

VERSION PRELIMINAR

SECCIÓN: Problemas espaciales contemporáneos



Ane ku mene

Territorio a escala local: percepciones espaciales en estudiantes del colegio El Paraíso Manuela Beltrán

Territory at a local scale: spatial perceptions in students of the El Paraíso de Manuela Beltrán school

Território em escala local: percepções espaciais em estudantes da escola El paraíso Manuela Beltrán

Jeimmy Natalia López Avendaño¹

Resumen

El presente artículo se deriva del trabajo de grado homónimo desarrollado entre 2023 y 2024 como parte del ciclo de innovación e investigación pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dentro de la línea de educación geográfica, formación docente y formación ciudadana. Tiene como propósito comprender las percepciones espaciales del territorio a escalas locales (casa, barrio, colegio) por parte del estudiantado de 6to y 8vo grado de educación básica del Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán IED Sede C a partir de la geografía humanística y la investigación acción pedagógica. Para la producción de información se emplea la cartografía, los mapas mentales y la salida de campo y como producto se construye la guía práctica “Percepciones del territorio. Cartografía en 3D y salida de campo” diseñada como un recurso didáctico orientada al estudio de las percepciones espaciales por parte de docentes.

Palabras clave: educación geográfica; percepciones espaciales; territorio local; actores educativos

¹ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://orcid.org/0000-0002-8645-6951>



Keywords: geographical education; spatial perceptions; local territory; educational actors

Abstract

This article is derived from the thesis of the same name, developed between 2023 and 2024 as part of the pedagogical innovation and research cycle of the bachelor's degree in social sciences of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in the line of geographic education, teacher training, and citizenship education. Its purpose is to understand the spatial perceptions of territory at local scales (home, neighborhood, school) by 6th and 8th grade students at elementary school at Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán IED Campus C, using humanistic geography and pedagogical action research. Cartography, mind maps, and field trips are used to produce the information, and the practical guide "Perceptions of Territory: 3D Cartography and Field Trips" is developed as a teaching resource aimed at studying spatial perceptions by teachers.

Resumo

Este artigo é derivado da tese de mesmo nome desenvolvida entre 2023 e 2024 como parte do ciclo de inovação e pesquisa pedagógica do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, dentro da linha de educação geográfica, formação de professores e formação cidadã. Seu objetivo é compreender as percepções espaciais do território em escalas locais (casa, bairro, escola) por alunos do 6º e 8º anos do ensino fundamental do Colégio El Paraíso de Manuela Beltrán IED Sede C com base na geografia humanística e na pesquisa-ação pedagógica. Cartografia, mapas mentais e viagens de campo são usados para produzir informações. O guia prático "Percepções Territoriais: Cartografia 3D e Visitas de Campo" foi elaborado como um recurso didático para professores estudarem percepções espaciais.

Palavras-chave: ensino escolar da geografia; memória coletiva; ditadura e democracia; conteúdos e estratégias



Introducción

En contextos educativos, el estudio de las percepciones espaciales cobra relevancia al permitir comprender cómo el estudiantado interpreta, organiza, representar y usa el espacio que lo rodea y en el cual está inmerso. Así, en el marco del proyecto pedagógico investigativo desarrollado en el Colegio El Paraíso Manuela Beltrán (En adelante EPMB) surge la pregunta ¿Cuáles son las percepciones espaciales del territorio a escalas locales por parte del estudiantado de 6to y 8vo de educación básica del Colegio EPMB Sede C? Comprender las percepciones espaciales de actores educativos, brinda la posibilidad de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje mejor contextualizado y con una comprensión mayor de las dinámicas cotidianas.

Los seres humanos crean una imagen propia de su entorno mediante imágenes mentales basadas en experiencias sensoriales pasadas y en la influencia de diversas fuentes externas de información (Vara, 2008). A su vez, las percepciones espaciales posibilitan el desarrollo cognitivo, social, emocional y se constituyen en una fuente importante para la construcción de la imagen ciudad, en este caso por parte del estudiantado. Por ello, este estudio recurre a caracterizar dichas percepciones, relacionarlas con el territorio local a escala casa, colegio, barrio y aplicar una salida de campo que permita situarlas y contextualizarlas. Finalmente, se propone una guía práctica como herramienta didáctica para docentes.

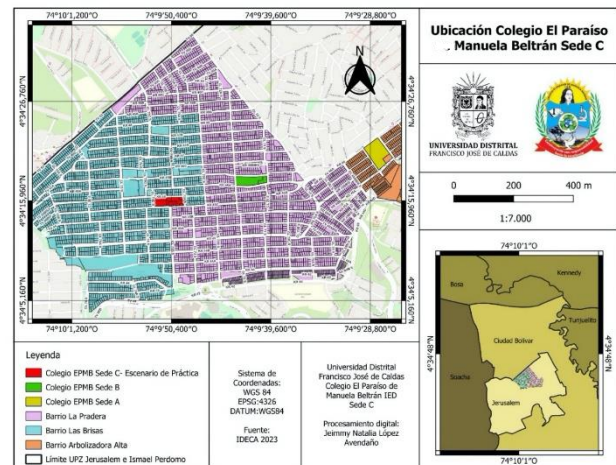
Con el objetivo de comprender las percepciones espaciales del territorio a escalas locales por parte de estudiantes de 6to y 8vo grado de educación básica del Colegio EPMB IED Sede C, el texto se estructura en cuatro apartados: el primero contextualiza el proyecto pedagógico investigativo desde la caracterización del escenario escolar, el segundo apartado sintetiza la discusión teórica y conceptual a partir de elementos como las percepciones espaciales, el territorio local y la educación geográfica, el tercero presenta la metodología utilizada frente al enfoque, las técnicas e instrumentos de producción de información y el cuarto momento se presentan los hallazgos y las reflexiones del proyecto pedagógico investigativo.

Contextualización y problema

El escenario de práctica para el proyecto pedagógico investigativo es el Colegio EPMB, sede C ubicada en el barrio Las Brisas en la localidad de Ciudad Bolívar, la sede inicia su funcionamiento en el año 2014 por la necesidad de ampliar la cobertura académica y actualmente cubre grados de primera infancia, primaria y secundaria en jornada mañana y tarde (Figura 1). Se toma como población participante a 39 estudiantes del Colegio EPMB Sede C 22 de grado sexto y 17 de grado octavo de educación básica. Para el grado sexto, el rango de edad está entre los 10 y 12 años y para el grado octavo entre los 13 y 15 años.

La confluencia e interrelación de los actores escolares en las dinámicas del colegio y la interrelación del estudiantado con otros actores presentes en el entorno del colegio crean una influencia de doble vía que integrada con las características espaciales y sociales del sector aporta a las percepciones espaciales del territorio local. Asimismo, existen geosímbolos que acentúan algunas de las percepciones espaciales, dependiendo la población que se relacione con ellos. Por geosímbolos se entiende como objetos que involucran coordenadas espaciales, pero también de sentido para quienes se relacionan con estos (Zambrano, 2017).

Figura 1. Ubicación Colegio El Paraíso Manuela Beltrán



Fuente: elaboración propia a partir del software QGIS. Shape File (2019).

Algunos de los geosímbolos relevantes en la zona de influencia del colegio son: el Puente del Indio el Centro de Atención



Inmediata-CAI de Arborizadora Alta, el Parque Tanque-Laguna, el Palo del Ahorcado o Árbol de la Vida y el Parque Distrital Ecológico de Montaña Cerro Seco. Los geosímbolos ubicados en los barrios contiguos al colegio EPMB se emplazan en la localidad 19 llamada Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá, particularmente en la UPZ 70-Jerusalén con 103.896 habitantes según las proyecciones del DANE. La localidad de Ciudad Bolívar se sitúa al sur occidente de Bogotá limitando al norte con la localidad de Bosa, al sur con las localidades de Usme, al este con las localidades de Tunjuelito y Usme y al oeste con el municipio de Soacha.

En este contexto, la mirada del habitante sobre su territorio está mediada por diferentes influencias que trabajan en doble vía, son constitutivas y constituyentes. Por esta razón, dicha mirada pretender maximizar el sentido de pertenencia del estudiantado sobre el espacio que ocupan, en el que se relacionan y construyen comunidad, para de esta manera lo use, lo valoricen, lo describan y lo resignifiquen. Las percepciones espaciales son influenciadas por el contexto donde habitan las personas, por tanto, existen factores socioeconómicos, culturales y físicos específicos que las construyen, además de ser moldeadas por las experiencias vividas en los lugares. Entender estas dinámicas específicamente en el estudiantado es relevante, en tanto ofrecen un panorama de cómo interactúan y experimentan el espacio, aportando claridades y herramientas para usar en clase desde las particularidades del estudiantado.

Discusión teórica y conceptual

La investigación sobre percepciones espaciales tiene como referentes a clásicos como Lynch (2008) y Metton (1972) que introducen la geografía de la percepción como base para comprender la organización mental del espacio urbano, influenciada por edad, movilidad y contexto. En España y Colombia, investigaciones recientes utilizan mapas mentales, encuestas y recorridos urbanos para explorar cómo niños y adolescentes representan su entorno inmediato, revelando construcciones idealizadas o fragmentadas del espacio (Estébanez, 1979; Gómez y Requés, 1984; Escobar, 1992; Moreno, 2010; Pérez, 2014; Hernández, 2016; García, 2016; Ja-raíz, Hernández y Hernández, 2016; García, 2019). Estos estudios destacan la necesidad de metodologías didácticas que

integren vivencias locales para fomentar el sentido de pertenencia, pensamiento crítico y participación ciudadana. En Colombia, se ha enfatizado el análisis del espacio vivido y representado desde lo rural y lo urbano, subrayando la importancia de formar docentes capaces de mediar entre la experiencia estudiantil y el conocimiento geográfico (Moreno, 2010; Pérez, 2014; García, 2019).

Con base en el rastreo anterior, se fundamenta la investigación desde la Investigación-Acción Pedagógica (IAPe) y la geografía humanística. La IAPe tiene como propósito el desarrollo profesional del docente a partir de la investigación y reflexión situada de su propia práctica, además del enriquecimiento de la experiencia educativa del estudiantado. Para Latorre (2005) existe una necesidad de que el profesorado asuma el papel de investigador de la educación, dado que ser un profesor investigador se convierte en una alternativa de transformación de las prácticas educativas. De esta manera y con la articulación de momentos de investigación (indagación) y acción (intervención) se pretende desde la IAPe, promover un ciclo de mejora continua en el cual los docentes puedan identificar las necesidades de sus estudiantes, planificar, aplicar nuevas e innovadoras estrategias pedagógicas y evaluar el impacto o los cambios que surjan, para de esa manera, iniciar de nuevo el proceso. Este enfoque pedagógico facilita la mejora continua en la enseñanza y convierte la investigación sobre la práctica docente en un valioso saber teórico, contribuyendo al desarrollo del conocimiento pedagógico, como lo plantea Silvia, Santos, Ruiz, Joaquín y Colunga (2013).

En tanto, la fundamentación epistemológica se basa en la geografía humanística que reconoce el papel de la subjetividad en las relaciones y acciones que establece el sujeto con el espacio. La geografía humanística descansa en las perspectivas del existencialismo de Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980), Marcel (1889-1973) y Merleau-Ponty (1908-1961) y la fenomenología de Husserl (1859-1938) como respuesta a los planteamientos materialistas y positivistas de la mitad del siglo XX. Los postulados desde la fenomenología permiten “una mirada integral de los fenómenos que no separa las apariencias y las esencias, no establece escisión alguna entre objetividad y subjetividad, ni desliga la experiencia del mundo externo, puesto que toda experiencia siempre es experiencia de algo” (Delgado, 2003, p. 104). Mientras que el existencialismo como filosofía del sujeto humano toma la



existencia del momento concreto o del Dasein que plantea Heidegger.

Lo anterior, postula la base de la geografía humanística trabajada por geógrafos como Relph (1976), Ley (1996), Tuan (1977) y Buttimer (1990) quienes priorizan la subjetividad y la experiencia del sujeto en el espacio desde una perspectiva antinaturalista interesada en la comprensión de los fenómenos. La geografía humanística estudia el mundo en el que el ser humano vive y actúa, planteando que “el principal objetivo de la geografía humanística es reconciliar la ciencia social con el hombre, acomodar la comprensión con el talento, lo objetivo con lo subjetivo y el materialismo con el idealismo” (Estébanez, 1982, p. 18).

Así, la geografía humanística converge con la IAPe en tanto que se centran en comprender y mejorar las experiencias humanas que en este caso se vinculan con un espacio específico. Asimismo, comparten la acción reflexiva de los sujetos frente a su quehacer y su entorno que no solo busca la comprensión, sino también la implementación de acciones mejoradas que transformen de manera significativa los contextos.

Categorías conceptuales

Las categorías conceptuales base del proyecto son el territorio local, los actores educativos y las percepciones espaciales. El territorio local como un espacio geográfico cercano donde se desarrollan relaciones sociales cotidianas, marcadas por condiciones de vida, identidades y dinámicas de poder (Copetti, 2020; Haesbaert, 2013). Es gestionado por actores locales y permite la articulación entre comunidad, escuela y entorno, fortaleciendo procesos educativos y ciudadanos (Arango y Pulgarín, 2010; Salaverry, 2017).

Dentro de esta escala local, se destacan tres subcategorías clave:

- Barrio: Entendida como una unidad territorial y social dentro de un área urbana, donde los habitantes comparten recursos, servicios e identidad. Es un espacio de convivencia e integración marcado por historias, dinámicas culturales y geográficas (Fernández, 2023; Torres, 2014).
- Colegio: Se entiende como un espacio educativo dinámico y socialmente construido, que incorpora actores,

procesos, prácticas y saberes enmarcados por su contexto particular. Actúa como una unidad de análisis relevante en la investigación educativa por su valor cultural y social (Maturana y Garzón, 2015).

- Casa: Va más allá de una estructura arquitectónica; es un territorio del habitar donde se construye la identidad, la intimidad y el sentido de pertenencia. Refleja los valores y la cotidianidad de quienes la habitan, constituyéndose en una ecología del existir humano (Sañudo, 2013).

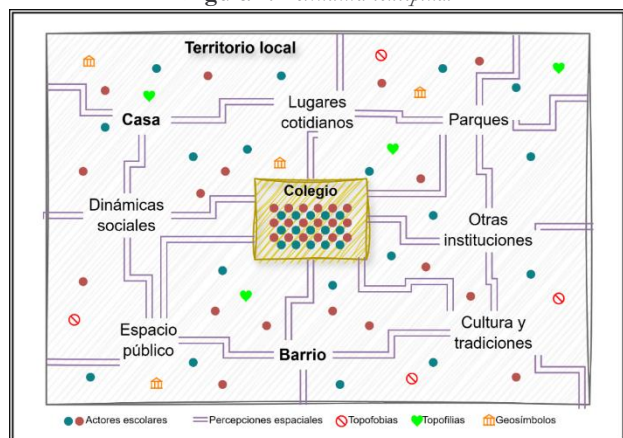
Los actores escolares, especialmente el profesorado y el estudiantado, son protagonistas clave en la comprensión del territorio local desde un enfoque de investigación-acción participativa (IAPe). El profesorado actúa como facilitador, investigador y agente de transformación de su práctica educativa, reflexionando sobre sus métodos e incorporando mejoras en tiempo real (Silvia et al., 2013; Latorre, 2005). El estudiantado participa activamente en el aprendizaje, expresando sus ideas y necesidades, lo que potencia su autonomía y compromiso (Latorre, 2005; Silvia et al., 2013). La relación entre ambos es dialógica y colaborativa, permitiendo un entorno educativo más contextualizado e inclusivo.

Las percepciones espaciales, desde la geografía de la percepción, concibe el espacio no como algo objetivo, sino como una construcción subjetiva basada en la experiencia individual (Vara, 2008). Así, el comportamiento de las personas está mediado por cómo interpretan su entorno más que por sus características físicas reales. Autores como Lynch (2008) destacan que los individuos organizan mentalmente el espacio a través de elementos como caminos, bordes, distritos, nodos e hitos, lo cual permite una representación clara y navegable del entorno urbano. Estas imágenes mentales se construyen mediante la interacción directa o indirecta con el espacio, influenciadas por factores personales, sociales y culturales (Vara, 2008; Escobar, 1992). Desde esta perspectiva, las percepciones espaciales se componen de un nivel colectivo, ligado a experiencias compartidas, y uno individual, que responde a experiencias subjetivas (Estébanez, 1979). En el ámbito educativo, analizar estas percepciones permite comprender cómo el estudiantado representa y se relaciona con su barrio, colegio o casa, aportando a una lectura rica y situada del territorio local.



En consecuencia y como se muestra en la figura 2, el territorio local se concibe en sentido amplio y no se limita al espacio físico de la institución escolar, ni tampoco a algún actor en específico, sino que abarca la interrelación entre distintos espacios y lugares, así como entre actores, dinámicas y prácticas que configuran dicho territorio. En esa medida, los actores escolares profesorado y estudiantado, interactúan entre sí y con los espacios de su cotidianidad, construyendo percepciones espaciales diversas y en constante transformación, las cuales se reflejan en la vida escolar.

Figura 2. Estructura conceptual



Fuente: elaboración propia con base en observación del aula.

La figura 2 representa una estructura conceptual que articula visualmente la compleja red de interacciones del territorio local respecto al colegio, la casa y el barrio. En el centro del esquema se encuentra el colegio, representado como un nodo denso de interacciones, donde convergen múltiples percepciones espaciales. Alrededor de este, la casa y el barrio aparecen como espacios de referencia que enmarcan las experiencias del estudiantado y el profesorado. Este esquema evidencia cómo los actores escolares no solo habitan el territorio local, sino que lo reinterpretan, lo significan y lo transforman a través de su experiencia cotidiana. Al dar cuenta de estas interacciones y percepciones, la figura 2 no solo complementa la reflexión teórica, sino que se convierte en un insumo clave para comprender el arraigo, la apropiación y la resignificación del espacio en el contexto educativo.

Diseño metodológico

El proyecto pedagógico investigativo se desarrolla desde un enfoque histórico-hermenéutico, que permite interpretar las experiencias y significados asociados al territorio. Para ello, se usa la etnografía escolar como método de investigación, facilitando acercarse directamente a la realidad del estudiantado mediante la observación y el análisis de sus prácticas espaciales. Este método permite también dar cuenta de las dinámicas particulares de la institución y sus actores clave: estudiantes y docentes coformadores.

Así, se entiende por etnografía escolar el estudio de una cultura desarrollada en los centros y en las aulas realizada específicamente en la escuela (Álvarez, 2011), permite que los docentes al ser conocedores de sus propios contextos posean las herramientas para aportar y gestionar nuevos conocimientos a partir de la observación participante y la descripción densa propia de la etnografía. Con ello, se comprenden los problemas educativos para intervenirlos y transformar la realidad social de la comunidad educativa (Maturana y Garzón, 2015). Esta transformación no solo por el uso de la etnografía, sino como consecuencia de procesos políticos y acciones colectivas que usan los resultados de la investigación etnográfica para un fin transformador (Rockwell, 1991). La etnografía en este trabajo es una opción metodológica que permite obtener información empírica de la institución escolar, específicamente de los grados escolares de 6to y 8vo de educación básica, que puede describir cualitativamente el contexto escolar y las dinámicas de los actores allí presentes, al documentarse lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 1991).

Asimismo, el enfoque histórico-hermenéutico se fundamenta en la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales desde una comprensión estructural (Vasco, 1990; Habermas, 1992). En consonancia con lo anterior, la etnografía escolar funciona sincrónicamente con este enfoque compartiendo el interés por interpretar contextos sociales y culturales desde la develación e interpretación de sus dinámicas. De esta manera, se configura una comprensión más integral de la experiencia escolar a lo largo del tiempo.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para el desarrollo del proyecto pedagógico investigativo se seleccionan como técnicas la entrevista, la cartografía y la salida de campo, además de instrumentos tales como el taller diagnóstico, la guía de entrevista, los talleres cartográficos y



la guía de trabajo para la producción de información (Tabla 1). La entrevista es entendida como un “intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s” (Fàbregues, Meneses, Rodríguez y Paré, 2016, p. 101). Siendo una conversación provocada por el entrevistador que se dirige a sujetos con una finalidad cognoscitiva. Por su parte, la cartografía permite estudiar y comprender mejor el espacio al permitir visualizar datos y analizar patrones (Páramo, 2008), así como interrelacionar diferentes percepciones espaciales del estudiantado. Los instrumentos para esta técnica son talleres de cartografías temáticas constituidos por un conjunto de actividades que muestran las características estructurales de una determinada distribución geográfica (IGAC, 1981).

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de producción de información

Objetivos	Caracterizar las percepciones espaciales del estudiantado de 6to y 8vo grado de la institución acerca del territorio en escalas locales (casa, colegio, barrio).	Relacionar las percepciones espaciales que expresa el estudiantado de 6to y 8vo grado de la institución con el territorio a escalas locales	Aplicar una unidad didáctica basada en las percepciones espaciales de del estudiantado de 6to y 8to grado de la institución a partir de una salida de campo
Técnicas	Entrevista	Cartografía	Salida de Campo
Instrumentos	Taller diagnóstico /Guía de entrevista	Talleres cartográficos	Guía de trabajo
Población	Docentes en formación, Estudiantes 8vo y 6to sede C		

Fuente: elaboración propia.

La salida de campo se reconoce como una estrategia pedagógica favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Pérez de Sánchez y Rodríguez, 2006). Además de propiciar el contacto directo con el territorio, fomentar una mayor reflexión, posicionamiento y reconocimiento de los diversos fenómenos que ocurren en el espacio. Al mismo tiempo, enriquece el acto educativo, orientándolo hacia la adquisición de una consciencia espacial que posibilite aprendizajes significativos en el estudiantado.

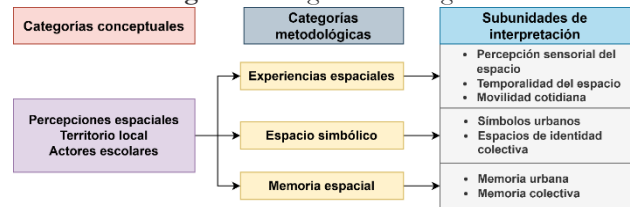
Las técnicas y los instrumentos de producción de información fueron validados en tres frentes: a) docentes orientadoras de la Universidad Distrital; b) docentes coformadores y c) coordinación académica jornada mañana del escenario de práctica.

Categorías metodológicas

Las categorías metodológicas establecidas para la sistematización de la información producida son experiencias espaciales, espacio simbólico y memoria espacial. Estas se derivan del marco conceptual establecido previamente y cuenta

con subunidades de interpretación para la interrogación de la información y categorización de los resultados (Figura 3).

Figura 3. Categorías metodológicas



Fuente: elaboración propia.

La categoría experiencias espaciales es entendida desde Tuan (1977) como los distintos modos en que las personas conocen y construyen la realidad. Las subunidades de interpretación son la percepción sensorial del espacio, en la cual la experiencia se construye a partir de los sentidos y las emociones. La temporalidad del espacio toma de referencia a Massey (2005), para quien el espacio no es fijo ni neutral, sino entrelazado con el tiempo que es siempre cambiante, por tanto, los lugares no son unidades fijas, sino que contiene múltiples temporalidades. La movilidad cotidiana entendida como los desplazamientos que no son solo físicos, sino también simbólicos y cargados de significados que configuran la vivencia del espacio (Cresswell, 2006).

La segunda categoría metodológica es el espacio simbólico que adquiere un valor significativo mediante la historia o las experiencias compartidas de una comunidad con características físicas y emocionales. Las subunidades de interpretación de esta categoría son los símbolos urbanos, elementos materiales o imaginados con carga cultural, histórica o social. Los espacios de identidad colectiva permiten que las personas se reconozcan como parte de un grupo, estableciendo vínculos afectivos y de pertenencia.

La tercera categoría metodológica es la memoria espacial como el conjunto de recuerdos y narrativas que se asocian con un lugar, los cuales pueden ser compartidos o individuales y pueden perdurar en el tiempo siendo transmitidos de generación en generación. Las subunidades de interpretación de esta categoría son la memoria urbana centrándose en el recuerdo de las experiencias, los elementos físicos y los significados en el espacio urbano. La otra subunidad es la memoria colectiva que Halbwachs (2004) describe como recuerdos compartidos por un grupo social que da forma y sentido a su identidad y al modo en que entiende su pasado.

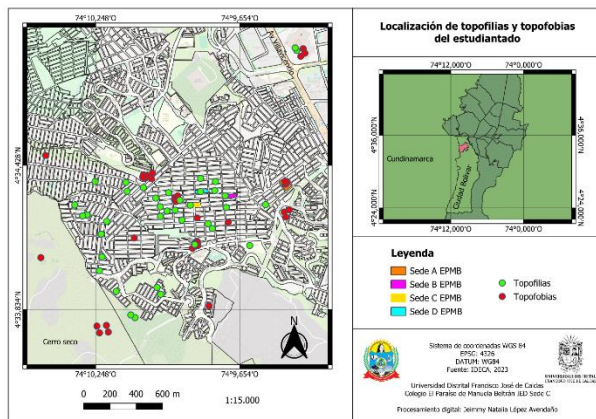


Hallazgos y reflexiones

Las percepciones espaciales del estudiantado están influenciadas por experiencias cotidianas, como los recorridos hacia el colegio, los espacios de socialización en el barrio y las actividades realizadas en sus hogares. Estas percepciones varían según la escala analizada, siendo más detalladas y concretas en el contexto del colegio y la casa, mientras que en el barrio tienden a ser más generales y basadas en puntos de referencia.

Asimismo, el estudiantado de sexto y octavo grado presentan percepciones espaciales del territorio local influidas por experiencias multisensoriales y emocionales, identificando lugares de seguridad, pertenencia como la casa, el colegio y las canchas de fútbol y espacios percibidos como peligrosos como el Puente del Indio y el Parque Tanque-Laguna. Así se destacan las emociones positivas vinculadas a la compañía de amigos y la participación en actividades deportivas, y las negativas asociadas a la inseguridad y el acoso callejero. Esto demuestra que la percepción espacial es dinámica y está influida tanto por experiencias físicas como simbólicas. La presencia de experiencias multisensoriales enriquecedoras refuerza la percepción de pertenencia, constituyendo topofilias; mientras que las experiencias negativas generan miedo y rechazo hacia ciertos espacios que consolidan las topofobias representadas en la figura 4.

Figura 4. Localización topofilias y topofobias del estudiantado



Fuente: elaboración propia a partir del software QGIS. Shape File (2019).

En este mismo sentido, se relaciona con los símbolos urbanos que tienen un papel central en la memoria colectiva, y con los lugares cotidianos que refuerzan la identidad y la pertenencia territorial. Como se mencionó antes, el Puente del Indio y el Parque Tanque Laguna son identificados como hitos significativos cargados de simbolismo tanto positivo como negativo. Estos espacios, aunque reconocidos por su valor histórico o su función social, también están asociados con percepciones de inseguridad debido a eventos de violencia y consumo de psicoactivos, lo que refleja una memoria colectiva compartida que influye en la forma en que el entorno es interpretado y vivido por la comunidad.

Por otro lado, los mapas mentales elaborados por los estudiantes revelan una tendencia hacia la fragmentación espacial, en la cual los elementos del recorrido casa-colegio aparecen dispersos y con conexiones limitadas. Solo un número reducido de estudiantes logra representaciones cohesionadas con un alto nivel de integración espacial. Este patrón pone de manifiesto una comprensión parcial del espacio cotidiano, evidenciando desigualdades en la representación de los lugares, con mayor énfasis en zonas de mayor actividad personal o social.

Esto sugiere la necesidad de fortalecer las habilidades de orientación y organización espacial mediante actividades pedagógicas enfocadas en la cartografía y el desarrollo de imágenes mentales que contribuyan a un conocimiento espacial más integrado y coherente. Por su parte, la percepción de seguridad del barrio varía según la temporalidad del día, siendo mayor durante la tarde y disminuyendo significativamente por la noche, lo que revela una relación directa entre la actividad social y la sensación de seguridad. Asimismo, el estudiantado reconoce que su barrio es percibido como peligroso por personas externas, aunque consideran que estas percepciones no reflejan toda la realidad. Existe una tensión entre la familiaridad y el sentido de comunidad interno frente a la estigmatización territorial externa. Este hallazgo resalta la necesidad de promover narrativas más equilibradas sobre los espacios urbanos para reducir los estereotipos negativos.

Respecto al colegio, sus sedes son referentes de ubicación en la zona y para el colegio es un espacio que les proporciona seguridad, contando con una percepción positiva de la institución. Los lugares que se configuran como espacios simbólicos son el patio, las canchas de fútbol y el ágora. Por su



parte, la casa se constituye como un espacio donde el estudiantado habita su propia existencia, permitiendo el desarrollo del sentido de sí mismo y la relación con los demás. En este contexto, la casa es más que una estructura; es un lugar cargado de significados que influye en cómo se construye la subjetividad y cómo se entiende el mundo como lo menciona Sañudo (2013).

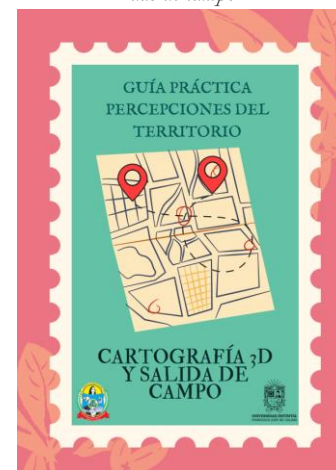
Luego de caracterizar y relacionar las percepciones espaciales del estudiantado con el territorio a escala local, se promueve la salida de campo como estrategia para relacionar la teoría con la práctica y como espacio de reflexión sobre el espacio habitado. Por tanto, la implementación de una unidad didáctica mediada por una salida de campo fue fundamental para conectar las percepciones espaciales del estudiantado con experiencias prácticas. Al explorar lugares significativos como el Parque Tanque Laguna, el Puente del Indio, el Parque Ecológico Cerro Seco, el calendario Muisca y el CAI de Arborizadora Alta, se comprende de mejor manera la relación entre los símbolos urbanos y las dinámicas sociales. Asimismo, la salida de campo fomenta el aprendizaje significativo al activar la memoria espacial y estimular la reflexión crítica sobre el espacio, mientras que la elaboración de mapas a mano alzada revela las discrepancias entre la percepción subjetiva del espacio y su realidad objetiva, proporcionando un enfoque reflexivo sobre cómo se construye y representa el conocimiento espacial.

Por otra parte, el uso de una unidad didáctica contextualizada potencia la conexión emocional de los estudiantes con su territorio, promoviendo la identificación de lugares simbólicos desde una perspectiva histórica, cultural y personal. Este enfoque participativo y experiencial demuestra ser fundamental para enriquecer la educación geográfica, destacando la importancia de integrar metodologías activas que refuercen la relación entre el conocimiento académico y la vida cotidiana.

El desarrollo de la práctica pedagógica y del proyecto pedagógico investigativo sobre percepciones espaciales en estudiantes, permitió identificar la potencialidad de la salida de campo y la cartografía como herramientas didácticas para la comprensión del territorio local. Como resultado de este

ejercicio, se desarrolla una guía práctica nominada Percepciones del territorio: cartografía 3D y salida de campo (Figura 5), orientada a docentes de educación básica y media, con el fin de compartir los instrumentos utilizados en el proyecto y promover su aplicación en otros contextos educativos.

Figura 5. *Guía práctica percepciones del territorio. Cartografía 3D y salidas de campo*



Fuente: elaboración propia².

Esta guía práctica facilita el uso de dos instrumentos principales: los itinerarios geográficos para la salida de campo y la cartografía en 3D para la exploración del territorio local. Su fin es fomentar la comprensión local de los contextos escolares analizando las emociones y percepciones que generan diferentes lugares en los estudiantes.

En síntesis, los hallazgos del proyecto pedagógico investigativo desarrollado en el Colegio EPMB Sede C evidencian que las percepciones espaciales del estudiantado están moldeadas por su espacio cotidiano y sus experiencias vividas. Factores como la capacidad sensorial, la complejidad cognitiva y las interacciones sociales y culturales emergen como elementos claves en la formación de imágenes mentales y la comprensión del espacio geográfico. Estas percepciones no solo fortalecen el desarrollo cognitivo, social y emocional del estu-

² Para visualizar la guía práctica acceda al siguiente link: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/9f7eb4e1-9650-4f72-b07b-e259796d099e/download>



diantado, sino que también constituyen un pilar para la construcción de una ciudadanía activa y consciente de su territorio local.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200016&script=sci_arttext
- Arango, J. y Pulgarín, R. (2010). Los estudios del territorio y la educación geográfica. Una mirada desde el PUI-NOR, Medellín-Colombia. *Revista Uni-pluri/versidad*, 10(3), 1-10. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/articulo/view/9585>
- Buttimer, A. (1990). Geography, humanism and global concerni. *Annals of the Association of American Geographers*, 80(1), 1-33. <https://www.jstor.org/stable/2563326>
- Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. Routledge
- Copetti, H. (2020). Territorio: um conceito e um conteúdo da geografia escolar. En M. Garrido (Comp.), *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (pp. 25-52). Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, F. (1992). El esquema cognitivo del espacio urbano. En J. Bosque (Ed.) *Prácticas de la geografía de la percepción y de la actividad cotidiana* (pp. 54-101). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6823>
- Estébanez, J. (1979). Consideraciones sobre la geografía de la percepción. *Paralelo*, 37(3), 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1381107>
- Estébanez, J. (1982). La geografía humanística. *Anales de geografía de la Universidad*
- Complutense*, 2, 11-31. <https://core.ac.uk/download/pdf/38823591.pdf>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/55041/1/Sergi%20F%C3%A0bregues%2C%20Julio%20Meneses%2C%20David%20Rodr%C3%ADguez-G%C3%B3mez%2C%20Maric-H%C3%A9l%C3%A8ne%20Par%C3%A9-T%C3%A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20social%20y%20educativa-Editorial%20UOC%20%282016%29.pdf>
- Fernández, C. (2023). Entender el barrio, una aproximación desde las ciencias sociales. *Revista ProPulsión*. 7(2), 101-110. <https://doi.org/10.53645/revprop.v6i1.90>
- García, D. (2019). Percepciones escolares del medio rural mediante sus representaciones pictóricas: Brasil, Colombia y España. *Revista de Historia de la Educación Colombiana*. 23(23), 193-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530174>
- García, J. (2016). Percepción de la ciudad de Albacete a través de su plano de metro: cartografías utópicas. En *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y estilos de aprendizaje* (pp. 533-643). Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/62289>
- Gómez, A. y Requés. P. (1984). Estructura, evaluación y preferencias espaciales en Cantabria. Un estudio de geografía de la percepción. *Ciudad y territorio*. 69, 101-120. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Cy-TET/article/view/81804>
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria Colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.



- Hernandez, L. (2016). Geografía de la percepción: un ejercicio práctico desde la enseñanza de la geografía en la educación media. En *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y estilos de aprendizaje* (pp. 590-600). Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/62289>
- IGAC. (1981). *El uso de mapas y fotografías aéreas*. Bogotá. Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Jaraíz, F., Hernández, A. y Hernández, A. (2016). La percepción del espacio geográfico en educación infantil: estudio de caso. En *Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y estilos de aprendizaje* (pp. 601-616). Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graò. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ley, D. (1996). Geography without human agency: a humanistic critique. En Angew, J., Livingstone, D., Rogers, Alistair (Eds.). *Human geography: an essential anthology* (92-210). Oxford.
- Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili, SL, Barcelona. <https://tallerismcr.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/kevin-lynch-la-imagen-de-la-ciudad.pdf>
- Massey, D. (2005). *For space*. Londres. Sage Publications Ltd. <https://urbanitasite.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/massey-for-space.pdf>
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386223>
- Metton, A. (1972). La perception de l'espace urbain: de l'enfant à l'homme. *L'Espace Géographique*, 4, 283-285. https://www.persee.fr/doc/spgeo_0046-2497_1972_num_1_4_1361
- Montañez, G. (1997). *Geografía y Medio Ambiente: Enfoques y Perspectivas*. Bogotá. Ediciones Universidad de la Sabana.
- Moreno, J. (2010). La ciudad: entre las experiencias y percepciones de la niñez. *Uni-pluri/versidad*. 10(3). 101-111. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9583/8823>
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, P. (2014). *Percepciones sobre el territorio real, pensado y posible, una posibilidad de enseñanza de la Geografía en la escuela*. Repositorio UdeA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6966/1/Paula-Perez_2014_territoriogeograf%C3%ADa.pdf
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez, L. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11(2). 229-234. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36012425008.pdf>
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Toronto. Pion.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, 21(2). 171-181. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000090808_spa/PDF/090808spao.pdf.multi
- Salaverry, E. (2017). La enseñanza de la geografía como desafío posible. Del saber académico al aprendizaje escolar. *XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, La Paz*, 1-14. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15144/cv.15144.pdf
- Sañudo, L. (2013). La casa como territorio. Una nueva epistemología sobre el hábitat humano y su lugar doméstico. *ICONOFACTO*. 9(12), 214-231. <https://repositorio.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7349>
- Silvia, C., Santos, C., Ruiz, CR, Joaquín, C. y Colunga, B. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-



acción en educación. *Transformación*. 9(1), 14-23.
<https://core.ac.uk/reader/268093426>

Torres, F. (2014). El barrio, la comunidad, la ciudad: identidades y disputas espaciales en la CTD Aníbal Verón. *Astrolabio*. 12, 301-337. <https://revisitas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/articulo/download/4665/8591/21355>

Tuan, Y. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vara, (2008). Cinco década de la geografía de la percepción. *Ería*. 77. 371-384. <https://reunido.uniovi.es/index.php/RCG/article/view/1627>

Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jurgén Habermas*. CINEP Centro de Investigación y Educación Popular. <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>

Zambrano, C. (2017). Configuración del espacio turístico. En Zambrano, C., Rodríguez, P., Lombana, O. y Menchero, M. (Comp.) *Cinco miradas al turismo cultural* (pp. 63-95). Bogotá: Ediciones EAN.