante	18
Panadería	0
Carpintería	0
Ferretería	0
Gimnasio	0
Basura	0
Colina	3

Grado de detalle	Conteo
Vehículo	6
Animales	9
Estudiante dibujad@	1
Centro comercial	1
Tres esquinas	1
Compañeros	3
Rosa de los vientos	13
Ladrón	0
Puente del indio	2
Total	
121	

Fuente: elaboración propia a partir de cartografías realizadas por estudiantes de 501.

Los resultados permiten destacar que los estudiantes de 501, a pesar de que de las dieciocho cartografías en su mayoría presentaban diseños con menor detalle (10) (sin demasiadas calles, figuras y convenciones establecidas), sí presentaron una preocupación por incluir en cada mapa tanto objetos (lugares como parques —6—, calles —16—, tiendas —5—, colegio —17—, sus casas o domicilios —18— y vehículos —6—) como seres humanos (compañeros o amigos —3—) y presencia de la naturaleza (animales —9—) como parte de sus experiencias espaciales.

Tabla 4.

Frecuencia de identificación de elementos en los esbozos cartográficos (grado 502)

Grado de detalle	Conteo
Mayor detalle	5
Menor detalle	6
Elementos	
Calles	11
Parque	3
Iglesia	1
Casas de familiares	2
Casas de amigos	3
Tienda	6
Colegio	11
Domicilio de estudiante	11
Panadería	2
Carpintería	1
Ferretería	1
Gimnasio	1
Basura	2

Grado de detalle	Conteo
Colina	1
Vehículo	1
Estudiante dibujad@	1
Puente del indio	1
	Total
	70

Fuente: elaboración propia a partir de cartografías realizadas por estudiantes de 502.

Sin embargo, en el caso del curso 502, se hallan aspectos distintos al ejercicio anteriormente mencionado (Tabla 4). De las once cartografías realizadas, en cuanto al grado de detalle, entre mayor (5) y menor (6) no se obtuvo gran diferencia. Pero, en comparación con los esbozos realizados por los estudiantes de 501, tuvieron mayor inclinación por dibujar en sus mapas elementos de tipo material (calles —11—, tienda —6—, domicilio —11—, parque —3— y basura —2—). Aún con esto, es interesante la aparición de basuras como elementos que los estudiantes rechazan de sus barrios, ya que los malos olores y el daño ambiental que estas pueden generar en sus rutas habituales de la casa al colegio son molestas o incómodas para ellos.

La identificación de la frecuencia en la que los estudiantes ubican elementos en sus cartografías tiene como objetivo determinar, como asegura Escobar (1992), comparaciones en cuanto a los diferentes aspectos dibujados y escalas planteadas por los estudiantes, así como el papel que pueden llegar a ocupar estos elementos representados en la imagen de ciudad.

Elementos estructurantes del espacio urbano

Para este último método de análisis de cartografías cognitivas se hace alusión al escritor de *The image of the city*, Kevin Lynch, quién en 1960 tenía como fin, según palabras de Escobar (1992): “determinar los elementos que guían al hombre en el laberinto de las vías urbanas” (p. 95). Continuando con el mismo autor, este afirma que en la representación

cognitiva que toda persona tiene acerca de su entorno, se encuentran elementos físicos y tangibles, pero también una significación, historia, funcionalidad y nombre.

De modo que se establecieron como parámetros para la realización de las cartografías, en este caso, solo para el curso 502, relacionadas con tres de las formas físicas que plantea Lynch (1960, como se citó en Escobar, 1992):

- **Hitos:** Se trata esencialmente de puntos de referencia. Constituyen objetos físicos, más o menos simples, que son utilizados por el sujeto para orientarse y reconocer su propia localización. Son un tipo de elemento que está siempre fuera de nosotros y que puede encontrarse tanto en el interior como en el exterior de la ciudad. A veces es una torre, una montaña o una cúpula —muy empleada para encontrar una dirección constante—, pero otras veces es un elemento mucho más próximo y cotidiano, un simple detalle que nos ayuda a orientarnos y situarnos en el espacio, por ejemplo, un cartel publicitario, una señal, un quiosco, etc.
- **Nodos:** Están muy ligados al concepto de vía, ya que la mayor parte de las veces son cruces de calles o de carreteras. Son puntos estratégicos en los cuales el observador puede introducirse; las glorietas, las plazas o cualquier lugar en donde se concentran las actividades, constituyen los nodos. En ocasiones pueden ser identificados con los núcleos centrales de los barrios en la medida en que son los focos simbólicos de los mismos.
- **Vías:** Constituyen los conductos seguidos por el espectador, independientemente de la frecuencia con que sean utilizados. Pueden ser representadas por calles, vías de tren, canales o senderos; muy a menudo son los elementos predominantes en la imagen de la ciudad, ya que los sujetos los recorren durante sus desplazamientos. Su función, en la imagen mental, es la de conectar y situar el resto de los elementos.

Sin embargo, para los parámetros de realización de las cartografías de 502, se opta por dividir los hitos entre agradables y desagradables, y las vías o sendas entre recurrentes y no recurrentes, obteniendo una matriz (Tabla 5) que recoge los comentarios de los estudiantes, ya que se pretende caracterizar las experiencias espaciales de los estudiantes desde un punto de vista vivencial, emocional y perceptiva, por medio de los sentidos en sus barrios.

Tabla 5.
Matriz de análisis de elementos estructurantes del espacio urbano (grado 502)

Mapas	Hitos		Sendas	
	Agradables importante	Desagradables	Recurrente	No recurrente
1	Casa de amigos Parque Tienda Colegio	No	Es limpio, seguro, agradable me gusta porque recojo a mis amigos	No me gusta, es muy sucio, es peligroso ya que roban, pasas muchos carros
2	Tiendas Parque	Basura	Porque mi abuela me lleva (seguro)	Porque olía mal
3	Tienda Colina Antena al lado del colegio	Calle	Es más corto para llegar al colegio, me siento tranquila	Huele feo o hay basura
4	Domicilio Casa amigos Tiendas	Calle	No	No
5	Me gusta por ser un lugar corto y específico	Me parece largo y solitario y con hartas cuerdas que hacen que no especifique bien	Me gusta porque hay más personas y le tengo confianza	No me gusta por ser muy solitario. Un día vi a una señora engañando a un niño
6	Casa	No	Camino hacia colegio (calle)	Lejano al colegio
7	Casa Colegio	Hay basura chichi (orina)	Recorrido donde siempre paso Lo conozco, sé como es, no me da tanto miedo	No me gusta porque hay loquitos en la cancha, no lo conozco (el camino)
8	No	No	No	No
9	No	No	No	Porque hay basura
10	El tanque Casa tío Tiendas	Basura	Porque es seguro (es cerca del colegio y tiendas)	Porque es inseguro y hay basura Es un lugar desconocido
11	No	No	Cerca al puente del indio	Se desvía del colegio

Fuente: elaboración propia a partir de cartografías realizadas por estudiantes de 502

Gracias a esta matriz, se pueden establecer los siguientes balances:

- Los hitos agradables que mencionan los estudiantes se relacionan con lugares de recreación y juego (parques y casas de amigos), zonas comerciales (presencia de tiendas), estadía en casa, tanto de los estudiantes como de sus familiares; y finalmente su asistencia al colegio.
- Los hitos desagradables son considerados por los niños, por un lado zonas llenas de basuras y, por otra parte, calles solitarias, lo cual les produce miedo; o vías concurridas por vehículos; lo que les causa inseguridad.
- Las sendas recurrentes muestran concepciones muy distintas a las mostradas en los hitos desagradables, ya que los estudiantes enuncian comodidad al recorrer sendas limpias, seguras (por el acompañamiento de familiares o adultos), facilidad o ahorro en tiempos de llegada de sus casas al colegio y conformidad al ser caminos que suelen seguir en su cotidianidad.
- Las sendas menos recurrentes exponen mayoritariamente el desagrado de los estudiantes por ser caminos muy sucios, rodeados de delincuencia, presencia de basuras y malos olores, aislamiento de los colegios (lo que les genera inseguridad) y presencia de habitantes de calle (lo cual les genera miedo).

Conclusiones

La educación geográfica ha tenido una serie de cuestionamientos orientados a su pertinencia y participación en los currículos escolares, de manera que algunos debates han girado en torno a orientar la mirada, desde esta disciplina, hacia las experiencias de los estudiantes en el aula de clases; acompañado, por supuesto, de diferentes estrategias de aprendizaje, como el aprendizaje significativo, que, como se evidenció a lo largo de la aplicación de instrumentos y actividades en este proyecto, puede llegar a generar mayor cercanía con los estudiantes, además promover sus intereses a la problematización y comprensión de la realidad.

Finalmente, en cuanto a los resultados y hallazgos de las cartografías personales, fueron actividades que conllevaron retos a la hora de abordarlos en el aula, puesto que requieren de la enseñanza de categorías o términos propios de la geografía que no siempre son sencillos de enseñar en estudiantes de educación básica primaria, dada su complejidad y profundidad.

En consecuencia, las respuestas obtenidas por los estudiantes son hallazgos en la medida que determinan un grado de identificación de problemáticas de los barrios en los que ellos viven y que, gracias a sus vivencias, sentidos y emociones, muestran que, como personas que habitan un lugar, tienen cosas que decir.

Referencias

- Campillo, H. y Sánchez, E. (2011). La cartografía como medio investigativo y pedagógico. *Dearq*, (9), 30-47.
- Carañana, M. J. y Morales Hernández, A. J. (2020). Cartografías personales y ciudadanía crítica: Una investigación didáctica en educación primaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (98), 8-13.
- Echeverría, C. (2001). Descentrar la mirada: avizorando la ciudad como territorialidad. En Montañez, G (Ed.) *Espacios y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Universidad Nacional.
- Escobar, F. (1992). El esquema cognitivo del espacio urbano. En J. Bosque Sendra et al. (Eds.), *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana* (pp. 45-100). Oikos-Tau.
- Garrido, M. (2020). El espacio y el territorio en la construcción de una ciudadanía. En Garrido, M. (Comp.), *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. GEOPAIDEIA.
- Habegger, S., Mancila, I. y Serrano, E. (2018). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/d31cf37f-e6cf-428e-8924-140d3441d73e/content>
- MEN. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno, N. y Rodríguez, L. (2023). *Syllabus de espacio académico: Proyecto Pedagógico y Sistematización de Experiencias I* (Documento inédito). Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Murillo, F. y Schweitzer, A. (Eds.). (2011). *Planear el barrio: Urbanismo participativo para construir el derecho a la ciudad*. Cuenta Hilos.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdiscipliniedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata, S.L.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=291320>.
- Restrepo, G. Velasco, A. y Preciado, B. (1999). Cartografía social. *Revista Terra Nostra*, 5, 95-110.
- Roa, S. (2019). Enseñanza-aprendizaje a partir de diferentes apuestas didácticas aplicadas a estudiantes de grado sexto del IED Colegio San Cristóbal Sur (Bogotá D. C.). *Faro de Alejandría. Revista de Estudiantes del Departamento de Geografía*, 11-21.
- Sepúlveda, U. (2020). El territorio como producción cultural abierta: La disputa contextual y conceptual del espacio. En M. Garrido (Comp.), *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos*. GEOPAIDEIA.