UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La producción social del espacio escolar. Caso Colegio Nelson Mandela, I.E.D.

John Alexander Aranzazu Portilla

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2016

La producción social del espacio escolar. Caso: Colegio Nelson Mandela I.E.D.

John Alexander Aranzazu Portilla

Tesis o trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director:

José Guillermo Ortiz

Línea de Investigación:

Ciencias Sociales y Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, Colombia
2016

A Alcira y Milena, las dos mujeres a quienes más amo y me acompañaron durante este proceso.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional por su excelente formación y constante interés en aportar soluciones a los problemas del país. Al profesor Ovidio Delgado por despertar nuevas inquietudes y orientar el desarrollo de esta investigación.

A todos los profesores de la Maestría que me han servido de inspiración y de apoyo para lograr este fin y por supuesto a la comunidad del colegio Nelson Mandela I.E.D., especialmente a los estudiantes que participaron con sus comentarios y opiniones en el desarrollo de este trabajo.

Resumen

El presente estudio pretende determinar cómo inciden las percepciones, concepciones y prácticas espaciales de los estudiantes del colegio Nelson Mandela I.E.D., en la configuración del espacio escolar, espacio que desde la perspectiva teórica del giro espacial en las ciencias sociales, no solo es ocupado y formado por cosas u objetos, sino ante todo es vivido y percibido por quienes en él se encuentran. Para lograr este objetivo el diseño metodológico adoptado es el de investigación-acción, por lo cual la evidencia empírica se construye empleando técnicas de producción de datos que integran la observación, entrevistas, talleres vivenciales y encuestas. Al finalizar se evidencian otros espacios (heterotopias) que emergen de los ordenamientos dominantes marcados por situaciones particulares y colectivas de vulnerabilidad, discriminación o exclusión socio-espacial que afectan la vida escolar y pueden ser resueltos desde la práctica pedagógica, la re-organización curricular o los procesos de convivencia.

Palabras clave: espacio social, enseñanza de la geografía, participación estudiantil, vida escolar.

Abstract

This study aims to determine how they affect perceptions, concepts and spatial practices of college students Nelson Mandela in shaping the school space, space that from the theoretical perspective of spatial turn in social sciences, not only is occupied and formed by things or objects, but above all it is lived and perceived by those who are in it. To achieve this goal the methodological design adopted is action research, for which empirical evidence is constructed using production techniques that integrate data observation, interviews, experiential workshops and surveys. At the end of other spaces (heterotopias) emerging from the dominant systems marked by sociospatial individual and collective situations of vulnerability, discrimination and exclusion that affect school life and can be solved from the teaching practice, curriculum re-organization or are evident coexistence processes.

Keywords: social space, geography teaching, student engagement, school life.

Contenido

Pág.

Resumen ..... **V**

Lista de figuras ..... **IX**

Lista de fotografías ..... **X**

Lista de tablas……..……..……..**XI**

Lista de siglas institucionales y abreviaturas ..... **XII**

Introducción 1

1. Capítulo uno. El espacio social: conceptualización y su aplicación al caso escolar……..……..……..…6

1.1 El espacio en las Ciencias Sociales..... ……6

1.2 Definicion y características del espacio producido socialmente…… 13

1.3 Referentes Conceptuales……..……..……....18

1.4 Aplicación al caso escolar 22

1.5 Algunos estudios sobre el espacio escolar en Colombia 23

1.6 Estudios previos a nivel internacional 27

2. Capítuo dos. Metodología 31

2.1 Enfoque de investigación.....31

2.2 Diseño metodológico 32

2.3 Referentes empíricos 34

2.3.1 Lugar de la investigacion.....34

2.3.2 Población objeto de estudio 34

2.4 Método de recolección de datos 35

2.4.1 Observaciones.....35

2.4.2.Entrevistas.....36

2.4.3 Encuestas 36
2.4.4 Talleres....37
2.4.5 Análisis documental....39
2.5 Análisis e interpretación de datos....40
2.6 Categorías y subcategorías de análisis 41
2.7 Consideraciones éticas 42

3. Capítulo tres. Percepciones y concepciones del espacio escolar....43

3.1 El espacio físico del colegio Nelson Mandela 44
3.2 Discursos declarados y percepciones encontradas 47
3.3 El espacio concebido en relacion con lo percibido....54
3.3.1 Relaciones con el conocimiento....57
3.4 El espacio relacional: represantaciones de relaciones temporales y sociales....60
3.4.1 Relacion con el tiempo: Genesis del Colegio Nelson Mandela 60
3.4.2 Relacion entre lugares: la construccion social del territorio....67
3.4.3 Practica espacialmultiescolares 72

4. Capitulo cuatro. Heterotopías escolares 80

4.1 Práctica espacial: El espacio vivido desde las relaciones sociales 81
4.1. 2 Cuerpo y espacio. El cuerpo en diversos tipos de espacialidades 85
4.2 Desorden en la escuela....101

5. CAPITULO CINCO....104
CONCLUSIONES 104
RECOMENDACIONES 109
BIBLIOGRAFÍA 111
ANEXOS....117

Lista de figuras

Pág

Figura 1. Trialéctica de la espacialidad 42
Figura 2. Plano del colegio primer piso 47
Figura 3. Plano segundo y tercer piso 48
Figura 4. Pregunta 27 de encuesta virtual a estudiantes 53
Figura 5. Pregunta 25 de encuesta virtual a estudiantes 53
Figura 6. Representación sobre las preferencias espaciales.(Topo filias y topo fobias) .54
Figura 7. Mapas mentales estudiantes 7° y 10° grado 56
Figura 8. Espaciograma grado séptimo 73
Figura 9. Espaciograma grado sexto 76
Figura10. Pregunta 5 de encuesta a estudiantes 77
Figura11. Concurrencia en algunos espacios de la ciudad 79
Figura12. Pregunta 15 de encuesta virtual a estudiantes 83
Figura 13. Preguntas 13 de encuesta virtual a estudiantes 84
Figura 14. Preguntas 8 y 9 de encuesta virtual a estudiantes 89
Figura 15. Pregunta 10 de encuesta a estudiantes 91

Lista de fotografías

Pág.

Foto 1. Vista aérea de la planta física del colegio con área total del lote.....49
Foto 2. Espacio de pasillos durante las clases y en el momento de cambio de hora....52
Foto 3. Taller mapeo colectivo y cartografía social del territorio del colegio 68
Foto 4. Patio de recreo ocupado por los hombres durante el descanso.....92
Foto 5. Representaciones gráficas del salón de clases de 601.....93
Foto 6. Pupitres del colegio.....96
Foto 7. Práctica espacial individualizada, cerrada y unidireccional 97
Foto 8 Práctica espacial grupal cerrada y unidireccional.....98
Foto 9 Práctica espacial circular, abierta y multidireccional.....99
Foto 10 Jornada canal 43…….……..…….100
Foto 11 Salida pedagógica humedal El Burro……..100
Foto 12 Salida pedagógica Páramo de Gacheneque……..100
Foto 13 Concentración estudiantil…….102
Foto 14 Exigencias estudiantiles…….....102
Foto 15 Desorden estudiantil 103

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Total de estudiantes de grados sexto, séptimo y decimo jornada mañana..... .34
Tabla 2. Total de estudiantes matriculados 2015……..46
Tabla 3 Tamaño de lotes y áreas libres NTC 4595……..…….....49
Tabla 4 Áreas para ambientes A. Fuente: NTC 4594-1994……...…..……....50
Tabla 5. Sistematización taller *Vivencias del alumnado en el espacio escolar.* F1: niñas 6°y 7° -F2: niñas 10° - H1: niños 6° y 7°- H2: niños 10°grado……..…….51
Tabla 6 Vivencias del alumnado en el espacio escolar. Relaciones con el conocimiento F1: niñas grado 6°y 7°; F2: niñas 9° grado; H1: niños grado 6° y 7°; H2: niños 10°……..59
Tabla 7 Sistematización ejercicio de asociación libre. Representaciones Colegio…….....66
Tabla 8 Representación de los estudiantes acerca de sus pares……..88
Tabla 9. Número de estudiantes que reiniciaron grado y se matricularon en 2015…..…90
Tabla 10 Síntesis de respuestas en entrevistas grupales…….……...94

Lista de siglas institucionales y abreviaturas

Abreviaturas

Abreviatura	Término
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SED	Secretaría de Educación Distrital
UPZ	Unidad de Planeación Zonal
NTC	Norma Técnica Colombiana
MEN	Ministerio de Educación Nacional
IED	Institución Educativa Distrital

Introducción

El colegio es un espacio que se ocupa y se vive durante una etapa importante de la vida; no obstante poco se reflexiona sobre el significado y sentido que las prácticas y representaciones espaciales de quienes allí habitan tiene en la organización de la vida institucional. Aun cuando sea un espacio concebido para la formación, el bienestar y desarrollo del ser humano, no siempre es percibido de la misma forma por las y los estudiantes. Esto es importante en tanto sus experiencias, motivaciones y prácticas cotidianas, son elementos constitutivos del espacio escolar al igual que fuente de conocimiento para orientar el énfasis y sentido de un proyecto educativo institucional.

Esta investigación surgió del interés como docente por mejorar y comprender el contexto educativo de la institución considerando nuevos enfoques teóricos en la enseñanza de las ciencias sociales que problematizan la noción del espacio como una construcción social[1], dado que ésta es una categoría central de análisis tradicionalmente conceptualizada en torno a la idea de un espacio material que contiene formas físicas y paisajes susceptibles de ser representados en mapas o planos físicos[2]. Sin embargo, en los últimos años se ha replanteado esta idea incorporando al concepto de espacio la producción social del mismo, es decir, las prácticas, experiencias, interacciones o percepciones que de él y sobre él realiza un sujeto o grupo social. Así por ejemplo podemos referirnos en determinadas situaciones a la necesidad de crear espacios de participación o reunión, como también representarnos espacios de segregación, control

[1] Según la investigación del programa (RED), las prácticas de enseñanza descriptiva y determinista son un seudoproblema que pierde importancia frente a los desactualizados contenidos que conforman el discurso geográfico escolar o "el analfabetismo geográfico de los maestros". *(*Delgado, Murcia & Díaz, 1999).

[2] Al respecto se han referido autores como Gregory (1984) o Harvey (1983).

o cooperación los cuales no necesariamente son espacios materiales, ni neutrales, sino ante todo sociales.

De manera, pues, que, aun cuando la descripción y ubicación espacial de lugares o territorios importan para el desarrollo del pensamiento geográfico, concebir el espacio como absoluto e inmóvil no solo resta valor al papel que tiene el sujeto en su construcción y transformación; también desconoce propiedades del espacio mismo, tales como su dimensión relacional, su carácter heterogéneo o su dinamismo constante, las cuales son imprescindibles para pensar espacialmente cualquier realidad. Precisamente, la introducción del espacio en el análisis social, hoy conocida como giro espacial en las ciencias sociales, desplaza la noción de espacio absoluto por la idea de espacio relativo, toda vez que es a partir de quienes lo habitan como se construye su significación. Así que el espacio no solamente es producido sino reproducido permanentemente por la acción humana.

En este sentido, la teoría del giro espacial constituye una oportunidad para trasladar su análisis a la práctica educativa, pues si bien es cierto que el colegio es un espacio que se ocupa, imagina y vive, no siempre se da importancia en la enseñanza de la geografía y hasta en la organización misma de la vida escolar al significado y sentido que tienen las prácticas espaciales de los estudiantes. Cómo asumir entonces la complejidad que caracteriza la configuración del espacio escolar? Este interrogante implica pensar el carácter relacional y heterogéneo del espacio escolar, donde contradictoramente las prácticas pedagógicas tienden a uniformar la vida de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, intereses, formas de evaluar, al igual que la normatividad dispuesta para solucionar conflictos. Tenemos en consecuencia ambientes de aprendizaje donde ocurren relaciones con el conocimiento mediadas por el profesor, más no siempre por la experiencia de los estudiantes, el entorno de la escuela o la solución de problemas, luego es necesario incorporar a los estudiantes en el estudio de dichas espacialidades.

Con el estudio de caso seleccionado se busca mostrar cómo en la construcción del espacio escolar entran en juego los sujetos con sus pensamientos, sentimientos y experiencias. Por esta razón, se trata de realizar una triple aproximación al espacio escolar concebido, percibido y vivido, configurando así una serie de relaciones que determinan unas espacialidades particulares susceptibles a su vez de ser transformadas.

A la luz del marco teórico un análisis sobre del espacio social debe considerar por un lado las relaciones que se establecen entre la percepción del espacio físico y las acciones, reacciones o comportamientos que motiva dicha experiencia sensorial. Por otro lado, la forma en cómo las experiencias en el espacio median o inciden en la manera de concebir otros elementos que no son percibidos materialmente pero que existen en y a través del espacio, como las relaciones entre personas o la información que se intercambia. En este sentido, las preguntas que pretende resolver esta investigación son:

- ¿Cómo se construye el espacio escolar desde las percepciones, concepción y vivencias de las y los estudiantes?
- ¿Qué prácticas espaciales se derivan de esta construcción?

Se espera con el análisis poder determinar el tipo de relaciones que configuran la espacialidad de la escuela y visibilizar situaciones de vulnerabilidad, discriminación o exclusión socio-espacial que pueden ser transformadas socialmente desde la práctica pedagógica, la re-organización curricular o los procesos de convivencia.

El estudio se justifica en tanto la comprensión del espacio como construcción social es un principio para la acción y organización colectiva, una manera de leer la realidad, vivenciar y problematizar situaciones locales que tienen lugar a diferentes escalas. Problemas como el racismo, el sexismo, la segregación espacial, el mal manejo de residuos o el cuidado de los ecosistemas naturales y comunicativos son situaciones que diariamente se viven en el espacio escolar, por tanto pueden ser una herramienta para el aprendizaje significativo de conceptos geográficos.

Para eso necesitamos concebir el espacio escolar no solo en su forma material sino como el conjunto de relaciones, intercambios y experiencias heterogéneas, las cuales a la vez que producen significados, reproducen sentidos en la vida de los estudiantes, similares o diferenciados de aquellos que se construyen en contextos familiares, barriales o sociales.

Es fundamental entonces ensayar otras lecturas sobre la realidad, pero no sólo para comprender y tomar posición frente a los problemas de nuestras sociedades, sino para reorientar el sentido de la enseñanza, lo que incluye concepciones críticas de la

pedagogía que exploren la espacialidad de la vida humana a partir de las experiencias vividas en el entorno local, los espacios comunes y cotidianos, pues ello facilita el estudio de los temas geográficos en sus escenarios naturales y sociales. Se trata del acto de involucrarse, reflexionar y valorar los actos espontáneos desarrollados por las personas, como protagonistas de los acontecimientos diarios que ocurren en el espacio geográfico.

Si la enseñanza se sitúa o refiere a un espacio vivido es posible lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, partir de lo cercano no significa anclarse en situaciones meramente descriptivas, sino reflexionar y cuestionar elementos que han sido naturalizados por la experiencia cotidiana y, por lo tanto, se supone que "han sido así siempre" o que "no van a modificarse nunca". Básicamente, consistirá en permitir que los alumnos adquieran más información y más habilidades para comprender el espacio en el que viven y en el que pueden intervenir. Por ello, es necesario incluir en la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales el escenario cercano e inmediato de los estudiantes, es decir, estar acorde con sus contextos territoriales aprovechando la experiencia y el conocimiento que ellos poseen, su experiencia de vida, su cotidianidad, para dialogar con éstos en las aulas de clase. Esto implica además, reorganizar los planes de estudio orientados alrededor de temas y contenidos abstractos o distantes de su zona de desarrollo próximo, así como examinar la manera en que se aborda el espacio desde el currículo de la escuela.

De hecho en términos más generales las implicaciones que tiene para la educación explorar la dimensión múltiple de la espacialidad y comprenderla como algo producido por la actividad humana, permite reconocer las formas en como el espacio se utiliza para dominar y oprimir algunos individuos y grupos, además conlleva cuestionamientos sobre cómo el espacio está lleno de poder en todas las escalas desde la corporal hasta la global, el privilegio de ciertas formas de conocimiento o la legitimación de determinadas formas de ver y actuar en el mundo que sirven para reproducir desigualdades sociales vinculadas al racismo, sexismo, la discriminación de clase y el etnocentrismo.

El trabajo se desarrolla en cuatro partes estructuradas de la siguiente manera: La primera parte “El espacio social: conceptualización y su aplicación al caso escolar” aborda los referentes teóricos y conceptuales para realizar el estudio al igual que algunos

antecedentes de la investigación. El segundo capítulo presenta el diseño metodológico considerando los instrumentos de investigación empleados, las técnicas de análisis de información y las consideraciones de tipo ético. Los capítulos tres y cuatro comprenden la descripción e interpretación sobre las percepciones y concepciones que del espacio escolar construyen estudiantes a partir de su relación con lugares, actores sociales dominantes o discursos hegemónicos, particularmente se abordan las tensiones, contradicciones o correspondencias entre el espacio percibido y concebido. Finalmente se analizan los otros espacios o heterotopías, expresadas en las prácticas espaciales de los estudiantes, que resultan de lo concebido y percibido, la relación del espacio con el cuerpo al igual que las transgresiones resultantes.

Capítulo Uno

El espacio social: conceptualización y su aplicación al caso escolar.

1.1 El espacio en las Ciencias Sociales

El concepto de espacio es una categoría de análisis usada en las ciencias sociales tanto en la enseñanza a nivel escolar como en las disciplinas propias de esta área de conocimiento, particularmente en la geografía por ser considerado su campo exclusivo de estudio. La dimensión espacial fue abordada en principio como una referencia fija, es decir, un ambiente físico que, si bien tiene alguna influencia en nuestra vida, remite a una característica externa al mundo social y temporal. No obstante, los aportes de otras disciplinas han permitido desarrollar herramientas teóricas más adecuadas para complementar y enriquecer su comprensión, no solo como un objeto natural, sino también material, temporal y sobre todo social.

Varios son los enfoques teóricos y metodológicos que intenta definir el espacio a partir de relaciones (localización, diferenciación, escalas, simultaneidad, producción, etc.) y conceptos (lugar, región[3], paisaje o territorio), que movilizan sentidos y significados

[3] Vidale de la Blache definió la región como el espacio de síntesis entre los fenómenos naturales y humanos. Por su parte Paul Claval, entendía el paisaje como la síntesis de la dialéctica espacio–cultura. (citado por Mercado, 2010).

particulares del espacio de acuerdo con el uso que se le quiera dar, liberar, colonizar, legitimar o totalizar.

Esta investigación, se apoya en dos enfoques teóricas a saber, la corriente de la geografía radical que retoma la propuesta de Henry Lefebvre y David Harvey sobre la vida cotidiana y la producción del espacio, junto con algunas líneas de reflexión de la geografía humanística, la cual reivindica la experiencia cotidiana de la gente cargada de valores y sentidos. A continuación se señalan algunos rasgos generales de cada una de ellas para poder identificar su relación y aplicación al estudio del espacio escolar.

Desde la perspectiva teórica de la geografía humanística *el espacio es experiencia, vivencia* y conciencia intencional; es un horizonte vivido a través del cual las cosas y las personas son percibidas y valoradas, y en donde adquieren sentido. Su base epistemológica se encuentra en la corriente filosófica de la fenomenología, según la cual la experiencia humana cotidiana (incluida la del lugar) es la fuente original más importante del conocimiento. Así un elemento central para el análisis espacial es el lugar, puesto que este es el contexto de la experiencia de la vida cotidiana, tal como afirma Tuan (1997) “El lugar se conoce no sólo a través de los ojos y la mente sino también de los modos de experiencia más pasivos y directos que resisten la objetificación” (p.152). Un lugar no es una cosa sino una imagen, una intención, pequeños mundos cargados de valor y sentido, es decir que los lugares no están simplemente ahí, también son construcciones mentales, por eso hay muchas maneras de ver un lugar, por eso, debe ser visto como un contexto relacional que determina de manera dialéctica la acción humana; el lugar actúa sobre el individuo o los grupos y viceversa. En el lugar ocurre la síntesis dialéctica entre forma espacial / proceso social, valor /hecho, sujeto/objeto.
La geografía humanista propone entonces para el análisis espacial la síntesis dialéctica planteando superar la separación del espacio y el tiempo.

> La noción de distancia implica no solo cerca y lejos sino también las nociones temporales de pasado, presente y futuro. La distancia es una intuición espacio-temporal. Aquí es ahora, allá es entonces. Y así como aquí no es únicamente un punto en el espacio, ahora no es únicamente un punto en el tiempo. (Tuan, 1997, p.216)

Todo lugar posee entonces una biografía que es preciso recuperar, entender, explicar; por lo tanto, todo método que sirva para comprender los fines, propósitos, sentidos y valores que los hombres asignan a su relación con el entorno y al lugar como fuente de sentido se considera válido.

El enfoque humanista se pregunta sobre el sentido y la intención, más que por la forma, trata de explicar, las diferencias areales mediante la percepción que el hombre (sujeto) tiene con respecto a su medio (objeto); además, *analiza, estudia y define las imágenes mentales.* En la geografía de la percepción pueden identificarse cuatro líneas de investigación: a) percepción del entorno b) actitudes y respuesta ante el entorno c) preferencias espaciales; d) percepción y comportamiento.

Así para geógrafos como Capel, H. (1973) el espacio no puede ser interpretado como neutro donde se desarrollan funciones y procesos, sino como escenario vivido que se quiere, se odia, se respeta y se olvida según la percepción del ciudadano, lo cual sugiere que el espacio está definido por los afectos, los sentimientos, las intenciones, los fines humanos. Esta afectividad social en su relación con el componente espacial fue conceptualizada por el geógrafo Yi Fu Tuan (1997) como topofilias y topofobias; así, los lugares son capaces de producir afiliaciones y deslindes basados en dimensiones de gusto o desagrado.

Cada uno de nosotros posee una imagen parcial del espacio en función de la cual actúa y decide su comportamiento. Esto quiere decir que el hombre decide su comportamiento espacial, no en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo (Capel & Urteaga, 1991). Para el ciudadano la ciudad objetiva no existe, pues más allá de ella está la ciudad que la gente utiliza, controlada por las imágenes que la gente se forja, porque el comportamiento depende de la imagen. Reaccionamos frente al entorno que percibimos y nuestra actitud resulta más condicionada por nuestra experiencia personal que por los verdaderos caracteres de ese espacio. En conclusión, existe una relación circular entre medio real, imagen y comportamiento.

La síntesis dialéctica propuesta por la geografía humanística permite concebir un espacio constituido de acciones intencionales y objetos, al mismo tiempo de planos de encuentro

y de conflicto, el cual se crea con base en la diferencia de relaciones significativas, placenteras e identificadoras que los seres humanos establecen con el medio y las circunstancias que le rodean. La pertinencia para el proyecto de investigación de esta perspectiva teórica, radica en la posibilidad de reconstruir las experiencias espaciales y percepciones de los estudiantes como una forma de dar sentido y significado al espacio producido y entrar en dialogo con su entorno.

Además del análisis espacial propuesto por la geografía humanística a partir de la percepción y las experiencias del sujeto, resulta complementaria a esta investigación la perspectiva sobre la construcción social del espacio planteado por la geografía radical. Este enfoque teórico, aparte de cuestionar la tradición positivista espacial, critica la manera en que la geografía humanística conceptualiza el espacio, pues al centrarse en las intencionalidades y sentidos de las imágenes mentales, las percepciones o las representaciones que el sujeto hace del espacio, este es susceptible de todas las interpretaciones. En palabras de Soja (1985)

> La espacialidad se reduce a un constructo mental, una manera de pensar, un proceso ideacional en el que la imagen toma prioridad epistemológica sobre la sustancia tangible o el proceso generativo. El espacio social se funde en el espacio mental, en representaciones de la espacialidad en vez de en su realidad social material. (p. 102)

La corriente del pensamiento geográfico radical considera que el espacio está constituido por múltiples dinámicas y fuentes a partir de las cuales se forman las ciudades y las mismas regiones: legado histórico, influencias externas, conexiones entre lugares, relaciones sociales (Massey, 2008 b). Al ser resultado de estas interrelaciones el espacio no existe socialmente más que por la actividad, es así medio y producto de la acción social. En este sentido, Harvey afirma como el espacio es una fuente de poder social, toda vez que su producción y formas particulares de representación orientan la práctica social en un sentido que intenta mantener el control o cambiar un orden espacial; esta situación genera tensiones, conflictos y contradicciones que involucra diferencias de clase, cultura, religión o política (Harvey, 2003). Desde esta perspectiva, el espacio es constantemente creado y recreado para adaptarlo a las condiciones de los modos de producción dominantes, e implica una serie de relaciones y procesos que son necesarios conocer, a través del análisis dialéctico y geo-histórico.

Teniendo como referencia el enfoque marxista, la geografía radical considera al espacio no solo como una construcción social sino como determinante sobre las transformaciones socio-históricas y determinado a su vez por las mismas; es de su interés hacer una crítica de las concepciones teóricas dominantes y de las ideologías subyacentes. Para ello se apoya en otras disciplinas como la filosofía, particularmente retoma los aportes que ha hecho Henry Lefebvre sustentando la idea de producción social del espacio, los cuales han servido de referente para las conceptualizaciones hechas por geógrafos radicales como Harvey o Soja.

Soja (2010) plantea insistentemente el advenimiento de una dialéctica socio-espacial, un giro espacial en el pensamiento y comprensión de los fenómenos sociales. La idea es preguntar cómo el espacio está involucrado en generar y sostener diferentes procesos de desigualdad, injusticia, explotación, racismo, sexismo, etc. El giro espacial propuesto por el autor pretende equilibrar la existencia espacial y temporal en el poder explicativo de diferentes fenómenos sociales y su significancia en el comportamiento. Para Soja (2010), todo lo que es social es simultánea e inherentemente espacial, por lo que la vida humana está siempre comprometida en una dialéctica socio-espacial. Concibe un espacio siempre lleno de fuerzas políticas e ideológicas, que definen y forman nuestra vida y nos desafían a involucrarnos en las luchas por el espacio. Segú este geógrafo el giro espacial consiste precisamente en asumir que no hay ninguna razón para entender que nuestra existencia social e histórica es más importante en cualquier sentido que nuestra existencia espacial (Soja, 2010). Esta idea denota el carácter heterogéneo y de multiplicidad del espacio, construido históricamente y en el que se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades; constituyendo un palimpsesto.

Por su parte, Harvey (1998) ha desarrollado conceptos claves para el análisis socio-espacial como el de acumulación por desposesión y el desarrollo geográfico desigual brindando elementos imprescindibles para la transformación de la desigualdad social. Al reflexionar sobre los sentidos que adquieren el tiempo y el espacio en la sociedad moderna, señala como el espacio se ha “naturalizado” atribuyéndole significados de sentido común asociados con la forma, el área o la distancia, aunque *su significado varía de acuerdo con las representaciones y concepciones elaboradas a partir de las experiencias y vivencias, las cuales constituyen un agente mediador entre lo concebido y percibido*. Los planteamientos de Harvey consideran las relaciones espaciales como

factores relevantes dentro de los procesos sociales, por eso concibe la sociedad como una construcción territorial y proyecta un espacio de esperanza que se constituya desde la posibilidad de imaginar formas alternativas de organización, donde individuos y colectivos puedan satisfacer plenamente sus necesidades y deseos. Afirma “no se pueden asignar significados objetivos al tiempo ni al espacio con independencia de los procesos materiales” (Harvey, 1998, pp.227- 229).

Por otro lado, la conceptualización de Massey sobre el espacio también resulta sugerente para la consideración y tratamiento del espacio escolar. Tal y como señala esta geógrafa

> Primero, reconocemos al espacio como el producto de interrelaciones, siendo constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta la intimidad ínfima (…) segundo, comprendemos al espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual distintas trayectorias coexisten, (…) tercero, reconocemos al espacio como estado siempre en construcción. (Massey, 2008, p. 29)

Es decir, el espacio geográfico por ser el resultado de múltiples interrelaciones, se constituye en el escenario para el reconocimiento del otro, de la diversidad y del cambio permanente. Según Massey (2008 c), el espacio y la manera como lo conceptualicemos es esencial para entender la coyuntura a escala y con todo lugar. De ahí la importancia por considerar las siguientes propiedades o dimensiones:

- El espacio es la dimensión de lo social, pues las relaciones sociales existen en y a través del espacio;
- Siempre estamos construyendo espacio a través de nuestras interacciones y todas las relaciones que nos constituyen, nunca es algo terminado. Por tanto, el espacio es producto y producido socialmente, tanto el espacio material, como el espacio de nuestros discursos;
- El espacio es relacional se constituye por relaciones entre lugares, entre personas, no es solamente la cuestión de ser, sino ser con;

- El espacio tiene sus propios efectos, influye en las actitudes e interacciones;El espacio es la dimensión de la multiplicidad, de la existencia al mismo tiempo de más de una trayectoria.

Esta conceptualización implica el reconocimiento de la existencia al mismo tiempo de otros, entender la sociedad y el espacio como una red de relaciones desde lo local y reconocer que la actividad social, además de suceder en la espacialidad, produce y reproduce un tipo de espacialidad.

La propuesta de estos autores es reconocer el espacio como el producto de interrelaciones y es en este sentido que se abordara el estudio del espacio escolar, como el lugar de encuentros y desencuentros de trayectorias, como una zona de disrupciones. Así algunas de las conclusiones más importantes en relación con la definición del espacio son:

- El espacio no es simplemente una superficie contenedora de cosas, sino el producto de las relaciones sociales y parte integral de la producción de la sociedad.
- El espacio además de ser físico o material, es concebido y representado a través de imágenes símbolos o discursos que pueden convertirse en hegemónicos.
- La espacialidad aparece como un producto social complejo, creado colectivamente, configurado y socializado, que define nuestro hábitat.
- Así como con la relación entre espacio y tiempo, lo social y lo espacial estarían dialécticamente entrelazados, mutuamente, problemáticamente, formativa y consecuentemente. Luego no existiría un espacio físico neutro para la vida social. Al contrario, en la nueva conciencia espacial la geografía en la que estamos insertos puede intensificar o atenuar procesos de explotación económica, dominación política y cultural, así como diferentes formas de discriminación. Sin este reconocimiento, el espacio pasa a ser simplemente un escenario.
- La idea de justicia espacial no está configurada sólo por procesos externos y estructurales como los mencionados, a través de la constitución de fronteras territoriales e imposiciones del poder jerárquico. También está configurada desde

abajo, a través de procesos endógenos de decisiones de localización y sus consecuencias en la distribución espacial.

Considerando estas apuestas discursivas de los últimos años, el espacio ha ampliado su campo de significados y significantes. Si se tienen presentes este conjunto de definiciones podemos entender el espacio no como el simple escenario físico donde vive pasivamente el hombre subordinado a los fenómenos naturales, sino como una construcción social que involucra relaciones materiales, intenciones, experiencias, representaciones y emociones, continuidades o disrupciones.

1.2 Definición y características del espacio producido socialmente.

Tal como se señaló la idea de espacio como construcción social ha sido sustentada por varios autores. Uno de los más citados es Henry Lefebvre (1991), quien advierte que no existe un solo espacio social, sino varios espacios sociales, pues hay múltiples prácticas dentro del espacio dispuestas a desbordarse con posibilidades alternativas. Tales prácticas crean espacios *heterotópicos* en todas partes; espacios diferentes que surgen de lo que la gente hace, siente, percibe y llega a articular en su búsqueda de significado para su vida cotidiana (Harvey, 2013).

En su libro *La producción del espacio (1991),* Lefebvre señala que el espacio es producto y producción al mismo tiempo, plantea que para conocer verdaderamente el espacio debemos ir a su génesis, que se encuentra en su construcción en un contexto social. En Lefebvre el espacio tiene como elementos centrales: su naturaleza relacional, la multiescalaridad como escala social de afectación, su condición de permanente construcción y su realidad unitaria que debe ser observada como una totalidad en la que están implicados tres niveles: el inferior de la cotidianidad, un nivel inter-medio de la vida urbana y la globalidad como nivel superior, todo lo cual determina su lógica de producción social.

En esta línea argumental, el espacio social está constituido por relaciones sociales de reproducción (relaciones biofisiologicas, entre sexos, edades, con específica organización familiar), y relaciones de producción (división del trabajo y su organización,

por tanto a las funciones sociales jerarquizadas), a cada una de las cuales se asignan lugares apropiados imponiendo un orden determinado. En estas relaciones el cuerpo surge como una dimensión particularmente importante para Lefebvre, deambulando desde el cuerpo como primer espacio, como primer hogar o escala individual, hasta los cuerpos oprimidos y explotados como resultado de múltiples relaciones entre instituciones, comunidades y organizaciones entre otras. Esta condición permite analizar la relación entre la parte y el todo, entre lo global y lo local y entender que algunas condiciones globales no pueden ser explicadas por acciones individuales ni al contrario.

Aunque la producción espacial tiene como característica principal las relaciones entre los sujetos que son contenidos en él y a su vez lo producen, el espacio social no está conformado únicamente por las relaciones, sino por las representaciones simbólicas de ellas, las cuales permiten que las múltiples relaciones existan y estén cohesionadas. Lefebvre (1991) propone una tríada conceptual para el análisis espacial que surge de la coexistencia del espacio físico y mental en el espacio social. El espacio contiene esos múltiples entrecruzamientos en lugares asignados, que toman forma en una trialéctica espacial:

- **Espacio percibido:** corresponde al espacio físico, materialmente perceptible, en él los objetos son fácilmente cartografiables por medio de representaciones cartesianas; esta espacialidad materializada se explica a través de descripciones precisas de lugares específicos, supone el uso del espacio, el empleo de lo que contiene, revela la forma en que los espacios son apropiados.

- **El espacio concebido:** se refiere al espacio mental, los imaginarios que se tienen relacionados con la cultura y la sociedad por medio de símbolos, hitos y otros elementos que no son percibidos materialmente; se vincula al “orden” que imponen de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones frontales, es el conocimiento convenido, ideológico, la construcción hegemónica. Es lo pensado, ligado al saber cómo poder. Representa la hegemonía de los grupos dominantes, desde donde se imponen el orden y el control sobre el espacio a través de los discursos. Es el espacio dominante en el sentido que

controla poderosamente la manera en que pensamos, analizamos, explicamos y afectamos o practicamos la espacialidad humana (Lefebvre, 1991).

- **El espacio vivido:** se refiere a las experiencias, representa la manera como se vive el espacio que se habita, las prácticas espaciales. Junto con el espacio concebido constituye el espacio socialmente construido y se trabaja con cartografía social o participativa.

La existencia de estas realidades no admite separación. El concepto de espacio denota y connota todos los espacios posibles, abstractos o "reales", mentales o sociales, es decir, espacios físicos, sociales e imaginados, representados, no se puede pensar un espacio solamente imaginado o concebido sin ser vivido. Lefebvre habla de "una multiplicidad indefinida de espacios, descripciones y fraccionamientos que los hace sospechosos", e insiste en la necesidad de invertir la tendencia dominante que va hacia la fragmentación, la separación y la desintegración, pues abordar a escala el estudio de estos espacios divididos conlleva una fragmentación de los saberes que impide la problematización y el análisis de forma relacional.

> El conocimiento del espacio oscila entre la descripción y la fragmentación. Se describen las cosas en el espacio, o los fragmentos del espacio. Se recortan los espacios parciales en el espacio social. Se presenta así un espacio geográfico o etnológico, un espacio demográfico, informático, etc. En consecuencia, la atención se dispersa y se pierde en consideraciones sobre lo que hay en el espacio (las cosas, tomadas aisladamente, remitidas a sí mismas, a su pasado, a sus nombres), tan pronto sobre el espacio vacío (separado de lo que contiene)…estas representaciones parciales y segmentadas terminan por extraviar al conocimiento. (Lefebvre, 1991, pp.146-147)

Según este autor el ser humano no solo tiene un espacio ante sí, sino que está ahí, se sitúa y actúa en él por tanto contiene relaciones sociales y es preciso saber cuáles, cómo y por qué, de manera que el análisis no se limite a meras descripciones o discursos. Reconocer la multiplicidad como una de las propiedades del espacio, implica a su vez la posibilidad de existencia de una serie de tensiones y contradicciones entre quienes habitan. Lefebvre propone un análisis dialéctico para descubrir las contradicciones en el espacio y del espacio. Así por ejemplo sustento Ia idea de heterotopia (prácticas urbanas) en tensión con la isotopía (el orden espacial cumplido y racionalizado del

capitalismo y el estado), y con la utopía como deseo expresivo. La diferencia isotopía-heterotopía -argumentaba- solo se puede entender dinámicamente.

Afirma que un espacio contiene objetos muy diversos, naturales y sociales, vehículos de intercambios materiales y de información. Esos objetos no son solamente cosas, sino relaciones, relaciones que se producen e información que se intercambia. Su hipótesis de que el espacio es producido socialmente, sostiene que: 1) el espacio natural (físico) está desapareciendo; 2) cada sociedad y, por consiguiente cada modo de producción, produce su propio espacio; 3) que si el espacio es producido, nuestro conocimiento del mismo debe contener los procesos que lo producen, y 4) por consiguiente, el conocimiento del espacio requiere tener en cuenta la historia. Así el espacio implica una historia e inversamente, hay el antes y el después, pero lo actual domina al pasado y al futuro, mediante una lógica de la visualización. Sin embargo, en el saber hay que incluir ese vivido de la experiencia espacial, y resalta que cada fragmento de espacio deducido por el análisis no oculta una relación social, sino una multiplicidad que el análisis revela (Lefebvre, 1991).

Estas ideas presentes en Lefebvre ofrecen un modelo inspirador sobre cómo podríamos pasar de la simple descripción al análisis y la explicación, permiten comprender como está siendo producido un espacio en particular, cuya característica central es la diversidad, con una génesis multicausal; en el caso del espacio escolar éste constituye un lugar localizado en donde se producen encuentros y relaciones entre personas, lugares, discursos, y donde a pesar de ser un espacio imbuido de poder, siempre es posible un acuerdo negociado temporalmente entre los que llegan ahí. El espacio escolar, entonces, no se explica por sí mismo, necesita ser explicado.

Con base en estos criterios planteados por Lefebvre, Harvey diseña una grilla de análisis espacial en la cual integra otros elementos como accesibilidad, distanciamiento, apropiación y dominio, privilegiando la comprensión de los procesos, los flujos, cambios permanentes y relaciones. Para Harvey la idea de construcción social del espacio y del tiempo está bastante difundida y aceptada en las ciencias sociales, de manera que no hay nada específicamente geográfico en esta proposición (Harvey, 1994).

Según Harvey cada proceso produce su propio espacio y tiempo, esto abre la posibilidad de la existencia de una multiplicidad de espacios y tiempos actuando en el mundo de hoy dentro de los cuales uno es elegido como dominante para reflejar los intereses de los poderes dominantes; para este autor la producción se analiza desde la perspectiva de unas prácticas que son multi-escalares, espacio-temporales y profundamente materiales, recomienda también una mirada dialéctica, método que permite mirar las tensiones que emergen en la producción espacial desde el análisis de estructura sobre las contradicciones que existen dentro del sistema capitalista, éstas contradicciones crean una tensión en la sociedad que tiene que ser resuelta y en este sentido constituyen la base de los cambios, crean los argumentos a las alternativas.

Citando a Lefebvre, Harvey señala que desde el punto de vista materialista, las concepciones objetivas de tiempo y espacio se han creado necesariamente a través de las prácticas y procesos materiales que sirven para reproducir la vida social, e insiste en la necesidad de reconocer las múltiples cualidades objetivas que el espacio y el tiempo pueden expresar, en tanto que nuestras concepciones de tiempo y espacio se han creado a través de las prácticas y procesos materiales que sirven para reproducir la vida social, prácticas materiales tan variadas como el espectro de experiencias individuales y colectivas (Harvey, 1998).

Finalmente como ya se señaló, Massey sustenta la idea del espacio como producto de cosas que están ocurriendo, de interrelaciones, de prácticas, del hecho de la existencia de más de una cosa al mismo tiempo, es la dimensión de la pluralidad. Esto representa que el espacio es la dimensión de lo social, lo cual significa que se refiere a las relaciones entre, entre lugares y entre personas, no es solamente la cuestión de (ser), sino de (ser con). El hecho de que estemos constituidos esencialmente por interacciones, implica que siempre estamos construyendo espacio a través de nuestras interacciones y nuestra ausencia de interacciones y de todas las relaciones que nos constituyen. El espacio, es así, un producto en proceso, nunca es algo terminado, ni la totalidad cerrada, no es la superficie plana de un mapa (Massey, 2008).

Entender el espacio como dimensión de la multiplicidad implica reconocer la existencia al mismo tiempo de más de una cosa y por lo tanto de la posibilidad de existencia de otras trayectorias, de formas de vida alternativas al proyecto hegemónico de globalización

neoliberal. Sostiene que la distancia, el movimiento, la diferenciación y el simbolismo son características o elementos centrales de estudio, el espacio constituye la esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad y la simultaneidad (Massey, 2008).

Para ilustrar mejor esta idea Massey propone un ejercicio de representación gráfica de las actividades espaciales, que para este trabajo se entiende como un espacio-grama, el cual permite identificar las prácticas espaciales en relación con los desplazamientos habituales y periódicos que hace una persona introduciendo así a los movimientos, distancias, diferenciaciones y la dimensión temporal; el espacio-grama permite distinguir el tipo de actividades espaciales de alguien, las relaciones que establece, los puntos nodales de interacción y el entretejido de relaciones sociales dentro de las cuales se crean identidades, esquemas de pensamiento o formas de actuar.

1.3 Referentes conceptuales

A continuación se presenta el léxico espacial que ha surgido del marco teórico, y que servirá como referencia para abordar las relaciones espaciales. Este léxico incluye “espacio concebido” o representaciones sociales, espacio percibido y “territorio”. Estos conceptos han sido definidos de diversas maneras por diferentes disciplinas de las ciencias sociales, pero se recogen principalmente los aportes de la teoría crítica de la Geografía, la Geografía Humana y la Psicología Social.

"Territorio" se refiere a los límites de lo que constituye el espacio de manera particular; como zonas diferenciadas, bordeados de las relaciones sociales e infraestructuras sociales de apoyo particulares de la actividad económica y social, están llenos de contenido normativo; tales como formas de identificación. Los territorios son “escenarios para ser gestionados y gobernados, con el estado y los límites del Estado-nación” (Harvey, 1982, pp.390-404). El territorio, como una forma de organización espacial, se puede leer como absoluto (una cosa material), o tal como es concebido (por ejemplo un mapa de una región). También es relacional puesto que no es posible entender determinados territorios, sin colocarlos en su pasado. En este sentido la definición de Restrepo, D. (1998), aclara que el territorio no es simplemente lo que vemos; mucho más que montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos,

paisajes, es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos. Así el territorio se explica por memorias, discursos y creencias, no es solo una existencia física sino otros aspectos que se edifican y conectan a través de simbologías.

"Espacio Concebido" es definido por Lefebvre como el espacio imaginado, conceptualizado, o lo que en el dominio de la psicología social se denomina representado. Jodelet (1986) plantea que la representación se presenta de distintas formas

> Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (p.472)

A su vez agrega que "toda representación social es representación de algo y de alguien, por consiguiente la representación está emparentada con el símbolo, con el signo y a la vez es la reproducción mental de otra cosa" (Jodelet. 1986, p. 476). Esta autora distingue cinco características fundamentales de toda representación: siempre es la representación de un objeto; tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico y significante; tiene un carácter constructivo; tiene un carácter autónomo y creativo; siempre conlleva algo social.

Por su parte para Abric (2001) la representación está constituida por "un conjunto de informaciones, creencias, de opiniones, y de actitudes al propósito de un objeto dado" (p.18), además este autor establece cuatro funciones esenciales de la representación en la dinámica de las relaciones sociales a saber: permiten entender y explicar la realidad, definen la identidad, conducen comportamientos y prácticas, así como permiten justificar posturas y comportamientos. Para Abric el análisis de las representaciones necesita identificar su contenido y estructura organizada internamente alrededor de un núcleo central, elemento fundamental que determina la significación y unos elementos periféricos que están en relación directa con el núcleo y son determinados por éste, es

decir que la organización y el funcionamiento de toda representación es regido por éste doble sistema central y periférico.

“Espacio percibido” de acuerdo con Lefebvre corresponde al espacio físico, materialmente perceptible; esta espacialidad materializada se explica a través de descripciones precisas de lugares específicos, supone el uso del espacio, el empleo de lo que contiene, revela la forma en que los espacios son apropiado.

En su libro Topofilia, Yi Fu Tuan, presenta una definición preliminar de percepción “es tanto la respuesta de los sentidos a los estímulos externos como el proceso específico por el cual ciertos fenómenos se registran claramente mientras otros se pierden en las sombras o se eliminan”(p.13). Para Tuan percibir es una actividad, es aprehender el mundo. Este autor desarrolla el término de topofilia el cual integra los conceptos de “sentimientos” y “lugar”, según Tuan el entorno “ofrece los estímulos sensoriales que, en cuanto imágenes percibidas moldean nuestras alegría e ideales”, es decir que los seres human podemos percibir y relacionarnos emocionalmente con los objetos generando filiaciones o fobias ante estos.

Por su parte Jean Piaget, en “La representación del mundo en el niño” plantea que los niños a partir de los 7 y hasta los 11 años de edad desarrollan una percepción del espacio. Empieza a pensar el espacio en términos de distancia, perspectiva, fondo, distinción entre lejos y cerca, derecha e izquierda o entre aquí y allá. En este caso lo que se desarrolla es la cualidad de observar el espacio y medirlo. Así la percepción forma parte de la cognición en la medida en que implica una toma de contacto directo del individuo con el espacio considerado, es decir, volviendo a Lefebvre, supone el uso del espacio, de lo que contiene. Las conclusiones principales de las obras de la escuela de Piaget ponen de manifiesto que el niño va avanzando en su percepción del espacio desde una visión topológica del mismo (espacio percibido en términos de relaciones de proximidad y separación, orden y continuidad, inclusión y contorno, cerrado y abierto), a través de un espacio proyectivo (basado en la noción de recta, de magnitudes y de perspectiva), hacia una visión de un espacio definido en términos de coordenadas cartesianas, es decir, hacia la percepción de un espacio que podemos denominar euclidiano.

Entre tanto la geografía de la percepción plantea una relación entre la percepción del medio con el comportamiento a través del acto de la decisión, el cual está directamente relacionado con la imagen que el hombre se forma del medio (Capel, H., 1973); El nivel más amplio es el *medio geográfico,* es decir, el medio real objetivo, exterior al individuo y perfectamente cuantificable. Dentro de él está incluido el *medio operacional,* en el cual se realizan las acciones del hombre, que constituye, pues, el espacio de la actividad de cada grupo humano. El hombre no es consciente de todo este medio operacional, sino solo de una parte de él, el *medio perceptivo;* la percepción es debida a razones orgánicas y sensoriales o bien es el resultado del aprendizaje. Para Capel (1973) proceso de investigación en un estudio sobre la percepción geográfica del espacio debe partir del medio real - y concretamente de los hombres que lo habitan-, del cual se obtienen los datos, que una vez analizados y tratados permiten definir las imágenes mentales. Esta parte del proceso debe ir dirigida por las hipótesis formuladas, las cuales son las que determinan la naturaleza de los datos a obtener y de las técnicas a emplear. Las imágenes mentales identificadas deben luego compararse con el medio real - definido a partir de estudios previos o de índices adecuados - con el fin de determinar el carácter y la naturaleza de las desviaciones respecto al mismo y decidir así, en el caso de que ello sea necesario, sobre la validez de las hipótesis formuladas, enriqueciendo de esta forma la teoría que se encuentra en el corazón de todo el proceso (Capel, H.1973).

Los datos para la determinación de las imágenes mentales pueden ser obtenidos por métodos directos o indirectos: directamente mediante el empleo de cuestionarios y entrevistas; indirectamente mediante la explotación de material literario o gráfico. Entre los métodos directos para obtener información sobre la percepción del medio se encuentra también la presentación de imágenes (fotografías, figuras, etc.) que actúan de estímulo para la obtención de respuestas y permiten luego, mediante un análisis estadístico, evaluar, por ejemplo, la selección de temas realizada por el sujeto o estudiar el tipo de reflexiones hechas, para determinar los estereotipos que se utilizan.

1.4 Aplicación al caso escolar

Lo previamente esbozado resulta importante para el ejercicio que aquí se propone, pues esta investigación pretende identificar desde las ciencias sociales el significado y las

posibilidades analíticas que tiene el espacio escolar para la enseñanza. Al ser un espacio socialmente construido, produce relaciones, representaciones y una serie de prácticas que necesitan ser interpretadas, más aún si se considera que allí convergen la más amplia diversidad de relaciones, trayectorias de vida, edades y necesidades particulares, insertas en una forma de organización que produce un orden espacial propio, regulado por normas probablemente discontinuas con las costumbres familiares, las características propias de cada edad o los intereses personales.

Las múltiples relaciones que en el espacio escolar tienen lugar comienzan a generar tensiones, reflejadas en transgresiones e intentos de transformación, que no siempre son interpretados a la luz de explorar oportunidades de cambio para pensar espacios o ambientes de aprendizaje más apropiados al pleno desarrollo de la creatividad, el reconocimiento de necesidades, la solución de problemas institucionales o la posibilidad de cuestionar, por el contrario, se califican como actos de indisciplina o desobediencia que deben ser censurados y controlados bien sea corporal, emocional o espacialmente, restringiendo así las posibilidades de consenso. No con ello se quiere decir que todo está permitido, más bien se trata de reconocer al ser en el espacio y al sujeto en relación con los otros, de comprender el cambio como parte de las cosas; en este sentido desde la geografía radical importa investigar cómo, por qué, cuándo y dónde, las cosas y los sistemas cambian y otros parecen no cambiar, por qué se producen ciertas tensiones y en qué medida resultan contradictorias. Desde esta perspectiva el espacio escolar no se limita al físicamente percibido, también está constituido por los espacios representados o concebidos por agentes externos a la escuela, por los espacios dominados, los espacios de la diferencia y de la diferenciación así como los espacios de oposición.

Por su parte, el principal aporte de la geografía de la percepción para el análisis del espacio escolar, está en valorar las concepciones que han elaborado la comunidad, el docente y los alumnos sobre su realidad vivida. Permite descifrar el espacio y su dinámica, a partir de la realidad geográfica vivida y del bagaje experiencial de los estudiantes, pues los sentidos y la vivencia diaria desempeñan una función esencial, ya que desde esa vinculación sensual-empírica se elabora una experiencia que luego se convierte en la base explicativa que garantiza la certeza existencial de lo percibido. Precisamente, es habitual encontrar que las personas entienden su mundo cotidiano

desde el razonamiento elaborado en el habitual convivir. Algo más, lo defienden con testimonios, evidencias y demostraciones indiscutibles que derivan de la lógica de lo frecuente y consuetudinario. Nuestra representación del espacio y el tiempo en la teoría importa porque afecta a la forma en que interpretamos el mundo y actuamos en él, y por la forma en que los otros lo interpretan y actúan en él. Así pues cualquier renovación en la actividad escolar de la geografía debe reorientar la práctica escolar hacia los escenarios cotidianos (Reimers, 2003).

La educación, por tanto, se vincula, se potencia y se limita de acuerdo con las experiencias espaciales que tienen los individuos. Didácticamente, se parte del entorno inmediato y se modifica el nivel de información, al pasar por cada uno de los estadios o escalas de análisis. Este mecanismo de subsistemas encadenados o la integración de un nivel determinado con otros superiores e inferiores son necesarios para los efectos de su plena comprensión y explicación, pues facilita la visión de las conexiones y permite la generalización.

1.5 Algunos estudios sobre el espacio escolar en Colombia

Entre las investigaciones desarrolladas en los últimos diez años sobre la producción social del espacio, a continuación se presentan algunos trabajos que corresponden a tesis de grado de Maestrías y programas de pregrado.

Dos trabajos que se desarrollaron en el marco de la Maestría en Estudios Sociales en la línea de investigación “Construcción social del Espacio” de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, proponen una lectura del espacio urbano a partir de los significados y sentidos que atribuyen los sujetos a sus interacciones y vivencias; ambos fueron publicados en el año 2010. El primer trabajo, titulado *Espacio social y lúdica: Lectura de un escenario público de Bogotá* de Cesar Ignacio Baez Quintero (2010), es una investigación de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo. Esta investigación propone una mirada al espacio geográfico apoyado en los campos emergentes de la geografía, los cuales conciben al espacio más allá de un contenedor de atributos y lo posicionan como un elemento dinámico habitado por un hombre que se convierte en

creador de significados, lenguajes dentro del mismo y, por ende, constructor de su propia realidad. El objetivo del trabajo fue comprender cómo, por medio de la lúdica, los habitantes de Bogotá, identifican, apropian y valoran el Parque Metropolitano Simón Bolívar. En la investigación se realizó un trabajo etnográfico para la recopilación de la información, por medio de diarios de campo, entrevistas (sistematizadas por medio del atlas ti), fotografías y superposición cartográfica. Los resultados permitieron demostrar que por medio de las prácticas lúdicas los habitantes se apropian del parque. Por su parte, la investigación de Deisy Paola Salazar Ariza (2010), *Un lugar vivido, un lugar construido*, tiene como propósito central determinar el proceso de construcción de lugar que ha tenido la población del barrio Lucero de Ciudad Bolívar en Bogotá, a partir de las dinámicas sociales e históricas que se han consolidado en las experiencias de sus habitantes, en relación con las categorías: Lugar, Sentido lugar, Cotidianidad, Filias y Fobias.

De otro lado, dos tesis de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, abordan el tema desde la perspectiva de la didáctica en la enseñanza del espacio geográfico con estudiantes de básica primaria. Se interesan por la construcción de significados desde la interacción social con el espacio vivenciado. Así pues María Camila de la Espriella Salazar en su estudio denominado *Un proyecto de aula para construir espacio vivenciado con los estudiantes de grado quinto de la básica primaria del INEM. F. P. S. (Kennedy),* y publicado en 2006, responde a un enfoque de investigación cualitativa que pretende reflexionar la puesta en práctica de un proyecto de aula educativo. Su temática principal es la didáctica de la geografía, centrándose específicamente en la exploración y articulación de comprensiones espaciales en los estudiantes sobre su entorno cotidianamente vivenciado. Este objetivo se logró gracias a un proceso metodológico orientado a suscitar el análisis espacial de este último.

La otra investigación se denomina *El mundo vivido: una herramienta para la construcción de relaciones espacio-temporales* de Lucía Mercedes Cáceres Copete y Luis Guillermo Torres Pérez, publicada en el 2006. Hace referencia a una experiencia pedagógica que originó la pregunta de investigación ¿Cómo construir relaciones espacio-temporales a partir del espacio vivido, con niños y niñas en grado tercero de básica primaria, de la Institución Educativa Distrital Integrado de Fontibón, Subsede Versalles?
Al responder la pregunta de investigación, se posibilita alcanzar el objetivo general de

este trabajo, el cual es reflexionar sobre la importancia que tiene la experiencia de los sujetos en relación con los procesos de pensamiento de las relaciones espacio-temporales en grado tercero de básica primaria. La metodología de investigación es de tipo cualitativa orientada a la acción-participación, basados en el análisis de contenido y la sistematización de experiencias, como formas interpretativas, para darle sentido y significado a la realidad de los sujetos involucrados.

Otra investigación que tiene cierta relación con el estudio que aquí se presenta, es la realizada por el grupo Geopaideia, avalada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). El trabajo denominado *La literatura en la geografía como alternativa pedagógica para la enseñanza y comprensión del espacio geográfico* se realiza en el barrio La Candelaria en la ciudad de Bogotá y tuvo como objetivo principal indagar la percepción que tenían los estudiantes sobre el espacio geográfico en donde se halla su colegio y/o residencia a partir de las vivencias cotidianas. Desde un enfoque cualitativo interpretativo, considera la vivencia y la experiencia en los lugares como categorías centrales de análisis. Acompaña a la investigación, la pretensión de debatir y pensar una propuesta didáctica en el panorama de enseñanza de las ciencias sociales, que considere a las personas y a los sujetos escolarizados de acuerdo a las sociedades y escenarios geográficos dinámicos contemporáneos. Los ejes centrales de discusión versan sobre la relación entre ciudad y novela, y su impacto en la enseñanza de la geografía de manera particular sin dejar de considerar su impacto en las ciencias sociales.

Este mismo grupo interinstitucional de investigación GEOPAIDEIA- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas- publicó en el año 2010 un libro titulado *Itinerarios Geográficos en la Escuela: lecturas desde la virtualidad,* el cual compila reflexiones, propuestas y experiencias sobre la enseñanza de la geografía. Los autores muestran y validan a la geografía como ciencia del espacio; por ello, “se presenta la ciencia social, la vivencia, la espacialidad y su enseñanza como los ejes centrales de análisis, comprensión e interpretación” (Moreno & Cely, 2011, p. 12). De los doce artículos que componen el libro, interesa el denominado: *El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía,* escrito por Alexander Cely Rodriguez. Reflexiona acerca de la relación entre el espacio geográfico y la cultura, y el papel que esta relación puede desempeñar como escenarios de aprendizaje en

contextos diferentes a los espacios escolarizados tradicionales. Este artículo resalta como dentro del saber geográfico, “el estudio y la comprensión del espacio, su concepción y representación, son de vital importancia porque permiten promover la enseñanza de una geografía práctica y funcional para el hombre” (Moreno & Cely, 2011, p.159). Los autores muestran como han surgido investigaciones que tratan de describir el espacio geográfico pero no el físico sino el mental, interrogándose sobre ¿Qué había en la cabeza de nuestros estudiantes? ¿Cómo se relacionan con su entorno inmediato? y ¿Qué aprende una persona a partir de la experiencia del espacio? Para dar razón de la concepción de espacio de los estudiantes, se verifica y se proponen intervenciones pedagógicas que desde el aula de clase pretenden mejorar, en el sentido de ampliar el horizonte de conocimiento espacial, afianzar conceptos claves para comprender mejor los contextos en que cada uno vive; todo esto se realiza desde el aula de clase. Se destaca en el estudio de lo geográfico, la relevancia de trasladarse fuera de las aulas de clase; esto facilita abordar la relación entre cultura y espacio geográfico, como una dinámica que subjetiviza el espacio.

Otro trabajo es la tesis de grado de antropología de Margarita Reyes Pulgarin (2000), *Apropiación del espacio escolar. Una aproximación etnográfica*, en la cual a partir de una descripción se analizan los significados construidos por los estudiantes a través de sus usos tanto formales como informales. El trabajo ubica imágenes que tienen los jóvenes acerca del colegio por medio de mapas conceptuales, relatos y observaciones de sus comportamientos. La investigación además, establece la diferencia entre los usos asignados y los usos reales de los espacios y estudia las negociaciones implicadas en este proceso de transformación; emplea una metodología cualitativa en tanto da mayor importancia a las pautas culturales de los sujetos. El estudio concluye que hay una tipología escolar con sus propias prescripciones de acceso a los espacios del colegio. Dichos espacios son apropiados no solo desde las normas que los rigen, también desde otras prácticas no reguladas, por lo que existe un currículo flotante y paralelo al orden oficialmente establecido en la institución, orden susceptible de ser modelado por los sujetos que allí se mueven. El espacio social de la escuela está construido así a través de las interacciones verbales y no verbales de los sujetos.

Con excepción de esta última, las investigaciones revisadas no abordan la espacialidad desde el escenario mismo del colegio, donde tiene lugar la vida de los estudiantes, sus

prácticas y experiencias, la confrontación entre vivencias, percepciones y expectativas personales. La comprensión del espacio escolar como un espacio producido socialmente desde acciones y múltiples relaciones, de poder por ejemplo, implica considerar un espacio de micro-poder productor de isotopías (prácticas de poder ejercidas por maestros, horarios, reglamento, ritmos y rutinas diarias) que se contraponen dialécticamente con las heterotopías (otras formas de ser y habitar la escuela, evidenciando diferencias) afectando la vida escolar a distintas escalas.

1.6 Estudios previos a nivel internacional

Entre los trabajos de investigación desarrollados a nivel internacional, sobre la espacialidad en la escuela, y concretamente sobre la construcción social del espacio, vale la pena destacar en primer lugar el reciente trabajo de Rissler, G., Bossen, A., & Blasse, N. (2014). *Escuela como espacio: alteraciones del espacio, enseñanza, y práctica social.* En esta investigación los autores realizan un examen empírico de los procesos sociales en las escuelas dentro del marco de dos enfoques teóricos sobresalientes en el tema del espacio: lo absoluto y lo relacional. Al analizar empíricamente cómo los arreglos de salón son influenciados por el espacio material y en sí mismos constituyen espacio, buscan comprender cómo el espacio, la enseñanza, y las relaciones sociales se entretejen en las escuelas. Para el análisis, utilizan fragmentos de entrevistas y notas, así como protocolos basados en datos de vídeo y observación participante, considerando la distinción entre los motivos para la acción y el contenido de la misma. Al finalizar los autores encuentran una tensión entre los motivos de las acciones relativas a cuestiones sociales y de aprendizaje, y las prácticas que constituyen el espacio. Además, plantean la cuestión de cómo dar forma a las aulas flexibles que las nuevas culturas de aprendizaje y el aprendizaje requieren con respecto a las nociones de aprendizaje abierto y flexible, enseñanza democrática, y el auto-monitoreo. En este sentido, la estructura de relación social está en el origen de la constitución de espacio y al mismo tiempo es influenciada por el espacio material.

Otro estudio relevante es la compilación que hace Jeanette Boehme (ed.) (2009) de investigaciones adelantadas en Alemania, en él identifica cuatro campos de investigación espacial en educación: (1) la percepción de las instalaciones escolares, (2)

la importancia del espacio en relación con el desarrollo de la identidad, (3) prácticas y procesos de diseño de la producción del espacio y (4) la configuración arquitectónica y material de los espacios educativos y su impacto en los procesos socio-espaciales. Es inherente en estas investigaciones la influencia de la sociología de la educación y la antropología. En este libro Jeanette Boehme e Ina Herrmann proporcionan resultados de un proyecto de investigación en curso sobre la relación entre el espacio escolar y la cultura de la escuela, comparándolos con diferentes métodos de estudio experimental (por ejemplo, mapeo etnográfico de las prácticas espaciales, fotográfico y videográfico, entrevistas centradas en el problema). El estudio de caso, muestra en qué medida se pueden establecer en la escuela diseños institucionales de acción e interpretación de patrones que vinculan a los actores escolares espacialmente.

En el mismo texto, se incluye la investigación de Ingrid Kellermann y Christoph Wulf, *La creación del espacio y emociones sociales a través de gestos: un estudio etnográfico.* Esta contribución se centra en la multidimensionalidad de la constitución del espacio en los entornos pedagógicos, mediada por los gestos. El proyecto de investigación se lleva a cabo en una escuela primaria del centro de una ciudad alemana, durante un periodo de tres meses; con base en datos etnográficos recogidos utilizando dos cámaras, además de la observación participante, se investiga empíricamente las prácticas rituales en la interacción de los gestos. La base para el análisis de los datos fue el método documental de interpretación, adaptado al objeto de la investigación; el primer paso del análisis se refiere a la transcripción de la secuencia de vídeo, grabadas en la forma de un protocolo; el segundo paso se refiere a una interpretación reflexiva que equivale a una interpretación analítica. Su investigación dio como resultado un concepto de espacio performativo antropológicamente justificado, lo que pone de relieve la idea de moldear el espacio (la escuela) socialmente y la formación del sujeto por el espacio (la escuela). A través de las formas corporales de expresión, se constituyen espacios, y estructuran procesos educativos que toman la forma de emociones.

Por otro lado McGregor (2004), realiza un completo balance de los estudios sobre el espacio en escuelas del Reino Unido. Diferencia investigaciones que abordan la relación escuela, espacio físico, tales como las elaboradas a partir de un enfoque etnográfico sobre las diferentes formas en que los niños y niñas utilizan el espacio en las escuelas

(Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Clarke, 2002). Desde una perspectiva de la sociología de Educación, Gordon, Holland & Lahelma, (2000) estudian el espacio y la espacialidad, específicamente la forma en cómo los estudiantes de la escuela hacen los espacios por sí mismos; empleando un enfoque comparativo, transcultural, contrastan dos escuelas en Londres y dos en Helsinki, con estudiantes de 13/14 años de edad. Como dicen los autores: Exploramos prácticas en las escuelas que tienen por objeto normalizar estudiantes de diversos orígenes sociales y culturales. Estamos interesados en los procesos oficiales e informales de la escuela y la manera en la que el espacio físico afecta a la pedagogía y práctica. Procesos como las decisiones sobre el uso del espacio que involucran la ubicación y el movimiento de los cuerpos en áreas concretas del colegio, permiten y prohíben movimientos, al igual que la disciplina en el aula, los cuales tienen una base sustancial de comportamiento corporal regulado. Concluyen por otra parte, la alteración y la resistencia de los estudiantes en las escuelas a menudo llevan a las dimensiones corporales. Sin embargo, en su estudio los mapas que hacen no enmarcan la actividad o vida e ignoran las relaciones sociales que organizan la configuración o instituciones estudiadas, además no distinguen un solo lugar de otro (o incluso a veces Finlandia del Reino Unido). Tampoco incorporan asignaciones o análisis de trayectorias espacio-temporales. De hecho, no hay mapas de las escuelas en absoluto, y sólo descripciones de carácter general de sus arquitecturas o cualidades físicas (pp. 138-142).

El mismo McGregor, J. (2004) en *Space, power and the classroom.*, argumenta que la comprensión de la naturaleza del espacio es fundamental para una comprensión de lo que sucede en las escuelas. Concepciones comunes del espacio como fijo, físico, contenedores para la interacción social son inadecuados para tal fin. Los silencios alrededor del espacio permiten que se organice para producir y reproducir las prácticas que mantienen relaciones de poder desigual y persistente. Después de una breve discusión de los nuevos entendimientos del espacio y la relación con el poder, esboza la importancia del espacio en la organización de la mayoría de escuelas, comenzando con una descripción de la génesis y la historia de 'la clase' en Inglaterra. Se examinan las relaciones espaciales de los profesores y alumnos en el aula para mostrar cómo se utiliza el espacio para crear y mantener formas particulares de relación, y esto se ilustra por un estudio de la espacialidad de dos escuelas secundarias. El estudio concluye que las escuelas mantienen estructuras, arquitectónico y organizacional, que se derivan de

escuelas primarias del siglo XIX, diseñadas para producir los cuerpos dóciles necesarios para el trabajo de la fábrica. Según Mc Gregor (2004) el aula secundaria estándar actual tiene un diseño que mantiene una espacialidad particular, cuando las relaciones de poder operan para soportar enfoques de enseñanza en que los estudiantes reciben pasivamente información controlada por el maestro.

Entretanto investigaciones de EE.UU. como la de Fisher (2000), centran su interés en la relación entre el medio físico y el rendimiento en el aula. El autor indica que el rendimiento académico de los estudiantes mejora con una mejor estructura física, por ello se pregunta ¿Por qué el entorno físico de aprendizaje en las escuelas es ignorado en gran medida por los profesores dentro de la práctica pedagógica? Para Fisher los edificios escolares reflejan claramente las relaciones de poder, lo cual se evidencia por las escuelas de élite ubicadas en un barrio residencial, en marcado contraste con las escuelas de caja de huevos que parecen cárceles, de los barrios marginales. El estudio se basa en un proyecto etnográfico del patio de la escuela secundaria, en la que los estudiantes, los profesores y los investigadores trabajaron juntos en conceptos espacialmente liberadores en el aula (Fisher, 2002). Manifiesta la hegemonía de las profesiones del diseño que eliminan el dominio de la espacialidad de los profesores y estudiantes dentro de las escuelas, aumentando su sensación de impotencia espacial y descorporeización. Un silencio profundo espacial fue encontrado en los estudiantes, un silencio que se acopla con la percepción social evidente que la escuela debe ser carcelaria y similar a una caja de huevos, ya que esta es la forma en que la sociedad siempre ha entendido la educación. Tras el 'proyecto de patio', la Escuela Secundaria ABC decidió convertirse en un "eco-escuela ', una transformación de toda la escuela, que surgió de la acción dentro de una sola clase. La investigación ha encontrado que la arquitectura parece ser percibido principalmente en el subconsciente. Tales estudios conductistas, si bien son útiles para ciertos fines, no exploran críticamente la relación interactiva entre el espacio físico y social que se expresa como la espacialidad.

Capítulo Dos

Metodología

En este capítulo se describe la metodología utilizada para este trabajo de investigación, y el enfoque adoptado para la recolección, el análisis de datos. Se describe asimismo la selección de la muestra de investigación y el diseño empleado.

2.1 Enfoque de investigación

El estudio se realizó a partir de un enfoque de investigación cualitativa. Este enfoque trata de identificar la naturaleza de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. La investigación cualitativa acude a teorías interpretativas interesadas en indagar cómo los distintos *actores* humanos construyen y reconstruyen la realidad social a través de la interacción (Goetz,J & LeCompte M., 1984).

Según esta perspectiva, los seres humanos crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Metodológicamente se caracteriza por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de descripción, clasificación y significación. Bautista (2011) refiere además, que su finalidad es profundizar nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. La pertinencia de este enfoque está dada por cuanto el objeto de estudio se refiere a cómo

espacialmente se articula y constituye internamente una institución teniendo en cuenta las relaciones que establecen los estudiantes con su medio.

El enfoque cualitativo al no ser lineal favorece el desarrollo de acciones como la recolección de datos en distintos momentos y la posibilidad de utilizar una estructura deductivo analítica en el tratamiento de la información, que va de un nivel descriptivo hacia el interpretativo al establecer significados y sentidos relevantes que permitan analizar las relaciones implicadas en la configuración de la espacialidad escolar.

2.2 Diseño metodológico

Si el espacio es producido socialmente por interrelaciones entre personas, lugares y prácticas, implica que siempre estamos construyendo espacio a través de nuestras interacciones y nuestra ausencia de interacciones y de todas las relaciones que nos constituyen. En este sentido el diseño de investigación más apropiado para el análisis de la espacialidad, en el estudio de caso seleccionado, es entonces el de investigación – acción. En la investigación-acción, la acción significa una manera de comunicar, donde se cuestiona la realidad social existente, sus reglas, normas y juicios, además, busca crear consciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de propiciar cambios que mejoren su calidad de vida.

La investigación-acción educativa se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. Kemmis (citado por Hernandez, et al. 2007) define la investigación-acción como

> [..] Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Como rasgos más destacados de la investigación-acción se destacan los siguientes:

- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).

- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.

Así el propósito fundamental de la investigación-acción es cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos y aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Hernández, et al. 2007).

Entre tanto Elliot (2000) destaca como características de la investigación acción en la escuela:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

(a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
(b) susceptibles de cambio (contingentes),
(c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

2. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
3. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. "Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

La investigación-acción se suele conceptualizar como un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

2.3 Referentes empíricos

Los referentes empíricos en los que se inscribe la construcción e interpretación de los datos están constituidos por la población objeto de estudio (muestra de estudiantes seleccionada) y el lugar de la investigación (espacios del plantel educativo –salones, patio, corredores.).

2.3.1 Lugar de la investigación

El estudio de caso seleccionado corresponde al colegio Nelson Mandela, Institución Educativa Distrital localizada en el sector sur- occidental de la ciudad de Bogotá, hace parte de la localidad de Kennedy y se ubicada en la Carrera 91 número 43-98 sur, barrio las Margaritas. La institución ofrece los niveles de preescolar, básica y media en las jornadas mañana y tarde.

2.3.2 Población objeto de estudio

Para el desarrollo de este trabajo se seleccionaron a estudiantes de seis cursos de básica secundaria, el tamaño inicial de la muestra fue de 160 estudiantes, sin embargo ésta se amplió a 238 (tabla 1) en el año 2015 al integrar a los estudiantes de grado sexto, lo cual corresponde aproximadamente al 10% del total de la matricula; al oscilar las edades entre los 11 y 16 años, es posible rastrear el tipo de relaciones que existen entre los mayores y menores.

Tabla 1. Total de estudiantes grados sexto, séptimo y decimo, jornada mañana.

Curso	Niñas	Niños	Total
601	21	17	38
602	18	22	40
701	22	18	40
702	25	16	41
1001	21	18	39
1002	12	28	40
Total	119	119	238

Fuente: Consolidados de cursos 25 de julio 2015. Colegio Nelson Mandela.

El muestreo cualitativo comenzó con estos cursos por tratarse de un porcentaje significativo para los datos de la encuesta y a su vez constituye una muestra de máxima variación que permite documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades entre grados opuestos de básica secundaria.
La mayoría de estudiantes viven en el barrio donde se ubica el colegio por lo que existen fuertes lazos de amistad, relaciones de parentesco y experiencias comunes sobre el territorio que habitan.

2.4 Métodos de recolección de datos

Para obtener la evidencia empírica se tiene en cuenta técnicas de producción de datos que integran cinco instrumentos. Los datos cuantitativos fueron obtenidos de una encuesta analizada mediante el simple análisis estadístico, mientras los datos cualitativos fueron recogidos a través de observaciones, talleres vivenciales y entrevistas.

2.4.1 Observaciones

Como medio para determinar las percepciones y comportamientos de los individuos en su mundo, "la observación participante permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen" (Goetz,J & LeCompte M., 1984, p.127). Esto implica contemplar la actividad de los individuos, escuchar sus conversaciones e interactuar con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando.

Las observaciones se realizaron en diferentes momentos y lugares, al interior del salón de clase, patio de descanso, corredores y alrededores de donde se ubica el colegio. Los procesos de observación implicaron además registros visuales con fotografías y un marco de referencia, o esquema de preguntas[4] que indica las áreas de interés en torno a las que se organiza la observación:

[4] Las preguntas se obtuvieron de una síntesis elaborada a partir de las redes observacionales que utilizan habitualmente los antropólogos y los sociólogos de campo. (Goetz,J & LeCompte M., 1984)

a. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes?
b. ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En· qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos?
c. ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por quién?
d. ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes?
e. ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos?
f. ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?

De las observaciones se realizaron registros utilizando la fotografía por su capacidad de captar eficazmente la complejidad y particularidad de un momento en el tiempo y en el espacio, y sugerir la naturaleza discursiva de los espacios. Las fotografías se pueden utilizar para obtener una visión del mundo, así como lo que un individuo ve al principio, luego proporcionar un medio para acceder a conocimientos culturales para resaltar la interconexión entre lugares y los sentimientos, las emociones y asociaciones. En este estudio, de las fotografías de datos se analizaron principalmente los contenidos, la proximidad de objetos, etc., con la exploración adicional de los discursos de espacio que se registran

.

2.4.2 Entrevistas

Se realizaron siete entrevista semiestructuradas las primeras tres el 07/11/14 y las otras cuatro el 31/05/16 para validar y contrastar información. Los estudiantes entrevistados fueron seleccionados por ser los representantes de cursos elegidos por sus compañeros, se conversó entorno a aquello que les gusta del colegio, las relaciones entre compañeros, lo que los hace sentir bien, entre otro temas (ver anexo a).

2.4.3 Encuestas

Se hicieron en dos momentos, la primera encuesta fue presencial, se realizó en la semana del 17 de octubre del año 2014 a grupos de estudiantes de sexto y noveno grado, a través de un cuestionario estructurado por 15 preguntas, se indago por varios elementos constitutivos del espacio escolar.

Se aplicó una segunda encuesta de confirmación por medio de un cuestionario de 25 preguntas cerradas con escala de Likert, diligenciadas en google forms. Esta última encuesta indaga mediante preguntas cerradas por aquello que les agrada y desagrada del colegio, la relación con sus compañeros, con los docentes, las clases, la evaluación, entre otras preguntas. El instrumento se aplicó entre el 9 de marzo y el 11 de abril de 2014, recogió 27 preguntas de las planteadas en la encuesta de Clima Escolar y Victimización para estudiantes de 6° a 11° grado, hecha en Bogotá en el año 2013; la encuesta fue proporcionada por el equipo de acompañamiento a los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PIECC como insumo y herramienta metodológica para los trabajos institucionales. Fueron153 los estudiantes que la respondieron de los cuales 42 son de grado 6°, 58 de grado 7° y 38 de grado 10°. Del total de 137 respuestas de estos tres grados ,73 son de niñas y 64 de niños. Su objetivo consistió en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables.

2.4.4 Talleres

Es un espacio de trabajo compartido por los grupos seleccionados que permite relacionar personalmente a los participantes, en algunos casos fueron orientados por una guía escrita que definía los tiempos y objetivos a alcanzar.

El primer taller denominado “Vivencias del alumnado en el espacio escolar”, se desarrolló entre el 20 de febrero y el 02 de marzo de 2015 con los estudiantes de sexto, séptimo y décimo grado. Por grupos, según género y edad debían completar un cuadro comparativo sobre aquello que les agrada y desagrada del colegio, en relación con el entorno, los profesores, las relaciones con los compañeros y las materias, entre otros criterios.

El segundo taller se llevó a cabo entre el 03 y 06 de marzo de 2015 y giro en torno a representaciones espaciales, empleando un método de asociación libre en el que a partir de una serie de términos inductores se pidió a los estudiantes en forma individual que escribiesen todos los términos, expresiones o adjetivos que se le ocurran. Cada uno debía elegir los dos que consideraba más importantes, luego por grupos de género socializaban sus asociaciones, construyendo una nueva lista con las dos más importantes de cada quien y entre éstas, el grupo elegía de nuevo las dos que

consideraban más importantes o se asociaban mejor con el término introductor. La interpretación de estas percepciones puede elaborarse a partir de las frecuencias en las respuestas, es decir, de la diferenciación entre las que más se repiten pero también de las contradicciones y correspondencias con lo observado o dicho en otros escenarios.

Un tercer taller denominado mi cuerpo como territorio se realizó con el propósito de conocer las representaciones simbólicas del cuerpo en el espacio. El ejercicio consistió en dibujar por grupos las siluetas de dos cuerpos. En la primera de ellas debían reflejar el cuerpo idealizado por la institución, señalando las imposiciones del colegio, mientras en la segunda silueta el cuerpo territorializado, como es, o quisiera ser, señalando: qué parte le gusta, qué parte no le gusta, cuál consideran que es la parte más importante del cuerpo, cuál consideran que es la menos importante, qué partes del cuerpo son más agredidas en el colegio, con qué partes agreden en el colegio, cuál es la parte de cuerpo más fuerte, la más débil y para qué usan cabeza, cara, cuello, dorso, piernas y manos. Una vez realizados los dibujos se hizo una puesta en común del trabajo construido y se buscó responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué tensiones existen frente al cuerpo modelado y el cuerpo territorializado? ¿Qué usos de las partes del cuerpo son más nombrados? ¿a qué responde?¿Cuáles son las constantes y diferencias en cada grupo? El ejercicio se desarrolló en grupos organizados por género y las respuestas evidenciaron tensiones concebidas entre el cuerpo idealizado por el colegio y el territorializado por las y los estudiantes.

El cuarto taller se hizo en torno al mapeo colectivo del territorio, éste se realizó en dos momentos, el primero en el transcurso de la jornada pedagógica del 25 de marzo de 2015 contó con la participación de docentes, representantes de estudiantes y padres de familia, quienes organizados en diez grupos integrados por siete personas, realizaron diferentes recorridos identificando las principales necesidades y problemas que existen en el territorio. Y en un segundo momento iniciando el año 2016 con estudiantes de grado octavo, organizados también en siete grupos realizaron el mapeo sobre una imagen satelital, identificando también las principales características del territorio.

Se realizó un último taller para documentar como viven los cuerpos la experiencia del movimiento en el espacio fuera de la escuela. Los espaciogramas constituyen un elemento más de trabajo empírico para mostrar las actividades espaciales pasadas y

presentes, marcan relaciones, reflejan como el cuerpo se mueve, tiene restricciones y tolerancias, maneras de ser controlado (Massey 1995). En los espaciogramas es posible representar los nodos o lugares que visitan los estudiantes entre los cuales hay movimientos, trayectorias, redes y caminos de fácil o difícil circulación que permiten establecer una comunicación, estos movimientos tienen una distancia, una duración y ciertas frecuencias, lo cual constituye la actividad espacial.

El ejercicio se realizó inicialmente con estudiantes de los grados 6°, 7° y 10° durante la semana del 24 al 27 de marzo; al grado sexto se le pidió en clase representar con dibujos los diferentes lugares que han visitado este año, es decir, el periodo de tiempo que corresponde a doce semanas, mientras los grados séptimo y décimo lo hicieron en casa teniendo en cuenta la duración de un año, el espaciograma debía ser enviado al blog del área o entregarse en formato físico; en todos los casos se solicitó representar la frecuencia con que asisten a cada espacio y las distancias respecto a su lugar de residencia el cual constituye la centralidad del espaciograma; pueden darse variaciones respecto al tiempo representado, de hecho valdría la pena iniciar por representar las actividades espaciales realizadas en el transcurso tan solo de una semana.

2.4.5 Análisis documental

Se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles, luego se hace una selección de acuerdo con la pertinencia que se encuentra de los mismos y en seguida la lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, de la que se extraen elementos de análisis que dan cuenta de tendencias, convergencias y contradicciones. Finamente se hace una lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre los elementos de hallazgo ya identificados. Los documentos seleccionados fueron: Manual de convivencia colegio Compartir Tintal, Periódicos locales: Techotiba y Sumando Voces, Resolución 08-030, Decreto 1038, Ley 115 y 1732, y dos derechos de petición. La evidencia obtenida se compara con los datos recogidos en la observación participante y en las entrevistas, a fin de triangular la interpretación.

2.5 Análisis e interpretación de los datos

Los datos recolectados fueron seleccionados y organizados bajo un código de contraste o diferencia creado: agrado y desagrado. Esto se hizo tomando como referencia el aporte que desde la Geografía Humanista hace Yi Fu Tuan al plantear que los lugares generan vínculos con las personas y viceversa, relaciones que pueden ser positivas o negativas. En lo que respecta al análisis de las representaciones la progresión metodológica se organiza alrededor de cuatro operaciones y no fases en la medida que su orden puede variar y la investigación cualitativa tiene un carácter itinerante:

-recolección de datos que permitan tener acceso a las unidades o categorías de análisis derivadas del marco teórico.
-clasificación de los elementos discursivos (palabras, temas, respuestas) y datos estadísticos correspondientes al conjunto de categorías
-comparación y contraste del conjunto de datos para buscar regularidades (en el contenido y núcleo central de las representaciones por ejemplo) y contradicciones
-generalización a partir de significados hallados y la coherencia teórica y conceptual.

Sin embargo vale aclarar que se inició con el establecimiento de las unidades de análisis derivadas de la teoría y complementadas con algunos elementos tal como los perciben los participantes. Para medir la importancia de las dimensiones o elementos que integran cada categoría se consideraron cuatro indicadores:

-frecuencia de los fenómenos, palabras o temas mencionados
-juicios, creencias y opiniones
-lazos entre categorías
-contenido de la categoría representada, constituido por un núcleo central y elementos periféricos.

Después de identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas. Una vez terminada la codificación que implica reorganizar los datos, se interrogan y se explora la manera en cómo se relacionan los códigos y categorías con referentes teóricos. Así se pasa de la codificación a la interpretación transformando datos codificados en datos significativos. Para ello la

estrategia empleada consiste en hacer comparaciones, identificando asociaciones subyacentes, estableciendo inferencias y contradicciones. Todos estos procedimientos están guiados por supuestos teóricos explícitos e implícitos. Los primeros se derivan del marco teórico, los segundos de la experiencia y observación previa. Se procede inductivamente para generar enunciados de relaciones y deductivamente para comprobar dichos enunciados en el marco teórico. Finalmente se pasa a establecer inferencias, plantear conjeturas y postular relaciones.

La información de las encuestas se cruza con los datos obtenidos de las entrevistas, los registros visuales o los talleres. Esta triangulación con fuentes de datos múltiples sirve para corroborar los significados que los participantes atribuyen a los fenómenos.

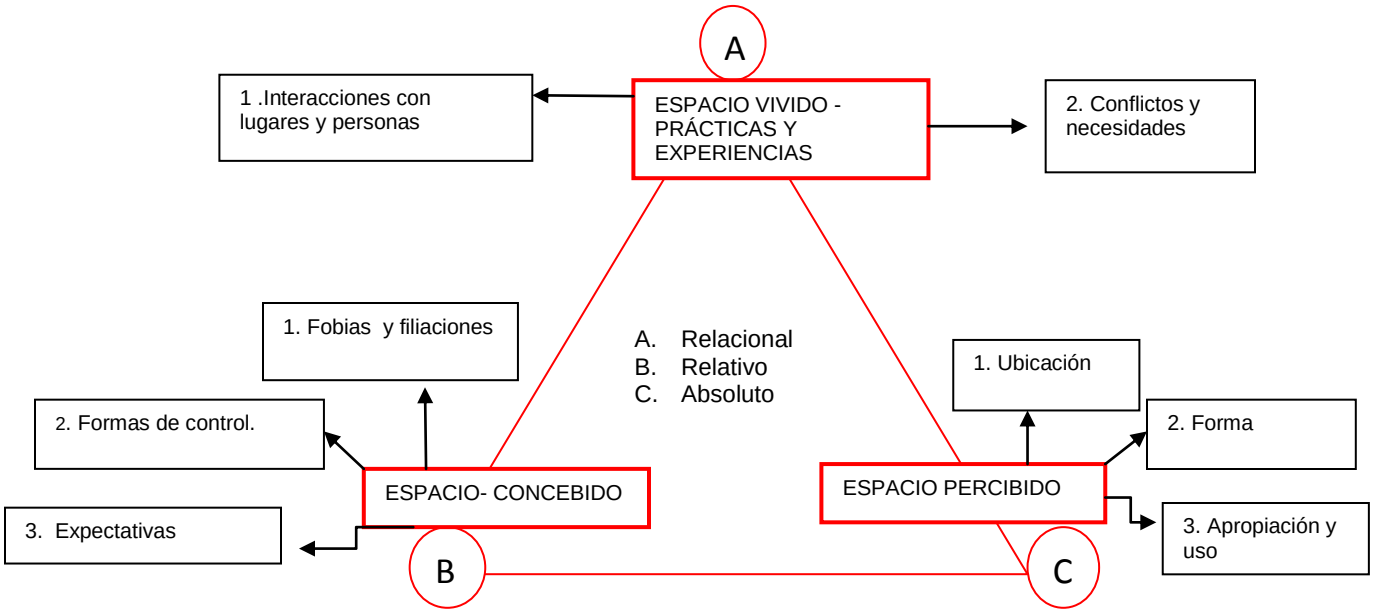
2.6 Categorías y subcategorías de análisis

El marco inicial de referencia son los objetivos de esta investigación los cuales se sintetizan en el objetivo general de *"Determinar cómo inciden las prácticas, percepciones y concepciones espaciales de las y los estudiantes de básica secundaria, del colegio Nelson Mandela, en la configuración del espacio escolar."* De acuerdo con el marco teórico las categorías y subcategorías de análisis que se pueden distinguir son:

a. Espacio vivido: interacciones con lugares y personas (situaciones en que interactúan libremente); conflictos y necesidades.
b. Espacio concebido: fobias y filiaciones; formas de control; expectativas..
c. Espacio percibido: ubicación; forma; apropiación y uso.

La figura 1 muestra en cada vértice del triángulo las tres categorías de análisis que resultan del marco teórico y algunas otras dimensiones que pueden considerarse en la espacialidad del colegio.

Figura 1. Trialéctica de la espacialidad



Fuente: categorización obtenida del marco teórico

2.7 Consideraciones Éticas

En principio el tema de la investigación es de importancia para quienes están involucrados en la misma, es decir, las y los estudiantes, dado que los conocimientos que ésta aporte pueden abrir oportunidades de superación o solución de problemas identificados, lo cual beneficiaría a la comunidad educativa. El informe incluye un lenguaje respetuoso y cuidadoso en el que se evitan sesgos y rotulaciones respetando la realidad psicológica, cultural histórica y social de los sujetos investigados. La selección de la muestra trato de ser equitativa en términos de géneros y edades, sin dejar que correspondiera a sujetos especialmente vulnerables o que pudiese colocarlos en situación de riesgo.

En los casos de las entrevistas, encuestas y registros visuales se contó con el previo consentimiento y aprobación de los participantes a quienes se les informo el propósito de la investigación y garantizó máximo respeto por la participación y forma de expresión, además del principio de confidencialidad sobre la identidad en los datos recogidos. Así mismo se informó sobre el uso que se daría de los resultados y el compromiso de socializarlos una vez concluido el estudio.

Capítulo Tres

Percepciones y concepciones del espacio escolar.

En este capítulo se estudiará el espacio físico del colegio, producido por arquitectos y planificadores urbanos. Este espacio percibido configura una relación entre personas y lugares mediante su uso y disposición; así mismo, está acompañado por una serie de concepciones elaboradas desde representaciones hegemónicas de grupos dominantes. Es el espacio concebido desde donde se produce un orden y control determinado sobre el espacio escolar, bien sea a través de marcos legales, políticas públicas o decisiones institucionales.

Ahora bien, tal como lo sugiere Lefebvre (1991) no se puede imaginar un espacio solamente imaginado o concebido sin ser vivido. Por ello, se intenta abordar en la primera parte de este capítulo el espacio desde la localización y ubicación del colegio en la ciudad, la estructura de su planta física, además, de la disposición y uso de los espacios de la que estudiantes tienen su propia percepción. Enseguida se aborda la espacialidad concebida desde la política pública en educación, junto con las representaciones e imaginarios que este tipo de ordenamientos o isotopías produce. Esta descripción, no obstante, implica la explicación de prácticas y representaciones contra-hegemónicas, contradictorias o conflictivas que se producen y reproducen de donde emergen otros espacios, denominados heterotopías.

3.1 El espacio físico del colegio Nelson Mandela

Tal como se ha planteado con anterioridad, el análisis del espacio, propuesto por Harvey y Lefebvre, implica una relación o mirada trialéctica entre lo físico o material, lo concebido por las representaciones de planos, discursos o textos y lo vivido desde las experiencias o prácticas espaciales cargadas en ocasiones por sentimientos de miedo, gozo, tedio, ira, etc., es decir, el espacio socialmente producido puede estudiarse como una realidad unitaria vista desde diferentes ángulos. No obstante el espacio escolar ha sido abordado desde su forma más convencional, la de su dimensión física, mediante la cual es posible localizar en el espacio absoluto un lugar determinado a partir de sus límites, extensiones, formas y distancias, es el espacio que Harvey denomina naturalizado por el sentido común.

El colegio NELSON MANDELA se localiza en el sector occidental de la Localidad de Kennedy y hace parte de la UPZ[5] 83 las Margaritas, la cual cuenta con una extensión de 147.2 hectáreas, es decir, 1.47kms cuadrados, que a su vez equivalen al 3,8 % del total de área de la Localidad. Esta UPZ limita, al norte, con la UPZ Patio Bonito; al occidente, con el río Bogotá y la UPZ El Porvenir de la Localidad de Bosa; al sur, con la UPZ Gran Britalia y Bosa Occidental y al oriente con la UPZ Patio Bonito.

La UPZ Las Margaritas inicia con el plan de vivienda hace 9 años cuando a través del Proyecto Metro Vivienda se adelantó la construcción del mismo. Desde ese entonces la UPZ ha incrementado su población y hoy cuenta con 26 conjuntos residenciales que se dividen en tres sectores. Uno el sector del Conjunto Compartir las Margaritas de once etapas, el otro es el sector más antiguo que se llama Quintas de Santa Cecilia y el sector de Alamedas de San José. Actualmente ésta UPZ tiene una población aproximada de 30.000 personas (Sumando voces, 2014). Es importante señalar que se está adelantando la construcción de un plan de solución de vivienda que comprende 56 torres cada una con 6 pisos y 26 apartamentos por torre para un total de 1280 apartamentos.

[5] UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal). En Bogotá hay en total 112 UPZ, 92 reglamentadas mediante Decreto, 10 a través de otros instrumentos y 10 pendientes por reglamentar.

Las condiciones urbanísticas del sector presentan rutas deficientes para la movilidad. Es por tanto que los habitantes deben caminar para llegar a sus paraderos y en muchas ocasiones deben atravesar lotes baldíos que representan riesgo para la comunidad por la comisión de atracos y agresiones. Un referente de trasporte es el portal de las Américas que está ubicado cerca de la UPZ; sin embargo, para llegar allí, es necesario atravesar lotes baldíos por caminos improvisados. La UPZ presenta diversas problemáticas ligadas a la lógica de planeación y desarrollo urbano, ya que la construcción de viviendas de interés social e interés prioritario con el consecuente aumento poblacional, no es congruente con el déficit de equipamientos urbanos.

Con respecto al sector educativo, hasta el año 2013, la UPZ Las Margaritas contó con la Institución Educativa Compartir Tintal, en convenio con la Fundación Compartir, es decir, que funcionaba como una institución de naturaleza jurídica privada. Sin embargo, a partir de la compra del colegio el 21 de Enero de 2014 por parte de la Secretaria de Educación Distrital (SED), éste pasó al sector oficial y transitoriamente a la Institución Educativa Eduardo Umaña Luna (EUL) de la UPZ Patio Bonito quien lo acoge como sede B de la misma; ésta situación ocasionó una serie de traumatismos administrativos, inconformismos en la toma de decisiones y resistencias en la comunidad que se expresan con comentarios negativos y una percepción desfavorable de la educación pública, como más adelante se evidenciará. A continuación se analiza la disposición de la planta física y el tipo de tensiones o contradicciones a que da lugar.

El colegio ubicado en la Carrera 91 número 43-98 sur, ofrece los niveles de preescolar, básica y media en las jornadas mañana y tarde. La jornada de la mañana cuenta con 26 cursos, mientras que la jornada de la tarde tiene 27; hasta el año 2013 el número de estudiantes matriculados, según estimativos de los padres de familia era alrededor de 1000, mientras que para para el año 2014 atendió a cerca de 1587 (933 en la jornada mañana y 654 en la jornada de la tarde), el incremento de estudiantes se hizo evidente en la falta de pupitres disponibles en cada salón[6]; entretanto, para el año 2015 el reporte de matrícula aumenta a 1826 estudiantes en las dos jornadas (Ver: tabla 2).

[6] En un derecho de petición radicado en la SED con número E-2014-57453 docentes y padres de familia solicitaron, además del reconocimiento a la sede B del colegio Eduardo Umaña Luna como institución independiente, la dotación de material suficiente.

Tabla 2. Total de estudiantes matriculados. 2015.

Jornada	Mañana	Tarde	Total
Total estudiantes primera infancia	102	99	201
Total estudiantes básica primaria	355	460	815
Total estudiantes básica secundaria y media	466	344	800
Total estudiantes	923	903	1.823

Fuente: reporte de grupos febrero 2015 EUL sede B.

Esta ampliación de cobertura, una vez se convierte en colegio público estatal, ha hecho que las instalaciones físicas de la institución lleguen a su límite de capacidad, situación que produce restricciones en el uso de los espacios, limita la disponibilidad de recursos o material didáctico e impone una organización particular. Este estudio revela el crecimiento vertiginoso en la matrícula de la institución educativa que pasó de 1000 estudiantes matriculados en el año 2013 a 2050 en el año 2016.

Precisamente en relación con el espacio físico de una institución educativa y los colegios en general el Ministerio de Educación (MEN) exige el cumplimiento de la Norma Técnica Colombiana NTC 4595 (1999), esta norma establece los requisitos especiales de accesibilidad, capacidad física de las aulas para atender a los estudiantes, circulaciones interiores, corredores, rampas y escaleras. Pero lo más importante es que se hace a partir del reconocimiento sobre el tiempo que pasan niñas, niños y jóvenes en el espacio de la escuela; si se totaliza el número de horas anuales que un niño está en el espacio escolar, desde que ingresa a primero de primaria hasta que se gradúa como bachiller, estamos hablando alrededor de 12.200 horas, lo cual representa la posibilidad de construir recuerdos, olvidos, expectativas, metas, etc., de manera que el espacio escolar constituye

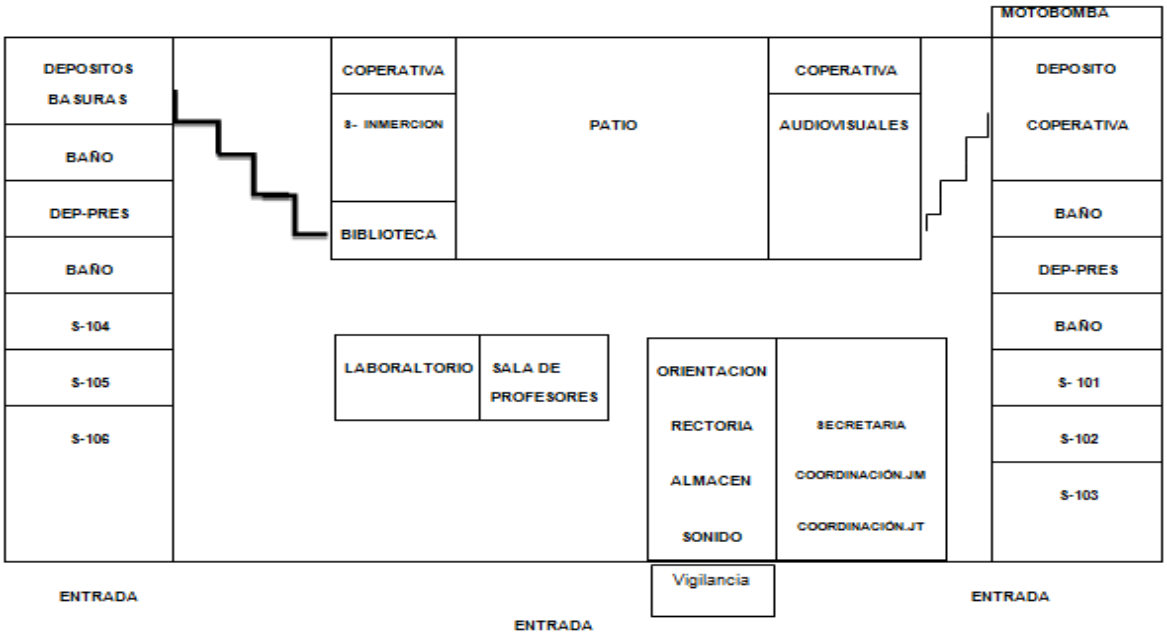
> El recinto donde se forja la memoria de su alma durante los casi 3 lustros más maleables de su vida por eso es importante diseñar ambientes agradables que favorezcan el aprendizaje, el gozo, la alegría de “estar ahí”, de asegurar áreas adecuadas para el proceso educativo y por tanto de velar por el cumplimiento y respeto de las disposiciones técnicas sobre la construcción de ambientes escolares (NTC 4595,1999, p.13).

3.2 Discursos declarados y percepciones encontradas.

Para analizar las contradicciones entre el espacio reglamentado o concebido discursivamente por agentes externos y la percepción de los estudiantes sobre el espacio físico del colegio, se realiza primero una descripción de las instalaciones en donde cerca de mil personas por jornada conviven diariamente.

La planta física del colegio Nelson Mandela parece diseñada para cumplir con el principio de "clausura" enunciado por Foucault (1976) el espacio concebido por arquitectos es completamente rectilíneo, existe una separación y distribución en la que se le asigna un lugar a cada cosa, individuo o acción. Así al ingresar al colegio lo primero que se encuentra es el lugar del vigilante, en seguida se ubica de un costado la sala de profesores (a quienes también se les asigna funciones de vigilancia o acompañamiento en distintos lugares durante el tiempo de descanso) y del otro lado las oficinas de rectoría, coordinación, secretaría, orientación y del almacenista, además están ubicados el patio de recreo, un laboratorio de química, el aula de inmersión en inglés, la biblioteca, una sala de audiovisuales que se usa como salón de danzas, los salones de pre-escolar (6), cuatro baños de primera infancia, depósito de basuras y cooperativa, hay tres vías de acceso peatonal y una vehicular.

Figura 2. Plano del colegio.



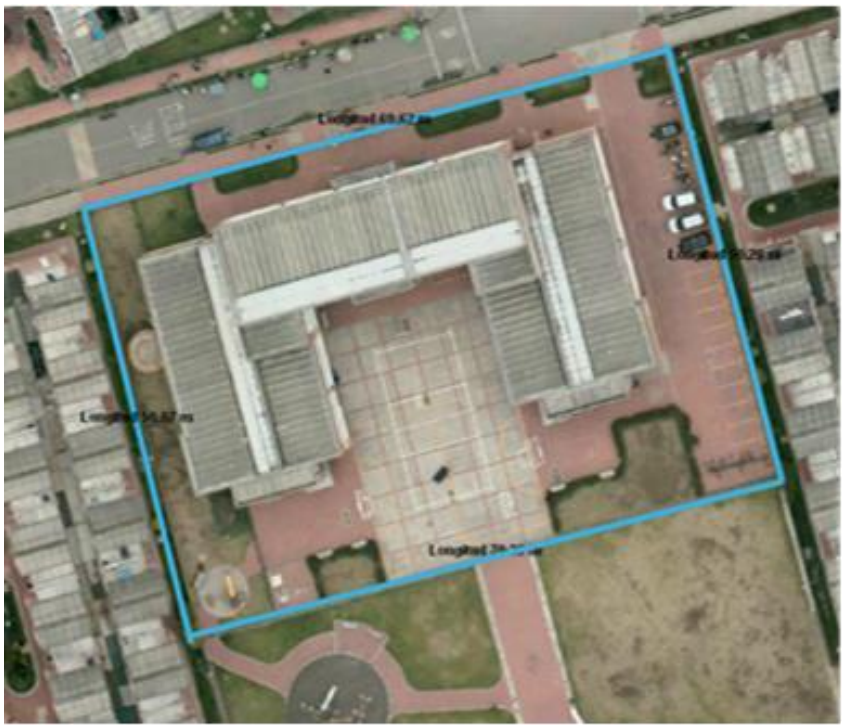
Fuente: elaboración propia

En el segundo piso al costado sur se ubican los salones de primaria (8), un baño de niñas y otro de niños junto con dos depósitos y al costado norte los salones de secundaria (6),a cada curso se le asigna un lugar en orden consecutivo, sexto junto a séptimo y séptimo junto a octavo, en donde deben permanecer a lo largo del año, un baño de niñas y otro de niños, los cuales generalmente se cierran en horas de clase, y un depósito, estos dos bloques de salones están separados por la sala de sistemas. Por último en el tercer piso se ubican cinco salones donde reciben clases los estudiantes de noveno, décimo y undécimo, con excepción de un curso de undécimo, el cual debe rotar por los salones del colegio, pues no tiene ningún aula asignada. Todas estas disposiciones forman una cuadricula permanente, configuran un espacio geométrico, euclidiano (ver foto 1).

Figura 3. Plano del colegio segundo y tercer piso

Fuente: elaboración propia

Foto 1. Vista aérea de la planta física del colegio con área total del lote.



Fuente: Portal de mapas de Bogotá IDECA

Al comparar el área del lote donde está construido el colegio (foto 1), con los dispuesto en la NTC 4595 (tabla 3), y el total de estudiantes matriculados para el 2015, se puede encontrar una baja correspondencia entre lo declarado y lo vivido.

Tabla 3. Tamaño de lotes y áreas libres NTC 4595

Número de matrícula	Área mínima de lote urbano central y plano (m^2/estudiante)	Área mínima lote urbano periférico, rural y/o de ladera (m^2 /estudiante)	Índice de ocupación máximo (I.O)	Índice de construcción máximo(I.C)
Educación General				
420 alumnos	5,4	8,8	0,60	0,97
840 alumnos	5,2	8,4	0,60	0,97
1 260 alumnos	4,6	7,8	0,63	1,05
1 680 alumnos	4,7	7,9	0,62	1,04
Educación Básica				
360 alumnos	5,7	9,2	0,59	0,94
720 alumnos	4,6	7,7	0,64	1,07
1 080 alumnos	4,8	8,0	0,62	1,02
1 440 alumnos	4,5	7,7	0,64	1,07
Educación Media				
360 alumnos	5,8	9,5	0,60	0,97
720 alumnos	5,7	9,3	0,60	0,97
1 080 alumnos	5,7	9,3	0,60	0,98
1 440 alumnos	5,3	8,8	0,62	1,03

Nota. Los valores corresponden a un área total construida, por estudiante, hasta de 5,7 m^2. En caso de obtener valores más altos de 5,7 m^2 es necesario aumentar el área de lote, según las características del proyecto.

Fuente: NTC 4594-1994 p.15

Mientras la NTC 4595 define un área mínima del lote urbano de 4,7 metros cuadrados *por estudiante* para una matrícula de 1.680 estudiantes en educación general, lo cual correspondería a un área total de 1.786 metros cuadrados, en el caso del colegio Nelson Mandela con 1.823 estudiantes matriculados tendría que contar con un área total de 8568 metros cuadrados, sin embargo, apenas tiene un área de 3500 metros cuadrados. Ahora bien, considerando que los 1.823 estudiantes no permanecen en el espacio del colegio toda la jornada académica, sino que están distribuidos por jornada (923 JM y 903 JT), en un área de 3.500 metros cuadrados tendrían que haber matriculados tan solo 745 estudiantes por jornada, es decir, el área física del colegio ni siquiera cumple con el espacio mínimo requerido, en el caso que la norma se aplicase únicamente al número de estudiantes por jornada, pues excede en 178 en la mañana y en 158 en la tarde, esto se traduce en condiciones de hacinamiento dentro de los salones y en el patio, que por supuesto son percibidas por las y los estudiantes, de ésta forma el espacio vital constituye un primer conflicto entre el espacio concebido por la NTC y el percibido por estudiantes.

Continuando con los parámetros establecidos en la NTC 4595, el área para aulas de clase con una relación de 40 estudiantes por maestro es de 1,2 metros cuadrados por alumno en instituciones ya existentes, es decir construidas antes de 1999, y de 1,65 en instituciones cuyas construcciones sean nuevas (ver tabla 4); área que varía para el caso de las aulas que atienden a estudiantes de pre-escolar. Esto quiere decir que los cursos que cuentan con 40 estudiantes en promedio, tendrían que ubicarse en salones de 66 metros cuadrados. A pesar de estar definida técnicamente esta relación, espacio del salón- número de estudiantes, en la realidad puede observarse como en un salón de 43 metros cuadrados hay 41 estudiantes, lo cual implicaría un área de poco más de un metro cuadrado por alumno, ni siquiera cumple con el parámetro de 1,2 metros cuadrados de área por alumno que se exige para instituciones existentes antes de la publicación de la norma.

Tabla 4. Áreas para ambientes A. Fuente: NTC 4594-1994.

Ambiente	Número máximo de estudiantes/maestro	Área (m^2/estudiante)
Pre-jardín (3-4 años)	15	2,00
Jardín (4-5 años)	20	2,00
Transición (5-6 años)	30	2,00
Básica y Media (6-16 años)	40	1,65 a 1,80[1]
Especial (opcional)[2]	12	1,85

Precisamente en un taller vivencial realizado por grupos acerca de la percepción del espacio físico del colegio, pudo identificarse como ésta varía con la edad, el género y ante todo según el lugar donde reciben clases, pues quienes pertenecen a cursos numerosos expresaron con más detalle que les desagrada del colegio el tamaño de los salones (ver tabla 5), de hecho, es tan importante para las y los estudiantes el espacio físico del colegio que tanto estudiantes de sexto, séptimo, como de décimo, coincidieron en percibir como pequeño el espacio de salones, biblioteca, patio y cooperativa, paradójicamente los espacios que perciben como agradables y amplios o no pertenecen al colegio, como la zona verde, o se les da un uso distinto, como en el caso de la "sala de audiovisuales" que funciona como salón de danzas. El cuadro que sistematiza las respuestas escritas por grupos, evidencia más detalles sobre lo desagradable del entorno y al acceso a espacios del colegio, que frente a lo agradable.

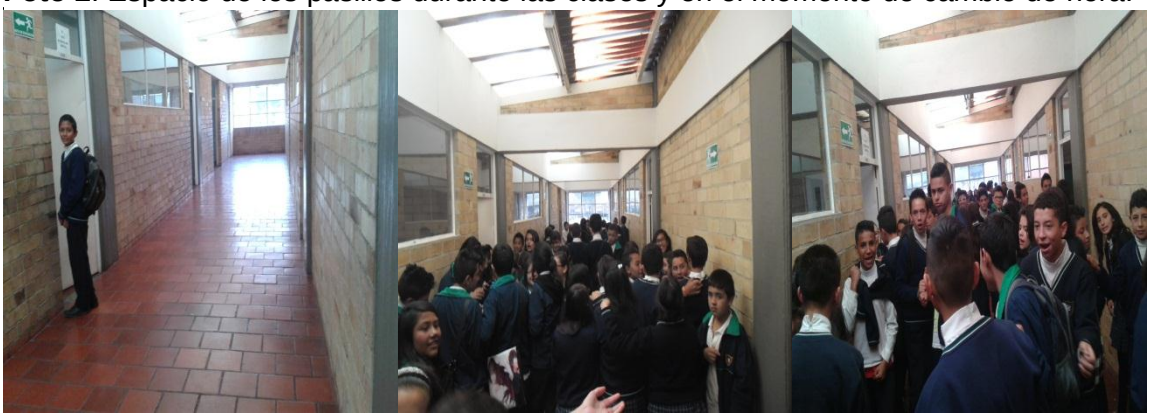
Tabla 5. Sistematización taller *Vivencias del alumnado en el espacio escolar.*
F1: niñas 6°y 7° -F2: niñas 10° - H1: niños 6° y 7°- H2: niños 10°grado

Término inductor: AGRADABLE	PERCEPCIÓN	Término inductor: DESAGRADABLE
F1: zona verde y audiovisual porque hay mucho espacio. Los pasillos limpios.	ENTORNO Y ACCESIBILIDAD A ESPACIOS DEL COLEGIO.	F1: Los baños**.** No hay recursos suficientes. El entorno a veces es muy sucio. Los salones son pequeños para tanta gente, nos ubican en los salones más pequeños siendo uno de los cursos más numerosos. No dejan jugar en el pasillo. No utilizar la sala de informática. La cooperativa, biblioteca y aulas son muy pequeñas para tantos estudiantes.
H1:queda cerca de la casa, grande , zona verde hay más espacio		H1: Salones llenos de basura. Patio y salones pequeños. Que solo haya dos baños para toda secundaria, falta jabón y papel. El espacio del patio es muy pequeño para que jueguen todos los cursos.
F2: Intenta mantenerse en buen estado y limpio cada lugar. Cafetería, cancha, zona verde. Es acogedor y tiene un espacio confortable.		F2: es muy pequeño contaminación auditiva. Las instalaciones no son tan grandes, no hay instalaciones para todo, como lugares para practicar deportes, espacio en los salones y parque.
H2: Es un lugar que simboliza paz y tranquilidad; nos dan tiempo para salir a la zona verde y más recursos para aprender; pupitres espaciosos y utilidad de los tableros; se puede hacer uso de la cancha y elementos de educación física.		H2: antes había una huerta escolar; planta física tiene un espacio muy reducido; es pequeño; el colegio no está bien equipado, no hay materiales para las clases, no hay laboratorio para química ni salón apropiado para tecnología. Botan mucha basura, hay mucha gente. El espacio del colegio es muy pequeño. El estar en un lugar encerrado con rejas lo lleva a estresarse. Es muy pequeño inseguro, los espacios públicos como la zona verde los abren muy pocas veces.

Fuente: elaboración propia, según los talleres realizados entre el 20 de febrero y el 02 de marzo de 2015, acerca de experiencia y vivencias en el espacio escolar.

El discurso declarado en la norma 4595 también define para el caso de las áreas de desplazamiento, que nunca tendrán ancho menor a 1,80 metros en lugares donde transitan estudiantes periódicamente; puede disminuir a 1,20 en áreas de oficinas u otras dependencias (NTC 4595, 1999, p.20). Así mismo establece para "las escaleras un ancho mínimo de 1,2 metros con huellas entre 0,28 m y 0,35 m y contrahuellas entre 0,14m y 0,18 m, previstas de pasamanos ubicados a cada lado" (NTC 4595, 1999, p.21). Los registros visuales (Ver foto 2) muestran como a pesar de lo dispuesto, el espacio de los pasillos es reducido, por lo cual, además de generar dificultad al transitar, se convierte en la ocasión para molestar o perturbar la tranquilidad de todo aquel distraído.

Foto 2. Espacio de los pasillos durante las clases y en el momento de cambio de hora.



Fuente: elaboración propia

Las implicaciones de este tipo de limitaciones se traducen en normas que imponen un orden espacial, como permanecer dentro del salón durante los intercambios de clase para evitar interrupciones en otros salones, permanecer en el patio durante la hora del descanso y no jugar en los pasillos para no entorpecer las clases de primaria, o la imposibilidad de realizar algún tipo de formación o acto cultural paralelamente al desarrollo de clases pues dificulta concentrarse, atender o sencillamente escuchar por el ruido del micrófono en el patio, esto es percibido por los estudiantes como contaminación auditiva señalada.

En relación con otros espacios físicos del colegio, éste no cuenta con rampas, lo cual supone una exclusión invisible en tanto el colegio no atiende niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad, y la biblioteca se dividió para habilitar un salón más, por su parte la sala de sistemas fue habilitada solo después de año y medio de transición. Se

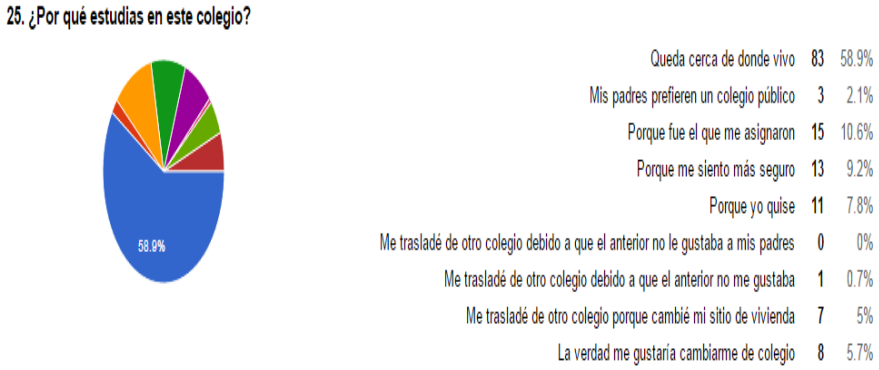
aprecian así algunas contradicciones entre lo declarado en una norma técnica que concibe de un modo el espacio y lo vivido en el espacio por los estudiantes, quienes en el ejercicio grupal manifiestan su desagrado por las condiciones materiales del espacio físico percibido. Así pues de la categoría espacio físico pueden identificarse regularidades en el proceso de codificación asociadas con la forma de las instalaciones tales como pequeño, muy pequeño o muy reducido, percepción que varía al cruzar las respuestas de la pregunta 27, la cual muestra que el 61% de los encuestados considera que el colegio tiene buenas instalaciones.

Figura 4. Pregunta 27 de encuesta virtual a estudiantes

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en la encuesta de percepción.

Pareciera como si a pesar de percibir reducido el espacio físico del colegio, se adaptan a él, pues cerca del 60% estudia en este colegio por la cercanía a su casa más que por cualquier otra razón (Ver figura 5).

Figura 5. Pregunta 25 de encuesta virtual a estudiantes.

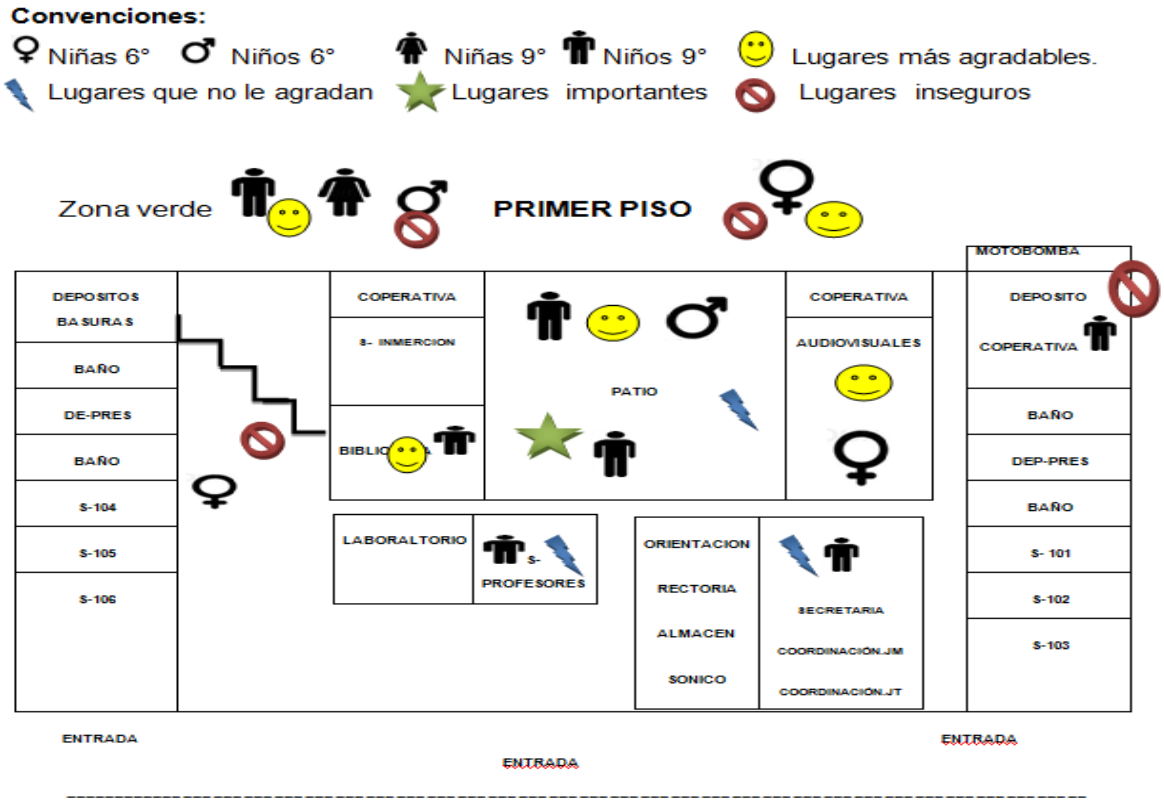


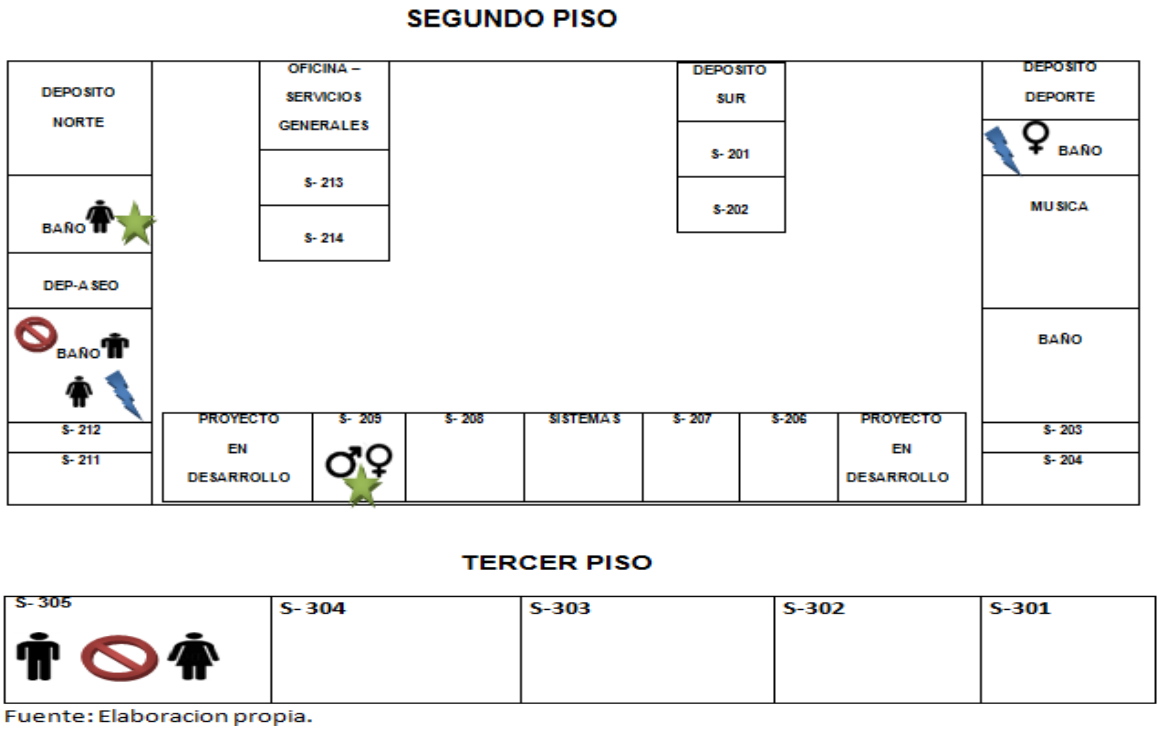
Fuente: elaboración propia, según la información obtenida en la encuesta de percepción.

3.3 El espacio concebido en relación con lo percibido

Tal como se señaló en el marco teórico los lugares crean filiaciones, vínculos y relaciones con las personas y viceversa, cuando son positivas pueden denominarse topo filias, estos lugares en el caso del colegio son percibidos como agradables, limpios, tranquilos o amplios. Mientras las topofobias provocan relaciones negativas, definen zonas de rechazo que son percibidas empleando códigos como pequeño, sucio o inseguro. Según los datos recolectados en un taller de mapeo colectivo realizado el 17 de octubre de 2014, los lugares con más filiaciones y sentimientos de agrado son el patio y la zona verde, es decir, espacios abiertos que representan, libertad, luz, dominio público, mientras que la coordinación, la sala de profesores y los baños, espacios cerrados que simbolizan control, privacidad y oscuridad se asocian con sentimientos de agrado o topofobias, lo cual podría interpretarse como aquello a lo que se oponen. El espacio del patio genera emociones encontradas, pues cuando es ocupado por tantos estudiantes jugando en el descanso se percibe como desagradable, tal como se ilustra:

Figura 6. Representación sobre las preferencias espaciales. (Topo filias y topo fobias)



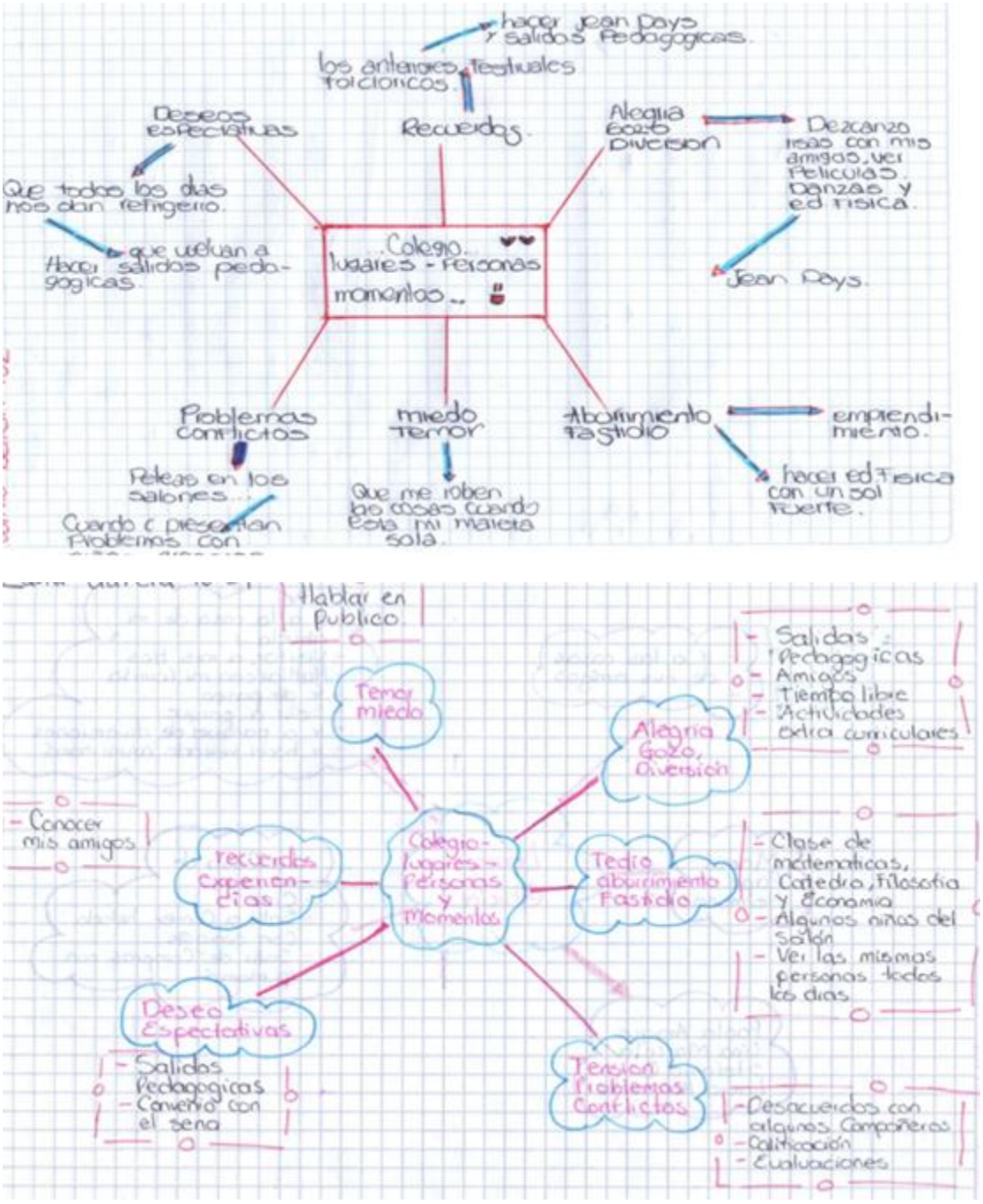


Fuente: Elaboracion propia.

Estas fobias y filiaciones, o vínculos negativos y positivos con los lugares inciden en la concepción que los estudiantes construyen sobre las relaciones con otras personas, con el conocimiento y con las prácticas o experiencias cotidianas de la vida escolar, es decir tienen una correspondencia con el espacio socialmente construido. Al menos así comienza a evidenciarlo las representaciones gráficas elaboradas alrededor de la emocionalidad en el espacio escolar. La Figura 7 presenta dos ejemplos que fueron seleccionados por sintetizar en buena medida parte de las coincidencias en las representaciones.

Al interpretar lo expresado en estos mapas mentales las topofilias pueden rastrearse desde los espacios que les producen alegría, gozo y diversión; sobresale el descanso, las clases de educación física y danzas, es decir aquellas materias donde el movimiento y la expresión corporal son esenciales, pero también el espacio del patio asociado con la libertad del descanso en el que pueden interactuar con sus pares más afines, lo cual coincide con las respuestas del ejercicio anterior. Existe un recuerdo muy presente, que a su vez se convierte en deseo y expectativa, por actividades que cambien la cotidianidad de las clases, como las salidas pedagógicas, los torneos deportivos o festivales de danzas.

Figura 7. Mapas mentales estudiantes 7° y 10° grado



Fuente: elaborados en taller desarrollado el 17 de octubre de 2014

En relación con las topofobias el lugar más común que genera tedio, aburrimiento o fastidio, tristemente son los salones de clase en donde reconocen se producen tensiones con compañeros y profesores, pocos son quienes asocian el origen de los conflictos en

su actitud hacia las clases o su disposición hacia el aprendizaje, pero si emergen respuestas comunes señalando que clases como la de emprendimiento y cátedra por la paz, son aburridas. A continuación se analizan entonces el espacio concebido en relación con el conocimiento.

Es interesante conocer los motivos que llevan a estudiantes a aceptar o rechazar determinados lugares del colegio; el reconocimiento de las topofilias y topofobias que ejercen los diferentes espacios físicos del colegio, facilita la toma de decisiones y planeación de las demandas requeridas.

3.3.1 Relación con el conocimiento

Siguiendo a Harvey las representaciones del espacio abarcan todos los signos y significaciones, códigos y saberes que permiten que esas prácticas materiales se comenten y se comprendan, sea con las nociones del sentido común cotidiano sea con la jerga, a veces enigmática, de las disciplinas académicas que se vinculan a las prácticas espaciales (la ingeniería, la arquitectura, la geografía, la planificación, la ecología social, etcétera) (Harvey, 2006).

Así un análisis de las contradicciones entre lo concebido por discursos hegemónicos y lo vivido puede hacerse también desde los cambios promovidos por las políticas públicas estatales en la reorganización del currículo. Mediante la promulgación de la Ley 1732 del 1de septiembre de 2014 y el Decreto 1038 de 25 de Mayo de 2015 se reglamenta la implementación de la Cátedra de Paz y a través de la Ley 1014 de Enero 26 de 2006 de fomento a la cultura del emprendimiento, se incorporan dos nuevas asignaturas al ya de por si sobrecargado plan de estudios de la educación básica.

El resultado de estas apuestas políticas en el colegio Nelson Mandela no ha sido otro que la falta de interés, la mortalidad académica y el rechazo hacia estas “nuevas asignaturas”, emerge así una relación dialéctica pues mientras se espera que con la implementación de la nueva cátedra se abran espacios de diálogo y discusión al interior de la escuela en torno al aporte que deben hacer niños y jóvenes en la construcción de

la paz, paradójicamente se cierran los canales de concertación que permitan llegar a acuerdos frente a las necesidades que demandan esos niños y jóvenes.
En el caso del colegio Nelson Mandela en el año 2014 la formación artística perdió intensidad horaria y las actividades culturales, salidas pedagógicas y desarrollo de proyectos disminuyeron, se omitió además la hora de ciencias sociales en el nivel de educación media, asumiendo su reemplazo por las horas de ciencias políticas y económicas. Para el año 2015 por decisión del Consejo Académico y Directivo, se reorganiza de nuevo el currículo, integrando educación religiosa y distribuyendo la carga académica de las ciencias sociales para implementar cívica, cátedra de paz y emprendimiento, fragmentando con ello la forma de abordar los problemas sociales y el saber propio de la disciplina.

Esta reorganización curricular en la institución, que privilegia la implementación de unas materias sobre otras, desconoce en cierto modo lo reglamentado en el artículo 23 de la ley 115 de educación acerca de la educación artística y cultural, que necesariamente tendrá que ofrecer una institución en su PEI. Ahora bien, hablar de paz es un tema ineludible en la educación de un país en conflicto, sin embargo, este es un tema transversal, que no puede estudiarse aisladamente como los mismos estudiantes lo manifiestan, desconociendo las necesidades e intereses de formación en el contexto donde está situado el colegio, la implementación ciega de políticas públicas como las señaladas crea sensaciones de incertidumbre, desconfianza sobre los procesos de enseñanza que se tornan repetitivos y desinterés en el aprendizaje.

En el taller elaborado entre el 20 de febrero y el 02 de marzo de 2015 se indagó sobre la relación con el conocimiento y las formas de enseñar y aprender (Ver tabla 6). Los patrones negativos no varían pese a la diferencia de género y edad. Por ejemplo, conciben como poco prácticas las clases pues se centran más en la teoría generando desmotivación en el aprendizaje, señalan también que los ejercicios planteados son muy extensos para el tiempo previsto, las tareas que todos los días deben realizar y los ejercicios individuales. Por otra parte es posible conjeturar e inferir que genera expectativas los trabajos en grupo que involucren el arte, la creatividad, el juego y el entorno de tal forma que resulten prácticos en su vida cotidiana.

Tabla 6. Vivencias del alumnado en el espacio escolar. Relaciones con el conocimiento F1: niñas grado 6°y 7°; F2: niñas 9° grado; H1: niños grado 6° y 7°; H2: niños 10°

Término inductor: AGRADABLE	REPRESENTACIÓN	Termino inductor: DESAGRADABLE
F1: actividades para poder aprender jugando, poder ver cuaderno en evaluación, investigar en el computador, trabajos con pintura, recortar pegar, juegos de habilidades mentales. Aprender de forma lúdica. H2: trabajos en grupo, poder presentar recuperaciones para nivelar notas. Que lo que aprenden sirva para la vida cotidiana. F2: hay algunas actividades que involucran más a los estudiantes; algunos profesores varían los métodos para explicar y hacerse entender. Actividades en grupo para socializar más, por lo general avisan cuando hay evaluación, Respetan la opinión de cada uno. Todos los profesores evalúan de la misma manera, algunos tiene una excelente metodología para poder enseñar y aprender. H 2: practican ciertas actividades de unión grupal o abiertos; realizamos actividades en espacios libres y la forma de explicar; las actividad para mejorar y subir puntos; la comprensión lectora es muy buena. Hay libertad en la forma de realizar las actividades.	**Adaptación curricular y flexibilidad** (actividades, tareas formas de enseñar-aprender)	F1: que los talleres son muy largos y no dan tiempo de terminar, cuando solo se escribe y no se explica. Que dejen mucha tarea. H2: evaluaciones orales o sorpresa, que hagan dictado. D*ejan tareas todos los días, son largas* no dejan tanto tiempo para terminar las actividades. A veces no se explica bien y da pena preguntar F2: se realiza más que todo teoría que prácticas; La mayoría de veces las clases son en el salón; en algunas materias califican a los 5 primeros. Son muy conductistas nos gustarían métodos de enseñanza más prácticos y didácticos. Tareas en que hay que escribir imposiciones, somos los de decimo que tenemos servicio social los profesores nos ponen más tareas y trabajos lo cual lo estresa a uno y lo lleva a hacer las dos cosas mal. La mayoría de actividades y tareas son individuales y no son muy lúdicas. Algunos profes no explican bien el tema de clase. No todos los profes hacen uso de las planillas. Cuando a algunos estudiantes se les dificulta entender algunos temas no todos los profes refuerzan dicho tema H2: poco espacio para actividades; que no se aprovecha el entorno de forma didáctica y activa. La nota mínima para pasar es 70 y no 60 como en otros colegios; antes era más fácil pasar el año. Ejercicios muy extensas para el poco tiempo, algunas veces no se motiva a los estudiantes; mas teoría que práctica, quiz sin explicar, materias fragmentadas podrían verse en una sola. No hay materias que homologuen un técnico, *no dictan ni música ni artes*. Tomamos las actividades como juego y no prestamos la atención e importancia debida .

Fuente: elaboración propia.

3.4 El espacio relacional: representaciones de relaciones temporales y sociales.

Una de las propiedades o dimensiones del espacio planteadas por Massey es la relacional, dado que el espacio se constituye por relaciones entre lugares, entre personas, no es solamente la cuestión de (ser), sino (ser con). El hecho de que estemos constituidos esencialmente por interacciones, implica que siempre estamos construyendo espacio a través de nuestras interacciones y nuestra ausencia de interacciones y de todas las relaciones que nos constituyen. Así el espacio es la dimensión de lo social, lo cual significa que se refiere a otras relaciones que a continuación se analizan.

3.4.1 Relación con el tiempo: Génesis del Colegio Nelson Mandela

De acuerdo con Lefebvre el estudio de la producción social del espacio implica aprehender su génesis, su forma, sus tiempos específicos (ritmos de la vida cotidiana), por ello si se busca alcanzar un carácter analítico que supere la descripción es imprescindible conocer la historia de este espacio y las prácticas que allí tienen lugar, toda vez que el espacio es producto de cosas que están ocurriendo. En el caso del Colegio Nelson Mandela el proceso de transición vivido ha configurado un tipo de espacialidades que tiene sus representaciones en diversos textos y prácticas que permiten su comprensión.

En términos temporales la historia del colegio Nelson Mandela hasta ahora empieza a escribirse y varios son los antecedentes que deben mencionarse, el primero de ellos podría ubicarse el 21 de Enero de 2014 cuando el hasta entonces colegio Compartir Tintal, el cual funcionaba como una institución educativa en convenio, fue comprado por el Distrito convirtiéndose en la sede B del Instituto Educativo Distrital (IED) Eduardo Umaña Luna. Otro antecedente importante tiene lugar el 17 de octubre de 2014 cuando la comunidad educativa eligió el nombre de Nelson Mandela para la creación de un nuevo colegio[7], lo cual fue posible gracias a una solicitud formal presentada en marzo

[7] En las elecciones se totalizaron 2643 votos, 1505 por el nombre de Nelson Mandela, 975 por Ana Mercedes Carranza, 150 en blanco y 13 anulados.

del mismo año a la SED[8] por parte de docentes y padres de familia dada la desinformación e inconformidad generalizada que provoco la decisión administrativa de anexar como sede B a un colegio que venía funcionando de forma independiente, decisión que no solo in-visibilizó al colegio, sino que abandonó su PEI, limitó la participación y representación de la comunidad en los espacios de decisión y desconoció las particularidades propias del contexto donde se ubica. El malestar que desencadenó en padres de familia y estudiantes creó una serie de resistencias y críticas hacia la institución y los procesos que adelantaban docentes, hasta el punto de ser necesaria una reunión extraordinaria convocada por los docentes con el fin de invitar a la comunidad a reconocer no solo las dificultades, sino también el esfuerzo hecho hasta el momento por profesoras y profesores para continuar con la función misional de toda institución educativa y avanzar en la construcción de un nuevo colegio .

El origen del nuevo colegio y de las tensiones que desde entonces comienzan a producirse entre directivas, docentes, padres de familia y estudiantes ha sido también representado desde la experiencia de estos últimos, como en el caso de una estudiante de séptimo grado, quien al respecto publicó en un periódico local un texto titulado "*De Privado a Público. El Distrito compra el Colegio Compartir Tintal"*, publicado en el periódico Sumando Voces, del cual extraemos el siguiente fragmento:

> Hace casi 10 años, la Fundación Compartir construyó el conjunto Las Margaritas con un colegio llamado Compartir Tintal entre Dindalito y Bosa Brasil (…). Esta institución comenzó a funcionar en el año 2006 bajo la figura de convenio; en un colegio en convenio, la entidad privada lo construye y cobra a la Secretaria de Educación anualmente

[8] El 26 de marzo de 2014 se radico un derecho de petición solicitando reconocimiento legal de la sede B del Colegio Eduardo Umaña Luna como colegio independiente, mejor administración, dotación del material suficiente, habilitación de espacios como laboratorios y biblioteca, así como el personal docente y administrativo suficiente. Según la respuesta de la SED, era necesario primero que el Consejo Directivo de la institución planteara la iniciativa, una vez hecho esto el rector presentara ante la Dirección Local de Educación la propuesta y el acta del Consejo Directivo para que el Director Local envíe a la Secretaria Técnica del Comité de Reordenamiento Institucional la iniciativa con los soportes respectivos y adelante su estudio, tras lo cual los conceptos de reordenamiento, integración y cambio de nombre serán remitidos por el Comité al Secretario de Educación Distrital para su decisión. Como se observa el proceso es bastante largo, tanto así que un año después de recibida está respuesta y adelantados los requerimientos, la inauguración oficial aún está por concretarse. Aun así, en este proceso los profesores han ejercido presión para que no se olvide el asunto a través de un nuevo Derecho de Petición en que se solicita una respuesta oficial sobre el estado del trámite y sólo hasta el 22 de abril del 2015 la SED expidió la resolución 08-030 por la cual se concede el reconocimiento de carácter oficial al establecimiento educativo de naturaleza pública, denominado Colegio Nelson Mandela IED.

> por cada estudiante matriculado; la entidad privada administra este dinero para el funcionamiento de la institución. Sin embargo, es lógico que la Fundación privada obtenga algunas ganancias. El 21 de Enero cuando el colegio fue comprado por el Distrito convirtiéndose en la sede B del Instituto Educativo Distrital (IED) Eduardo Umaña Luna, generó bastante polémica en la comunidad del sector. Los estudiantes empezaron a estudiar dos semanas después de los calendarios oficiales de otros colegios y existe la tendencia a pensar que los colegios públicos no son los mejores. Hay gente del sector que hace comentarios negativos acerca del colegio como: "ese colegio se va a llenar de ñeros" o "va a bajar la calidad de la educación" (….). Uno de los profesores que llego al colegio en situación de provisionalidad señala: "He escuchado decir a la gente que les da asco que vengan profesores del Distrito, la verdad es que todos somos maestros y si somos o no del Distrito no influye en la calidad de enseñanza que podemos ofrecer". Muchos de estos prejuicios son producto de la desinformación de la gente…

Claramente este testimonio muestra la resistencia que existe entre los padres de familia, algunos de los cuales tienen un concepto bastante negativo de la educación pública y se atreven a emitir juicios de valor excluyentes respecto a la posibilidad de que se amplié la matrícula y atienda a población de otros barrios, así como descalificantes sobre los profesores sin antes haber hablado con ellos. El texto finaliza con una idea que constituye un claro ejemplo sobre el significado que tiene la producción social del espacio escolar al señalar que

> Si en realidad estamos preocupados por construir, deberíamos celebrar que este colegio es ahora de nosotros, de la gente y no de la Fundación. En vez de ser prejuiciosos, aguafiestas y criticones, hablando mal de todo sin conocimiento, imponiendo lo que se nos ocurre a través de mentiras; deberíamos averiguar cuál es el mayor aporte que podemos hacer para colaborar y no perjudicar.

El texto constituye por sí mismo un espacio de representación, es decir, OTRO espacio, un espacio heterotópico, en donde se expresa lo vivido y esperado por una estudiante quien, termina por construir un discurso contra-hegemónico del colegio administrado por la Fundación Compartir y con el cual la comunidad estaba conforme. Sin embargo, la calidad de educación que defienden algunos padres de familia parece ser desacertadamente conductistas y heterónoma, ya que pudo observarse durante los meses de transición cambios de comportamiento en los estudiantes, dejando al descubierto la frágil formación de principios institucionales consignados en su manual de

convivencia e inspirados en “elementos para una sana convivencia” de Antanas Mockus, como la corresponsabilidad, inclusión, aceptación, el sentido de pertenencia, el uso responsable de la libertad y el manejo equilibrado de la autonomía[9] ; los cambios admitieron que las formas de control sobre ellos ya no fuesen las mismas, lo cual les concedía ciertas libertades para llegar tarde, no ingresar a clases, ocupar espacios en donde antes no estaba permitido permanecer o usar accesorios y prendas distintas al uniforme, así mismo, el cuidado por los bienes públicos dejo de ser un compromiso, a pesar de haber sido regulado por largo tiempo mediante el mismo manual.[10]

La entrevista no estructurada a estudiantes de grado séptimo permitió identificar además de estas, otras características propias de un lugar en transición cuyo significado es posible y necesario explicar desde las formas específicas que adquieren las relaciones sociales y sus variaciones internas. En relación con las actitudes y comportamientos de los alumnos era visible un disciplinamiento corporal fuerte, al preguntarles por los cambios en la disciplina del colegio respondieron:

> Antes estaba prohibido jugar con balones en el patio central, solo era permitido en la zona verde y para prácticas deportivas (…) sabíamos que el descanso terminaba porque dejaba de sonar música (…) ningún estudiantes podía ingresar a la sala de profesores (…) cuidábamos los pupitres porque a cada uno tenía uno y pues cualquier daño tocaba pagarlo consignando en una cuenta(….), existía el CR3 que eran dos estudiantes del salón y el director de curso, ellos hacían seguimientos a compromisos y mediaban en los conflictos(…) todos los cursos tenían su propio salón que era decorado por los mismos

[9] El conjunto de formulaciones y acciones para garantizar una sana convivencia se soporta en el principio de autorregulación como expresión de autonomía. En este caso la herramienta fundamental es la conciencia como reguladora de: la inteligencia, la capacidad de relacionarse y la voluntad para tomar decisiones correctas. Primer círculo. En caso de no funcionar este principio se apoya en la regulación por pares (compañeros de clase o delegados elegidos en elecciones escolares) que utiliza como herramienta el consenso. Segundo circulo En caso de no funcionar los dos anteriores círculos de seguridad, se recurre a la regulación social consistente en la aplicación de códigos de corte policivo y demás normas establecidas para garantizar el orden.” Principios y prácticas cotidianas en Compartir. En: Institución Educativa Compartir Tintal. Manual de convivencia y reglamento escolar. 2013.

[10] El mismo manual de convivencia reza en el capítulo tres sobre las instalaciones del colegio en el día a día numeral 3.1 que: “El pupitre, elemento de uso personal es la herramienta básica de trabajo del estudiante; su cuidado es responsabilidad de los estudiantes que lo utilicen durante todo el año escolar y no debe tener rayones de ninguna naturaleza.” Sin embargo, el estado de los pupitres con que fue dotado el colegio, un año después de haber sido estrenados es lamentable.

> estudiantes y los puestos siempre se organizaban en hilera(…) los que llegaran tarde al colegio tenían que acudir con padres a firmar compromiso.

Estas prácticas espaciales dieron lugar a un habitus, (disposición de los individuos en el espacio) utilizando el célebre concepto de Bourdieu (1977), que configuraría un espacio escolar singular determinando un orden particular sobre el deber ser de cada miembro de la comunidad. No obstante, se vieron alteradas una vez termina el convenio con el sector privado y pasa a la administración pública del Distrito, produciendo nuevos imaginarios, actitudes y relaciones conflictivas entre docentes, estudiantes, padres y directivos. A lo enunciado hasta el momento sobre los cambios evidenciados en el proceso de transición, desde la perspectiva propia vale la pena agregar que, el colegio comienza a instalar cámaras en los pasillos, a segmentar los espacios de corredores construyendo oficinas, la biblioteca se divide para una nueva aula, modificando así los espacios físicos y sociales pues el manual de convivencia que comienza a implementarse es el del colegio Eduardo Umaña Luna "Sede A", el cual responde a las características de una comunidad distinta, mas no recoge los intereses, necesidades o procesos que con anterioridad se desarrollaban en la institución Compartir Tintal, limitando así la participación de la comunidad en la construcción de principios de convivencia a una simple consulta sobre su acuerdo o desacuerdo sobre lo allí consignado.

Por su parte, en entrevistas realizadas a padres sobre los cambios más significativos que identifican de la relación entre colegio y comunidad señalan el espacio perdido de escuelas de padres que ofrecía la Fundación para clases de informática, facilitar el ingreso a la biblioteca o la participación en la semana cultural. Según la madre de un estudiante de décimo grado "ahora hay más horas de vagancia por los paros, antes si había o no paro estudiaban, en las tardes ensayaban bastante danzas o realizaban tutorías para reforzar las materias. Lo bueno es que este año son más estrictos con el ingreso a clases pues los dejan dos horas por fuera". Como ya señalara Foucault, "tanto las distinciones como los castigos favorecían el control y la dominación, generando, además, grupos de favoritos y grupos de excluidos" (Foucault, 1976, p.53).

Ahora bien, revisemos cómo conciben los estudiantes las prácticas espaciales que fueron interrumpidas, abandonadas o reemplazadas, teniendo en cuenta algunos pasajes de entrevistas y talleres vivenciales realizados.

Profesor: ¿Cuáles son los cambios más significativos que usted percibe en el colegio entre el año pasado y este año?

Niñas 6°: antes no se perdían tantas horas de clase, cambio la disciplina, los profesores, la forma de enseñar, también aumentaron los estudiantes y ahora hay más libertad.

Niñas 9°: antes había más actividades y salidas pedagógicas, cambio la calidad académica y la disciplina.

Niños 6°: el carnet y la agenda, mejoró el refrigerio, ha bajado el rendimiento académico.

Niños 9°: la dotación de implementos escolares y los profesores.

Profesor: ¿Cuáles han sido los principales problemas para poder aprender en este año?

Niñas y niños 6°: por la falta de profesores o el cambio de los mismos y por los días que entramos tarde o no hay clase.

Niñas y niños 9°: por la falta de disposición y el cambio constante de profesores.

Profesor: ¿Y ahora que el colegio es distrital qué opinión le merece?

Niñas de 6°: desde que se volvió distrital es ñero.

Niñas de 10°: cambió la relación del colegio con la comunidad; no hay respeto, tolerancia, algunas normas no se cumplen (uniforme, maquillaje, audífonos), no hay convivencia; demasiada exigencia y no hay libertad de expresión. Estudiantes y profes no se rigen por el manual de convivencia sino por sus propias reglas; ya no se realizan las mismas actividades como bingos, lunadas, semana de folklor, salidas pedagógicas o jeans day.

Niños de 10°: La nota mínima para pasar es 70 y no 60 como en otros colegios; antes era más fácil pasar el año. Antes había una huerta escolar. Los profes de ahora son de más calidad y tienen una mejor forma de explicar.

En principio puede señalarse que tanto en la entrevista como en las respuestas por grado y género que muestra la tabla 7 del taller vivencial, es reiterado el cambio percibido de las actividades que antes se realizaban en el colegio y por tanto lo hacían agradable o divertido, por ejemplo las salidas pedagógicas, los torneos deportivos, jean days, bingos, lunadas, semana del folklore, actividades que hacen parte de un componente esencial en la formación, más de niños y jóvenes el artístico, lúdico y cultural, pero además que constituían formas de vincular a la comunidad con la institución. Este cambio probablemente pueda estar asociado también con otra idea común y es la superioridad académica que suponen tenía el colegio anterior, además, porque afirman no se perdía tanta clase ni existía continua rotación de profesores y el número de estudiantes era menor. Aunque algunos cambios constituyen oportunidades favorables o positivas como la libertad que ahora perciben para expresarse y la calidad de los

profesores, a su vez resulta paradójico con la percepción de superioridad académica de antes.

Una correspondencia entre lo concebido por padres, estudiantes y lo observado es la organización, pues evidentemente existió improvisación, falta de comunicación y trastornos en los tiempos del calendario académico durante el primer año de transición. Pero también es cierto que la falta de concertación para construir un manual de convivencia capaz de definir principios institucionales con la participación de toda la comunidad, ocasiona dificultades en algunos casos. Por último sorprende que aun cuando muchos reconocen como positivo la dotación de materiales que han llegado al colegio y la calidad en el refrigerio, pocos extrañan un lugar como la biblioteca, que por largo tiempo ha estado fuera de servicio, además de las expresiones excluyentes acerca de los estudiantes nuevos en la institución a quienes califican como ñeros, tan solo por el hecho de no pertenecer a su territorio.

Tabla 7: Sistematización ejercicio de asociación libre. Representaciones colegio. (*Palabras con mayor frecuencia)..

Términos inductores	Representación niñas 6° y 7°	Representación niños 6° y 7°	Representación niñas 10°	Representación niños 10°
Colegio Compartir Tintal	Divertido*, Agradable Organizado*, Bonito** Bien cuidado Superior académicamente, Excelente, Enseñaban más. Muy estricto* Mejores profesores. Computadores y guitarras. Recuerdos	Teníamos más clase. Grande Había pocos estudiantes, Divertido*, agradable, habían torneos de futbol, habían torneos.	Académico Educación Proyectos Organización Buena calidad Buena conducta Privado Puntualidad Recuerdos Dinámicas Organizado	Único Bueno* competitivo Infancia* Paseos Unido Profesionales Fondos Menos ñeros Mogolla y avena Privado
Colegio Nelson Mandela	Orden, bueno, bonito(*), pequeño, menos cultura (no respetan las religiones) estricto, distrital, recreación, limpio, buena convivencia	Exigente(*), No hay jean day, Organizado, Limpio. Equipo nuevo Profes nuevos	Opinión de los estudiantes Manual de convivencia Exigentes Implementos Libertad Libertad de expresión Buenos profesores Buena acción académica* Seguridad Responsabilidad Aprendizaje	Exigente Dotado Comprometido Libre expresión Libertad Recursos Buena identidad Paz Igualdad Buen refrigerio Formativo Mas ñeros

Fuente: taller vivencial 03 de marzo 2015

3.4.2 Relaciones entre lugares: la construcción social del territorio.

Si bien el espacio socialmente construido es producto de lo que está ocurriendo y tiene lugar en el interior de la escuela, no se puede separar de forma rígida de lo que pasa al exterior eliminando todo lo que hacen niñas y niños fuera de ésta: sus actividades con los amigos, la vida familiar, formas de entretenimiento, participación en actividades religiosas, deportivas, artísticas, las organizaciones de vecinos a la que pertenecen; los espacios públicos a que tienen acceso o son apropiados por ellos, sus redes de amigos y grupos de pares, y así sucesivamente. Por eso es necesario situar la escuela en sus redes constitutivas y contexto social, en donde ocurren relaciones de implicación a diferente escala, es decir, se trata de reconocer cómo es afectado el colegio por lo que sucede a su alrededor, pues tanto las prácticas sociales, como el tipo de relaciones que tienen lugar en la escuela resultan del contexto inmediato donde se encuentra ubicado.

Para caracterizar el entorno del colegio se realizaron dos talleres de mapeo colectivo empleando la cartografía social, enfoque teórico y metodológico proveniente de las ciencias sociales que posibilita el reconocimiento del territorio y de las diversas lógicas sociales que coexisten en él. La cartografía social según Herrera (2013) constituye de esta forma una estrategia metodológica que les permite a los actores escolares registrar y posicionar las distintas formas de representación del espacio social, promoviendo nuevas formas de ubicación, acción y construcción del territorio y de la vida social; pues tal como se ha señalado con anterioridad el espacio social no es simplemente una realidad física, sino que es una realidad histórica y cultural, que como tal se hace y rehace continuamente a través de los procesos de simbolización del espacio que llevan a cabo los actores sociales. La cartografía social, entonces, busca captar la diversidad de representaciones sociales y de construcción del espacio que confluyen en un mismo territorio, visibilizando las distintas lógicas que coexisten en él.

En este sentido el estudio del espacio escolar socialmente producido necesariamente debe incluir y considerar de manera conjunta las prácticas, experiencias, representaciones, memoria, emociones y percepciones que sobre el espacio, del espacio y en el espacio tienen quienes lo construyen cotidianamente. Este ejercicio de cartografía social permitió integrar así percepciones, vivencias y representaciones e

involucró habilidades de observación, descripción, memoria, asociación y socialización, fundamentales en el desarrollo del pensamiento espacial.

A partir de tres preguntas ¿Qué necesidades tiene el territorio que rodea al colegio?, ¿Cómo puede el colegio transformar positivamente la realidad que lo rodea?, ¿Qué aportes y/o tensiones se generan en la relación colegio-territorio? Los integrantes de cada grupo registraron por escrito los aspectos observados elaborando una breve descripción de cada uno, con esta información se construyó un mapa por grupo (ver foto 3) en donde se ubicó la información recogida empleando convenciones.

Foto N°3. Taller de mapeo colectivo y cartografía social del territorio del colegio.

Fuente**:** elaboración propia.

Al comparar dos de los diez mapas elaborados durante el primer taller, uno de los grupos diferenció nueve riesgos y ocho tensiones, mientras que las fortalezas marcadas son cinco y cuatro las oportunidades. El segundo grupo ubicó en el mapa doce tensiones, cuatro riesgos, tres oportunidades y dos fortalezas. Como fortalezas del territorio se reconoce el Colegio y la disponibilidad de cuatro parques, los cuales a su vez se constituyen en oportunidades para el buen uso del tiempo libre, otras oportunidades representadas son las acciones comunitarias para mantener en buen estado el espacio público y la reciente arborización de las zonas verdes que realizó el jardín botánico.

Por su parte las principales tensiones y riesgos identificados fueron:
Calles colindantes al colegio: la calle 46 sur y la carrera 90 A son dos de las vías de acceso al colegio, en las noches funcionan como parqueaderos y es común ver autos

estacionados durante el día. Esto se convierte en un riesgo toda vez que a la hora de salida en la jornada tarde, o de ingreso en la jornada mañana, obstaculizan la visibilidad para cruzar la calle, además, limitan el libre tránsito de los peatones y la circulación de los vehículos ocasionando congestión y ruido de la bocinas. También es frecuente al medio día o en la tarde ver jóvenes en cicla o bici-taxis esperando, estas personas ajenas al colegio se convierten en los principales sospechosos y cómplices de hurto a estudiantes y profesores. En ocasiones hay vendedores ambulantes pero en varias oportunidades han sido retirados por la policía.

Avenida Tintal: es la vía principal más cercana al colegio, aunque cuenta con semáforos carece de buena señalización, reductores de velocidad o puente peatonal, la iluminación es insuficiente así como el espacio del andén del costado occidental, el tránsito de vehículos a alta velocidad ha provocado varios accidentes, tanto así que algunos la han denominado calle de la muerte.

Parques públicos: aunque el territorio cuenta con cuatro parques para realizar prácticas recreativas y deportivas, lo cual constituye una fortaleza del territorio, genera ciertas tensiones cuando algunos jóvenes (incluyendo estudiantes del colegio) se apropian de éstos lugares para consumir sustancias psicoactivas, o para pelear a la hora de la salida (práctica que es más común entre estudiantes de octavo a undécimo de la jornada de la tarde) especialmente en el *parque de la dos y* el *parque del "Guasón",* denominado así por ser el sobrenombre de un joven del barrio asesinado en este sitio y ahora punto de encuentro de barristas de Santa fe. En estos sitios también han ocurrido robos principalmente en la noche; falta más presencia del IDRD para realizar prácticas dirigidas, así como apropiación del territorio para organizar campeonatos o realizar actividades culturales.

Calidad del aire y manejo de residuos: pese a que la recolección de la basura se hace tres veces por semana, no es práctica común la separación de los residuos, pueden observarse restos en el suelo de áreas comunes, de hecho durante el recorrido una madre de familia mencionaba como en la esquina de la calle 47 sur con avenida Tintal se quema basura, esto provoca alta contaminación del aire que se agudiza con el vertimiento de desechos como lodo, lixiviados y residuos químicos en el lote propiedad del acueducto, destinado en un principio a la construcción del parque metropolitano

Gibraltar, afectando a la comunidad del sector no solo por los malos olores, también por las plagas y la contaminación ambiental en general, sin mencionar los daños que ocasiona al río Bogotá.

Seguridad: la urbanización donde se ubica el colegio está dividida en once etapas o conjuntos cerrados, cada uno de los cuales está protegido por muros, cercas e incluso rejas eléctricas para evitar el ingreso de personas ajenas que habitan barrios limítrofes como, las Vegas Altamar o El Porvenir en donde se nota una marcada diferenciación social dado que las construcciones son informales, hay vías sin pavimentar., así como zonas de microtáfico. De hecho en la etapa cuatro habían robos continuos y tuvo que ser controlado por la comunidad, pues el CAI más cercano está en Britalia o en Bosa Brasilia.

Aún no está constituida una junta de acción comunal, sin embargo el liderazgo de algunos habitantes ha permitido la organización de la comunidad para encargarse de la administración de sus conjuntos. Aquí surge una tensión cuando se politizan los liderazgos o actúan en defensa de intereses particulares y no de la comunidad. El uso del suelo que se ha dado a este sector es residencial y carece de locales comerciales, jardines infantiles, hospitales o bibliotecas, por ello algunas casas del sector se han destinado al uso mixto de tiendas o jardines.

Una conclusión a la que se llega una vez identificados estas tensiones y riesgos latentes, es la falta de presencia en el territorio de las secretarias de movilidad, medio ambiente, salud e incluso del IDRD, ahora bien el hecho que los constructores no hayan entregado estas obras al Distrito impide que los parques puedan ser intervenidos por el fondo de desarrollo local, pues al no ser incorporados los equipos, ni las obras, no se les puede intervenir.

En una entrevista realizada por el periódico local *Sumando Voces* al señor Edgar Valdés Parra, gestor de participación de la UPZ 83, señalo:

> Ya se le ofició al gerente de la empresa Compartir para que haga efectiva la entrega de las calles porque incluso el alumbrado no es público, aquí el alumbrado está a cargo del erario de los conjuntos y eso viola indiscutiblemente el derecho a la igualdad establecido

> en la constitución política nuestra. El imaginario individual y colectivo de los habitantes de las Margaritas es que pertenecen a Bosa porque el establecimiento nunca había puesto los ojos aquí. Solo hasta el 15 de Noviembre de 2013 fue establecido un gobierno zonal en la UPZ del cual hacen parte los gestores de participación, quienes sirven como puente de comunicación entre las comunidades y el establecimiento general, entre las 13 secretarias y el resto de entidades que habitan en el Distrito Capital. *(Sumando Voces* (Edición 17- 2014).

El propósito del gobierno zonal es precisamente el restablecimiento de derechos vulnerados en el territorio, tal como lo afirma el alcalde Local Luis Fernando Escobar: “A las Margaritas no le vamos a regalar nada, le vamos a restablecer los derechos que les han sido vulnerados” (Sumando Voces, 2014).

Así el tipo de relaciones que se dan en este territorio se caracterizan por ser de un lado excluyentes en tanto no hay presencia del sector Distrital para atender problemáticas y necesidades identificadas, con excepción del sector educativo que paradójicamente en lugar de tener aceptación o reconocimiento provoca resistencias en la comunidad, y lo cual podría explicarse porque consideran una amenaza para sus hijos la posibilidad de que comiencen a ofertarse cupos masivamente a personas de barrios de los cuales se protege la urbanización con los muros y cercas eléctricas, configurando en esta forma fronteras territoriales, e ilusiones de superioridad entre el territorio propio donde está el colegio y el territorio ajeno que diferencia a todos aquellos que no viven en la UPZ.

Por otro lado, las relaciones sociales determinadas a partir de la configuración espacial del territorio son fragmentadas y politizadas, esto se refleja en la ausencia de una junta de acción comunal, desarticulación entre los conjuntos de la urbanización y los barrios de la misma UPZ. También existen relaciones distantes entre ofertas culturales, recreativas o de atención hospitalaria, servicios localizados en lugares retirados a sus viviendas, por esta razón se hace necesario configurar desde la institución educativa, única entidad pública presente en la zona, procesos que favorezcan una mayor justicia espacial en términos de acceso a sitios de interés cultural, deportivo o académico del tiempo libre a través de actividades institucionales, conformando redes de trabajo o salidas pedagógicas que sirvan como un factor protector contra el consumo de sustancias psicoactivas y acceso a nuevos horizontes culturales. La ausencia de entidades Distritales ha dado lugar a relaciones de apropiación, por ejemplo las casas que

terminan por suplir necesidades comerciales, las que funcionan como jardines infantiles o el tipo de encerramientos de los conjuntos, la apropiación del espacio también se expresa en el cuidado de parques públicos, aunque falta un manejo adecuado en la disposición de residuos.

En una declaración hecha al mismo periódico local el señor Valdés, uno de los líderes comunales afirma: “a la gente no le gusta salir del territorio de margaritas, hay chicos que llevan por los menos un año sin siquiera ir al Supercade porque les da pereza o se sienten cómodos encerrados en las cuatro rejas que tienen los conjuntos”, afirmación que pareciera coincidir con las practicas espaciales que representan los estudiantes en los espaciogramas y que confirma el mapeo colectivo elaborado por los estudiantes mismos, pues mientras quienes viven en la UPZ las Margaritas poco transitan o frecuentan otros barrios limítrofes, desconociendo lugares y problemas cercanos, los estudiantes que viven otras UPZ’s aportan más información y datos sobre las características y ubicación del territorio en donde se encuentra el colegio . Según Valdés los vecinos de Quintas de Santa Cecilia y Alamedas de San José no vienen al territorio de las Margaritas porque no han logrado entender que todos pertenecen a la misma UPZ.

3.4.3 Prácticas espaciales multiescalares

En el contexto de la ciudad, la práctica espacial remite a lo que ocurre en las calles y en las plazas, los usos que estas reciben por parte de habitantes y viandantes. Una de las hipótesis planteadas antes de realizar un ejercicio de representación gráfica, denominado espaciogramas, es que existe una práctica espacial diferencial en términos de género, edad y condición social, en tanto las prácticas espaciales están orientadas por el contexto en donde se vive, las tradiciones, ideologías y el nivel económico, así como por los vínculos afectivos o familiares. Para comprobar esta hipótesis se analizaron ocho espaciogramas de niños y ocho de niñas, por cada grado de los tres que constituyen la población de estudio, es decir un total de 48.

Algunas diferencias encontradas en las prácticas espaciales son el tiempo que dedican a la actividad física y el tipo de lugares que visitan para realizar prácticas deportivas, en el caso de los hombres acostumbran jugar futbol en canchas del barrio o pertenecen a

escuelas deportivas, mientras que las niñas no practican con frecuencia alguna actividad física, tan solo representaron visitas ocasionales a parques, por lo que se infiere que el tiempo dedicado al deporte es poco.

Esta situación es de especial interés toda vez que los beneficios de la actividad física para niñas, niños y adolescentes en edad escolar van más allá de mejorar la forma física y la salud, ya que los efectos del ejercicio también abarcan elementos educativos fundamentales como el aumento de la autoestima, el bienestar psicosocial, mejores posibilidades de comunicación, interacción abiertas y naturales entre los estudiantes, la familia y las personas de la institución educativa[11], además aumenta las posibilidades de mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico en otras materias escolares y reduce

Figura 8 Espaciograma grado séptimo

Fuente: elaborado por estudiante del curso 702.

la probabilidad de fumar, quedar en embarazo, desarrollar un comportamiento sexual de riesgo o de consumir drogas, entre otros. Esto importa más aún cuando en el mapeo

[11] Esta referencia tiene plena correspondencia con lo concebido por los estudiantes en torno a aquello que extrañan del colegio, particularmente la realización de campeonatos y torneos deportivos institucionales de larga duración en el año, así como la alegría que genera clases como las de educación física o danzas. Ver tabla 4 y afectogramas.

colectivo se pudo identificar como riesgo y tensión permanente el consumo de sustancias psicoactivas en los parques del barrio.

La poca movilidad espacial reflejada en los espaciogramas conlleva mayores niveles de sedentarismo y mayor tiempo de permanencia frente a pantallas (televisión, ordenador, videojuegos, internet, telefonía móvil). Por ello se hace necesario favorecer en el colegio estrategias que involucren actividades físicas, el juego como experiencia lúdica y los campeonatos que permitan la participación de todas y todos, no solo de quienes practican futbol, y en la familia promover traslados o desplazamientos a otros sitios distantes de sus casas, mediante actividades que impliquen un acompañamiento de los adultos por lugares de interés de la ciudad.

En relación con la edad, los espaciogramas de los estudiantes de décimo representan actividades como visitas a casa de amigos o de su pareja, son pocos quienes realizan con frecuencia recorridos que impliquen mayores distancias, quienes lo hacen asisten a eventos al aire libre, ciclovía, lugares del centro de la ciudad como Monserrate, el museo del oro o la plaza de Bolívar, o al estadio el campin; esta actividad espacial evidencia que los contactos sociales comienzan a aumentar, pero es de resaltar que no es una situación generalizada. Así mismo los estudiantes de sexto y séptimo grado representan prácticas de escasa movilidad realizadas en un entorno próximo (pasear en el barrio o en el parque cercano). Otros elementos comunes involucrados en la actividad espacial de los estudiantes de sexto, séptimo y décimo grado son las actividades de ocio situadas en su entorno inmediato, particularmente en los centros comerciales Porvenir, Milenio, Tintal y Plaza de las Américas, donde asisten a funciones de cine, constituyéndose éstos en los puntos de atracción de las practicas espaciales. La mayoría de desplazamientos se realizan en la localidad de Kennedy y Bosa, así la localidad parece marcar el límite o frontera de lugares que son visitados con más frecuencia.

Los espaciogramas también reflejan la disociación entre los espacios de residencia, de trabajo, de ocio y de consumo mercantil dada la especialización residencial del territorio de la UPZ las Margaritas, generando la sensación de que todo está lejos, es así que la direccionalidad de los movimientos se hace por los barrios limítrofes donde encuentran actividad comercial.

Se puede interpretar de esta información que existen lugares desconocidos, distantes, que no son utilizados o a los que poco acceden, pues tal vez solo se atraviesan, escenarios culturales de la ciudad como las bibliotecas públicas Luis Ángel Arango, Virgilio Barco o Nacional de Colombia en ningún caso se mencionaron, como tampoco los museos Nacional, de los niños o de Arte Moderno, no se hizo ninguna referencia de visitas a teatros y menos se menciona la asistencia en el transcurso del año a otros sitios atractivos como el jardín botánico, el Planetario Distrital, Maloka, o parques públicos como el parque Timiza, Tunal o Nacional; sorprende además que no se evidencie el desplazamiento hacia y desde centros de transporte público como el portal de las Américas, el cual tendría que constituir un punto de referencia para su orientación espacial, la terminal de transportes de Bogotá o el aeropuerto El Dorado, y en ningún caso se menciona la asistencia a centros de atención médica o plazas públicas. Queda por indagar al respecto cuáles son los medios de transporte empleados para movilizarse por la ciudad, así como profundizar en los aspectos espaciales de su biografía.

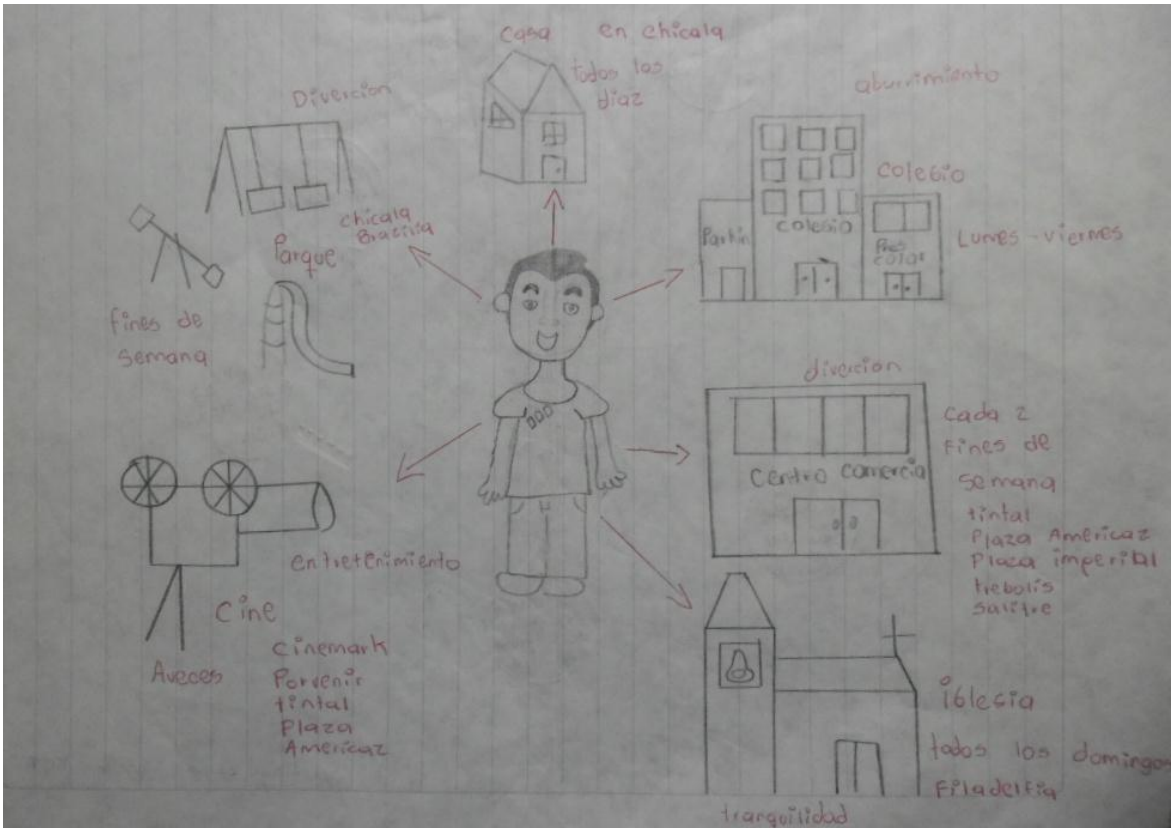
La evidencia empírica parece indicar que las prácticas espaciales de las y los estudiantes son de escaso movimiento, sus modos de vida y recorridos rutinarios son cuasi fijos en el espacio, situados en el consumo comercial, la permanencia en el barrio y la localidad; paradójicamente el colegio no fue representado en muchos casos, siendo el espacio en donde pasan gran parte de su tiempo. Poco aparece la espacialidad del trabajar de los padres y del estudiar en otros escenarios. Aquellas actividades que implican una movilización espacial amplia consisten en visitar a familiares que viven en otros barrios o anualmente a quienes están en otros municipios o ciudades del país y tan solo en el caso de tres estudiantes de séptimo han realizado viajes internacionales.

Parte de las experiencias o prácticas espaciales representadas por los estudiantes confirman lo señalado por Harvey (1998) en torno a las características del espacio-tiempo construidas por el capitalismo en la actualidad, pues su tiempo de ocio se destina a la producción de simulacros en la vida cotidiana mediante la visita a centros comerciales que reúnen diferentes mundos de mercancías en el mismo espacio y tiempo, o a “vivir” experiencias simuladas por las imágenes de tv o las tecnologías de información, así el espacio de ocio es producido en función del consumo ideológico o la manipulación de necesidades.

Los parques públicos del barrio se constituyen en nodos, lugares de cruce y tránsito de los estudiantes en el territorio, esto importa porque como se dijo son representados por la comunidad como lugares de tensión, riesgo y oportunidad; en los espaciogramas pueden identificarse otros nodos como centros comerciales que concentran una actividad de ocio esencialmente sedentaria.

Este tipo de prácticas espaciales no se limitan a desplazamientos, como lo refleja el espaciograma de la figura 9, cada una conlleva sentidos y significados que producen unas filiaciones particulares, entretenimiento y diversión cuando se visita el centro comercial los fines de semana en compañía de papas, o aburrimiento y tristeza cuando se asiste al colegio, a la tienda o al supermercado.

Figura 9 Espaciograma grado sexto.



Fuente: elaborado por estudiante de 601

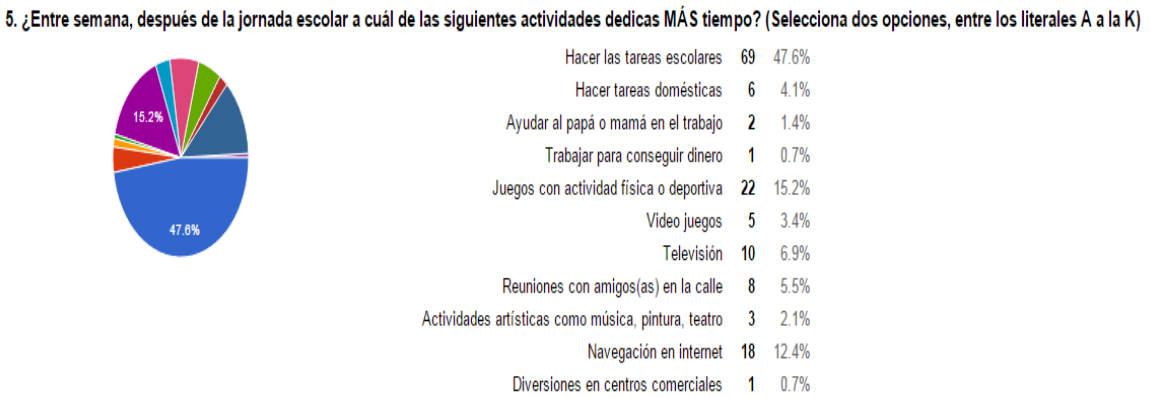
La interpretación permite además plantearse preguntas a partir de lo que reflejan los espaciogramas ¿Por qué las niñas poco visitan escenarios deportivos o dedican escaso tiempo a esta práctica? ¿Por qué algunos no visibilizan el colegio si es el lugar en el que

pasan buena parte de su tiempo? ¿Por qué visitan con poca frecuencia o no van a bibliotecas y museos? ¿De qué manera los espacios fragmentados se ven reflejados en términos de sus contradicciones sobre el espacio como lo perciben y lo conciben?

Al identificar actividades y prácticas espaciales comunes como el acceso y la frecuencia con que asisten a cine, pueden estudiarse otras escalas espaciales, así por ejemplo comenzar a indagar por la ubicación de otros teatros de la ciudad, el tipo de películas en cartelera, pero también se puede trabajar sobre la reconstrucción narrativa de las películas vistas, la proyección y análisis de contenido de una de las más o menos vistas. Sugerir salidas familiares o pedagógicas para estudiar en otros escenarios de manera autónoma o medir las distancias de sus recorridos cotidianos también son posibilidades a explorar del espacio vivido.

Las diferencias entre las trayectorias recorridas cotidianamente por los estudiantes muestran las siguientes variaciones. El espaciograma de la figura 8 de una estudiante de grado 7°, implica unos desplazamientos en el mes de 91 km teniendo en cuenta la ida y regreso a cada uno de los destinos señalados en las frecuencias indicadas; en el caso del espaciograma de sexto grado, de la figura 9, corresponde a un niño quien no vive cerca al colegio, sus desplazamientos en el mes cubren 101 km de distancia. Al confrontar esta información con la recolectada en la pregunta cinco de la encuesta puede ampliarse el análisis.

Figura 10. Pregunta 5 de encuesta a estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Respuestas desagregadas

- Grado 6° niñas /niños: ver television:1/0; Hacer tareas: 16/14; Navegar en internet: 2/0; Hacer tareas domesticas 1/0; Reunion con amigos en calle

1/1;Trabaja para conseguir dinero:1/0; Juegos con actividad fisica 0/3; Videojuegos 0/1; Vacias 0/1

La Mayoria de niños y niñas de sexto se dedican a hacer tareas en la tarde, ninguna niña realiza alguna actividad fisica en la tarde en su lugar navegan por internet.

- Grado 7°niñas / niños:Hacer tareas:15/8; Ver television 3/2; Navegar en internet:6/1; Hacer tareas domesticas 4/0; Reuniones con amigos en la calle 1/1; Diversiones en centros comerciales 1/0; Juegos con actividad fisica deporte 1/10; vacia:1/0; Actividades artisticas 1/1;Videojuegos 0/1

La mayoria de niñas dedica su tarde a hacer tareas solo la mitad de los niños lo hace; por cada niña que dedica su tarde a practicar alguna actividad fisica, diez niños se dedican a hacer ejercicio. Se evidencia poca dedicación para realizar actividades artisticas como alternativa de tiempo libre, lo cual es una oportunidad para potenciar; las niñas dedican más tiempo a navegar en internet que a realizar actividad fisica.

- Grado 10° niñas/niños:Navegacion en internet:4/3;Hacer tareas escolares 7/ 7;Hacer tareas domesticas 1/0 Reunion con las amig@s 3/1; Actividades artisticas 1/0;Television 1/1; Videojuegos 1/2 Juegos con actividad fisica 0/ 6;

Las niñas no practican actividades fisicas, pasan su tiempo haciendo tareas, reunidas con sus amigas o en internet, los hombres pasan el tiempo entre el juego y las tareas, ninguno se dedica a realizar alguna actividad artistica.

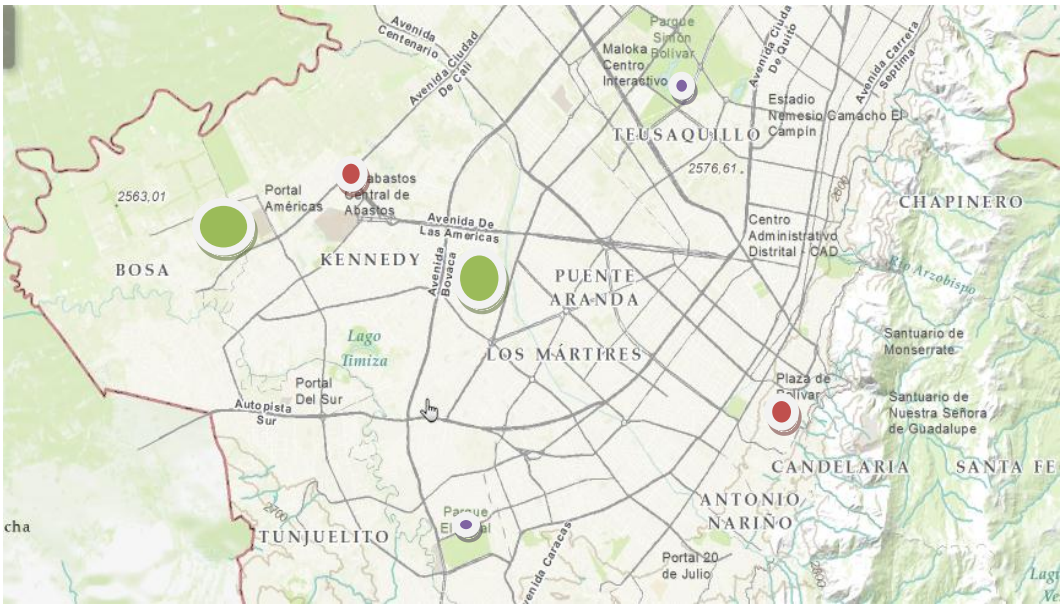
A partir de los espaciogramas es posible identificar la concurrencia a algunos espacios de la ciudad (ver figura 11) y realizar ejercicios que involucran la ubicación y orientación en la ciudad, la noción de distancia y las formas de calcularlas realizando conversiones y operaciones matemáticas. Estas son algunas distancias existentes entre el territorio del colegio y algunos lugares hacia donde se dirigen los estudiantes en el trascurso de un mes: Tintal plaza: 2.45 km; Milenio plaza: 1.55 km; Biblioteca Tintal: 2.58 km; Corabastos: 2.33 km; Centro mayor: 5km; Plaza de las Américas: 6.34 km; Patio bonito: 3.26km Britalia: 1.72 km; Fontibon: 9 km;Portal Américas: 1km; Chicala: 1.70 km.

Además de los cálculos sobre la distancia de sus recorridos o el área de vida cotidiana, es posible ejercitar la narración, descripción y problematización sobre las relaciones que

tienen lugar en los distintos espacios de la ciudad, ubicar los lugares más significativos (instituciones o grupos humanos), medios empleados para movilizarse al igual que profundizar en los aspectos espaciales de sus biografías, pues el sentido y significado de sus acciones cambia cuando se le añade el espacio o los espacios y la manera como estos actúan sobre los individuos.

Es importante considerar este tipo de ausencias e incorporarlas al curriculo en tanto el ejercicio de actividades artísiticas permite configurar otras afectividades, nuevas sensibilidades ante diferentes formas de violencia simbólica, de exclusion, sexismo, entre otras, que se han instalado e incorporado en nuestras experiencias y habitos, está en juego la producción de otras prácticas que permitan vivir de otra manera la cotidianidad.

Figura 11 Concurrencia en algunos espacios de la ciudad



Fuente: Google maps. Convenciones elaboradas conforme a la información recolectada.

Espacios altamente concurridos (+ 20 adolescentes):Britalia, Porvenir, Plaza de las Américas

Espacios medianamente concurridos (5- 20 adolescentes): Centro, Biblioteca Tintal

Espacios con menor concurrencia (1- 4 adolescentes): Parque Simón Bolivar, Parque el Tunal

Capitulo Cuatro

Heterotopías escolares.

En el capítulo anterior se describió el espacio percibido y concebido del colegio iniciando por la ubicación y aspectos físicos que lo caracterizan, así como desde las representaciones producidas por políticas institucionales y grupos hegemónicos que imponen una organización y uso determinado del espacio (isotopías), el cual genera fobias y filiaciones en los estudiantes. No obstante la separación entre espacio absoluto, relativo y relacional no es tan precisa, ni lo físico se separa tan claramente de lo social (Tuan, 2007). Por el contrario existe una íntima relación entre espacio material y social, entre espacio percibido, concebido y vivido, esto es lo que vale la pena analizar puesto que nos permite comprender la forma en cómo se configuran espacios isotópicos, uniformes, a partir de la autoridad, la normatividad, las relaciones públicas o desde los hábitos cotidianos. Siguiendo a Lefebvre (2013)

> (…) el análisis nos debe permitir develar no solamente isotopías, también heterotopias expresadas en las prácticas espaciales, en la percepción de tensiones, en las relaciones clandestinas y reprimidas entre sexos y edades, todas ellas definen transgresiones, contiene lugares específicos, es la realidad cotidianidad de las rutinas diarias, supone el uso del espacio, el empleo de lo que contiene, revela la forma en que los espacios son

> apropiados, incluyendo por supuesto el espacio del cuerpo desde donde se percibe, se vive y se produce espacio. (p. 210)

En este capítulo se analizan los otros espacios o heterotopías, expresados desde las prácticas espaciales de los estudiantes, las otras formas de ser y habitar el colegio, las relaciones que las y los estudiantes establecen con el espacio escolar en su vida diaria, desde el espacio de su cuerpo, hasta las rutinas y ritmos que impone la escuela así como las transgresiones resultantes de tensiones en espacios isotópicos. Esta parte de la investigación se realizó a partir de ejercicios experimentados en clases consistentes en talleres de cartografía del cuerpo y del salón desde luego, también se realizaron observaciones con registros visuales y descripciones.

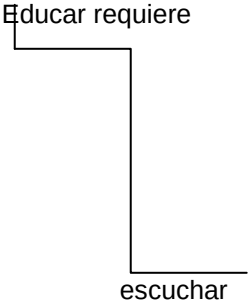
4.1 Práctica espacial: el espacio vivido desde las relaciones sociales.

De acuerdo con (Lefebvre,1991), el ser humano no solo tiene un espacio ante sí, sino que está ahí, se sitúa y actúa en él por tanto contiene relaciones sociales y es preciso saber cuáles, cómo y por qué; éstas relaciones sociales indudablemente son múltiples, abarcan desde la relación biofisiologica entre pares (conforme sea el género y la edad) hasta relaciones sociales que varían según el rol que ejerza la persona con quien se interactúa (padres, directivas o profesores); algunas relaciones pueden ser de cooperación, afecto y compañerismo o de exclusión, intimidación y autoritarismo.

Uno de los ejercicios propuestos en torno a la producción de otros espacios, como los espacios del deseo, de la esperanza, se realizó el 21 de mayo del año 2014 con estudiantes de grado noveno, a través de una pregunta abierta se indago sobre su sentir respecto a la esperanza y el tipo de educación que quisieran, a continuación se citan las respuestas que sintetizan la mayor frecuencia de lo expresado:

Profesor: ¿Según usted cual es el tipo de educación que necesita el mundo actual?

Estudiante 1: “Es importante aprender que todo no es a los golpes porque *hay personas que golpean y maltratan* a sus familias, esas personas deben aprender que hay maneras pasivas para resolver el conflicto (…) por la *falta de escucha* se crean muchos problemas de



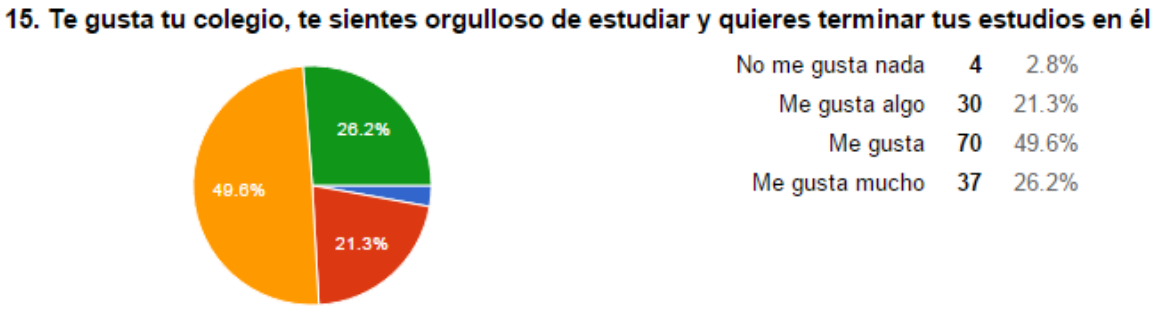
drogadicción, alcoholismo, etc…la *inseguridad* también es otra porque en algunos barrios no lo tienen en cuenta". Estudiantes 2: "Una educación *más didáctica* ya que muchos estudiantes se pueden *aburrir en las clases* y no prestan atención, ni aprenden lo que el profesor explica (…) quisiera más *talleres* que involucren *trabajo en equipo* y *más práctica que teoría*". Estudiante 3: "los estudiantes que están en colegios distritales no reciben una educación buena, hay casos que contratan profesores sin experiencia, o que no han acabado su carrera, además, *colocan más de 40 estudiantes en un salón por esto hay menos concentración y orden,* se debe construir instituciones con todas sus instalaciones en vez de invertir en la guerra".

Los temas de consumo de drogas y maltrato se mencionaron en varias respuestas, esto podría interpretarse como resultado de relaciones autoritarias que se dan en la casa y/o en el colegio, vacíos afectivos presentes en familias monoparentales, modos de fuga a situaciones conflictivas o mal uso del tiempo libre, estas realidades son temas imprescindibles que debe asumir la escuela. La falta de dinamismo en las clases, así como la poca articulación entre teoría y práctica son respuestas de alta frecuencia en las relaciones de estudiantes con el conocimiento y los profesores. En la última respuesta aparece otra necesidad reiterada, el desagrado por la cantidad de estudiantes en el salón de clases, pero también cierta inquietud por la baja calidad de la educación pública, preocupación que parece no ser exclusiva de algunos estudiantes pues bien podría reflejar las resistencias y prejuicios de algunas familias.

Así por ejemplo al entrevistar a una madre de familia quien además ha participado del consejo de padres por nueve años, se le indago por los cambios más significativos que ella identificaba en el colegio, su respuesta inmediata dio cuenta de las relaciones entre estudiantes al señalar: "antes de ser público, el colegio tenía más en cuenta al estudiante, su sentir, ellos se querían, valoraban y respetaban"; lo contradictorio de su declaración es que al mencionarle como la mayoría de estudiantes se sienten a gusto con el colegio ahora que es público (según la encuesta realizada, ver figura 12), indignada contesta: "como no van a estar contentos si ahora hacen lo que quieren y

cuando cometen faltas no pasa nada, solo pañitos de agua tibia, porque no respetan a los profesores". Lo paradójico de su declaración es que primero aplaude que cuando el colegio era "privado" se escuchaba a los estudiantes, para luego censurar e invalidar la opinión del estudiantado respecto a su gusto por el colegio ahora que es público.

Figura 12. Pregunta 15 de encuesta virtual a estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Al realizar el análisis de la informacion se desagregaron las respuestas por género y grado.El número de estudiantes que respondieron en los grados 6° 7° y 10° fueron 137 de un total de 238 matriculados (73 mujeres de 119 matriculadas y 64 hombres de 119 matriculados.

Respuestas desagregadas

- Mujeres 10° grado (18 respuestas del total de 33 matriculadas) / Hombres 10° (20 respuestas de 46 matriculados). Me gusta: 9/10; Me gusta algo: 7/5 ; Me gusta mucho: 2/5; No me gusta nada:0/0; Vacia 0/0
- Niñas de 7° (33 respuestas del total de 47 matriculadas) / Niños de 7° (24 respuestas de 34 matriculados). Me gusta: 16/11; Me gusta algo: 5/3; Me gusta mucho: 10/7; No me gusta nada:1/1; Vacia 0/1
- Niñas de 6°(22 respuestas del total de 39 matriculadas) / niños de 6° (20 respuestas de 39 matriculados) Me gusta: 10/8; Me gusta algo: 6/4; Me gusta mucho: 5/7; No me gusta nada: 1/0

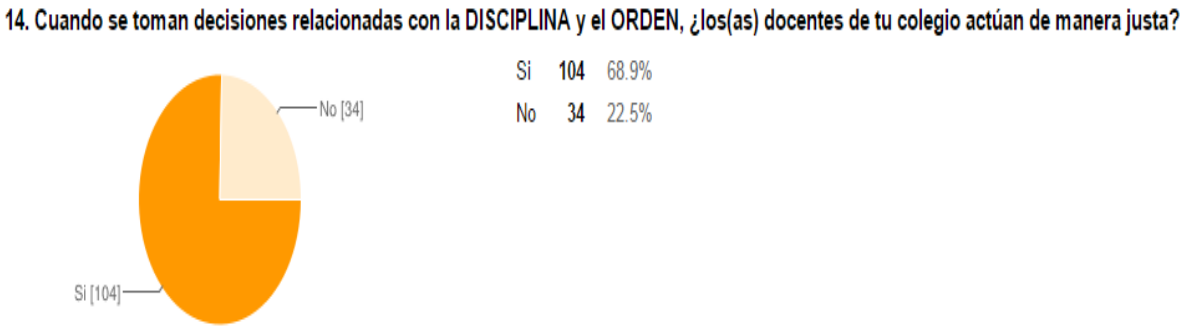
La mayoria de estudiantes de grado décimo reconocen que les gusta estudiar en el colegio, aunque el porcentaje es menor respecto a los grados inferiores, las mujeres de

este grado parecen mas desencantados del colegio que los hombres. En los grados inferiores la percepcion de niñas y niños es similar en esta pregunta.

Con el fin de lograr más detalles sobre las razones por las cuales les agrada el colegio se planteó en clase la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que más le gusta de estudiar y permanecer en el colegio? En general la mayoría coincidió en responder que aprender cosas nuevas, encontrarse con sus compañeros, entretenerse y el refrigerio. Pese a que una gran mayoría expresa su gusto por estudiar en el colegio, hay espacios culturales, deportivos y académicos que se han perdido, así que las relaciones de amistad, vecindad y cercanía con el lugar de residencia, bien podrían constituirse en los principales factores que determinan su agrado por estudiar aquí.

En relación con el respeto por los profesores, la misma encuesta indaga sobre la manera en que actúan los docentes al tomar decisiones de orden y disciplina (Ver figura 13), conforme a las respuestas el sentir de la mayoría de estudiantes es que los profesores toman decisiones justas.

Figura 13. Pregunta 14 de encuesta virtual a estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo hay decisiones relacionadas con el uso de espacios como los baños, o permanecer en los salones durante intercambios de clase, que generan resistencias y desobediencia por parte de los estudiantes. Ahora bien, las vivencias del espacio y las relaciones que en y desde él se establecen, pueden analizarse con más detalle si se consideran diferentes escalas, comenzando por la escala más intima que es la escala corporal.

4.1.2 Cuerpo y espacio. El cuerpo en diversos tipos de espacialidades.

Una característica peculiar del cuerpo es que éste es una condición básica de la experiencia, lo vivimos y somos con él diariamente en el mundo, además, posee la doble propiedad de ser un espacio en sí mismo al tiempo que ocupa y se mueve en el espacio, podemos decir que el individuo pasa del espacio de su cuerpo al cuerpo en el espacio, y de ahí a la percepción y concepción del espacio. El cuerpo como la primera escala en el espacio establece la diferencia entre el yo y el otro, diferencia fundamental para configurar el espacio personal (Smith, 1992), distanciarse de, parecerse a, o ser con; ésta visión espacializada nos lleva a considerar diferentes dimensiones de la corporeidad, física, emocional, racional, histórica y ética, es decir, que el cuerpo además de conocimiento y representación simbólica, se organiza a partir de relaciones con tiempo y espacio.

En el caso del cuerpo vivo del sujeto desde donde percibe y construye modelos de interpretación de la realidad, en su paso por la escuela, éste es modificado no solo desde el punto de vista fisiológico, sino que allí entra en contacto con otros cuerpos que despliegan acciones de control, observación y poder ante los cuales muestra sus maneras de procurarse y crear una espacialidad, sea desde la sumisión y apego a las normas, o bien desde sus rasgos creativos e innovadores. Así pues es preciso observar de qué manera la estructura, la forma y las normas institucionales inciden en la elaboración de la corporeidad, configurando el modo legitimado en que los estudiantes portan su cuerpo a través de movimientos, posturas, gestos y estrategias de orientación. Estos actos de diferenciación o control sobre el cuerpo íntimo elaborados por un cuerpo social los ilustra claramente Soja (2010) citando a Barbara Hooper

> El espacio del cuerpo humano es quizá el sitio más importante para observar la producción y la reproducción del poder (…) se trata de un espacio físico concreto, altamente mediatizado, transformado por interpretaciones y representaciones culturales; es un espacio vivo, un espacio volátil de deseos y motivaciones conscientes e inconscientes (…) es en suma un espacio social, que afecta el funcionamiento del poder y el conocimiento (...) El cuerpo y el cuerpo político, el cuerpo y el cuerpo social, el cuerpo y

> la ciudad, el cuerpo y el cuerpo ciudadano son producciones íntimamente relacionadas. (141)

En el caso del colegio el control sobre el cuerpo íntimo está reglamentado por un cuerpo social representado en el Manual de convivencia escolar vigente:

> Los estudiantes del colegio portaran un uniforme cuyo referente conceptual se explica en el Proyecto Educativo, habrá un referente fotográfico al final de este reglamento (….) Para las actividades escolares con o sin uniforme no se permiten: (I) Maquillajes ni accesorios; (II) Peinados extravagantes, ni aquellos que caractericen subculturas especificas; (III) Uso de "joyas" en perforaciones, expansiones y similares; (IV) La tintura en el cabello de las estudiantes se permite únicamente en un color. (Capítulo 2)

Esta representación dominante origina una serie de conflictos, con las niñas por aplicarse algún tipo de maquillaje, esmalte en las uñas, usar anillos o un determinado tipo de medias; mientras que los niños son regulados desde su peinado, la prohibición de perforaciones, expansiones, pantalón entubado o el uso de gorras, además, en ambos casos se prohíbe el uso de accesorios como audífonos, teléfonos, sacos, chaquetas o tenis que no sean parte del uniforme. Se diría, pues, que la solución al disciplinamiento del cuerpo que se impone con el uso de uniforme y la prohibición del uso de accesorios termina por convertirse contradictoriamente en un problema de "disciplina", toda vez, que los estudiantes buscan modos de desterritorializar su cuerpo y/o escapar virtualmente al encierro de la escuela mediante el uso de dispositivos tecnológicos.

Justamente al realizar el taller sobre cartografía del cuerpo, se indago acerca de las partes que más y menos le gustan, los niños señalaron su preferencia por ojos y pies, mientras que manos y boca son las que menos les agradan; al contrastar estas respuestas con el ítem que indaga por el uso que hacen de esas mismas partes, señalan que las manos las utilizan para agarrar y escribir, los pies para correr, caminar y saltar. Nótese la correspondencia que existe entonces entre la percepción del cuerpo como espacio y el cuerpo en el espacio del colegio, en tanto expresan su desagrado por clases donde todo el tiempo deben escribir y muestran su preferencia por las clases con actividad física (encuesta 17 de octubre) o por espacios como el patio donde pueden correr y jugar futbol. La mayoría de niños coincidió en señalar los brazos y piernas como las partes con que agreden, mientras que la cabeza es la parte del cuerpo más agredida

y a la vez más importante; conforme a las respuestas de la tabla 9 los niños se perciben a sí mismos como cansones, no copian y futbolistas, entre otras características

En el caso de las niñas las partes que sienten más agredidas son la cara, el cabello y las piernas, las cuales a su vez representaron como las más importantes y de mayor agrado, mientras reconocen que se agreden con la boca, las palabras y las manos. Del mismo modo, según lo expresado en la tabla 8, se perciben a sí mismas como vanidosas, ruidosas e inteligentes, y prefieren las clases de danzas. Tanto a las niñas como a los niños les agradan principalmente actividades centradas en el movimiento del cuerpo y la comunicación de emociones a través de juegos.

Además de la representación de sí mismo, las prácticas espaciales están determinadas por la manera en como concebimos a los otros y al contexto en el que se actúa. Para examinar las representaciones dominantes interindividuales e intergrupales se realizó un ejercicio de asociación libre en el cual cada estudiante escribía inicialmente una lista con todos los términos, expresiones o adjetivos que se le ocurriesen a partir de un término inductor, de la lista producida cada quien elegía los dos que considerase más importantes; enseguida por grupos de genero socializaron sus asociaciones y eligieron las dos palabras que consideraron más relevantes o que mejor se relacionaban con el término inductor

La importancia de la dimensión –interacción con las personas- en la categoría espacio vivido, puede medirse a partir del indicador de frecuencia y el contenido de la representación asociada al término inductor. El análisis de las respuestas permite reconocer que el núcleo central de las representaciones está constituido por las actitudes así:

Actitud	#de menciones
Amables	9
Compañeristas	8
Groseros (as)	6
Fastidiosos	5

Tabla 8. Representación de los estudiantes acerca de sus pares

Términos inductores	Representación niñas 6° y 7°	Representaciones niños 6° y 7°	Representaciones niñas 10°	Representaciones de niños 10°
Niñas del salón	Ordenadas, juiciosas, groseras, ruidosas, inteligentes (****) amigas. Valores amables(***), atentas, maquillaje, trabajadoras, buenas estudiantes Amorosas Vanidosas, limpias	Lindas*, creídas, peleonas, ruidosas (*), fastidiosas (*), buenas en las notas, inteligentes**, creativas. Amigables	Inteligentes** Atentas Amigas*** Delicadeza vanidad Respetuosas Delicadas Autónomas inconscientes	Inteligentes**** Extrovertidas Belleza Creativas feas Juiciosas* Amigas Buena actitud amables queridas participativas Fastidiosas
Niños del salón	Morbosos, inmaduros, futbol. Peleas, feos, futbol., cochinos, bonitos, groseros*, inteligentes*, graciosos*, farsantes comprensivos gritones, irresponsables	Pelean, no copian, geniales, mamones, Amigables, inteligentes, fuertes, futbolistas, juiciosos, colaboradores, simpáticos. Ruidosos	Inteligentes* Fuertes Groseros Divertidos* Travesuras Protección Amables* Futbol Cansones Inmaduros Compañeristas	Fastidiosos Divertidos*** Futbol Spartanos Panguas Fuertes Compañeristas* deportistas Participativos Sociables Competitivos* Hiperactivos
Estudiantes de primaria,	Responsables, gritones(*) groseros, imaginación, juguetones.** Hiperactivos(**) tiernos(******) bonitos Creativos, amables	Juiciosos* inteligentes(*), aprenden más, diferentes, juguetones, amables, respetuosos, tiernos, creativo	Juguetones**** amigables Tiernos* Sensibles Inocentes* Infancia Risueños Hiperactivos	Hiperactivos** Consentidos Chillones Fastidiosos Inquietos Chistosos Tiernos* Felices curiosos Juguetones* Infancia
Estudiantes de décimo y undécimo	Groseros(****(irrespetuosos), no hacen tares, desordenados final, creídos Evaluaciones, honestos, icfes, amables, confiables, gamines, gays. Inteligentes(**), colaboradores, lindos	Groseros, voleo, hacen bullyng, chevres para jugar, amables, groseros*, personero	Inteligentes responsables Unidos* Indiferentes Superioridad Agrandados Mayores Liderazgo Divertidos Compañeristas Rivalidad	Grandes abusivos Crecidos ICFES* Sin salón Creídos fastidiosos Bonitas Chistosos Vanidosos Responsable Iniciativas* amigables Inteligentes Divertidos amables

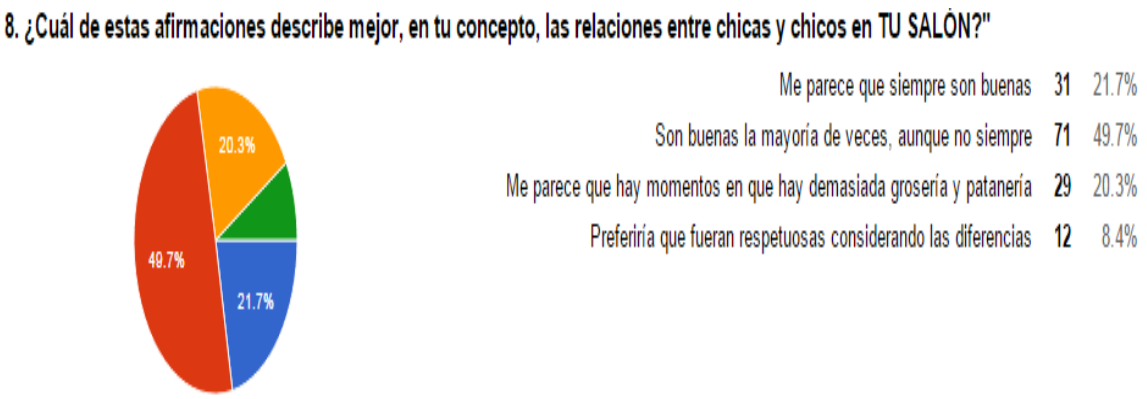
Fuente: elaboración propia. (* Palabras con mayor frecuencia)

Los elementos periféricos están constituidos por juicios y creencias como inteligente o creídos(as). De las representaciones puede inferirse que la amabilidad y el compañerismo son las actitudes más destacadas en las relaciones interpersonales, sin

embargo entre los estudiantes de 6° y 7° las mujeres conciben actitudes negativas de los hombres. También puede identificarse una concepción negativa en la relación con los estudiantes de grados superiores, mientras que hacia los estudiantes de primaria y preescolar se expresa respeto y ternura.

Ahora bien, si se cruza ésta información con las respuestas a la pregunta de la encuesta de percepción (ver figura 14) se observa al desagregar los datos, cómo en los casos de grado 7° y 10° la mayoria reconoce que las relaciones entre género no siempre son buenas, las niñas perciben en mayor medida momentos de pataneria y groseria, mientras que estudiantes de grado sexto, tanto niñas como niños perciben en la misma medida estas actitudes. Aunque no es común que los estudiantes se agredan físicamente en la institución, las entrevistas hechas en el taller de cartografía social del territorio y las observaciones de prácticas no formales de la escuela, advierten sobre peleas que tienen lugar en parques cercanos, protagonizadas por estudiantes de octavo a undécimo grado, sobre todo de la jornada tarde.

Figura 14. Preguntas 8 y 9 de encuesta virtual a estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Respuestas desagregados:

- Grado 6° niñas/niños: siempre son buenas:4/2; son buenas la mayoria de veces aunque no siempre:12 /11; por momentos hay demasiada groseria y pataneria: 5 /5; preferiria que fueran respetuosas considerando las diferencias:1 /1; vacias 0 /1

- Grado 7°niñas/niños: siempre son buenas: 3/7; son buenas la mayoria de veces aunque no siempre 14/9 por momentos hay demasiada groseria y pataneria:10/3; preferiria que fueran respetuosas considerando las diferencias : 4/ 5 ;vacias 0/0

- Grado 6°niñas/niños: siempre son buenas: 3/7; son buenas la mayoria de veces aunque no siempre:10/11 por momentos hay demasiada groseria y pataneria: 5/1; preferiria que fueran respetuosas considerando las diferencias 0/1; vacias: 0/0

Teniendo en cuenta la naturalización de prácticas violentas en su cotidianidad, tales como el uso constante de groserías, la burla frente a la diferencia, la intimidación, la imposición por la fuerza o la negación del otro, es necesario desarrollar aprendizajes socio-emocionales tales como la empatía, la autorregulación, el autocuidado y la aceptación de su propio cuerpo. La posibilidad de incluir éste tipo de conocimientos a través de prácticas diferenciadas en el aula podría contribuir a reducir desigualdades que también se reflejan en el desempeño académico (ver tabla 9), dado que justamente el grado con menor rendimiento fue séptimo, y al igual que en grado décimo, son los niños quienes en su mayoría debieron reiniciar.

Tabla 9. Número de estudiantes que reiniciaron grado y se matricularon en 2015

Grado	Niñas	Niños	Total
Sexto	7	5	12
Séptimo	5	12	17
Décimo	1	7	8
Total	13	24	37

Fuente: consolidados de cursos 25 de julio 2015

Aunque no sea evidente una marcada rivalidad entre los estudiantes, salvo las excepciones mencionadas, se indago también sobre el acoso e intimidación sistemática e intencionada que puedan ejercer unos sobre otros y que comúnmente se conoce como matoneo, las respuestas pueden contrastarse con otras preguntas hechas en clase y que podría constituir el origen o parte de estos comportamientos

> Profesor: ¿Existe el matoneo en el colegio? ¿Dónde se presenta?
> Estudiantes 6°: si existe en todo el colegio especialmente en salones, baños y patio, (…) existe entre estudiantes, pero también de profesores hacia estudiantes.
> Estudiantes 9°: se da en todo el colegio, especialmente en donde no haya directivos (…) se hace por intolerancia o racismo.
> Profesor: ¿Con cuáles miembros de la comunidad educativa se presentan más relaciones conflictivas?

Estudiantes 9°: con los cursos superiores y con el coordinador, pero también se ve entre profesores y padres de familia.

Estudiantes 6°: con profesores y estudiantes del curso porque no aceptan las diferencias, pero sobre todo con los cursos superiores porque nos molestan y hacen boleo.

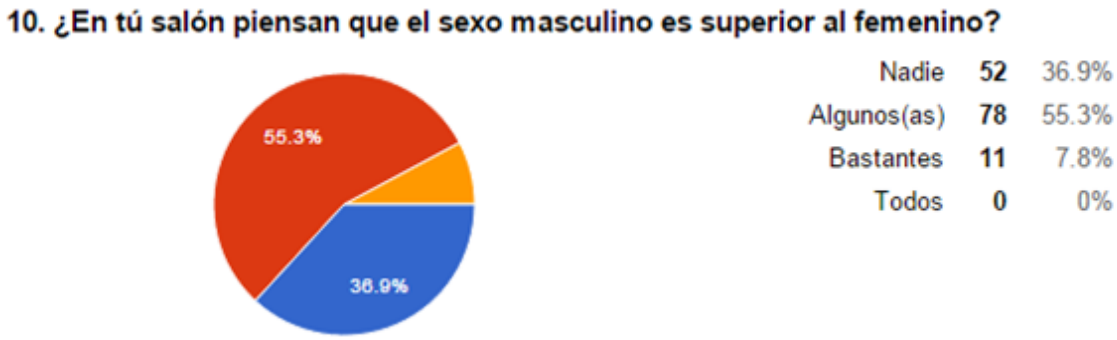
Profesor: ¿Cuáles son los principales problemas que afectan la convivencia en el colegio?

Estudiantes 9°: la falta de comunicación, resistencia al cambio, la intolerancia y el irrespeto.

Estudiantes 6°: el matoneo, las actitudes individualistas, egoístas y el irrespeto por las diferencias.

La mayoria reconoce que existe intimidacion en el colegio y al cruzar esta información con las respuestas de la figura 15, se evidencia una ilusión de superioridad de un género respecto al otro..

Figura 15 Pregunta 10 de encuesta a estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Respuestas desagregadas

- Grado 6° niñas/niños: Nadie: 9/ 5; algunos(as) 13/13; bastantes: 0/1; todos: 0/0
- Grado 7° niñas/niños :Nadie: 9/12; algunos(as):18/10; bastantes: 4/1; todos: 0/0
- Grado 10°niñas/niños :Nadie: 5/6; algunos(as) 9/12; bastantes: 4/1; todos: 0/0

En el caso de todos los grados tanto mujeres como hombres reconocen que hay quienes consideran el sexo masculino como superior al femenino, de hecho las respuestas que incluyen a “algunos(as)” y a “bastantes” supera en todos los caso a la percepción de que nadie lo considere así, en el caso de las niñas de séptimo son el grupo etario y de género

que más lo percibe. Esto permite reconocer la presencia de sexismo[12] en las relaciones entre las y los estudiantes, quienes mantienen y reproducen estereotipos y roles de género fundado en tradiciones conservadoras y patriarcales, las cuales se traducen en el espacio escolar asignando lugares diferenciados y desiguales a hombres y mujeres a través del uso diferenciado en razón al género de los espacios comunes como las canchas, zonas deportivas, zonas verdes, entre otras. La foto 4 ilustra la cancha del colegio ocupada por hombres durante el momento del descanso quienes juegan voleibol, un deporte mixto, pero en el que no participa ninguna niña, vale aclarar que cuando no está instalada la malla de voleibol la cancha también es ocupada por los niños para jugar fútbol. Incluso en otros espacios habilitados como la mesa de pin-pon esta también es ocupada por niños.

Foto 4 Patio de recreo ocupado por los hombres durante el descanso

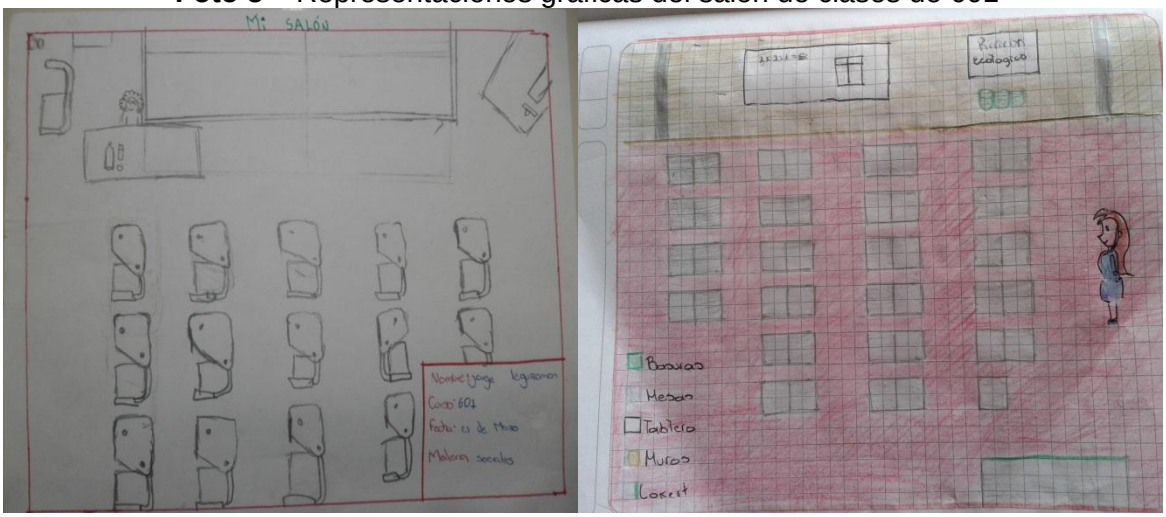
Fuente: elaboración propia.

Otro ejemplo de este tipo de configuraciones corporales, que constituyen prácticas espaciales cotidianas en la vida escolar, se da en los salones de clase y en las formaciones generales donde la disposición del cuerpo de los estudiantes se hace organizando filas para garantizar un tipo de orden y control sobre los estudiantes, bien pareciera que existe una continuidad, en lo que señala Foucault (1979) refiriéndose al periodo comprendido entre el siglo XVII y principios del XX, “la dominación del cuerpo por el poder debía ser pesada, maciza, constante, meticulosa. De ahí esos regímenes disciplinarios formidables que uno encuentra en las escuelas” (p. 106).

[12] “El sexismo es la creencia, fundamentada en una serie de mitos y mistificaciones, en la superioridad del sexo masculino, creencia que resulta en una serie de privilegios para ese sexo que se considera superior.”(Facio & Fries, 1999, p.21) En: Proyecto Transversal de Igualdad de Género. SED Bogotá. D.C. 2015.

Al leer el espacio escolar y en él el espacio del cuerpo es necesario considerar también, las implicaciones que tiene para niños y niñas las acciones que planifica el colegio a través de la organización de grupos, formaciones generales, en los espacios de descanso y los corredores, así, como preguntarse por las maneras pertinentes y transgresoras de recrear las normas que producen sentido del lugar y de relación social. Una de las heterotopias es precisamente el salón, allí se yuxtaponen identidades, inconformidades, relaciones de proximidad o distancia, filiaciones y fobias que se expresan en la misma disposición y ubicación del cuerpo en el espacio. En un ejercicio realizado con el curso 601 se les solicitó a los estudiantes dibujar su salón de clases, la tendencia general fue representar linealmente la disposición de los pupitres frente al profesor(a), omitiendo la representación de su propio cuerpo y el de sus compañeros, el aula es concebida como una caja cerrada y solitaria como si vivieran en una especie de vacío, sin embargo, el salón de clases es un lugar vinculado con todos los demás sitios del colegio, de hecho, es un espacio que se define por su relación con los demás espacios del colegio.

Foto 5 Representaciones gráficas del salón de clases de 601



Fuente: elaboración estudiantes grado sexto.

Esto nos lleva a pensar que las prácticas y acciones de los sujetos (estudiantes, profesores) dan forma al salón de clases y al colegio, por ello la corporalidad puede también ser vista en términos de transformación, transgresión o construcción de redes, de relaciones que permitan o limiten la circulación de ideas, conceptos o valoraciones. De acuerdo con el tipo de representaciones hechas sobre el salón, además de la ausencia de sujetos en el aula, se evidencia una producción espacial restringida a la

ubicación lineal, al trabajo individual y a una interacción vertical entre profesores y estudiantes, espacialidad que pareciese repetirse en distintas clases conforme lo expresan algunas opiniones de las entrevistas grupales hechas a los cursos 701, 702 y 1001 que se reproducen en la tabla 10, en cursiva se resaltan representaciones asociadas con actitudes, en negrilla con formas de control y subrayadas con actividades.

Tabla 10 Síntesis de respuestas en entrevistas grupales

Pregunta	**Respuesta 701**	**Respuesta 702**:	**Respuesta 1002**
Si pudieran cambiar algo del colegio ¿que cambiarían?	*La actitud de algunos profes*; al profe de inglés porque me la tiene montada y me hace bullying, todo el tiempo me regaña y me pone citaciones; que hubiesen más salidas pedagógicas. Los profesores porque hay clases muy aburridas, muy estresantes *se la pasan regañando*. En biología uno esta callado y lo regañan.	**Los pupitres quedan en filas y no se puede ver bien**	Hacer clases en otros lugares del colegio distintos al salón
¿Cuál clase sacaría del horario?	Cátedra de paz la profe me cae mal es muy aburrida; religión no me gusta, que no está bien preparada la clase, la profe es muy aburrida. Matemáticas porque me *regañan,* no dan oportunidad de presentar tareas, no da clases si no *se la pasa regañando*, me la tiene montada la profe. Biología porque uno esta callado y lo regañan.	Cátedra de la paz porque la profe pone un texto para leer y una actividad que no alcanzan a desarrollar, es aburrida y no se entiende nada. Emprendimiento es muy monótona	

Fuente: elaboración propia.

Estas concepciones pueden complementarse con la información de la tabla 7 obtenida del taller vivencial acerca de lo que les agrada y desagrada sobre la forma de enseñar y aprender que se puede sintetizar en:

Desagrada:

Niñas de 6:°cuando solo se escribe

Niños 6°: A veces no se explica bien y *da pena preguntar*

Niñas10°: La mayoría de veces las clases son en el salón; en algunas materias califican a los 5 primeros. La mayoría de actividades y tareas son individuales y son muy aburridas.

Niños 10°: no se aproveche el entorno de forma didáctica y activa lúdicas

Agrada:

Niñas 6°: actividades para poder aprender jugando

Niños6°: trabajos en grupo

Niñas 10°: Actividades en grupo para socializar más; hay algunas actividades que involucran más a los estudiantes

Niños 10°: actividades de unión, grupales o abiertas.

El taller vivencial también indago por la percepción respecto a que les agrada y desagrada de los profesores:

Desagrada:

Niñas 6°: que **no pongan orden en el colegio, en los salones.** -¿Qué significa poner orden?

Niños 6°: Nunca nos sacan al patio ni a la zona verde

Niñas 10°: algunos tienen una *manera muy grosera de contestar a los estudiantes* cuando se les hace preguntas.

Niños 10°: Son muy teóricos y monótonos.

Agrada

Niñas 6°: la creatividad de algunos

Niños 6°: *son estrictos*. Profesores que nos involucren en proyectos divertidos

Niñas 10°: algunos tienen *buen trato con los estudiantes* y disposición para enseñar

Niños 10°: Algunos hacen actividades afuera para que el curso no se sienta presionado en el salón

Como se puede observar independientemente del curso y la edad, es reiterada la concepción acerca de algunas clases como monótonas, aburridas y teóricas; el núcleo central de las representaciones está en las actividades como más trabajos de grupo, actividades prácticas que los involucren en el desarrollo de proyectos colaborativos y en espacios abiertos. En este sentido es clara la importancia de producir otras espacialidades en el salón de clases. En el caso de los cursos más pequeños se reflejan tensiones con los profesores por llamados de atención o regaños por hablar, generar interrupciones o estar distraído, lo cual provoca temor en algunos para plantear inquietudes o expresar abiertamente sus opiniones.

En el caso de los estudiantes de décimo grado, a diferencia de los grados sexto y séptimo a quienes sus directores de curso preferiblemente les asigna un puesto como forma de control, cada quien se ubica libremente en el salón distribuyéndose conforme

una serie de prácticas espaciales que se construyen fuera del colegio y tiene continuidad en el aula dadas las relaciones de amistad, noviazgo, parentesco, entre otras, es decir, que en el salón no dejan de reproducirse prácticas espacio-temporales. De hecho las tensiones en los grados superiores surgen cuando se cambian de puesto a los estudiantes en las distintas clases, bien sea porque el profesor ordena de otra forma el curso, organiza los grupos de trabajo o porque hay quienes se ubican estratégicamente para no hacer nada, prestar atención o llamar la atención.

Las tensiones y transgresiones sobre el espacio también se expresan en la forma de apropiarse y expresarse a través de rayones en pupitres y paredes, dibujando partes del cuerpo, nombres de personas, mensajes de admiración o groserías. Esto bien puede leerse como la transcripción de lo que vemos por las paredes de la ciudad o bien como comportamientos que luego se trasladan a las calles. Pero, además, refleja una desobediencia a lo concebido en los espacios de representación dominantes como el Manual de convivencia y reglamento escolar cuyo numeral 3.1 señala

> El pupitre, elemento de uso personal, es la herramienta básica de trabajo del estudiante; su cuidado es responsabilidad de los estudiantes que lo utilicen durante todo el año escolar y no debe tener rayones de ninguna naturaleza (….) en caso de daño en los pupitres el arreglo debe ser inmediato por la afectación que se hace a las dos jornadas (Capítulo 3.)

Foto 6. Pupitres del colegio

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, es posible construir en el salón otro tipo de espacialidades menos tensas, distintas a las convencionales que responden a un tipo de “orden” lineal, individual y pasivo, el cual ocasionalmente cambia con el desarrollo de actividades de grupo, más no logra constituir nuevas redes de interacción y aprendizaje cooperativo o autónomo, entre los estudiantes. La interpretación de las observaciones de clases y las entrevistas realizadas permiten identificar algunas prácticas espaciales recurrentes en los salones de clases del colegio Nelson Mandela (Red 1 y 2) y otras estrategias de acción (Red 3 y 4) implementadas desde la clase de ciencias sociales que a continuación se describen.

Red 1 (ver foto 7): Espacialidad convencional del salón de clase. Este tipo de espacialidad produce una relación vertical entre profesor y estudiantes, favorece el individualismo y las distancias entre estudiantes, pues a cada quien se le asigna un puesto ubicado en un lugar específico del salón, el propósito es lograr la atención mediante la permanencia en un solo lugar, el silencio y el trabajo aislado. Esta forma de organizar espacialmente a los estudiantes en el salón es útil para desarrollar clases magistrales, realizar exposiciones o algunos ejercicios que requieran concentración, sin embargo, termina por convertirse en una norma rutinaria que provoca resistencias, aburrimiento, cansancio y posiblemente actividades paralelas de escape como revisar redes sociales o hacer tareas de otras asignaturas. Incluso esta disposición del espacio genera miedo para hablar frente al salón o plantear preguntas, según lo manifiestan algunos estudiantes en las entrevistas.

Foto 7 Práctica espacial individualizada, cerrada y unidireccional.

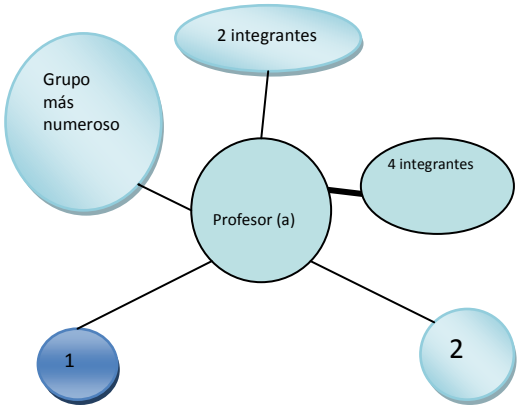
Fuente: elaboración propia.

Este tipo de espacialidades se pueden definir como cerradas por cuanto están articuladas con el poder que ejerce el profesor en el salón y su imagen como poseedor del conocimiento, además, se caracterizan por el seguimiento ordenado de instrucciones o procesos que conlleva a los estudiantes a realizar acciones limitadas a escuchar, mirar y en ocasiones transcribir. La espacialidad normativa y jerárquica es un patrón recurrente observado tanto en el espacio vivido por los estudiantes, como en las representaciones del espacio vinculadas con las relaciones de poder y orden que intentan establecer las directivas (por ejemplo, mantenerse dentro del salón en ausencia

del profesor), situaciones que inspiran desobediencias provocando tensiones en la institución.

Red 2 (ver foto 8): Espacialidad de trabajo en grupos naturales. Esta forma de organización y desarrollo de ejercicios en clase produce una relación de cooperación al interior de los grupos, agrada a los estudiantes en tanto les permite agruparse con sus amigos o amigas cercanas, aunque los grados de sexto o séptimo terminan organizados en grupos de género, con distinto número de integrantes e incluso hay quienes prefieren hacerse solos por sentirse excluidos de ciertos grupos. Sin embargo, este tipo de espacialidad fragmenta la relación entre grupos, es decir, aparta, cierra e incomunica a unos grupos con otros, toda vez que se realiza un mismo ejercicio o guía de actividades sin que cambie la direccionalidad texto/ estudiante, ni exista cooperación e intercambio entre los grupos en el desarrollo de la misma, más allá de la posterior corrección por parte del profesor o la socialización de las respuestas, lo cual no siempre se hace pues se considera al tiempo una limitante que impide dar continuidad a estas prácticas.

Foto 8 Práctica espacial grupal cerrada y unidireccional.



Fuente: elaboración propia.

En este tipo de ejercicios grupales el profesor generalmente es quien impone los ritmos de trabajo e indica cuando comenzar y cuando debería estar terminado el trabajo o la guía de ejercicios, por lo cual se conserva un espacio unidireccional, maestro/estudiante o guía/estudiante.

Las siguientes redes (3 y 4) surgen de algunas estrategias de acción

Red 3 (ver foto 9): Espacialidad ocasional: mesa redonda. Durante el transcurso de dos semanas se organizó en esta forma al grado octavo en las clases de ciencias sociales, ética y religión; la intención, además de cambiar las prácticas rituales de disposición lineal de los puestos, fue favorecer la circulación de la palabra, el reconocimiento del otro a partir de escuchar, preguntar, visualizar plenamente al conjunto de compañeros, interactuar y dialogar. Este tipo de espacialidad permitió realizar discusiones y reflexiones colectivas, es una forma de espacio abierto en el aula que se articula con los intereses y prácticas de los estudiantes propiciando una experiencia de aprendizaje multidireccional, pese a que cuando se dan discusiones o debates es difícil lograr la participación o intervención de todos. Al terminar cada clase se le pedía a los grupos que permanecieran así hasta comenzar la siguiente clase, con el fin de saber si los otros profesores daban continuidad a este tipo de organización en sus clases, sin embargo, siempre fueron reacomodados, volviendo a la práctica ritual de disponer las sillas y a los estudiantes de manera lineal.

Foto 9 Práctica espacial circular, abierta y multidireccional

Fuente: elaboración propia.

Red 4: Espacialidad relacional. Constituye una excepcionalidad en la medida que implica trabajo colaborativo, en equipo. Aquí, además de la organización por grupos naturales, aleatorios, o según ritmos de aprendizaje, importa propiciar un tipo de espacialidad que promueva una imagen descentrada del conocimiento y permita realizar un trabajo colaborativo, dialógico e intergrupal. La construcción de este tipo de red no está limitada por el tiempo de la clase para realizar y dar continuidad a los ejercicios, ni necesariamente debe centrarse en el espacio del salón, pues las actividades realizadas

pueden enmarcarse en el desarrollo de centros de interés de la pedagogía por proyectos, pedagogía problemica o estrategias de aprendizaje activo; lo significativo es hacer del mundo del estudiante un elemento facilitador del aprendizaje, promoviendo un espacio abierto en el aula y una práctica de aprendizaje multidireccional, profesor-alumno, alumno-profesor, estudiante-estudiante, entorno-estudiante, desarrollada fundamentalmente en relación con otros.

Cómo estrategia de acción para materializar este tipo de espacialidad se llevó a cabo la vinculación de estudiantes al proyecto “Canal 43”, liderado por la JAC del barrio las Vegas I sector. A través de este ejercicio comienza a responderse a expectativas estudiantiles asociadas con realizar salidas pedagógicas, vincular la teoría con la práctica e intervenir problemas del contexto como el manejo de residuos.

El proyecto “Canal 43” tiene como propósito recuperar con la participación de la comunidad, el canal de aguas lluvias de la calle 43, el cual constituye el límite entre la UPZ 83 de Las Margaritas y la UPZ 82 de Patio Bonito (Ver foto 10). A partir de cuatro módulos de formación teórica y dos salidas pedagógicas, una local (Humedal del Burro. Ver foto 11) y otra regional (Paramo Gacheneque – Ver foto12) durante la primera fase del proyecto que involucró a 80 estudiantes se reflexionó sobre el ordenamiento del territorio alrededor del agua, la memoria colectiva de la localidad de Techo y el impacto de actividades económicas sobre el río Bogotá desde su nacimiento hasta su desembocadura, así como las responsabilidades sociales que tenemos con nuestro entorno.

Foto 10: Jornada canal 43. **Foto 11**: Salida Humedal. **Foto 12**: Salida Páramo.

Fuente: elaboración propia 24/04/16- 25/02/16- 27/02/16

En suma producir espacialidades en el salón implica, además de cambiar la disposición del cuerpo en relación con los otros sujetos y lugares del colegio, "organizar trabajos de aula donde se comunican distintas y plurales formas de construcción cultural, el de las diferentes disciplinas, el de los objetivos del currículo, el de los contextos locales y personales de los estudiantes" (Herrera, 2013, p.120).

4.2 Desorden en la Escuela

La observación documentada en la investigación, permite registrar heterotopias producidas desde el uso del espacio que hacen los estudiantes, las cuales podrían ser interpretadas como excepcionales en la historia del colegio, son otras formas de ser y estar en la escuela construidas a partir de las correspondencias entre la manera de concebir el espacio escolar y vivir cotidianamente en él, la intencionalidad en algunos casos es expresar inconformidades y llamar la atención sobre situaciones particulares de manera abierta y directa, en otros casos de forma clandestina.

Durante el primer periodo académico del 2016, el mismo día en que se realizaron las elecciones para personería y consejo estudiantil, estudiantes de diferentes grados, incluyendo a los mismos candidatos, permanecieron sentados en el patio después del descanso (ver foto), la intención era manifestar su desacuerdo por la decisión de mantener cerrados los baños y solo abrirlos durante descanso, además, expresaron su inconformidad por implementar éste tipo de normas sin contar con su participación en la construcción de las mismas (ver foto).

Esta situación generó la reacción de las directivas quienes se comprometieron a reunirse con representantes de los estudiantes para llegar a un acuerdo. Los estudiantes, elaboraron un pliego de peticiones que recogía varias exigencias, sin embargo, la respuesta de las directivas fue insatisfactoria en tanto algunas peticiones relacionadas con el uso de sudadera, comprometer a los estudiantes de la jornada tarde con el cuidado de las instalaciones o socializar el cronograma de actividades institucionales del año no fueron atendidas. En relación con otras peticiones pese a que tuvieron respuesta su solución fue parcial o momentánea, como algunas normas de convivencia relacionadas con el uso del uniforme, por lo cual deja muchos temas por resolver al

desconocer la legítima demanda del estudiantado, quienes con este tipo de acciones muestran el interés y compromiso que tienen con la construcción del PEI.

Foto 13: Concentración estudiantil.

Fuente: elaboración propia. 10:10 a.m. 25/02/16

Autonomía y organización. Los estudiantes logran llamar la atención de las directivas sobre la necesidad de mantener los baños abiertos y acuerdan reunirse posteriormente para discutir otros puntos.

Foto 14: Exigencias estudiantiles

Fuente: elaboración propia. 12:30 p.m. 25/02/16

Los espacios de participación estudiantil en el gobierno escolar se reducen a la representatividad, sin poder de decisión. Decisiones inconsultas en la construcción de acuerdos para la convivencia, son expresadas por los estudiantes en las carteleras del colegio.

Foto 15: Desorden estudiantil

Fuente: elaboración propia. 10:15 a.m. 21/04/2016

¿Una simple broma como recuerdo del último año o una forma de expresar la necesidad de cambiar el orden del espacio escolar?

Al indagar con los estudiantes por lo que representaba para ellos esta imagen las respuestas fueron

Significado	#de menciones
Broma	11
Diversión	5
Irrespeto	4
Inmadurez	4
Aburrimiento	2

Las diferentes interacciones observadas y documentadas a lo largo de este trabajo, dan cuenta de la forma en que el espacio escolar es producido socialmente a través de prácticas percibidas y concebidas por los estudiantes como excluyentes, unidireccionales y distantes entre la comunidad educativa. Si el sujeto es formado por el espacio de la escuela, cabe preguntarse. ¿Qué tipo de sujeto está formando el espacio del colegio Nelson Mandela? A partir de los datos empíricos es posible deducir que se trata de un sujeto obediente, individualista e indiferente a los problemas que afectan su entorno más próximo y más aún a su país.

Le escuela como territorio de paz no puede ser más el lugar de exclusión, hacinamiento y obediencia ciega, debe propiciar oportunidades de creación e innovación en el acontecer y la cotidianidad de sus espacios y tiempos, indudablemente esto requiere pensar el sentido de la educación en el mundo actual, lo cual implica preocuparse por el cuidado del otro, de sí mismo y del entorno, aprender a reconocer las diferencias para poder trabajar en equipo y construir en el marco de la autonomía institucional de la Ley 115 un proyecto educativo propio al contexto y las necesidades de la comunidad del colegio Nelson Mandela.

Capítulo Cinco

Conclusiones

El presente estudio arrojó información que al ser analizada, consideramos hallazgos, en algunos casos y que permitió visibilizar correspondencias, contradicciones y tensiones entre lo percibido, concebido y vivido por las y los estudiantes en el colegio Nelson Mandela. Así que a la luz de estas indagaciones y sus respectivos resultados podemos exponer las siguientes conclusiones:

1. El espacio físico o percibido del colegio, el concebido en la norma técnicas NTC4595 (1999) y el vivido por estudiantes es contradictorio, toda vez, que el aumento de la matrícula en los últimos tres años ha ocasionado restricciones en el uso de los espacios y tiempos imponiendo una organización particular definida por el hacinamiento, la asignación anual de salones específicos a cursos para el desarrollo de las clases o el condicionamiento para usar recursos materiales, entre otros.

2. Las prácticas espaciales implicadas en la producción de un orden particular se encuentra reglamentadas o direccionadas desde corporal exigiendo el uso del uniforme, la organización de puestos en el aula de manera lineal o la restricción

en el uso de espacios, estas prácticas inciden en la concepción que tienen los estudiantes del espacio escolar como un lugar asociado con aburrimiento, restricciones y obligaciones, por lo cual es importante reivindicar el colegio como un espacio de goce para el disfrute y el aprendizaje, considerando prácticas espaciales diferentes que promuevan el ejercicio pleno de la autonomía, la vinculación con las redes constitutivas del territorio y la interacción entre pares.

3. Los principales cambios concebidos por los estudiantes sobre el colegio al pasar de ser administrado por el sector privado, al sector público, están asociados con la disciplina, el desarrollo de actividades y la exigencia para mejorar el rendimiento académico. Los patrones de inconformidad se relacionan con la didáctica, las actividades institucionales y la cantidad de estudiantes matriculados.

4. El tipo de espacialidad que predomina en los salones de clase es cerrada y unidireccional, es decir, está articulada con el poder que ejerce el profesor en el salón y las directivas en la institución, imponiendo ritmos de trabajo, actividades uniformes que privilegian la relación texto/estudiante y la imagen del profesor como poseedor de conocimiento, limitando con ello las interacciones entre estudiantes, grupos o entorno y la posibilidad de escuchar y reconocer al otro, así, como preguntar y construir significados a partir de ejercicios o tareas auténticas.

5. La mayoría de estudiantes reconocen como poco práctico el aprendizaje de las clases, pues se centran más en la teoría generando desmotivación y apatía. Existe correspondencia entre la percepción del cuerpo como espacio y las vivencias del cuerpo en el espacio del colegio, en tanto los aprendizajes centrados en las posibilidades de movimiento, la expresión de emociones en el juego y la actividad física son los que más agradan. Es necesario incorporar más actividades artísticas y físicas de manera transversal en el currículo, potenciando la igualdad de género en la participación de las mismas, pues las practicas espaciales de las niñas se caracterizan por menor actividad física.

6. El espacio escolar está involucrado en generar y mantener diferentes procesos de desigualdad, injusticia y sexismo. Es fundamental integrar al Proyecto Educativo Institucional un enfoque diferencial que permita restablecer los derechos de estudiantes a participar con equidad y poder de decisión en los diferentes espacios de representación.

7. Entre los tres grados analizados, las niñas de séptimo son el grupo etario y de género que más percibe sexismo en el colegio, relacionado con en el uso de espacios, el trato entre estudiantes o la posibilidad de participar en actividades deportivas, aunque contradictoriamente son quienes tienen mejor desempeño académico y participan más en los espacio de representación.

8. La mayoría de estudiantes reconoce que existe intimidación en el colegio motivada en parte por la ilusión de superioridad de algunos grados, el machismo y el desempeño académico. Es necesario por tanto construir mejores relaciones entre estudiantes, no solo al interior del aula, sino entre los distintos grados a través de la generación de espacios comunes de aprendizaje que superen formas de exclusión y violencia expresadas en la indiferencia de los estudiantes ante la interacción con pares de otros grados, el uso de lugares del colegio y espacios abiertos por parte de los hombres de cursos superiores, el disciplinamiento del cuerpo regulando el uso estricto del uniforme o la circulación por espacios del colegio.

9. La disposición de las personas y los objetos, más allá de ser elementos constitutivos del espacio, producen un ordenamiento que termina por institucionalizar prácticas e intencionalidades pedagógicas distantes de las expectativas e intereses de los alumnos, afectando las posibilidades de interacción en el proceso educativo.

10. Estas prácticas espaciales al interior del colegio han dado lugar a una organización particular de los individuos en el espacio, configurando un tipo de espacialidad en donde se impone un orden sobre el deber ser de cada miembro de la comunidad, es así que el deber ser del estudiantado es el de la regulación

constante de su comportamiento, limitando así sus posibilidades de participación con decisión en los órganos colegiados, al igual que su capacidad creativa, de cooperación y motivación personal en varias de las clases.

11. Las prácticas espaciales de los estudiantes a diferente escala, se caracterizan por su escaso movimiento, sus prácticas están situadas en el consumo comercial, la permanencia en el espacio del barrio y la localidad, que marca el límite de los desplazamientos. El colegio lugar donde paradójicamente pasan gran parte de su tiempo poco es representado y no se concibe la posibilidad de estudiar en otros escenarios de la ciudad. Existe una correspondencia entre las representaciones de líderes de la comunidad entrevistados para quienes hay chicos que llevan por los menos un año sin siquiera ir al Supercade porque les da pereza o se sienten cómodos encerrados en las cuatro rejas que tienen los conjunto y los modos de vida y recorridos rutinarios, cuasi fijos en el espacio de los estudiantes,

12. Al situar la escuela en sus redes constitutivas, el tipo de relaciones que se dan en el territorio del colegio resultan paradójicas y a la vez excluyentes, dado que no hay presencia del sector público, con excepción de la Secretaria de Educación, para atender problemáticas y necesidades identificadas. En lugar de tener aceptación o reconocimiento, el carácter público del colegio contradictoriamente ha provocado resistencias en la comunidad reflejando un desconocimiento sobre la importancia y defensa que debe hacerse del sector público. Las relaciones sociales determinadas a partir de la configuración espacial, además son fragmentadas y politizadas, esto se expresa en la ausencia de una junta de acción comunal, la desarticulación entre los conjuntos de la urbanización y los barrios de la misma UPZ. La ausencia de entidades Distritales ha dado lugar también a relaciones de apropiación, por ejemplo casas que terminan por suplir necesidades comerciales, que funcionan como jardines infantiles o el cuidado de parques públicos por parte de la comunidad, aunque falta realizar un manejo adecuado en la disposición de residuos.

13. En el territorio existen relaciones distantes entre la oferta cultural y recreativa, estos servicios se encuentra localizados en lugares retirados a las viviendas de los estudiantes, por esto es necesario configurar desde la institución educativa, única entidad pública presente en la zona, procesos que favorezcan una mayor justicia espacial en términos de acceso a sitios de interés cultural, deportivo o académico mediante actividades institucionales, consolidar redes de trabajo local y realizar salidas pedagógicas, las cuales a su vez podrían servir como factor protector contra el consumo de sustancias psicoactivas.

14. La implementación en el Colegio Nelson Mandela de la política nacional de jornada única, requiere imprescindiblemente mejorar las condiciones de hábitat escolar (infraestructura apropiada), alimentación, fortalecimiento de los aprendizajes del SER (arte, deporte, ciudadanía y convivencia) y adecuar las aulas de primera infancia con espacios apropiados para este tipo de población.

15. Los valores institucionales y la visión concebida en el PEI de proyectarse como una institución con una propuesta pedagógica innovadora desde el trabajo en proyectos, la solución de conflictos y el respeto de derechos humanos requiere concebir así mismo estrategias capaces de cambiar las prácticas cotidianas de carácter heterónomo, individualistas, distantes del contexto social, unidireccionales y excluyentes.

RECOMENDACIONES

- Es fundamental estructurar en el colegio Nelson Mandela proyectos pedagógicos transversales que aborden temas asociados con los problemas socio-ambientales del territorio como el manejo de residuos, la calidad del aire o la importancia de lo público, al igual que necesidades de aprendizaje de los estudiantes tales como la educación sexual o el consumo de sustancias psicoactivas, en tanto éstos temas se tratan desde orientación en los casos que merecen atención y mayor acompañamiento y constituyen temas de segunda importancia que se abordan en dos o tres clases durante el año.

- Gestionar salidas pedagógicas articuladas con la ejecución de proyectos de aula que permitan a los estudiantes visitar y conocer otros escenarios de aprendizaje en la ciudad, aulas vivas como los humedales de la localidad, los museos o las bibliotecas públicas, así como a parques públicos en donde puedan practicar con mayor frecuencia actividades físicas.

- Diversificar el tipo de actividades físicas que pueden practicarse en el colegio, de tal forma que permita la participación de mujeres en equipos deportivos mixtos o femeninos en los que se estimule el ejercicio como una actividad cotidiana de niñas y niños.

- Favorecer una disposición distinta de la corporalidad en el espacio del colegio, no solo desde las clases de educación física o danzas, también desde los salones en clases de áreas fundamentales, de tal forma que se promueva una imagen descentrada del conocimiento que permita llegar a acuerdos, realizar trabajos colaborativos, dialógicos e intergrupales, promoviendo prácticas de aprendizaje

multidireccional (profesor-alumno, alumno-profesor, estudiante-estudiante, entorno-estudiante) y reivindicando alternativas de evaluación que consideren la heteroevaluación como posibilidad para afianzar el proceso de reconocimiento del otro(a) y de lo otro.

- Incorporar al PEI un enfoque pedagógico que permita aprender provocando el deseo de saber, comprendiendo el contexto donde se vive, construyendo sentido sobre porque vivo como vivo. Integrar la didáctica no parametral o didáctica del sentido, que busca encontrarle sentido a la vida, activar el pensamiento poniendo en tensión formas de relación y creencias.

- Contextualizar el currículo considerando las necesidades y problemas del territorio en donde se ubica el colegio de manera interdisciplinar, configurando proyectos sobre temas como el derecho al agua, su uso racional y la forma en cómo se ha ordenado el territorio en torno a esta, pues la UPZ está construida cerca de la ronda del rio Bogotá y en límites a un canal de aguas lluvia. Así mismo, la localidad cuenta con cinco humedales que constituyen aulas vivas, lo cual permite indagar sobre las funciones del humedal, la contaminación del rio Bogotá o los movimientos y organizaciones sociales encargadas de su protección, al identificar problemas cercanos cómo este es posible llevar el colegio al barrio, generando mayores niveles de participación y responsabilidad social con su entorno.

Bibliografía

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* México: Coyoacán.

Anadón, M. (2008). *La investigacion llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. Investigación y .* vol. 26, n.2: 198-211.

Arzolay, C. (1989). *El espacio geográfico y la enseñanza de la geografía en Venezuela Centro de Investigaciones Geodidácticas.* Especiales N°1.

Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio. Fondo de Cultura Económica.* D.F México: Fondo de Cultura Económica .

Baez, C. (2010). *Espacio social y lúdica: Lectura de un escenario público de Bogotá.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Bautsita, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y* Bogotá, Colombia. Manual Moderno.

Boehme, J. (ed.) (2009). *Schularchitektur im interdisciplinaren Diskurs. .*

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del .* Barcelona: Laia.

Cáceres, L. &. (2006). *El mundo vivido: una herramienta para la construcción .*(Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Camilloni, A. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza.* Barcelona: Gedisa.

Capel, H. &. (1991). *Las Nuevas Geografías.* Barcelona: Salvat Editores. S.A.

Capel, H. (1973). *Percepción del medio y comportamiento geográfico.* Barcelona: *Revista de Geografía*, Universidad de Barcelona, vol. VII, nº 1, 1973, pp. 58-150. (A). [En línea] Revista : http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873/56665.

De la Espriella, M. (2006). *Un proyecto de aula para construir espacio vivenciado con.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá:* Unibiblos.

Delgado, O. Murcia, D. & Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y .* Universidad Nacional de Colombia Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media. RED.

Dubet, F. & Martucelli, D.(1997). *Sociología de la Experiencia Escolar.* París: Editorial Seuil.

Elliott, J. (2000). *La investigación- acción en educación.* Ediciones Morata.

Estebanez, J. (1979). *Consideraciones sobre la geografía de la percepción.* Madrid: Universidad Complutense.

Facio, A. (2013). *¿Igualdad o Equidad? .* Nota para la Igualdad No.1.PNUD.

Fisher, K., Jamieson, P., Taylor, P. & Trevitt, C. (2000). *The Pedagogy of Place and .* Melbourne: HERDSA.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Argentina:* Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Segunda Edición.: Madrid: Ediciones La piqueta.

García, J. (1989). *"Educación y Ambiente. El Espacio Educativo".* En: Sosa, N. Educación Ambiental. Sujeto, Entorno y Sistema. (pp.95-122). Edicion Salamanca: Amaru.

Garrido, M. (2005). *El espacio por aprender, el mismo que enseñar: .* Las urgencias de la educación geográfica.: Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, pp. 137-163, mayo/ago. Brasil.

Garrido, M. (2009). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo escolar.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Garrido, M. (2011). *La construcción de espacio escolar y la justicia social.* Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL II Semestre 2011, : pp. 1-2 Costa Rica.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Gordon, T. H. (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools.* Londres: Macmillan.

Gregory, D. (1984). *Ideología, ciencia y geografía humana.* Barcelona, Oikos-Tau.

Gutiérrez, C. &. (1996). *La percepción geográfica como factor en el desarrollo local.* Chile. : Última Década, núm. 4, pp. 1-6, Centro de Estudios Sociales.

Harvey, D. (1979). *Urbanismo y desigualdad social.* Barcelona: Siglo XX Editores.

Harvey, D. (1982). *The Limits to capital. Oxfor, Blackwell. Ed. Cast.: Los límites del capital. Los límites del capital y la teoría marxista.* México: Fondo de Cultura Económica. 1990.

Harvey, D. (1983). *Teorías, Leyes y Modelos en Geografía.* Madrid : Alianza Editorial.

Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. .* Buenos Aires, Madrid: Amarrortu editores.

Harvey, D. (2003). *Espacios de Esperanza.* Madrid.: Editorial Akal, S.A.

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes Del derecho de la ciudad a la revolución urbana.* Madrid .España : Ediciones Akal, S. A.

Hernández, R. F. (2007). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.

Institución Educativa Compartir Tintal. (20013). Manual de convivencia y reglamento escolar.

Herrera, J. (2013). *Pensar la Educación, hacer investigación.* Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá. D.C. .

Jodelet, D. (1985). *Capítulo 13. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría.* En: Moscovici, S. (1985). Psicología social II Pensamiento y vida social. (pp.469-493). Buenos Aires. Primera edición castellana. Ediciones Paidós .

Jodelet., D. (1998). *La Representación social: fenómeno concepto y teoría.* Barcelona. Editorial Paidos: Por Denis En: Serge Moscovici. Psicologia social II. 1986.

Lache, N. & Hurtado, M. (Compiladores). (2010). *Itinerarios Geográficos en la Escuela:* lecturas desde la virtualidad. GEOPAIDEIA- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Latorre, A.. (2003). *La investigacion accion. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Ediciones Grao.

Lefebvre, H. (1991). *La producción del Espacio. 4ª Edición Anthropos Difusión:* Paris. Económica, 49, rue Héricart – 75015, .

Martínez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación Disponible:* http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html .

Massey, D. (1995). *A place in the world? Places, Cultures and Globalization. The Open.* University. Oxford University Press.UK. .

Massey, D. (2008a). *Pelo espaco. Uma nova política de espacialidade. Bertrand Brasil.* Rio de Janeiro.

Massey, D. (2008b). *Ciudades mundiales.* Centro Simón Bolívar: Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

Massey, D. (2008c). *Hay que traer el espacio a la vida.* En Román. P, & García, A. Signo y Pensamiento 53 volumen XXVII · julio - diciembre.

Maxwell, J. (1996). Qualitative research design. An interactive approach. Applied Social Research Methods Series. USA.: Research Methods Series. Volume 41. SAGE Publications.

McGregor, J. (2004). *Space, power and the classroom . Forum, .* Forum, 46(1), 13-18.

Mercado, C. (Coord; 2010). *Reflexiones sobre el espacio en las Ciencias Sociales: enfoques, problemas y líneas de investigación.* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa.

Ministerio de Educacion Nacional. (1999). *Norma Técnica Colombiana NTC 4595 "Ingeniería Civil y arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y* .ambientes escolares". INCONTEC.

Moreno, N. &. (2011). *Experiencias didácticas en la enseñanza de la Ciencias Sociales, ¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?, y El espacio y la cultura como escenarios de aprendizaje de la geografía. En Itinerarios Geográficos en la Es.* Universidad Pedagógica Nacional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Ed. Vincens Vives.

Naranjo, G. (2011). *La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria.* México: Instituto de Investigaciones en Educación.: CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 12, enero- junio, pp.1-27.

Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño.* Ediciones Morata. Madrid.

Pulgarín, M. (2000). *Apropiación del espacio escolar.* Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Antropología. Bogotá : Una aproximación etnográfica. (Tesis de grado en Antropología). Universidad Nacional de Colombia.

Pulgarín, M. (2003). *Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico.* En Ponencias del 9no EGAL,: México: Mérida.

Ravenet, M. (2002). *La dimensión espacio-territorial de los estudios sociológicos en Cuba.* La Habana, Cuba: 8Tesis de Doctorado).

Reimers, F. (2003). *La profesión docente y el aprendizaje de los alumnos.* EDUCERE, 4: 40-45.

Restrepo, D. (1998). *Eslabones y precipicios entre participación y democracia.* En Curso de extensión Desarrollo Local y Gestión Ambiental. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Ambientales IDEA.

Restrepo, G. (2004). *Ciudad /Nación/ Mundo. Escuela y formaci en conciudadanía democrática. Informe final de investigación presentado por Corporación* Comunicar a la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá.

Rissler, G. Bossen, A. & Blasse, N. (2014) *School as Space:* Spatial Alterations, Teaching, Social Motives, and Practices. Studia paedagogica vol. 19, n. 4.

Rodríguez, D. (2010). *Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía.* Antioquia. Medellín, Colombia.: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. En: Unipluriversidad Vol.10 No.3, Versión Digital. Facultad de Educación.

Salazar, D. (2010). *Un lugar vivido, un lugar construido.* Bogotá. D.C : (Tesis Maestría en Estudios Sociales). Universidad Pedagógica Nacional.

Santiago, J. (2006). *Otras formas para enseñar y aprender geografía en la práctica escolar.* Caracas: Revista de Pedagogía v.27 n.80.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio geográfica. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción.* Barcelona: Ariel Geografía.

Smith, N. (1992). *Contours of a Spatialized Politics: Homeless Vehicles and the Production of Geographical Scale, Social .* D.F. México, : Text, num. 33, pp. 54-81. En Aguilar, M. y Soto, pp. (2013) Cuerpos, espacios y emociones. Aproximación desde las ciencias sociales. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Soja, E. (1997). *El Tercer Espacio extendido al alcance de la imaginación Geográfica.* Geográfikos, 1997, vol. 8.p. 71-76.

Soja, E. (2008). *Postmetropolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones, Madrid, Traficante de Sueños, Mapas: 21.*

Soja, E. (2010). *Seeking Spatial Justice.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Souto, X. (2013). *Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar* Universidad de Barcelona. Vol. XVII, núm. 459, 10 de diciembre de 2013: Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia.* Madrid: Editorial Melusina.

Vila, I. (1998). *El espacio social en la construcción compartida del conocimiento.* Barcelona, España, En: Educar No. 22-23, 1998, p.55-98 Revista de la Universidad Autónoma.

Williamson, G. (2005). *Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica".* En Revista Pensamiento Educativo. Vol. 37: (163-181) Pontificia Universidad Católica Chile.

A. Anexo: Entrevista

Entrevista realizada a la personera estudiantil 2016.

Esta entrevista es un instrumento para recoger información sobre el espacio desde la perspectiva de los estudiantes. Tus respuestas son fundamentales para dar cuenta de cosas que están ocurriendo y tienen lugar aquí en el colegio Nelson Mandela I.E.D., y así validar, contrastar y desestimar información recolectada con anterioridad. Se garantiza la confidencialidad de las respuestas, probablemente llevará 20 minutos responder a las preguntas. ¿Quieres preguntar algo antes de empezar? No

Profesor (P): ¿Vendrías al colegio si no tuvieras que hacerlo?

Personera estudiantil 11° (Pe11°): Una de mis obligaciones es cumplir con las deberes escolares, pero ya que si no fuera necesario estudiaría en casa, pues a veces puede el colegio llegar a ser solo un lugar para interactuar con otras personas y no para "estudiar".

P: ¿Te gusta el colegio donde estudias?

Pe11°: En parte si, ya que el mecanismos de aprendizaje son buenos, pero los problemas como el bullying y todo lo que se ve normalmente en el colegio hace que este no sea muy agradable para algunas personas.

P: ¿Qué cosas te gustan del colegio?

Pe11°: Me gusta los mecanismos que utilizan los profesores para dictar sus clases. Como, utilizar los medios del colegio (televisores, video beam, computadores etc).

P: ¿Qué cosas no te gustan del colegio?

Pe11°:El espacio, el hacinamiento y la falta de recursos.

P: Si no vinieras al colegio ¿Qué extrañarías?

Pe11°: Para muchos verse con sus amigos, para mi es el hecho de que me gusta aprender de una persona (cara a cara) los temas que no llegue a entender, para mí se me facilita mucho así, ya que en internet se pueden encontrar todos los temas, pero al

mismo tiempo no se da un buen uso, así que esta sociedad no aprendería, o sería más facilista,

P: ¿Qué aprendes en el colegio?

Pe11°: La mayor parte diría que me formaría como persona, pero en si aprendo los temas que poco a poco veré en mi vida, y si no algo nuevo que no sabía.

P: ¿Esas cosas son importantes para ti, tienen alguna utilidad para ti ahora?

Pe11°: Pues algunas llegaran a serlo, ya que, lo que estudiare en la universidad depende de lo que vea en el colegio, por otra parte algunas de las que veré aquí no las tomare para mi diario vivir.

P: ¿Cómo son las relaciones entre las niñas y los niños de tu salón?

Pe11°: Es buena, pues en sentido de que pueden dialogar y acordar cosas sin problema alguno. Llegan a entenderse bien, aunque siempre habrá cosas en las que podrán tener problemas o desacuerdo que los llevan a conflictos que posiblemente tienen solución.

P: ¿Qué cosas hacen los niños (as) en tu salón que a ti te disgusten?

Pe11°: Cuando no hay disposición para la clase, o interrumpen el desarrollo de la misma, hacen que el tema que se vea no sea bien aprendido, por decirlo así.

P: ¿Qué cosas pasan en las clases que te hagan sentir bien?

Pe11°: Cuando hay interacción entre profesores y estudiantes donde pueden aportar algo más a la clase.

P: ¿Qué cosas pasan en las clases que te hagan sentir mal?

Pe11°: La interrupción, la falta de respeto en la palabra tanto del profesor como de los mismos estudiantes.

P: ¿Cuéntame algunas cosas que hacen los estudiantes en el colegio que no te gustan?

Pe11°: Cuando los estudiantes se insultan entre ellos, cuando se creen los mas "chachos" dañando la institución, como rayando las paredes o fumando en los baños o cosas como agrediendo a los compañeros. En algunos casos ver que los profesores casi no los agrada estar con algunos estudiantes, ya que, pudo ser un problema anterior, de pronto por falta de respeto, esto a su vez hace que la clase no sea lo suficientemente productiva para el desarrollo del tema.

P: ¿Tienes malos profesores?

Pe11°: Por mi parte, creo que los profesores son buenos, en sentido de que sus clases y la manera de desarrollarlas y el interés que se ve al momento de hacerlas son los mejores. Pero llega a haber el caso de que los profesores, como a veces me han dicho,

no se le ve las ganas de dictar las clases o de que entiendan a los estudiantes al momento de explicar los temas y darlos a entender.

P: ¿Qué hace que un profesor sea malo?

Pe11°: Que sus ganas y el interés no se vea reflejado al momento de dictar la clase.

P: ¿Por qué algunas clases provocan tedio y aburrimiento?

Pe11°: A veces porque el profesor se ve con mal humor, otras veces cuando interrumpen los estudiantes constantemente la clase y otras serian cuando las clases se vuelven monótonas como que solo hable el profesor y no haya ninguna actividad más dinámica.

P: ¿Qué cambiarias o mejorarías del colegio?

Pe11°: El momento de escuchar las sugerencias de los estudiantes. Acabar con el hacinamiento, ya que la estructura del colegio no es la más favorable para la cantidad de estudiantes que hay.

P: ¿A qué dedicas más tiempo cuando no estás en el colegio?

Pe11°: Hacer planes con amigos, estar en el grupo (fundación) en donde apoyo a niños con escasos recursos a través de las artes. Y estudiaría lo que para mí sería mi carrera y profesión.

P: ¿Quieres decir o agregar algo más?

Pe11°: En los colegios normalmente los estudiantes no reflexionan acerca de su proyecto de vida desde temprana edad, por esto se ve el problema de que en los últimos grados ya no saben cómo proyectar su futuro.

B. Anexo: Registro observaciones

Registro de observación del descanso de estudiantes.

Fecha: 31 de mayo de 2016

Tiempo de observación: 9:30- 10:30

Hora	Inscripción	Interpretación
9:30 9:40	Aún no salen los estudiantes a descanso, sin embargo, hay unos pocos caminando por el patio. Aunque no ha sonado el timbre empiezan a salir algunos estudiantes de noveno y octavo, la mayoría se dirige inmediatamente a la tienda escolar, mientras un grupo de niños comienza a ubicarse en la cancha de micro para jugar	El desorden para poder comprar alimentos en la hora del descanso hace que esta sea una prioridad cuando se sale de primero.
9:45	Suena el timbre, para que salgan a descanso los estudiantes de 6° a 11°, 450 aproximadamente; salen primero los estudiantes de sexto, algunos niños quieren jugar en la cancha pero ya hay 8 estudiantes con dos balones en juego, así que se desplazan hacia la zona verde fuera del colegio. La cancha de baloncesto está vacía. Las niñas comienzan a desplazarse a la zona verde o a ubicarse en algunos pasillos para sentarse.	Jugar futbol es la principal distracción para muchos niños quienes se apropian del espacio de la cancha mientras llegan otros más grandes, por ello provoca filiaciones y tensiones a la vez.
9:50	Dos grupos de hombres y uno de niñas comienzan a jugar en las canchas de baloncesto, no se desarrolla ningún partido por campeonato, llegan otros estudiantes de noveno a la cancha de micro, quienes estaban inicialmente se van de este sitio, la gran mayoría de estudiantes sale a la zona verde en donde se desarrolla una actividad de baile dirigido, otros estudiantes, niños de sexto especialmente, juegan en el parque mientras los otros juegan futbol, y las niñas de distintos grupos se sientas en las bancas exteriores o permanecen en grupos hablando. Generalmente los estudiantes interactúan con los compañeros de su mismo curso o grado, es raro encontrar grupos de estudiantes integrados por niñas y niños de	La disposición y manejo de residuos es un patrón recurrente en entrevistas y

	diferentes grados.	talleres,
9:55	Comienza a observarse paquetes de papas, chocolatina y comida en el suelo del patio, ningún profesor hace acompañamiento en la zona externa ni en el patio, en las canchas de baloncesto están en juego tres balones pero las niñas ya se retiraron, en la cancha de micro se juega un solo partido entre algunos estudiantes de 9° y 10°.	Pese a ser un deporte mixto son los hombres quienes también se apropian de la cancha. La biblioteca del colegio es muy pequeña, y generalmente permanece cerrada.
10:00	Hay un buen número de estudiantes dispersos por los pasillos del segundo piso, principalmente las niñas quienes se sientan en los corredores o en los salones que no están cerrados con candado para terminar alguna tarea y otros transitan hacia los baños, no hay presencia de profesores, impidiéndoles desplazarse por estos sitios.	¿Es necesario restringir la permanencia en los salones y pasillos durante el descanso?
10:05	Empieza a lloviznar, hay bastante transito saliendo y entrando del colegio, la mayoría comienza a ubicarse en los pasillos del primer piso para resguardarse de la lluvia. Solo permanecen en el patio los niños que juegan baloncesto.	
10:10	Suena el timbre y entran quienes permanecían fuera del colegio, sin embargo, son pocos los que se dirigen enseguida a los salones.	
10:20	Muchos estudiantes permanecen en los pasillos todavía y apenas empiezan a desplazarse, los más pequeños son quienes primero se desplazan hacia los salones.	
10:30	La mayoría de estudiantes ha ingresado a los salones, no se ha presentado ninguna novedad (accidentes, peleas, robo en salones o cualquier otro problema de convivencia) pese a que no hubo mayor presencia de los profesores en las zonas de acompañamiento.	¿Los estudiantes son capaces de autorregularse durante el tiempo de descanso sin que algún profesor este vigilándolos?