

Número

26

Segundo semestre 2023  
ISSN 2248-5376

# Anekumene

Revista virtual de Geografía, cultura y educación



ISSN 2248-5376

# Anekumene

Número 26 / ISSN: 2248-5376  
Año 2023-II / Bogotá D. C., Colombia

## Comité científico

Mg. Elsa Amanda Rodríguez de Moreno  
Colombia  
Dra. María Raquel Pulgarín Silva  
Colombia  
Dr. Fabián Araya Palacios  
Chile  
Dr. Marcelo Garrido Pereira  
Chile  
Dra. Helena Copetti Callai  
Brasil  
Dra. Lana de Souza Cavalcanti  
Brasil  
Mg. Raquel Gurevich  
Argentina  
Dr. José Armando Santiago Rivera  
Venezuela  
Dr. Xosé Manuel Souto González  
España

## Correspondencia

Calle 72 # 12 - 77  
Universidad Pedagógica Nacional

## Editoras

Nubia Moreno Lache  
Sonia María Vanzella Castellar

## Comité de editorial

Dra. Nubia Moreno Lache  
Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar  
Dr. Alexander Cely Rodríguez  
Dra. Maria Victoria Fernández Caso  
Dr. Luis Guillermo Torres Pérez  
Mg. Elsa Amanda Rodríguez de Moreno  
Doctorando Mario Fernando Hurtado Beltrán  
Doctorando Juan Camilo Álvarez Naranjo  
Maestrante Diana Elizabeth Sarmiento

## Fotografía carátula

### Horizonte

Uribia en Departamento de la Guajira, Colombia.  
Luis Guillermo Torres Pérez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores.*

Universidad Pedagógica Nacional  
Fondo Editorial

## Preparación Editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

## Coordinación editorial

Lucía Bernal

## Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba

Laura Giselle Campo

## Corrección de estilo

Yaneth Lizarazo Beltrán

## Diseño de cubierta

Paula Andrea Cubillos Gómez

## Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez



# Contenido

## 5-7 Editorial

Disertaciones socio espaciales y demandas en los estudios geográficos  
Nubia Moreno Lache y Sonia María Vanzella Castellar

## Educación y espacio

9-20 Enseñanza - aprendizaje de pensamiento espacial en formación inicial universitaria  
Olga Lucía Romero Castro

22-32 A cartografia social como possibilidade de representação do espaço vivido dos sujeitos: uma análise a partir da cidade de Goiânia-go  
Gabriel Martins Cavallini y Ana Paula Feitosa Cesar

## Problemas espaciales contemporáneos

34-43 El ciberespacio como problema geográfico. Elementos básicos para su análisis  
Diana Elizabeth Sarmiento

45-52 El antropoceno en el río Tunjuelo, transformaciones socioespaciales en el puente de Meissen y el humedal El Tunjo  
Flor Alba Rivera

# Contenido

## Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana

54-68 Imaginarios sociales urbanos: reflexiones sobre la experiencia de investigar la ciudad  
Paula Vera

70-81 Formando docentes en geografías feministas y de las sexualidades. Experiencias pedagógicas con el Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN)  
Carol Tatiana Padilla Tapias y Diego Felipe Rodríguez Méndez

## Informes y avances de investigación

83-93 El currículo y su integración: un diálogo necesario con la educación. Revisión de literatura  
Johan Camilo Lombo Ayala y Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

## Reseña

94-95 Libro: Investigación, praxis y experiencia. Reflexiones de grupos y semilleros de investigación sobre el quehacer investigativo. Méndez, P. y Durango, I. (Comps.). (2023). Editorial UPN  
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

96-97 Los autores

# Disertaciones socio espaciales y demandas en los estudios geográficos

Nubia Moreno Lache  
Sonia María Vanzella Castellar

Recientes publicaciones avizoran la trayectoria y posibilidades de la geografía como ciencia del espacio, y además son la evidencia de la dinámica y de los desafíos que esta suscita en las diferentes latitudes tanto del mundo académico como de las personas interesadas en los temas espaciales.

Esta amalgama de producciones, en diferentes escalas, es una alternativa que nutre la ampliación de la geografía, no solo como campo de conocimiento, sino también en función de los desafíos y perspectivas que se gestan para la educación geográfica y la geografía escolar. Algunas de estas discusiones no son tan recientes como podría pensarse; otras son el resultado de las dinámicas y desarrollos de las sociedades de finales del siglo xx así como de lo corrido en estos veinticinco años del siglo xxi, pero otras de ellas expresan la configuración de nuevos enfoques y tal vez paradigma en relación con la comprensión del saber espacial. Esto evidencia, cada vez más, los estudios, disertaciones, indagaciones y producción de conocimiento desde las escalas ínfimas hasta los estudios macro espaciales y de contexto global. No en vano se reafirma que,

(...) el espacio deja de ser algo ajeno al sujeto observador para transformarse en el resultado de su interpretación, definición que, —y esto es lo clave—, no surge sola o individualmente sino en un contexto sociocultural. De este modo, el espacio ha pasado, no sin altibajos a comprenderse bajo la lógica de una representación social que no es constante ni única y, por lo mismo, lo ha llevado a alejarse de las concepciones idealistas decimonónicas donde “lo geográfico” correspondía solo al “objeto” frente a un sujeto puro e incontaminado. (Aliste y Núñez, 2020, p. 24)<sup>1</sup>

Es esta perspectiva del espacio como resultado, producto y constructo sociocultural el que ha motivado las publicaciones de Anekumene, que además busca ayudar en la apertura de la ventana a lo que asertivamente se denomina como hermenéuticas del espacio.

En ese orden de ideas, este número presenta un ramillete de reflexiones en clave con las deliberaciones e indagaciones en la dimensión socioespacial. En primer lugar, Olga Lucia Romero Castro escribe sobre la *Enseñanza - aprendizaje de pensamiento espacial en formación inicial universitaria*; en su artículo evidencia una propuesta para la formación de maestros durante la etapa universitaria y su proyección en el ejercicio profesional centrada en el campo de la didáctica de la geografía y materializada en propuestas de transformación curricular, las cuales se relacionan con la enseñanza del pensamiento espacial. Para ello, la autora considera la transformación curricular en la estructuración de la enseñanza-aprendizaje del pensamiento espacial.

*A cartografia social como possibilidade de representação do espaço vivido dos sujeitos: uma análise a partir da cidade de goiânia-go*, escrito por Gabriel Martins Cavallini y Ana Paula Feitosa Cesar, busca incentivar una discusión sobre la cartografía como un instrumento que puede ir más allá de la mera representación de los fenómenos espaciales. Por lo tanto, se propone discutir la Cartografía Social como una forma de representar las experiencias y concepciones de los sujetos en el espacio. Como entorno espacial se establece la ciudad de Goiânia, más específicamente el centro de la capital de Goiás, acudiendo a los mapas mentales. A través de estos mapeos, es posible observar cómo la subjetividad interfiere y orienta la espacialización de los lugares visitados.

1 Aliste, E. y Núñez, A. (2020). *Geografías del devenir. Narración y hermenéutica geográfica*. IOM.

En el artículo *El ciberespacio como problema geográfico. Elementos básicos para su análisis*, Diana Elizabeth Sarmiento contribuye con una lectura sobre cómo durante las últimas décadas hemos experimentado un cambio vertiginoso en nuestra relación con la tecnología. Como cita la autora, parecen lejanos los tiempos en que internet era solo una herramienta de comunicación; de hecho, no es muy claro cómo ni cuándo llegó a convertirse en lo que es hoy, un espacio social en disputa constante. Por ello, en su artículo, se interesa por argumentar tres ideas: 1) el ciberespacio es socialmente producido, de lo que se sigue que no hay un ciberespacio, sino infinitos ciberespacios; 2) el espacio virtual (como sustantivo) está imbricado de forma profunda con el espacio físico y 3) por su importancia, el ciberespacio tiene un lugar preponderante en las estrategias de globalización y en las disputas geopolíticas.

De otro lado, Flor Alba Rivera se arriesga a plantear la manera como la actual y polémica denominación del antropoceno se puede evidenciar en un espacio concreto. *El antropoceno en el Río Tunjuelo, transformaciones socioespaciales en el puente de Meissen y el humedal el Tunjo* muestra un interés en esta perspectiva; para ello, el artículo revela la relación entre las intervenciones humanas realizadas en la cuenca media del río Tunjuelo en dos puntos específicos: el puente de Meissen y el humedal El Tunjo en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. Se plantea una discusión conceptual respecto a la categoría antropoceno en tanto la autora desarrolla una reflexión sobre el impacto ambiental de las acciones humanas en la Tierra a partir de las lógicas del consumo y del modelo capitalista.

Paula Vera con *Imaginario sociales urbanos: reflexiones sobre la experiencia de investigar la ciudad* nos invita a examinar el espacio urbano desde la pregunta: ¿Cómo abordar la relación simbólica-material constitutiva de los fenómenos urbanos? En este trabajo expone algunos avances en torno al proceso de investigación sobre los imaginarios urbanos y los imaginarios sociales urbanos que permiten ensayar distintos modos de indagación de los fenómenos y problemáticas urbanas, teniendo como caso de estudio la ciudad de Rosario, Argentina. Se retoman diversas investigaciones desarrolladas en los últimos años y se reflexiona sobre el proceso de investigación, las potencialidades y las carencias de cada perspectiva. Por último, presenta la metáfora del reloj de arena como modalidad de indagación de los imaginarios urbanos que nos permite ir de lo particular a lo general y viceversa.

Carol Tatiana Padilla Tapias y Diego Felipe Rodríguez Méndez, en la reflexión *Formando docentes en geografías feministas y de las sexualidades. Experiencias pedagógicas con el Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN)*, reflexionan acerca de la experiencia desarrollada durante el periodo 2022-2023 por parte del Semillero de Investigación en Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en una serie de actividades que buscaron analizar, proponer y divulgar un trabajo realizado sobre las geografías feministas y de las sexualidades con miras a aportar a la formación de docentes en este marco espacial e impactar en ambientes educativos escolares y universitarios. Los autores buscan que lo propuesto sea un punto de partida para avanzar en espacios que piensen una educación geográfica desde la mirada feminista, de género y de sexualidad que resuena desde las coyunturas universitarias y las necesidades en estos ámbitos en las instituciones educativas escolares.

*El currículo y su integración: un diálogo necesario con la educación. Revisión de literatura*, escrito por Johan Camilo Lombo Ayala y Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, presenta el estado del arte sobre el currículo y su integración en los últimos 20 años, tomando como categorías de búsqueda: currículo, proyectos integrativos e integración curricular. A partir de una metodología de análisis de contenido se identificaron 50 artículos académicos de diferentes países del continente americano y de España, en los que se presentan discusiones frente a los temas establecidos y leídos en clave de las perspectivas epistemológicas de la investigación en ciencias sociales propuestas por Habermas: empírico-analítica, histórico-hermenéutica y sociocrítica; además de la perspectiva deconstructiva desarrollada por Jacques Derrida y Michel Foucault, entre otros pensadores. La discusión se centra en la posibilidad de redefinir el concepto de currículo a partir de la necesidad de la sociedad de pensar sus problemas y buscar alternativas más allá de los límites de las disciplinas; también de las diferentes acciones pedagógicas y didácticas que se nombran como experiencias educativas de integración curricular. Esto como una oportunidad de volver a colocar el currículo en el debate educativo.

Finalmente, la reseña de *Investigación, praxis y experiencia. Reflexiones de grupos y semilleros de investigación sobre el quehacer investigativo* (Méndez y Durango, 2023), elaborada por Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, presenta esta compilación que

recoge la experiencia de los grupos y semilleros de investigación adscritos a la Facultad de Ciencias y Educación. La obra está organizada con una perspectiva histórica en tres partes que agrupa trabajos acerca de la evolución de los grupos y sus líneas de investigación; los retos y desafíos en el desarrollo de su trabajo investigativo y la formación investigativa de los semilleros reconocidos o institucionalizados en la universidad.

Así, este número de Anekumene continúa fiel al principio de democratizar reflexiones, inquietudes, investigaciones y experiencias en relación con el saber geográfico, la alfabetización espacial, las emergencias en la comprensión sociedad-naturaleza, la educación geográfica y la geografía escolar, además de responder, por medio de las publicaciones que en ella aparecen, a la articulación *geografía, cultura y educación*.

Gracias a lectores y personas interesadas por este proyecto, como solemos decirles, ¡buena lectura y grandes motivaciones con Anekumene!



E

Ane  
ku  
mene

# Enseñanza - aprendizaje de pensamiento espacial en formación inicial universitaria

Teaching-Learning of Spatial Thinking in Initial University Training

Ensino-aprendizagem do pensamento espacial na formação universitária inicial

Olga Lucía Romero Castro\* 

Cómo citar este artículo: \_\_\_\_\_

Romero Castro, O. L. (2023). Enseñanza - aprendizaje de pensamiento espacial en formación inicial universitaria. *Anekumene*, (26), 9-20. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anezumene/article/view/22871>

## Resumen

El presente artículo evidencia una propuesta en la formación de maestros durante su etapa universitaria y su proyección en el ejercicio profesional, centrada en el campo de la didáctica de la geografía y materializada en propuestas de transformación curricular relacionadas con la enseñanza del pensamiento espacial. Se enfoca en la transformación curricular para estructurar la enseñanza-aprendizaje del pensamiento espacial. Este proceso se realizó con 134 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia).

En este ejercicio investigativo se compartieron conocimientos con los participantes, lo cual permitió obtener resultados que valoran la importancia de la planeación curricular y pedagógica en la formación en didácticas específicas.

## Palabras clave

formación inicial docente; pensamiento espacial; habilidades espaciales; pruebas STAT

\* Docente de planta de la Universidad del Tolima, Colombia.

## Abstract

This article presents a proposal for teacher training during their university studies and its projection into professional practice, focusing on the field of geography didactics and materialised in curricular transformation proposals related to the teaching of spatial thinking. It centres on curricular transformation to structure the teaching-learning of spatial thinking. This process was carried out with 134 students of the Bachelor's degree in Social Sciences at the University of Tolima (Ibagué, Colombia). In this

## Resumo

O presente artigo evidencia uma proposta na formação de professores durante sua etapa universitária e sua projeção no exercício profissional, centrada no campo da didática da geografia e materializada em propostas de transformação curricular relacionadas ao ensino do pensamento espacial. Enfoca a transformação curricular para estruturar o ensino-aprendizagem do pensamento espacial. Esse processo foi realizado com 134 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Uni-

versidade do Tolima (Ibagué – Colômbia). Neste exercício investigativo, compartilharam-se conhecimentos com os participantes, o que permitiu obter resultados que valorizam a importância do planejamento curricular e pedagógico na formação em didáticas específicas.

## Keywords

initial teacher training; spatial thinking; spatial skills; STAT TESTS

versidade do Tolima (Ibagué – Colômbia). Neste exercício investigativo, compartilharam-se conhecimentos com os participantes, o que permitiu obter resultados que valorizam a importância do planejamento curricular e pedagógico na formação em didáticas específicas.

## Palavras-chave

formação inicial de professores; pensamento espacial; habilidades espaciais; provas STAT

## Introducción

Durante los años 2022 y 2023 se implementó un programa de fortalecimiento del pensamiento espacial para cambiar los procesos de reproducción del conocimiento instrumental y poco práctico en la enseñanza de la geografía, resaltando la importancia de la enseñanza del pensamiento espacial en el marco de la didáctica de la geografía. Finalmente, la investigación realizada valora el trabajo investigativo en torno a la formación inicial y permanente de maestros como otra posibilidad de entender las transformaciones curriculares y aportar a la construcción conceptual del pensamiento espacial, con base en la didáctica de la geografía. Así mismo, se invita a seguir trabajando de manera colegiada y reflexiva con los protagonistas más importantes del proceso de enseñanza y de la formación de ciudadanos: los docentes.

Uno de los propósitos fundamentales se centra en la reflexión sobre la didáctica como “saber” durante la etapa de formación universitaria. Esto permitiría impugnar su instrumentalización para que el docente, con base en un saber didáctico contextualizado, propicie el desarrollo del pensamiento espacial mediante la aplicación progresiva y complejizada de habilidades espaciales.

Además, se identificó la importancia del pensamiento espacial en la comprensión de la cotidianidad (Llancavil 2015, 2021; Miranda 2016; Duarte 2016). De la misma manera, se pudieron observar las diferentes posturas teóricas sobre el concepto de pensamiento, lo cual ha generado debates sobre las nociones de pensamiento espacial y pensamiento geográfico.

## Pensamiento espacial

En el marco de la formación a docentes en “didáctica de la geografía” es común encontrar diversas posturas, algunas consideran que se debe enseñar desde el ámbito disciplinar sin aterrizar en el contexto y la realidad escolar y otras que se debe gestar una formación pedagógica sobre una disciplinar (Delgado y Murcia, 1999). También es frecuente que se considere que la didáctica es un conjunto de actividades y estrategias que motivan al estudiante, a tal punto que se propicia la elaboración de material y maletas didácticas con actividades poco significativas, carentes de conceptos y más enfocadas a la lúdica. La didáctica de la geografía, para la investigadora, es una posibilidad de construir metodologías interdisciplinarias y contextualizadas para fortalecer la enseñanza. Para Souto (1999), es el conjunto de saberes referidos a la disciplina, el contexto social y la comunicación con el alumnado.

Para fortalecer lo anterior, se debe incentivar el pensamiento que facilite acciones cotidianas para comprender la espacialidad. Además, se conciben tres tipos de pensamientos en la educación geográfica: el pensamiento espacial, el pensamiento geográfico y el pensamiento geodidáctico. El pensamiento espacial y su aplicación tiene un carác-

ter interdisciplinario, específicamente relacionado con la matemática. Por su parte, el pensamiento geográfico es más específico al basarse en los constructos epistémicos que la ciencia geográfica ha desarrollado a través del tiempo. Por último, el pensamiento geodidáctico, también interdisciplinario, posibilita establecer articulaciones con el pensamiento histórico, la didáctica y la pedagogía.

La diferenciación anterior es uno de los mayores intereses investigativos, porque en la educación geográfica no se evidencia la inclusión curricular del pensamiento espacial y pensamiento geográfico. Esta diferenciación sigue transitando en el mundo de las ideas y poco ha llegado a las aulas: “Todavía no hay un consenso claro sobre qué es el pensamiento espacial y, por lo tanto, varios términos se usan indistintamente o sin definiciones claras, como capacidad espacial, cognición o inteligencia espaciales” (Ishikawa, 2013, p. 638).

El pensamiento espacial se estructura desde un amplio rango de procesos cognitivos que propician acciones como observar, interpretar, analizar, comprender, visualizar, graficar, entre otras. Estas acciones permiten comprender tanto el espacio como la espacialidad. Así, el pensamiento espacial como categoría está relacionado de forma íntima con la competencia matemática de articulación geométrica o con el espacio euclidiano. De hecho, se establece que es uno de los cinco tipos de pensamientos utilizados en matemática para evaluar las competencias específicas del área. Sin embargo, esta no es la única área que lo emplea.

El creciente cuerpo de literatura sobre conceptos espaciales, en disciplinas tan diversas como la psicología cognitiva, las matemáticas, la geografía y la filosofía, identifica y enumera los elementos básicos de una perspectiva espacial. Algunos de estos conceptos, como la distancia y la contención, se adquieren informalmente en la primera infancia, mientras que otros se encuentran o formalizan mucho más tarde, o siguen siendo problemáticos incluso para los estudiantes graduados. (Goodchild y Janelle, 2010, p. 6)

En este orden de ideas, el “pensamiento espacial” se puede enriquecer con procesos de enseñanza en diferentes áreas, puesto que es fundamental para desarrollar estructuras argumentativas y analíticas relacionadas con la vivencia espacial. Para Ishikawa (2013) adquirir “pensamiento espacial” implica comprender estructuras conceptuales y procesos de razonamiento que, al ser contextualizados, fortalecen la espacialidad.

Por su parte, la *National Research Council* (NRC, 2006) considera que el “pensamiento espacial” es la palanca que permite a los estudiantes lograr un enfoque más profundo y una comprensión más perspicaz de las materias a lo largo del plan de estudios. Este aspecto resalta su transversalidad y la importancia de reconocerlo no como una materia en sí misma, sino como un elemento que genera interdisciplinariedad. De esta manera, la geografía escolar no es ajena a la formación del

“pensamiento espacial”, sino que se desempeña como un eje esencial para la enseñanza y educación de la espacialidad, rompiendo, de una manera bien estructurada, con el tradicionalismo de la enseñanza repetitiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconocen dos posturas dentro de la geografía escolar que buscan desarrollar el pensamiento espacial. La primera está relacionada con los sistemas de información geográfica, lectura e interpretación cartográfica y manejo de planos cartesianos, esta facilita la comprensión e interpretación del espacio euclidiano para su aplicación en la vida cotidiana (esta se desarrollará de la mano del pensamiento geoespacial); la segunda postura promueve el desarrollo de habilidades espaciales en espacios cercanos generadas a partir de la “enseñabilidad” y la “didáctica de la geografía”, asumiendo que el objetivo de la escuela no es formar geógrafos, sino ciudadanos capaces de comprender la producción social del espacio.

El conocimiento geográfico se construye a partir del estudiante y de su conocimiento cotidiano, con el objetivo de formar un razonamiento geográfico que incluya pensamiento conceptual, lenguaje apropiado y alfabetización cartográfica. Lo anterior apoyándose de la formación de conceptos fundamentales como ubicación, orientación, proporción y representación (Cavalcanti y Santos, 2010).

En la educación geográfica se reconoce el “pensamiento espacial” como la apropiación del espacio mediada por la “didáctica de la geografía”, que implica pensar y vivir el espacio desde las relaciones cotidianas, la construcción y transformación del espacio, en particular de entornos más cercanos. El “pensamiento espacial” es comprendido por el National Council for *Geographic Education* (2006) de la siguiente manera:

El pensamiento espacial, se basa en una amalgama constructiva de tres elementos: conceptos de espacio, herramientas de representación y procesos de razonamiento. Es el concepto de espacio lo que hace del pensamiento espacial una forma distintiva de pensamiento. Depende de comprender el significado del espacio y utilizar las propiedades del espacio como vehículo para estructurar problemas, encontrar respuestas y expresar soluciones. Visualizando las relaciones dentro de estructuras espaciales, podemos percibir, recordar y analizar lo estático y, a través de transformaciones, las propiedades dinámicas de los objetos y las relaciones entre los objetos. Podemos usar representaciones en una variedad de modos y medios (gráfico, texto, imagen y video), táctil, auditivo y kinestésico para describir, explicar y comunicar sobre la estructura, el funcionamiento y la función de esos objetos y sus relaciones. (NCGE, 2006, p. 12)

El pensamiento espacial, como proceso de raciocinio espacial, se sustenta en tres elementos que son: conceptos espaciales (desarrollados en la cotidianidad como la ubicación, orientación, identidad, entre

otros), las representaciones espaciales (como herramientas y métodos que permiten leer, comprender, analizar mapas, dibujos, gráficas, entre otros) y razonamiento espacial (proceso de articulación y argumentación que permite la lectura del espacio); estos permiten desarrollar en los estudiantes habilidades como acciones cotidianas en el espacio, redes de conceptos, que se complejizan en la medida que avanza la apropiación de niveles espaciales y preguntas relacionadas para que los docentes fortalezcan su enseñanza. Parte del conocimiento matemático para alcanzar un conocimiento social más rico e integral, pero más complejo.

Por ello, Bednarz y Lee (2011) opinan que el “pensamiento espacial” debe ser parte fundamental del currículo. De igual manera, Goodchild y Janelle (2010) proponen que es esencial desarrollar este pensamiento, ya que permite generar inteligencias espaciales necesarias para el mundo de hoy, premisa que apoyan Zwartjes *et al.* (2017) puesto que:

El enfoque del Pensamiento Espacial no solo se basa en la Educación de Información Geográfica (GIE) y los laboratorios, sino también en el uso de la geografía humana, aplicada y social para resolver problemas espaciales, y para esto son necesarias habilidades críticas de cartografía y ciudadanía espacial. (Zwartjes *et al.*, 2017, p. 9)

Es claro que para desarrollar en los estudiantes el “pensamiento espacial” es necesario desarrollar fomentar habilidades espaciales, más allá de la acción cognitiva adquirida en el aula, que implica la apropiación cotidiana del espacio. Los pensamientos contienen las habilidades, puesto que, por la acción de las segundas, desarrollan los primeros.

Para Araya y Herrera (2013), las prácticas de enseñanza de la geografía van de la mano con el desarrollo de habilidades del “pensamiento espacial”. Estas habilidades se estructuran en: 1) *Habilidades cognitivas que comprenden observar el entorno*, necesarias para formar un pensamiento sistémico. 2) *Analizar el entorno*, que permiten clasificar y distinguir elementos del entorno. 3) *Comprender el entorno*, para relacionar elementos geográficos del entorno, de acuerdo con lo observado y analizado. 4) *Actuar en el entorno*, estimular a partir de actitudes y acciones, desarrollar el “pensamiento espacial”. 5) *Apreciar efectos de la acción humana sobre el medio ambiente*, teniendo en cuenta conocimientos previos apreciar efectos negativos o positivos del hombre sobre el medio. 6) *Establecer compromisos autónomos para el cuidado del medioambiente*, capacidad de integrar conocimientos previos y experiencias desde una visión sistemática de la realidad, y establecer compromisos de actuación con el medio.

Con base en lo anterior, se aclara que el “pensamiento espacial” favorece las habilidades geográficas y se estructura como el pensamiento a desarrollar en los estudiantes, puesto que permite pensar el espacio desde los espacios de la vida y en relación con la protección y acción

sobre el medioambiente. Todo esto permite comprender conceptos espaciales, formas de representación y establecer relaciones que llevan al desarrollo de la espacialidad o más bien a la interiorización de la construcción social del espacio.

Rodríguez de Moreno (2010) considera que, además de ser fundamentales como apoyo a la construcción de conceptos, las habilidades geográficas corresponden al aprendizaje procedimental. Conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos. Es un saber de tipo práctico porque se basa en la realización de acciones y operaciones (Rodríguez de Moreno, 2010, p. 93).

En el desarrollo de las habilidades geográficas o espaciales, es importante reconocer que existen diversas posturas frente a la misma. Se puede tomar el caso de Garrido (2015), quien tiene en cuenta el desarrollo de habilidades asociadas a aspectos actitudinales relevantes para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento espacial. A su vez, permite valorar el pensamiento espacial en la geografía escolar, puesto que demuestra ser un proceso de pensamiento estructurado que, así mismo, puede fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación, a la luz de los autores mencionados, se acoge a la agrupación en cinco niveles de desarrollo del pensamiento espacial:

- *Nivel primitivo*: nivel inicial de aprehensión de las habilidades relacionado con los primeros grados de formación, en los cuales se introducen conceptos básicos mediante el saber-saber y el saber-hacer. Se considera un nivel básico, el mínimo necesario para comprender el espacio percibido, concebido y vivido. En este se encuentran la observación, clasificación, descripción, ubicación, entre otros.
- *El nivel simple*: implica comprender e interpretar el espacio representado a partir de habilidades como medir y comprender distancias, establecer sistemas de referencia, símbolos y lectura e interpretación geográfica.
- *Nivel difícil*: permite comprender interrelaciones homogéneas y heterogéneas en el espacio a escala local y regional.
- *Nivel complicado*: genera relaciones y análisis de las acciones sobre y en el espacio, estableciendo procesos de relación causa-efecto, análisis y situación cartográfica.
- *Nivel complejo*: establecido desde las relaciones en el espacio a partir de dimensiones económicas, sociales, políticas, entre otras; implican un análisis crítico sobre desigualdades y reflexión sobre el uso de la tecnología (SIG) en el espacio.

Lo anterior no implica que los niveles están desagregados unos de otros, al contrario, hay una relación permanente entre ellos. Para estar en el nivel 2, es necesario manejar el nivel 1, y para llegar al nivel 3, se debe

saber hacer el nivel 2. Los niveles 4 y 5 requieren un proceso de interiorización más amplio, por lo cual se sugiere llevarlos a cabo en los últimos cursos de formación en educación secundaria y consolidarlos en los primeros semestres de formación inicial universitaria. Estas habilidades son decisivas en el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas al conocimiento y apropiación del espacio geográfico.

El desarrollo de habilidades espaciales requiere procesos de razonamiento que se inician con acciones de percepción e interpretación, y que progresan hacia jerarquías, asociaciones, secuencias, comparaciones, relaciones y análisis. Lo anterior concuerda con Cely y Moreno (2018), quienes abordan el espacio desde su dimensión percibida, vivida y concebida.

De esta manera, las habilidades básicas se fortalecen en la percepción; las de nivel medio, que incluyen el espacio percibido y vivido, contribuyen a una mayor comprensión del espacio, la cual está sustentada en la subjetividad de la experiencia. Finalmente, las habilidades de nivel avanzado buscan promover un sentido de transformación en las prácticas y en la construcción de la espacialidad. Esto significa que las habilidades no se adquieren de manera inmediata, sino que son procesuales y graduales. Procesuales porque implican metodologías y manejo de conceptos, representaciones y raciocinios; y graduales porque llevan a desarrollar diferentes niveles de complejidad que se contienen unos a otros.

Desarrollar el “pensamiento espacial” para la formación del ciudadano es lo que permite que se transite desde la acción memorística y poco significativa hacia el alfabetismo espacial. Según el NRC (2006), dicho alfabetismo se asocia al manejo de conceptos como capacidad espacial, razonamiento espacial, cognición espacial, conceptos espaciales, inteligencia espacial, desarrollo cognitivo, mapas cognitivos y mentales. Conceptos contenidos en el desarrollo de las habilidades espaciales que no necesariamente son diferenciados de forma explícitamente por los estudiantes, pero que sí deben ser interiorizados por los docentes en las estructuras curriculares.

A medida que nos alfabetizamos espacialmente, desarrollamos una actitud espacial general que implica voluntad y capacidad de enmarcar problemas en términos espaciales, para utilizar el lenguaje del espacio, expresar los elementos de un problema, pensar en las relaciones entre objetos en términos de distancias o direcciones o patrones, imaginar representaciones gráficas alternativas y vincular el conocimiento espacial con formas espaciales de pensar y actuar. Esto, a su vez, contribuye al desarrollo de una aptitud espacial general. “Tenemos una forma de pensar flexible y poderosa que es transferible y aplicable en una amplia gama de contextos en la vida cotidiana” (NRC, 2006, p. 27).

Tal como se puede evidenciar, el pensamiento espacial es uno de los pilares para la formación y comprensión de la espacialidad, por lo tanto,

no es exclusivo de la formación universitaria docente. Resulta imperante que el docente en ejercicio, desde sus prácticas contextualizadas, desarrolle el “pensamiento espacial” para aplicarlo en la vida cotidiana y, en particular, en la formación de ciudadanos.

## Docentes en formación y los pensamientos en la geografía

La enseñanza-aprendizaje del “pensamiento espacial” se considera un elemento fundamental de la formación básica primaria, secundaria y media. Sin embargo, la realidad de su aplicación permite ser vista desde dos ángulos. En primer lugar, se demuestra que en la escuela no se enseña “pensamiento espacial”, o es asociado desde las políticas educativas con la enseñanza de las matemáticas. En segundo lugar, los estudiantes, durante el transcurso de la carrera para ser docentes de ciencias sociales, presentan un escaso manejo de habilidades, conceptos, representaciones y razonamientos espaciales.

Una de las razones de esta situación, en relación con el segundo ángulo, es que, durante la formación universitaria, a los estudiantes no se les enseña el “pensamiento espacial” de manera adecuada. Así mismo, se puede evidenciar que, a pesar de que la Licenciatura en Ciencias Sociales ofrece cursos como “pensamiento geográfico”, el déficit de este “pensamiento” es amplio.

De igual manera, se puede evidenciar la importancia de desestructurar el saber y el formar, que está basado en un limitado quehacer de clase, desconectado de los conceptos y peor aún, desconectado de la realidad escolar en la que se verá inmerso el docente en formación. A partir de inquietudes generadas en espacios de trabajo y socialización en espacios académicos, se amplía la necesidad de pensar una estructura micro curricular en el marco de la formación inicial universitaria.

## Microcurrículo en didáctica de la geografía

Para comprender el desarrollo del programa implementado, se debe tener en cuenta que este no es un producto al azar, sino que surge desde la formación investigativa con el grupo interinstitucional Geopaideia,<sup>1</sup> cuyo objetivo ha sido fortalecer de manera continua la “educación geográfica” y la “geografía escolar”. Además, el programa se ha complementado en espacios académicos, como las redes de investigación en didáctica de la geografía, donde se ha planteado un interés permanente en potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía desde la formación inicial. Para estructurar el programa, se hace necesario iniciar con los microcurrículos<sup>2</sup> de las materias.

1 La trayectoria de la investigación de Geopaideia muestra la importancia de estos planteamientos para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales.

2 En la Universidad del Tolima se llama microcurrículo al formato de planeación de la materia durante un periodo de 16 semanas que es propuesto desde la Vicerrectoría Académica, con la aprobación del Comité Central de Currículo. Por tanto, todos los programas de pregrado y postgrado deben regirse bajo este mismo diseño curricular.

El primer paso del programa de formación en “pensamiento espacial” para licenciados en ciencias sociales, se basa en la articulación disciplinar, pedagógica y didáctica. Por esta razón, se estructura en los cursos de Didáctica de la Geografía I y II. Para aplicarlo a las particularidades del contexto rural, se articula con el curso de Práctica Pedagógica III.

El programa de formación en “pensamiento espacial” se estructura se a partir de propuestas como las de Araya y Cavalcanti (2017), Ishikawa (2013) y Zwartjes *et al.* (2017), en las que el desarrollo del “pensamiento espacial” implica generar en los estudiantes el estudio de problemáticas del entorno cercano mediante el uso de conceptos, representaciones y relaciones espaciales. De hecho, las premisas expuestas por Araya (2013, 2017) resultan contextuales y necesarias para transformar la enseñanza de la geografía.

En cuanto a los objetivos, se puede identificar que no solo buscan procesos de generación de contenidos, sino también de reflexión y valoración, aspectos que enriquecen el proceso de evaluación.

Los contenidos, por su parte, se estructuraron primero como proceso de diferenciación entre acciones pedagógicas y didácticas. Esto ya que era la primera vez que se ofrecía la “didáctica” en el programa, buscando cambiar así su concepción instrumentalista, en especial en geografía. Una vez desarrollados estos ejes conceptuales, se avanzó en la enseñanza de habilidades espaciales, desde las más sencillas a las más complejas (relaciones espaciales).

Metodológicamente, el programa se planteó como seminario taller con permanente interacción, siendo necesario hacer énfasis en explicaciones teóricas-epistémicas por el escaso conocimiento conceptual que tenían los estudiantes. Así, se hizo necesario reestructurar la dinámica de las clases y empezar a fortalecer conceptos como: espacio geográfico, región, territorio, lugar, entre otros. Además de esto, conceptos como localización, ubicación espacial y orientación también tuvieron que ser explicados, puesto que llevaban a representaciones fragmentadas del espacio. Lo anterior permitió que los cursos se adaptaran al cambio, incluyendo actividades de trabajo en campo y actividades prácticas en aula mediante el trabajo grupal/colaborativo, en las que se buscó desarrollar el “pensamiento espacial”; estos aspectos permitieron mayor interacción entre los estudiantes. Además de esto, se generaron espacios de socialización de las actividades prácticas.

En relación con la evaluación como proceso, se tuvieron que replantear algunos aspectos: primero, los objetivos del curso tenían acciones como reflexionar y valorar que no se evidenciaron de manera clara durante el mismo; segundo, la clase se tornó más magistral que práctica, aspecto que diluyó la participación y el consenso de los estudiantes, que permiten evaluar la reflexión desde diferentes momentos y procesos. Se destaca que los estudiantes tuvieron tutorías para aclarar dudas respecto a los trabajos solicitados. Así, la evaluación toma más fuerza en este proceso porque se realiza de manera procesual y colectiva, permitiendo así orientar la elaboración de las secuencias y unidades didácticas.

Después de la implementación, se encuentran tres aspectos fundamentales:

1. Tiempo asignado insuficiente: el tiempo para la aplicación de microcurrículos fue poco, dado que se determinaron objetivos con acciones como analizar y comprender dinámicas conceptuales, epistemológicas y metodológicas que no pudieron desarrollarse como tal y, por tanto, no permitieron un proceso de evaluación procesual y permanente.
2. La relación entre comprensión del alumnado con los conceptos expuestos: Esto genera dificultad en la medida que los conceptos apropiados por los estudiantes corresponden más a nociones desde la experiencialidad que desde su construcción académica del mismo.
3. Implementación en la praxis escolar: se materializa en las secuencias y unidades didácticas, en las que se puede observar una serie de aspectos por mejorar, como la apropiación de conceptos, la correlación de modelos pedagógicos, metodología y evaluación. Entre los aspectos a resaltar se encuentran la capacidad de innovar, la relación con la política educativa y el diseño para diferentes contextos y edades.

## Pruebas STAT

Entre las acciones metodológicas de la propuesta de programa, se incluyeron las pruebas STAT,<sup>3</sup> referidas a la implementación de pruebas con los estudiantes de formación inicial universitaria para identificar diferentes niveles de apropiación de los componentes del pensamiento espacial como son: conceptos, representaciones y razonamientos espaciales. Se realizaron dos tipos de prueba STAT que permitieron medir el nivel de desarrollo de los componentes del pensamiento espacial: la primera prueba se centró en el reconocimiento y desarrollo de habilidades espaciales. Los aspectos de las habilidades de pensamiento espacial que se propiciaron fueron:

- 1) Comprender la orientación, ubicación, localización y situación; 2) representar a partir de mapas mentales para el reconocimiento y apropiación espacial; 3) comparar la información del mapa con información; 4) comprender características geográficas representadas como punto, línea o polígono; 5) establecer correlaciones espaciales de la distribución, fragmentación o segregación.

<sup>3</sup> La prueba, conocida como *Spatial Thinking Ability Test* (STAT), por sus siglas en inglés, fue diseñada por Bednarz y Lee en 2009 y busca “integrar contenido de geografía, conocimientos y habilidades espaciales” (Bednarz y Lee, 2011, p. 18). Durante la revisión bibliográfica que se realizó para indagar sobre la aplicación de la prueba, se encontró que no existe un modelo único, ya que lo sustancial es incluir actividades en relación con los conceptos, las representaciones y el razonamiento espacial que desarrollen habilidades para llegar al manejo del pensamiento, dichas actividades se estructuran desde la cotidianidad y para el caso, desde los recorridos urbanos realizados.

Para la segunda prueba se buscó mayor nivel de complejidad de las acciones, así que se realizó lo siguiente: 1) comprender la orientación, ubicación, localización y situación; 2) representar a partir de mapas mentales para el reconocimiento y apropiación espacial; 3) comparar la información del mapa con información; 4) comprender características geográficas representadas como punto, línea o polígono; 5) elegir la mejor ubicación en función de varios factores espaciales; 6) imaginar un perfil de pendiente basado en un mapa topográfico; 7) correlación espacial de distribución de los fenómenos.

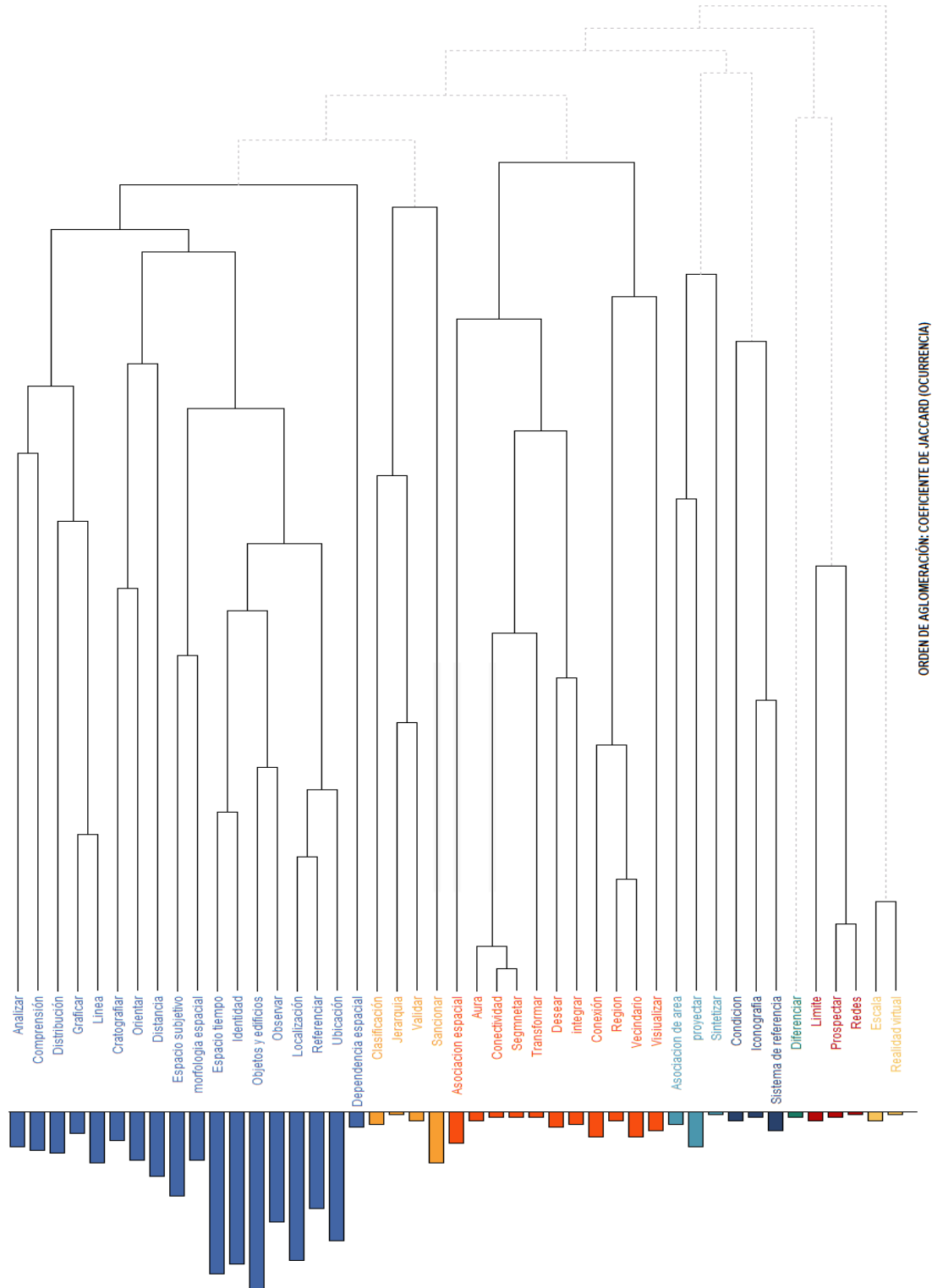
Como se ha mencionado, durante la implementación del programa se presentaron dificultades con el manejo de los conceptos, lo que derivó en mayor tiempo invertido para explicar conceptos y menos capacidad de generar representaciones y razonamiento espacial. Como resultado, se amplió la rigurosidad, categorización y progresión de los conceptos en los siguientes años de implementación. No obstante, una vez implementado el proyecto, se consideró que conceptos como observación, descripción, orientación y localización eran necesarios, se precisó ampliar el rango de conceptos a trabajar teniendo en cuenta que los conceptos desarrollados en el pensamiento espacial son mucho más amplios y se abordan según el nivel de desarrollo de habilidades espaciales.

Para la presente investigación, las respuestas se agruparon en niveles de desarrollo del “pensamiento espacial”, organizados por categorías que comprenden 66 conceptos fundamentales. Además, se consideraron los niveles de desarrollo conceptual —(p) primitivo, (s) simple, (d) difícil, (cm) complicado y (cj) complejo—, sustentados en Bednarz y Lee (2011), y se complementaron con los niveles de desarrollo propuestos por Golledge, Marsh y Battersby (2008), Janelle y Goodchild (2010) y Garrido (2015).

Estas habilidades se asocian en mayor medida con cada elemento del “pensamiento espacial” (conceptos, representaciones y razonamientos espaciales). Así, es posible identificar que los niveles primitivo y simple van más asociados al desarrollo de las habilidades de primer nivel o de percepción. El nivel simple, que implica un mayor manejo conceptual, permite desarrollar habilidades de representación. El nivel difícil se vincula con habilidades de creación y mayor manejo de conceptos y herramientas para la espacialización. El nivel complicado se asocia con las representaciones y razonamiento espaciales. Finalmente, el nivel complejo implica un dominio conceptual y de representación espacial que promueve el desarrollo de habilidades de legitimación.

Una vez aplicadas las pruebas, se evidencia en las 134 respuestas las habilidades más desarrolladas y sus respectivos niveles de apropiación del “pensamiento espacial”. En la figura 1 se presentan las agrupaciones de categorías encontradas, con el número de casos y la frecuencia de los códigos correspondientes.

**Figura 1.**  
Agrupación de categorías según número de casos y la frecuencia de los códigos



Fuente: QDA miner (2023).

Si bien el proceso de codificación implicó una gran variedad de subcategorías con interrelaciones entre ellas, se hace necesario establecerlas para una mejor comprensión y análisis de las categorías, representadas en los cinco niveles de desarrollo. Entre los elementos más relevantes de las respuestas de los estudiantes de formación inicial universitaria se encuentra que:

- La mayoría de las habilidades desarrolladas (66,8 %) se encuentran en los niveles primitivos con un 46 % de las respuestas y nivel simple con 20,8 % de las respuestas.
- Mientras que un porcentaje bajo (33,2 %) se agrupa en las habilidades que requieren mayor complejidad en el desarrollo del pensamiento espacial. Así, en el nivel difícil se encuentra el 9,1 % de las respuestas, en el nivel complicado el 13,1 % y en el nivel complejo el 10,2 %.
- En la medida que los niveles de complejidad del “pensamiento espacial” van siendo progresivos, se aumenta la cantidad de categorías sin respuesta. De tal manera, en el nivel primitivo solo una categoría (magnitud); en el nivel simple, también una categoría (secuencia) sin responder ; en el nivel difícil, dos categorías (adyacencia y polígono) sin responder o relacionar; en el nivel complicado, cinco categorías (transmisión, gradiente, perfil, polarizar y segmentar); y en el nivel complejo, seis categorías (analogía, patrones, interpolación, proyección de mapas, heterogeneidad espacial, y normalizar), que no son reconocidas o incluidas por parte de los estudiantes.

El nivel primitivo, con 19 relaciones, es el que más correlaciones con subcategorías y categorías representa. Esto no significa que sean relaciones de complejidad conceptual, sino que estas relaciones son más amplias en su propio nivel (15 relaciones entre el nivel primitivo) que con los demás niveles. Mientras que la progresividad procedimental se materializa en habilidades espaciales contenidas en diferentes niveles como observar, ubicar, localizar, cartografiar; puesto que muchas de las relaciones entre habilidades (15) se encuentran contenidas en el mismo nivel. Se resaltan que habilidades que presentan mayor interrelación son: identidad, localización, ubicación, referenciación, orientación y espacio subjetivo y perceptivo.

Así, se observa que las categorías de los niveles primitivo y simple muestran una relación significativa entre las otras categorías, lo que comprueba que las subcategorías (habilidades espaciales) son interdependientes unas de otras. Tal es el caso de la referenciación contenida en la categoría del nivel primitivo, la cual se relaciona con identidad, ubicación, observación, orientación y espacio subjetivo. A su vez, se relaciona con otras subcategorías del nivel simple como comprensión, conexión, distribución, línea y distancia. A continuación, la tabla 1 permite ejemplificar los niveles primitivo y simple, sustentados en el espacio vivido, percibido y concebido.

**Tabla 1**

*Aplicación de habilidades desde el espacio percibido, vivido y concebido por los estudiantes universitarios*

Niveles	Habilidades	Ejemplos
Primitivo	Condición Localización Asociación de identidad Ubicación Observación Identificación de objetos y edificios Referenciación Orientación	E12: “El recorrido lo inicio desde mi casa, en dirección hacia la casa de mi compañero Alejandro, ubicada en el Barrio Santa Helena, desde ese punto nos desplazamos a la 42 con Ferrocarril desde la 42 con primera pasando por la Iglesia San Judas Tadeo”. E53: “Bajando por la paralela también se ve un lugar que desde que llegué aquí es muy concurrido por las personas, llamado Los tamales de la gobernación, también al lado de este se encuentra una veterinaria la cual no ha cambiado y varias personas de este barrio conocen, dos casas después de la veterinaria, hubo una construcción desde que llegué no se había terminado y duró bastante tiempo quieta, la cual es ahorita el Restaurante Felo La Serena, en los últimos meses este se ha vuelto muy concurrido por las personas”. E62: “[...] Es por ello que creo que una característica fundamental de la ciudad que tengo es a través de los edificios. Y con esto mostrando el trasfondo del edificio desde la categoría de territorio de la ciudad, puesto que es normal entender que en los edificios se direcciona, regula, protege, entre otras funciones a la ciudad en cuestión”.
Simple	Conexión Comprensión Distribución Forma Línea Distancia Límite Sistema de referencia Cartografiar Visualizar Iconografía	E26: “El centro histórico de la ciudad responde claramente a este proceso de poli centrismo, si bien es cierto que este corresponde a punto en donde posiblemente empezó a consolidarse la ciudad, también es necesario aclarar que esto no lo hace el único centro de la ciudad. Para iniciar, si observamos el mapa de la ciudad nos damos cuenta que es una ciudad bastante grande, por lo que es improbable que las personas se desplacen desde un extremo al otro solamente para hacer unas compras de la canasta familiar. Es por eso que la dinámica de las ciudades se modifica, ya no existe un solo centro, existen puntos que permiten satisfacer las necesidades de cierto tipo de población, encaminado principalmente a su capacidad de pago”. E41: “El uso de suelo adquiere valor significativo para los habitantes ibaguereños, en este caso la carrera tercera es un punto de encuentro de distintos estratos sociales, aquí identificaremos la relación económica-espacial, observando los centros comerciales que se adecúan a los recursos económicos de sus clientes, un ejemplo claro es el almacén Surtitodo que cuenta con ropa para hombre y mujer de todas las edades, afirmando así, que este sitio es un punto de referencia sobre la relación espacial de los estratos sociales en Ibagué”.

**Fuente:** Elaboración propia, basada en testimonios obtenidos en el curso de la investigación.

Para la investigación, con base en las respuestas de los estudiantes universitarios, se establece como premisa que: “las habilidades del *pensamiento espacial* proceden de la experiencia vivida y se desarrollan en la formación de modo independiente del conocimiento didáctico geográfico adquirido en espacios universitarios. Por tanto, el conocimiento didáctico geográfico incorpora las nociones del *pensamiento espacial* y posibilita un razonamiento sobre el propio aprendizaje del espacio, basándose en la praxis”.

Otros conceptos, como espacio subjetivo y perceptivo, y el espacio-tiempo, demostraron tener una definición o designación de carácter contextual, lo que permite comprender la relación de ellos con el medio que habitan. Asimismo, estas apropiaciones conceptuales dan paso al desarrollo de habilidades de representación espacial como morfología espacial, proyección que permite el análisis y lectura cartográfica, en palabras de Golledge *et al.* (2008) “Los conceptos van de la mano con las representaciones, porque al crearse una imagen mental del concepto, muchas veces se representa.” (p. 296). Las habilidades de relación espacial también se complementan con acciones como sancionar y validar, estructurando tanto opiniones como relaciones de producción, desigualdad, segregación, entre otras. Esto demuestra la importancia de vincular la formación ciudadana con el pensamiento espacial, lo que lleva a considerar que la formación ciudadana se fortalece a través del “pensamiento espacial”.

Entre las investigaciones realizadas por Rodríguez de Moreno (2000, 2010) se ha reconocido la importancia de la apropiación de conceptos, que en la medida que se complejizan, deben ir más allá para consolidar redes conceptuales, estas permiten, en el marco del “pensamiento espacial”, incentivar la legibilidad del espacio.

Otro aspecto fundamental de las pruebas STAT implementadas es la capacidad descriptiva en las observaciones realizadas y la lectura e interpretación cartográfica que se materializaron en textos escritos. Lo anterior permitió implementar como estrategia la elaboración de textos escritos para evitar la fragmentación de las descripciones y superar la enumeración de objetos percibidos. Este aspecto destaca el papel de la interdisciplinariedad en el desarrollo del pensamiento espacial, para el caso particular, relacionar competencias comunicativas y argumentativas con el desarrollo de habilidades espaciales como la observación, descripción, jerarquización, lectura e interpretación de mapas, entre otras. La elaboración de textos escritos permite la correlación de habilidades, que se evidencian en las siguientes respuestas:

E24: “Continuando con el recorrido por la carrera 3° pasando por las calles 13 y 12 hasta llegar a la plazoleta Darío Echeandía Echeandía Olaya. Este lugar conecta al norte con la Biblioteca que lleva su mismo nombre, de igual forma es atravesada por una calle peatonal. Este escenario condiciona espacios para la

integración social, intercambio comercial, escenarios de libre expresión, resaltando además escenarios culturales de la ciudad que confluyen en este lugar.”

En la anterior respuesta, que se estructura a manera de párrafo, se pueden diferenciar habilidades del nivel primitivo y nivel simple como son: localización, orientación y referenciación; que se encuentran interconectadas entre sí y que permiten comprender la legibilidad del espacio por parte de quien lo describe.

En contraste, y pese al esfuerzo de mejorar los procesos argumentativos en las descripciones, se siguen encontrando descripciones fragmentadas, identificadas como aquellas que carecen de coherencia y en la mayoría de los casos se plasma como un listado de objetos y edificios, que además omiten las relaciones del ser humano en el espacio:

E36: “Grandes comercios, viviendas, edificios, cadenas de alimentos, vías, entre otros.”

E56: “Hoy en día podemos observar la cantidad de conjuntos residenciales, colegios, restaurantes, almacenes, supermercados, talleres, etc.”

Las anteriores respuestas no describen el espacio contextual de la ciudad de Ibagué en la que se realizó el recorrido, puede estar aplicado a cualquier zona urbana del mundo. Esto se puede explicar desde la falta de desarrollo de habilidades espaciales, como la descripción y observación. Sugiere, además, reflexionar si la actividad propuesta genera suficiente motivación en los estudiantes, puesto que es fundamental tener en cuenta su actitud frente a la actividad o al espacio.

Las pruebas STAT aplicadas permiten identificar el nivel de desarrollo, avance y apropiación de las habilidades que componen los diferentes niveles del desarrollo del “pensamiento espacial”. En dichas pruebas es posible identificar la capacidad de comprensión y correlación de habilidades espaciales con la cotidianidad y acciones en el espacio. Razón por la cual se considera relevante incluir actitudes en el análisis que permitan comprender las posturas y lecturas sobre el espacio.

Ahora bien, los resultados de las pruebas aplicadas no demostraron niveles altos de desarrollo de habilidades en los estudiantes, aspecto que activa las alertas al proceso de formación inicial universitaria que tiene mayor impacto en procesos teóricos disciplinares sin correlación con procesos de enseñanza de estos.

Así, las habilidades del pensamiento espacial proceden de la experiencia vivida, pero se desarrollan en la formación con independencia del conocimiento didáctico geográfico. Por tanto, si se logra que el conocimiento didáctico geográfico incorpore las nociones del pensamiento espacial, se puede provocar un razonamiento sobre el propio aprendizaje, basado en la praxis.

## Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje del “pensamiento espacial” en docentes en formación universitaria y en ejercicio del Tolima (Colombia), permite ir más allá de fortalecer los pensamientos espaciales, geográficos y geodidácticos, los cuales se construyen de forma permanente y colectiva, y devela la importancia de estos en la enseñanza y didáctica de la geografía, así como su impacto curricular en la formación inicial docente.

Como se ha demostrado, las ideas formuladas en la formación inicial no llegan en el mismo sentido a la praxis escolar. Sin embargo, cuando existe una colaboración entre la formación inicial y permanente, se evidencian avances empíricos en el pensamiento espacial, en el conocimiento geográfico y en el pensamiento geodidáctico. Una progresión difícil de cuantificar, pero sí de valorar en las aportaciones para el sentido del espacio que adquieren las personas cuando aprenden (alumnado).

Además, para fortalecer el pensamiento espacial en el estudiantado de la Licenciatura en Ciencias Sociales, es necesaria la discusión e inclusión de la categoría de “pensamiento geográfico”; ya que este “pensamiento”, adquirido en el proceso formativo universitario, robustece la comprensión y aplicación de habilidades espaciales. Asimismo, se evidenció que en el ejercicio de la docencia no es suficiente “saber geografía”; también es imperante “saber didáctica de la geografía”. Toda disciplina necesita ser enseñada, aspecto que permite visibilizar otro pensamiento emergente: el “pensamiento geodidáctico” que implica la articulación del saber pedagógico, didáctico y disciplinar de la enseñanza para comprender, interpretar y analizar la cotidianidad y el contexto en el que se enseña.

Se entendió la importancia de la “planeación” como elemento estructurante de la enseñanza del “pensamiento espacial”, mediada por la didáctica de la geografía, la convierte en la base fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades espaciales (conceptos, representaciones y relaciones). Así, se alinean objetivos, política educativa, edad y rol de los estudiantes, prácticas de aula y evaluación (formativa, dinámica y permanente). Asimismo, en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, esta investigación abrió las puertas para el diseño de una nueva malla curricular que fortalece la articulación de los pensamientos espacial, geográfico y geodidáctico para futuros egresados del programa.

La implementación de pruebas STAT para identificar diferentes niveles del “pensamiento espacial” en estudiantes de formación inicial universitaria permitió su articulación con el “pensamiento geográfico” y “pensamiento geodidáctico”. Quienes se forman para docentes generan pensamiento espacial en la cotidianidad, sumado al pensamiento geográfico y geodidáctico adquirido en su formación profesional, que trasciende el mundo teórico para consolidarse en espacios de práctica pedagógica. Por tal razón, si un docente en formación no integra los

pensamientos generados, la enseñanza de la geografía y la didáctica estará limitada a procesos repetitivos y poco significativos para la comprensión de la espacialidad.

Las habilidades espaciales son acciones que posibilitan la comprensión de la relación del ser humano con y en el espacio, para la investigación se reconocen habilidades de orden cognitivo (relacionadas con la apropiación y manejo de conceptos), de orden procedimental (especificadas en representaciones y relaciones espaciales) y de orden actitudinal (fortalecen acciones, actitudes y comportamientos frente a los demás y el espacio que se habita).

Sigue siendo necesario el fortalecimiento del “pensamiento geográfico” en los docentes en formación, puesto que aún hay errores o falta de apropiación conceptual y epistemológica, que inciden de modo directo sobre el “pensamiento espacial” que se busca enseñar en las escuelas. Este fortalecimiento se inicia con la transformación de la malla curricular del programa y con la integración de asignaturas como didáctica de la geografía y práctica pedagógica.

Por último, se reconoce que son indispensables los tres elementos que componen el “pensamiento espacial”: conceptos, representaciones y razonamientos; porque son estos en su conjunto los que permiten al alumnado de cualquier nivel educativo la comprensión de su espacio habitado, transforman la concepción repetitiva y memorística de la enseñanza de la geografía y posibilitan procesos de geo-indagación que contribuyen a resolver problemas cotidianos en el espacio.

En la formación inicial universitaria, se ha podido establecer que la ausencia de un proceso de enseñanza permanente del “pensamiento espacial” incide directamente en la formación de licenciados (profesorado). Esto se debe a que al limitarse a un solo curso (didáctica de la geografía) se pierde relevancia curricular, debido a la concepción errónea de que los docentes deben formarse solo en la apropiación teórica y no en el aprendizaje de cómo enseñar geografía.

## Referencias

- Araya, F. y Cavalcanti, L. (2017). Conceptualización del pensamiento geográfico. En: Araya, F. (Ed.). *Desarrollo del pensamiento geográfico: Aportes para la vinculación entre investigación y docencia* (pp. 85-102). Universidad La Serena.
- Araya, F. y Herrera, Y. (2013). Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en República Dominicana y Chile. *Revista Geográfica, Valparaíso, 47*, 27-41.
- Bednarz, S. W. y Lee, J. (2011). The components of spatial thinking: Empirical evidence. *Journal of Geography, 110*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.583262>

- Cavalcanti, L. y Santos, K. (2010). A constructo colaborativa de materias didácticas temáticas sobre a área metropolitana de Goiânia/ Goiás. En *Itinerarios geográficos en la escuela: Lecturas desde la virtualidad* (pp. 275-289).
- Cely, A. y Moreno, N. (Comp.) (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana: Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional*.
- Delgado, O. y Murcia, D. (1999). *Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia. Programa Red.
- Garrido, M. (2015). El currículo como espacio político: La batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. *Revista Currículo, Políticas Públicas e ensino de Geografia*, 103, 103-133.
- Golledge, R. G., Marsh, M. y Battersby, S. (2008). Matching geospatial concepts with geographic educational needs. *Geographical Research*, 46(1), 85-98. <https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2007.00494.x>
- Goodchild, M. y Janelle, D. (2010). Toward critical spatial thinking in the social sciences and humanities. *GeoJournal*, 75(1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s10708-010-9363-9>
- Duarte, R. G. (2016). *Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2016.tde-10112016-135000>
- Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. Oxford University Press.
- Ishikawa, T. (2013). Geospatial thinking and spatial ability: An empirical examination of knowledge and reasoning in geographical science. *The Professional Geographer*, 65(4), 636-646. <https://doi.org/10.1080/00330124.2012.724350>
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Anthropos.
- Llancavil, D. (2015). Uso de metodología indagatoria para la enseñanza del espacio geográfico. *Giramundo*, 1(2), 39-49.
- Llancavil, D. y González, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica. *Revista Didacticae*, 9, 25-38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>
- Miranda, P. (2016). Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como proceso situado: aulas interculturales como caso de estudio [Tesis doctoral de doctorado; Universidad Católica de Chile].
- National Research Council. (NRC, 2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. The National Academies Press. (U.S.)
- Rodríguez de Moreno, E. (2000). *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación básica primaria*. Tercer Mundo Editores.
- Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía conceptual: Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Autoedición.
- Soja, E. W. (2000). *Postmetropolis: Critical studies of cities and regions*. Blackwell.
- Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la geografía*. Serbal.
- Zwartjes, L., de Lázaro y Torres, M. L., Donert, K., Buzo Sánchez, I., de Miguel González, R. y Wotoszyńska-Wiśniewska, E. (2017). *Literature review on spatial thinking*. GI Learner project.



Ane  
ku  
mene

# A cartografia social como possibilidade de representação do espaço vivido dos sujeitos: uma análise a partir da cidade de Goiânia-GO

Social Cartography as a Possibility of Representing the Living Space of Subjects: an Analysis from the City of Goiânia-GO

La cartografía social como posibilidad de representar el espacio de vida de los sujetos: un análisis desde la ciudad de Goiânia-GO

Gabriel Martins Cavallini\*  
Ana Paula Feitosa Cesar\*\*

Cómo citar este artículo: \_\_\_\_\_

Cavallini, G. M. y Cesar, A. P. F. (2023). La cartografía social como posibilidad de representar el espacio de vida de los sujetos: un análisis desde la ciudad de Goiânia-GO. *Anekumene*, (26), 22-32. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/22872>

\* Universidade Federal de Goiás (UFG)

\*\* Universidade Federal de Goiás (UFG)

## Resumo

O presente texto busca fomentar uma discussão acerca da Cartografia enquanto instrumento que pode avançar para além da mera representação espacial dos fenômenos. Propõe-se, portanto, a análise da Cartografia Social como uma forma de representar as vivências e as concepções dos sujeitos sobre o espaço. Como recorte espacial, estabelece-se a cidade de Goiânia, mais especificamente o centro da capital de Goiás. A partir de uma atividade de campo realizada nessa região, os autores elaboraram dois mapas mentais, cada qual com um enfoque distinto. Por meio desses dois mapeamentos, é possível observar como a subjetividade dos sujeitos interfere e direciona as espacializações dos locais

## Abstract

This text seeks to encourage a discussion about Cartography as an instrument that can go beyond the mere spatial representation of phenomena. Therefore, it is proposed to discuss Social Cartography as a way of representing the subjects' experiences and conceptions about space. As a spatial outline, the city of Goiânia is established, more specifically the center of the capital of Goiás. Based on a field activity carried out in the city center, the authors created two mental maps, each with a focus. Through these two mappings, it is possible to observe how the subjectivity of the subjects interferes and directs the spatialization of the places visited. In this sense, it is concluded that depending on the geographical

## Resumen

Este texto busca incentivar una discusión sobre la cartografía como un instrumento que puede ir más allá de la mera representación espacial de los fenómenos. Por lo tanto, se propone discutir la cartografía social como una forma de representar las experiencias y concepciones de los sujetos sobre el espacio. Como contorno espacial se establece la ciudad de Goiânia, más específicamente el centro de la capital de Goiás. A partir de una actividad de campo realizada en el centro de la ciudad, los autores crearon dos mapas mentales, cada uno con un enfoque. A través de estos dos mapeos, es posible observar cómo la subjetividad de los sujetos interfiere y orienta la espacialización de los lugares

visitados. Nesse sentido, conclui-se que, a depender das perguntas geográficas formuladas e das problematizações desenvolvidas pelos sujeitos, o entendimento de um mesmo espaço pode ser distinto, pois está atrelado a dimensões que vão além do espaço absoluto e relativo, alcançando a esfera do espaço relacional. É nessa esfera que o sujeito se compreende como resultado do espaço em que vive, mas também como produtor e transformador de seu espaço cotidiano.

## Palavras-chave

cartografia social; espaço urbano; mapas mentais; Goiânia

questions asked and the problematizations developed by the subjects, the understanding of the same space can be different, as this is linked to dimensions that advance beyond the absolute and relative space, reaching the sphere of relational space. It is in this sphere that the subject understands himself as a result of the space in which he lives, but also as a producer and transformer of his daily space.

## Keywords

social cartography; urban space; mental maps; Goiânia

visitados. En este sentido, se concluye que, dependiendo de las cuestiones geográficas planteadas y las problematizaciones desarrolladas por los sujetos, la comprensión de un mismo espacio puede ser diferente, ya que este se vincula con dimensiones que avanzan más allá del espacio absoluto y relativo, alcanzando la esfera del espacio relacional. Es en este ámbito donde el sujeto se entiende a sí mismo como resultado del espacio en el que vive, pero también como productor y transformador de su espacio cotidiano.

## Palabras clave

cartografía social; espacio urbano; mapas mentales; Goiânia

## Introdução

As discussões presentes neste texto estão atreladas à necessidade de debater como os indivíduos, que vivem em sociedades majoritariamente urbanas, se compreendem enquanto sujeitos que compõem essa dinâmica espacial. Entendemos que um modo muito eficaz para que esses sujeitos se reconheçam como parte da cidade em que vivem, e se sintam integrantes dela, se dá por meio do exercício da representação.

Representar-se, ou ver-se representado no espaço em que se está inserido, pode levar o indivíduo a tecer análises complexas sobre sua realidade, compreendendo-a e, assim, podendo transformá-la. Por isso, esta discussão irá permear duas instâncias: i) A necessidade dos seres humanos, desde os tempos primitivos até os dias atuais, de produzirem representações de si e do espaço conhecido; e ii) A importância da elaboração de representações do espaço vivido pelo próprio sujeito, por meio da Cartografia Social (cs). A exemplificação e o embasamento das problematizações apresentadas ocorrerão por meio de dois mapeamentos realizados pelos autores, elaborados a partir de uma atividade de campo realizada no centro da cidade de Goiânia-go em 2020. Será possível observar como dois sujeitos, que participaram da mesma atividade, no mesmo dia, horário e contexto, produziram interpretações distintas daquele espaço.

Antes de adentrarmos nessa discussão, é preciso estabelecer um diálogo importante entre o conceito de espaço urbano, os sujeitos enquanto produtos e produtores dessa espacialidade e a Cartografia Social. Inicialmente, a história da humanidade evidencia, muito claramente, que sempre houve uma necessidade, por parte dos sujeitos, de se representar no mundo ou de representar o espaço em que vivem. Essa afirmação se sustenta em inúmeros achados arqueológicos, que permitem compreender diversos costumes, equipamentos de caça, utensílios e, até mesmo, formas de organização social dos indivíduos que habitaram o planeta Terra há milhões de anos.

Ao pautar essa questão a partir do território brasileiro, é possível constatar a existência de inúmeros vestígios de atividade humana em sítios arqueológicos, bem como representações primitivas dos sujeitos que habitavam diferentes regiões do Brasil. Observe as Figuras 1 e 2, que retratam esse contexto.

**Figura 1.**

*Pintura rupestre na Serra da Capivara - Piauí*



**Fonte.** Folha de São Paulo (2022).

**Figura 2.**

*Pintura rupestre em Montes Claros - Goiás*



**Fonte.** Metrôpoles (2022)

Essa afirmação só é possível tendo em vista o costume dessas sociedades primitivas de gravar na rocha parte de seu dia a dia, seu cotidiano. As pinturas rupestres são indicativas de que os sujeitos primitivos perceberam a necessidade de se representar e representar seus territórios, hábitos e costumes. Segundo Lima e Alvares:

Ao produzir pinturas rupestres, o homem pré-histórico desenhava figuras que retratavam práticas do seu cotidiano. Ao trazer à análise esses artefatos arqueológicos, pode-se deduzir sobre o ambiente, a realidade, os detalhes da cultura e do modo de vida daqueles povos. A pintura, nesse caso, foi um elemento usado para a representação da realidade. (Lima & Alvares, 2012, p. 21).

Essas representações pré-históricas possibilitam, também na perspectiva da Geografia e da Cartografia, compreender que o ato do indivíduo se representar—de mapear seu espaço cotidiano—está atrelado à forma como ele percebe aquele espaço, como vive nele e como o concebe. Nessa perspectiva, delinea-se o caminho a ser percorrido nesta construção teórica.

Desde as civilizações pré-históricas até os dias atuais, os sujeitos buscam formas de se representar e espacializar o espaço em que vivem. Esse fato demonstra que a produção cartográfica se consolidou como um importante instrumento de representação social. Atualmente, são reconhecidas inúmeras representações cartográficas produzidas em diferentes partes do mundo—seja na Ásia, no Oriente Médio, na África, nas Américas ou na Oceania—, além da singular contribuição desses povos na elaboração de distintas técnicas de representação do espaço (Brotton, 2014).

Essa atividade de representar o espaço tridimensional em um plano bidimensional gera um produto comumente chamado de mapa. Segundo Harley (1991), o mapa consiste em um tipo de “representação gráfica que facilita a compreensão espacial de objetos, conceitos, condições,

processos e fatos do mundo humano” (1991, p. 7). Essa definição ampla de mapa tem como objetivo fomentar a universalização desse instrumento e sua utilização enquanto uma linguagem potente para o estudo de situações geográficas e de conteúdos escolares. E, especialmente no sentido proposto nessa discussão, para a compreensão, pelos sujeitos, de seu espaço cotidiano.

Os mapas sempre foram um instrumento de poder e, em algumas dimensões, também de representação do “eu”, tratando-se de uma perspectiva egocêntrica do mundo. Essa singularidade pode ser observada até os dias atuais, considerando que ainda buscamos localizar esse “eu” no mundo em que estamos inseridos (Brotton, 2014). Na perspectiva da Cartografia, existem diferentes maneiras de mapear. Entretanto, por muitos anos, considerou-se que as verdadeiras representações cartográficas eram aquelas que obedeciam a uma série de regras e convenções, vinculadas especialmente ao modo eurocêntrico de cartografar.

A história do desenvolvimento da cartografia é atravessada pela constituição da própria Geografia, pois, em determinados contextos, as representações passaram a ser mobilizadas como uma linguagem potente para espacializar relações em que a métrica não se apresentava como elemento basilar. Assim, a discussão aqui desenvolvida busca evidenciar como as representações elaboradas a partir da cartografia social permitem ao sujeito se compreender enquanto ser social, inserido em uma comunidade e detentor da capacidade de perceber o espaço e também de transformá-lo por meio de suas ações.

Para isso, é necessário ressaltar características fundamentais da Cartografia Social. Como aponta Gomes (2017):

A Cartografia Social não equivale a uma técnica de representação em si, mas como um processo [...] um instrumento de produção de conhecimento e mobilização [...] uma metodologia participativa para o engajamento político e social de comunidades tradicionais e grupos sociais fragilizados social e economicamente. Tendo em vista que o nosso enfoque é a representação das diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o centro de Goiânia, a escolha da Cartografia Social é a que mais cristaliza essa intenção. Esse modo de cartografar não se restringe apenas a localizar e distribuir os elementos do espaço, mas expressa a teia de relações conflituosas do território. (p. 98-99).

Essa perspectiva, que valoriza a significação em detrimento da forma, está relacionada às raízes da Cartografia Social que, aliada a Organizações Não-Governamentais (ONGs) e movimentos sociais, posiciona-se a favor do direito ao território de grupos minoritários e do seu modo de ver e agir sobre o espaço. Contudo, essa técnica de mapeamento não atende apenas a propósitos de luta social, sendo, muitas vezes, mobilizada para fins comerciais—como na elaboração de croquis que valorizam áreas urbanas e tensionam a lógica espacial a partir de distorções e/ou supressões para atrair compradores.

Porém, nosso objetivo neste texto é outro. Para além de representar o centro de Goiânia e seus elementos por meio dos mapas mentais, pretendemos evidenciar as contradições inerentes a esse espaço e as sensações que determinados locais provocam em diferentes sujeitos. A proposta dos mapas mentais é dar visibilidade a questões geográficas, históricas e sociais que permeiam locais simbólicos e outros invisibilizados do centro da cidade. Cabe ressaltar que esta é uma região de grande fluxo de pessoas e, segundo Kozel (2005, p. 140) “cada indivíduo tem sua própria relação com o mundo em que vive e consequentemente uma visão particular dos lugares e territórios”.

A escolha do mapa mental para espacializar as percepções do trabalho de campo realizado decorre da necessidade de recorrer a uma forma de representação que não se prenda aos rigores euclidianos, mas que privilegie elementos da vivência do mapeador, da sua interação com o espaço vivido e com suas atividades cotidianas. Seemann (2003) chama esse processo de *mapeamento funcional*, pois representa a relação dos sujeitos com os diferentes espaços, sem se preocupar com tamanho, distâncias ou proporções. Esse tipo de representação está atrelado às dimensões construídas subjetivamente pela sociedade: o uso e ocupação dos espaços, os modos de locomoção e até mesmo o grau de pertencimento e familiaridade com o espaço mapeado.

Dessa forma, os mapas mentais estão alicerçados na forma como o sujeito compreende e enxerga o mundo em que vive, buscando representá-lo à sua maneira, sem se preocupar com as técnicas e convenções cartográficas. Assim, evidenciam outra possibilidade de representação do espaço que tradicionalmente é mapeado a partir da perspectiva euclidiana. Para Richter (2011, p.126), “a ideia é tornarmos o mapa uma linguagem que contribua para a expressão e interpretação do cotidiano”. Aliar esses dois elementos possibilita uma análise potente do espaço geográfico e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, partido da concepção da escola enquanto espaço pertinente para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o espaço em que o sujeito está inserido, é importante que o estudante, a partir das aulas de Geografia e do estudo dos conteúdos geográficos, consiga analisar sua espacialidade cotidiana sob diferentes perspectivas. Essa capacidade analítica se articula com as diferentes dimensões espaciais apresentadas por Harvey (2015): espaço absoluto, espaço relativo e espaço relacional. Ao olhar geograficamente para o espaço, o sujeito pode fazer perguntas que lhe permitam desenvolver um modo de ver diferente dos demais, formando, assim, seu próprio entendimento. Para Cavalcanti (2019):

[...] há um ponto de vista geográfico, e que este se refere ao espaço, mas não como um ente objetivo, e sim como uma construção do sujeito que busca apreender esse real em sua movimentação dialética. [...] buscando enfatizar aspectos determinados desse real, na articulação de dimensões objetivas, sua localização (espaço absoluto e relativo) e a compreensão de seus significados (relacional). (Cavalcanti, 2019, p. 79)

Portanto, é por meio dessa articulação dialética entre as diferentes dimensões espaciais, mobilizadas por meio da utilização de conceitos, categorias, princípios e operações geográficos, que se constrói um modo de pensar geográfico (Cavalcanti, 2019). Dessa forma, sustenta-se nos mapeamentos elaborados pelos autores e nas análises desenvolvidas, a mobilização de conceitos urbanos, sociais, espaciais e geográficos, tendo em vista que é nesse espaço que grande parte da população brasileira reside (IBGE, 2011).

Considerando esse espaço urbano como objeto das análises, faz-se necessário caracterizar o entendimento dos autores quanto ao que se compreende por cidade e sua relação com os sujeitos. Primeiro, evidencia-se que os mapas mais antigos catalogados (Çatal Höyük e Mapa Babilônico do Mundo) representam, a princípio, partes de antigas cidades. Mesmo que em escalas diferentes, isso ocorre devido à concentração das práticas sociais cotidianas em aglomerados desde aquela época. Por isso, a desenvolvida ao longo deste texto será embasada na percepção do sujeito sobre a cidade. Segundo Lynch (1997):

A cidade não é apenas um objeto percebido (e talvez desfrutado) por milhões de pessoas de classes sociais e características extremamente diversas, mas também o produto de muitos construtores que, por razões próprias, nunca deixam de modificar sua estrutura. Se, em linhas gerais, ela pode ser estável por algum tempo, por outro lado, está sempre se modificando nos detalhes. (p. 2).

A cidade é objeto de ação e transformação da população que nela habita. Do ponto de vista espacial, pode ser que um determinado local na cidade não seja alterado fisicamente pelos sujeitos. Contudo, a percepção da população—de parte dela ou de um indivíduo—em relação àquele lugar ou aos símbolos ali presentes pode sofrer mudança ao longo das horas, dos dias ou dos anos, em decorrência da sucessão de arranjos socioespaciais.

Busca-se argumentar, nesse sentido, que é importante que esses sujeitos urbanos consigam desenvolver um modo geográfico de pensar acerca de sua realidade, possibilitando a construção de um entendimento próprio de seu espaço cotidiano, as relações nele estabelecidas e seu potencial de transformação. Trata-se de um movimento dialético, no qual o sujeito urbano é moldado pelas estruturas espaciais, sejam elas sociais ou de infraestrutura, mas também é agente produtor e transformador desse espaço e dessas estruturas.

A partir disso, serão apresentados, nos tópicos a seguir, dois mapas mentais elaborados pelos autores—sujeitos urbanos cujo espaço de vivência é a cidade de Goiânia, no estado de Goiás. Esses mapas foram produzidos após a realização de uma aula de campo no centro da capital goiana, onde os sujeitos tiveram contato simultâneo com o espaço analisado. Entretanto, esse fato não condicionou a produção de mapas idênticos, tampouco semelhantes, por parte dos indivíduos.

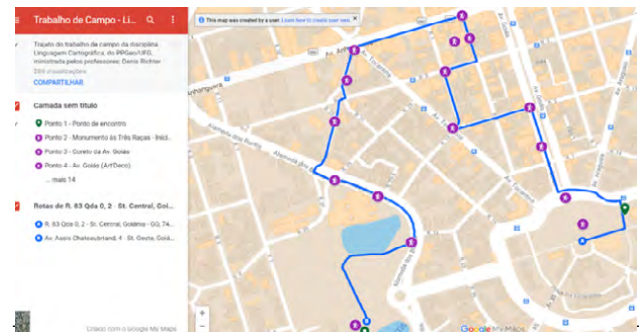
## O direito à cidade a partir da ocupação de espaços públicos

A primeira representação cartográfica foi elaborada com o intuito de realizar um mapeamento que permitisse uma discussão sobre o direito à cidade, no que se refere à ocupação dos espaços públicos da cidade e à segurança ao transitar por esses locais. Este último elemento está relacionado, principalmente, à violência e à sensação de insegurança que aflige mulheres de todas as idades. Estes fatores se potencializam quando elas se encontram em contextos de vulnerabilidade, como em lugares com pouca movimentação.

O trajeto do trabalho de campo foi fundamental para a elaboração dos dois mapas mentais apresentados, abrangendo boa parte do centro planejado da cidade de Goiânia, que concentra inúmeros equipamentos urbanos, prédios históricos, além de atividades econômicas, culturais e sociais. Durante a atividade, foi solicitado que elencássemos os pontos, elementos, percepções e situações que mais chamaram atenção, para que, posteriormente, fossem elaboradas as representações. Observe na Figura 3 o percurso do trabalho de campo.

Figura 3.

Trajeto do trabalho de Campo via Google Maps



Fonte. elaborado pela autora (2022).

Ao longo do percurso, o olhar da autora para a cidade foi direcionado à identificação de seus elementos visíveis, invisíveis e as formas de cartografá-los. Durante a visita técnica, o planejamento e a elaboração do mapa, as concepções críticas da cartografia foram norteadoras, buscando uma representação espacial que fosse capaz de contribuir para a transformação do mundo real. Segundo Batista (2020):

Um dos principais passos é entender a cartografia como linguagem respaldada em fundamentos marxianos. É adotar como referência a noção de que os homens e as mulheres não se tornam humanos pela razão, mas pela relação que estabelecem com a natureza a partir do trabalho, modificando a si próprio, produzindo condições de sua própria existência para além das condições objetivas da primeira natureza e, assim, modificando também a relação com outros homens e mulheres. (p. 234).



**Figura 7.**

Grafites do Beco da Codorna – Goiânia-go



Fonte. Cordeiro (2020).

Outro espaço público simbólico para a mediação dos conceitos de produção do espaço e culturas urbanas é o Beco da Codorna (Figura 7). “A ocupação da Vila Miguel Rassi, localizada à altura do nº 5.331 da Avenida Anhanguera, Setor Central de Goiânia/GO, considerada o ‘beco’ mais extenso de toda a capital” (Ferreira, 2019, p. 82). Representando um dos principais espaços destinados ao grafite em Goiânia, o local é também o centro das atenções dos artistas visuais e demais apoiadores da arte urbana. As paredes repletas de mensagens, contribuem para uma perspectiva crítica que evidencia como o capitalismo altera as relações socioespaciais, além de permitir outras diversas interpretações.

A primeira imagem que compõe a Figura 7 exemplifica essa dimensão ao ilustrar uma indígena que diz: “Não estamos defendendo a natureza, somos a natureza se defendendo”. Considerando que é por meio das matérias-primas presentes na natureza que se realiza a produção em larga escala que sustenta o atual modo de produção, torna-se evidente a importância do discurso em defesa da natureza. Além dessa, existem várias outras ilustrações com diversas mensagens de pertencimento, luta e resistência, que podem ter significado para os jovens visitantes do beco.

A Vila Cultural Cora Coralina (Figura 8) também integra o roteiro nessa busca por locais culturais e passíveis de mediação sobre a possibilidade de exercer cidadania ao ocupar os espaços públicos da cidade.

A Vila Cultural Cora Coralina também se denomina como uma área de convivência [...] A unidade foi projetada para ressaltar a imponência da arquitetura do tradicional teatro, e se insere na ação do governo estadual para revitalizar o Centro de Goiânia e resgatar a memória da capital. [...] Eventos diários compõem a programação da unidade, como exposições de arte e fotografias, workshop, exibição de vídeo, oficinas, mostras de filmes promovidas por cineclubes, lançamentos de livros, palestras, feiras de artesanato e economia criativa, fórum e festivais. (Seduc, 2015).

Dessa forma, a possibilidade de ter acesso gratuito a diversas exposições de arte e afins, contribui para a composição do repertório cultural dos sujeitos e, conseqüentemente, para novos olhares sobre a cidade.

**Figura 8.**

Vila Cultural Cora Coralina – Goiânia-go



Fonte. Cesar (2020).

Dispondo do mapa mental, é possível localizar onde estão os principais espaços públicos (a exemplo do Monumento das Três Raças, no centro da Praça Cívica) e observar padrões de distribuição, como a concentração de barulho, pessoas e comércios nas principais avenidas, como a Avenida Anhanguera. Pode-se, então, desenvolver uma atividade de correlação ao utilizar um mapa euclidiano e compará-lo com o mapa mental, de forma a ressaltar as potencialidades na representação dos sentidos e imaginários que este último proporciona.

Um exemplo disso é a representação dos espaços considerados seguros (destacados em azul) e inseguros (em laranja) para mulheres, com base na movimentação das ruas e na menor probabilidade de ocorrência de assaltos, assédios ou importunações devido à movimentação. A decisão de especificar o assédio direcionado a mulheres está relacionada à vivência da autora do mapa, que buscou representar detalhes possíveis de serem espacializados por meio dos mapas mentais. (Seemann, 2003). Nesse sentido, a atividade de correlação também permite identificar o discurso ideológico presente na representação espacial, no qual as concepções do mapeador são transpostas para a elaboração do mapa (Harley, 2009). Por isso, é fundamental ser não apenas um leitor crítico, mas também um mapeador consciente (Simielli, 1999).

## O centro de Goiânia a partir de uma perspectiva geográfica, histórica e social

O segundo mapeamento a ser problematizado foi pensado pelo autor a partir de uma perspectiva que avançasse para além da mera representação espacial do centro da cidade de Goiânia-go. Buscou-se compreender o espaço urbano do centro da capital goiana por meio de um olhar

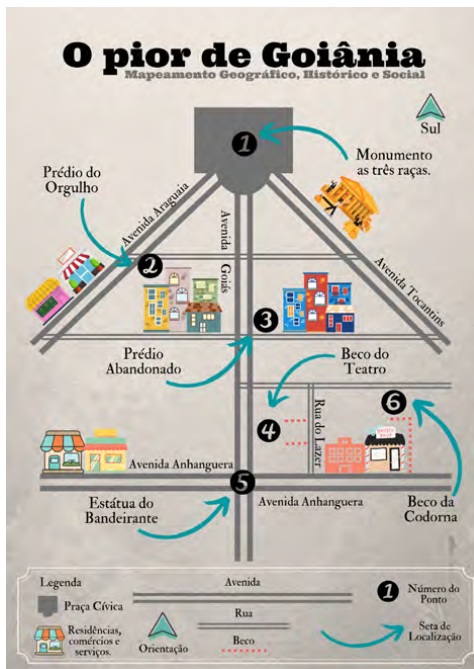
dialético, que evidenciasse as contradições e desse relevância a espaços e vozes de resistência. Além disso, o mapa elaborado pelo autor se baseou em outra representação cartográfica.

O mapa intitulado “O melhor de Vitória” é uma peça de cunho publicitário, distribuída a fim de atender os turistas que visitam a capital capixaba (Vitória-ES). Foi pensado por uma empresa de design e financiado pelo setor privado e por órgãos públicos da cidade de Vitória-ES (Girardi, 2014). O objetivo do mapa era localizar e orientar o leitor sobre os serviços e pontos turísticos da cidade, funcionando como uma espécie de guia.

Seguindo uma proposta semelhante, o autor do mapa “O pior de Goiânia”, que será apresentado nessa seção, elaborou uma representação cartográfica com o intuito de guiar os visitantes que, porventura, visitem a cidade de Goiânia-go, em um *tour* pelo seu centro. Nessa representação (Figura 9), foram destacados seis pontos: Monumento das Três Raças; Prédio do Orgulho; Prédio Abandonado; Beco do Teatro; Estátua do Bandeirante; e Beco da Codorna.

Figura 9.

Mapa “O pior de Goiânia: mapeamento geográfico, histórico e social”



Fonte. Cavallini (2022).

A intenção de mapear tais pontos (Figura 9) e, posteriormente, tecer considerações e ponderações a seu respeito (Figura 10) está atrelada ao entendimento de que as representações cartográficas, entre outras funções, podem ser utilizadas como material informativo (Seemann, 2003). Para Seemann (2003, p. 50), “essa concepção da cartografia

ênfata menos o radical carto (isto é, mapa no sentido técnico e ‘oficial’, do termo) e mais o radical grafia (mapeamento e uso de uma linguagem gráfica)”. Estabelece-se, assim, a possibilidade de o autor elaborar tal representação com o propósito de evidenciar uma lógica social, elucidando os novos modelos de organização social e as espacialidades dos sujeitos urbanos, considerando a construção de cartografias sociais acerca do espaço cotidiano. Observe a Figura 10.

Figura 10.

Legenda do mapa “O pior de Goiânia: mapeamento geográfico, histórico e social”



Fonte. Cavallini (2022).

É nessa perspectiva que se almeja problematizar a disposição de alguns aparatos governamentais, aéreas de abandono público e privado, bem como espaços de manifestações coletivas da cidade de Goiânia—principalmente em seu centro, que é uma região planejada e, ao mesmo tempo, espaço de vivência e passagem de milhares de pessoas todos os dias. As perguntas geográficas elementares nesse exercício de análise vão no sentido de compreender o centro de Goiânia: Por quê? Para quê? Para quem?

No ponto 1 do mapa (Figura 9), está localizado o “Monumento à Goiânia”—ou, como é mais conhecido pelos goianos, o “Monumento das três raças”. Este elemento artístico se destaca na paisagem urbana por estar situado no centro da Praça Pedro Ludovico Teixeira (Praça Cívica), que abarca o palácio do Governo, o centro administrativo do estado, museus e outros monumentos. A obra foi elaborada pela artista goiana Neusa Rodrigues Moraes e representa as três etnias distintas que formaram o povo goiano: o europeu, o indígena e o africano.

De forma oficial, o monumento tem o intuito de representar a unidade de um povo, uma coesão e uma igualdade social. Em outros termos, pode ser pensado como símbolo da chamada Democracia Racial. Segundo Guimarães (2019), esse termo foi cunhado inicialmente nos Estados Unidos da América com o objetivo de exemplificar a sociedade brasileira e

da América Latina, além de ser apresentado como uma solução para o racismo norte-americano. Entretanto, o conceito se revela uma falácia, considerando os altos índices de violência racial no Brasil e, especialmente, na cidade de Goiânia-go.

Segundo reportagem veiculada no jornal *O Popular* (Carneiro, 2023), a cada 31 horas é registrada uma denúncia de racismo junto ao Grupo Especializado no Atendimento às Vítimas de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (GEACRI), na região metropolitana de Goiânia. Cabe ressaltar, também, a invisibilização da representação feminina no monumento, que reforça uma ideia misógina e patriarcal do gênero feminino, compreendido com inferior frente à expressão de força dos indivíduos retratados como construtores da cidade.

Já o ponto 2 (Figura 9), denominado como Prédio do Orgulho, trata-se de um edifício de formato circular, cuja construção se arrasta há décadas em uma das principais avenidas da cidade. Como mencionado anteriormente, o centro de Goiânia é palco para diversas manifestações sociais, e uma delas é a parada do orgulho LGBTQIAP+. Em uma de suas edições, esse ato promoveu uma intervenção no prédio localizado na Avenida Araguaia, onde iluminaram os andares com as cores do arco-íris, tradicionalmente associadas ao movimento LGBTQIAP+.

A representação do ponto 2 (Figura 9), por tanto, vai além da espacialização de um prédio em construção. Ali está representada uma questão que é histórica e social. Conforme aponta a reportagem de Marcelo Gouveia (2018), o estado de Goiás ficou em segundo lugar no *ranking* brasileiro, em 2018, com o maior número de denúncias de violência contra a comunidade LGBTQIAP+. Mais uma vez, observa-se como os lugares podem carregar diferentes significados para os indivíduos. Muitos podem passar pelo local e visualizá-lo apenas e, tão somente, como um imóvel inacabado, outros podem compreendê-lo como um insucesso de alguém ou alguma empresa. Mas para outros, pode ser um retrato de mais um dia de luta na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa.

Figura 11.

Parede no centro de Goiânia



Fonte: Acervo Lambes Brasil.

No início deste texto, foi salientado o papel que os mapas desempenham em uma sociedade egocêntrica, sempre em busca de localizar o “eu” no mundo. Ao dar voz e representatividade a grupos sociais muitas vezes marginalizados, a cartografia social permite que tais grupos sejam identificados enquanto integrantes daquele espaço, deixando de ser invisíveis. Segundo Seemann (2003) a:

“Cartografia da Realidade” não representa uma mera forma de comunicação não-verbal, um ato individual irracional ou passatempo mental, mas exerce um papel fundamental na formação de cidadãos e leitores críticos do espaço e das suas representações, levando-se em conta, como afirma Passini (1994), que essas leituras permitem “aprender os problemas do espaço e ao mesmo tempo conseguir pensar transformações possíveis naquele espaço”. (p. 58).

Quando um problema social, como é o caso do preconceito devido à orientação sexual e identidade de gênero, pode ser mapeado, ele assume uma outra dimensão no sentido representacional. A invisibilidade espacial pode ser percebida sob diferentes perspectivas, como é o caso do ponto 3 (Figura 9). Nomeado como Prédio Abandonado, ele retrata um grave problema social brasileiro e, por consequência, da sociedade goiana, que são os empreendimentos que não cumprem sua função social.

Localizado na Avenida Goiás, ponto central da cidade de Goiânia, o edifício encontra-se há anos abandonado, transformando-se em uma vitrine para manifestações, principalmente representadas em pichações visíveis inclusive nos andares mais altos. Já ao nível dos olhos, é possível encontrar intervenções artísticas críticas de cunho político e social, como os lambe-lambe, que são gravuras, frases ou palavras de ordem, impressas e, posteriormente, coladas nas paredes, como é possível observar na Figura 11.

Esse tipo de intervenção artística é muito popular em Goiânia, o que motivou a criação do Festival Lambesgoia. Em sua edição de 2019, o evento contou com a participação de mais de 70 artistas de 8 estados brasileiros. A partir de discussões como essa, é possível compreender como o espaço da cidade é construído, caracterizado e significado a todo momento. Para muitos, o local pode transmitir a sensação de abandono, descuido ou enfeamento da cidade; para outros, é um espaço de existência, crítica social e expressão artística.

Esses espaços culturais e de representação artística se espalham pelo centro da capital goiana, embora nem sempre sejam acolhidos ou conhecidos pela população. O ponto 4 (Figura 9), intitulado de “Beco do Teatro”, é uma das características do centro planejado da cidade de Goiânia. A região da atual Rua do Lazer possui alguns becos, que originalmente eram acessos de carga e descarga dos estabelecimentos comerciais da região. Com o tempo, esses espaços tiveram suas funções modificadas após reformas e revitalizações promovidas pelo poder público. Apesar disso, continuam sendo áreas pouco frequentadas por moradores ou transeuntes. Presume-se que a carga histórica de abandono e a sensação de insegurança rondam o imaginário, além da falta de atividades culturais proposta pelo poder público nesses ambientes, sejam as causas desta situação.

Já o ponto 5 (Figura 9), estrategicamente localizado no cruzamento mais famoso da capital goiana, entre as avenidas Goiás e Anhanguera, está situada a estátua de Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera ou como é conhecido por parte da população o “Diabo Velho”. Assim como o monumento às “Três Raças”, a estátua do bandeirante é um símbolo enaltecido pelo poder públicos, em homenagem ao bandeirante que desbravou o território goiano. Este indivíduo está presente não só fisicamente, mas também no imaginário das pessoas e nos hinos oficiais da cidade e do estado. Segundo Oliveira (2019):

Os símbolos são um tipo especial de signos. Na definição da Enciclopédia Delta Larousse, os símbolos são “objetos físicos a que se dá significação moral fundada em relação natural”. Nesse sentido, são símbolos: a bandeira; o hino nacional; a pomba com ramo de oliveira; a mulher cega segurando uma balança; as alianças do casal; entre muitos outros exemplos. (número de página)

Anhanguera foi um dos mais notórios bandeirantes paulistas, conhecido por sua destreza e bravura ao percorrer vastas regiões do território brasileiro. No entanto, também é lembrado por sua atuação violenta, marcada por escravização de indígenas e estupros de mulheres. O apelido “Diabo Velho” teria surgido na antiga Vila Boa (atual cidade de Goiás), onde, segundo relatos populares, ameaçou atear fogo ao Rio Vermelho para intimidar a população local. São símbolos como estes—que oscilam entre o sagrado e o profano, o oficial e o contraditório— que ocupam lugar de destaque no centro da capital goiana.

Contrastando com essa memória de medo, perseguição e domínio, o ponto 6 (Figura 9), marcado como “Beco da Codorna”, expressa a alegria e a arte da população goianiense e de artistas de todo o Brasil. Do ponto de vista geográfico, ele representa as rugosidades desta cidade, pois, assim como o “Beco do Teatro” era um local esquecido e abandonado, pouco convidativo à entrada, como se fosse um espaço invisível, que nunca ali esteve. Passou a ser modificado e grafitado por iniciativa popular dos artistas de rua da capital goiana. Atualmente, é um dos pontos turísticos mais conhecidos da cidade. Tirar uma foto nas asas de anjo (que já não existem mais) grafitadas em uma de suas paredes tornou-se quase obrigatório para quem visitava o espaço e a cidade.

Ao nos encaminharmos para o final deste texto, podemos afirmar que “O pior de Goiânia” é um mapa. Uma representação social, para seres sociais. Uma visão dialética de perspectivas traçadas entre o belo e feio, o discurso oficial e o paralelo, a visão do estado e a do sujeito. São olhares e formas de representar o espaço, que desafiam as regras, as tradições, as convenções, mas que são tão necessárias quanto a técnica e as representações oficiais. Não se trata de elevar o “pior” de uma sociedade, mas sim de discutir a linha tênue existente entre esse mapa ser o “Pior” ou “Melhor” de Goiânia.

## Considerações finais

As discussões propostas neste trabalho possibilitaram evidenciar como a Cartografia Social é um importante instrumento para a representação de diferentes espaços. Muitas vezes, essa forma de espacializar está atrelada aos movimentos sociais e às minorias. Entretanto, esse modo de mapear permite aos sujeitos se compreenderem enquanto parte integrante e resultado do espaço que habitam e, também, produtores desse espaço, em uma perspectiva dialética.

Evidencia-se, também, como o desenvolvimento dessas atividades pode permear o contexto escolar, pautadas a partir da realização de atividades de campo e mapeamentos que levem os alunos a produzir um novo olhar acerca de sua cidade, seu bairro ou dos arredores da escola. Com isso, abre-se a possibilidade de trazer para o debate escolar diferentes aspectos de um mesmo espaço, que tocam mais ou menos os indivíduos envolvidos.

Nos dois mapas apresentados, são espacializados, por vezes, os mesmos espaços, entretanto, os olhares são nitidamente distintos. Isso revela como as perguntas feitas acerca do que se observa são importantes, gerando produtos e entendimentos que perpassam pelo modo como o indivíduo se relaciona com o espaço estudado. E, ao mapear esses espaços, evidencia-se aqueles aspectos que são mais importantes para o sujeito mapeador, assim como aqueles espaços por ele invisibilizados.

De fato, as concepções de espaço de Harvey (2015), os entendimentos de Cavalcanti (2019) quanto a escola como local propício para o

desenvolvimento de um modo de pensar geográfico e a potencialidade da Cartografia Social como forma de materializar as sínteses produzidas a partir das perguntas geográficas. Demonstram, a partir de sua articulação, como os sujeitos podem interpretar seus locais de vivência e produzir sínteses.

## Referências

- Batista, S. C. (2020). Desafios ao ensino de cartografia na formação da geógrafa e do geógrafo do século XXI. *Revista geografar*, 15(1), 220. <https://doi.org/10.5380/geografar.v15i1.74286>
- Brotton, J. (2014). *Uma história do mundo em doze mapas*. Zahar.
- de Souza Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. C&A Alfa Comunicação.
- Carneiro, M. (2023, 23 de maio). Grande Goiânia tem um caso de racismo a cada 31 horas. *Jornal O Popular*, 2023. <https://opopular.com.br/cidades/grande-goiania-tem-um-caso-de-racismo-a-cada-31-horas-1.3031339>.
- Ferreira, F. L. (2019). *Da Codorna ao Bacião: A construção do grafite em Goiânia/GO (2008-2018)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás].
- Girardi, G. (2014). Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. *Espaço e Cultura*, 0 (36). <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2014.19960>
- Granha, G. S. P., Silva, L. F. C. F., & Rio, G. A. P. (2015). A relevância dos mapas nas diferentes correntes da Geografia. Em C. dos Santos (Ed.), *Cartografia geográfica e representação gráfica* (pp. 09–23). Agbook.
- Gomes, M. de F. V. B. (2017). Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 97–110. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>
- Gouveia, M. (2018, 27 de setembro). Goiás é o segundo Estado com maior índice de denúncias de violência contra LGBT em 2018. *Jornal Opção*. Goiás é o segundo Estado com maior índice de denúncias de violência contra LGBT em 2018 - Jornal Opção ([jornalopcao.com.br](http://jornalopcao.com.br))
- Guimarães, A. S. A. (2019). *A democracia racial revisitada*. Afro-Ásia.
- Harley, J. B. (2009). Mapas, saber e poder (M. B. Nunes, Trad.). *Confins*, (5). <https://doi.org/10.4000/confins.5724>
- Harley, B. (1991). A nova história da cartografia. *O correio da Unesco*, 19(8), 4–9.
- IBGE. (2011). *Base de Informações do Censo Demográfico 2010: resultados do Universo por setor censitário*. MPOG.
- Kozel, S. (2005). Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. Em J. Seemann (Ed.), *A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana* (pp. 131–149). Expressão Gráfica e Editora.
- Lima, J. L. O., Alvares, L. (2012). Organização e representação da informação e do conhecimento. Em *Organização da informação e do conhecimento* (pp. 21–48). B4 Editores.
- Lynch, K. (1997). *A imagem da cidade*. Martins Fontes.
- Richter, D. (2011). *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. Cultura Acadêmica.
- Seemann, Jorn. (2003). Mapas, mapeamentos e a Cartografia da realidade. *Revista Geografares*, 4, 49–60.
- Secretaria de Estado da Educação. (2020). Vila Cultural Cora Coralina. <https://site.educacao.go.gov.br/vila-cultural-cora-coralina/>
- Simielli, M. E. R. (1999). A cartografia no ensino fundamental e médio a geografia na sala de aula. Em A. F. A. Carlos (Ed.), *A Geografia na Sala de Aula* (pp. 92–108). Contexto.



E

Ane  
ku  
mene

# El ciberespacio como problema geográfico. Elementos básicos para su análisis

Cyberspace as a Geographical Problem: Basic Elements for Its Approach

O ciberespaço como problema geográfico: elementos básicos para sua abordagem

Diana Elizabeth Sarmiento\*

Cómo citar este artículo: \_\_\_\_\_

Sarmiento, D. E. (2023). El ciberespacio como problema geográfico. Elementos básicos para su abordaje. *Anekumene*, (26), 34-43. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anezumene/article/view/22877>

## Resumen

Durante las últimas décadas hemos experimentado un cambio vertiginoso en nuestra relación con la tecnología. Parecen lejanos los tiempos en que internet era solo una herramienta de comunicación; de hecho, no es muy claro cómo ni cuándo llegó a convertirse en lo que es hoy, un espacio social en disputa constante. Este artículo expone algunos elementos teóricos en favor de tres ideas: 1) el ciberespacio es socialmente producido, de lo que se sigue que no hay un ciberespacio, sino infinitos

ciberespacios; 2) el espacio virtual (como sustantivo) está imbricado de forma profunda con el espacio físico y 3) por su importancia, el ciberespacio tiene un lugar preponderante en las estrategias de globalización y en las disputas geopolíticas.

## Palabras clave

ciberespacio(s); globalización; Internet; geopolítica

\* Maestría en Estudios Sociales. Línea Construcción social del espacio. Universidad Pedagógica Nacional.

## Abstract

Over the past decades, we have experienced a dizzying shift in our relationship with technology. The times when the internet was merely a communication tool seem distant; in fact, it is not very clear how or when it became what it is today—a social space in constant dispute. This article presents several theoretical elements in support of three ideas: (i) cyberspace is socially produced, which implies that there is not one cyberspace, but infinite cyberspaces; (ii) virtual space (as a noun) is

deeply interwoven with physical space; and (iii) due to its importance, cyberspace holds a pre-eminent position in globalisation strategies and geopolitical disputes.

## Keywords

cyberspace(s); globalisation; internet; geopolitics

## Resumo

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma mudança vertiginosa em nossa relação com a tecnologia. Parecem distantes os tempos em que a internet era apenas uma ferramenta de comunicação; na verdade, não está muito claro como nem quando ela se tornou o que é hoje — um espaço social em constante disputa. O presente artigo expõe alguns elementos teóricos em favor de três ideias: (i) o ciberespaço é socialmente produzido, o que implica que não há um ciberespaço, mas infinitos cibe-

respaços; (ii) o espaço virtual (como substantivo) está profundamente imbricado com o espaço físico; e (iii) devido à sua importância, o ciberespaço ocupa um lugar preponderante nas estratégias de globalização e nas disputas geopolíticas.

## Palavras-chave

ciberespaço(s); globalização; internet; geopolítica

## Home page

Aunque para cierta parte de la población Internet no es más que una herramienta de trabajo o de entretenimiento —un mecanismo para descargar la presión de las tareas cotidianas—, cuando nos referimos a este con el término “ciberespacio” estamos diciendo que allí hay algo más que *bytes* de información. Es, de hecho, un espacio virtual creado con medios cibernéticos (RAE, s.f.) en el que los cibernautas —es decir, las personas que navegan por el ciberespacio (RAE, s.f.)— realizan actividades cotidianas como trabajar, establecer amistad con otros, estudiar, informarse, comprar y vender, entre muchas otras. Razón por la cual el desarrollo de proyectos como el metaverso,<sup>1</sup> la educación virtual inmersiva o la posibilidad de habitar mundos simbióticos (Hernández *et al.*, 2016) se nos presenta como futuros cercanos e inteligibles.

La naturaleza dinámica y expansiva del ciberespacio desafía las nociones tradicionales de espacio, tiempo y relaciones sociales. Su crecimiento exponencial ha permeado cada aspecto de la vida cotidiana, redefiniendo nuestra percepción del mundo y la interacción (ya no solamente humana). La creación y uso de “arquitecturas virtuales”<sup>2</sup> como redes sociales, plataformas de aprendizaje en línea y entornos virtuales colaborativos ha trascendido las concepciones físicas y temporales más ortodoxas, transformando de manera profunda nuestra comprensión del espacio y del tiempo. Este cambio paradigmático no solo incide en la esfera individual, sino que, además, reconfigura estructuras sociales, modelos de negocios y la cultura en general.

Así pues, no es que hablar del ciberespacio sea una novedad, sino que se presenta como una necesidad imperiosa que nos lleva a reconsiderar, reconceptualizar y reflexionar sobre aspectos de nuestra experiencia subjetiva que dábamos por sentados. En el campo geográfico, por ejemplo, el traslado de categorías como espacio, lugar, mapa y recursos para el análisis del ciberespacio es completamente asimétrico, y, sin embargo, ineludible para comprender, entre otras, las implicaciones en el pensamiento espacial derivadas del uso de aplicaciones como

*Google Maps* o *Google Earth*: el hecho de poder llevar un “mapamundi” en el bolsillo o en la pantalla del automóvil hace que cambiemos de modo radical nuestra comprensión de términos como globalidad y localización.

Esto es así, entre otras cosas, porque más allá del uso que hacemos del teléfono móvil, desarrollos tales como el Sistema de Posicionamiento Global (GPS, por sus siglas en inglés), los electrodomésticos inteligentes, la realidad aumentada, las solicitudes de compra y pagos por aplicaciones, así como las cámaras de seguridad en comercios y entidades estatales, nos mantienen *en línea* enviando datos sobre nuestra ubicación, estado de salud y hábitos de consumo. Datos que multinacionales tecnológicas, fabricantes y empresarios traducen, en el mejor de los casos, en “sugerencias personalizadas” que aparecerán sin pudor ni disimulo en cada página o aplicación que visitemos.<sup>3</sup>

A través de la interconexión incesante que experimentamos con la tecnología en nuestra cotidianidad, se revela una realidad donde la frontera entre lo virtual y lo tangible se desdibuja constantemente. Nuestra *experiencia vital* con lo tecnológico nos deja ver que no hay algo como un tránsito entre “mundos”, sino que es la vida misma en toda su intensidad la que nos *está aconteciendo* en todo momento, en todo lugar, aquí y *allá*. No se pausa la vida cuando estamos *on line*, al contrario, los dispositivos que nos rodean producen un continuo en la interacción físico- virtual. Este flujo constante de datos y conexiones digitales configura experiencias dinámicas e imbricadas. Es en este entramado complejo y constante en el que se hace imperativo comprender el ciberespacio como un escenario omnipresente, un espacio que influye de manera fundamental en nuestra interacción con el mundo y nuestras maneras de vivir.

Pero, ¿cómo llegó a constituirse una red de redes en un espacio vital para nuestro tiempo?, ¿cuál es el espacio del ciberespacio? y, sobre todo, ¿de qué manera su problematización resulta fundamental en términos políticos, sociales, culturales y económicos? Este artículo se propone exponer algunos elementos teóricos en favor de tres ideas: 1) el ciberespacio es socialmente producido, de lo que se sigue que no hay un ciberespacio, sino infinitos ciberespacios; 2) el espacio virtual está imbricado de forma profunda con el espacio físico y 3) por su importancia, el ciberespacio tiene un lugar preponderante en las estrategias de globalización y en las disputas geopolíticas.

1 El término “metaverso” apareció por primera vez en 1992 de la mano del escritor estadounidense Neal Stephenson en su novela de ciencia ficción *Snow Crash* donde se presenta como sucesor del Internet, es decir, como su evolución a un mundo alterno en el que los personajes entran a través de un avatar. El término ganó relevancia cuando el CEO de Meta, Mark Zuckerberg, declaró que su empresa iniciaría la construcción de la infraestructura de un mundo virtual al que solo se podría acceder mediante el uso de dispositivos de realidad virtual y realidad aumentada, lo que permitirá un mayor grado de libertad de acción e interacción en el ciberespacio. No obstante, es necesario tener en cuenta que el metaverso anunciado por Zuckerberg demanda ingentes inversiones económicas y desarrollos tecnológicos de gran complejidad que requieren varios años para su concreción.

2 El concepto de “arquitectura virtual” se refiere al despliegue de una interfaz pensada, planificada y construida con unas intenciones explícitas, otras subrepticias y otras adicionales que no se pueden prever. El concepto se desarrolla con suficiencia en la investigación denominada “TodXs contra TodXs. Ataques falacias y resistencias en el desarrollo de las campañas políticas por la Alcaldía de Bogotá durante octubre del 2023”, disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20064>

3 Sobre la importancia de nuestros datos para el sostenimiento de un modelo social hegemónico, así como para la ideologización premeditada y la segregación cultural, véanse las conferencias de la periodista, escritora y activista española Marta Peirano en el TEDx Madrid de los años 2015 y 2019 respectivamente: <https://www.youtube.com/watch?v=NPE7i8wuupk> y <https://www.youtube.com/watch?v=7wPFYdazgUs>

## La producción social del ciberespacio y su multiplicidad

La idea de que el ciberespacio es un cúmulo de relacionamientos tanto tecnológicos como sociales se ha venido a partir de trabajos de reconocidos geógrafos e investigadores del campo de la cibergeografía. Rob Kitchin y Martin Dodge con su *Atlas del Ciberespacio* (2001), Gustavo Buzai a partir de la *práctica cartográfica digital* (2001) y Liliana López Levi desde sus aportaciones teóricas a la comprensión de la espacialidad virtual (2006), muestran con suficiencia que la esfera digital no está separada de la experiencia en su puro acontecer. De hecho, apuntan a que la conceptualización de la red de redes como *espacio* está dada por sus posibilidades vinculantes, tal como lo expresa la investigadora brasileña Suely Fragoso (2000):

La percepción de la espacialidad del ciberespacio es independiente de la inclusión de modelos tridimensionales a la World Wide Web. Así como entendemos la espacialidad del mundo físico a partir de la percepción de las relaciones que los diversos elementos que lo pueblan establecen entre sí, el espacio Web también se revela a los usuarios a partir de la identificación de las relaciones establecidas entre las distintas “páginas” a partir de los enlaces. De hecho, ya que surge de las relaciones que se establecen entre los diversos elementos que lo componen —en el caso de la World Wide Web, los distintos sitios Web—, el ciberespacio sería, por definición, un espacio de tipo relacional. (p. 6.) [traducción propia]

De este modo, asumir que el ciberespacio es socialmente producido implica que su existencia y configuración es el resultado de interacciones humanas, interacciones no humanas, interacciones híbridas, prácticas culturales y estructuras sociales, además de unas condiciones de posibilidad tanto materiales como relacionales. En este sentido, el ciberespacio no está dado, sino que se erige y moldea de acuerdo con las dinámicas sociales, culturales y tecnológicas que lo componen.

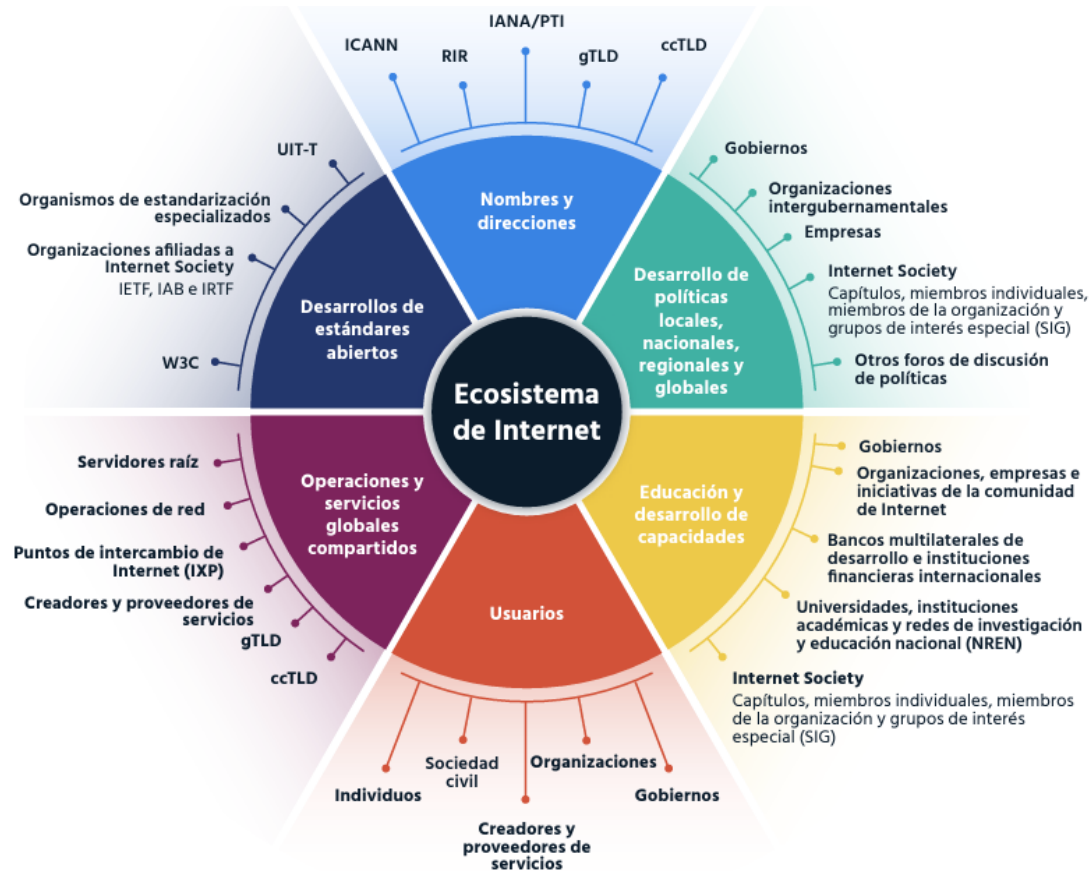
Desde la perspectiva de esta propuesta de análisis, la relacionalidad debe considerar componentes que se extienden más allá de la red y que, de hecho, son precursoras de su existencia. El desarrollo y evolución de internet, la globalización, así como las estrategias discursivas del neoliberalismo son tres componentes ineludibles en esta comprensión. Su análisis profundo no solo muestra la complejidad del asunto, sino que nos puede dar pistas para ubicarnos en su estudio.

## Desarrollo y evolución de Internet

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre el nacimiento y desarrollo de Internet. De acuerdo con la *Internet Society*, una de las autoridades que hacen parte del ecosistema que ejerce “la gobernanza de internet” (Véase figura 1), el primer paso hacia su creación (Web 1.0) se dio en 1962, cuando el informático estadounidense J. C. R. Licklider del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) describió su concepto de una “red galáctica” en la que los ordenadores estarían interconectados globalmente. Licklider convenció a otros investigadores de la importancia de su concepto, incluyendo a Iván Sutherland (conocido como el padre de la computación gráfica) y a los pioneros del internet Bob Taylor y Lawrence Roberts.

En 1961, el reconocido profesor de Ciencias de la Computación de la UCLA, Leonard Kleinrock, publicó el primer documento sobre la teoría de conmutación de paquetes, que fue un avance fundamental para el desarrollo de las redes informáticas. En 1965, Lawrence Roberts conectó dos ordenadores a través de una línea telefónica de baja velocidad, creando la primera red de área amplia del mundo. Esto demostró la viabilidad de la conmutación de paquetes. Fue en 1966 que Roberts desarrolló un plan para Arpanet, que se convertiría en la primera red de conmutación de paquetes. En 1969, se instaló el primer conmutador de paquetes en la Universidad de California en Los Ángeles y se conectaron los primeros *hosts*, lo cual marcó el inicio del internet.

Figura 1.  
Ecosistema de Internet



Fuente: Internet Society (2014).

En los años siguientes, se añadieron más ordenadores a Arpanet y se trabajó en el desarrollo de un protocolo de *host a host* completo. En 1972, se realizó una demostración exitosa de Arpanet en una conferencia y se introdujo el correo electrónico como una de las primeras aplicaciones de Internet, así como las redes de arquitectura abierta, que permiten la interconexión de diferentes redes independientes. A medida que Internet crecía en tamaño y complejidad, surgieron nuevos desafíos, como el escalado de los enrutadores y la gestión de los cambios en el *software*.

Durante 1990 y el 2000 se sitúa el internet 2.0, etapa de apertura al público en general y explosión en el uso y la adopción de la *World Wide Web*. Este tiempo se caracterizó por el crecimiento de los sitios web, la creación de motores de búsqueda y el desarrollo de aplicaciones interactivas. El Internet 3.0 se sitúa en la década siguiente (2000-2010), tiempo durante el cual la evolución de la web se encaminó hacia una plataforma más participativa y social. Durante este tiempo aparecen los blogs, las comu-

nidades en línea y se multiplican las redes sociales (las primeras habían aparecido tímidamente a finales de los años 90: TheGlobe.com, 1995; Six Degrees, 1997; LiveJournal, 1999 y de la misma fecha, QQ), lo que genera una mayor interacción y colaboración entre los usuarios.

El Internet 4.0 (2010-2020) ofrece más movilidad y conexión, apalancado en la proliferación de dispositivos inteligentes y la creación de aplicaciones móviles. De este modo, produjo un crecimiento exponencial de los datos, así como el surgimiento de tecnologías como el Internet de las cosas (IoT, por sus siglas en inglés) y la inteligencia artificial (IA). Aunque todavía queda mucho por desarrollar y aprender (no han sido pocas las alertas por el progreso de las IA), ya se perfila, como concepto incipiente, el internet 5.0, que espera una mayor interconexión y convergencia de tecnologías emergentes como la realidad virtual, la computación cuántica y el internet táctil. Si bien no está del todo definido ni establecido, se exploran sus potencialidades y desafíos.

## Globalización

La creciente interconexión e interdependencia de las sociedades y economías a nivel mundial, o globalización, se ha considerado como un fenómeno impulsado por los avances en las comunicaciones, el transporte y la tecnología que han posibilitado una mayor integración de los mercados, la información y las personas a escala global. Esto trae consigo unas maneras de relación distintas, no solo entre países o regiones, sino entre personas y, más aún, entre personas y objetos.

Vista como tendencia sostenida en el tiempo, la globalización inicia en el siglo xv, cuando las exploraciones marítimas europeas llevaron al establecimiento de rutas comerciales transoceánicas y a la expansión de los imperios coloniales (por adhesión de territorios a sangre y fuego). Estos acontecimientos facilitaron el intercambio de bienes, ideas, tecnologías y enfermedades entre diferentes regiones del mundo. En este caso, el modo de relación era estrictamente vertical (de rey a colonia / capitalismo extractivista).

Como proceso podría ubicarse en el siglo xix con la Revolución Industrial. La globalización experimenta grandes cambios debido a los avances tecnológicos en la producción, el transporte y las comunicaciones. Esto contribuyó en gran medida a una mayor integración de los mercados internacionales y al surgimiento del capitalismo industrial a escala global. Si bien no hay un cambio beneficioso para el grueso de las sociedades, el modo de relacionamiento se transforma, deja de ser únicamente vertical y se añade la bina tensión-resistencia a la ecuación (dueños de los medios de producción–proletariado/ capitalismo acumulativo).

En tiempos más cercanos se asocia la globalización con el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, esto es, a partir de la década de 1940. El establecimiento de instituciones internacionales como las Naciones Unidas o el Fondo Monetario Internacional sentaron las bases para una mayor integración económica y “cooperación global”. A partir de las décadas de 1980 y 1990, se produjo una aceleración significativa de la globalización con el avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la desregulación financiera y la liberalización del comercio. Factores como la aparición de empresas multinacionales, la creciente interconexión de las economías nacionales y la expansión del internet fueron decisivos para impulsar una mayor integración y dependencia entre los países.

Es común la idea de que Internet ha eliminado las barreras geográficas y ha creado un mercado virtual sin fronteras. Las empresas ahora pueden llegar a clientes potenciales en cualquier parte del mundo a través de sus sitios web, plataformas de comercio electrónico y redes sociales (esta idea será motivo de discusión más adelante), lo que ha dado lugar a un aumento exponencial en el comercio electrónico y ha permitido que empresas de todos los tamaños participen en el comercio internacional, no sin depender de gigantes tecnológicos como Google o Amazon.

Además, las redes sociales han sido un fortín en la globalización mercantil al permitir que las empresas se conecten y se involucren directamente con los consumidores de todo el mundo. Las plataformas de redes sociales, como X, Meta, Instagram y LinkedIn, proporcionan a las empresas una forma efectiva de promocionar sus productos, interactuar con los clientes, recibir comentarios instantáneos y construir una sólida presencia de marca a nivel global. Esto ha redundado en una mayor visibilidad y oportunidades de crecimiento para las grandes empresas y, en contadas ocasiones, para aquellas de menor tamaño.

Esta relación simbiótica abre un campo para la capitalización de los excedentes conductuales que aceitan la maquinaria capitalista a través del comercio de los datos personales (capitalismo de vigilancia). De esta manera, como tendencia o proceso, la globalización tiene efectos económicos, políticos, sociales y culturales que, con el desarrollo y la diseminación de tecnologías —sobre todo el internet y, más adelante, el internet móvil— son cada vez más evidentes.

## Estrategias discursivas del neoliberalismo

Por último, tenemos el amplio espectro conformado por la opinión, la posverdad y el estado de opinión, cuyos puntos extremos son la libre expresión y la censura. Todos confluyen en el espacio-tiempo de la red y se entrelazan con nuestra cotidianidad. La posverdad se ha convertido de facto en el nuevo paradigma de nuestra sociedad, especialmente a raíz del uso masivo de las redes sociales. En este nuevo contexto, las pretensiones de verdad objetiva se ven eclipsadas por la manipulación de información, la difusión de noticias falsas y la creación de narrativas sesgadas. Como herramienta predilecta estos modos de relación utilizan las emociones y las creencias personales para moldear o dirigir la opinión pública, lo cual no solo genera polarización, sino que nos hace presos de los grandilocuentes titulares impidiéndonos acceder a información más completa y contrastada.

Esta posverdad se complementa muy bien con el Estado de opinión. Recordemos que, durante los periodos presidenciales de Álvaro Uribe, fue utilizado como una estrategia de consolidación de la política de seguridad democrática. A través del control y la influencia en los medios de comunicación, se buscó generar una imagen favorable y dominante en la opinión pública. De este modo, su política de gobierno se basó en el uso selectivo de información y la promoción de un discurso que respaldaba sus acciones y decisiones, con ello se señaló a los contradictores de estar a favor de la violencia o de los delincuentes y se limitó el debate público al maniqueísmo.

Y aunque se piense que con defender el derecho a la libre expresión podemos escapar de esta dupla, al considerar la libertad de expresión u opinión como un derecho fundamental e inalienable en las sociedades democráticas, se abre la puerta para que esta libertad atente contra otros

o sea caldo de cultivo en el que la posverdad y la violencia simbólica campeen a sus anchas. En las redes sociales, la impunidad en la difusión de información falsa o perjudicial puede tener un impacto significativo en la opinión pública y en la manera como percibimos y nos movemos por el mundo social.

Completa este espectro la censura, aquella que se usa como escudo y como arma. La que se clama cuando es imperativo proteger la seguridad o los derechos humanos y la que se lanza contra todo aquello que sea contrario a lo hegemónico. Otro campo de claros y oscuros que ha ensanchado sus límites gracias al espacio virtual.

Así las cosas, la globalización como eje articulador direcciona un modo particular de interacción añadiendo a estas relaciones el factor costo-beneficio propio de las relaciones mercantiles del capitalismo. Por su parte, el desarrollo de internet hace lo propio al echar por tierra *algunas* de las barreras de la expansión de mercado, siempre en una relación completamente desigual (la hegemonía comercial de Amazon es un buen ejemplo) y por último, la defensa a muerte de la libre expresión fuera de todo marco de actuación ético-política pone de manifiesto que la *relacionalidad* como característica originaria de espacialidad y como medio de significación no es, ni mucho menos, un adjetivo positivo. Por el contrario, debe permitirnos adicionar elementos ambiguos y contradictorios al análisis.

El despliegue de estas dinámicas subraya la inexistencia de un ciberespacio monolítico. En lugar de ello, nos enfrentamos a un caudal de ciberespacios interconectados. Si bien como tecnología es único, es decir, no hay dos “internets”, la manera en que lo experimentamos está filtrada por nuestra localización geográfica que, a su vez, es regida por políticas, intereses y desavenencias con otros modos de concebir la realidad. En términos simples, el internet asume diferentes “formas” de acuerdo con el prisma geográfico por el que se proyecta.

Esto, a su vez, nos indica que la idea de que Internet es el lugar de la plena libertad se contradice con la evidencia de sus límites geográficos físicos. De hecho, muy al contrario de la pluralidad compartida, de las infinitas posibilidades, de la transparencia y la construcción colectiva de conocimiento, hay tantos usos territoriales de la web como territorios existen, en últimas “Internet no se deshace de las fronteras geográficas tradicionales, ni disuelve la identidad cultural, ni suaviza las diferencias lingüísticas: las consagra” (Martel, 2015, s. p.; traducción propia). Y esto es así, justamente por su vínculo con el territorio físico.

## Una relación de mutua afectación

La emergencia del ciberespacio como entidad ontológica implica un cambio profundo en la percepción de la existencia y la realidad. Esta transformación no solo nos lleva a pensar el ciberespacio como una

entidad múltiple, sino que desafía las nociones tradicionales de lo que se considera “real”. Esta nueva entidad, aunque intangible en su esencia, se manifiesta de manera notable en su influencia sobre nuestras interacciones, percepciones, conformación de esferas públicas y más recientemente en la planeación de la infraestructura urbana.

Las condiciones de existencia de algo como el ciberespacio están en vínculo estrecho con lo relacional (abordado en el apartado anterior) tanto como con lo material. Su sustento es la suma de la infraestructura física que incluye computadores, servidores, enrutadores y cables, elementos fundamentales para establecer y expandir las redes de internet. Solo la existencia previa de estos componentes permitió la interconexión de múltiples dispositivos y la transmisión de datos a través de la red. En el contexto de internet, la infraestructura de fibra óptica proporciona la columna vertebral para la transmisión de datos a nivel global. Permite la interconexión de redes y el intercambio de información a través de largas distancias de manera eficiente y confiable, lo que a su vez posibilita la existencia de aparatos más eficientes y omnipresentes como los dispositivos móviles y el wifi.

Las acciones y decisiones que se toman en términos de cobertura, de acceso y de ubicación de las redes tienen un impacto medioambiental, geopolítico y social, que transforma la calidad, cantidad y velocidad de los relacionamientos territoriales (Chaparro, 2017). Esto plantea preguntas sobre cómo se entrelazan y afectan entre sí los espacios virtuales y físicos, o cómo las actividades en línea pueden influir en nuestra vida diaria tanto como en la configuración de comunidades y sociedades. Por ello, el estudio de internet no está ni más acá ni más allá de la geografía, sino que pertenece indefectiblemente al ámbito geográfico, por cuanto afecta y transforma los territorios y plantea nuevos desafíos para las luchas ambientales, el espacio público y la segregación digital.

Veamos algunos ejemplos: el *Project Natick* de Microsoft logró instalar hace poco una plataforma en el fondo del mar de Escocia para refrigerar un centro de datos de 12 bastidores con 864 servidores, lo que disminuye el gasto energético de la refrigeración habitual. Aunque no menciona si este “gran logro” tendrá consecuencias a largo plazo, ya se proyecta el emplazamiento de nuevas plataformas marinas. Esta “colonización acuática” por parte de empresas privadas no es ajena a nuestro país. Colombia cuenta con nueve puntos de aterrizaje distribuidos por sus costas: Buenaventura, Tolú, Cartagena, Puerto Colombia, Barranquilla, Parque Isla Salamanca, Santa Marta, San Andrés y Riohacha. Todos los anteriores son propiedad de empresas privadas que invierten ingentes cantidades de dinero en su despliegue:

(...) Alejandro Arroyave, gerente de negocio en Cirion [proveedor de infraestructura digital], estima que entre 2022 y 2024 se invertirán al menos US\$ 10 mil millones en el sector de cables submarinos en el mundo, impulsado, principalmente por la

demanda creciente de proveedores de servicios en nube y las grandes empresas que proveen contenido por streaming. (Lor-duy, 2023, párr. 13)

En la tierra hay otras preocupaciones. El emplazamiento de las grandes compañías tecnológicas en Silicon Valley no solo ha requerido de enormes extensiones de territorio, sino que, además, ha desplazado a los antiguos habitantes dado que el precio del suelo es inasequible.<sup>4</sup> Esto sin contar con la cantidad de espacio y energía que se dispone por todo el mundo para resguardar y refrigerar los innumerables servidores, que nada tienen que ver con las “nubes” livianas, prístinas y lejanas. Por un lado, gran parte de la energía utilizada para guardar nuestros datos proviene de combustibles fósiles; por el otro, la cantidad de electricidad que se necesita para que un solo centro de datos funcione acompasadamente supera el consumo de una ciudad de 500 000 habitantes. Y en términos anuales, “la nube” puede llegar a utilizar más energía que muchos países, con su consiguiente residuo convertido en gases de efecto invernadero.

Otra capa de este problema tiene que ver con lo que el profesor Jeffer Chaparro ha denominado la hiperprivatización del espacio público, que se refiere al modo en que las empresas tecnológicas se apropian de estos lugares a través de diversas estrategias. En su artículo *¿Telarañas digitales e hiperrealidad? Cavilaciones sobre ciberespacios, proto-ciborgs y realidades aumentadas en espacios públicos* (2021), describe la atmósfera de excitación que se vivió en el campus de la Universidad Nacional de Colombia por cuenta del lanzamiento de *Pokémon Go*, un juego de realidad aumentada producido por la compañía Niantic Inc. en el 2016, que, por supuesto, no pidió autorización a ninguna entidad para que sus esquivas creaturas “aparecieran” en el campus universitario:

Queda claro (...) que la RA [Realidad Aumentada] está privatizando de manera profunda el espacio público mediante el usufructo del espectro electromagnético. Técnica y factualmente los Estados, los gobiernos, están privatizando el espectro electromagnético, es decir, la naturaleza. Una vez más, la naturaleza, en este caso física, es apropiada de manera privada. ¿Los ciudadanos tenemos derecho a saber qué se hace con el espectro electromagnético? ¿Debería ser un bien común el espectro electromagnético? (Chaparro, 2021, p. 10)

El ejemplo paradigmático por excelencia es el lanzamiento del proyecto Street View de Google que se vendió como una gran empresa cartográfica y que, no obstante, fue recibido con mucha resistencia en distintas partes del mundo. El hecho de que una sola compañía tuviera mapeado el mundo entero no fue recibido con beneplácito por los ciudadanos que desconfiaban de sus bondades; sospechas que luego vieron su confirmación en investigaciones realizadas por entidades veedoras e instituciones gubernamentales:

<sup>4</sup> Se recomienda ver Google, Facebook y Amazon. El poder ilimitado de los consorcios digitales [https://www.youtube.com/watch?v=A3cGMNxrNJ0&t=1968s&tab\\_channel=DWDdocumental](https://www.youtube.com/watch?v=A3cGMNxrNJ0&t=1968s&tab_channel=DWDdocumental)

En 2010, la Comisión Federal Alemana para la Protección de Datos anunció que las operaciones de Street View de Google no eran más que una tapadera para un barrido de datos encubierto; los vehículos de Street View estaban recopilando en secreto datos personales de redes wifi privadas. (...) Varios expertos técnicos de Canadá, Francia, y los Países Bajos descubrieron también que esos datos de carga útil incluían nombres, números de teléfono, información crediticia, contraseñas, mensajes, correos electrónicos y hasta transcripciones de *chats*, así como registros de citas médicas, pornografía, pautas de navegación por la red, información médica, fotos, y archivos de video y de audio. Concluyeron que con esos paquetes de datos podía confeccionarse un perfil detallado de una persona perfectamente identificable. (Zuboff, 2021, pp. 198-199)

Para terminar, es importante señalar que esta relación es de afectación mutua. Si bien lo que pasa en el ciberespacio tiene efectos territoriales, no es menos cierto que lo que sucede en tierra tiene a su vez efectos notables en el ciberespacio. Tan es así que el peso de internet se concentra en mayor medida en los Estados Unidos, esto debido a tres condiciones: la primera es que cuenta con una mayor cantidad de puntos de aterrizaje; la segunda, una de las entidades más importantes para el funcionamiento de internet, la Corporación de Internet para la Asignación de Nombres y Números (ICANN, por sus siglas en inglés) que tiene como encargo administrar el Sistema de Nombres de Dominio (DNS) se encuentra bajo la “protección” del Gobierno estadounidense; la tercera, y última, se debe a la Ley Patriota (Ley antiterrorismo) votada en el 2001, que otorgó al Gobierno de los Estados Unidos acceso a todos los servidores de las empresas americanas, aun cuando no operasen en suelo norteamericano.

De este gran centro de gravedad da cuenta el geógrafo Gustavo Buzai (2012) en su investigación con trazadores de rutas para determinar la distancia “temporal” entre países. Sus resultados no dejan duda de cuál es el centro de gravedad de internet:

De todas las conexiones solicitadas el 27,27 % pasaron primero por Pennsauken (New Jersey, USA), el 25,75 % por Tysons Corner (Virginia, USA), el 15,91 % por Italia (Europa), el 15,15 % por Middletown (New Jersey, USA), el 11,36 % por Miami (Florida, USA) y el 4,56 % restante entraron por Boston (Massachusetts, USA), Bagnolet (Francia, Europa) y Vienna (Virginia, USA). (p. 8)

## Desafíos ciberespaciales. Entre la seguridad y la geopolítica

Como se ha mostrado, el ciberespacio es un tema de gran complejidad que nos interpela en momentos en que los conflictos más lejanos llaman a nuestra puerta. La interconexión global y la omnipresencia del ciberespacio han generado una serie de desafíos multidimensionales que

afectan la sociedad contemporánea en aspectos políticos, sociales y de seguridad. En este contexto, la influencia del ciberespacio en la esfera política, en la opinión pública y los conflictos globales se ha vuelto cada vez más palpable y crucial hasta determinar en gran medida la geopolítica mundial. El ciberespacio se ha convertido en un campo de batalla en el que se libran conflictos políticos, económicos y sociales. Por ello, estudiarlo desde una perspectiva geográfica crítica es esencial para comprender los desafíos y oportunidades que enfrenta la geopolítica en el siglo XXI. El impacto en este ámbito no solo define el poder y la influencia de las naciones, sino que también determina la forma como se relacionan y compiten en la esfera global, moldeando y redefiniendo las relaciones internacionales y los equilibrios de poder a escala global.

En principio, hay tres desafíos de imperativo análisis: cuestiones de privacidad y seguridad; regulación y gobernanza, y cambios en la política y la esfera pública. La creciente interconexión de dispositivos y la constante generación de datos personales han elevado la preocupación sobre la vulnerabilidad de la información privada: ya no solo tememos a anónimos delincuentes (*data brokers*), sino que la fachada de cristal de empresas como Meta, Google, o X se agrieta con las constantes confirmaciones de venta y uso de datos personales para sostener la máquina capitalista: vender, sin importar qué.

El entorno digital presenta dilemas en términos de legislación, ética y manejo gubernamental, que impactan directamente en la vida de individuos, organizaciones y entidades estatales. Aspectos fundamentales como la neutralidad de la red, las garantías de acceso equitativo a la información, la censura en línea en contraste con la libertad de expresión, y la protección de la propiedad intelectual, son algunos de los asuntos cruciales que requieren atención y soluciones equitativas. La constante evolución tecnológica exige un marco normativo actualizado y ágil que pueda adaptarse a los cambios dinámicos del ciberespacio, a fin de salvaguardar los derechos individuales y colectivos.

En este sentido, la mayoría de los enfoques actuales tienden a centrarse en soluciones técnicas y regulatorias. Sin embargo, este enfoque puede ser limitado ya que no aborda de forma adecuada las complejas interacciones entre los aspectos técnicos, sociales, políticos y culturales del ciberespacio. Problematizar esta cuestión implica cuestionar la eficacia y la idoneidad de los enfoques predominantes y buscar alternativas más integrales y colaborativas.

Finalmente, en la esfera social vemos la influencia del ciberespacio en la toma de decisiones políticas, la configuración de la opinión pública y los conflictos globales y esto se materializa en la evolución de los ejércitos de defensa digital. En la actualidad, la defensa cibernética y el uso estratégico de la información son componentes cruciales para la seguridad nacional de muchos países. Los actores estatales y no estatales han desarrollado capacidades para llevar a cabo operaciones cibernéticas,

desde intrusiones hasta campañas de desinformación a gran escala, con el objetivo de influir en la opinión pública y alterar el curso de las decisiones políticas.

Estos ejércitos de seguridad digital, tanto públicos como privados, han ganado relevancia en la esfera pública al exponer vulnerabilidades y desafíos para la ciberseguridad. Su participación en la defensa y la lucha contra amenazas cibernéticas ha moldeado el panorama político global, llevando a una mayor atención hacia la regulación de la actividad en línea y al reconocimiento de la ciberseguridad como una preocupación crítica para la estabilidad internacional. Además, su papel en la identificación y respuesta a conflictos digitales ha destacado la importancia de contar con estrategias eficaces para contrarrestar amenazas cibernéticas y preservar la integridad de los sistemas políticos y la esfera pública.

No obstante, esta necesidad de seguridad debe hacernos pensar en las intenciones menos altruistas de los interesados. Para nadie es un secreto que la disputa por la hegemonía económica y cultural requiere de una vigilancia continua y de la modelación constante de conductas. Transparentar nuestra vida cotidiana en redes sociales (con los matices que ello pueda tener) no solo ha facilitado esta vigilancia consentida, además, ha puesto un velo de sospecha sobre quienes no hacen presencia en estos espacios: algo deben ocultar.

## Salida

Visto así, el ciberespacio se erige como un problema geográfico contemporáneo al desatar una amalgama de desafíos éticos, legales, sociopolíticos y territoriales. Su creciente influencia en la vida cotidiana, desde el ámbito de la privacidad y la seguridad hasta la manipulación de la información y la polarización social, configura un entorno donde la frontera entre lo real y lo virtual se difumina.

El ciberespacio ha alterado profundamente la forma como interactuamos, nos informamos y participamos en la esfera pública. El impacto masivo, por ejemplo, de las redes sociales en la opinión pública, como se ha observado en eventos de difusión de noticias falsas, la creación de burbujas de información y la propagación de discursos de odio, evidencia cómo el ciberespacio puede moldear y distorsionar la percepción colectiva y la interacción social. Un espacio que en principio facilitó la comunicación y el intercambio de información se ha convertido en un actor importante en la formación de la opinión pública y en la configuración del discurso político.

El aumento de la interconectividad digital ha creado un espacio en el que los límites tradicionales de la soberanía estatal y la territorialidad son desafiados. La ubicuidad de Internet y la falta de fronteras físicas claras han planteado desafíos significativos en términos de gobernanza, seguridad y protección de los derechos humanos en el ciberespacio. La

jurisdicción y la aplicación de la ley se vuelven más complejas en un entorno donde la acción delictiva puede originarse en un país y afectar a individuos o instituciones en todo el mundo. La cuestión de la soberanía y la territorialidad se convierte así en un desafío central en la gobernanza de Internet, ya que la regulación y la aplicación de la ley se ven obstaculizadas por la naturaleza transfronteriza del ciberespacio.

El ciberespacio también ha intensificado los desafíos éticos y legales relacionados con la privacidad y la seguridad de los datos. La recopilación masiva de datos por parte de las grandes empresas tecnológicas plantea cuestiones sobre quién tiene acceso a la información personal y cómo se utiliza. La falta de regulación efectiva en este sentido ha llevado a violaciones significativas de la privacidad y la explotación de datos por parte de diversas entidades. Asimismo, la creciente sofisticación de los ciberataques ha hecho que la seguridad cibernética sea una preocupación cada vez mayor, ya que los individuos y las instituciones son cada vez más vulnerables al robo de datos, el espionaje cibernético y otras formas de intrusión en línea.

Así, el ciberespacio, lejos de ser solo un espacio virtual, se ha convertido en un entorno complejo y multifacético que plantea desafíos éticos, legales, sociopolíticos y territoriales significativos. Como investigadores sociales estamos llamados a problematizar estos aspectos, cuestionar los enfoques existentes y proponer soluciones que promuevan un ciberespacio seguro, inclusivo y equitativo para todos. En esta empresa la geografía tiene mucho que aportar.

## Referencias

- Buzai, G. (2001). Paradigma Geotecnológico, Geografía Global y Ciber-Geografía, la gran explosión de un universo digital en expansión. *GeoFocus. International Review of Geographical Information Science and Technology*, (1), 24–48. <https://geofocus.org/index.php/geofocus/article/view/313>
- Buzai, G. (2012). El Ciberespacio desde la Geografía. Nuevos espacios de vigilancia y control global. *Meridiano-Revista de Geografía* 1, 265-278. [https://revistameridiano.org/n1/13buzai\\_gustavo.pdf](https://revistameridiano.org/n1/13buzai_gustavo.pdf)
- Chaparro, J. (2017). *Un mundo digital. Territorio, segregación y control a inicios del siglo XXI*. Universidad Nacional de Colombia.
- Chaparro, J. (2021). ¿Telarañas digitales e hiperrealidad? Cavilaciones sobre ciberespacios, proto-ciborgs y realidades aumentadas en espacios públicos. *Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 25(257). <https://doi.org/10.1344/ara2021.257.35695>
- Dodge, M. y Kitchin, R. (2001). *Atlas of Cyberspace*. Pearson Education.
- Fragoso, S. (2000). Espaço, Ciberespaço, Hiperespaço. *Textos de Comunicação e Cultura*, 42, UFBA, 105-113.
- Hernández, I., Niño, R., Hernández, J. (2016). *Ecopolítica de los paisajes artificiales*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Internet Society. (2022) *Quién lo hace funcionar: El ecosistema de Internet*. <https://www.internetsociety.org/es/internet/who-makes-it-work/>
- López-Levi, L. (2006). Geografía y Ciberespacio. En D. Hiernaux y A. Lindón (Dir.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 536-553). Anthropos.
- Lorduy, J. (06 de marzo del 2023). Así está el mapa de los cables submarinos que llegan al país. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/innovacion/cables-submarinos-este-es-el-panorama-en-colombia-579498>
- Martel, F. (2015). *Smart: Enquête sur les internets*. Editions Flammarion.
- Real Academia Española [RAE]. (s.f.). Cibernauta. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/cibernauta>
- Zuboff, S. (2021) *La era del Capitalismo de la Vigilancia. La lucha de un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.



E

Ane  
ku  
mene

# El antropoceno en el río Tunjuelo, transformaciones socioespaciales en el puente de Meissen y el humedal El Tunjo

The Anthropocene in the Tunjuelo River: Socio-spatial Transformations at the Meissen Bridge and *El Tunjo* Wetland

O antropoceno no rio Tunjuelo: transformações socioespaciais na ponte de Meissen e no brejo *El Tunjo*

Flor Alba Rivera\*

## Cómo citar este artículo:

Rivera, F. A. (2023). El antropoceno en el río Tunjuelo, transformaciones socioespaciales en el puente de Meissen y el humedal El Tunjo. *Anekumene*, (26), 45-52. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/22879>

## Resumen

Este artículo deriva de la investigación que se adelanta dentro de la Línea Construcción Social del Espacio, de la Maestría en Estudios Sociales, sobre las transformaciones socioespaciales en el río Tunjuelo desde la mirada de la geografía crítica. Se busca evidenciar la relación entre las intervenciones humanas realizadas en la cuenca media del río Tunjuelo en dos puntos específicos: el puente de Meissen y el humedal El Tunjo. Además, plantea una discusión conceptual respecto a la categoría “antropoceno” más allá de su connotación geológica. A partir de estos elementos, se desarrolla una reflexión en torno al impacto ambiental de las acciones humanas sobre la Tierra a partir de las lógicas del consumo y del modelo capitalista.

En primer lugar, se hace referencia a la evolución del río, resaltando su importancia histórica y el alcance de las intervenciones que en él se han desarrollado. En seguida, se plantea la discusión sobre el antropoceno como un concepto cultural. El siguiente apartado muestra el trabajo comunitario y social como resistencia al antropoceno, y destaca el impacto generado en la recuperación ambiental del humedal. Finalmente, se proponen algunas ideas respecto a las intervenciones humanas estudiadas en relación con las contribuciones teóricas, la experiencia propia y la realidad que se vive en el territorio.

## Palabras clave

Antropoceno; complejo de humedales El Tunjo; intervenciones humanas; Meissen; territorio; río Tunjuelo

\* Maestría en Estudios sociales, Línea Construcción social del espacio. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá d.c., Colombia.

## Abstract

This article derives from research conducted within the Social Construction of Space line of the Master's in Social Studies, focused on the socio-spatial transformations of the Tunjuelo River from the perspective of critical geography. It aims to highlight the relationship between human interventions carried out in the middle basin of the Tunjuelo River at two specific points: the Meissen Bridge and the *El Tunjo* Wetland. Additionally, it presents a conceptual discussion around the category of the "Anthropocene," going beyond its geological connotation. Based on these elements, the article reflects on the environmental impact of human actions on Earth, guided by the logics of consumption and the capitalist model.

## Resumo

O presente artigo deriva da pesquisa desenvolvida na linha Construção Social do Espaço, do Mestrado em Estudos Sociais, sobre as transformações socioespaciais no rio Tunjuelo a partir da perspectiva da geografia crítica. Busca-se evidenciar a relação entre as intervenções humanas realizadas na bacia média do rio Tunjuelo em dois pontos específicos: a ponte de Meissen e o brejo *El Tunjo*. Além disso, propõe uma discussão conceitual sobre a categoria "antropoceno" para além de sua conotação geológica. A partir desses elementos, desenvolve-se uma reflexão sobre o impacto ambiental das ações humanas sobre a Terra a partir das lógicas de consumo e do modelo capitalista.

Firstly, the evolution of the river is discussed, highlighting its historical importance and the extent of interventions it has undergone. Next, the Anthropocene is examined as a cultural concept. The following section showcases community and social initiatives as a form of resistance to the Anthropocene, emphasising their impact on the environmental restoration of the wetland. Finally, several ideas are proposed regarding the studied human interventions in connection with theoretical contributions, personal experience, and the current reality of the territory.

## Keywords

Anthropocene; El Tunjo wetland complex; human interventions; Meissen; territory; Tunjuelo River

Em primeiro lugar, aborda-se a evolução do rio, ressaltando sua importância histórica e o alcance das intervenções ali desenvolvidas. Em seguida, apresenta-se a discussão sobre o antropoceno como um conceito cultural. A próxima seção evidencia o exercício comunitário e social como forma de resistência ao antropoceno, destacando o impacto gerado na recuperação ambiental do brejo. Por fim, propõem-se algumas ideias sobre as intervenções humanas estudadas em relação às contribuições teóricas, à experiência própria e à realidade vivida no território.

## Palavras-chave

antropoceno; complexo de lagoas El Tunjo; intervenções humanas; Meissen; território; rio Tunjuelo

## Introducción

Quienes habitamos la localidad de Tunjuelito y el barrio del mismo nombre, al sur de la ciudad de Bogotá, hemos convivido durante varios años con problemáticas socioambientales derivadas de las múltiples intervenciones que le han realizado al río Tunjuelo. Estas han ocasionado graves daños ambientales relacionados con la contaminación de la fuente hídrica que se evidencia en la escasa potabilidad del agua y los ofensivos olores fétidos a los que se terminan acostumbrando los habitantes. El grado de intervención también ha provocado desviaciones al cauce natural del río con actividades de alto impacto ambiental que se desarrollan en él o dentro de su cuenca, expresadas en: la extracción minera, el relleno sanitario Doña Juana, las curtiembres (procesamiento del cuero), el frigorífico Guadalupe y el vertimiento de residuos de grandes industrias; actividades que han provocado inundaciones, deslizamientos y contaminación.

Quizá dos de los eventos más recordados entre quienes habitamos el sector fueron el deslizamiento provocado por el relleno sanitario Doña Juana, en el año 1997, y las inundaciones que se vivieron en los años 2002 y 2005 que impactaron más de tres localidades. La ocurrencia de estos sucesos ha obligado a realizar múltiples estudios sobre las afectaciones en términos de salubridad a los habitantes aledaños al río desde el punto de vista ambiental. No obstante, no se identifican estudios desde el punto de vista geográfico, por lo cual uno de los propósitos de esta investigación es analizar, desde la ciencia geográfica, las transformaciones socioespaciales que han ocurrido en los últimos 25 años a la altura del barrio Meissen y en el humedal El Tunjo a modo de comparación, ya que el río ha sido el epicentro de múltiples intervenciones que han hecho del espacio parte de su construcción social (Véase figura 1).

## Evolución del río Tunjuelo

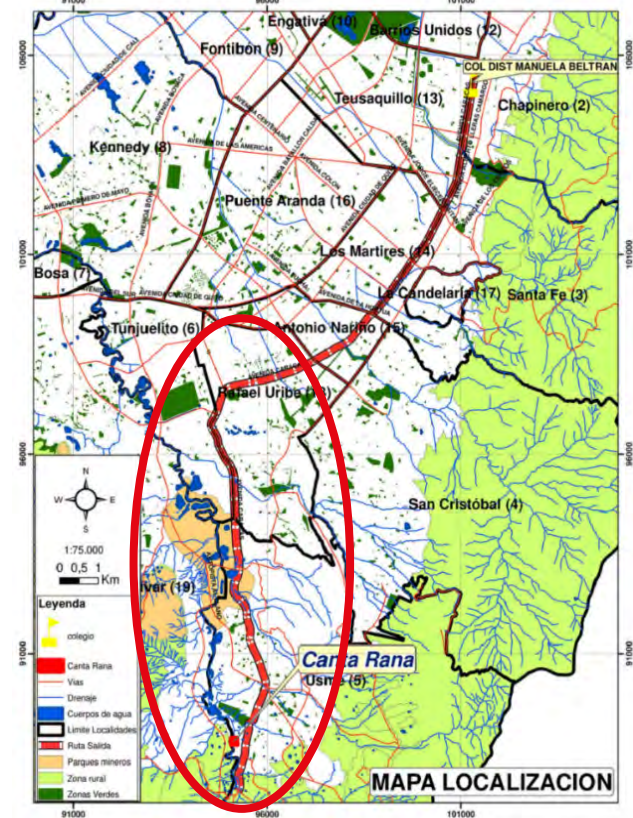
El río Tunjuelo es el afluente hídrico más importante del sur de Bogotá dada su extensión y ubicación. Atraviesa 8 de las 20 localidades de la ciudad. El río llega a la localidad de Bosa, termina en el municipio de Soacha y desemboca en el río Bogotá, afluente del río Magdalena.

El Tunjuelo nace en la laguna de Chisacá, ubicada en el Páramo de Sumapaz (Véase figura 2), dentro de la localidad del mismo nombre y a una altitud de 4 000 metros sobre el nivel del mar (msnm), y recorre aproximadamente 73 kilómetros en dirección sur-norte. Asimismo, atraviesa Bogotá pasando por las localidades de Usme, Tunjuelito, Ciudad Bolívar,

Kennedy y Bosa; desciende aproximadamente 1 500 metros hasta llegar a 2 600 msnm en su desembocadura. A lo largo de su recorrido recibe aguas alimentarias de varias quebradas, entre ellas Chigüaza, Limas, Yomasa, El Triángulo, El Zuque, Santa Librada, Juan Rey, La Pichosa, Moralvía, Nueva Delhi, Gaviotas, Zanjón de la Estrella, Trompeta, Santa Rita y Rosales. Por esto, de su cuenca entran a formar parte, además, las localidades de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe, portadoras de varias de sus afluentes.<sup>1</sup>

Figura 1

Localización río Tunjuelo dentro del mapa de Bogotá



Fuente: Manuela al día (2010).

1 Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca - CAR

**Figura 2***Nacimiento cuerpos de agua. Localidad de Sumapaz***Fuente:** Elaboración propia.

Las intervenciones humanas empiezan a ser relevantes en el río dada su estratégica geografía. En 1896, la administración proyectó traer agua de la quebrada La Chiguaza, en Usme, “mediante una acequia que pasara por las haciendas San Vicente y Llano de Mesa, hoy barrios San Carlos y Tunjuelito, hasta dejar las aguas sobre la conducción de Los Laureles” (Osorio, 2007, p. 23). Hacia el año de 1930 se inició la intervención del cauce para aprovechar sus aguas limpias y abastecer el acueducto que servía a Bogotá, en ese momento el río Tunjuelo empezó a considerarse como posible solución al problema del agua de la ciudad.

El Gobierno Nacional otorgó a la Alcaldía de Bogotá jurisdicción sobre los ríos que prometían una solución al problema de abastecimiento de este precioso líquido. Mediante el Decreto Legislativo 431 de 1906, el río Tunjuelo fue incorporado al área municipal de la ciudad. “Con el acto legislativo citado, la ciudad pasó sobre el cauce del Tunjuelo, y con este precedente jurídico, Bogotá acabaría moldeando el río según sus necesidades” (Osorio, 2007, p. 31. *El resaltado es propio*). Esta fue la primera regulación sobre el río, lo que abrió la posibilidad de realizar intervenciones en la estructura ecológica del Tunjuelo. De manera definitiva, mediante el Decreto Legislativo 3640 del 7 de diciembre de 1954, se incorporó a la jurisdicción (administrativa y territorial) de Bogotá la totalidad del río Tunjuelo, reconociéndolo como estructura ecológica principal de la ciudad. Como parte integral de la administración municipal, en la cuenca del río se empezaron a desarrollar trabajos relacionados con la agricultura y la protección del agua, pero también actividades de alto impacto ambiental, donde se acentuó, por encima de las demás, la extracción minera a cielo abierto.

## La explotación minera y su impacto

Una población cercana a los 3 000 000 de personas habita la cuenca del río Tunjuelo, que cubre un área total de 41 427 hectáreas (Acueducto, agua y alcantarillado de Bogotá, 2014) y que, en su parte alta, aporta el más alto potencial hídrico para la ciudad. En la cuenca media del río se encuentra una enorme reserva minera que, entre 1980 y el 2002, era considerada la zona de explotación a cielo abierto más grande del país (Véase figura 3). En esta zona se extrajo el 63 % de areneras de peña, el 61 % de canteras de piedra, el 65 % de recebo, el 100 % de gravilla, el 100 % de arcilla, el 98 % de chircales; además, allí se concentraron el 92 % de ladrilleras, el 100 % de plantas de tubos de gres, el 100 % de las plantas de lavado de arena y el 84 % de las plantas de agregados, que alcanzó una extracción del 89 % de los materiales de construcción requeridos en Bogotá (Ingeominas, 2000).

**Figura 3***Rastras de explotación minera a cielo abierto realizada en el río Tunjuelo***Fuente:** Elaboración propia.

Hacia 1980, la contaminación causada por los diferentes procesos industriales, extractivos y de manejo de basuras, junto con el crecimiento poblacional en sectores de la ciudad sin una adecuada planificación en la infraestructura de servicios públicos, llevaron a que los pobladores de la cuenca baja sufrieran graves afectaciones como inundaciones, deslizamientos por remoción en masa y el derrumbe de basuras del relleno “Doña Juana”.

El área adyacente a la cuenca del río, al nutrirse tras miles de años, quizás en los periodos del Plioceno o del Pleistoceno, por grandes aluviones que vertieron material propicio para la explotación minera, se convirtió en una zona atractiva para el poblamiento y la explotación de recursos. Las actividades mineras desarrolladas por parte de los sectores industriales y las multinacionales llegaron a modificar el cauce del río, eliminando sus zonas naturales de inundación. Así, entre 1967 y 1973, se recortaron meandros y sinuosidades. Pero fue entre los años 1973 y 1977 que se realizó la más grande de las intervenciones al desviar el río en tres sectores

para enderezar su cauce. Estas modificaciones permitieron la ampliación del área de explotación de gravas, gravillas y areniscas aproximadamente en 11 hectáreas (Sánchez, 2021).

Las modificaciones operadas a lo largo de medio siglo transformaron el curso del río Tunjuelo de un cauce sinuoso a un trayecto casi recto, lo que significó una ampliación del área de explotación minera en aproximadamente 35 hectáreas. Esta intervención produjo una de las más grandes inundaciones de su historia, la cual afectó de forma drástica la vida de miles de familias de bajos recursos.

### El problema de los residuos

En Bogotá, el mal manejo de los residuos y de su disposición final ha pasado por diferentes momentos y entidades, tanto públicas como privadas. Durante la época de la Colonia, los habitantes arrojaban las basuras en los caños y zonas boscosas de la ciudad. En el siglo XVIII, los desechos orgánicos eran arrojados en los patios traseros de las casas y en los ríos que se encontraban en la ciudad o cerca de ella. Estas prácticas generaron una contracultura que se convirtió en un gran problema a principios del siglo XIX, agravado por el rápido y descontrolado incremento de la población. Anteriormente, en Bogotá el aseo de las calles era realizado por los presidiarios. En 1872, se destinaron tres botaderos: uno en San Diego, otro en San Victorino y el último en las Cruces. Para 1954, se creó la Empresa Distrital de Aseo, que en 1960 recibió el nombre de EDIS, y asumió funciones adicionales como el manejo de los mataderos, las plazas de mercado y los cementerios. En 1993, el Concejo de Bogotá, mediante el Acuerdo 41, suprimió la EDIS mientras que la administración de la ciudad, por el Decreto 782 de 1994, dio vida a la Unidad Especial de Servicios Públicos (hoy Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos – UAESP), entidad que asumió el manejo de recolección, tránsito y disposición final de las basuras.

Para este propósito, se planteó la construcción del relleno sanitario “Doña Juana” en el valle medio aluvial del río Tunjuelo, bordeando las localidades de Ciudad Bolívar y Usme. Tras un proceso de licitación pública, el contrato fue adjudicado a la firma privada Prosantana Ltda. que empezó a operar el primero de octubre de 1989 (Rodríguez Rico, 2009/2012). Sin embargo, la obra presentó graves fallas en su construcción y colapsó el 27 de septiembre de 1997; hubo un movimiento causado por la acumulación de lixiviados y gases dentro de la masa del relleno que incrementó la presión y generó el deslizamiento de las basuras allí acumuladas. De este deslizamiento, cerca de 500 000 toneladas de basura taponaron el cauce del río Tunjuelo. Se estima que por lo menos tres millones de toneladas de basura se desacomodaron del relleno, y vertieron en las aguas del río millones de litros de lixiviados (Molano Camargo, 2019). El problema del taponamiento se “resolvió” desviando nuevamente el río. Estos hechos generaron una gran movilización de los pobladores, tomas ciudadanas, audiencias públicas y demandas millonarias que perdieron

tanto la ciudad como los operadores por el manejo dado a la situación. En consecuencia, se crearon varias organizaciones sociales que comenzaron a estudiar a fondo el tema de la cuenca urbano-rural del río Tunjuelo, entre las más destacadas: Asamblea SUR y Territorio SUR.

### Ocupaciones humanas: “invasiones” en el río Tunjuelo

Algunas de las causas de las ocupaciones humanas en sectores no urbanizables han sido el desplazamiento, las desigualdades económicas y sociales y la falta de vivienda. Problemas estructurales que, en Colombia, no han logrado superarse y que siguen teniendo efectos en el acelerado crecimiento urbano. La periferia bogotana se ha consolidado como un fragmento de una ciudad empobrecida y deprimida, sin acceso para sus pobladores a servicios que les permita tener unas condiciones de vida digna. El Tunjuelo no escapa de este fenómeno, en diferentes puntos cercanos al río se han consolidado barrios enteros, como es el caso de la Hacienda Los Molinos, en cuyo proceso intervino la Corte Constitucional debido a la tensión de derechos presente. Hoy en día se conoce ese sector como un barrio informal llamado la “invasión”.

Para citar un caso concreto, en el año 2014 la administración local de Tunjuelito emprendió una serie de acciones para identificar y caracterizar los grupos que habían “invadido” la zona de manejo y preservación ambiental del río Tunjuelo, a la altura del puente de Meissen. La investigación evidenció que se trataba de diferentes familias en condiciones de vulnerabilidad sin acceso a vivienda. Tras la caracterización, se trazó un proyecto de recuperación integral desde el cual se logró reubicar algunas familias, otras salieron de manera voluntaria y se procedió a “recuperar” el espacio público (Véase figura 4). En la actualidad, en las áreas de inundación natural del río, se observan concavidades rellenas de escombros, un espacio árido y frío donde solo quedan vestigios de la presencia y del impacto de quienes quisieron ocuparlo o explotarlo económicamente.

**Figura 4**

*Cruce de la quebrada La Chiguaza con el río Tunjuelo a la altura del Puente de Meissen*



**Fuente:** Elaboración propia.

Las tres grandes intervenciones históricas descritas en el río Tunjuelo son acciones humanas que han tenido una incidencia significativa en el ambiente, pues han alterado el curso natural de este afluente. Ante esta realidad socioespacial, se incorpora el concepto de antropoceno como un punto de partida para comprender las formas de relacionamiento y las prácticas entre el ser humano y el espacio geográfico. Se toma en cuenta la concurrencia de actores quienes, desde diversos intereses propios del modelo económico capitalista, al asumir distintas responsabilidades, generan impactos en los espacios y en las sociedades, con lo cual logran alterar por primera vez en la historia el sistema ecológico y geomorfológico global (Fernández Durán, 2011).

### El antropoceno en el río Tunjuelo

Aquí es importante resaltar que toda acción humana requiere un espacio geográfico para ser desarrollada y que varias de estas acciones están mediadas por relaciones de poder. Por ello, se considera el territorio no solo como un espacio físico, sino también como una categoría y escenario en el que se expresan y espacializan los vínculos sociales a partir de relaciones de poder y nexos de cooperación o conflicto, derivados de estas. El territorio como categoría se convierte en un eje articulador entre sociedad y espacio. Al respecto, sostienen Montañez y Delgado (1998):

(...) se expresa a través del concepto de territorialidad *como pertenencia territorial* supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder [El resaltado es propio]. (p. 123)

En otras palabras, el territorio es aquel espacio en el que se expresan acciones de pertenencia conforme a los procesos propios que se desarrollan allí, incluida la dimensión social y comunitaria. Entonces, analizar el territorio es una tarea imprescindible para comprender la estructura actual de la formación socioespacial e interpretar las relaciones y las prácticas que en él se realizan. Ahora bien, Geiger (1996) se refiere al territorio como una extensión terrestre delimitada, que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o un grupo social. En ese sentido, se retoman los dos puntos objeto de estudio inscritos desde las intervenciones humanas: el puente de Meissen y el complejo de humedales El Tunjo, desde los cuales se busca comprender el antropoceno y, si se quiere, ejercer resistencia a ese mismo fenómeno.

A partir de lo ya mencionado, se reflexiona sobre el grado de incidencia y el impacto que el ser humano ha causado al suelo, al subsuelo o a los cuerpos de agua. Desde este punto de vista, resulta pertinente acudir a la categoría “antropoceno” para analizar las transformaciones socioespaciales en el río Tunjuelo y cómo esta categoría, a pesar de haberse originado en la geología, ha sido ampliamente discutida en las ciencias sociales y humanas para comprender ciertas prácticas culturales.

El desarrollo conceptual desde el antropoceno permite interpretar las relaciones y actividades sociales generadas en los espacios de la cuenca media del río y que producen transformaciones no solo morfológicas, también socioambientales.

El antropoceno, sostiene Fernández Durán (2011), “sería una nueva época de la Tierra, consecuencia del despliegue del sistema urbano-agro-industrial a escala global, que se da junto con un incremento poblacional mundial sin parangón histórico” (p. 9). Como ya se ha mencionado, diferentes actividades de carácter industrial y económico se han desarrollado históricamente en la cuenca del río Tunjuelo, lo que permite evidenciar la intervención humana que se ha realizado en torno a la minería en el sector de Meissen. Desde la categoría del antropoceno, se entiende que estemos ante una época marcada por la influencia de la humanidad en la Tierra, producto de acciones impulsadas y condicionadas por un modelo económico específico y desigual para la sociedad, en este caso el capitalismo, que perpetúa la clasificación de los grupos humanos en estratos socioeconómicos y que impacta a los individuos y a las sociedades desde las transformaciones de los sistemas ecológicos y geomorfológicos del planeta.

El impacto de las actividades humanas en la Tierra no solo afecta el clima, los cuerpos de agua o su composición, sino que también altera el paisaje y el territorio, convirtiéndolos en un sistema urbano agroindustrial. Afirma Fernández Durán (2011) que es “una tremenda fuerza de carácter antropogénico, activada y amplificada por un sistema que se basa en el crecimiento y acumulación (dineraria) “sin fin”. Y sus impactos durarán siglos o milenios, y condicionarán cualquier evolución futura” (p. 10). Se plantean, entonces, fuertes implicaciones del actuar humano en la naturaleza, una actuar motivado principalmente por intereses económicos. Por ejemplo, las intervenciones humanas a la *altura* del puente de Meissen se observan en la figura 5. Su estado al 2024 da cuenta de diferentes acciones humanas que han modificado el territorio no solamente desde lo geográfico sino también lo ambiental, dado que se observa el grado de contaminación de sus aguas y cambios en el terreno.

**Figura 5**  
Río Tunjuelo a la altura del puente de Meissen



**Fuente:** Elaboración propia.

En perspectiva geográfica, sostiene Ruiz (2022) que “Antropoceno no es solo un concepto de tiempo, sino también un concepto de espacio, enmarcado por la sensación de habitar una situación ambiental que los humanos han creado y en la que ahora existen” (p. 194). Es decir, que son los humanos los que provocan situaciones ambientales complejas en las que claramente se ve inmiscuido el mismo ser humano en su habitar, y que existe una relación directa entre varios de los fenómenos climáticos y ambientales con el actuar de las sociedades y su correspondiente impacto.

Con esta premisa, es posible analizar el sector del puente de Meissen a partir de la incidencia humana descrita en la categoría del antropoceno, ya que en este espacio se han desarrollado acciones relacionadas con la minería y las ocupaciones humanas que han provocado fenómenos como inundaciones, deslizamientos o encharcamientos. Así, el antropoceno supera la discusión geológica y nos lleva a pensar en las relaciones humano-ambientales como el “resultado de actividades heterogéneas arraigadas en contextos sociopolíticos determinados” (Ruiz, 2022, p. 194). Además, se considera la aparición de un nuevo espacio físico y conceptual en el que conocer y actuar sobre el futuro del ser humano es fundamental. En concordancia, el antropoceno permite reflexionar en torno a cómo la influencia de los seres humanos ha permeado el espacio geográfico como nunca antes en la historia, produciendo cambios impredecibles que se pueden mantener en el tiempo sin poder ser atendidos.

La discusión frente al antropoceno como un concepto cultural ha trascendido del ámbito académico al discurso público e interdisciplinar, disolviendo fronteras entre ciencia y sociedad. Bruno Latour (2014) sostiene que la tesis del antropoceno no es que “la Tierra se está moviendo”, sino más bien que “la Tierra se mueve” por los seres humanos (p. 3). Como un concepto cultural, el antropoceno se enriquece mediante el debate crítico y constructivo sobre la redefinición de la relación entre los seres humanos y la naturaleza, lo que hace posible un cambio de perspectiva y una reflexión sobre la humanidad y nuestra singularidad entre las otras especies del planeta. Alrededor de ese planteamiento es pertinente mencionar que las intervenciones humanas son determinantes en las transformaciones socioespaciales, aún más cuando estas lo que buscan es un impacto positivo en el equilibrio natural ecosistémico, para redefinir la relación entre el hombre y la naturaleza.

### El antropoceno como concepto cultural

El complejo de humedales El Tunjo es el resultado de un proceso social y comunitario impulsado por los habitantes de la cuenca del río Tunjuelo, enfocado en la recuperación ambiental de esta fuente hídrica, compuesta por siete espejos de agua (Véase figura 6). El humedal se sitúa entre las localidades de Tunjuelito y Ciudad Bolívar, limita por el oriente con la avenida Boyacá (carrera 25), la subestación eléctrica del sur y el Portal de Transmilenio El Tunal; por el occidente, con el Centro de Reclusión

de Adolescentes y Menores El Redentor, y el barrio Arborizadora Baja; al norte, con el barrio Tejar de Ontario y el Colegio Cafam; y al sur, con los barrios Protecho y Casa Linda, además de la Avenida Villavicencio.

**Figura 6**

*Complejo de Humedales el Tunjo*



**Fuente:** Secretaría Distrital de Ambiente.

Los humedales, son definidos por la Convención de Ramsar (1971) como:

Extensiones de marismas, pantanos y turberas, o superficies cubiertas de aguas, sean estas de régimen natural o artificial, permanentes o temporales, estancadas o corrientes, dulces, salobres o saladas, incluidas las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no exceda de seis metros. (art. 2)

En el caso del Tunjo, este fue declarado formalmente como humedal luego de diversos procesos organizativos que contribuyeron a que las zonas de descanso natural del río fueran ocupadas. Mediante el Acuerdo 577 del 2014, el Concejo de Bogotá lo declaró e incorporó como parque ecológico distrital. Luego, mediante el Decreto 555 del 2021, fue declarado como Reserva Distrital y parte de la estructura ecológica principal de Bogotá. En la actualidad, hace parte de los quince (15) Parques Ecológicos Distritales de Humedales de la ciudad de Bogotá, declaratorias que contribuyen a su protección y preservación.

El sector del humedal El Tunjo, que conecta las localidades de Ciudad Bolívar y Tunjuelito, era reconocido por ser un espacio inseguro, generador de miedo. Fue escenario de múltiples intervenciones humanas, una de las más recordadas es quizás un asentamiento humano que se empezaba a forjar en los años 2000 y que obligó a la comunidad a despertar un interés en propiciar condiciones para su recuperación. Así, analizar la recuperación del humedal es comprender su proceso histórico. Este proceso comenzó con la implementación de la agricultura indígena, seguida por la demanda de tierras para pastizales destinados a la ganadería, y finalmente, el crecimiento urbano debido al crecimiento demográfico de la población capitalina impulsado por diversas causas sociales (Mejía, 2006).

Por ello, es fundamental resaltar el trabajo comunitario y barrial de las comunidades que le apostaron a recuperar este espacio para que fuese reconocido como humedal de la ciudad, un claro ejemplo del desarrollo conceptual del antropoceno desde una perspectiva cultural. Esta reinterpretación de la relación entre los seres humanos y la naturaleza promueve un equilibrio positivo para la preservación de ecosistemas que contribuyen con la sostenibilidad ambiental.

## Conclusiones

*La locura del capital hace que las ciudades dejen de ser lugares para vivir y sean solo lugares para invertir*

DAVID HARVEY

Reflexionar sobre las múltiples intervenciones humanas que de manera histórica se han realizado al río Tunjuelo, enmarcadas en un modelo extractivista, permite observar el impacto que estas han generado, no solo en el cuerpo de agua, sino también en la comunidad circundante. Resulta relevante examinar las relaciones de poder que se manifiestan en el puente de Meissen y en el humedal El Tunjo entre los actores privados y públicos, quienes ejecutan acciones conforme a sus propios intereses. Esto ha generado un debate sobre la posibilidad de establecer otro tipo de relaciones entre el hombre y la naturaleza, buscando un equilibrio ambiental.

La diversidad de actores que se encuentran en la cuenca del río Tunjuelo desarrollan diferentes prácticas a partir de sus intereses particulares. Un ejemplo de ello son las empresas y las multinacionales que aún tienen una fuerte presencia en la cuenca y continúan con actividades de extracción minera, en contraste con las organizaciones sociales y comunitarias que han propuesto una ruta de intervención diferente, orientada hacia prácticas ambientales que recuperen el río y sus zonas de amortiguación de agua.

Es necesario mencionar que el estudio del antropoceno se ha ido situando con el desarrollo de la industrialización y, por ende, está estrechamente vinculado con el capitalismo. Partiendo de esta premisa, se puede sostener que existen intereses económicos marcados en las prácticas humanas, las cuales, como lo menciona Latour (2014), hacen que la Tierra se mueva. Muestra de ello es la extracción desmedida de recursos naturales, marcada por grandes intereses económicos.

Con lo anterior se busca contribuir a la discusión sobre el antropoceno como un concepto cultural, posicionándolo como una categoría que disuelve las fronteras entre ciencia y sociedad, y que permite redefinir la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Esta relación, cada vez más desequilibrada, resalta los problemas ambientales que afectan a la especie humana, los cuales han sido provocados en gran medida por intereses económicos.

## Referencias

- Acueducto, agua y alcantarillado de Bogotá (2014) *Sistema hídrico del Distrito Capital, Cuenca Tunjuelo*. [https://www.acueducto.com.co/wps/portal/EAB2/gestores-ambientales/gestion-ambiental/Sistema\\_hidrico\\_del\\_Distrito\\_Capital/cuenca\\_tunjuelo](https://www.acueducto.com.co/wps/portal/EAB2/gestores-ambientales/gestion-ambiental/Sistema_hidrico_del_Distrito_Capital/cuenca_tunjuelo).
- Fernández Durán, R. (2011). *El Antropoceno. La expansión del capitalismo global choca con la biosfera*. Virus Editorial.
- Instituto Nacional de Investigaciones Geológico Mineras [Ingeominas]. (2000). *Estudio básico para la conformación de un parque minero industrial para el ordenamiento de la actividad extractiva y transformadora de minerales arcillosos con fines a la desmarginalización de barrios en el Distrito Capital: informe final y plan de manejo*. <https://catalogo.sgc.gov.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=48045%20thumbnail-shelfbrowser>
- Latour, B. (2014). Agency at the Time of the Anthropocene. *New Literary History*, 45(1), 1-18.
- Manuela al día. (18 de agosto de 2010). Expedición pedagógica represa Cantarrana. Ciclo 4. *Manuela al día*. <http://manuelaalodia.blogspot.com/2010/08/escuela-ciudad-escuela.html>
- Mejía, A. (2006). *Estudio evaluativo descriptivo de los humedales Juan Amarillo, Córdoba y Jaboque como mitigadores del cambio climático y planteamiento de una estrategia de fortalecimiento para este potencial*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 7(1-2), - 120-134.
- Molano Camargo, F. (2019). El relleno sanitario Doña Juana en Bogotá: la producción política de un paisaje tóxico, 1988-2019. *Historia Crítica*, 1(74), 127-149. <https://doi.org/10.7440/histcrit74.2019.06>
- Osorio, J. (2007). *El Río Tunjuelo en la historia de Bogotá, 1900-1990*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
- Rodríguez Rico, J. J. (2009/2012). Historia y desarrollo del conflicto ambiental relleno sanitario de Doña Juana. *Slide Serve*. <https://www.slideserve.com/meriel/antecedentes>
- Ruiz, J. (2022). *El Antropoceno. Definición y Lecturas Básicas*. Universidad de Cádiz.
- Sánchez, F. (2021). *La urbanización del río Tunjuelo: desigualdad y cambio ambiental en Bogotá a mediados del siglo xx*. Universidad Industrial de Santander.



E

Ane  
ku  
mene

# Imaginarios sociales urbanos: reflexiones sobre la experiencia de investigar la ciudad

Urban Social Imaginaries: Reflections on the Experience  
of Researching the City

Imaginários sociais urbanos: reflexões sobre a experiência  
de investigar a cidade

Paula Vera\*

Cómo citar este artículo: \_\_\_\_\_

Vera, P. (2023). Imaginarios sociales urbanos: reflexiones sobre la experiencia de investigar la ciudad. *Anekumene*, (26), 54-68.  
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/22880>

## Resumen

¿Cómo abordar la relación simbólica-material constitutiva de los fenómenos urbanos?, en este trabajo me propongo exponer algunos avances en torno al proceso de investigación sobre los imaginarios urbanos y los imaginarios sociales urbanos que me permitieron ensayar distintos modos de indagación de los fenómenos y problemáticas urbanas teniendo como caso de estudio la ciudad de Rosario, Argentina. Se retoman diversas investigaciones desarrolladas en los últimos años y se reflexiona sobre el proceso de investigación, las potencialidades y las

carencias de cada perspectiva. Por último, se presenta la metáfora del reloj de arena como modalidad de indagación de los imaginarios urbanos que nos permite ir de lo particular a lo general y viceversa.

## Palabras clave

fenomenología; imaginarios urbanos; investigación; producción del espacio

\* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Investigaciones Universidad Nacional de Rosario, Argentina

## Abstract

How can we approach the symbolic-material relationship that constitutes urban phenomena? In this paper, I aim to present some advances related to the research process on urban imaginaries and urban social imaginaries, which allowed me to explore different ways of investigating urban phenomena and issues, using the city of Rosario, Argentina, as a case study. Various research projects developed in recent years are revisited, and reflections are offered on the research process, the potential and

## Resumo

Como abordar a relação simbólico-material constitutiva dos fenômenos urbanos? Neste trabalho, proponho expor alguns avanços em torno do processo de pesquisa sobre os imaginários urbanos e os imaginários sociais urbanos que me permitiram ensaiar diferentes modos de investigação dos fenômenos e problemáticas urbanas, tendo como estudo de caso a cidade de Rosário, Argentina. Retomam-se diversas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos e reflete-se sobre o processo inves-

limitations of each perspective. Finally, the metaphor of the hourglass is introduced as a mode of inquiry into urban imaginaries that enables us to move from the particular to the general and vice versa.

## Keywords

phenomenology; urban imaginaries; research; production of space

tigativo, as potencialidades e as carências de cada perspectiva. Por fim, apresenta-se a metáfora da ampulheta como uma modalidade de investigação dos imaginários urbanos que nos permite ir do particular ao geral e vice-versa.

## Palavras-chave

fenomenologia; imaginários urbanos; pesquisa; produção do espaço

## Introducción

¿Cómo abordar la relación simbólica-material constitutiva de los fenómenos urbanos? Esta pregunta me guía desde hace varios años y se renueva ante cada problemática, ante cada nuevo cruce teórico, ante cada intento por develar algo de ese campo interseccional que compone la gran complejidad de la vida cotidiana en las ciudades.

En este trabajo me propongo exponer algunos avances en torno al proceso de investigación sobre los imaginarios urbanos y los imaginarios sociales urbanos (ISU) que me permitieron ensayar distintos modos de indagación de los fenómenos y problemáticas urbanas teniendo como caso de estudio la ciudad de Rosario, Argentina. A partir de diversas aproximaciones empíricas y un proceso de reflexividad, pude componer lo que defino como la metáfora del reloj de arena para el estudio en profundidad de los imaginarios sociales urbanos. Recorriendo los trabajos de los últimos años, intentaré desandar los mojones relevantes en la búsqueda de respuestas a la pregunta inicial y finalizaré exponiendo con mayor detalle a qué refiero con la metáfora del reloj de arena. Este texto, de carácter reflexivo, apunta a relatar el viaje personal por los laberintos de la investigación en imaginarios urbanos sin más pretensión que compartir una experiencia.

Los cambios vertiginosos en las ciudades son una problemática actual para los estudios urbanos, la sociología, la antropología, la geografía y la comunicación. Factores como la reinversión financiera, la segregación social, el control de poblaciones excluidas y la expansión de mercados culturales y turísticos reconfiguran los espacios urbanos y demandan analizar tanto sus aspectos simbólicos como materiales, ya que el espacio imaginado influye en la realidad de la ciudad y viceversa (Harvey, 2008).

Para realizar este análisis nos proponemos indagar esa interacción entre lo material y lo simbólico a partir de los imaginarios sociales que conforman la trama significativa sobre la que se funda la construcción de la sociedad y de la realidad que se materializa en diversas acciones, afectos, representaciones, discursos, imágenes, objetos, instituciones, leyes y valores. En este sentido, se entiende por imaginario no lo fantasioso, sino la facultad del hombre de crear su mundo y conferirle sentido (Castoriadis, 2003). Asimismo, nos enfocamos en los imaginarios urbanos como campo de significaciones específico que refiere a la ciudad como forma material del habitar humano y el modo de vida urbano con su campo de sentidos implicados (Lindón y Hiernaux, 2008; Vera, 2019a) y que también se compone, se retroalimenta y entra en tensión con los imaginarios ciudadanos (Silva, 1992). Siguiendo a Hiernaux (2008), se puede abordar los imaginarios urbanos de dos maneras: desde un análisis de lo general a lo particular para comprender sentidos abstractos sobre lo urbano, y desde las representaciones, prácticas y fantasías que tienen los habitantes de la ciudad. Esto conlleva un trabajo de escala micro que va de lo particular a lo general. En un intento por articular ambas perspectivas, ensayamos la metáfora del reloj de arena (Vera, 2023b) como un camino permanente de ida y vuelta, en el que la reflexión asume direcciones orientadas a la profundización relacional entre lo macro y lo micro, lo particular y lo general, que puede indagarse de manera transversal, “de arriba hacia abajo” y viceversa. Las llaves teóricas que me permitieron hacerlo fueron la teoría de la producción del espacio de Henri Lefebvre (2013) y la perspectiva socio-fenomenológica de Manuel Baeza (2000, 2020), en relación con la citada obra de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis que se sintetiza en la tabla 1.

**Tabla 1**  
Modos de interpretación de los ISU en relación con la tríada espacial

Tríada Espacial (Lefebvre)	Ciudad	Imaginarios Urbanos	Perspectiva desde	Objetivo general
<i>Espacio percibido/ Prácticas espaciales</i>	<i>Ciudad vivida</i>	Imaginario desde la ciudad	Ciudadanos	Analizar perspectivas subjetivas de la ciudad vivida y practicada desde el punto de vista de sus habitantes. Recupera los procesos de subjetivación.
<i>Espacios de representación/ Espacio vivido</i>	<i>Ciudad percibida</i>	Imaginario sobre la ciudad	Expresiones artísticas, culturales, literarias, audiovisuales, mediáticas...	Indagar las representaciones que se construyen sobre la ciudad desde las diversas expresiones. Se puede vincular con la configuración de imaginarios dominantes y/o alternativos. Recupera los procesos de presentificación y representación.
<i>Representaciones del espacio / espacio concebido</i>	<i>Ciudad concebida</i>	Imaginario de la ciudad	Discursos, archivos, fotografías, planes, circuitos turísticos, monumentos, materiales e infraestructuras...	Analizar procesos socioculturales de la construcción de la ciudad desde una mirada histórica y culturalista, tomando en cuenta las políticas públicas, los debates en el campo de la arquitectura y el urbanismo, consideraciones historiográficas, el campo periodístico, entre otras. Recupera procesos de encarnación material.

Fuente: Vera (2023b, p. 125).

## Imaginarios urbanos: modulaciones de lo general a lo particular como primera aproximación

En un trabajo previo (Vera, 2019a), sosteníamos que los imaginarios urbanos son entramados de sentido socialmente construidos en torno a la ciudad. Pueden referirse a la ciudad como modelo genérico, a una ciudad específica o a ciertos espacios, lugares y procesos que acontecen en la ciudad. Constituyen visiones del mundo, maneras de proyectar la ciudad y lo urbano, que implican deseos, creencias, valores y mitos de lo que fue, es, y debería ser la/esa ciudad. En cuanto a construcción social, los imaginarios urbanos son inestables, mutables, flexibles y heterogéneos, pero al mismo tiempo van consolidando sentidos hegemónicos o dominantes que componen la base social, lo común, lo compartido de manera colectiva (aunque no total o universal) y que refiere a lo que una sociedad va delineando como su identidad urbana.

En el proceso de significación de lo urbano, los sentidos no se establecen de manera definitiva y, aunque sean compartidos por la mayoría, siempre es posible hallar otras significaciones que disputan el sentido dominante. Se trata de un campo de fuerzas instituyentes que pueden generar alternativas a lo instituido, consolidándose, o no, como sentidos instituidos, sin que esa concreción los inhabilite para ser indagados como imaginarios urbanos disidentes o contra hegemónicos. Los imaginarios urbanos pertenecen al ámbito de lo afectivo, lo sensorial, lo inconsciente y no de la racionalidad o la lógica. Actúan en y/o a través de los cuerpos, los sentimientos, las percepciones y los sentidos, de los discursos, los objetos y las imágenes. O sea, de las representaciones sociales<sup>1</sup> a partir de las cuales se despliegan y materializan en el mundo social. Si bien poseen un gran nivel de abstracción, se tornan “accesibles” o “representables” a través de tres procesos: encarnadura, presentificación y subjetivación.

La *encarnadura*<sup>2</sup> es el proceso de materialización de los imaginarios urbanos a partir de su acoplamiento o inserción en objetos o artefactos. Pueden considerarse aquí planos, mapas, proyectos urbanos, políticas públicas, documentos, tecnologías, materiales de construcción, modelos arquitectónicos, configuraciones y materializaciones espaciales. Este proceso se caracteriza por el predominio, el aspecto discursivo, material y performativo.

La *presentificación* refiere al soporte cultural, social, estético a partir del cual se funden los imaginarios en producciones que “hablan” de lo urbano.

1 Las representaciones sociales poseen menor nivel de abstracción que los imaginarios en cuanto tienen objeto y sujeto, están ancladas en algo (presente o ausente) y son más sencillas de identificar. Los imaginarios sociales (Castoriadis, 2003), por su parte, refieren a deseos, proyectos, utopías o ensañaciones, es decir, a supuestos culturales, basamentos de sentido que se manifiestan a través de representaciones (Girola, 2012). Las representaciones sociales “forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos (...) contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social” (Ibáñez, 1988, p. 37).

2 Este término es empleado por Armando Silva (1992).

Se trata de poner de manifiesto a la ciudad y puede abarcar, al menos, dos modos. Uno, que legitima y sostiene determinados sentidos que se erigen como representaciones de la ciudad. Y otro, que actuaría como fuerza disruptiva del orden social, cultural y urbano predominante. En este punto se puede hacer referencia a obras artísticas, literatura, fotografía, monumentos, imágenes publicitarias, *marketing* urbano y campañas turísticas, entre otras expresiones donde predomina el aspecto representacional.

La *subjetivación* alude a los estilos de vida que se despliegan a partir de determinada imaginación sobre lo urbano. Se vincula con lo sensorial, lo íntimo, lo individual, lo grupal, lo perceptivo y lo corporal puesto en acto *en y con* la ciudad. Aquí se pueden analizar los eventos deportivos, itinerarios urbanos, consumos, formas de uso y apropiación espacial, formas de movilidad, políticas de salud y medioambiente y estándares de belleza. Predomina el aspecto vivencial.

En esta relación dinámica de co-construcción simbólica y material, la ciudad puede ser representación y materialización tanto de los imaginarios dominantes como de las disputas que buscan trastocar el orden establecido.

Podemos asumir que los imaginarios urbanos constituyen el sustrato significativo donde se gestan los procesos de producción y reproducción (vinculados con los imaginarios instituidos, dominantes y/o hegemónicos) y de disputa y creación (vinculados con los imaginarios instituyentes) de la ciudad y lo urbano. Estos procesos inciden, a su vez, en los modos subjetivos de apropiación de la ciudad que son accesibles a partir de las prácticas, los modos de vida y las intervenciones estéticas de diversos grupos sociales. Los imaginarios urbanos son el sedimento invisible y naturalizado, el sostén de los modos de vivir, de las formas de crear y recrear la ciudad. Es decir, de producir y reproducir, de actuar, sentir, soñar y transformar la ciudad.

Ahora bien, una de las maneras de acceder y analizar “los imaginarios urbanos que sustentan las formas de producción de la ciudad” (Hiernaux, 2008, p. 30) es indagar estos entramados de sentido a partir de las conceptualizaciones y las abstracciones que operan como marco de sentido y también de acción sobre las ciudades, en una lógica que podríamos caracterizar como genérica, compuesta por significantes que van adquiriendo significados específicos y se van materializando también de maneras particulares en cada contexto urbano. Este modo de indagar los imaginarios urbanos, que iría de “lo general a lo particular” o “de arriba hacia abajo” o de una escala macro a una micro nos permite identificar las estructuras de significaciones imaginarias<sup>3</sup> (Castoriadis, 2003)

3 “Las significaciones imaginarias sociales están en y por las cosas —objetos, individuos— que los presentifiquen y los figuren directa o indirectamente. Sólo pueden tener existencia mediante su encarnación, su inscripción, su presentación y figuración en y por una red de individuos y objetos que ellas informan (...) individuos y objetos que sólo son y sólo son lo que son a través de estas significaciones” (Castoriadis, 2003, p. 307).

que operan en la producción social de la ciudad: estas significaciones, a través de los imaginarios sociales, facultan a una sociedad para crear sus instituciones, políticas y espacios. Con relación a los imaginarios urbanos, este estadio de análisis nos permite indagar acerca de los procesos de actuación sobre el territorio, los debates, conflictos y las lógicas a través de las cuales los diferentes actores sociales van disputando sentido sobre la ciudad.

En esta escala “macro” se ensayan enfoques *de y sobre la ciudad* (Véase tabla 1), por ello recurrimos al análisis interpretativo crítico, cultural e histórico-contextual para abordar modelos urbanos y sus representaciones. No recupera la perspectiva de los sujetos desde trabajos etnográficos, aunque sí se puede hacer desde estudios de diversas representaciones. Se trabaja sobre un corpus heterogéneo, sobre todo documental, acompañado de análisis situados mediante observaciones de campo. A continuación, compartimos dos ejemplos abordados en el caso de la ciudad de Rosario que siguen esta perspectiva en procesos de requalificación urbana: imaginarios de la innovación e imaginarios patrimonialistas.

## Imaginarios de la innovación

En “Procesos de requalificación urbana e imaginarios de la innovación. El caso Rosario, Argentina” (Vera, 2017) nos preguntamos ¿cómo incide la idea de innovación en los procesos de requalificación urbana? Para responder, analizamos la *innovación* como categoría abstracta y su consolidación como promesa de desarrollo colectivo.

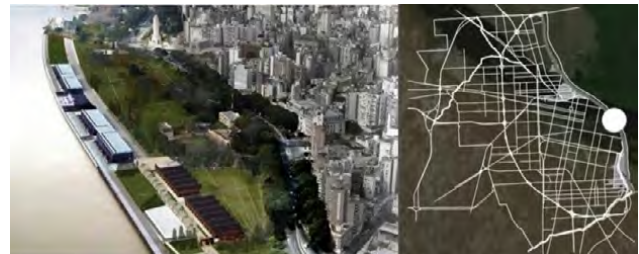
El término “innovación” se fue tornando hegemónico en discursos empresariales, tecnológicos y políticos, resignificando sentidos del imaginario moderno, como progreso y futuro. Se muestra como un horizonte de expectativas, legitimando políticas públicas, normativas y actuaciones entre empresariales y ciudadanas. En este contexto, la ciudad se presenta como nodo central de este proceso, asimilando la creencia de que las ciudades que no estén a la altura de las innovaciones científico-tecno-

lógicas contemporáneas quedarán fuera del nuevo orden mundial. Esto impacta en el modelo urbano que se delinea en función de determinadas significaciones, entre ellas creatividad, innovación, ciencia y tecnología como las variables de competitividad y desarrollo contemporáneas.

Identificamos cómo el imaginario urbano de la innovación se materializó en Rosario primero en los planes y luego en transformaciones concretas. Analizando documentos oficiales y políticas públicas, pudimos reconstruir el desplazamiento simbólico y material de una ciudad decimonónica ferroviaria e industrial a una ciudad del siglo XXI que pone su foco en la cultura, la creatividad y las tecnologías. En los discursos oficiales, el imaginario urbano de la *innovación* impulsa la reconstrucción simbólica y material de la ciudad, configurando dos nuevas centralidades: “La Ciudad Joven” y el “Polo científico tecnológico”.

“La Ciudad Joven” implicó la refuncionalización de los galpones del antiguo puerto ubicado en el centro de la ciudad, en la zona del Monumento a la Bandera (Véase figura 1). Se apuntó a hacer converger cultura, innovación, tecnologías, diseño y juventud como nodo destacado de la “nueva” ciudad, recuperando, a su vez, un espacio central en la costa ribereña (Véase figura 2). El predio conecta con galpones linderos que albergan el Centro de la Juventud y el Centro de Expresiones Contemporáneas.

**Figura 1**  
Proyecto de reconversión de galpones portuarios



Fuente: Vera (2017).

**Figura 2**  
Proceso de reconversión galpones portuarios: 2008, 2012, 2014



Fuente: Vera (2017).

Estos espacios<sup>4</sup> “apuntan a desarrollar el potencial del mercado cultural de Rosario a partir de la creación de nuevas estructuras de apoyo” (PER, 1998, p. 100). La denominación de estos espacios como “galpones” revela el pasado portuario e industrial de Rosario. A diferencia del siglo pasado, ahora alojan actividades y productos propios de una ciudad que busca mostrarse creativa y de vanguardia. En este sentido, se materializaron propuestas como: escuela de rock, usina de experiencias musicales, Escuela de Artes Urbanas, una “fábrica cultural” de diseño y artes de producción de objetos, un espacio de innovación creativa y un “campamento digital” con salas de grabación de audio y video y salón de usos múltiples.

Esta renovada espacialidad, denominada “Ciudad Joven”, revive sueños para el futuro de la “nueva ciudad” construida desde los discursos e intervenciones oficiales a finales de los años noventa: un nuevo espacio público/privado que habilita nuevas prácticas y recorridos urbanos destinados en primer lugar al consumidor de clase media y turistas.

Por otra parte, con el proyecto “Reconversión del Ex Batallón de Comunicaciones 121”,<sup>5</sup> se concretó la creación de un espacio físico para alojar al Polo Tecnológico Rosario que fue creado en el 2003 con el objetivo de “posicionar a Rosario y su región como un centro de referencia internacional en el desarrollo científico y la innovación tecnológica a través de nuevas formas de gestión que articulen los ámbitos públicos, privados y científicos” (Polo Tecnológico Rosario, s.f.a, párr. 4). Allí conviven empresas del sector privado, universidades y organismos estatales mediante una modalidad de cooperación público-privada que “impulsa dinámicas de innovación colaborativas para la producción de tecnologías, actividades científicas y educativas” (Polo Tecnológico Rosario, s.f.b, párr. 1).

El desarrollo del Polo Tecnológico está enmarcado en las políticas de construcción de Rosario como Ciudad Digital y Metrópolis de la Creación y la Innovación (PERM, 2010), y se vincula con las tecnologías productivas del capitalismo informacional.<sup>6</sup> Por lo tanto, el protagonismo que adquiere el “Área Tecnológica Nodo Rosario” (Decreto Provincial 4261 de 2012) radica en que sería “el primer distrito tecnológico del país” (La Capital,

2012) y funcionaría como plataforma productiva, otorgando innovación y competitividad a la región. Las empresas del sector se instalaron en los edificios históricos pertenecientes originalmente al Ejército Nacional (Véase figura 3).

Figura 3

Proyecto reconversión para Polo Tecnológico y resultado (2019)



Fuente: Vera (2017), elaboración propia (2019b).

En el estudio de caso se evidenció que el modelo de innovación dominante en el imaginario social repercute en los modelos espaciales de los procesos de reconversión, donde predominan las intervenciones focalizadas que generan nuevas centralidades, espacios muchas veces cerrados sobre sí mismos. Si bien en los planes se matiza la innovación como “social”, los discursos oficiales reflejan una economía de la innovación lineal.

En estos casos fue posible indagar cómo la hegemonía del imaginario de la innovación tiene consecuencias espaciales concretas a través de la refuncionalización y de la reconversión de espacios que fomentan ciertas prácticas, modos de apropiación y significación espacial.

## Imaginarios patrimonialistas

David Harvey (2008) sostiene que la ciudad y, más específicamente, los procesos de urbanización, son una alternativa eficaz para absorber los excedentes de capital. Dentro de sus manifestaciones materiales nos interesa detenernos en la dinámica de los Grandes Proyectos Urbanos (GPU), que son operaciones de reconversión urbana de grandes dimensiones. Se implantan en zonas estratégicas, incrementan el valor del suelo y generan herramientas de producción público-privadas de las plusvalías

4 El área comprendida abarca 126 000 metros cuadrados de los cuales 12 000 son cubiertos (La Capital, 2013).

5 Ordenanza n.º 9027/2012: “Plan especial de reordenamiento urbanístico”. Ex Batallón 121. Definición. Ámbito de aplicación. En <https://www.rosario.gov.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=88711>

6 Además del Polo Tecnológico, se impulsó con el Gobierno nacional la consolidación del Centro Universitario Rosario (CUR) y el Centro Biotecnológico Rosario. Este espacio, situado en el predio de la Universidad Nacional de Rosario en la zona sur de la ciudad, se va apuntalando como nodo científico-tecnológico público, que se complementa con el polo tecnológico y otras instituciones a nivel nacional e internacional, públicas y privadas. El CUR se ubica en un terreno que formaba parte de las instalaciones del Ferrocarril Rosario-Puerto Belgrano. Allí, en los últimos años, se inauguraron nuevos institutos de alta tecnología dependientes del Conicet: el Centro Internacional Franco-Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas, el Instituto de Biología Molecular y Celular de Rosario, y el Instituto de Física Rosario.

urbanas, donde el Estado actúa a través de su poder regulatorio a partir de la creación o modificación de normativas urbanas (Lungo, 2004). Puerto Norte en Rosario es un ejemplo de mercantilización y fragmentación socioespacial (Véanse figuras 4 y 5).

Ahora bien, ¿qué rol desempeñan los imaginarios patrimonialistas en estos procesos? En “Imaginarios del patrimonio en los procesos de reconversión urbana. Puerto Norte, Rosario, Argentina” (Vera, 2018) analizamos los imaginarios patrimonialistas actuantes en el caso. Para ello abordamos las representaciones producidas y puestas en circulación por distintos actores, como medios de expresión de los imaginarios sociales. Para indagar los discursos del gobierno municipal se utilizaron planes urbanos, estratégicos y ordenanzas. Para los desarrolladores inmobiliarios, se emplearon sus discursos “institucionales” en donde definen y construyen la imagen de los proyectos que llevan adelante en el sector de Puerto Norte. Por último, se apeló a las representaciones producidas por organizaciones vecinales.

El imaginario patrimonialista (Hiernaux, 2007) es un imaginario estrechamente vinculado a la materialidad urbana, porque a través de él se va definiendo lo que es plausible de ser rescatado, recordado y valorado y

lo que no. Los procesos de activación patrimonial (Prats, 2005) consolidan imágenes, objetos y creencias en el imaginario colectivo, funcionales para recomponer *cierto* pasado. No obstante, la convivencia del pasado y el presente se debe armonizar por medio de cierta idea de futuro. El patrimonio es considerado como “un proceso cultural que tiene que ver con la negociación de la memoria, la identidad y el sentido de lugar” (Smith, 2011, p. 42). Es un proceso fluctuante que implica la creación y materialización de sentidos en representaciones sociales.

En el caso analizado, la matriz de sentidos en torno al patrimonio presenta ciertas diferencias entre los tres actores. En cuanto a la Municipalidad de Rosario, sus discursos oficiales y normativas representan un patrimonio anclado en lo arquitectónico y en el valor histórico y ornamental. La necesidad de *proteger la memoria* promueve consensos en los procesos de transformación urbana, orientada a construir determinada imagen de la ciudad. El uso mercantil del patrimonio se vincula a la lógica empresarial y el discurso turístico al imaginario vecinal, en donde se rescatan hitos y personajes propios de la vida del barrio. De todos modos, lo patrimonial se define desde la norma y no mediante procesos participativos. Es decir, se trata de un patrimonio normado desde quienes detentan el poder técnico y político.

Figura 4

Puerto Norte. Antes y después de la reconversión

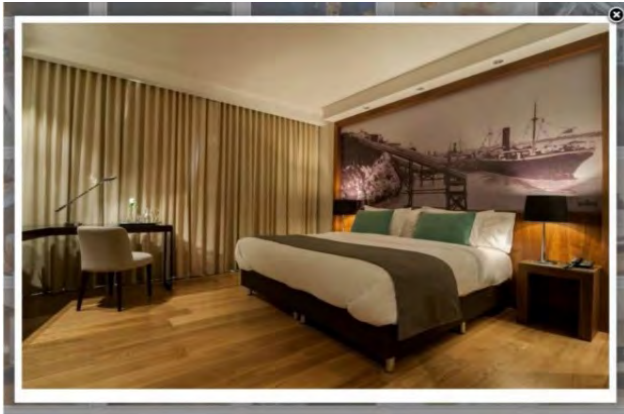


Fuente: Elaboración propia con base en Plan Urbano Rosario (2011, pp. 260-264).

En el caso de los desarrolladores inmobiliarios, se pudo constatar que el patrimonio es primero una condición impuesta por normativas que luego se capitaliza como estrategia de *marketing*. Se intenta “Recuperar el valor patrimonial...” y transformarlo en valor de cambio (Véase figura 4). Lo operativo de esta estrategia radica en que lo patrimonial como bien consumible es un fenómeno global y atraviesa los procesos de

transformación urbana contemporáneos en escalas locales, donde cada ciudad y sociedad urbana imprime sus particularidades. En el caso de Rosario, las ruinas industriales y ferropuertas condensan un aspecto de lo patrimonial que se afirma sobre representaciones de un pasado productivo y reciclable.

**Figura 5**  
*Habitación Puerto Norte Hotel Design*



Fuente: Puerto Norte Hotel (s.f.).

Lo patrimonial como tópico prácticamente no emerge en los discursos vecinales analizados. Algunas referencias a la precariedad de las construcciones del barrio dejan entrever que poco habría de bienes materiales para preservar. No existe una política proteccionista de patrimonio arquitectónico y en los relatos de los vecinos no hay una crítica a esta situación sino, por un lado, cierto reclamo ante la falta de mejoras en obras públicas y, por otro, una especie de resignación ante el avance demoledor y transformador del capital privado: “y...contra el progreso no se puede”. El patrimonio sobre el que se asientan los recuerdos se vincula al patrimonio cultural e intangible como la dinámica y la vida cotidiana del barrio a la que se apela con nostalgia. No se trata del pasado material, sino el pasado vivido, que se recupera manteniendo recuerdos y emociones a través de los que valorizan el pasado barrial (Véase figura 6).

**Figura 6**  
*Vecinos participantes del documental multimedia Relatos de Refinería*



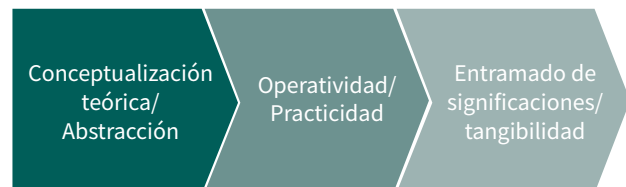
Fuente: Vera (2018).

En Puerto Norte las estructuras industriales y portuarias recuperadas se orientan a reconstruir la idea de la *ciudad del progreso y el trabajo* que se desliza a través de las estructuras actuales como una *evolución* natural e inevitable. En este contexto, lo patrimonial adquiere un rol destacado como recurso material y también como estrategia discursiva legitimadora de la intervención espacial.

En estos ejemplos se observa la modalidad de trabajo *sobre* y de los imaginarios urbanos, a partir de indagar en profundidad cómo se configura su entramado de significaciones que se instituye mediante diversos instrumentos legales. Estos dan operatividad y tornan tangible ese campo de sentidos compuesto por aquellas ideas, creencias, deseos y acciones orientadas a construir y consolidar, por un lado, cierta morfología y por otro, determinado modo de vida del modelo urbano hegemónico.

Esta perspectiva permite abordar un imaginario a partir de su reconstrucción abstracta, luego indagar cómo se toman operativos mediante herramientas y mecanismos sociales (políticas públicas, discursos, procesos de transformación material, etc.) y, por último, reconstruir el entramado de significaciones compuesto por diversas representaciones, artefactos y prácticas sociales que se relacionan con el imaginario urbano analizado (Véase figura 7).

**Figura 7**  
*Explorar los Imaginarios Urbanos de lo general a lo particular*



Fuente: Elaboración propia.

No obstante sus potencialidades, resulta insuficiente para identificar cuáles son los imaginarios sociales que versaban sobre la ciudad y la vida urbana sin partir de una noción previa. Es decir, desde la perspectiva de los habitantes, advirtiendo cuáles son los sentidos que marcan el pulso de ciertos procesos de producción del espacio urbano.

### Imaginarios sociales urbanos: modulaciones de lo particular a lo general como segunda aproximación

Siguiendo a Lefebvre (2013), comprendemos el espacio como un producto social en disputa, producto y productor de las relaciones sociales. Lefebvre aborda la tensión constitutiva del espacio social mediante la tríada conceptual de concebidos (representaciones del espacio), vividos (espacios de representación) y percibidos (práctica espacial). Desde este punto de vista, lo espacial y lo social se tornan indisolubles, como también lo es la dimensión imaginaria (Hiernaux y Lindón, 2012). El estudio de los imaginarios sociales urbanos implicados en procesos de transformación espacial

requiere articular en su análisis las vinculaciones entre la materialidad que comprende el entorno físico urbanístico, los elementos concernientes a la praxis social y los sentidos que se imbrican en esas relaciones socio-espaciales. Esto permitirá aproximarnos a las condiciones materiales y simbólicas de los procesos de producción socio-imaginaria de la ciudad.

Ahora bien, ¿cómo abordar los procesos de producción social del espacio en un caso específico desde los imaginarios urbanos? En trabajos recientes (Vera, 2023 a y b) expusimos avances en la articulación entre la teoría social del espacio de Lefebvre, la teoría crítica del espacio y la teoría de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis, en especial desde la perspectiva socio-fenomenológica propuesta por Manuel Baeza. Estos avances se sostienen de la consideración que lo que cohesiona y dinamiza la dialéctica del espacio (Lefebvre, 2013) es el magma de significaciones imaginarias sociales que se encarna en imaginarios sociales, representaciones sociales, diversas manifestaciones materiales, simbólicas y culturales, y en las prácticas sociales (Castoriadis, 2003). Sustentamos que los imaginarios sociales operan en las tres esferas de la dialéctica espacial. Es justamente en la dinámica interna en torno a las tensiones y las producciones de las significaciones imaginarias sociales, las prácticas en las cuales se implican y las materializaciones donde se encarnan, que se dinamiza el proceso de producción social del espacio.<sup>7</sup>

El estudio de los imaginarios sociales urbanos (ISU) tiene una complejidad diferente al estudio de los imaginarios urbanos (IU). Los ISU implican un proceso de investigación inverso, pues se conducen de lo particular a lo general para identificar el entramado de significaciones a partir de “la representación (los IU) de la ciudad que tienen sus habitantes” (Hieraux, 2008, p. 30). Esto requiere de un análisis histórico-contextual con relación a la experiencia urbana y abordar una escala micro de análisis. Los imaginarios se reconstruyen desde la perspectiva de los sujetos a través de entrevistas, encuestas cualitativas, observación y análisis de prácticas y representaciones.

La complejidad del estudio de los ISU conlleva un análisis en “capas de cebolla” que permite despejar elementos y profundizar en las relaciones entre múltiples elementos. ¿Cómo desentrañar y acceder a los sentidos que componen el entramado signficacional en donde se despliegan los procesos de producción del espacio y operan ciertas realidades que inciden, práctica y simbólicamente en dichos procesos? Aquí la propuesta de trabajo se divide en dos etapas. Para ensayar esta perspectiva de análisis, tomamos el caso del proceso de transformación urbana del barrio La Sexta.<sup>8</sup>

## Etaapa 1: De lo superficial a lo urbano imaginario ISU y planos de realidad

Baeza (2015) propone identificar los Planos de Realidades (PR) como herramienta de observación y ordenamiento de los elementos por analizar. Las construcciones simbólicas están compuestas por distintos niveles de abstracción y profundidad (Baeza, 2015; Girola, 2018).

El primer PR es el *plano aparente*, lo observable por los sentidos. Luego está el *plano subyacente*, medianamente observable, que requiere informaciones complementarias; aquí construimos dos categorías de análisis: significaciones de legitimación y lógicas simbólico-espaciales. En tercer lugar, se encuentra el *plano imaginado* o ideacional que no es observable de manera directa porque se compone de significaciones que justifican materiales, formas, aspectos, comportamientos, etc. El último se trata del *plano arquetípico* que constituye el inconsciente colectivo. (Véase figura 8)

Figura 8

Análisis fenomenológico de los imaginarios sociales urbanos desde los planos de realidad(es)



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que avanzamos con el análisis del plano aparente en nuestro caso de estudio, necesitábamos operacionalizar el plano subyacente y lo

<sup>7</sup> Para acceder al desarrollo teórico que da sustento a esta investigación se sugiere revisar Vera (2023a).

<sup>8</sup> “Proyecto de Transformación de la Ciudad Universitaria de Rosario y su entorno”. Implicó el reordenamiento y relocalización de población de la única villa céntrica de la ciudad que se asienta al lado de la Ciudad Universitaria. Esto permite también recuperar tierras propiedad de la UNR. Esta relocalización de unas 320 familias se da dentro del barrio. Este caso fue trabajado en profundidad en: Vera, 2019b, 2022, 2023a.

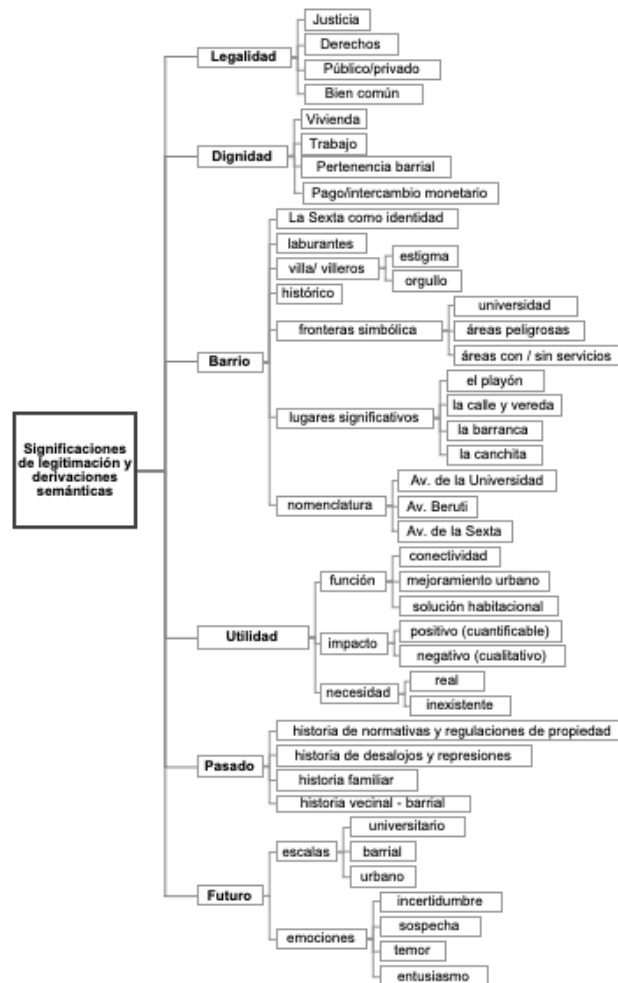
hicimos a partir de dos categorías analíticas que resultaron productivas para los fines buscados: las significaciones de legitimación y las lógicas simbólico-espaciales.

Las *significaciones de legitimación* (primera categoría) se fundamentan en la memoria, las aspiraciones, las creencias, los valores y los afectos. Son accesibles en tanto toman la forma de representaciones sociales que se ponen en circulación a través de los discursos y poseen un grado de abstracción menor que los imaginarios sociales. Inciden en los modos de apropiación del espacio urbano, incitan ciertas prácticas discursivas y sociales que van cristalizando sentidos al tiempo que inducen acciones sobre el espacio. Permiten ver cómo los mismos significantes representan diferentes significados para los distintos actores. En nuestro caso, las

utilizamos para dar cuenta de las significaciones empleadas en el campo simbólico de disputa, producto de la intervención estatal en el área de la villa del barrio La Sexta (Vera, 2019b). Es importante considerar que las instancias de legitimación social se constituyen como elementos de transversalidad *entre* los espacios concebidos, vividos y percibidos ya que los sistemas de significaciones no son exclusivos ni excluyentes de ciertos grupos, sino que forman parte de esa construcción social de la realidad y, como tal, son colectivos y muchas veces se confirma su capacidad de trascender clases sociales, géneros, culturas, generaciones, etc. La identificación de las *significaciones de legitimación* (Véase figura 9) se llevó a cabo mediante el análisis de datos textuales, con una estrategia de análisis temático que permite captar la variabilidad de las posiciones en torno a un tema (Baeza, 2002).

Figura 9

Entramado de significaciones de legitimación y derivaciones semánticas en el caso La Sexta



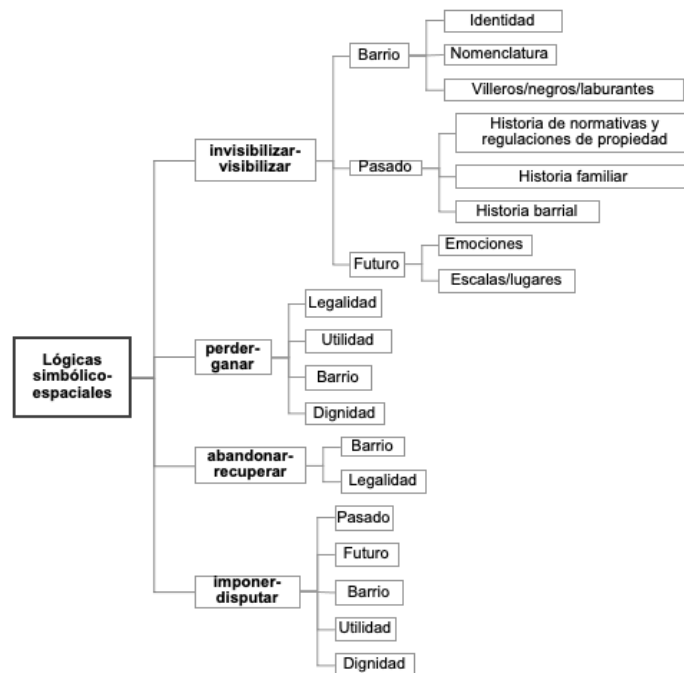
Fuente: Vera (2019b).

La segunda categoría analítica en la operacionalización del plano subyacente fueron las lógicas simbólico-espaciales. Baeza (2000) sostiene que los imaginarios sociales (IS) son construcciones sociales que otorgan un sentido práctico al mundo, son coadyuvantes en la elaboración de sentidos que influyen en las maneras de pensar y actuar en sociedad. Esta afirmación se traslada a los imaginarios sociales urbanos que tienen la potencia de simbolizar y dotar de sentido a los espacios y modos de vida urbanos, y también de involucrarse en la acción (Hiernaux, 2007). Pero ¿cómo dar cuenta de la capacidad actante de los imaginarios en un proceso de transformación urbana? Las *lógicas simbólico-espaciales* conforman estructuras simbólicas que implican la acción, poseen mayor nivel de abstracción en tanto articulan el *poder actante* de los IS con las *significaciones de legitimación*.

Es decir, son actuaciones de lo imaginario social, a través de las cuales se pueden observar elementos de la vida urbana en pleno proceso de cambio. Adquieren tonalidades diferentes y pueden operar solo temporalmente imprimiendo dinamismo y matices a los procesos conflictivos de producción de la ciudad. En este caso, identificamos cuatro lógicas simbólico-espaciales estructuradas a partir de opuestos complementarios (Véase figura 10). Los insumos fueron las significaciones de legitimación mencionadas en torno a las cuales se despliegan las tácticas y estrategias. Para identificar las acciones implicadas entre ellas, se procedió a un análisis interpretativo crítico de las notas de campo y observaciones participantes (Vera, 2022).

Con el fin de ilustrar estas categorías recuperamos, a modo de ejemplo, que la *legalidad* es una *significación de legitimación* importante en este proceso de producción del espacio que se erige en particular sobre la normativa respecto de la posesión de las tierras. Lo que Duhau y Giglia (2016) denominaron la dimensión formal del orden urbano es propio del ámbito del poder estatal y actúa desde el espacio concebido delineando lo posible, lo permitido, lo prohibido, lo legal y lo ilegal respecto a la propiedad y las posibilidades de acción sobre el suelo (público y privado) y las construcciones (públicas, privadas) e infraestructuras públicas. Actúa a partir de las interpretaciones que hacen de la normativa los distintos actores implicados de ese orden legal para legitimar su posición y, a partir de esa interpretación, es posible identificar cómo inciden en las *lógicas simbólico espaciales* en torno a perder-ganar, abandonar-recuperar. En este sentido, se identificaron diversas acciones. Por ejemplo, hubo casos de propietarios de casas usurpadas durante muchos años en la zona intervenida y ahora iniciaban acciones judiciales para poder recuperarlas. Asimismo, el reverso de esta situación es que muchos vecinos, al saberse en situación de informalidad, descuidaron sus viviendas por temor a no poder recuperar lo que invertían: “Esto no es tuyo... de acá te van a sacar... entonces la gente con ese miedo nunca puso un ladrillo” (Nota de campo 13/11/2018).

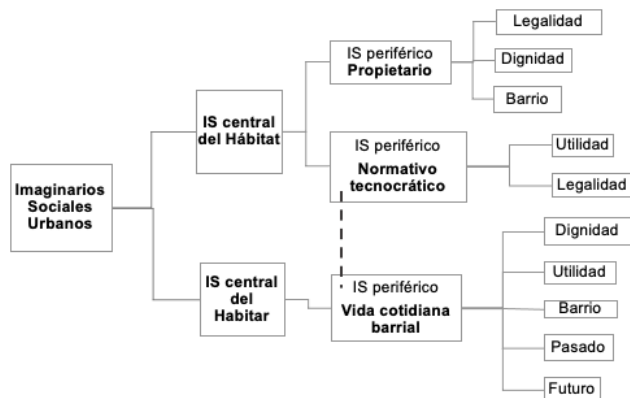
Figura 10  
Lógicas simbólico-espaciales en la transformación urbana La Sexta-cur



Fuente: Vera (2022).

Por último, llegamos al plano imaginado. Como ya dijimos, los imaginarios sociales urbanos (ISU) son el sustrato de sentidos en el que se despliega el proceso de producción del espacio urbano. Allí se implican las prácticas sociales, los objetos y los artefactos, distintos tipos de representaciones, ideaciones, utopías y temores (Vera, 2019a). A partir de los insumos ofrecidos por las significaciones de legitimación y las lógicas simbólico-espaciales, en el caso analizado identificamos un ISU compuesto por dos conjuntos de significaciones imaginarias (Véase figura 11) que permite distinguir dos imaginarios centrales (Hábitat y Habitar) y tres periféricos (Propietario, Normativo-tecnocrático, Vida cotidiana barrial) (Vera, 2023a). Por ejemplo, el imaginario social central del *hábitat* alude al modo de hacer el espacio urbano, las formas, dimensiones y funciones que cobra o podría cobrar su expresión material. Se relaciona con el espacio concebido y ciertos sentidos hegemónicos que permiten caracterizarlo como un imaginario dominante en relación con el imaginario urbano. En él se trama, como conjunto imaginario periférico, el *imaginario urbano propietario*; en este, tanto los sectores de vecinos que están de acuerdo con la intervención como aquellos que se resisten y los actores institucionales esgrimen discursos y representaciones que permiten identificar la fuerza simbólica con que operan la individualidad, la dignidad y la propiedad privada como marco de referencia del modo de producción de la ciudad.

Figura 11  
Imaginarios sociales urbanos en el caso La Sexta-CUR



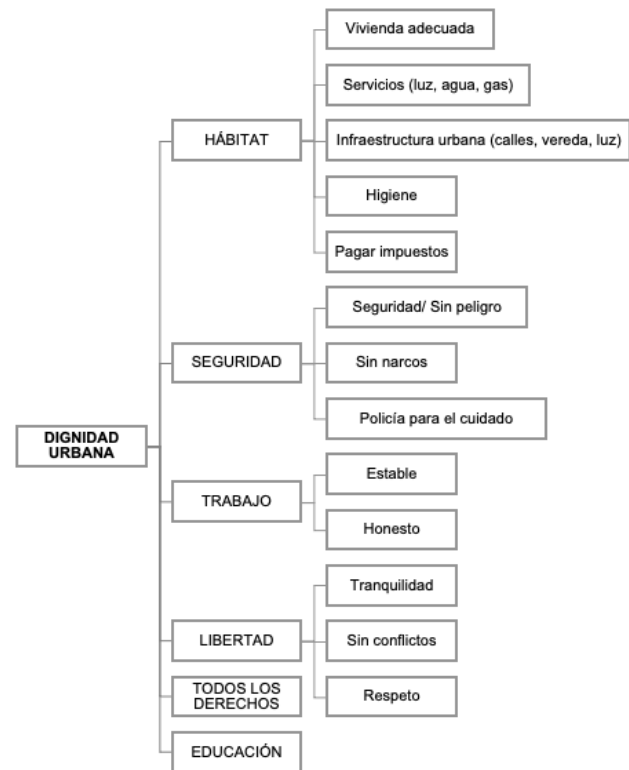
Fuente: Vera (2023a).

## Etapas 2. De lo imaginario a lo urbano concreto

Una vez reconstruida la matriz de sentidos y elementos de su campo relacional en la producción del espacio urbano del caso abordado, observamos que la *dignidad* como significación imaginaria social se tornaba recurrente y se activaba de manera transversal. De este modo, lejos de dar por concluida la aplicación de la perspectiva desarrollada a partir de Baeza, decidimos continuar el *movimiento*. Tomando como punto de partida el *imaginario urbano de la dignidad* como totalidad, buscamos

develar cómo se componía ese imaginario. Para ello partimos de un análisis crítico-interpretativo del concepto de dignidad, luego retomamos el análisis previo (plano subyacente) y sumamos el análisis de discursos de diversos actores (políticos, técnicos, vecinos)<sup>9</sup> con el objetivo de comprender cómo se revestía de cierta tangibilidad ese *imaginario urbano de la dignidad*. Identificamos cinco ejes en total (Véase figura 12). Tres ejes con mayor pregnancia: hábitat, libertad, seguridad. Estas significaciones que componen la constelación del imaginario de la dignidad urbana se despliegan de manera interdependiente y relacional. El análisis arrojó insumos relevantes para comprender los sentidos sociales de las aspiraciones, deseos, frustraciones e insatisfacciones que esta respuesta habitacional genera entre sus protagonistas. Al mismo tiempo, permite develar la composición significacional de la dignidad urbana en la experiencia cotidiana.

Figura 12  
Composición del Imaginario Urbano de la dignidad. Caso República de la Sexta



Fuente: Vera (2021).

<sup>9</sup> Efectuamos análisis de material documental, hemerográfico, declaraciones públicas y los insumos arrojados en una encuesta cualitativa entre 51 vecinas y vecinos del barrio.

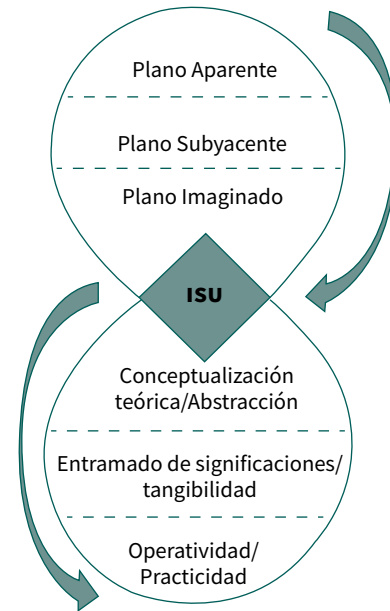
## La metáfora del reloj de arena para el estudio de los imaginarios sociales y urbanos: la relacionalidad en movimiento

Poder recomponer el entramado de sentidos y visibilizar cierta forma de operar de los imaginarios sociales urbanos implicó el desarrollo de un estudio con dos etapas (Véase figura 7). Una primera etapa que se inició con la descripción densa del caso para recomponer el plano aparente. Luego trabajamos sobre el plano subyacente donde elaboramos dos categorías analíticas que nos ayudaron a operacionalizar las articulaciones teórico-metodológicas propuestas. Identificamos las significaciones de legitimación ligadas al campo de las representaciones sociales (Vera, 2019b), pero que en su interacción y expresión a través de la práctica social nos permitieron acceder a las lógicas simbólico-espaciales (Vera, 2022). Es decir, a la expresión simbólico-práctica del componente socio-espacial de los imaginarios sociales. Vimos que las relaciones entre estas categorías no son unidireccionales, sino que componen un flujo de retroalimentación permanente. Sobre la base de un análisis crítico interpretativo de los planos mencionados, identificamos elementos del plano imaginado y pudimos reconocer imaginarios sociales urbanos centrales y periféricos, categorías con mayor nivel de abstracción que las anteriores. A partir de allí, ese estudio en profundidad que fue del plano aparente al imaginado, implicó ir navegando hacia las profundidades, pero desde un enfoque de trabajo de campo al ras del fenómeno que nos condujo de lo particular a lo general.

En una segunda etapa, a partir de un análisis transversal del campo de significaciones imaginarias reconocido, identificamos una significación social (dignidad) que por su pregnancia y recurrencia en las expresiones de distintos actores sociales condensaba algo del orden de la generalidad y nos permitía construirlo hipotéticamente como un imaginario urbano en sí mismo, como del tipo de Imaginarios Urbanos que presentamos al comienzo de este artículo. Lo ubicamos de forma simbólica en ese punto donde el reloj de arena se hace más angosto uniendo y separando las dos partes equivalentes, las dos etapas del proceso de investigación (Véase figura 13). A partir de allí, al girarlo impulsamos un movimiento para iniciar, de nuevo, un proceso de inmersión, esta vez desde lo general hacia lo particular. Esta modalidad de análisis que parte del ISU actante en el campo, en el objeto de investigación, nos invitó a proceder desde la reconstrucción del concepto en términos teóricos (filosóficos, políticos y sociológicos en este caso) para comprender cómo cierta sociedad o grupo social, en un momento dado, asume cierta significación imaginaria (dignidad, en este caso), para pasar por un nuevo análisis del plano subyacente que nos permitió aproximarnos a la operatoria y practicidad del término en el caso de estudio. Luego seguimos sumergiéndonos hacia la profundidad de los sentidos que lo componen, a partir de la deconstrucción de la trama de significaciones que forman ese ISU y expresan su tangibilidad. Este procedimiento, que aquí solo exponemos sintéti-

camente a partir de los resultados principales, nos permitió recomponer con mayor nivel de detalle la experiencia social de ese imaginario urbano (Vera, 2021).

**Figura 13**  
Estrategia “reloj de arena” de análisis ISU



Fuente: Elaboración propia.

## A modo de cierre

La reflexión a la que me impulsó este artículo me permitió advertir los movimientos que implicaron cambios en los modos de abordar los imaginarios urbanos en mis investigaciones. Desde un primer momento observé la necesidad de indagar los entramados de sentido que componían los *imaginarios urbanos* que estaban operando en los procesos de transformación urbana de la ciudad de Rosario, sin hacer un estudio del punto de vista ciudadano, porque me interesaba indagar cuáles eran las significaciones dominantes y cómo estaban operando en la materialidad urbana. Este tipo de estudio que busca tender relaciones entre elementos diversos implica un análisis de las trayectorias históricas de los conceptos y sus operaciones urbanas. Si bien pudimos reconocer, en términos generales, los sentidos que componían ese IU analizado, en un momento advertimos que era necesario avanzar con el estudio de la experiencia cotidiana, material y subjetiva para comprender con otra profundidad cómo operan esos imaginarios. De ese modo, a partir de la articulación teórica, ensayamos un proceso de investigación de estudio en profundidad de un caso que permitiera invertir la lógica con la que veníamos trabajando.

Así, empezamos a rastrear los sentidos en disputa en un proceso de producción del espacio, fuimos siguiendo los hilos y tejiendo una trama compleja que visibiliza el campo de sentidos que configuran el imaginario social urbano activado en un proceso particular. Y a partir de allí volvimos a recurrir a nuestro primer modo de análisis de los IU, más distante, más general, para dar otro giro y completar ese estudio de campo. Allí surge la metáfora del reloj de arena que, al modo de una cinta de Moebius, nos indica un movimiento infinito de ida y vuelta que resultó muy fructífero para la indagación compleja de los imaginarios sociales urbanos.

## Referencias

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. RIL.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Editorial Universidad de Concepción.
- Baeza, M. (2015). *Hacer mundo. Significaciones imaginario-sociales para construir sociedad*. RIL.
- Baeza, M. (2020) *Enigmas del presente. Entre el neo-selvajismo y el pseudo populismo*. RIL.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Duhau, E. y Giglia, A. (2016). *Metrópoli, espacio público y consumo*. CFE.
- Girola, L. (2012). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales* (pp. 402- 430). FCE.
- Girola, L. (2018). Tecnología: ¿Ideología e Imaginario? Aproximaciones teórico-empíricas desde México. *Revista Imagonautas*, 12, 37-58.
- Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Hiernaux, D. (2007). Los imaginarios urbanos: de la teoría y los aterrizajes en los estudios urbanos. *EURE*, 99 (33), 17-30.
- Hiernaux, D. (2008). De los imaginarios a las prácticas urbanas: construyendo la ciudad de mañana. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 64-65, 17-38.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (2012). Renovadas intersecciones: la espacialidad y lo imaginario. En A. Lindón y D. Hiernaux (dirs.), *Geografías de lo imaginario* (pp. 9-28). Siglo XXI-Anthropos.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*, Sendai.
- La Capital. (10 de agosto de 2012). Para las tecnológicas. *La Capital*. <https://www.lacapital.com.ar/edicion-impres/para-las-tecnologicas-n515903.html>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (2008). Los imaginarios urbanos de la dominación y la resistencia: un punto de partida. *Revista Iztpalapa*, 29, 7-12.
- Lungo, M. (2004). Grandes proyectos urbanos: una visión general. *Urbana*, 37, (pp.15-43).
- Municipalidad de Rosario. (1998). *Plan estratégico Rosario 1998*. [https://www.rosario.gob.ar/web/sites/default/files/per\\_1998.pdf](https://www.rosario.gob.ar/web/sites/default/files/per_1998.pdf)
- Municipalidad de Rosario. (2010). *Plan Estratégico Rosario Metropolitano +10 PERM*. [http://echerosario.blogspot.com/2010/05/plan-estrategico-rosario-metropolitana\\_23.html](http://echerosario.blogspot.com/2010/05/plan-estrategico-rosario-metropolitana_23.html)
- Municipalidad de Rosario. (2011). *Plan Urbano Rosario 2007-2017*. [https://www.rosario.gob.ar/ArchivosWeb/plan\\_urbano\\_rosario\\_2007\\_2017.pdf](https://www.rosario.gob.ar/ArchivosWeb/plan_urbano_rosario_2007_2017.pdf)
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, (pp. 17-35).
- Silva, A. (1992). *Imaginarios urbanos*. Arango
- Smith, L. (2011). El “espejo patrimonial”. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antípoda revista de antropología y arqueología*, 12, 39-63.
- Vera, P. (2017). Procesos de recualificación urbana e imaginarios de la innovación. El caso Rosario, Argentina. *Revista Eure*, 43(129), 209-234.
- Vera, P. (2018). Imaginarios del patrimonio en los procesos de reconversión urbana. Puerto Norte, Rosario, Argentina. *Revista URBE*, 11(1), 49-67.
- Vera, P. (2019a). Imaginarios urbanos: dimensiones, puentes y deslizamientos en sus estudios. En P. Vera, A. Gravano y F. Aliaga (Eds.), *Ciudades (In)descifrables. Imaginarios y representaciones sociales de lo urbano* (pp. 13-40). usta-unicen.
- Vera, P. (2019b). Arena de sentidos en la disputa urbana. El caso de la transformación urbana del Barrio República y la Ciudad Universitaria, Rosario, Argentina. *Revista Sociedad Hoy*, 28, 94-121.
- Vera, P. (2021). Imaginario urbano de la dignidad: transformación barrial, derechos y sensibilidades. En de la Calle Vaquero M., V. Delgad-

llo, G. Jajamovich, T. Allis, M. Velasco y M. Pradel (coords.), (In) justicias urbanas, ciudades (in)justas Políticas urbanas, mercantilización y turistificación en ciudades de América Latina y España (pp. 89-105). Catarata.

Vera, P. (2022). Lógicas simbólico-espaciales en procesos conflictivos de transformación urbana. Aproximación al caso Rosario, Argentina. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(1), 205-218.

Vera, P. (2023a). Los imaginarios sociales como dinamizadores de la dialéctica espacial. Propuesta de abordaje desde las significa-

ciones de legitimación y las lógicas simbólico-espaciales. *Quid 16, Revista del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani*, 19, 1-22.

Vera, P. (2023b). Los imaginarios sociales urbanos y la producción del espacio desde una perspectiva socio-fenomenológica. En L. Girola (dir.), *Teorías y metodologías para el abordaje de imaginarios sociales* (pp. 117-145). Universidad Autónoma del Estado de Puebla y Universidad de Santiago de Cali.



E

Ane  
ku  
mene

# Formando docentes en geografías feministas y de las sexualidades. Experiencias pedagógicas con el Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN)

Training Teachers in Feminist and Sexuality Geographies: Pedagogical Experiences with the Research Group in Geographic Education (SIEG-UPN)

Formação de docentes em geografias feministas e das sexualidades: experiências pedagógicas com o Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN)

Carol Tatiana Padilla Tapias\*  
Diego Felipe Rodríguez Méndez\*\*

Cómo citar este artículo: \_\_\_\_\_

Padilla Tapias, C. T. y Rodríguez Méndez, D. F. (2023). Formando docentes en geografías feministas y de las sexualidades. Experiencias pedagógicas con el Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN). *Anekumene*, (26), 70-81. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anezumene/article/view/22882>

\* Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

\*\* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

## Resumen

Este artículo reflexiona acerca de la experiencia desarrollada durante el periodo 2022-2023 por parte del Semillero de Investigación en Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en una serie de actividades que buscaron analizar, proponer y divulgar un trabajo realizado sobre las geografías feministas y de las sexualidades, con miras a aportar a la formación de docentes en este marco espacial e impactar en ambientes educativos escolares y universitarios. Se busca

## Abstract

This article reflects on the experience developed during 2022–2023 by the Research Group in Geographic Education of the National Pedagogical University of Colombia regarding a series of activities aimed at reflecting on, proposing, and disseminating work related to feminist and sexuality geographies, with the goal of contributing to teacher training within this spatial framework and impacting educational environments at both school and university levels. The intention is for this proposal

## Resumo

O presente artigo reflete sobre a experiência desenvolvida durante 2022–2023 pelo Semillero de Investigación en Educación Geográfica da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, a partir de uma série de atividades que buscaram refletir, propor e divulgar um trabalho realizado em relação às geografias feministas e das sexualidades, com o objetivo de contribuir para a formação docente nesse marco espacial e impactar os ambientes educativos escolares e universitários. Busca-se que o pro-

que lo propuesto sea un punto de partida para avanzar en espacios que piensen una educación geográfica desde la mirada feminista, de género y de sexualidad, que resuena desde las coyunturas universitarias y las necesidades en estos ámbitos en las instituciones educativas escolares.

## Palabras clave

enseñanza de la geografía; formación docente; geografía feminista; geografía de las sexualidades; semillero de investigación

to serve as a starting point for continuing to foster spaces that envision geographic education from feminist, gender, and sexuality perspectives, resonating with university dynamics and the needs present in educational institutions.

## Keywords

geography teaching; teacher training; feminist geography; geography of sexualities; research group

posto seja um ponto de partida para continuar propondo espaços que pensem a educação geográfica a partir de uma perspectiva feminista, de gênero e sexualidade, em ressonância com as conjunturas universitárias e as necessidades desses âmbitos nas instituições escolares.

## Palavras-chave

ensino de geografia; formação docente; geografia feminista; geografia das sexualidades; grupo de pesquisa

## Presentación

El SIEG (Semillero de Investigación en Educación Geográfica) de la Universidad Pedagógica Nacional, orientado por docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales del Grupo Geopaideia, se ha preocupado por motivar a docentes en formación en el campo de la geografía en la comprensión de problemas espaciales contemporáneos, así como su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación formal y no formal. Para esta oportunidad se presentan y analizan los resultados de una experiencia pedagógica desarrollada en los años 2022 y 2023 en relación con el tema que conjuntamente se acordó indagar: las geografías feministas y de las sexualidades desde la educación geográfica.

La decisión conjunta de abordar esta temática parte de las necesidades evidenciadas en el retorno pospandemia a las aulas, en especial, la latencia de problemáticas como las Violencias Basadas en Género (VBG) en el entorno universitario. También, por el interés de abordar un tema que permea las distintas escalas y producciones espaciales cotidianas por parte de estudiantes y egresadas quienes comprenden la urgencia de tratar temáticas como las corporalidades, la espacialidad de las violencias en la ciudad y universidad, los tránsitos de las mujeres en la construcción del campo geográfico, el reconocimiento de las disidencias de sexo/género/deseo y cómo aportar en los procesos formativos, de enseñanza y aprendizaje en entornos educativos de nivel escolar y superior desde este marco teórico y metodológico.

A continuación, se desarrollan dos apartados que exponen los resultados de esta experiencia. El primero pone el énfasis en la contextualización teórica de las geografías feministas y de las sexualidades, sus impactos en el campo espacial, sus tránsitos y debates para defender su pertinencia. El segundo comparte desde una escala temporal los resultados de las actividades realizadas, su impacto en la comunidad universitaria, escolar y externa, así como sus potencialidades para la formación docente.

Por último, se presentan las reflexiones de la experiencia, los retos que se afrontaron y el camino a seguir desde esta apuesta formativa que compete a docentes de ciencias sociales y geografía, en la búsqueda de cuestionar las formas tradicionales de entender el espacio desde una perspectiva homogénea y asexuada.

### El género y las sexualidades como políticas espaciales de conocimiento

Al revisar la trayectoria que ha construido el SIEG en los últimos años, se han propuesto trabajos en relación con la educación espacial inclusiva, la ciudad educadora y la gamificación. No obstante, desde el 2015, año de creación del semillero, lo relacionado con el género se abordó en algunas oportunidades, principalmente por el interés de algunas integrantes, pero no de la forma en la que se consolidó durante el periodo 2022-2023.

Como exponen Patiño *et al.* (2018), el resultado de que existan pocas propuestas relacionadas con el enfoque de género en las carreras de licenciatura en Ciencias Sociales o los pregrados en Geografía en Colombia responde a la poca importancia que le brindan los docentes del programa y al desinterés de la comunidad estudiantil. Pero, también es resultado de una larga tradición geográfica, machista y heterosexista que ha negado la espacialidad del género y de la sexualidad en los fenómenos sociales y los espacios cotidianos.

A este respecto, Larreche (2018) analiza, desde las reflexiones de María Dolores García Ramón, la crítica hacia la geografía como ciencia que comprende la sociedad como neutra, asexuada y homogénea. Para fomentar un análisis espacial complejo, se debe entender que el género y la sexualidad son productores del espacio, el paisaje, el lugar y el territorio. Las geografías feministas y de las sexualidades son campos que por su horizonte de sentido diferencial, multidimensional e interseccional posicionan un análisis crítico sobre las relaciones de poder jerárquicas que comprenden al género, la sexualidad y el deseo, así como su influencia en la construcción de espacios y lugares de la sociedad actual en distintas escalas.

Proponer la pertinencia del campo teórico, metodológico y sensible de las geografías feministas y de las sexualidades en diálogo con la educación geográfica implicó una reflexión y revisión de la literatura desde sus raíces anglosajonas hasta los aportes locales en Colombia. Desde las latitudes anglosajonas, se rescatan los aportes de Massey (2005) en relación con las espacialidades feministas al conceptualizar el espacio como algo inacabado, abierto a la diferencia, pero que privilegia la mirada masculina y esto produce estructuras espaciales binarias en las que lo femenino y, por tanto, las mujeres, están en un segundo plano a nivel social.

En el campo de la sexualidad, también desde estas latitudes, Bell y Valentine (1995) proponen la heterosexualidad como un mecanismo que transforma y permea los lugares cotidianos, por lo que existen actos espaciales subversivos que transgreden la normatividad heterosexual, y binaria, del género y el deseo. Los aportes de estos autores construyen las reflexiones iniciales de estos campos, no obstante, siempre manteniendo una mirada desde el norte global y no aterrizada a las realidades de los sures.

Por esta razón, se continúa con la revisión de literatura, pero a nivel nacional. Las reflexiones locales desde el campo de las espacialidades deseantes y de la sexualidad son propuestas por Ramírez (2013) al investigar el *cruising* en la localidad de Chapinero, el cual es el principal sitio de homosocialización en Bogotá. Su propuesta teórica además surge de cuestionar las políticas académicas que definen qué es apropiado investigar en el campo de la geografía y en nuestros entornos espaciales. Parte de la propuesta epistemológica del autor es buscar:

Joder a la geografía, pues, es revolverla y sacarla de su burbuja de seguridad que le brinda la tecnificación de la cartografía,

la convencional planificación urbana y regional o los estudios geográficos sin ningún análisis social y cultural de los espacios que investigan. (p. 136)

Por el contrario, se busca acoger las críticas feministas, los estudios *queer/queer* y las lecturas transgresoras sobre las transformaciones del espacio para profundizar en políticas otras de conocimiento espacial. En ese orden de ideas, metodológicamente se han realizado propuestas de análisis locales, en este caso, desde la postura epistemológica de Ojeda (2020) con la contracartografía. En palabras de la autora:

Guiada por la geografía crítica, mi experiencia de investigación ha estado enfocada en cómo los espacios y sujetos se constituyen mutuamente en un proceso inacabado que está siempre atravesado por relaciones de poder. Desde la geografía feminista, entiendo que el género y la sexualidad son ejes constitutivos de estas relaciones. (p. 167)

Por lo tanto, realizar contracartografías desde esta perspectiva posibilita metodológicamente identificar las producciones espaciales desiguales para lograr imaginar, aportar y construir espacios en los que, en este contexto, todos los cuerpos y deseos importen. En último lugar, en esta revisión teórica, no se pueden pasar por alto los aportes de Ulloa (2019) en relación con las potencialidades que Colombia posee desde sus múltiples historias, memorias, corporalidades y territorialidades para consolidar un campo fructífero de geografías feministas y de las sexualidades, no obstante, este no puede enfocarse solo en lo disciplinar, también necesita de lo educativo, aspecto que en la revisión bibliográfica contó con pocas propuestas, sobre todo en el ámbito escolar (Rodríguez, 2022).

## Pensar las geografías feministas y de las sexualidades en la formación docente desde el Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN)

Para materializar este propósito, se contó con el apoyo de los y las integrantes del SIEG, así como de los docentes que lo lideran, para el desarrollo de las actividades que se mencionan más adelante. Esta serie de actividades se exponen en un orden temporal, desde su inicio en junio de 2022, con el seminario intersemestral, hasta la finalización en noviembre del 2023 con la divulgación en un evento académico.

A continuación, se contextualiza cada momento con sus propósitos formativos, espacios, participantes y líderes de la actividad. En la búsqueda de aportar a la formación docente, el SIEG pensó las formas para que, en primer lugar, existiera la apropiación conceptual y metodológica del campo. Luego, poner sobre la mesa las posibilidades, potencialidades y dificultades para llevar estas temáticas al aula escolar o universitaria. Por último, llevar a la práctica, ejecutar y divulgar lo obtenido.

## Seminario de formación intersemestral: un acercamiento inicial

La primera actividad desarrollada fue el seminario intersemestral titulado “Geografías del género y de las sexualidades: aportes teóricos y prácticos para la formación docente”, realizado entre los meses de junio y agosto de 2022. Antes de consolidar este espacio, se realizaban reuniones para discutir los fundamentos conceptuales, metodológicos y pedagógicos del campo de interés. Posteriormente, se recogieron las inquietudes, sugerencias y urgencias de integrantes y docentes para formalizar un programa académico secuencial que se desarrollaría en el periodo intersemestral, una vez finalizado el semestre 2022-1 (Véase figura 1).

Figura 1

Actividades desarrolladas en el curso intersemestral



Fuente: Elaboración propia (2022).

El curso se propuso como un espacio dirigido no solo a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales sino también para personas interesadas en los temas de género, sexualidad, educación y espacio; estuvieron presentes personas de distintas Licenciaturas (Educación Comunitaria, Educación Especial y Física). Tampoco era obligatorio ser parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por ello asistieron estudiantes de la Universidad Distrital y personas egresadas del programa que laboran en colegios privados de Bogotá y Soacha.

Temáticamente se desarrollaron los siguientes módulos semanales: Introducción general a las geografías del género y de las sexualidades, Metodologías investigativas en geografías de género y de las sexualidades, Experiencias investigativas y pedagógicas en geografías feministas y de género, Geografías de las sexualidades: experiencias no normativas y pedagogías *queer/queer*, y Educación geográfica desde las geografías de género y de las sexualidades.

Cada semana un integrante, o en forma grupal con apoyo de un docente, lideraba la sesión a partir de distintas mediaciones didácticas como la presentación magistral, la discusión de lecturas, el foro con egresadas,

cinéfono, ejercicios performativos e intervenciones pedagógicas. Este espacio permitió rescatar experiencias de egresadas con sus trabajos de grado, como el caso de las maestras Johanna Martínez y Nicol Santana quienes abordaron las geografías feministas, el cuerpo y el enfoque de género, o el de la profesora Alejandra Hernández egresada de la Maestría en Estudios Sociales, con su tesis sobre cartografías feministas y participativas.

Los diálogos encontrados a partir de las discusiones, los debates y la búsqueda de justificar la pertinencia de este campo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y la universidad constataron lo obvio, no se busca generar diálogos desde estas geografías en los espacios de educación formales. Este fue el abre bocas para proponer y luego divulgar posibilidades educativas en el campo de la geografía que potencia el análisis espacial desde una perspectiva polifacética.

### Difusión en programas radiales: contar las reflexiones espaciales generizadas

Un medio de difusión de las actividades y reflexiones sobre las geografías feministas y de las sexualidades abordadas por el semillero fueron los programas radiales de La Pedagógica Radio. Se realizaron tres emisiones en donde el eje central fue la espacialización del género y la sexualidad, y su impacto en la formación docente y procesos de enseñanza en la escuela y la universidad.

La primera emisión salió al aire el 31 de octubre del 2022 con el nombre de “Geografías de Género y de las Sexualidades” (Ruiz, 2022), en el programa radial de Toma Única. Se contó con la participación de Laura Cuellar, Tatiana Padilla y Diego Rodríguez, integrantes del SIEG. Se abordó un recuento histórico del campo de las geografías del género y la sexualidad iniciando por la geografía humanística producida, hecha y pensada por los hombres y donde las mujeres estaban subordinadas; a la escena geográfica entraron la geografía de la mujer y las geografías feministas en los años sesenta y setenta donde se habla de que la otra mitad del mundo no está siendo escuchada, pero estas posturas tenían un gran problema, se pensaba un tipo de mujer hegemónica blanca, de clase media o alta. En los ochenta llegan las geografías del género y con el posmodernismo en 1990 se da un giro espacial, se presentan los estudios *queer*, de la sexualidad, decoloniales, de la orientación del deseo y el cuerpo en la construcción espacial de la sociedad.

Por otro lado, se discutió acerca de la relevancia de enseñar estas geografías, en donde se hizo evidente la necesidad de una educación sexual en Colombia que ha sido rezagada de los escenarios escolares. Se reflexionó acerca de que el espacio se ha entendido desde lo neutral y asexual, omitiendo que este es producto y productor de la sociedad. La educación sexual asertiva permite que las infancias y adolescencias puedan habitar en escuelas y un mundo más seguro para sus cuerpos, en

donde puedan tener la libertad de expresión de su orientación del deseo, su identidad de género, pensar en el autoconocimiento y autocuidado sin ser segregados, discriminados y que puedan establecer y respetar los límites de las otras personas.

La segunda emisión, “Género y espacialidad de las violencias en el entorno universitario” (Alfonso, 2022), se realizó en La Pedagógica Radio el 25 de noviembre del 2022, día de conmemoración por la eliminación de las violencias contra la mujer. Tuvo como invitadas a Geraldine Narváez, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y a Iliara Montenegro, historiadora y estudiante de Geografía de la Universidad Externado; el SIEG también participó en el espacio con los integrantes Diego Rodríguez y Valentina Nieto. Este espacio radial nace del I Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas de Colombia realizado en la Universidad Externado.

El eje central del espacio fueron las violencias basadas en género, por lo que la emisión se dividió en tres bloques. En el primero se discutió sobre la pregunta, ¿cuál es la relación existente entre género, espacio y violencia? Se da como respuesta que la relación entre Violencias Basadas en Género (VBG) y espacio es una relación condicionante, porque se habla de relaciones de poder que se legitiman desde un sistema que subyuga y brinda privilegios a las personas según su identidad y expresión de género. El espacio se construye, se deconstruye, se reforma, se reestructura por medio de relaciones de poder y estas condicionan cómo se habita, aunque estos sistemas de opresiones afectan de forma diferencial a las personas; por ejemplo, no afectan de la misma manera a una mujer cisgénero que a una mujer trans. Así mismo, la ciudad está planificada de un modo que privilegia corporalidades masculinas y se configuran lugares que representan hostilidad y peligro como el transporte público, por esto, se debe cuestionar el habitar la ciudad y otras maneras de habitarla.

El segundo bloque se dedicó a abordar las violencias en los entornos universitarios, en el caso de la Universidad Pedagógica estas violencias se revelan en los espacios de esparcimiento, en las salidas de campo y hasta en los mismos salones. La producción teórica es excluyente, legitimando un conocimiento eurocéntrico y androcéntrico. Por último, se resaltó la importancia de trabajar estas problemáticas no solamente de forma punitiva sino también preventiva, y se destacaron los talleres de prevención de VBG realizados por el SIEG. Geraldine Narváez destacó los hallazgos de su trabajo de grado que lleva por título “Alzar la voz: visibilizando y sanando las violencias basadas en género en los espacios universitarios con mujeres y disidencias sexuales”:

(...) a través de mi trabajo de grado y la práctica de este pude materializar todas estas violencias que no solo enfrentamos las mujeres, sino que me permitió ampliar esta perspectiva, y es que también hay unos discursos hegemónicos que son bastante violentos que se inscriben en las corporalidades, por ejem-

plo, desde los feminismos disidentes encontramos diferentes matrices de dominación, como el machismo, estereotipos de género, el capacitismo, el sexismo y estas violencias estructurales se materializan y se incorporan en quienes habitamos este contexto específico de la universidad. (Alfonso, 2022, 18m09s)

De igual forma, Iliria Montenegro compartió su experiencia en la Universidad Externado y los resultados de una cartografía realizada durante el primer encuentro de geografías feministas por el colectivo Suculentas del que ella hace parte, encontraron que las vbg están ancladas a otros sistemas de opresión como el clasismo “(...) Muchas personas entran a la universidad endeudadas o tienen que mantener una beca y hacen que una persona que entra sea vulnerable ante un entorno como el Externado que resulta ser clasista y no se pueden separar estas violencias” (Alfonso, 2022, 20m16s).

Con relación a lo anterior, ella menciona las relaciones de poder que se reflejan entre las facultades, ya que algunas de ellas tienen mayores presupuestos; también las jerarquías entre estudiantes y docentes, donde estos realizan comentarios violentos hacia las estudiantes acerca de sus corporalidades, se presenta la transfobia y un lugar binario muy marcado. Finalmente, destaca el aspecto intelectual, porque las mujeres deben esforzarse aún más que sus compañeros hombres para que sus conocimientos tengan validez o, cuando una mujer obtiene un reconocimiento, se piensa que se debe a que ella tuvo una relación sexoafectiva con un profesor.

Durante el tercer bloque se dialogó acerca de la atención a las vbg. Las invitadas resaltaron la importancia y la necesidad de tener estos protocolos, que no son un regalo institucional, pues existe una presión detrás de su creación y modificación. En el caso de la UPN, se ha ido revisando, socializando y la comunidad estudiantil ha realizado recomendaciones; sin embargo, los protocolos se deben modificar con el paso del tiempo según los casos que se presenten. Una recomendación realizada es que antes de algo protocolario o sancionatorio debe existir un cambio curricular, anexar otras pedagogías y apuestas de trabajo ya existentes que se han omitido, reconociendo el gran esfuerzo y aportes que da la autogestión. La institucionalidad debe transversalizar las apuestas pedagógicas que ya se han trabajado y las apuestas teóricas del género, de la sexualidad y feministas.

La última emisión radial se realizó en La Pedagógica Radio el 8 de marzo del 2023, en conmemoración del Día Internacional de la Mujer. Aquí se realizó un conversatorio con la participación de Alison Ortiz, Johana Celis y Nicolle Rodríguez, integrantes del SIEG, con el título “El lugar de la(s) mujeres en la geografía: luchas, debates y tránsitos con las estudiantes del SIEG de la UPN” (Alfonso, 2023).

En un primer momento, se aborda la historia que da origen a la conmemoración ligada a las mujeres en una fábrica de textiles y el incendio que

sucedió durante su manifestación por las condiciones de trabajo, pero las participantes aportan otro inicio de la conmemoración que es más acorde con el movimiento obrero del siglo XIX y el mundo de la industrialización. Se destaca que es un día para reivindicar a la mujer trabajadora que para ese momento del mundo no podía pensarse políticamente, es así que este día no es una celebración, es una conmemoración de la llegada de la mujer al espacio público, aunque sigue siendo una lucha de la mujer blanca.

El conversatorio continuó desde la pregunta: ¿cómo cuestionamos el espacio? Las mujeres cuestionan el espacio que habitan desde las desigualdades, es evidente que el dominio del espacio público es masculino, las mujeres habitan en un mundo que no está diseñado para ellas, en que el cuerpo femenino es usado como botín de guerra, un mundo en que ellas no se sienten seguras de salir a las calles, son cuestionadas y juzgadas por sus cuerpos y su forma de vestir usada como excusa para el acoso. También configura la percepción de seguridad, pues la ciudad se vuelve un espacio hostil que resalta la complicidad en el silencio de los otros y la dominación patriarcal que produce espacios de acoso.

Las desigualdades se encuentran también en la academia, como perspectivas masculinas que cuestionan el espacio, por parte de las mujeres, su espacio es el privado y cuando pasan a un espacio público son infantilizadas, deslegitimadas y puestas en el eslabón más bajo de la difusión científica; se encuentran con los techos de cristal en donde no tienen la misma participación y reconocimiento de sus compañeros hombres. Existen espacios que las mujeres se han ganado como el espacio político, pero aún falta mucho por conseguir, es necesario poner en discusión los retos para ganar una ciudad pensada para las mujeres, la unión del movimiento feminista y dejar de pensar en el cuerpo de la mujer desde la mirada masculina.

Por último, se abordaron los aportes de la poscolonialidad e interseccionalidad, que permiten tener un panorama más amplio. Ver cómo las estructuras de poder se determinan con las violencias ejercidas hacia las mujeres, tener una mirada diferenciada del sujeto. Aquí se retoman los postulados de Bell Hooks, porque no es lo mismo ser una mujer blanca, de la primera ola del feminismo, y de clase social media, a ser una mujer negra y trabajadora del servicio doméstico. Las condiciones de discriminación son distintas y el lugar de enunciación también lo es. La diversidad hace que la violencia y la marginalidad no sean iguales para todas:

Nuestra intención no era ensombrecer la sororidad, sino poner en marcha políticas concretas de solidaridad que hicieran posible una verdadera sororidad. Sabíamos que no podría haber una sororidad real entre mujeres blancas y de color si las blancas no eran capaces de despojarse de su supremacía de raza, si el movimiento feminista no era antirracista. (Hooks, 2000, p. 87)

Estos programas de difusión fueron claves y permitieron generar un espacio de diálogo sobre el lugar que ocupan las mujeres y disidencias sexuales, cómo se piensan y construyen el espacio, quienes transitan un mundo que no está creado para la diferencia, poner en la discusión que no se puede entender el espacio sin las relaciones de poder y que las VBG están ancladas a otros sistemas de opresión. También, fue relevante la comprensión del espacio vivido de forma diferenciada, desde la periferia, desde las corporalidades, la orientación del deseo, la raza y la etnia, etc. Para terminar, las emisiones presentadas dejan en la mesa de discusión, seguir explorando la relación con el espacio de quienes lo habitan desde otros lugares de enunciación y trabajar por espacios educativos en los que todos los cuerpos importen (Véase figura 2).

**Figura 2**  
Participación de integrantes del SIEG en programas radiales de la UPN



Fuente: Elaboración propia (2022-2023).

### Espacialidad de las Violencias Basadas en Género (VBG): experiencias formativas

En el marco del trabajo de grado de Rodríguez (2023), se propuso la salida de campo “Caminando las contracartografías del género y la sexualidad en la Universidad Pedagógica Nacional”, con estudiantes de grado décimo del Colegio Nuestra Señora del Pilar – Chapinero (Véase figura 3). El recorrido se realizó con el objetivo de identificar el concepto de las VBG y sus manifestaciones en el espacio; se planteó una salida de campo desde el enfoque de las geografías del género y las sexualidades, lo que implicó pensar la forma de realizar las salidas; se propuso que las estudiantes recorrieran lugares vividos para impactar en sus procesos formativos.

**Figura 3**  
Talleres de vbg realizados durante la salida de campo con estudiantes de escuela



Fuente: Elaboración propia (2023).

En la salida de campo se realizó una serie de talleres acerca de las violencias basadas en género y su espacialización. El SIEG aportó en la realización de dos talleres: el primero realizado por Brayan Camacho, que consistió en la lectura de párrafos que contenían algún tipo de violencia y ubicar en un violentómetro el grado de alerta según la violencia expresada en el párrafo. Este funciona en forma similar a los colores del semáforo, donde los colores verdes representan violencias leves tales como chistes, bromas y comentarios que guardan un contexto violento o negativo hacia las mujeres o disidencias sexuales; los colores amarillos son casos en los que ya se tiene una intencionalidad negativa como humillar, ridiculizar o descalificar y así van aumentando, según la intensidad del color, las conductas violentas. En el naranja se encuentran clasificadas las violencias como tocar indebidamente a una persona sin su consentimiento, pellizco, golpes de “juego” y cachetadas. El último nivel es el rojo, donde se encuentran violencias graves que pueden ser penalizadas, como amenazas, mutilaciones, abuso sexual, violaciones o feminicidio.

Fue necesario elegir con cuidado el contenido que se estaba trabajando, porque, si bien se quería generar una conciencia acerca de las violencias, se entendía que el contenido podía ser sensible para las estudiantes; por otro lado, también se hizo énfasis en que estas violencias son como un efecto dominó, por lo general los abusadores comienzan con violencias leves como chistes y pueden ir escalando.

El segundo taller realizado por el semillero fue acerca de la espacialización de las VBG, dirigido por Valentina Nieto, Nicolle Rodríguez y Tatiana Padilla. Este tenía por objetivo identificar el concepto de VBG y sus distintas manifestaciones en el espacio. Se realizó una breve explicación sobre los tipos de violencia de género a partir del protocolo de violencias basadas en género de la Universidad Pedagógica Nacional, con referencia al apartado de tipificación de las VBG. Además, se presentaron una serie de fragmentos de películas para ejemplificar estas violencias, que son reproducidas y normalizadas por los medios culturales como las películas, novelas y series.

Después, se propuso la creación de un espacio de miedo. Para ello, el curso se dividió en grupos de trabajo y cada grupo debía crear una situación de violencia en un espacio público, entre las opciones estaban transporte público, parques, colegios y calles.

Se socializaron los productos, en los relatos de las estudiantes se identificaron casos de VBG antes explicados por las docentes, casos personales, de noticias y relatos creativos. El grupo al que se le asignó el parque partió de un hecho cotidiano como sacar a pasear a la mascota, para mostrar que en cualquier espacio y actividad las mujeres se encuentran en situaciones de riesgo. Desde los títulos las estudiantes también evidenciaban que las VBG son frecuentes, como en el transporte público que es un espacio con frecuencia diaria y el acoso allí se convierte, como ellas lo titularon, en algo de “todos los días”. Asimismo, expresaban en

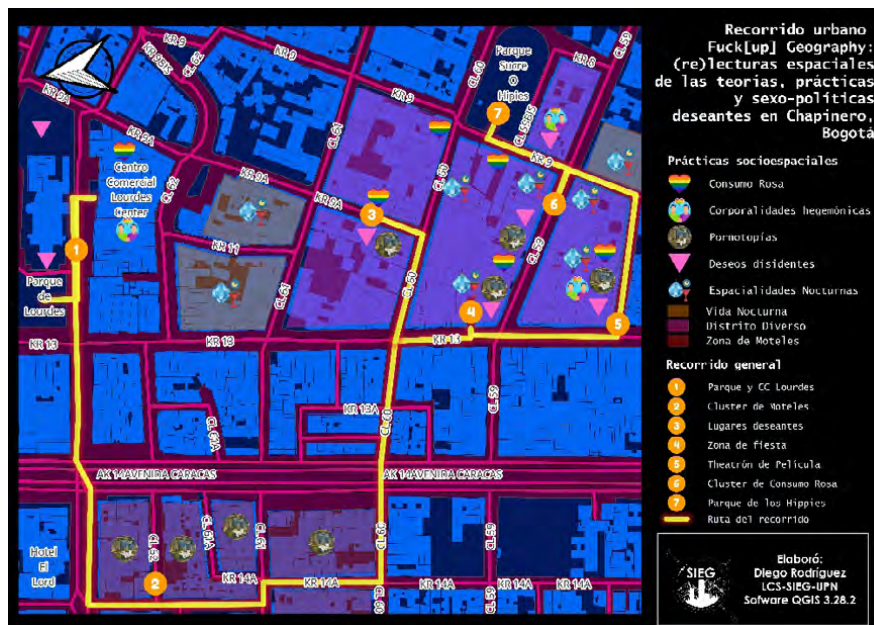
sus relatos situaciones de acoso que se presentan en las aulas de clase, en las que docentes hacen que sus espacios escolares se conviertan en “clases de terror”.

Estos ejercicios permiten hablar de las VBG, tipificarlas les da un nombre a las acciones violentas, así se da a conocer a las estudiantes que, en sus relaciones amorosas, personales o en su transitar por la ciudad, existen situaciones que ponen en riesgo su integridad. Gracias a ello, pueden etiquetar el grado de violencia y, además, generar acciones de autocuidado y cuidado hacia sus pares. Al tener conocimiento de las VBG, pueden cuestionar su normalización, en particular cuando esta se presenta como algo cotidiano o romántico en el entorno familiar, así como en películas y series.

### Recorrido urbano nocturno en Chapinero: caminar los espacios deseantes de la ciudad

El recorrido dirigido por el semillero se realizó con el objetivo de identificar las dinámicas socio-espaciales en la ciudad de Bogotá, con base en las teorías de las geografías de la sexualidad y la geografía cultural. El barrio Chapinero Central (Véase figura 4) fue escogido para el recorrido por su producción espacial y lugares para el consumo sexual, consumo rosa, la vida nocturna y su relación con la homosocialización y diversidad sexual (Luna, 2011). Para realizar este recorrido se abordó la metodología del paseo urbano.

Figura 4  
Mapa del recorrido urbano nocturno liderado por el SIEG



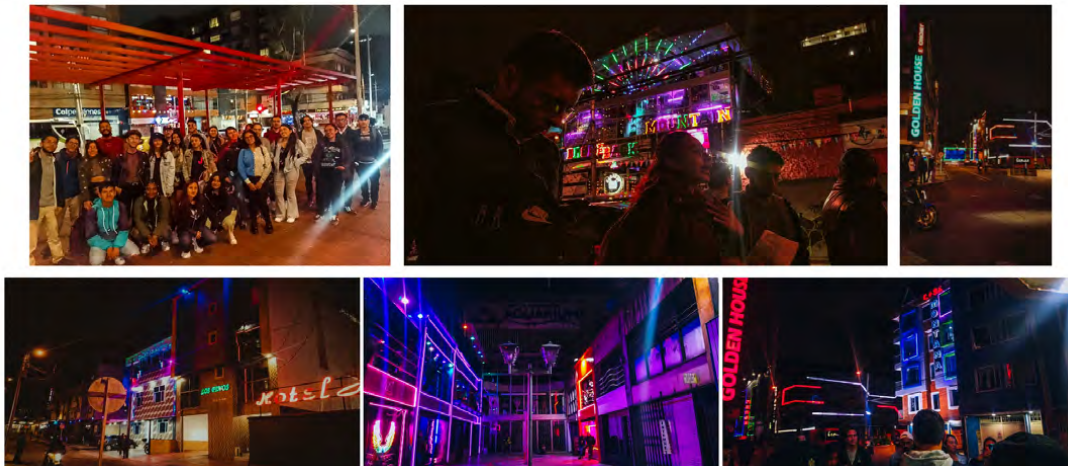
Fuente: Elaboración propia a través de QGIS con base en información georreferenciada tomada de UAEC (2023), UAEC (2024) y Secretaría Distrital de Movilidad (s.f.).

Cada integrante del semillero tenía un punto asignado en el que explicaría su tema. El recorrido tuvo como punto de encuentro la Plaza de Lourdes y allí el primer espacio que se abordó fueron las sex shops. Se propuso una actividad en la que los asistentes preguntaran en las tiendas productos que les llamaran su atención; dentro de las reflexiones dadas se encuentra el falocentrismo que existe en los juguetes sexuales dirigidos para todas las personas.

El segundo espacio fueron los moteles ubicados en la Carrera 15 con Calle 63. Se problematizan los moteles como lugares de reproducción de pornotopías, lugares donde se alteran las convenciones urbanas cotidianas

(Preciado, 2021). Allí se construyen lugares adecuados para los encuentros sexuales a partir de distintas decoraciones temáticas, colores, el uso de luces y muebles adaptados para el sexo; tienen repercusiones sobre el espacio público ya que se reduce el tránsito de personas por estas calles y se rompe la dicotomía espacio público-privado. Además, se resaltó, son lugares que espacialmente están en función del capital, pues aportan a la economía de la ciudad y, en el caso de Bogotá, para el Plan de Ordenamiento Territorial se ubican en los polígonos de alto impacto, por lo que su funcionamiento está legalizado y aporta a la construcción de la ciudad (Ortiz, 2019) (Véase figura 5).

**Figura 5**  
 Momentos y lugares del recorrido urbano nocturno realizado en Chapinero Central



Fuente: Elaboración propia (2023).

En las siguientes paradas se dialogó sobre el *crusing* en las cabinas destinadas por algunos locales de fachadas de bajo perfil, con la finalidad de tener relaciones sexuales públicas con desconocidos, y los mapas de la comunidad LGTBQ donde colocaban y valoraban lugares públicos destinados para el sexo. Nuevamente, se muestran espacios en los que el deseo configura sus superficies, se rompe el binarismo público-privado al alterar los espacios en los que se realizan actos espaciales subversivos (Ramírez, 2013).

Para finalizar el recorrido urbano nocturno, en las zonas cercanas al Parque de los Hippies y los alrededores de Theatron sobre la carrera 13 con calle 58, se discutió cómo se han construido discotecas reconocidas por el distrito diverso, se encuentran bares para la comunidad LGTBQ organizados alrededor de Theatron, la mayor discoteca gay de América Latina con 13 salas temáticas, bajo el discurso de libertad e inclusión como insignia. Sin embargo, la reconocida discoteca se reserva los derechos

de admisión, juzgando por la ropa y la apariencia física a quienes ingresan. En su discurso de inclusión, la exclusión se legitima en la forma de ser “gay” hegemónico (Gil, 2013; Moncada, 2020).

Este recorrido permite identificar cómo se problematizan la construcción del espacio y las relaciones de espacio, placer y cuerpo rescatando las críticas de Bell y Valentine (1995) al denunciar que la geografía tenía la potencialidad de mapear el deseo, y a su vez, la reproducción de prácticas excluyentes inscritas en este caso, en el distrito diverso que privilegia corporalidades hegemónicas.

Para terminar, es de resaltar la amplia participación en la actividad, pues también fue dirigida a un público general por lo que asistieron docentes del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN, estudiantes de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia, estudiantes de ingeniería de la Universidad ECCI y estudiantes de distintas licenciaturas de la Universidad Pedagógica y la Universidad Distrital interesados en los temas

propuestos. Este espacio se consolidó como una posibilidad de educar desde y en la ciudad en aspectos que son cotidianos, pero que no se analizan o problematizan desde la mirada espacial y que le dan sentido a la ciudad que se habita en el día a día.

## Divulgar en otros espacios: participación en un evento académico feminista

Como cierre de esta serie de momentos, se divulgan los resultados de algunas experiencias mencionadas, así como el aporte que ha realizado el SIEG-UPN a la construcción de las reflexiones de las espacialidades feministas y de las sexualidades a nivel local. Estos espacios son importantes porque permitieron compartir en otras latitudes el trabajo realizado y recibir comentarios, sugerencias y recomendaciones a partir de lo consolidado. Las participaciones se dieron puntualmente en el II Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas, realizado en septiembre de 2023 en la Universidad de Nariño, en San Juan de Pasto. A continuación, se especifica el desarrollo e impacto de este evento (Véase figura 6).

**Figura 6**

*Evento académico y participación de integrantes del SIEG-UPN*



**Fuente:** Elaboración propia (2023) y Universidad de Nariño (2024).

Como antecedente se tienen las dificultades relacionadas con el transporte para llegar hasta Pasto en el departamento de Nariño. Ante esto, se decide de forma colectiva, y no solo con integrantes del SIEG, buscar los medios para poder asistir a este espacio de divulgación. Por esto, estudiantes de distintas líneas de investigación y semilleros, como la línea de Formación Política y Memoria Social, Investigación y Enseñanza de la Historia, Geografías Críticas y Educación y el PUC (Semillero de investigación: Problemas Urbanos Contemporáneos) en grupo construyeron por anticipado los resúmenes con ayuda de docentes de la licenciatura, para solicitar a la universidad el apoyo del transporte, lo que finalmente se logró.

Desde el SIEG, en el evento se divulgaron las ponencias tituladas “Escenario de las mujeres en el Rock Colombiano”, de Leidy Johanna Celis Piedra,

“Experiencia educativa taller espacios de miedo y vergüenza”, de Laura Valentina Nieto Londoño y Carol Tatiana Padilla Tapias, y “Experiencia educativa del recorrido nocturno urbano: Fuck[up] Geography: (re)lecturas espaciales de las teorías, prácticas y sexo-políticas deseantes en Chapinero, Bogotá”, de Carol Tatiana Padilla Tapias y Diego Felipe Rodríguez Méndez.

Estas ponencias, ubicadas en distintas mesas temáticas, dieron a conocer las apuestas de los y las docentes en formación del SIEG y de la Universidad Pedagógica, situando la figura docente como productora de conocimiento espacial y social. Además, con la particularidad de que estas reflexiones se pensaron desde el género y las sexualidades como experiencias cotidianas atravesadas por cualidades interseccionales y con espacialidades múltiples. De esta manera, no solo se aportó a un conocimiento feminista, sino que se demostró la influencia que tienen los docentes para reflexionar y abordar estos temas.

Con estas presentaciones, el SIEG se posiciona como un espacio formativo y de investigación en educación que ha reflexionado sobre la espacialidad del género y la sexualidad, y las maneras de llevar a las aulas estas temáticas. Además, estar en estas latitudes permitió ampliar los horizontes de sentido sobre cómo se permean las relaciones de sexo, género y deseo a partir de las realidades que exponen los afrofeminismos, la geografía urbana con enfoque feminista, los feminismos indígenas y las pedagogías feministas espaciales. Esto último evidencia la cualidad compleja, multidimensional, multiescalar e interseccional de las geografías feministas y de las sexualidades, y da pie para pensar un repertorio de problemas territoriales, experiencias corporales y escalas para abordar en el aula y luego divulgarlas.

## Reflexiones de la experiencia

Este escrito presenta los resultados y reflexiones de una experiencia educativa liderada por el SIEG-UPN que, a partir de las coyunturas universitarias y la latencia de los marcos teóricos provenientes de la geografía feminista y de las sexualidades, buscó propiciar espacios en la formación de docentes de ciencias sociales para que en su aprendizaje del análisis espacial pudieran cruzar los elementos propuestos por el género, la sexualidad y la identidad atravesada por marcos interseccionales que configuran la vida de las personas.

Estos momentos que se desarrollaron durante el periodo 2022-2023 fueron significativos no solo para las personas que conforman el SIEG (docentes, estudiantes y egresadas) sino también para aquellas personas que asistieron a las actividades programadas, que van desde estudiantes de la UPN y estudiantes de nivel escolar hasta personas externas a la universidad y de otros saberes disciplinarios y pedagógicos. Por esto, la experiencia se convierte en una posibilidad de formar en análisis espacial presentando otras dimensiones que caracterizan a los lugares de la ciudad y espacios íntimos como el cuerpo.

La invitación que se hace a docentes y estudiantes de Ciencias Sociales y Geografía es a continuar reflexionando y proponiendo en relación con estas temáticas. A partir de las exigencias que hacen los movimientos feministas universitarios, los docentes con sus marcas vitales de género y sexualidad, así como los estudiantes de nivel universitario y escolar acerca de un análisis real de estos temas, se hace necesario que sea una tarea colectiva de los integrantes de estas unidades académicas y formativas.

Pensar en una formación de docentes de Ciencias Sociales que con apoyo de las espacialidades feministas y de las sexualidades impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una apuesta que debe seguir construyéndose, para que en las aulas, todos los cuerpos importen, se comprenda la importancia de abordar las vbg, no se pase por alto la cotidianidad del cuerpo, la sexualidad y el deseo, y se trabaje por una geografía que desestabilice los modos tradicionales de entender el espacio, los lugares y los territorios.

## Agradecimientos

Agradecemos a todas las personas que hicieron parte de este proceso y con sus aportes ayudaron a que estas actividades fueran de impacto. Al profesor Felipe Castellanos por abrir el espacio, aportar y aprender sobre las reflexiones de las espacialidades feministas. A los y las estudiantes del SIEG por su liderazgo y participación: Alison Ortiz, Johanna Celis, Laura Cuellar, Nicolle Rodríguez, Tatiana Herrera, Valentina Nieto, Brayan Camacho y Laura Gómez. A las profesoras egresadas de la licenciatura, Nicol Santana y Johanna Martínez, por sus reflexiones situadas desde la escuela para dialogar con los marcos teóricos propuestos.

## Referencias

Alfonso, C. (25 de noviembre del 2022). *Género y espacialidad de las violencias en el entorno universitario* [Programa de radio]. La Pedagógica Radio <https://fb.watch/uD9FVadZ4H/>

Alfonso, C. (8 de marzo del 2023). *El lugar de la(s) mujer(es) en la geografía: luchas, debates y tránsitos* [Programa de radio]. La Pedagógica Radio <https://fb.watch/v107LushYK/>

Bell, D. y Valentine, G. (Eds.). (1995). *Mapping Desire: Geographies of Sexualities*. Routledge.

Gil Hernández, F. (2013). Fronteras morales y políticas sexuales: apuntes sobre 'la política LGBT' y el deseo del Estado. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 13, 43-68. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100003>

Hooks, B. (2000). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.

Larreche, J. (2018). Las sexualidades y su capital espacial. Exploraciones teórico-situadas en la ciudad intermedia de Bahía Blanca, Argentina. *Artículo de Fondo*, 25(25), 163-183. <http://dx.doi.org/10.30972/crn.25253515>

Luna Thorrens, E. F. (2011). Geografía de la diversidad: Chapinero (UPZ99) como Distrito LGBT de Bogotá. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1-16. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2314>

Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad. Algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101- 129). Paidós.

Moncada, V. (2020). *Consumo rosa en Bogotá: movimiento LGBTI+ y transformaciones espaciales 2004-2019* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. 169-183] Repositorio Institucional UNAL <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78947>

Ojeda, D. (2020). Contracartografías: métodos en investigación socioespacial crítica. En C. López (Ed.), *Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos desde las ciencias sociales en el oficio* (pp. 167-184). Pontificia Universidad Javeriana.

Ortiz, C. (2019). Los moteles como lugares de consumo sexual en función del capital. En C. A. Ken Rodríguez, M. del P. Mora Cantellano, S. E. Serrano Oswald y N. Baca Tavira (Coords.), *Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional* (pp. 660-675). UNAM. <https://ru.iiec.unam.mx/4827/1/1-022-Ortiz%20-%20202.pdf>

Patiño, Z., Naranjo, L., y Serna, M. (2018). Perspectiva de género en las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales y Geografía en cuatro universidades públicas de Colombia. *Perspectiva Geográfica*, 23(2), 149-169. <https://doi.org/10.19053/01233769.8390>

Preciado, P. (2021). *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en "Playboy" durante la Guerra Fría*. Anagrama.

Ramírez, F. (2013). Cuestionamientos a la geografía a partir del cruising entre hombres en Bogotá. *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, 4(2), 134-147.

Rodríguez, D. (2022). Problemáticas, desafíos y posibilidades entre la educación geográfica y sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía*. 9(1). 48-60. [https://releg.org/pdf/RELEG\\_9/4\\_RELEG9\\_Rodriguez.pdf](https://releg.org/pdf/RELEG_9/4_RELEG9_Rodriguez.pdf)

Rodríguez, D. (2023). *Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puente las diferencias y las identidades en el aula*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19091>

Ruíz, R. (31 de octubre del 2022). *Geografías de Género y de las Sexualidades* [Programa de radio]. Toma Única: Confluencias Políticas y Culturales. <https://go.ivoox.com/rf/96185792>

Secretaría Distrital de Movilidad. (s.f.). *Malla Vial Integral Bogotá D.C.* (Capa Vectorial). Bogotá en Mapas.

Ulloa, A. (2019). Geografía de género y feminista en Colombia. En *Debatos actuales de la geografía latinoamericana: visiones desde el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 187-193). Asociación Geográfica del Ecuador.

Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (UAECD). (2023, mayo 12). *Manzana*. Bogotá D.C (Capa Vectorial). Bogotá en Mapas.

Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (UAECD) (2024, enero 30). *Nombre Geográfico*. Bogotá D.C. (Capa Vectorial). Bogotá en Mapas.

Universidad de Nariño (2024). *Memorias – II Encuentro Estudiantil de Geografías Feministas*. <https://www.udenar.edu.co/memorias-ii-encuentro-geofem/>



Ane  
ku  
mene

# El currículo y su integración: un diálogo necesario con la educación. Revisión de literatura

## The Curriculum and Its Integration: A Necessary Dialogue with Education – Literature Review

## O currículo e sua integração: um diálogo necessário com a educação – revisão de literatura

Johan Camilo Lombo Ayala\*   
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez\*\* 

### Cómo citar este artículo:

Lombo Ayala, J. C. y Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). El currículo y su integración: un diálogo necesario con la educación. Revisión de literatura. *Anekumene*, (26), 83-93. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/22883>

### Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar el estado del arte sobre el currículo y su integración en los últimos 20 años, tomando como categorías de búsqueda: currículo, proyectos integrativos e integración curricular. A partir de una metodología de análisis de contenido se identificaron 50 artículos académicos de diferentes países del continente americano y España, en los que se presentan discusiones frente a los temas establecidos y leídos en clave de las perspectivas epistemológicas de la investigación en ciencias sociales propuestas por Habermas: empírico-analítica, histórico-hermenéutica y sociocrítica; además de la perspectiva deconstructiva desarrollada por Jacques Derrida y Michel Foucault, entre otros pensadores. La discusión se centra en la posibilidad de redefinir el concepto de currículo a partir de la necesidad de la sociedad de pensar sus problemas y buscar alternativas más allá de

los límites de las disciplinas; también de las diferentes acciones pedagógicas y didácticas que se nombran como experiencias educativas de integración curricular. Esto como una oportunidad de volver a poner el currículo en el debate educativo. Se concluye que, a pesar de diferentes discusiones y teorías presentadas por diversos autores, el currículo continúa siendo reducido a su expresión mínima de plan de estudios y poco se reconocen enfoques contemporáneos en las ciencias sociales y, por tanto, en la selección cultural de contenidos en la necesaria articulación con los contextos sociales y los procesos educativos.

### Palabras clave

educación; perspectivas; currículo; proyectos curriculares; integración curricular

\* Docente del Gimnasio Vermont, Bogotá. Estudiante del Centro de estudios avanzados de niñez y juventud. Universidad de Manizales y Fundación Cinde.

\*\* Universidad de Antioquia. Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud. Universidad de Manizales y Fundación Cinde.

## Abstract

This article aims to present the state of the art on the curriculum and its integration over the last 20 years, using the following search categories: curriculum, integrative projects, and curriculum integration. Based on a content analysis methodology, 50 academic articles from various countries across the Americas and Spain were reviewed. These works address the selected topics through the epistemological perspectives of social sciences research proposed by Habermas: empirical-analytical, historical-hermeneutical, and socio-critical; as well as the deconstructive perspective developed by Jacques Derrida, Michel Foucault, among other thinkers. The discussion focuses on the possibility of redefining the concept of curriculum, considering society's need to reflect on its problems and seek alternatives beyond disciplinary boundaries, along with various pedagogical and didactic practices referred to as educational

## Resumo

Este artigo tem como propósito apresentar o estado da arte sobre o currículo e sua integração nos últimos 20 anos, tomando como categorias de busca: currículo, projetos integrativos e integração curricular. A partir de uma metodologia de análise de conteúdo, foram delineados 50 artigos acadêmicos de diferentes países do continente americano e da Espanha, nos quais são apresentadas discussões sobre os temas estabelecidos, lidas à luz das perspectivas epistemológicas da pesquisa em ciências sociais propostas por Habermas: empírico-analítica, histórico-hermenêutica e sociocrítica; além da perspectiva desconstrutiva desenvolvida por Jacques Derrida, Michel Foucault, entre outros pensadores. A discussão se centra na possibilidade de redefinir o conceito de currículo a partir da necessidade da sociedade de refletir sobre seus problemas e buscar alternativas além dos limites das disciplinas; bem como dos diferentes

experiences of curriculum integration. This is seen as an opportunity to bring the curriculum back into the educational debate. The article concludes that, despite the different discussions and theories presented by various authors, the curriculum continues to be reduced to its minimal expression as a study plan, with little recognition of contemporary approaches in the social sciences and, consequently, in the cultural selection of content and its necessary articulation with social contexts and educational processes.

## Keywords

education; perspectives; curriculum; curriculum projects; curriculum integration

exercícios pedagógicos e didáticos que são nomeados como experiências educativas de integração curricular. Isso é visto como uma oportunidade de recolocar o currículo no debate educacional. Conclui-se que, apesar das diversas discussões e teorias apresentadas por diferentes autores, o currículo continua sendo reduzido à sua expressão mínima como plano de estudos, com pouco reconhecimento dos enfoques contemporâneos nas ciências sociais e, portanto, na seleção cultural de conteúdos em sua necessária articulação com os contextos sociais e os processos educativos.

## Palavras-chave

educação; perspectivas; currículo; projetos curriculares; integração curricular

## Introducción

El objetivo del artículo es presentar un estado del arte a partir de una revisión de literatura en la que se identifican experiencias que han asumido el reto de integrar el currículo en diferentes escalas educativas. El análisis conceptual y de prácticas integrativas se hace a partir de la postura de Habermas en torno a las perspectivas epistemológicas y los intereses en la investigación en Ciencias Sociales (Habermas, 1968) y de la perspectiva deconstructiva de Foucault (1988, 1992) y Derrida y Caputo (2009), entre otros autores. Con ello, planteamos la necesidad de volver a poner en el panorama educativo el concepto de currículo, como aporte a la transformación de procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la integración curricular.

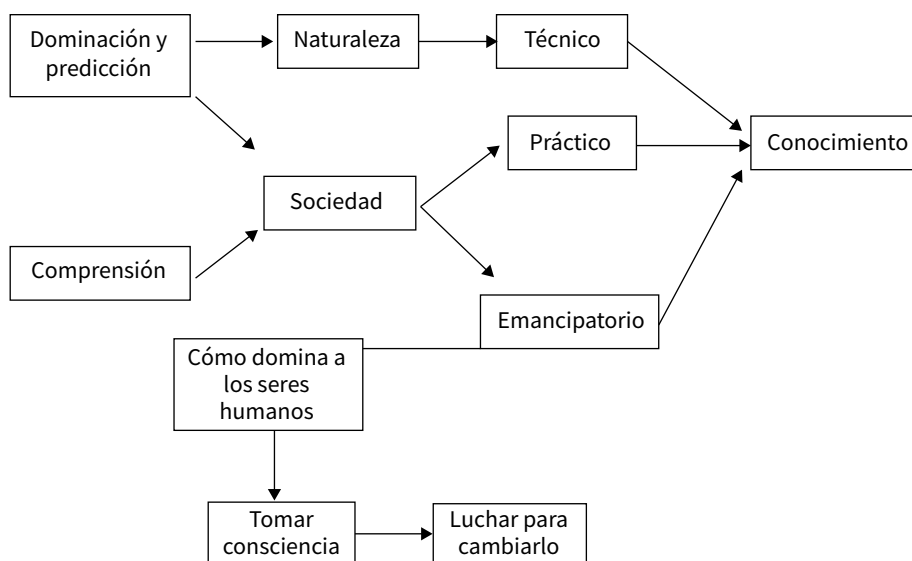
El desarrollo y aplicación del concepto de currículo como dispositivo de selección, modulación y ordenamiento de disciplinas y saberes para su escolarización ha incidido en la demarcación de enfoques y métodos de enseñanza que permiten la construcción de planes de estudio a partir de elementos integradores y acumuladores de conocimiento. Badilla (2009) señala metafóricamente que esta construcción se asemeja a un edificio, por todos los elementos que hay que tener en cuenta al momento de edificar un currículo contextualizado e integrado, lo que implica pensar los marcos históricos y perspectivas de un diálogo social y cultural arraigado a las necesidades de las realidades. La investigadora invita a dar el salto a la complejidad, más allá de los procesos integrativos tecnofuncionales.

Conocer el mundo en el contexto educativo implica debatirlo, investigarlo, ampliarlo y cuestionarlo. En este sentido, Habermas (1968) entiende el interés como la motivación que impulsa a conocer el mundo a través de los objetos y acciones que realizamos como seres humanos. Vasco (1990), siguiendo a Habermas, desarrolló la distinción entre intereses extrateóricos e intrateóricos. Nombró con los primeros aquellos intereses derivados de posturas económicas, culturales, religiosas, políticas, entre otras, a los que se pretende que las ciencias respondan; y como intereses intrateóricos a aquellos derivados de posturas sobre la estructura y el orden del mundo social.

Lo anterior ha hecho visible la necesidad de interpretar de manera crítica la comúnmente llamada “realidad social” o mejor “lo social” a partir del interés y las diferentes comprensiones que se pueden generar en él. Para Bernstein (1979, citado por Grundy, 1987) los intereses que atraviesan las ciencias sociales, propuestos por Habermas (1968), apuntan a configurar y determinar modos de conocimiento que conducen a la racionalidad del educar hacia un debate constante entre lo que se debería aprender y lo que se enseña.

De esta manera, se justifica analizar el currículo, sus enfoques conceptuales, sus procesos de integración y contextualización a partir de los intereses en el conocimiento (Véase figura 1), el cual dinamiza y pone en diálogo el saber en la naturaleza y la sociedad para hacer una lectura del currículo como una construcción social y cultural, y de un aspecto fundamental en el debate contemporáneo de la escuela.

**Figura 1**  
 Propósitos e intereses intrateóricos para llegar al conocimiento a partir de Habermas (1968)



Fuente: Elaboración propia, con base en Habermas (1968).

Si lo hiciéramos de otro modo, la lectura de Habermas (1968) frente al desarrollo del conocimiento estaría desconociendo los principios de *saber sobre* o *saber qué*. Estas posturas, puestas en contexto por Vasco (1990), han llevado a una discusión en la que se extienden diversas lecturas sobre el mundo y la composición y configuración del conocimiento a nivel curricular. Los intereses son:

1. *Interés tecnofuncional*: se inscribe en una visión empírico-analítica de las ciencias. Pretende abordar el mundo social desde la concepción organicista de la naturaleza sobre el supuesto de la existencia de leyes de la organización y evolución de las sociedades, con la finalidad de explicar, predecir y controlar los procesos sociales (Vasco, 1990).
2. *Interés práctico o práxico*: se concentra en la comprensión de la sociedad a partir de recuperar posturas filosóficas y fenomenológicas del mundo como interpretación, desde una concepción histórico-hermenéutica de las ciencias sociales y una lectura práctica de la sociedad.
3. *Interés emancipatorio*: desde el cual se desarrolla la perspectiva crítico-social o sociocrítica de las ciencias sociales, con la pretensión de formar consciencia humana sobre la dominación económica y social que se entreteje en el sistema social y fundar una ciencia capaz de llevar a la humanidad a la emancipación social, incluidas las formas de dominación con base en el conocimiento.

A estos intereses que configuran el trabajo en las ciencias sociales, postulados por Habermas, es necesario incluir la perspectiva deconstructiva a partir de Foucault (1992), Derrida y Caputo (2009) y otros:

El significado y la misión misma de la deconstrucción es mostrar que las cosas (los textos, las instituciones, las tradiciones, las sociedades, las creencias, las prácticas de cualquier tipo y tamaño) no tienen significados definibles y misiones determinables (...). Entonces 'experiencia' significa encontrarse con los límites de lo que *nunca* puede estar presente, pasar los límites de lo impensable y lo irrepresentable, que es lo que más deseamos, a saber, lo imposible. (Derrida y Caputo, 2009, pp. 44-45)

Por tanto, la perspectiva deconstructiva en ciencias sociales apunta a correr los límites de los discursos (práctica discursiva) y las instituciones (prácticas no discursivas) (Foucault, 1992). De esta manera, el currículo, tanto en su dimensión discursiva como institucional, se presenta como un objeto fundamental para la investigación deconstructiva. Desde esta perspectiva, el currículo no es solo una colección de contenidos educativos, sino un discurso de poder que opera como un dispositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el poder se manifiesta no de manera directa e inmediata sobre los individuos, sino como una acción que influye y regula sus acciones presentes y futuras:

(...) lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. (Foucault, 1988, p. 14)

En esta perspectiva, el currículo se comprende como un discurso legitimado por entes y comunidades de conocimiento en el que se prioriza y configura contenidos para resignificar históricamente los discursos de verdad con la finalidad de educar sujetos profesionalizados y aptos para el conocimiento que demanda la sociedad.

## Metodología

Esta revisión implicó examinar bases de datos de diferentes países, sobre todo Scielo, Redalyc, Scopus y Google Académico. Entre ellos aparecieron 100 artículos, de los cuales se seleccionaron 50 con base en el rango de años seleccionado (2004 al 2023) y el desarrollo explícito de las categorías de búsqueda. Su procedencia fue de Argentina, Colombia, España, EE. UU., México, Costa Rica, Venezuela, Ecuador, Bolivia y Brasil (Véase figura 2), países en los que se han publicado artículos académicos sobre propuestas, reflexiones e indagaciones sobre el currículo en diferentes contextos y aplicados a diferentes enfoques pedagógicos.

Figura 2  
Procedencia de los artículos analizados



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presentan las fases de la revisión documental propuestas por Aigner (2009) adaptadas al propósito del artículo. En ellas, se delimita desde la selección de las categorías hasta el proceso de interpretación y síntesis que condujo a la sistematización del artículo de investigación.

Tabla 1

Fases de la revisión documental

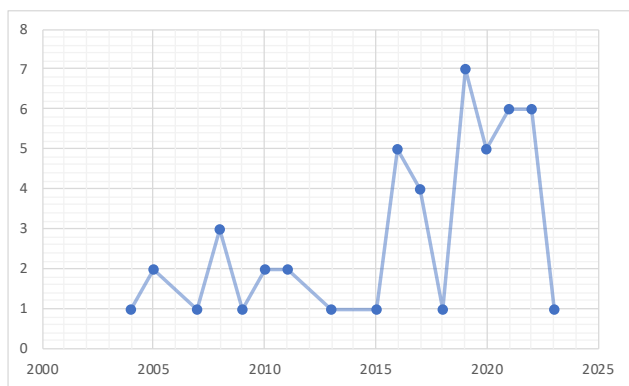
Fases de la investigación	Descripción
Selección de categorías de consulta y análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura analítica y definición de las categorías de búsqueda: <i>currículo</i>, <i>integración curricular</i> y <i>proyectos curriculares</i></li> <li>Definición de las categorías de análisis: perspectivas tecnofuncionales, hermenéutico-interpretativas, sociocríticas y deconstructiva</li> </ul>
Consulta en bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión y selección de bases de datos virtuales: Scielo, Redalyc, Scopus y Google académico</li> <li>Revisión de las revistas por objetivos de publicación y temáticas en las que trabajan</li> </ul>
Clasificación de archivos según categorías	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de una matriz de selección a partir de títulos, palabras claves y resúmenes</li> <li>Redefinición y selección de artículos a partir de objetivos y metodologías aplicadas</li> <li>Selección y definición a partir de las categorías aplicadas</li> </ul>
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura analítica de las discusiones y resultados de los artículos en función de las categorías seleccionadas</li> <li>Escritura del artículo</li> </ul>

A partir de las fases planteadas en la tabla 1, se exploró la concepción de currículo como una selección de contenidos culturales (Gimeno Sacristán, 1988) que dialógicamente presenta realidades y contextos, en su mayoría en América Latina y España. A partir de una lectura analítica, se identificaron procesos y proyectos que contribuyen a definir de manera armónica, rigurosa y epistémica el currículo.

Como ya se mencionó, la delimitación temporal de selección se centró en el rango desde el 2004 hasta el 2023, teniendo como referencia entender las dinámicas y cambios en los procesos educativos en cuanto a las categorías seleccionadas (Véase figura 3). De esta manera, los resultados y discusiones planteadas dan cuenta del cumplimiento del objetivo propuesto. Además, se acentuó la búsqueda y análisis en el marco de la consolidación de los *Lineamientos curriculares* y *Estándares básicos por competencia* que se produjeron en Colombia a partir del 2004, año en que comienzan a ser emitidos y orientados para su implementación por el Ministerio de Educación Nacional.

Figura 3

Cantidad de artículos en el rango temporal del 2004 al 2023



Fuente: Elaboración propia.

## Resultados y discusión

El proceso de revisión diferenció 50 artículos seleccionados a partir de las categorías de análisis. En este proceso los denominados intereses intrateóricos en las ciencias sociales y humanas (Vasco, 1990) son convertidos en matriz categorial de análisis, en la que se vinculan las posturas de Habermas (1968), de Foucault (1988) y de Derrida y Caputo (2009), con el fin de abordar desde dichas perspectivas epistemológicas los conceptos de currículo, integración curricular y proyectos curriculares. Con ellas se diferenciaron los autores que, a partir de la lectura e interpretación realizada, respondían a los descriptores de las perspectivas propuestas para el análisis.

El concepto de currículo ha sido ampliamente discutido y construido a partir de las tensiones epistemológicas de la educación. Sin embargo, existe una preocupación que se centra en la pregunta de cómo es leído y abordado en los procesos didácticos. Esto permite que la selección analítica realizada a partir de Habermas y Foucault sea interesante y actualice el discurso presentado por Vasco (1990) en la lectura disciplinar, en el marco de las Ciencias Sociales.

## El currículo como producto a partir de la perspectiva tecnofuncional

A partir de la perspectiva tecnofuncional, se reconoce la interconexión que hay entre la escuela y las demandas del mundo a partir de los contextos. “En todos los casos en que se contempla la educación en este sentido orientado al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase (...)” (Grundy, 1987, p. 46). Es decir, esta perspectiva busca responder de manera funcional a las dinámicas sociales y económicas, haciendo que los sujetos educativos adquieran conocimientos relevantes orientados a productos. En este interés, se concibe el currículo como una herramienta para contribuir al avance económico y técnico de la sociedad.

Situados en esta perspectiva, Ayala y Dibud (2020) proponen pensar la actualización de los currículos a partir del desarrollo de competencias, propias de una visión tecnofuncional, que se comunican como estrategias:

(...) por las características propias de los cambios técnicos, estructurales, económicos y sociales del país con base en los procesos de internacionalización, es necesario proponer una estrategia oportuna e innovadora, que evidencie la transformación de la formación y que les permita a sus egresados vincularse de manera rápida al mundo del trabajo, poderse adaptar a los cambios constantes del mundo laboral que requieren calificaciones versátiles y para los cuales cada vez es más importante la capacidad de aprendizaje, la formación a lo largo de la vida. (p. 94)

León *et al.* (2020) cuestionan las proyecciones tecnofuncionales que se han dado frente al currículo. Su lectura a partir de programas académicos señala contenidos descontextualizados y argumenta que los agentes educativos son los que buscan realizar actividades y proyectos que respondan a las necesidades de las realidades escolares. López (2022) complementa esta visión crítica y pone su discusión sobre el currículo en la visión funcional de la sociedad, en la que:

En lo esencial, esta es también la orientación asumida por las compañías tecnológicas en sus recomendaciones sobre cómo preparar a las nuevas generaciones, a través de la educación, para los desafíos del futuro en materia de empleabilidad, lo que explica, en parte, la presencia de ese componente utilitarista del desarrollo del currículo por competencias. (p. 58)

López (2022) defiende la planeación por competencias en nociones cognitivas argumentando que, pensar así el currículo implica generar un documento con actividades que jerarquicen el conocimiento en asignaturas formalizadas en las que hay un “aprendizaje profundo” (p. 58), lo cual constituye oportunidades para trabajar en un mundo que requiere nuevas habilidades funcionales. Esto representa, para Díaz Barriga (2020), una percepción utilitarista de la educación y cuestiona el esquema general de planes de estudio que limitan el currículo a visiones tecnofuncionales, dejando de lado visiones interpretativas o sociocríticas, pues se entiende la educación como una fábrica para satisfacer las necesidades no solo de la sociedad, sino de la economía global.

Por tanto, desde una perspectiva tecnofuncional, se asumen algunos artículos que se enfocan en unidades didácticas basadas en modelos pedagógicos. Sin embargo, no se ofrece una garantía explícita sobre el conocimiento del concepto ni sobre la participación en su cocreación, lo cual debería ser un objetivo clave del aprendizaje social.

De esta manera, las actividades más usuales para comprender el currículo tecnofuncional de forma integral suponen entender asignaturas o

contenidos específicos como unidades de aprendizaje en proyectos en los que la comunidad educativa propone y discute, en un diálogo implícito sobre cómo educar a partir de experiencias educativas significativas. Esto no quiere decir que los proyectos escolares sean la única vía para discutir el concepto de currículo; al contrario, abre la puerta a un diálogo directo sobre el día a día y sobre cómo ser parte de la construcción curricular más allá de un plan de estudios.

El desarrollo de competencias básicas en educación ha permitido reducir la fragmentación curricular (Moya, 2008), en tanto prescribe las diferentes habilidades y destrezas en las que la educación debe formar a las nuevas generaciones. Por ende, se expone que el aprendizaje es el centro de la acción educativa, permanente en los procesos pedagógicos, y está acompañado de la enseñanza como acción grupal liderada por los docentes, pero supeditada a los aprendizajes.

## El currículo como práctica en la perspectiva hermenéutica interpretativa

Por su parte, en la perspectiva hermenéutica interpretativa, se reconoce en el proceso educativo a los sujetos que comprenden e interpretan sus contextos a partir del desarrollo de un currículo enfocado en la comprensión y colaboración entre profesores, estudiantes y demás actores educativos.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica (...), también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. (Grundy, 1991, p. 100)

Es decir, el currículo tiene como punto de partida, además, los intereses, necesidades y problemas planteados por los estudiantes, en diálogo con los demás actores educativos en un contexto determinado. Por ende, el currículo, desde esta perspectiva, es una práctica y se despliega a partir de la práctica.

Con base en lo anterior, Osorio (2017) identifica cinco concepciones que revitalizan el concepto de currículo. La primera argumenta que los elementos de enseñanza potencializan los planes de estudio e intervenciones de los docentes. La segunda asume que el currículo es leído como un cúmulo de diversas prácticas sociales. En la tercera perspectiva, el currículo es una mediación cultural, muy en la línea que propone Gimeno Sacristán (1988). La cuarta perspectiva lo plantea como un problema educativo que debe ser reflexionado, investigado y solucionado por los profesores en su quehacer diario. Por último, la quinta concepción lo plantea como un configurador de prácticas educativas en el que se establecen puentes entre la realidad y la teoría.

Este argumento se apoya en los postulados de Gimeno Sacristán (1991 y 1996, citados por Osorio, 2017), que presentan campos en los que se ha discutido el concepto de currículo, como la didáctica y la cultura, propios de un entorno escolar. Para concretar el concepto, es necesario comprender que existe una relación que permite fomentar, desarrollar y contextualizar la teoría y la práctica en el marco curricular (Malagón, 2008), como un entorno de aprendizaje. Es decir, un sistema que permita desenvolver metas de comprensión en la consolidación de comunidades de conocimiento. Sin embargo, aún se presentan ambigüedades en los sistemas escolares, lo que llama a un cambio estructural para rediscutir el concepto que convoca.

Es necesario un sistema escolar dirigido hacia el desarrollo de procesos que contribuyan a la construcción de conocimientos sistematizados, abarcadores, significativos y con sentido, que respondan a las características de la sociedad del conocimiento, agitada por la crisis y por múltiples factores que, no queda de más mencionar, desconocen las instituciones educativas. Los inconvenientes y las dificultades que se suscitan en las escuelas se deben, en gran medida, a la formulación de currículos que no son pertinentes para los sujetos de aprendizaje y el medio socio-cultural del cual hacen parte. (Avendaño y Parada, 2013, p. 161)

A su vez, Gamboa *et al.* (2017), a partir de una perspectiva hermenéutica, categorizan el currículo a partir de la flexibilidad y pertinencia. Es decir, los planes de estudio, programas académicos y la oferta de espacios de formación deben responder a los intereses de aprendizaje de los estudiantes, lo cual va a ser una constante en la literatura consultada.

Desde una perspectiva hermenéutica, se encuentra el trabajo de Luna y López (2022), quienes exponen que en los procesos educativos los actores principales son los profesores, para construir, planear y cuestionar lo que va más allá de objetivos, métodos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Por ende, argumentan que el currículo supera su etimología que traduce “recorrer un camino” y lo conceptualizan como “la interacción de las distintas actividades que se desarrollan dentro del proceso educativo” (p. 66). Es decir, se incluye lo que está en las aulas de manera física, así como las decisiones de los agentes que intervienen en la educación.

## El currículo como praxis a partir de la perspectiva sociocrítica

Cuando se realiza una lectura crítica del mundo, se entiende el currículo como una praxis emancipatoria de la sociedad, en la que se apuesta por formar en contenidos y actitudes libertarias. Parte de una lectura crítica de la educación y su función reproductora de los sistemas dominantes, pero no se queda ahí. Hace una propuesta que se centra en romper las brechas de aprendizajes impuestas por la desigualdad, en la que las

posturas decoloniales son leídas como una crítica a lo establecido, así como una oportunidad de lectura y comprensión sociocrítica de los contextos (Méndez, 2020).

Si bien se quiere establecer nuevos currículos, es necesario que estos diálogos partan de las reflexiones educativas de los profesores, en acciones que involucren el hacer en el aula de clases y con la participación de los estudiantes y padres de familia. De esta manera, en conjunto se entiende la importancia de establecer currículos socialmente contruidos desde una perspectiva sociocrítica.

Para comprender el discurso que se ha planteado a partir del currículo como plan de estudios, Malagón (2008) señala:

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto, y por supuesto, también entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (4), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la teoría relación-práctica en el proceso educativo, y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta, o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino que también implica un VER quehacer, una práctica pedagógica. (p. 136)

Entre investigaciones y proyectos, Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo (2021), Ochoa Mena (2021), Ponce Naranjo (2018) y Pérez Herrera (2019) piensan los procesos pedagógicos a partir de las necesidades escolares y sociales sobre el concepto de currículo. Su entendimiento, desde la cultura y el contexto educativo, aporta y justifica el papel de los educadores en el hacer y reflexionar sobre la actividad educativa, basándose en una crítica a la visión tecnofuncional desde una perspectiva sociocrítica.

Ponce Naranjo (2018) sitúa en la planificación el conjunto de actividades educativas en los espacios académicos, pues entiende el currículo como el conjunto de objetivos, procesos, metodologías y evaluaciones que se encuentran adscritos a un contenido específico, de acuerdo a la complejidad de los niveles escolares, como respuesta a un modelo pedagógico pertinente y coherente con las necesidades del contexto.

Cabe señalar que este nivel es imprescindible, porque el maestro desde su pensamiento y accionar crítico es el ejecutor de procesos que permiten el intercambio, la generación y la difusión del conocimiento. Y, así mismo, es el responsable del descubrimiento de problemáticas, el análisis de situaciones y el desencadenamiento de acciones propositivas. (p. 52)

En este marco, se argumentan las diferentes posibilidades para entender que el currículo trasciende las actividades y proyectos, y se comunica con los estudiantes, profesores y padres de familia de manera directa, al

comprender que el aprendizaje es una virtud para el saber hacer emancipatorio, transformador de las realidades socioculturales de opresión y creador de conciencia crítica.

## El currículo como configurador de subjetividades preindividuales desde la perspectiva deconstructiva

Con base en una perspectiva deconstructiva, se realiza una lectura del currículo a partir de los discursos de poder que operan en él. Si bien esta perspectiva no se ha trabajado con amplitud en las concepciones curriculares, es una apuesta por hacer una crítica al currículo, comprendiéndolo como un dispositivo de configuración de subjetividades pre-individuales, legitimado por comunidades de conocimiento, portadoras de poder/saber/verdad. Busca resignificar históricamente la verdad a partir de los sujetos sociales. En este interés, se cuestiona a la escuela moderna por ser ante todo generadora de jerarquías sociales, clasificaciones, individuaciones y colectivización, que se desarrollan, como señala Foucault (1989), a partir de la disciplina:

El ejercicio de la disciplina supone un método que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y en donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visible aquellos sobre los que se aplican. (p. 200)

A partir de una visión deconstructiva, Gamboa *et al.* (2017) plantean que la concepción de currículo parte de las necesidades del mundo, así mismo está influenciado por la globalización y sus exigencias en cuanto a la elaboración de competencias estandarizadas, que han generado una descomposición de estructuras conceptuales para reestablecer una relación entre el ser humano y la sociedad a partir de “(…) Lo social, lo político y lo económico como factores condicionantes de las prácticas pedagógicas” (Casanova e Inciarte, 2016, p. 420), lo que constituye una crítica al currículo estructurado por estándares de competencia.

Por otra parte, Castro-Gómez (2011), sin necesidad de referirse de forma explícita al currículo, cuestiona lo que él llama la “universidad rizomática”, donde “(…) coexisten (y se alimentan mutuamente) lo disciplinario, lo interdisciplinario y lo transdisciplinario” (p. 51). Este modelo plantea que los problemas de los contextos requieren una constante renovación en la forma como son abordados en la academia, en contraposición a una estructura jerárquica y rígida. En esta propuesta deconstructiva, se promueve la coexistencia de diferentes enfoques y disciplinas en un entorno académico más flexible y colaborativo.

La universidad no puede caer en la ilusión neoliberal de visualizar la sociedad como un conglomerado de empresas. Su misión se centra en la apuesta por los intereses generales antes que

por los particulares. Única manera de fortalecer su compromiso con la sociedad civil. Sin embargo, esto no significa que pueda vivir de espaldas a la globalización, replegada en su tradicional estructura arborescente ni centrada en los pregrados y en la docencia. Urge una universidad responsable, pero también generadora de nuevos conocimientos para una población que interactúa de manera cada vez más activa con el mundo. (Castro-Gómez, 2011, p. 52)

Lo anterior cuestiona la disciplinarianidad y la lectura de un currículo establecido que pareciera no tener conexión con el contexto y sus relaciones culturales. Tradicionalmente, los currículos han sido diseñados de manera estática y uniforme, ignorando las particularidades y diversidades culturales, sociales y económicas de los estudiantes y sus comunidades (Navas, 2020). Por ende, se presenta una lectura deconstructiva al cuestionar lo establecido y ofrecer la oportunidad de una educación responsable que sea interactiva con las dinámicas sociales. Una perspectiva deconstructiva invita a dismantelar las estructuras rígidas del currículo, revelando las voces silenciadas y los conocimientos marginados. Este enfoque promueve un currículo que no solo transmita información, sino que también fomente la crítica y la reflexión, que permita a los estudiantes convertirse en agentes activos en sus contextos sociales, teniendo como eje de la construcción e integración curricular la inter y la transdisciplinarianidad.

Además, una educación responsable y deconstructiva reconoce la importancia de la interseccionalidad, abordando factores como la etnia, el género, la clase y la identidad en la experiencia educativa. Esto requiere un currículo dinámico y adaptable que responda a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las comunidades, integrando perspectivas locales y globales.

## Integrar el currículo como reto educativo

El currículo, al estar en documentos especializados en los programas académicos y planes de estudio, aparece dividido en asignaturas, materias o espacios de proyectos en los que se espera que haya una articulación entre contenidos, pero la realidad es que, aunque hay unas definiciones que plantean la integración del currículo, este se encuentra fragmentado en la aplicación de los diversos espacios académicos.

La fragmentación del conocimiento para Duncan y Gleason (2015) ha hecho que el currículo sea disperso y no permita lograr aprendizajes contextualizados, de hecho, Harden (2000) lo categoriza en una escalera ascendente de habilidades y competencias para llegar a la multidisciplinarianidad, con características propias de un proceso pedagógico. La integración se hace importante porque el currículo es una construcción social en la educación, por ende, es una unidad, aunque sea referenciada con nombres diferentes.

Travé y Pozuelos (2019) presentan *Unidades Didácticas* como apuestas formativas en las que se asume el currículo a partir de la relación de contenidos y habilidades. En estas apuestas se presentan proyectos que permiten integrar asignaturas o componentes trasversales, para mostrar a la comunidad la necesidad de pensar en unidad o en el desarrollo de nuevas tecnologías en el campo de las TIC, en contextos en los que la educación tradicional ha quedado corta ante las demandas socioeducativas del momento, por ejemplo, en la pandemia de la covid-19. Otras apuestas buscan elaborar manuales e instrucciones de entidades internacionales en las que han propuesto recomendaciones básicas e integrales para generar procesos curriculares integrados a las demandas actuales del mundo (Santibáñez, 2008), convirtiéndolos en tecnofuncionales:

La innovación educativa implica cambio, pero un cambio específico, consciente, intencional y dirigido a conseguir una mejora. Supone implementar o implantar en la práctica real *un diseño previamente elaborado*. La innovación en educación tiene un carácter de proceso y sistemático, nunca es un hecho puntual. Exige unos fundamentos teóricos y científicos en los que se apoya. Requiere un profesorado capacitado para llevarla a cabo. Debe evaluarse y retroalimentarse de forma sistemática durante el proceso de implantación. (p. 37)

McPhail (2017) argumenta que una forma pertinente para integrar el currículo es planear a partir de un enfoque conceptual y una visión tecnofuncional del currículo en la que el papel del profesor es fundamental, en tanto debe capacitarse y entender los cambios en el proceso educativo.

De esta manera, un enfoque deconstructivo apunta a lo transdisciplinar en el currículo integrado. Este enfoque “(...) comprende a las disciplinas como eje estructurador para la integración de conocimientos (...) a través del tratamiento de temas, que se pueden tomar desde distintas perspectivas del conocimiento” (Valdés, 2017, p. 152). La deconstrucción no solo pone en contexto los diferentes actores y fases de la implementación de un currículo integrado, sino que también resalta la importancia de un enfoque socio crítico. Este enfoque crítico no se limita a los planes de estudio, sino que abarca las múltiples posibilidades de la educación para fomentar procesos de formación en pensamiento emancipatorio. Así, la deconstrucción y la crítica se entrelazan para promover una educación que cuestione y transforme las estructuras de conocimiento existentes, abriendo espacios para una comprensión más profunda y liberadora.

La integración curricular como elaboración conceptual del currículo genera discusión en los profesores y estudiantes, pues son ellos los que construyen sus estrategias para llevar las clases más allá de las aulas y contextualizar las realidades sociales. Esta mirada desde la concepción sociocrítica fundamenta que el currículo integrado es la idealización del pensamiento crítico en la sociedad.

A su vez, es importante entender que los investigadores puestos en diálogo en este artículo respaldan la necesidad de ampliar la mirada curricular más allá de los planes de estudio, en la que se apoyan los procesos actuales de educación que fomentan desigualdad en el desarrollo de competencias en los estudiantes (Mujica-Johnson, 2020).

## Algunas conclusiones para continuar la discusión

Durante la revisión de contenido y posterior interpretación en función de las categorías de análisis seleccionadas, encontramos algunos puntos que deben hacer parte de las conclusiones porque identifican nuevos aspectos para pensar el currículo en diferentes contextos educativos de indagación y construcción.

La lectura de las investigaciones en torno a las concepciones de currículo y la integración curricular a partir de las perspectivas epistemológicas y los intereses intrateóricos propuestos por Habermas (1968) permitieron leer de una manera diferente el currículo y su integración, lo cual significó una lectura amplia para repensar este concepto educativo y cuestionarlo nuevamente en la producción académica de los últimos 20 años. Por otra parte, la mirada deconstructiva de Foucault (1988, 1989, 1992) generó en este escrito la necesidad de ver el currículo propuesto por un interés tecnofuncional a partir de una crítica sustancial a los nuevos discursos de poder que se generan en la escuela, y que nacen a partir de las subjetividades derivadas de las necesidades económicas y políticas de los mercados y no de la cultura y el contexto social en el que se habita (Foucault, 2007).

El 48 % de los artículos e investigadores revisados reducen el currículo a un plan de estudios a partir de una perspectiva tecnofuncional, lo cual llama la atención al ver una visión utilitarista de la escuela en función de las dinámicas económicas de la sociedad; con ello, no se tendría en cuenta la concepción de que el currículo es una construcción de contenidos a partir de la cultura, sino la función que los estudiantes y profesores como agentes educativos prestan para la sociedad.

A partir de una visión deconstructiva y crítica del currículo, se denuncia cómo gran parte de la literatura consultada apunta al desarrollo de competencias en diferentes actividades que llevan a pensar que no se encuentra marcada una diferenciación entre los procesos educativos, por ende, se confunde de manera general los conceptos de integración, currículo y demás, con acciones que permitan justificar actividades escolares en los espacios educativos. Sin embargo, hay una apuesta para entender que el currículo nace a partir del contexto y sus necesidades, es decir, una selección cultural de contenidos.

Por ende, este artículo señala la necesidad de redefinir y acentuar el currículo como un concepto fundamental en los procesos educativos. Para que

se pueda abarcar el desarrollo de contenidos y actitudes que trasciendan en los procesos formativos con el fin de involucrar a toda la comunidad y agentes educativos en la construcción y debate de estos, es importante volver a traer al campo educativo una nueva discusión sobre el currículo y la integración de saberes, para descolonizar el conocimiento y articularlo a las necesidades culturales de los contextos (Méndez, 2020). Por tanto, la apuesta de leer a partir de los intereses propuestos por Habermas y una mirada deconstructiva de Foucault hace un llamado sólido a repensar el currículo frente a los contextos, más que a responder de forma inmediata a las necesidades de los sistemas económicos y políticos.

El currículo, por ende, es un concepto polisémico y construido a partir de las necesidades educativas que parten de las realidades, es decir, no podemos concebir el currículo sin antes entender qué es y cómo funciona nuestra sociedad, y sin identificar las carencias de formación, manteniendo distancia respecto de los prototipos políticos y económicos.

## Referencias

- Aignerren, M. (2009). *Análisis de contenido. Una introducción. La Sociología en sus Escenarios*, (3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Arguedas-Ramírez, A. y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.19>
- Avendaño, W. y Parada, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Ayala, C. y Dibud, L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado*, 16(75), 93-102. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-8644202000040009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-8644202000040009)
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad / Curriculum design: from integration to complexity. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9529/17884>
- Casanova Romero, I. y Inciarte González, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 32(13), 411-434.
- Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 35, 45-52. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064880004.pdf>
- Derrida, J. y Caputo, J. (2009). *La deconstrucción de una cáscara de nuez*. Prometeo Libros.
- Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.5947>
- Duncan, W. y Gleason, B. (2015). *Knowledge, Abilities, Responsibilities: The Design of a Three-Dimensional Curriculum Framework for Modern Pharmacy Education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Knowledge-%2C-Abilities-%2C-Responsibilities-%3A-The-of-a-Duncan-Gleason/f2631026724b663e5175f7e4c6e139a3b73d98ca>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión* (16a. ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gamboa Suárez, A. A., Hernández Suárez, C. A. y Montes Miranda, A. J. (2017). Currículo y enfoque pedagógico: imaginarios institucionales sobre docencia en una universidad pública en Norte de Santander. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(1), 46-59. <https://doi.org/10.21501/22161201.2608>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Harden, R. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- León Quinapallo, X. P. Ortiz Bravo, N. A. y Manangón Pesantez, R. M. (2020). Currículo de los niveles de educación obligatoria: una mirada reflexiva desde el hacer docente. *Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 270-280. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1246>
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE | The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 161-174. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05>

- Luna, E. y López, G. (2022). El currículo, concepciones, enfoques y diseños. *Revista Unimar*, 58,65-76. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-el-salvador/diseño-y-aplicación-del-curriculo/el-curriculo-concepciones-enfoques-y-diseños/23707566>
- Malagón, L. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 136-142. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072008000300013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300013)
- McPhail, G. (2017): Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2017.1386234
- Méndez Karlovich, M. (2020). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Moya, J. (2008). Las competencias en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Qurriculum*, 21, 57-78. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q\\_21\\_%282008%29\\_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/14117/Q_21_%282008%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mujica-Johnson, F. N. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Navas, M. E. (2020). *Currículo: Teorías, Conceptualización y Tendencias*. ECOE.
- Ochoa Mena, E. (2021). La innovación curricular frente a las realidades del docente. *Revista Científic*, 6(22), 377-396. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.20.377-396>
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151.
- Pérez Herrera, M. A. (2019). El son de negro: un diseño de integración curricular para Santa Lucía Atlántico y la subregión canal del dique en el caribe colombiano. *Revista Palobra, Palabra Que Obra*, 19(2), 289-307. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2549>
- Ponce Naranjo, G. (2018). La teoría y la praxis curricular: Resignificaciones desde la práctica docente. *Revista Científica UISRAEL*, 5(2), 51-59. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n2.2018.90>
- Santibáñez Velilla, J. (2008). Formación sobre la integración curricular de las TIC en el profesorado de Educación Secundaria de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Europea. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(1), 33-55. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Travé González, G. H. y Pozuelos Estrada, F. J. (2019). El trabajo por proyectos como alternativa metodológica para la integración lingüística y curricular. Estudio de un caso en un centro bilingüe. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 421-440. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9161>
- Valdés Durán, Y. (2017). Integración curricular: un concepto que tensiona a las disciplinas escolares. *Comunicaciones en Humanidades*, 3, 146-154. <http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/707>
- Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales*. Cinep.

# Libro: Investigación, praxis y experiencia. Reflexiones de grupos y semilleros de investigación sobre el quehacer investigativo.

Méndez, P. y Durango, I. (Comps.). (2023).  
Editorial UD

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato\*

Méndez, P., y Durango, I. (Comps.). (2023). *Investigación, praxis y experiencia: Reflexiones de grupos y semilleros de investigación sobre el quehacer investigativo*. Editorial UD.

El libro *Investigación, praxis y experiencia. Reflexiones de grupos y semilleros de investigación sobre el quehacer investigativo* es una compilación que recoge la experiencia de los grupos y semilleros de investigación adscritos a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Francisco José de Caldas. La obra está organizada con una perspectiva histórica en tres partes que agrupa trabajos acerca de la evolución de los grupos y sus líneas de investigación; los retos y desafíos en el desarrollo de su trabajo investigativo y la formación investigativa de los semilleros reconocidos o institucionalizados en la universidad.

Así, la primera parte del libro reúne cinco capítulos: el primero es *El grupo de investigación en didáctica de las ciencias: balance y perspectivas*, de Carmen Alicia Martínez Rivera, que destaca los marcos de referencia conceptuales y metodológicos de la línea de investigación “Conocimiento profesional de los profesores de ciencias y conocimiento escolar”. El segundo, *Caminos cruzados: nuestro trasegar hacia la investigación decolonial como proyecto formativo* de Carmen Helena Guerrero Nieto, Harold Castañeda-Peña y Pilar Méndez-Rivera, aborda

las relaciones entre los estudios de género, el análisis crítico del discurso y la mirada arqueológica de discursos y prácticas desde la autoetnografía de sus autores. El tercer capítulo, *Educación geográfica, formación docente y ciudadana: historia y trayectoria de un grupo de investigación* de Nubia Moreno Lache, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato y Alexander Cely Rodríguez, plantea la trayectoria del grupo interinstitucional de investigación Geopaideia frente a la problematización educativa, pedagógica y didáctica de procesos espaciales. El cuarto, *Observatorio pedagógico: aportes desde el análisis del discurso y la controversia científica a la formación de profesores* de Liz Mayoly Muñoz Albarracín, Néstor Alexander Zambrano González y Teo Fabián Pabón Guevara, aborda los fundamentos teóricos de la investigación en formación inicial de docentes de química. El quinto capítulo, *La investigación en didáctica de la física: más allá de lo técnico* de Olga Lucía Castiblanco Abril, presenta el trabajo adelantado por el Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física (geaf) en relación con la mejora de dichos procesos en esta área de conocimiento.

\* Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D. C., Colombia.

La segunda parte del libro reúne cuatro capítulos: el primero, *Implicaciones en las mediciones y rankings en el desarrollo de la investigación adelantada en las Facultades de Ciencias y Educación y Tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* de Nelly Janneth Ruíz Pacheco y Camilo Andrés Arias Henao, realiza una crítica a los sistemas de medición de la calidad de la investigación y analiza de manera comparativa el efecto que tiene en la motivación del trabajo adelantado por los investigadores en las facultades mencionadas. El segundo, *Educación, cultura, arte-educarte: una genealogía en perspectiva crítica* de Tomás Sánchez Amaya, Luisa Carlota Santana Gaitán y Hamlet Santiago González Melo, destaca la génesis del actual grupo de investigación a partir de las historias convergentes de los grupos de investigación Docimófilos, Ciudad y Educación y Jaibaná que han participado en la constitución de su versión actual. El tercer capítulo, *Prácticas de investigación formativa, habitus y capitales universitarios en los semilleros de investigación en la Licenciatura en Ciencias Sociales* de Frank Molano Camargo y Angie Lorena Bazurto Huérfano, plantea las prácticas investigativas de cinco semilleros de este programa para reconstruir sus procesos, valorar sus potencialidades y sugerir caminos para fortalecer su actividad investigativa y la formación de futuros profesionales de la educación. El cuarto capítulo, *La investigación formativa desde la mirada de los semilleros: encuentros, desencuentros y realidades* de Sandra Ximena Bonilla Medina y Yiny Marcela Martínez Bohórquez, enfatiza en las experiencias de estudiantes y docentes que participan en un semillero, para comprender sus concepciones y expectativas acerca de la investigación formativa que tiene la oportunidad de vivir.

Finalmente, la tercera parte del libro reúne seis capítulos: el primero, *Jaibaná ud: la metáfora de la sanación por la vía del conocimiento* de Angie Paola Mendoza Espitia, Ana Valentina Moreno Cárdenas, Angie Katherine Abello Ávila y Hamlet Santiago González Melo, aborda el surgimiento del semillero en la asignatura Paradigmas pedagógicos de la Licenciatura en Biología. El semillero permite el acercamiento de los interesados en profundizar en los problemas de la pedagogía y ha completado 10 años de formación investigativa continua y esencial. El segundo, *Semillero Astroen: estrategias didácticas en torno a la enseñanza de la astronomía*

*enfocadas a clubes de astronomía en colegios de Bogotá* de Giovanni Cardona Rodríguez, Jaime Duván Reyes Roncancio y Jorge Ernesto Guevara Burgos, presenta el camino metodológico para fortalecer la enseñanza de la astronomía con estrategias didácticas utilizadas por semilleros de astronomía en instituciones educativas de Bogotá. El tercer capítulo, *Investigar en la educación de las ciencias naturales* de Jaime Duván Reyes Roncancio, Edier Hernán Bustos Velazco y Gloria Patricia Romero Osmá, plantea la evolución del grupo de investigación Investud a partir del análisis de las vivencias de los estudiantes en el acompañamiento realizado en sus trabajos de grado como parte de su formación investigativa. El cuarto, *Investigación formativa para el relevo generacional de investigadores* de Nancy Gómez Bonilla y María Luisa Araujo Oviedo, comparte una experiencia específica acerca de los logros en la formación investigativa que promueve un relevo generacional en el grupo de investigación Calidad y Saberes y en el semillero Gramática, Lenguajes y Saberes. El quinto, *El semillero Proindis: una experiencia formativa que supera la investigación* de Luisa Carlota Santana Gaitán, presenta una experiencia que fortalece la investigación como un proceso del pregrado de este grupo de trabajo en relación con la problematización de la infancia. El sexto capítulo, *La investigación docente en comunidades de práctica: una experiencia de aprendizaje* de Sandra Patricia Quitián Bernal y Adriana Yamile Suárez Reina, presenta la experiencia de la participación del grupo de investigación "Lenguaje, Identidad y Cultura (GLIC)" en el programa Arquitectura pedagógica, didáctica y tecnológica para la formación de profesores en y para la diversidad.

Recomiendo la lectura de este trabajo construido desde las experiencias investigativas y formativas de grupos y semilleros interesados en problematizar la dimensión educativa, con el aporte de sus experiencias académicas en relación con las áreas de su interés. El carácter intersubjetivo del libro destaca una calidez en las ideas expuestas que reconoce el valor de la cooperación entre sujetos investigadores, el diálogo de saberes compartidos, la importancia de las alianzas en la investigación socioeducativa y la posibilidad de avanzar en actividades colectivas que favorezcan la transformación de la realidad educativa local, nacional o internacional.

## Los autores

### Ana Paula Feitosa Cesar

[anapapula7824@gmail.com](mailto:anapapula7824@gmail.com)

Mestre e Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora de Geografia na rede privada de educação.

### Johan Camilo Lombo Ayala

[Johan.lombo@gimnasiovermont.edu.co](mailto:Johan.lombo@gimnasiovermont.edu.co)

[jclombo@gmail.com](mailto:jclombo@gmail.com)

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud de la Fundación Cinde. Magíster en Estudios Sociales y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor vinculado al Gimnasio Vermont de Bogotá D.C.

### Gabriel Martins Cavallini

[cavallinigeografia@gmail.com](mailto:cavallinigeografia@gmail.com)

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em Licenciatura em Geografia e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor substituto do curso de Licenciatura em Geografia da UFG.

### Carol Tatiana Padilla Tapias

[ctpadillat@upn.edu.co](mailto:ctpadillat@upn.edu.co)

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN). Interesada en los temas de la discapacidad en el conflicto armado, accesibilidad digital y geografías del género y la sexualidad.

### Flor Alba Rivera

[fariverao@upn.edu.co](mailto:fariverao@upn.edu.co)

[florriveraosorio6@gmail.com](mailto:florriveraosorio6@gmail.com)

Abogada Especialista en Derecho Constitucional y Administrativo por la Universidad Autónoma de Colombia y Magíster en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Activista de causas y luchas sociales con especial interés en entender el actuar de la administración pública en el territorio con relación a los procesos sociales y prácticas privadas. Habitante del Tunjuelo.

## Olga Lucia Romero Castro

olromeroc@ut.edu.co

Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Didácticas Específicas de la Universidad de Valencia (España), miembro del Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia; docente de la Universidad del Tolima (Ibague-Colombia). Coordinadora del semillero en Didáctica de la geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima.

## Diego Felipe Rodríguez Méndez

dfrodriguez@upn.edu.co

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG-UPN). Actualmente se desempeña como docente del Área de Ciencias Sociales del Gimnasio la Alameda, Soacha, en las asignaturas de Historia, Democracia y Filosofía en Educación Básica Secundaria y Media. Sus trabajos se han relacionado con las geografías feministas y de las sexualidades, la educación sexual integral (ESI) desde la mirada espacial y el trabajo con adolescentes en la escuela.

## Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

lrodriguez@udistrital.edu.co

Docente de planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación, Magíster en Docencia de la geografía y Licenciada en Ciencias Sociales. Miembro del grupo de investigación interinstitucional Geopaideia. Miembro de la Redladgeo, Red Nós Propomos, Red Iberoamericana de Imágenes y Representaciones (RIIR) y Red Panamericana de Educación Geográfica del IPGH. Miembro del comité asesor del Foro Iberoamericano Educación, Geografía y Sociedad. Asesora académica del Proyecto de difusión del Programa de Geografía de la Universidad Externado de Colombia. Miembro del Consejo Asesor Internacional de la Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y coordinadora de la sección Recursos para el aula.

## Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

jalberto.saldarriaga@udea.edu.co

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud de la Fundación Cinde y Licenciado en Filosofía e Historia. Profesor de carrera de la Facultad de Educación, Jefe del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) Universidad de Antioquia.

## Diana Elizabeth Sarmiento

delizabeth.sarmiento@gmail.com

Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Educación Física por la misma universidad. Docente de Educación Física y Deportes del Colegio Policarpa Salavarrieta IED. Integrante del Semillero de Investigación *Libera*, adscrito al grupo de investigación "Estudios en Educación y Experiencia Corporal" perteneciente a la Facultad de Educación Física (UPN). Sus intereses académicos e investigativos están vinculados a la virtualidad, la educación en perspectiva poshumanista y la cibergeografía.

## Paula Vera

paulavera.arg@gmail.com

Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas y Licenciada en Comunicación Social. Docente de posgrado, miembro del Comité Académico de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR) y coordinadora general del Grupo de Trabajo Estudios Urbanos. Fundadora del laboratorio Ciudad Itinerante.