

Río de historias: la cartografía social para el fortalecimiento de la memoria barrial en el
colegio Alfonso Reyes Echandía IED

Autores:

Daria Melisa Gómez Marín
Marlon Mauricio Martínez Umaña
Nedy Natalia Sáenz Bernal

Asesor:

Dr. Luis Alfredo Bernal Hidalgo

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

2026

Río de historias: la cartografía social para el fortalecimiento de la memoria barrial en el
colegio Alfonso Reyes Echandía IED

Autores:

Daria Melisa Gómez Marín

Marlon Mauricio Martínez Umaña

Nedy Natalia Sáenz Bernal

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Pedagogías
Críticas e Intervención Socioeducativa

Asesor:

Dr. Luis Alfredo Bernal Hidalgo

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

2026

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO	11
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.3. OBJETIVOS	12
1.3.1. Objetivo general.....	12
1.3.2. Objetivos específicos	13
1.4. JUSTIFICACIÓN	13
CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCOS DE REFERENCIA.....	16
2.1. ESTADO DEL ARTE.....	16
2.1.1. Categoría 1: Memoria Barrial	21
2.1.2. Categoría 2: Cartografía Social.....	21
2.1.3. Categoría 3: Territorio.....	22
2.1.4. Categoría 4: Pedagogías Críticas	23
2.2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.2.1. De la memoria colectiva a la memoria barrial: aproximaciones teóricas y educativas	26
2.2.2. Cartografía Social	28
2.2.3. La identidad territorial y resignificación de un espacio vivo y ancestral ...	30
2.2.4. La Escuela como laboratorio de memoria y apropiación territorial	31
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	34

3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	34
3.2. ENFOQUE CUALITATIVO	36
3.3. ESTUDIOS DE CASO	39
3.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	41
3.4.1. Entrevista semiestructurada	41
3.4.2. Análisis documental.....	42
3.5. INSTRUMENTOS.....	43
3.5.1. Guion Temático para la entrevista semiestructurada	44
3.5.2. Análisis documental.....	44
3.5.3. Talleres de Cartografía Social.....	44
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
4.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	47
4.2 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	47
4.2.1 Identificar las voces los estudiantes del Semillero de Memoria y Territorio sobre la memoria barrial del río Tunjuelo.....	48
4.2.2. Reconocer las características de la Cartografía Social como un método participativo que permite fortalecer la memoria barrial.	51
4.2.3. Diseñar una propuesta de Cartografía Social para fortalecer la memoria barrial del Río Tunjuelo desde el trabajo colaborativo del semillero de Memoria y Territorio de la Jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED.	57
CONCLUSIONES.....	70
REFERENCIAS.....	73
ANEXOS.....	78

ANEXO A	78
ANEXO B	80
ANEXO C	81
ANEXO D	85

RESUMEN

La presente investigación analiza la relación entre el territorio, la memoria barrial y la educación en el colegio Alfonso Reyes Echandía, ubicado en la localidad de Bosa, ciudad de Bogotá D.C., desde una concepción del territorio como un espacio de construcción social atravesado por relaciones históricas, culturales y políticas con énfasis en las memorias territoriales vinculadas al río Tunjuelo y que problematizan la progresiva desconexión con las nuevas generaciones y las experiencias barriales en los procesos pedagógicos escolares. Esta situación ha contribuido a que el estigma social y ambiental del río sea reducido a una visión contaminante, invisibilizando su papel como un espacio de memoria, identidad y resistencia colectiva.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, bajo la metodología de estudio de caso, y tiene como propósito fortalecer la memoria barrial del río Tunjuelo mediante el diseño e implementación de la cartografía social como herramienta pedagógica y metodológica. Implementado con el Semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde, este proceso utiliza el análisis documental, entrevistas semiestructuradas y talleres de cartografía social para crear espacios de diálogo y reflexión colectiva. Dicha dinámica permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos territoriales y tejedores de la memoria barrial, fortaleciendo la construcción de identidades y competencias investigativas. De este modo, se impulsa una reflexión crítica sobre la misión de la Escuela en la preservación de la memoria territorial y la formación integral del ser, validando el saber de los propios estudiantes como autores.

Palabras clave: *Memoria barrial, Territorio, Pedagogías Críticas, Río Tunjuelo y Cartografía social.*

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between territory, neighborhood memory, and education at the Alfonso Reyes Echandía School, located in the Bosa neighborhood of Bogotá, D.C., from a conception of territory as a space of social construction interwoven with historical, cultural, and political relationships, with an emphasis on territorial memories linked to the Tunjuelo River that highlight the growing disconnect between new generations and neighborhood experiences in school educational processes. This situation has contributed to the social and environmental stigma of the river being reduced to a view of it as a source of pollution, obscuring its role as a space of memory, identity, and collective resistance.

The research is conducted using a qualitative approach, based on case study methodology, and aims to strengthen the neighborhood's collective memory of the Tunjuelo River through the design and implementation of social mapping as an educational and methodological tool. Implemented with the Memory and Territory Research Seedbed in the afternoon session, this process uses documentary analysis, semi-structured interviews, and social mapping workshops to create spaces for dialogue and collective reflection. This dynamic allows students to recognize themselves as territorial subjects and weavers of neighborhood memory, strengthening the construction of identities and research skills. In this way, it fosters critical reflection on the School's mission in the preservation of territorial memory and the holistic formation of the individual, validating the students' own knowledge as authors.

Key words: *Neighborhood memory, Territory, Critical Pedagogies, the Tunjuelo River, and Social Cartography.*

INTRODUCCIÓN

La territorialidad de las instituciones educativas permite comprender los entornos sociales, culturales y políticos en los que estas se inscriben, no se trata únicamente de la ubicación física o de coordenadas geográficas, sino de reconocer el territorio como un espacio construido socialmente, el cual se encuentra atravesado por relaciones de poder, memoria, prácticas y significados que configuran la experiencia cotidiana de quienes lo habitan. En este sentido, fortalecer la identidad territorial posibilita resignificar las experiencias vividas, comprender el presente y reconocer que el territorio habitado produce tejido social y memoria colectiva.

Este proyecto de investigación se adentra en el fortalecimiento de la memoria barrial, entendida no solo como un recuento de eventos pasados, sino como un proceso dinámico de interpretación, disputas y resignificación de las experiencias compartidas, la cual se construye en la interacción entre los sujetos, espacios y los relatos, transformándose en la medida que se es narrada, vivida y transmitida entre generaciones.

El colegio Alfonso Reyes Echandía IED está ubicado en la localidad de Bosa, Bogotá, donde la integración entre la comunidad y el entorno ha estado profundamente marcada por las transformaciones sociales y ambientales del río Tunjuelo. Este cuerpo de agua va más allá de su función ambiental, pues ha funcionado como un eje de experiencias, conflictos socio ambientales y procesos de resistencia barrial, sin embargo, en la actualidad, el río suele percibirse predominantemente como un foco de contaminación y deterioro ambiental, lo que ha generado la ruptura en su reconocimiento como espacio de memoria y construcción de identidad.

Esta situación evidencia una problemática central, la progresiva desconexión en el ámbito escolar entre las nuevas generaciones y las memorias territoriales asociadas al río Tunjuelo, dicha desconexión se expresa en la escasa incorporación de los saberes comunitarios, las historias barriales y las experiencias vividas del territorio dentro de los procesos pedagógicos, donde los currículos escolares se vuelven poco flexibles y estandarizados, persistiendo la estigmatización social y ambiental del sector, limitando la comprensión del barrio como un espacio vivo, cargado de historias, saberes comunitarios y culturales. De este modo, las instituciones corren el riesgo de reproducir una mirada fragmentada del territorio habitado, desligada de las memorias locales y el conocimiento producido por la comunidad.

En sintonía con Porto-Gonçalves (2001), se parte de la premisa de que el territorio no es solo un espacio físico, sino un entramado de relaciones sociales, históricas y culturales, en constante disputas. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de generar procesos pedagógicos que permitan a los estudiantes reconocerse como sujetos territoriales y productores de memoria, capaces de interpretar de una manera crítica su entorno y resignificar su relación con el río Tunjuelo. Por ende, en este estudio de caso, se propone diseñar una *Cartografía Social* como una herramienta pedagógica y metodológica para el fortalecimiento de la memoria barrial del río Tunjuelo, desde la perspectiva de los estudiantes del *Semillero de Memoria y Territorio* de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED. La cartografía se concibe como un proceso colectivo, de diálogo, reflexión y construcción de sentidos, en el que emergen las tensiones, afectos y significados que los estudiantes atribuyen al territorio habitado, reclamando y resignificando el territorio como parte fundamental en su formación ciudadana e identitaria. De este modo, se busca superar una visión puramente hídrica del río para comprenderlo como un archivo de memoria, de memoria viva.

Esta investigación es una oportunidad para reflexionar sobre cómo se producen, interpretan y se transmiten los saberes locales dentro del escenario escolar, aportando al desarrollo de competencias investigativas y socioemocionales en los participantes como a la reflexión colectiva sobre la importancia de preservar la memoria territorial como base para la construcción de ciudadanía, la defensa del patrimonio natural y cultural de la localidad.

Cada capítulo de esta investigación responde a una necesidad especificada del estudio de caso y permite profundizar, desde distintos niveles, en la comprensión del territorio como espacio vivido, pedagógico y productor de memoria colectiva barrial.

En el **Capítulo 1** se delimita el problema de investigación, señalando los propósitos del estudio de caso, estableciendo la pregunta orientadora, el objetivo general y específicos, así como la justificación donde se sustenta la pertinencia social, educativa y territorial propuesta. Este capítulo se constituye en nuestro punto de partida conceptual y metodológico, pues define el alcance del estudio de caso y el vínculo con el contexto escolar del colegio Alfonso Reyes Echandía IED.

El **Capítulo 2** desarrolla los marcos de referencia que fundamentan la investigación, presentamos el estado del arte relacionado con la *Memoria barrial*, el *Territorio* y las *Pedagogías Críticas*, así como el Marco Teórico que dialoga con distintos autores, permitiéndonos situar la

investigación dentro de un campo académico más amplio y fortalecerlo conceptualmente.

En el **Capítulo 3**, exponemos la metodología empleada, detallando el enfoque cualitativo, el estudio de caso, el contexto de la investigación y las técnicas (la entrevista semiestructurada, el análisis documental y la cartografía social) e instrumentos utilizados (guion de la entrevista, la matriz de análisis documental y la secuencia de los talleres de cartografía social). Este capítulo describe el camino seguido para la producción del conocimiento y fortalecimiento de las memorias barriales del río Tunjuelo desde la voz y experiencias de los estudiantes del semillero.

En el **Capítulo 4**, se presentan y analizan los resultados del trabajo de campo. Primero se expone el procedimiento de análisis cualitativo, que incluyó la transcripción de entrevistas, la codificación manual y asistida por ATLAS.ti, y el análisis de los productos visuales de los talleres. Luego se realiza una triangulación entre tres fuentes, las entrevistas semiestructuradas, los mapas de cartografía social y los referentes teóricos, para interpretar los hallazgos desde la voz de los propios estudiantes. A partir de ellos, se identifican las concepciones que el Semillero de Memoria y Territorio construye sobre el río Tunjuelo y la localidad de Bosa, reconociendo la Cartografía Social como un método participativo capaz de transformar los “no-lugares” en lugares antropológicos, activar el diálogo de saberes, fortalecer el sentido de pertenencia e identidad territorial. Finalmente, se reflexiona sobre el proceso de diseño e implementación de la propuesta cartográfica, incluyendo sus logros, límites y las lecciones pedagógicas y éticas que deja el proyecto de investigación.

De este modo, la organización de este estudio de caso nos permite comprender cómo la Escuela puede convertirse en un espacio clave para la construcción de identidades y transformaciones sociales del territorio desde una mirada crítica que articule el territorio, la memoria y la educación.

CAPÍTULO 1: DELIMITACIÓN Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

1.1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La localidad de Bosa está ubicada al suroccidente de Bogotá, es un territorio marcado por profundas tensiones históricas, sociales y ambientales. En el cual confluyen la presencia del río Tunjuelo, la herencia ancestral del pueblo Muisca, los efectos del Conflicto Armado interno y los procesos recientes de migración venezolana, configurando un territorio donde convergen múltiples identidades, formas de habitar el espacio y memorias, las cuales están complejizadas por la degradación ambiental del río Tunjuelo que aporta el 23% de la polución del río Bogotá según Villamizar (2023).

Este territorio marcado por conflictos ambientales, procesos de resistencia indígena y transformaciones demográficas, es habitado cotidianamente por los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, donde las experiencias —desde nuestra hipótesis— no son reconocidas ni abordadas de manera significativa en los procesos pedagógicos escolares y, muy posiblemente, tampoco en el currículo institucional, teniendo en cuenta que las aulas están cargadas de esta misma diversidad estudiantil que vive el docente diariamente, lo cual nos lleva a considerar que hay una desconexión entre los planes de estudio del colegio y el contexto socioambiental del barrio. En ese sentido, esta ausencia puede ser una oportunidad de mejora pedagógica para integrar la memoria local, particularmente de aquellas narrativas vinculadas al río Tunjuelo, la presencia Muisca y la historia barrial, visibilizando los componentes del territorio y sus significados históricos y culturales.

Esta posible omisión curricular cobra especial relevancia en un contexto de urbanización acelerada y llegada masiva de población migrante y víctima del Conflicto Armado que, aunque se reconoce que enriquece la diversidad cultural del territorio, también generan fragmentación de la memoria colectiva y desarraigo territorial, especialmente en las nuevas generaciones. En ausencia de estrategias pedagógicas que promuevan el reconocimiento crítico del territorio, el río Tunjuelo corre el riesgo de ser percibido únicamente como un espacio contaminado, perdiendo su significado como eje histórico, ambiental y simbólico para la comunidad. Por ello, es relevante mantener las narrativas ancestrales, ambientales y barriales que configuran la identidad del

territorio que se diluyen progresivamente, dejando a los jóvenes sin herramientas para comprender y resignificar el espacio que habitan.

Frente a esta problemática, ¿Cómo se construyen y transmiten las memorias del territorio en una localidad atravesada por la diversidad cultural, el conflicto y la urbanización? Aquí resulta clave el papel de una pedagogía contextualizada, que invite a cuestionar su entorno y que propenda por acciones de intervención social, en las cuales los educandos son actores centrales, que se empoderan para incidir en su realidad. En este caso, el colegio Alfonso Reyes Echandía IED se encuentra profundamente vinculado con el territorio y las dinámicas sociales, históricas y ambientales que lo configuran. Por esta razón, desde la observación docente, se reconoce la importancia de promover prácticas educativas situadas que fortalezcan la memoria barrial como proceso colectivo. Para lograrlo, la cartografía social emerge como estrategia pedagógica que permite visibilizar las experiencias, narrativas y saberes comunitarios de los estudiantes, articulando la Escuela con el territorio que habitan.

La propuesta pedagógica se desarrolla en el Semillero de Investigación de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, con la participación de estudiantes entre los 15 y 18 años. Este trabajo busca identificar las voces estudiantiles sobre la memoria barrial del río Tunjuelo y, mediante la cartografía social, contribuir al fortalecimiento de la memoria colectiva del territorio como apuesta política y ética desde una pedagogía crítica.

1.2.PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo la cartografía social puede contribuir al fortalecimiento de la memoria barrial del río Tunjuelo desde la mirada del semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, en la ciudad de Bogotá?

1.3.OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una cartografía social que pueda contribuir al fortalecimiento de la memoria barrial del río Tunjuelo desde la mirada del semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, en la ciudad de Bogotá.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las voces de los estudiantes del semillero de Memoria y Territorio sobre la memoria barrial del río Tunjuelo.
- Reconocer las características de la cartografía social como un método participativo que permite fortalecer la memoria barrial.
- Diseñar una propuesta de cartografía social para fortalecer la memoria barrial del río Tunjuelo desde el trabajo colaborativo del semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED.

1.4.JUSTIFICACIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la localidad de Bosa ha sido objeto de distintas dinámicas de cambio socio ambientales y no ha sido ajena a los múltiples escenarios de violencias. De hecho, según el CNMH (2021), Bosa es un territorio que encapsula las complejidades del Conflicto colombiano: Es la 5° localidad de Bogotá con mayor número de víctimas (39.952 personas en 2021, con una tasa de 52 víctimas por cada 1.000 habitantes); es epicentro de migración venezolana con 5.442 estudiantes matriculados en 2021, según la Secretaría de Educación Distrital (2021); y se desarrolla un proceso de resistencia indígena urbana: El Cabildo Muisca ha incrementado sus familias afiliadas en un 58% entre 2006 y 2017, según el estudio de Chaparro (2017), evidenciando procesos de reetnización en un contexto urbano profundamente transformado.

Frente a este escenario, las realidades no son ajenas a la institución, pues se manifiestan cotidianamente en las aulas a través de la diversidad de trayectorias de vida de los estudiantes y su relación con el territorio. La investigación reconoce que la memoria no es solo un recuerdo del pasado, sino una herramienta viva (Jelin, 2002) y un campo de disputa, que permite visibilizar las distintas luchas territoriales, integrar las narrativas diversas y disputar los sentidos hegemónicos que reducen el territorio a una periferia urbana carente de historia. En este sentido, fortalecer la memoria barrial implica reconocer y articular las experiencias, el desplazamiento, la migración, los relatos y saberes de los estudiantes del Semillero de investigación, sobre su barrio, el río Tunjuelo y las vivencias cotidianas en el territorio.

No obstante, la localidad se encuentra atravesada por procesos de urbanización acelerada y gentrificación, que han transformado de manera significativa y profunda las formas de habitar y

relacionarse. La progresiva sustitución de los barrios por conjuntos cerrados ha fragmentado los lazos comunitarios, y ha redefinido las maneras de interacción cotidiana, generando no solo un encierro físico sino también un encierro mental que debilita el interés por el entorno compartido. Esta forma de habitar el territorio promueve una relación distante con los espacios comunes y naturales, como el río Tunjuelo, que deja de percibirse como parte de la vida cotidiana para convertirse en un elemento ajeno o meramente problemático. Los estudiantes no reconocen los caminos, las orillas, las historias ni las dinámicas sociales que configuran el entorno. En este contexto, los intereses políticos y económicos tienden a invisibilizar las problemáticas del territorio, mientras el río sigue corriendo el riesgo de ser percibido únicamente como una fuente de contaminación, despojado de su dimensión histórica, simbólica y comunitaria.

Desde esta perspectiva, la cartografía social es un acto de soberanía cognitiva para los estudiantes de Bosa, implica diariamente a aprender: a mirar su barrio, el río y los espacios que transitan cotidianamente, no solo desde los discursos oficiales o mediáticos, si no, con la capacidad de producir, validar y usar sus propios conocimientos sobre el territorio que habitan, desde sus experiencias propias, memorias familiares y relaciones con la comunidad para fortalecer su postura crítica frente a las transformaciones que afectan el territorio. Mapear el río Tunjuelo desde la mirada de los jóvenes implica disputar los mapas oficiales de la ciudad que suelen representar a Bosa como una zona de riesgo o marginada, y afirmar el derecho de la comunidad a narrar su propio territorio habitado. La cartografía se convierte en una herramienta pedagógica y política que permite construir sentires colectivos, articular memorias individuales y colectivas para reconocer el territorio como un espacio vivo, cargado de significados culturales, histórico, sociales y ambientales.

La elección del colegio Alfonso Reyes Echandía IED como escenario de esta investigación responde a su carácter emblemático dentro del territorio: su cercanía al río Tunjuelo y la diversidad de su población estudiantil conformada por víctimas del conflicto armado, población migrante e integrantes de comunidades indígenas urbanas, lo convierten en un espacio privilegiado para comprender como se configuran, transmiten y disputan las memorias barriales en contextos de alta complejidad social. El Semillero de investigación como espacio extracurricular se convierte en el lugar idóneo para hablar de temas que complementan el aprendizaje y no se encuentran en el currículo institucional, como lo es el fortalecimiento de la memoria barrial del territorio y la resistencia estudiantil a los cambios naturales y sociales que conforman el territorio. Estudiar este

caso permite una lectura profunda y situada del vínculo entre el territorio, la memoria y la pedagogía crítica, reconociendo el potencial transformador de prácticas educativas participativas orientadas a la formación de sujetos críticos, con conciencia política de su realidad y compromiso con la defensa del territorio.

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCOS DE REFERENCIA

2.1. ESTADO DEL ARTE

El estado del arte es una construcción y/o revisión crítica y sistemática de producciones académicas, relacionadas con un campo de estudio específico. Su objetivo principal es llegar a identificar en las diferentes fuentes los avances, enfoques, tendencias, tensiones y vacíos en relación con un problema de investigación. Esta construcción se hace de manera rigurosa con el fin de justificar la necesidad de la investigación planteada y mostrar la novedad del estudio que se propone. En relación con esta investigación, el estado de arte que se propone a continuación permite demostrar que, aunque existen estudios significativos sobre memoria, territorio y educación en Colombia, se pueden evidenciar vacíos teóricos y metodológicos que dan paso a impulsar la presente investigación.

El tema de la reconstrucción de la memoria en Colombia es de suma importancia, por ello, ha sido un eje central de múltiples investigaciones, especialmente, en aquellas zonas rurales donde ha llegado el conflicto armado, pero también resulta trascendental hablar de aquellos territorios que, con el paso del tiempo han devenido en ciudad y donde se ha visto reflejado diferentes disputas por parte de las comunidades, como es el caso de la localidad de Bosa. Desde la pedagogía, la práctica docente, el arte y el diálogo se puede llegar a fomentar una reflexión y comprensión hacia el otro y hacia el espacio en que habitamos. Para llevar a cabo estas acciones es necesario acudir a una revisión bibliográfica detallada, las cuales facilitan y dan una mirada más profunda al tema principal.

El presente estado del arte organiza aportes fundamentales de otras fuentes para el desarrollo de esta investigación, partiendo de unas categorías que son derivadas de la pregunta de investigación, entendidas como: *Memoria Barrial, Territorio y Pedagogías Críticas* al abordar ejes temáticos como memoria barrial, identidad territorial, y educación en la localidad de Bosa. Estas categorías permiten analizar de manera acorde y coherente las investigaciones existentes, así como los vacíos que sustentan la necesidad de esta investigación.

Para delimitar con claridad los componentes de la búsqueda, se emplea el modelo SPIDER, el cual permite precisar los criterios a investigar:

1. **Sample (muestra/población):** Estudiantes que hacen parte del Semillero de Investigación

de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED. Este tipo de muestra es intencional y con consentimiento informado.

2. **Phenomenon of Interest (fenómeno de interés):** Procesos de reconstrucción de memoria colectiva y la apropiación territorial vinculados a la cuenca del Río Tunjuelo ubicado en Bosa, al suroccidente de Bogotá. Asimismo, la exploración de narrativas, significados y experiencias relacionadas con la Memoria y el Territorio.
3. **Design (diseño del estudio):** Investigación - estudio de caso, con un enfoque cualitativo, crítico y participativo. Los métodos incluyen diferentes entrevistas semiestructuradas y la construcción de la cartografía social, a partir de talleres de memoria y territorio.
4. **Evaluation (criterios de evaluación/resultados):** Se comprende como un proceso reflexivo y continuo, el cual va más allá de la medición de resultados, para centrarse en el aprendizaje, la transformación social y educativa. A su vez, propone diseñar una Cartografía Social para fortalecer la memoria barrial y la apropiación territorial como trabajo colaborativo del Semillero de Investigación de Memoria y Territorio.
5. **Research type (tipo de investigación):** Investigación – Estudio de caso cualitativo, con fuerte componente crítico y pedagógico orientado a la transformación social y educativa. Se privilegia la voz y el protagonismo de los sujetos estudiados (participantes del Semillero de Investigación) como agentes activos de cambio.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se presentan los criterios de rastreo, que se llevaron a cabo para el proceso de investigación:

Tabla 1.

Criterios de rastreo

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
Inclusión	Estudiantes activos de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, interesados en participar voluntariamente en el Semillero de Investigación, con consentimiento informado.
Exclusión	La participación irregular puede llegar a limitar el involucramiento de las diferentes fases del proyecto. A su vez, aquellos que no cumplan con el formato de consentimiento serán

	excluidos.
Temporal	Duración del proyecto acorde con el tiempo en que se cursa la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, considerando los diferentes periodos de formación, recolección de datos, análisis y divulgación.
Geográfico	Comunidad educativa del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, ubicado en el barrio San Pedro de la localidad de Bosa, al suroccidente de Bogotá D.C. También el entorno cercano al colegio, el cual incluye el Río Tunjuelo, el Cabildo Indígena Muisca y el Centro Histórico de Bosa.
Metodológico	Enfoque estudio de caso cualitativo, reflexivo y crítico. Uso de instrumentos como las entrevistas semiestructuradas, diferentes sesiones de talleres de memoria enfocados en el territorio y la propuesta de una cartografía social.

Nota. Diseño propio.

A partir de lo anterior, este rastreo tiene como propósito identificar y analizar qué se ha escrito, estudiado, investigado y problematizado en relación con los procesos de memoria barrial y las prácticas de apropiación territorial, en particular con el río Tunjuelo. Esta búsqueda nos permite tener una base para poder iniciar con la investigación y lograr articular la cartografía social con los estudiantes del Semillero de Memoria y Territorio en el colegio Alfonso Reyes Echandía IED, para, así, lograr contribuir y fortalecer la memoria barrial y una apropiación a territorio. En ese sentido, los textos revisados ofrecen aportes fundamentales para el desarrollo de esta investigación, al abordar ejes temáticos como: Memoria colectiva y/o barrial, Identidad territorial, y Educación.

Por otra parte, las bases de datos que se han estado seleccionando para llevar a cabo esta investigación son SciELO, RedALyC, Dialnet, Google Scholar, repositorios institucionales especializados como la Universidad Nacional, Universidad Santo Tomás, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Corporación Universitaria Minuto de Dios, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), la Comisión de la Verdad, entre otras, y repositorios internacionales como la Universidad de Zaragoza, Universidad de Granada, entre otros. Esta selección responde a la

necesidad de garantizar rigor académico, pertinencia temática y reconocimiento de los estudios de carácter social y crítico.

El rastreo sigue criterios de inclusión que contemplan estudios centrados en procesos de memoria colectiva, histórica y barrial, territorio, y pedagogías para la memoria y Educación para la Paz. Se incluyen investigaciones con enfoques históricos, hermenéuticos, sociocríticos, etnográficos, documentales-narrativos, cualitativos y mixtos, Investigación-Acción Participativa, que permiten comprender la transformación del territorio, las luchas comunitarias, los trabajos por mantener viva la memoria del territorio y los sentidos pedagógicos atribuidos a la memoria y su potencial transformador. Se excluyen textos con abordajes puramente psicológicos, neurocognitivos, con enfoques positivistas, literatura que folklorice la identidad indígena, investigaciones o textos que planteen una postura “neutral” o “apolítica” de la educación, investigaciones sobre memoria histórica con un enfoque meramente arqueológico y Planes de Ordenamiento Territorial puramente técnicos.

La búsqueda se construye a partir de operadores booleanos (AND, OR) y truncamientos que amplían la sensibilidad sin perder precisión conceptual. Esta cadena de búsqueda empleada es: (Memoria barri* memoria local* memoria vecin* memoria comunit* Memoria colect* OR memoria soci*) AND (Territor* identid* territorio OR sentid* territorio) AND (pedagog* educac* crític* dialóg* transform* OR liberad*).

A continuación, se muestra la tabla de operación booleanos y los truncamientos sugeridos para el desarrollo de investigación.

Tabla 2.

Operación Booleana

CONCEPTO BASE	SINÓNIMOS / VARIANTES	TRUNCAMIENTOS SUGERIDOS		
Memoria	Memoria	memoria barri*	memoria	local*
Barrial	colectiva, memoria local, Memoria vecinal,	memoria vecin* memoria comunit* Memoria colect* * OR memoria soci*		

	memoria comunitaria		
Cartografía Social	Mapeo social, mapeo comunitario, cartografía participativa	Map* OR Cartogr* participat*	social* Map* comunitar*
Territorio	Identidad territorial, Sentido de territorio, Territorio social.	Territor* identid* territorio OR sentid* territorio	
Pedagogía Crítica	Pedagogía liberadora, Pedagogía transformadora , Educación crítica, Pedagogía dialógica	pedagog* educac* crític* dialóg* transform* OR liberad*	

Nota. Diseño Propio

A sus vez, se adoptan algunas fases de la Declaración PRISMA (2020): (1) la identificación inicial de fuentes mediante búsquedas amplias en bases académicas, estas se encuentran en la matriz de rastreo y/o de antecedentes la cual cuenta con cincuenta referencias, las cuales fueron tomadas en cuenta para la investigación, en esta matriz se registra título, autor, año, país, revista, número, volumen, páginas, pregunta de investigación, objetivo general, metodología, instrumentos, conclusiones, categorías comunes al proyecto, avances, tendencias y brechas.; (2)

criterios de inclusión como el tipo de investigaciones y las fechas de publicación (preferiblemente los últimos diez años), cribado y lectura de títulos, resúmenes y palabras clave para verificar pertinencia temática y metodológica; (3) selección final de los textos más relevantes para el análisis y elaboración de una matriz de análisis para estructurar y organizar la información.

2.1.1. Categoría 1: Memoria Barrial

A partir del enfoque de esta investigación, la categoría de la memoria barrial contribuye a una construcción colectiva de diferentes prácticas con las que se identifican diferentes comunidades en relación con su historia y espacio cotidiano. En el contexto educativo, esta categoría permite que la Escuela le dé un nuevo significado a la reconstrucción de las memorias barriales.

Por lo que, es pertinente hablar de las investigaciones de Pulga Cesar (2023), Carrillo y Quintero (2016) y Mejía (2011), donde recalcan la importancia de la reconstrucción de las memorias barriales en el aula de clase en Colombia, tras los diferentes conflictos armados y sociales del país. Con lo anterior, explorar los textos sobre memoria colectiva de Maurice Halbwachs (1950), Elizabeth Jelin (2002) son de suma importancia, ya que estos estudios, aunque lejanos, aportan a la comprensión de la memoria barrial, desde una memoria colectiva, destacando como se resignifica, a partir de las experiencias y relatos de grupos sociales.

El estudio de Peralta et al. (2015) sobre tres escuelas en Bosa, revela tensiones entre modelos educativos hegemónicos y saberes ancestrales, lo que permite cuestionar cómo el colegio Alfonso Reyes Echandía IED podría integrar pedagogías de la memoria que rescaten la memoria barrial y una apropiación por el territorio.

Ahora bien, a pesar de estos avances, se logra identificar un vacío en investigaciones que aborden de manera articulada la memoria barrial con diferentes procesos pedagógicos en contextos escolares urbanos que han sido de laguna manera marginados por la sociedad. En particular, son escasos los estudios que logren integrar de forma explícita la memoria barrial con el territorio como espacio vivo con un enfoque pedagógico y crítico.

2.1.2. Categoría 2: Cartografía Social

Para este proyecto de investigación, la Cartografía Social se logra consolidar y entender

como una metodología participativa que brinda la posibilidad de tener una representación colectiva del territorio a partir de diferentes experiencias sociales y memorias de los individuos que lo habitan, en este caso, los estudiantes del semillero de Memoria y Territorio del colegio Alfonso Reyes Echandía IED.

Entendiendo lo anterior, se retoma a Figueredo et al. (2016) y Carballada (2017), los cuales se destacan, ya que en sus investigaciones manifiestan el uso de una cartografía social para la identificación de conflictos socioambientales, por lo que, se sugiere mapear con estudiantes los conflictos socioambientales del río Tunjuelo, vinculándolos con la memoria barrial y la apropiación del territorio. A su vez, se considera pertinente apropiar metodologías del Centro Nacional de Memoria Histórica, para crear una cartografía social con base en los relatos de estudiantes integrantes del Semillero de Investigación contrastándolos con la historia oficial de Bosa.

Cabe resaltar que, si bien la revisión de este estudio se destaca por el uso de la cartografía social, se evidencia un vacío, ya que en la mayoría de estos estudios no hay una articulación de la cartografía social como una estrategia pedagógica para la construir una memoria barrial.

2.1.3. Categoría 3: Territorio

En esta investigación, pretender entender el territorio como una categoría que está viva, un espacio que no solamente es físico, sino que este es un tejido social, una construcción de diferentes identidades simbólicas y culturales, que son atravesadas por relaciones de poder y memorias colectivas. A partir de este punto de vista, esta categoría se logra configurar como una pieza clave para entender las dinámicas identitarias en un contexto social y educativo.

Para esta categoría es necesario hablar de Peralta et al. (2015), Panqueba (2011) y Cuesta (2021) quienes evidencian cómo la comunidad Muisca ha resistido a la asimilación urbana mediante prácticas comunitarias (rituales, huertas y defensa de humedales) y la reivindicación de su identidad a través del Cabildo. Estos procesos son clave para entender las dinámicas territoriales del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, ubicado en un entorno cercano al Cabildo Indígena Muisca de Bosa y al río Tunjuelo. Con el autor Byron Ospina Florido (2011), sus investigaciones aportan a una construcción de la memoria colectiva y las diferentes transformaciones que puede llegar a tener en los diferentes grupos sociales y culturales, entendiendo, así, la resignificación no solo de la memoria, sino del espacio en el que habitan.

Asimismo, y manteniendo la idea de Ospina Florido (2011), es necesario explorar los diferentes relatos que surgen a partir del territorio y analizarlos como una construcción y apropiación simbólica y comprender a partir de las lecturas de Jelin (2002) como se interrelacionan las categorías de memoria y territorio y que dan paso a entender como el presente puede llegar a resignificar el pasado.

Sin embargo, aunque se mantiene un fuerte avance sobre territorio y su articulación con la memoria barrial y colectiva, se evidencia que existe una limitada producción investigativa que aborde el territorio desde una perspectiva pedagógica crítica, particularmente en entornos educativos donde el territorio se asuma como un espacio vivo y simbólico para la formación de la comunidad.

2.1.4. Categoría 4: Pedagogías Críticas

Y, para finalizar y articulando las ideas anteriores, tomamos investigaciones sobre Pedagogías Críticas de Paulo Freire (1968) Henry Giroux (1997) y Marco Raúl Mejía (2011), que son un soporte para entender la educación como un espacio cultural, político y de reflexión donde se pueden llegar a producir diferentes significados e identidades que den pie a la reconstrucción de la memoria del territorio.

A esto se le suma, las investigaciones de Rubiano (2022) y Vélez et al. (2020) las cuales subrayan cómo el arte desde el teatro, la poesía y el muralismo, permite reconstruir memorias colectivas en territorios afectados por la violencia, una vía pertinente para el colegio, dada su ubicación en la localidad de Bosa.

Sin embargo, persiste un vacío en estudios que articulen de manera sistemática las pedagogías críticas con la memoria barrial y el territorio en instituciones educativas públicas urbanas. Esta ausencia limita la comprensión de la Escuela como un escenario clave en la resignificación del territorio y la memoria colectiva. En consonancia, esta propuesta en del Semillero de Investigación con estudiantes de básica y media, quienes aportan diferentes perspectivas sobre la memoria y el territorio, dan paso a que propuestas como las de García Vera y González (2019) puedan adaptarse para crear una cartografía social, donde estudiantes reconstruyan memorias barriales y se logre una apropiación por el territorio y el río Tunjuelo, vinculando a su vez las comunidades vecinas.

Se expone a continuación, la matriz de análisis que se realizó para la presente

investigación.

Tabla 3.

Matriz de análisis teórica.

Tendencias	Tensiones	Vacíos
Es de suma importancia la participación indígena y prácticas culturales en los instrumentos de gestión del territorio, ya que contribuye a ampliar el enfoque tradicional, proponiendo modelos flexibles que integren temporalidades y necesidades diversas.	Se identifica una tensión entre el conocimiento técnico-científico y el conocimiento comunitario producido a través de la cartografía social.	Uno de los vacíos encontrados es que, aunque la cartografía social se presenta como una herramienta potente, no se centra en contextos escolares ni en procesos de memoria barrial.
A su vez, se logra evidenciar el territorio desde diferentes narrativas con enfoques cualitativos y hermenéuticos para interpretar la relación memoria-territorio.	Se logra evidenciar una tensión entre el territorio entendido como un espacio resignificado por las comunidades. Asimismo, se presenta una tensión entre la memoria como proceso dinámico y plural y las narrativas hegemónicas que buscan fijar significados únicos del territorio.	Se identifica un vacío en cuanto a metodologías educativas concretas que permitan dar paso a estos conceptos. A su vez, no

se profundiza
en la aplicación
pedagógica de
la relación
memoria–
territorio en
contextos
escolares.

Nota. Diseño propio.

Teniendo en cuenta la matriz anterior, si bien los textos revisados, en últimas, nos proporcionan un marco amplio para analizar la relación entre memoria, territorio y educación, se evidencia de manera clara la ausencia de una articulación conjunta de estas tres categorías, destacando, a su vez, la urgencia de enfoques críticos y participativos por parte de los contextos escolares. Es, por ello, por lo que esta investigación tiene la oportunidad de innovar y abordar este vacío fundamental al integrar las categorías trabajadas con la propuesta de una cartografía social que se llevará a cabo junto con el Semillero de Memoria y Territorio del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, en la localidad de Bosa.

Esta busca dar paso a una apropiación territorial y la construcción, no solamente de una memoria barrial, sino de una identidad escolar que usa el diálogo y las reflexiones como herramientas para sanar y resignificar el territorio. A su vez, permite generar metodologías que vinculen la memoria barrial con las pedagogías críticas en contextos urbanos marginados. El contexto socioespacial e histórico del colegio, lo convierte en un laboratorio para repensar cómo la Escuela puede ser un espacio de reconstrucción de la memoria, reconciliación y apropiación crítica con el territorio.

2.2. MARCO TEÓRICO

El fortalecimiento de la memoria barrial por parte del *Semillero de Memoria y Territorio* del colegio Alfonso Reyes Echandía IED se configura como un estudio de caso pedagógico–territorial, que toma como eje articulador las diferentes transformaciones socioambientales de la

Cuenca del río Tunjuelo, integrando, así, un enfoque interdisciplinar que relaciona la historia, las dinámicas ambientales, artísticas, socioculturales y educativas. La base fundamental de este proceso es el Semillero de Investigación, en el que se sustenta la exploración en tres categorías clave: *la memoria barrial*, como recuperación narrativa de experiencias colectivas barriales; *el territorio*, como apropiación crítica de un espacio socioambiental; y *las pedagogías críticas*, las cuales promueven una mirada de transformación y diálogo entre los integrantes del Semillero y su entorno.

2.2.1. De la memoria colectiva a la memoria barrial: aproximaciones teóricas y educativas

A lo largo de la historia, distintos autores han abordado estas categorías y su relación, desde perspectivas que, aunque convergentes, destacan matices de suma importancia. En este caso, la *Memoria Barrial* se logra entender como un tejido de relatos, prácticas y afectos que se producen en la vida cotidiana. Este concepto proviene de un extenso estudio sobre la memoria colectiva, ya que, esta memoria no existe de manera aislada, sino que se configura como una expresión situada de diferentes procesos colectivos mediados por marcos sociales, históricos y culturales. Para Halbwachs (2004), la memoria constituye un pilar fundamental para comprender cómo los grupos sociales construyen, preservan y transmiten sus recuerdos, desarrollando una teoría que sitúa la memoria no como un fenómeno individual, sino como un producto social, arraigado en los marcos que proporcionan los grupos a los que pertenecemos. En ese sentido, el autor plantea que, “Recurrimos a los testimonios, para fortalecer o invalidar, pero también para completar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo, cuando, sin embargo, no conocemos bien muchas de las circunstancias que lo rodean” (Halbwachs, 2004, p. 24).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que la memoria no es un archivo estático del pasado, sino una reconstrucción permanente que debe estar mediada por el presente y por los diferentes grupos sociales de permanencia. A su vez, se debe tener presente que, el primer testigo al que debemos recurrir es a nosotros mismos, pues siempre estamos ante la experiencia actual y el recuerdo de algo que, seguramente ya no es y que se ha transformado. Lo que vemos hoy se sitúa en el contexto de nuestros recuerdos antiguos, pero estos recuerdos se adaptan al conjunto de nuestras percepciones actuales. Todo sucede como si confrontásemos diversos testimonios, lo cual

podría generar la sensación de no tener certeza alguna sobre un hecho del pasado.

Por lo anterior, se puede identificar que la *memoria barrial* del Río Tunjuelo, en el contexto educativo del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, no se configura como un archivo estático del pasado, sino más bien como una reconstrucción permanente mediada en el presente por las diferentes voces colectivas de los integrantes del *Semillero de Memoria y Territorio*, los cuales comparan las diferentes impresiones actuales con recuerdos transformados por disputas, conflictos socioambientales y resistencias comunitarias. A esto, Halbwachs (2004) afirma que,

nuestros recuerdos siguen siendo colectivos, y son los demás quienes nos los recuerdan, a pesar de que se trata de hechos en los que hemos estado implicados nosotros solos, y objetos que hemos visto nosotros solos. Esto se debe a que en realidad nunca estamos solos. No hace falta que haya otros hombres que se distingan materialmente de nosotros, ya que llevamos siempre con nosotros y en nosotros una determinada cantidad de personas que no se confunden. (p. 26)

Siempre llevamos los marcos sociales que dan forma a nuestros recuerdos. Por ejemplo, al visitar la localidad de Bosa, nuestros recuerdos no son puramente individuales, sino que están mediados por las perspectivas de quienes nos acompañan o por las representaciones socioculturales previas. La memoria se construye a través de interacciones y narrativas compartidas. Por ello, reconstruir la memoria de un territorio que ha cambiado significativamente debe ser un objeto de reflexión colectiva, contrastando los pensamientos individuales dentro de uno u otro grupo.

Ahora bien, uno de los aportes clave de Halbwachs (2004) es la idea de que el olvido surge cuando nos desvinculamos de los grupos que sustentan nuestros recuerdos. Por ejemplo, un profesor que olvida detalles de sus clases pasadas no lo hace por falta de atención, sino porque “el grupo que conforma una clase es en esencia efímero” (Halbwachs, 2004, p. 29). Una vez dispersos los alumnos, el marco social que sostenía esos recuerdos desaparece, y con él, la posibilidad de evocarlos. La memoria, en este marco de interpretación es, por lo tanto, una gestación comunitaria. La memoria colectiva nos evoca los comportamientos compartidos por los miembros de una sociedad o cultura, y que trascienden la experiencia individual y se manifiestan a partir de símbolos y relatos, una historia viva que se perpetúa y renueva a través del tiempo.

El planteamiento anterior, dialoga con lo expuesto por Elizabeth Jelin (2002), quien profundiza en la idea de señalar la memoria como un campo de disputas, en su texto *Los trabajos*

de la memoria, el cual mantiene la idea de que este campo de disputas es atravesado por relaciones de poder, silencios, olvidos y luchas por el sentido del pasado. Las memorias subalternas — como las memorias barriales — suelen quedar marginadas frente a las diferentes narrativas, lo que hace necesario fomentar y generar nuevos espacios pedagógicos y políticos para su reconocimiento. A su vez, comprendemos que la memoria, como proceso subjetivo, anclado en experiencias y marcas simbólicas, no es un mero registro objetivo del pasado, sino una construcción subjetiva mediada por marcos sociales y culturales. Es, aquí, donde logramos encontrar un punto de encuentro entre Jelin (2002) y los planteamientos de la memoria colectiva, al señalar que,

Estos procesos, bien lo sabemos, no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas. De inmediato y sin solución de continuidad, el pasaje de lo individual a lo social e interactivo se impone. Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos. Es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a estos contextos. (pp. 19-20)

Bajo esta premisa, podemos recordar cuando es posible reubicar los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva. Esto implica que las memorias individuales están siempre en diálogo con narrativas colectivas, como las transmitidas por familias, instituciones o movimientos sociales. De esta manera, si entrelazamos las ideas planteadas anteriormente por los autores, se entiende que, en los procesos de la memoria barrial no pasan en sujetos aislados, sino que son incluidos en diferentes grupos sociales, instituciones educativas y/o culturas específicas — como el Cabildo indígena Muisca de Bosa — y el nacimiento del Semillero de Memoria y Territorio, donde el tránsito de lo individual a lo social se impone para recrear el pasado riverense del río Tunjuelo y su territorio y es construida a partir de relatos orales, experiencias sociales de la cotidianidad, prácticas comunitarias y vínculos de afecto con el espacio.

2.2.2. Cartografía Social

La cartografía se entiende, desde su etimología, como el arte y la técnica de representar gráficamente la superficie terrestre. Durante siglos, a esto se le conocía como “mapas” y estuvo estrechamente vinculada a las necesidades del hombre por una orientación y/o navegación territorial. En ese sentido, vemos que, cuando se habla de cartografía, se articula directamente con el territorio. Sin embargo, si lo anclamos desde una perspectiva social, logramos comprender que,

la cartografía social no solo habla del espacio geográfico, sino también del espacio vivo, el cual nos muestra una construcción simbólica en la que convergen memorias colectivas de los sujetos relacionados, prácticas cotidianas y disputas históricas. Esta mirada permite comprender el espacio no como un escenario neutro, sino como un lugar cargado de significados que se transforman en el tiempo.

En esta misma línea, la cartografía no solo se mantiene como una estrategia pedagógica y social, sino como una forma particular de tejer un pensamiento crítico y reflexivo frente al entorno del sujeto. Pues, el solo acto de mapear colectivamente involucra la construcción de un lenguaje propio que se articula con la experiencia vivida en el territorio. En este sentido, Carballada (2017) afirma que, la

Cartografía Social tiene la posibilidad de construir un lenguaje que implica también una modalidad de conocer, que facilita la producción de diferentes saberes acerca de aquello que construye nuevas preguntas y posibilidades de acción apoyadas en lo territorial, lo intersubjetivo y las diferentes formas de reciprocidad e intercambio, que pueden llevar a procesos de construcción de identidad y pertenencia. (p. 147)

Con lo anterior, se logra evidenciar que este punto de vista refuerza la idea de que esta categoría trasciende la representación espacial para convertirse en un instrumento pedagógico, capaz de activar procesos de reconocimiento identitario y apropiación simbólica del territorio. En el ámbito educativo, como lo es el del Semillero de Memoria y Territorio, esta concepción permite que los estudiantes no solo representen su entorno, sino que lo interpreten críticamente desde sus memorias.

En dialogo con el autor anterior, tenemos a Figueredo et al. (2016) quien, con su investigación, conciben la cartografía social como un proceso colectivo de construcción de saberes, en el que el acto de mapear trasciende la elaboración de un producto gráfico para convertirse en prácticas de transformación reflexivas y dialógicas. Así lo manifiesta Figueredo et al. (2016), “Con la disposición de la comunidad, el desarrollo de los talleres de cartografía social permitió proponer una forma de armonizar la relación entre la cosmovisión indígena Muisca de Bosa y el ordenamiento territorial de Bogotá.” (p.154). Desde esta perspectiva, los mapas sociales no solo representan el espacio, sino que narran diferentes sucesos que emergen desde una experiencia cotidiana de los sujetos.

En síntesis, la cartografía social se logra configurar como una propuesta pedagógica crítica

y participativa, la cual permite no solamente articular, sino a su vez representar las demás categorías del proyecto de investigación, a través de las experiencias y memorias de cada uno de los estudiantes vinculados al Semillero de Memoria y Territorio del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, que posibilita reconocerlos como sujetos activos en la reconstrucción de memorias barriales y en la lectura crítica del río Tunjuelo como eje territorial simbólico.

2.2.3. La identidad territorial y resignificación de un espacio vivo y ancestral

Dicho lo anterior, para hablar de memoria barrial, vinculando una cartografía social, es indispensable articularla con la categoría de *territorio*, la cual puede ser entendida como el conjunto de relaciones sociales, simbólicas y políticas que los individuos establecen. Por lo tanto, siguiendo a Arturo Escobar (2010), comprendemos el territorio como una «*trama de vida*», de relaciones ecológicas, culturales, económicas y sociales que un grupo humano teje en un espacio geográfico determinado. No es simplemente un terreno, sino un espacio vivido, significado y construido a través de prácticas, saberes y luchas.

Bosa y, en particular, el barrio Bosa San Pedro y Bosa San José, donde se sitúa el colegio, muestra una trama fracturada por la urbanización, pero también un espacio que puede ser retejido a través de su cultura e identidad indígena, campesina y popular. Nuestra investigación debe ayudar a visibilizar y fortalecer esos hilos que recomponen la trama territorial, especialmente los que tejen los jóvenes.

Esta forma de ver y sentir el espacio permite reconocer la importancia de la construcción de la memoria barrial para lograr la apropiación del territorio. En diálogo con el autor Ospina Florido (2011), que aporta una idea del territorio estrechamente vinculada con la memoria barrial, para el autor, este espacio no solo se habita, sino que este se recuerda, se narra y se configura como un archivo vivo de experiencias, conflictos y resistencias. Así lo afirma:

El territorio y el sentido de territorialidad producido en las relaciones sociales y enmarcadas en determinados espacios configuran los vínculos de poder, dominación, pertenencia, identidad e historia existente entre el sujeto y el territorio, vínculos que en última instancia refuerzan esa interdependencia y correlación entre tiempo y espacio como una interpretación alternativa de la historia y la memoria oficial. Es en el territorio donde confluye lo percibido y lo vivido. El territorio le otorga sentido a la memoria y es en el territorio donde dicha memoria se constituye como historia individual y colectiva. (Ospina, 2011, p. 13)

De esta forma, el territorio que hace parte del río Tunjuelo ha sido profundamente marcado por transformaciones socioambientales, tales como contaminación, urbanizaciones y disputas territoriales. Con ello, también emerge el Cabildo indígena Muisca como autoridad epistémica ancestral y guardián de las cosmogonías que configuran el río y territorio no como recurso extractivo sino como entidad viva y sagrada. Esto se puede comprender la relación de la territorialidad con la memoria y la apropiación del territorio por parte de la comunidad, donde estos espacios ribereños habitados no solo por el Cabildo Indígena, sino por los estudiantes que hacen parte del Semillero de Investigación de Memoria y Territorio están cargados de memorias individuales y colectivas, que cuentan la historia del territorio y nos permite entender cómo los factores medioambientales han ocasionado que cambie la percepción y relación con el río Tunjuelo.

Esta perspectiva dialoga con los aportes de Jelin (2002), al reconocer que la memoria territorial es también un campo de disputas simbólicas en donde algunas narrativas son visibilizadas y otras silenciadas. Es, así, como el territorio cambia toda su cosmovisión, convirtiéndose en escenario y testigo clave de luchas y resistencias — en este caso por los muiscas y estudiantes del semillero—, por el sentido del paso y del presente, especialmente en comunidades o grupos sociales que han sido marginados o han evidenciado un proceso de deterioro socioambiental.

2.2.4. La Escuela como laboratorio de memoria y apropiación territorial

Por último, la *Pedagogía Crítica* es una categoría que dialoga directamente con los estudios de la memoria y el territorio, pues partiendo del mismo sentido de su origen, surge a partir de la búsqueda de problematizar las estructuras del poder que generan desigualdad y opresión en los contextos populares. De acuerdo con esto, es importante entender que el pensamiento crítico es el que nos permite tener un cuestionamiento de los contextos que nos rodean y, al analizar el territorio, se evidencia que, en la localidad de Bosa, hay una variedad de contextos que sumergen el territorio.

En esta categoría de análisis, el principal referente es el pedagogo brasileño, Paulo Freire, debido a la gran influencia que generó en diferentes filósofos y pedagogos desde su época hasta la actualidad. Freire (1970) nos hablaba en su libro *Pedagogía del oprimido* que “la educación

verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). De esta forma, en el constructo socioespacial del territorio del río Tunjuelo, se puede evidenciar que el Semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, penetra como una praxis freiriana, pues esta forma de orientar en la Escuela, forja nuevas perspectivas emancipadoras que dan pie para la protección tanto de una memoria barrial, como del territorio.

Influenciado por el pedagogo brasileño, encontramos a Henry Giroux (2003) que nos dice que la educación debe generar espacios donde el estudiante desarrolle una conciencia crítica, cuestione las narrativas y desafíe las injusticias sociales, buscando promover bajo este concepto la apropiación territorial del río Tunjuelo en los estudiantes del Semillero de Investigación. Giroux (2003) también afirmaba que,

Al refutar la objetividad del conocimiento y afirmar la parcialidad de todas las formas de autoridad pedagógica, la pedagogía crítica pone en marcha una investigación de la relación entre el trabajo cultural, la autoridad y la consolidación de determinadas prácticas culturales, y como modo de política cultural toma como objeto de estudio la relación entre las posibilidades de agencia social expresadas en una serie de capacidades humanas y las formas sociales que a menudo las restringen o facilitan. (p. 241)

De acuerdo con este autor, para nosotros la Escuela es un espacio de disputas tanto culturales como políticas, donde es posible la resistencia de diferentes narrativas mediante prácticas pedagógicas y sociocríticas. A este planteamiento se le une el autor colombiano Marco Raúl Mejía (2011), quien reflexiona sobre la interrelación entre la pedagogía crítica, la memoria y el territorio, especialmente desde Latinoamérica, por ser un contexto cargado de desigualdades y conflictos, siendo la educación una herramienta para la recuperación de la memoria histórica de los pueblos y la resignificación de las voces marginadas.

Por ello, dimensiona el conflicto y la lucha social en las particularidades del quehacer educativo, en sus dimensiones micro, macro y meso, dando forma a la acción crítica en la esfera de las subjetividades la acción de enseñar, los procesos institucionales, los impactos de lo educativo y pedagógico en los territorios, localidades y en las esferas nacionales e internacionales, así como en los nuevos escenarios masivos y tecnológicos. (Mejía, 2011, p. 70)

A partir de este punto de vista, y, en dialogo con los diferentes autores, se logra consolidar que, la memoria barrial y el territorio en la Escuela es un trabajo que implica cuestionar las

diferentes versiones hegemónicas y visibilizar las voces que históricamente han sido marginadas en este territorio. Esta óptica sociocrítica resulta crucial en esta investigación, porque apostamos por futuras transformaciones socioespaciales y culturales que, aspiramos iniciar en el recorrido desde el Semillero de Memoria y Territorio del colegio Alfonso Reyes Echandía IED, ya que posibilita identificar distintos procesos de resignificación de una memoria barrial, otros tipos de miradas hacia el territorio y el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes, integrantes del Semillero.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla en la localidad de Bosa, al suroccidente de Bogotá, un territorio que sintetiza las tensiones históricas, socioambientales y culturales de la ciudad. Por una parte, alberga ecosistemas estratégicos como el humedal Tibanica y la cuenca del río Tunjuelo —este último aporta el 23% de la contaminación del río Bogotá, según Villamizar (2023)—, que, pese a su degradación, conservan un profundo significado cultural. Simultáneamente, es escenario de luchas identitarias como la del Cabildo Indígena Muisca, que, en los estudios de Chaparro (2017) cuenta con más de 3.600 miembros, que se resisten a la homogenización urbana en su territorio ancestral.

Esta complejidad se incrementa con la presencia de aproximadamente 40.000 víctimas del Conflicto Armado (CNMH, 2023) y una creciente población migrante, que incluye más de 5.400 estudiantes venezolanos matriculados en 2021 (Villamil, 2021). El resultado es un territorio de memorias superpuestas y en disputa, donde coexisten narrativas de resistencia, desarraigo y reetnización.

En este escenario, el colegio Alfonso Reyes Echandía IED se erige como escenario representativo de las dinámicas territoriales en la localidad de Bosa. Sin embargo, pese a su ubicación en un entorno rico en referentes históricos y ambientales, se observa una desconexión entre la comunidad educativa y su territorio. Las tensiones del entorno social —la degradación ambiental, la estigmatización del barrio, las desigualdades socioeconómicas y las diferencias culturales— se reflejan en las relaciones diarias de los estudiantes y en el currículo escolar. Se manifiestan en formas de desinterés, desconexión o ignorancia frente a la historia local, las luchas del Cabildo Muisca; en la percepción del río Tunjuelo como un lugar de riesgo y no de memoria; en ocasiones, en prejuicios o ciertas formas de microviolencias frente a estudiantes migrantes; y escaso reconocimiento de poblaciones víctimas del Conflicto Armado o de orígenes culturales diversos.

Esta realidad evidencia un contexto escolar donde la experiencia vivida en el territorio

guarda poca articulación con los aprendizajes priorizados en la Escuela, lo cual debilita la construcción de una identidad barrial crítica y el sentido de agencia colectiva. Frente a ello, la investigación se centra en el Semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde del colegio, conformado por 20 a 30 estudiantes entre los 15 y 18 años, provenientes de sectores populares y con diversidad de orígenes (afrodescendientes, migrantes venezolanos y oriundos de otras regiones del país). Este espacio extracurricular funciona como un laboratorio pedagógico participativo que se reúne en la Biblioteca del colegio. Este lugar físico, alejado de la formalidad del aula de clase, opera también como un espacio simbólico de confianza y diálogo, donde los jóvenes se reúnen voluntariamente para reflexionar, investigar y actuar sobre su entorno. Es precisamente en este clima de relativa horizontalidad y apertura —que se busca extender a otros espacios como el patio o las canchas para los talleres de cartografía social— donde puede surgir la construcción colectiva de la memoria.

A partir de este escenario específico, el estudio busca, mediante la cartografía social, contribuir al fortalecimiento de la memoria barrial asociada al río Tunjuelo, articulando pedagogía crítica, participación juvenil y reconstrucción de la memoria barrial y colectiva del territorio. Se propone, así, convertir las tensiones del contexto en objeto de reflexión pedagógica, pasando de la desconexión a la apropiación crítica.

Contexto de la Investigación

Contexto geográfico de la investigación – Ubicación del colegio Alfonso Reyes Echandía IED



Figura 1. Prasolenko, Maksim. (2025). [Ubicación de Bogotá en Colombia]. [Fotografía] iStock.
URL: <https://media.istockphoto.com/id/2194426459/es/v%C3%ADdeo/animaci%C3%B3n-de-mapas-de-colombia-animaci%C3%B3n-de-conectando-todas-las-%C3%A1reas-en-un-mapa->

completo-de.avif?s=640x640&k=20&c=Wyn5R0tTWKteR0O-_j63YjyQJ7MSQt3uLMarT29ycsk=

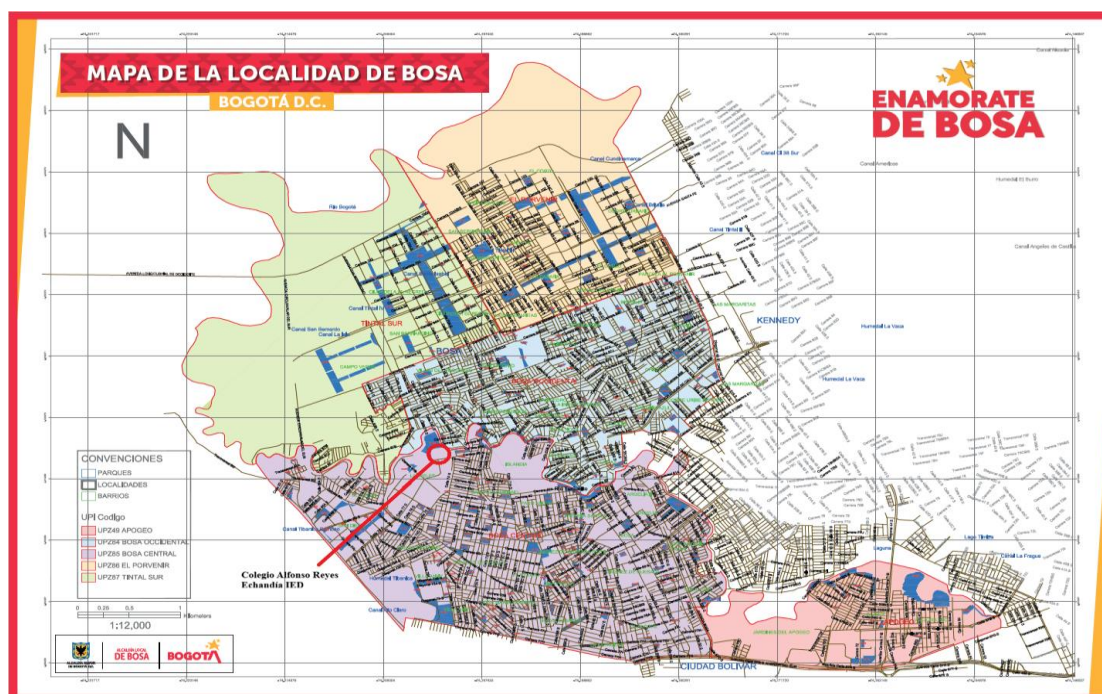


Figura 2. Ubicación del colegio Alfonso Reyes Echandía IED en la localidad de Bosa.

Nota: Adaptado de Alcaldía Local de Bosa – Bogotá D.C. (2021) *Mapa de la localidad de Bosa* [Mapa]

URL:

http://www.bosa.gov.co/sites/bosa.gov.co/files/mapas/mapa_localidad_bosa_2021.pdf

3.2. ENFOQUE CUALITATIVO

La elección del enfoque cualitativo en esta investigación responde a una decisión epistemológica y política: capturar las narrativas, las percepciones y la subjetividad política de los jóvenes estudiantes del Semillero de Memoria y Territorio del colegio Alfonso Reyes Echandía en Bosa, en su relación con el río Tunjuelo. Entendemos esta subjetividad no como una opinión individual, sino como el entramado de percepciones, emociones y posturas críticas a través de las cuales los estudiantes interpretan y se posicionan frente a las tensiones de su territorio: la degradación ambiental del río Tunjuelo, la estigmatización de su barrio y las luchas históricas por la memoria. Comprender esta dimensión es esencial para una pedagogía que busque transformar la indiferencia en acción colectiva, propendiendo por el empoderamiento estudiantil y un liderazgo

juvenil que trascienda las aulas y el espacio académico para incidir en los procesos barriales y comunales.

De esta manera, siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa “se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia” (pp. 28-29). En coherencia con Guerrero Bejarano (2016) destacamos que este tipo de investigación “se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (p. 4). Esto quiere decir que nuestro trabajo de investigación será dialógico: partimos de los marcos teóricos previos —justicia ambiental, memoria territorial y pedagogía crítica—, pero estos se mantendrán abiertos al diálogo con los hallazgos emergentes.

Con el enfoque cualitativo tenemos la posibilidad de enriquecer las categorías de análisis a partir de las narrativas, los recorridos y las producciones visuales que los estudiantes nos puedan proporcionar con las entrevistas y la cartografía social. La memoria sensorial del olor del agua, las imágenes de antaño y la percepción de la contaminación como una forma de violencia cotidiana, son ejemplos de saberes situados que pueden desafiar y transformar nuestra comprensión teórica inicial. Desde luego, este proceso no es lineal, sino que implica un ir y venir constante entre los datos empíricos, la reflexión teórica y la autocrítica metodológica, si se quiere, en un ciclo interpretativo que busca construir un relato de credibilidad y significativo, sin pretensiones de verdad única o definitiva.

Por esta razón, si bien el estudio del territorio puede darnos elementos objetivos de análisis, no podemos reducirlo a la recolección de datos o mediciones, sino que también y, principalmente, es una co-construcción situada que emerge de la interacción entre los sujetos, su contexto y el propio investigador. Esta postura se justifica porque los significados que los jóvenes atribuyen a su entorno fluvial no pueden reducirse a indicadores cuantitativos ni comprenderse fuera de las narrativas, emociones y prácticas cotidianas que los constituyen. Adoptamos, de esta forma, una mirada interpretativa que valora la complejidad y el carácter localmente situado de la relación con el río y la memoria barrial. El conocimiento que aspiramos a producir no pretende ser una representación neutral de una realidad externa, sino una interpretación crítica y reflexiva del entorno y de las relaciones de poder que atraviesan el acto de investigar.

En esta tarea, la figura del investigador como *bricoleur*—término que en el vocablo francés

significa persona que repara, construye y trabaja con las manos, es decir, una especie de artesano de la investigación—desarrollada por Denzin y Lincoln (1994), se vuelve central y adquiere un significado concreto en el contexto de un colegio público en Bosa. Ser *bricoleur* implica reconocer que no disponemos de un manual único o un método superior, sino que debemos estar abiertos a una reflexión constante sobre los métodos que empleamos. Es necesario contemplar distintas herramientas metodológicas de forma rigurosa y crítica adaptándolas a las dinámicas del Semillero y a las particularidades del territorio; cada intervención en el terreno debe ser una posibilidad para para validar nuestras tesis o pregunta de investigación.

De esta manera, más allá de una mera estrategia técnica, el *bricolaje* también es una postura ética y política. Como lo indican Denzin y Lincoln (1994):

El bricoleur entiende que la investigación es un proceso interactivo condicionado por su historia personal, biografía, género y clase social, raza y etnia y por los de la gente que investiga. El bricoleur sabe que la ciencia es poder, que todo hallazgo investigativo tiene implicaciones políticas. No hay ciencia libre de valores. (p. 4)

No somos observadores externos neutrales, pues también tenemos una mirada y unas percepciones previas antes de conversar con los estudiantes; tenemos, de una u otra forma, unas experiencias en el territorio que pueden estar en sintonía o en disparidad con las percepciones o relatos de los jóvenes. Este enfoque, nos permite, e incluso nos exige, integrar la intervención pedagógica con la recolección de datos de manera transparente. Por ello, nuestra presencia en el Semillero de Memoria y Territorio ya afecta el fenómeno, y esa interacción es, en sí misma, parte constitutiva del análisis.

Ahora bien, como ya lo mencionamos, la elección del enfoque cualitativo es una postura política, porque las actividades que proponemos para activar la memoria barrial (como las entrevistas o los talleres de cartografía) son simultáneamente espacios de producción de conocimiento y de empoderamiento de los participantes. Esta integración significa que los datos no se “extraen” de los jóvenes, sino que se generan *con* ellos en un proceso colaborativo. Y fortalecer la memoria del territorio es un primer paso para lograr la intervención de la Escuela en su entorno, para que la comunidad estudiantil se apropie de sus problemáticas, de su historia, de las luchas de las comunidades y despliegue las suyas en un acto de conciencia política.

Asumir esta interacción como parte del análisis implica documentar cuidadosamente no solo lo que se dice, sino cómo se dice, en qué contextos de interacción surge, y cuál es nuestro rol

en facilitar o tensionar esos discursos. Por eso, cada entrevista, es al mismo tiempo, una especie de diario de campo (sin serlo), donde tendremos la posibilidad de registrar los silencios, los momentos de entusiasmo o resistencia, y nuestras propias reacciones como equipo investigador. Esta reflexividad es inherente al *bricolaje*, pues el investigador, como ya lo anotamos, es también objeto de la investigación, cuya subjetividad —con sus historias de clase, género, formación académica— debe ser puesta en consideración para evaluar cómo filtra y condiciona la interpretación. En el contexto de Bosa, esto significa ser particularmente sensibles con los temas sociales y buscar establecer una relación horizontal donde el saber experto y el saber experiencial dialoguen. La validez de nuestra investigación no dependerá, entonces, de una falsa objetividad, sino de la credibilidad, profundidad y relevancia ética del proceso y sus productos, los cuales buscarán, en última instancia, ser devueltos a la comunidad escolar de manera útil para sus propias luchas por la memoria y la transformación territorial.

Por lo tanto, el enfoque cualitativo se justifica no solo por su idoneidad metodológica para acceder a los significados subjetivos, sino porque constituye un compromiso epistemológico y político coherente con el objeto de estudio. Nos permite navegar la complejidad de un territorio vivo y conflictivo como la cuenca del Tunjuelo, escuchar las voces de quienes lo habitan desde su juventud y condición social, y construir un conocimiento que aspire a ser riguroso sin ser rígido, crítico sin ser impositivo, y útil sin ser instrumental.

3.3. ESTUDIOS DE CASO

Adoptamos la estrategia del estudio de caso cualitativo, ya que este proyecto se alinea con la definición central de esta metodología al examinar “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2018, p. 18). Nuestra investigación busca comprender el fenómeno en su situación natural, interpretando la memoria barrial desde los significados que los estudiantes le otorgan (Denzin & Lincoln, 1994), lo cual es clave para responder a la pregunta sobre cómo la Cartografía Social puede contribuir a fortalecer dicha memoria.

Siguiendo la tipología de Stake (1999), nuestro estudio se configura como un estudio de caso instrumental. El caso no es únicamente el Semillero como grupo social, sino la práctica pedagógica concreta de la cartografía social desarrollada al interior de este grupo. El Semillero funciona como el escenario y la unidad social donde se despliega y estudia esta práctica. Como

explica Stake (1999), en el estudio instrumental el caso es un vehículo para comprender un fenómeno más amplio; aquí, ese fenómeno es el potencial de la cartografía social como herramienta de resignificación de la memoria en contextos educativos populares. Así, el Semillero es un caso revelador que nos permite acceder a los procesos de significación territorial, con el potencial de iluminar dinámicas similares en otros entornos.

El caso queda delimitado espacial, temporal y socialmente. Espacialmente, se circunscribe al eje geográfico del río Tunjuelo en la localidad de Bosa, específicamente en el barrio Bosa San Pedro y colindante con Bosa San José y Bosa San Bernardino, territorio marcado por procesos urbanos complejos, presencia de comunidades diversas y una relación histórica con el afluente. Temporalmente, abarca el primer trimestre del ciclo escolar 2026, período en el que se desarrollará el proceso investigativo-pedagógico. Socialmente, la unidad de análisis la conforman aproximadamente 30 estudiantes de noveno, décimo y undécimo grado, que integran el Semillero, junto con sus voces, experiencias y prácticas de significación territorial.

En cuanto a su diseño, el estudio es interpretativo y heurístico. Como señala Stake (1999), “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación” (p. 20). No nos limitamos a describir; buscamos comprender los significados que emergen de la práctica cartográfica. Para documentar los hallazgos inesperados y los nuevos descubrimientos que surjan —aquellos que la teoría inicial no contempla—, se empleará de manera sistemática un diario de campo o bitácora de investigación. Este instrumento permitirá registrar las inflexiones del proceso, las reacciones de los estudiantes, los silencios y las tensiones, fortaleciendo así la naturaleza interpretativa y abierta del diseño. La cartografía social es, a la vez, la técnica principal y el producto del proceso.

Este enfoque es coherente con la naturaleza del objeto de estudio. Como advierte Stake (1999), “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (p. 20). Buscamos comprender en profundidad esta práctica singular en su contexto. Al ser instrumental, aspiramos a que la comprensión lograda tenga valor heurístico: que los descubrimientos documentados en el diario de campo contribuyan a enriquecer la reflexión pedagógica sobre el uso de metodologías participativas para la memoria barrial. El estudio se desarrollará en el entorno natural del semillero, utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada y el análisis documental, con el compromiso ético de preservar las “realidades múltiples” (Stake, 1999, p. 23) y las voces de los actores.

3.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas de investigación seleccionadas —la entrevista semiestructurada y el análisis documental— responden a la lógica del estudio de caso cualitativo y permiten la triangulación metodológica, garantizando una comprensión sólida y multidimensional del fenómeno a estudiar (Stake, 1999; Yin, 2018).

3.4.1. Entrevista semiestructurada

El guion de la entrevista se estructurará a partir de tres ejes analíticos: a) Biografía territorial y arraigo sensorial, b) Memoria socio-sensorial del río y diálogo intercultural y c) Cartografía social como práctica pedagógica y de agencia. Siguiendo a Kvale (2011), este diseño permite captar los significados que los estudiantes otorgan a su realidad (p. 38), facilitando una transición de la narrativa individual a la construcción de categorías de análisis que posteriormente serán procesadas mediante codificación temática.

Su carácter flexible —guiado por un temario, no por un cuestionario rígido— es idóneo para explorar narrativas personales y significados profundos. Facilita que los estudiantes del semillero construyan sus relatos sobre el territorio, expresando no solo conocimientos, sino también emociones, recuerdos y percepciones (como el miedo o la pertenencia) que son constitutivas de la memoria barrial. Esta técnica opera, así, como el mecanismo principal para acceder a las “perspectivas de los participantes” que son centrales en la investigación cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 29).

Las entrevistas serán grabadas en audio con consentimiento informado y posteriormente transcritas textualmente para su análisis. Para transformar estas narrativas en datos analíticos, se implementará un proceso de codificación temática siguiendo el enfoque de Braun y Clarke (2006). Este proceso incluirá: 1) familiarización con los datos a través de la transcripción y lectura repetida; 2) generación de códigos iniciales que capturen aspectos relevantes de los relatos; 3) búsqueda de temas que organicen los códigos en patrones significativos; 4) revisión y refinamiento de los temas; 5) definición y denominación de los temas; y 6) producción del análisis interpretativo. Esta metodología permitirá identificar patrones recurrentes en las percepciones sobre el río

Tunjuelo y los procesos de memoria, transformando las experiencias individuales en categorías analíticas que fundamentarán tanto los hallazgos de la investigación como el diseño de la cartografía social.

3.4.2. Análisis documental

Esta técnica complementaria es crucial para el análisis del contexto histórico y social de Bosa y el río Tunjuelo, y para fundamentar el diseño de la cartografía social. Implica la revisión sistemática y crítica de fuentes escritas y visuales (Bowen, 2009). Para garantizar rigor y relevancia, se aplicarán los siguientes criterios de selección:

Criterios de inclusión:

- **Temporalidad:** Documentos producidos entre 2000-2025, con énfasis en los últimos 10 años.
- **Relevancia geográfica:** Fuentes específicas sobre la localidad de Bosa, particularmente el barrio Bosa San Pedro, Bosa San José, Bosa San Bernardino y la cuenca media del río Tunjuelo.
- **Autenticidad:** Documentos oficiales, institucionales o validados por procesos comunitarios.
- **Pertinencia temática:** Materiales relacionados con la memoria barrial o colectiva, conflictos socioambientales, procesos urbanos y prácticas educativas territoriales.

Criterios de exclusión:

- Documentos anteriores al año 2000, salvo aquellos considerados hitos fundacionales.
- Fuentes generales sobre Bogotá sin referencia específica a Bosa o al río Tunjuelo.
- Materiales sin autoría identificable o procedencia institucional/ comunitaria verificable.

Las fuentes documentales se organizarán en tres categorías:

1. **Documentos públicos:** Informes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), documentos de la Secretaría de Educación del Distrito, estudios ambientales de la CAR, documentos del Plan de Desarrollo Local y registros del Cabildo Muisca.
2. **Producción académica:** Investigaciones previas sobre memoria, territorio y educación en

Bosa, tesis de grado y artículos científicos indexados.

3. **Materiales del contexto escolar:** Proyecto Educativo Institucional (PEI), propuestas pedagógicas anteriores y materiales producidos por estudiantes.

Para la sistematización se utilizará una Matriz de Análisis Documental que organizará la información según las siguientes categorías de búsqueda:

- **Datos contextuales:** Información demográfica, socioeconómica y urbana de Bosa.
- **Hitos históricos:** Eventos significativos en la memoria colectiva del territorio.
- **Conflictos territoriales:** Tensiones socioambientales, disputas por el espacio y procesos de urbanización.
- **Prácticas educativas:** Experiencias pedagógicas relacionadas con el territorio y la memoria en la localidad de Bosa.
- **Narrativas institucionales:** Discursos oficiales sobre desarrollo, memoria y educación.

El análisis documental aportará profundidad histórica y contextual, permitiendo contrastar las narrativas individuales recogidas en las entrevistas con las narrativas institucionales y comunitarias. Además, proporcionará insumos conceptuales y empíricos directamente utilizables en el diseño de los talleres de cartografía social, asegurando que esta herramienta pedagógica dialogue con la realidad documentada del territorio.

De esta forma, buscamos que la información documental se transforme en capas de información para los talleres de cartografía. Por ejemplo, los hitos históricos identificados en los informes del CNMH funcionarán como detonantes durante las sesiones, permitiendo contrastar la historia oficial con la memoria vivida de los estudiantes. Los conflictos territoriales documentados se presentarán como capas temáticas que los estudiantes podrán validar, cuestionar o complementar con sus experiencias. Esta articulación entre análisis documental y práctica cartográfica asegurará que el mapa social emergente represente tanto la memoria documentada como las memorias encarnadas de los participantes, cumpliendo así con el objetivo de fortalecimiento de la memoria barrial desde una perspectiva crítica y participativa.

3.5. INSTRUMENTOS

Para este trabajo, los instrumentos de investigación son los dispositivos operativos que materializan las técnicas seleccionadas, diseñados para ser coherentes con el enfoque participativo y cualitativo del estudio. Cada instrumento se concibe como una herramienta flexible que facilitará tanto la recolección como la producción de datos, en diálogo permanente con los participantes y los objetivos de la investigación.

3.5.1. Guion Temático para la entrevista semiestructurada

El instrumento principal será un guion temático estructurado en núcleos de sentido derivados de los objetivos y el marco teórico (Kvale, 2011). Este guion no constituye un cuestionario cerrado, sino una hoja de ruta flexible que permitirá profundizar en las narrativas emergentes, manteniendo el carácter abierto y dialógico de la entrevista cualitativa (ver Anexo A).

3.5.2. Análisis documental

Se diseñará una *Matriz de Análisis Documental* que operará como el instrumento central para la sistematización y análisis crítico de las fuentes documentales. Esta matriz, adaptada de los criterios de Bowen (2009), permitirá no solo registrar información, sino también establecer conexiones analíticas entre documentos y con los datos emergentes del trabajo de campo. Asimismo, y como lo mencionamos en el apartado 3.4.2., con esta matriz pretendemos poner el foco en categorías de análisis relacionadas con datos contextuales, hitos históricos, conflictos territoriales, prácticas educativas y narrativas institucionales. (ver Anexo B)

3.5.3. Talleres de Cartografía Social

La cartografía social se implementará a través de una secuencia de cuatro talleres participativos, cada uno con su propio diseño instrumental que integra los insumos de entrevistas y análisis documental. (ver Anexo C)

En la siguiente tabla se condensa la ruta metodológica de esta investigación.

Tabla 4.

Tabla de consistencia metodológica

Reyes	colegio	Diseñar una	cartografía	Talleres de
Echandía	Alfonso	propuesta	social	cartografía
IED, en	Reyes	de		social
la ciudad	Echandía	cartografía		
de	IED, en	social para		
Bogotá?	la ciudad	fortalecer la		
	de	memoria		
	Bogotá.	barrial del		
		río Tunjuelo		
		desde el		
		trabajo		
		colaborativo		
		del		
		semillero de		
		Memoria y		
		Territorio		
		de la		
		jornada		
		tarde del		
		colegio		
		Alfonso		
		Reyes		
		Echandía		
		IED.		

Nota. Diseño propio.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El análisis de la información recolectada se desarrolló mediante un proceso reflexivo y progresivo, coherente con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso adoptado. Tras la realización del trabajo de campo, que incluyó la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, el desarrollo de los talleres de cartografía social en espacios como la biblioteca, las canchas del colegio y un recorrido por las laderas del río Tunjuelo en el parque San José de Maryland, así como el registro de hechos en diarios de campo y la toma de fotografías etnográficas del proceso, se procedió a la organización y preparación del material para su análisis.

En una primera fase, se realizó la transcripción textual de las entrevistas, asegurando la fidelidad de las voces de los estudiantes. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura de cada transcripción y diario de campo para obtener una visión en conjunto y familiarizarnos con la profundidad de los relatos. A partir de esta inmersión inicial, se procedió a una codificación abierta manual y a un proceso de codificación asistido por el software ATLAS.ti, que permitió gestionar sistemáticamente las transcripciones y organizar los fragmentos significativos en torno a códigos orientadores derivados de los objetivos de investigación. Este objetivo se realizó de manera colaborativa entre el equipo investigador, contrastando interpretaciones y asegurando que el análisis fuera lo más intersubjetivo posible.

Los productos visuales de los talleres, particularmente el mapa construido colectivamente, fueron analizados como textos visuales, identificando concepciones espaciales de los estudiantes, símbolos recurrentes, las fotografías y anotaciones de campo sirvieron como material de apoyo para contextualizar las decisiones, emociones y dinámicas grupales observadas durante cada sesión.

4.2 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El siguiente análisis integra tres fuentes de información recolectadas durante el trabajo de campo: las entrevistas semiestructuradas realizadas a los integrantes del semillero de investigación, los mapas producidos en los talleres de cartografía social y el referente teórico

construido a lo largo del proceso investigativo. Esta triangulación que cruza la voz de los jóvenes, el lenguaje de los mapas colectivos y el diálogo con autores como Yi-Fu Tuan, Elizabeth Jelin, Marc Auge y Catherine Walsh, entre otros, busca no solo describir los hallazgos, sino interpretarlos desde la intersubjetividad propia del enfoque cualitativo, el análisis parte de reconocer que la investigación social de corte cualitativo, no se rige por la objetividad sino la rigurosidad interpretativa, comprendiendo los sentidos que los propios estudiantes le atribuyen a su territorio, es, en sí mismo, el acto de conocimiento.

4.2.1 Identificar las voces los estudiantes del Semillero de Memoria y Territorio sobre la memoria barrial del río Tunjuelo.

Los Relatos de los estudiantes revelan que Bosa no es vivida simplemente como un espacio geográfico, sino como un territorio cargado de memorias en disputa. La distinción conceptual que establece el geógrafo Yi-Fu Tuan (1997) entre espacio y lugar permite entender que el espacio se transforma en lugar cuando está lleno de experiencias afectos y significados. Y para los jóvenes del semillero de Investigación, Bosa es un lugar en proceso de resignificación. DG lo expresa con claridad cuando afirma que lleva “toda su vida viviendo acá en Bosa”, mientras que estudiantes como CP, JDS, JMQ y JC narran su llegada desde Kennedy, Ciudad Bolívar o Usme como un desplazamiento motivado por la búsqueda de vivienda propia o mejores condiciones. A estos se suman los relatos de CR y OM, quienes llegaron desde Venezuela entre 2017 y 2020, integrándose a una dinámica local ya de por sí heterogenia. Esta diversidad de trayectorias migratorias no es un dato demográfico menor, nos revela que Bosa es ante todo un territorio de acogimiento, resultado de múltiples desplazamientos internos y externos que la geografía oficial rara vez menciona. Lo que aquí emerge son movimientos forzados, buscados o circunstanciales que han ido configurando la localidad.

El río Tunjuelo ocupa un lugar ambiguo y central en las memorias de los estudiantes. En términos de Marc Auge (1992) los no lugares son espacios que se transitan, pero no generan identidad o relación. El río, tal como lo experimentan varios estudiantes, cumple con muchas de sus características, se evita, se cruza de manera rápida, o solo no se habita. JDS recuerda haber escuchado que en sus orillas “hacían limpieza social” y arrojaban cuerpos al agua. AS narra

que el río le fue descrito como un lugar de peligro incluso antes de verlo. Sin embargo, sería un error reducir el río Tunjuelo a un no lugar, pues su historia oral demuestra que sí genera identidad y relación, aunque sea una identidad construida desde el miedo, la pérdida y la indignación. La teorización más precisa quizá provenga de Doreen Massey (2005) quien propone entender el lugar como una constelación de trayectorias en coexistencia, el río es, al mismo tiempo, el espacio donde el abuelo de JC tomaba agua limpia, el botadero que OM vio al llegar a Bosa, el territorio del que NR huye por las noches por miedo a “la mala gente”, y el organismo histórico cuya recuperación PP y CR imaginan con urgencia. Esta pluralidad de temporalidades coexistentes en un mismo espacio es lo que Elizabeth Jelin (2022) llama el “trabajo de la memoria” no un registro pasivo del pasado, sino una construcción activa en la que el presente interroga a la historia.

Las emociones que emergen en los relatos, como la tristeza, rabia, preocupación, miedo, curiosidad, no son reacciones psicológicas individuales, sino, como lo plantea la geografía de las emociones, “representan la búsqueda de los vínculos afectivos de las sociedades con sus espacios o bien el estudio de la experiencia que proporciona la interacción con el lugar” (Davidson, Bondi y Smith, 2005). El miedo que NR, EC y varios estudiantes sienten al aproximarse al río, no es solo un sentimiento, es un límite físico que regula su transitar cotidiano, que traza en sus cuerpos fronteras invisibles más poderosas que cualquiera muro. La tristeza de la estudiante P.P. al saber que el río “alguna vez fue potable” activa una conciencia ambiental que ningún dato técnico sobre los niveles de contaminación produciría, La rabia de HP ante la negligencia colectiva con el río opera como una ética territorial emergente. Estos afectos, leído en conjunto con los mapas visuales configuran lo que podrían nombrarse una geografía emocional de la degradación, el territorio sentido, no solo el territorio medido. Este hallazgo conecta directamente con el problema de investigación, pues muestra que la memoria territorial de los estudiantes del semillero no es solo cognitiva sino corporal, el territorio de Bosa se conoce con los pies que lo recorren, con la nariz que lo huele, con el miedo que lo evita.

Un hallazgo particular, de relevancia teórica, concierne a los mecanismos de producción y transmisión del saber sobre el territorio. Los estudiantes identificaron tres fuentes principales, la escuela, la tradición oral familiar y la comunidad Indígena Muisca, sin embargo, la escuela emerge de manera paradójica, como el principal legitimador del saber histórico, desplazando la voz de los abuelos y la experiencia directa del barrio. EP aprendió sobre la cultura muisca en clases de Ciencias Sociales; DO conoció el humedal Tibanica a través de una salida pedagógica escolar; KC

y CG reconocen a Alfonso Reyes Echandía, mártir del conflicto armado y epónimo del colegio, exclusivamente por mediación docente. Este fenómeno, leído desde la perspectiva de Catherine Walsh (2009) sobre la interculturalidad crítica, releva la tensión estructural, si la cartografía social como metodología busca rescatar saberes populares y la memoria vivía de los territorios, pero el estudiante sigue produciendo lo que aprendió en el aula, ¿Qué saber está siendo en realidad cartografiado? Esta no es una crítica al proceso, sino una apertura interpretativa, pues los mapas producidos son, en parte mapas del currículo escolar tanto como mapas del barrio. Esta tensión entre el saber académico y el saber territorial vivido es precisamente lo que hace la cartografía social un instrumento tan fecundo y complejo para la investigación con los estudiantes del Semillero de Memoria y Territorio.

La relación de los estudiantes del semillero con la comunidad Indígena Muisca de Bosa, es justamente lo que Walsh denomina como la *colonialidad del saber*, la existencia del Cabildo a pocas cuadras del colegio resulta, para la mayoría, casi invisible hasta que se menciona en el semillero de investigación. JV menciona que las raíces indígenas “solo se hicieron visibles” gracias al semillero; CR por su parte expresa asombro ante la existencia de una “mini comunidad indígena” en medio de la urbanización. Este desconocimiento no es inocente, revela que los procesos de urbanización acelerada en Bosa han funcionado, simultáneamente, como procesos de borramiento de la memoria indígena y territorial, sin embargo, la estudiante NU, que sí ha tenido contacto con el cabildo, describe a la comunidad como “talentosa, unida y con una forma de pensar muy inteligente”. Esta oscilación entre el desconocimiento y la admiración, entre la otredad exotizada y el reconocimiento genuino, abre una pregunta que Walsh nos invita a sostener, ¿Cómo se construye la identidad en la diferencia? ¿Qué significa que un joven venezolano como OM, un migrante como JC o una bogotana de toda la vida como DG, compartan un territorio que fue ancestralmente Muisca? Los mapas de cartografía social registran esta tensión al marcar el cabildo como un punto de interés sin integrarlo plenamente al tejido narrativo del territorio, es visible en el mapa, pero aún no es legible en la cotidianidad.

Finalmente, las voces de los estudiantes no se detienen en el diagnóstico, sino que apuntan, con distintos grados de elaboración, hacia una prospectiva territorial, PP, JDS y OM proponen que el mapa incorpore una línea de tiempo espacial, un antes y después, que genere conciencia ambiental crítica. AS Imagina que el mapa pueda movilizar a la gente a “dejar de tirar basura” y a “no dejar que ese río quede seco”. JC propone transformar la imagen de Bosa “como un lugar

inseguro a un lugar habitable y un lugar hermoso” DG y SB coinciden en la necesidad de cartografiar los “centros de vida” culturales y reconocer que “Bosa no es solamente un lugar problemáticas”, pues “todo esto era territorio indígena”. Estas propuestas no son ingenuidades estudiantiles, son articulaciones de lo que los estudiantes de ordenamiento territorial llaman una visión de ciudad desde abajo, una contra cartografía que disputa el relato oficial de la urbanización como progreso. Cuando los estudiantes proponen mapear los lugares hermosos junto a los degradados, los espacios de miedo junto a los espacios de afecto están, sin saberlo, practicando lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) llama una ecología de saberes, el reconocimiento de que ninguna memoria es completa y que solo la pluralidad de voces puede producir una cartografía digna del territorio vivido.

4.2.2. Reconocer las características de la Cartografía Social como un método participativo que permite fortalecer la memoria barrial.

La Cartografía social, no solamente es el dibujo de un plano o mapa en un pedazo de tela o papel; se constituye como la creación de un territorio vivo, un espacio donde los estudiantes dejaron de ser espectadores pasivos para convertirse en tejedores de su propio territorio. En el Semillero de Investigación de Memoria y Territorio, este método permitió trascender de la geografía convencional para crear lo que Augé (1998) denomina un “territorio retórico”, un espacio donde se comparte un mismo lenguaje y una historia común que dota de sentido al hábitat.

A partir de la sistematización de los talleres y el análisis de las entrevistas, se lograron identificar las dimensiones que configuran a la cartografía social como un sistema de significación colectiva. Estas características no solo definen el rigor del método, sino que actúan como instrumentos esenciales para fortalecer la memoria barrial, permitiendo que el mapa deje de ser una imagen inerte y se convierta en un discurso vivo de la localidad de Bosa.

Una de las características fundamentales de la cartografía social es que funciona como un sistema de significación colectiva que permite integrar elementos que la cartografía oficial suele omitir: las emociones y los pensamientos. Según Millán Escriche (2004), la identidad de un territorio no es una cifra estadística, sino “el conjunto de las percepciones colectivas que tienen sus habitantes, con relación a su pasado, sus tradiciones y su patrimonio cultural” (p.134). En los talleres del Semillero de Investigación, esta subjetividad se activó mediante herramientas

como la “maleta del recuerdo” y las “raíces”, donde los estudiantes no solo ubicaron coordenadas geográficas, sino que expresaron sus orígenes y gustos, construyendo un relato de su propia identidad anclada al territorio.

Esta subjetividad en la cartografía social trasciende lo mental para instalarse en lo corporal y sensorial. En el primer taller “*Las raíces y las rutas de nuestro Territorio*”, el uso de las “siluetas de raíces” permitió que los jóvenes evocaran olores, sabores y recuerdos específicos de sus lugares de origen. Como señalan las perspectivas de los participantes, el mapa deja de ser una “imagen inerte” para transformarse en un reflejo de un proceso vital lleno de “momentos felices”, así lo señala el estudiante A.C. Esta característica demuestra que el “espacio vivido” se organiza de manera concéntrica en torno al individuo, donde la esfera más inmediata está cargada de afectividad y simbolismo. Así, un estudiante no asocia su territorio por una coordenada métrica, sino por el “sabor de la comida” o el “olor de su tierra”, convirtiendo el mapa en un registro de la corporeidad del habitante. Este enfoque rompe con la Geografía Cuantitativa tradicional mencionada por Millán Escriche (2004) que, al centrarse en el modelo del “Homo economicus”, reduce al ser humano a un simple productor o consumidor racional, ignorando su experiencia personal realmente vivida.

Siguiendo con la idea del autor Millán Escriche (2004) introduce el concepto clave de distancia afectiva, la cual promueve la valorización de los espacios vividos por encima de las medidas estándar. Mientras que un mapa convencional mide kilómetros, la cartografía social mide el significado emocional de los lugares. Para los estudiantes, un lugar físicamente “lejano” puede estar “cerca” afectivamente si allí residen sus raíces o recuerdos de ocio. Esto se observó en el segundo taller “El río que siento y recuerdo”, donde los participantes asignaron significados profundos a los iconos de parques o ríos, priorizando lo que es simbólicamente relevante para su identidad. De este modo, el mapa refleja que puede llegar a ser el centro, donde la esfera de la afectividad es fundamental para fortalecer la memoria barrial, pues prioriza lo que es significativo para el “yo”.

En este sentido, la cartografía social permite que el individuo se apropie de un lugar para integrarlo en sus propias vivencias. Según la geografía de la percepción que plantea Millán Escriche (2004), el proceso de “enraizarse” y dejar una impronta en el mapa contribuye directamente a la afirmación del propio yo y de la capacidad de autogestión del habitante. En la localidad de Bosa, especialmente en el Colegio Alfonso Reyes Echandía IED, al plasmar historias

de desplazamiento forzado o migración —como son los casos de compañeros del semillero, provenientes de Venezuela o el Caquetá—, los jóvenes no solo informan sobre un hecho, sino que realizan un ejercicio de una valoración frente al lugar en el que están viviendo, pues este impacta positivamente en su tranquilidad y emoción, ya que al salir de sus diferentes tierras de una forma negativa, ellos se sienten un cambio de ambiente en el territorio que están conociendo como lo es la localidad de Bosa, al reconocer la historia del “piso donde están parados” les otorga una identidad sólida que los sostiene frente a la despersonalización del urbanismo moderno.

Ahora bien, desde la semiología de Roland Barthes (2006), comprendemos que “el mundo de los significados no es otro sino el del lenguaje” (p. 12). Bajo esta premisa, la lengua (lenguaje) se define como un contrato colectivo y un sistema de valores al que los sujetos se someten para comunicarse, mientras que la fala (habla) constituye el acto individual de selección y actualización de ese código. En el Colegio Alfonso Reyes Echandía IED, la cartografía social de la localidad de Bosa, funciona como una “fala” colectiva: un acto donde los estudiantes, al compartir sus relatos, construyen una “línqua” o contrato social de significados sobre su barrio.



Figura 3. Iconos del segundo taller de la Cartografía Social.

Nota: Elaboración propia

En la imagen anterior se muestra un lienzo donde cada nota adhesiva e ícono —árboles, comunidad, casas, corazones— deja de ser un dibujo inerte para actuar como un signo con “profundidad sociológica” (Alonso y Fernández Rodríguez, 2006), este ejercicio permite mostrar valores que una “simple aplicación de celular” ignora, así lo señala la estudiante S.B, pues el mapa social es un relato polifónico que visibiliza la herencia del Cabildo Indígena Muisca de Bosa y los puntos críticos de inseguridad que el GPS tradicional no registra. Al participar, los habitantes

asumen una responsabilidad humana y política, ya que, según Barthes (2006), “desplazar la palabra” y clasificar el propio lenguaje constituye una verdadera revolución en la percepción de la sociedad.

Por otra parte, nos encontramos con otra característica fundamental: la transformación de los “no-lugares” en lugares antropológicos, Marc Augé (1998), define los “no-lugares” como espacios de circulación, comunicación o consumo, donde es imposible leer identidades, relaciones o historia. En la localidad de Bosa, procesos como la urbanización acelerada y la degradación ambiental amenazan con convertir el territorio en una “ciudad-ficción”. Este fenómeno, advertido por Augé (1998), ocurre cuando la realidad urbana intenta copiar al espectáculo o la ficción, creando “burbujas de inmanencia” que carecen de un simbolismo y se manifiesta como una sensación de aislamiento en medio de la multitud, pues el vecino de Bosa puede vivir en las nuevas urbanizaciones construidas que han llegado a reemplazar las casas tradicionales y aquellos lugares con historia; sin embargo, en esta rutina el habitante se desplaza de forma mecánica, percibiendo el barrio no como un territorio de identidad y encuentros, sino como un lugar de paso. A su vez, se evidencia que el mismo río Tunjuelo funcionó como una burbuja de inmanencia negativa antes de los talleres, pues para los jóvenes del semillero, este río estaba bajo el concepto de “inseguridad” y “desagrado”, era un espacio que estaba ahí, pero con el cual no tenían, ni sentían conexión alguna. Esta desconexión crea un “paréntesis”, donde el habitante de Bosa, se encierra en su propio trayecto, ignorando que bajo el asfalto de la urbanización acelerada y el río que alguna vez albergó vida, yacen relatos de memorias ancestrales. Frente a esta pérdida de sentido, la cartografía social actúa como un motor para recuperar la “ciudad-memoria”, espacio donde la gran historia local se mezcla con los “trozos de vida” de sus habitantes.

En este contexto, el método cartográfico funciona como un instrumento de desmitificación que recupera la voz de lugares silenciados. Utilizando la semiología de Barthes (2006), el ejercicio permite desplazar las “palabras oficiales” del urbanismo para que la comunidad clasifique su propio lenguaje. Un ejemplo potente en el semillero es el río Tunjuelo, inicialmente percibido por algunos de los estudiantes con “ojos de desagrado” como un lugar muerto, contaminado e inseguro —un no-lugar por excelencia—. Sin embargo, a lo largo de los talleres realizados y las reflexiones manifestadas por los estudiantes, permitieron romper con ese prejuicio, para dar paso al reconocimiento y apropiación del río, esta reflexión la refuerzan los jóvenes durante el tercer taller *“Tejiendo nuestro mapa: dialogo de saberes y construcción colectiva”*, en diálogo con la

lideresa social, guardiana del río Tunjuelo, al reconocer esta historia “del piso donde estamos parados” y los recuerdos de los antiguos “paseos de olla” o relatos que, de libros o adultos mayores que hablan de lo que fue en su momento este territorio, los estudiantes transformaron el río Tunjuelo de un no-lugar a un lugar antropológico definido por la relación y el respeto.

Un lugar antropológico se constituye como un “territorio retórico”, es decir, un espacio donde los habitantes comparten una lengua y un sistema de significados que les permite comprenderse “a medias palabras” (Augé, 1998). En los talleres, al mapear hitos como la “casa del tren” o el Cabildo Indígena Muisca de Bosa, los participantes activaron esta retórica compartida. Mientras que el no-lugar genera individuos solitarios y silenciosos, el mapa participativo —titulado colectivamente como **“Trenzando y tejiendo la memoria de la localidad de Bosa”**— resucita el vínculo social. Como señalan los participantes, este “proyecto final” muestra valores que una “simple aplicación de celular” ignora, convirtiendo el silencio sobre un plano de tela en un sistema de complicidad humana.

Así pues, la distinción entre lugar y no-lugar es relativa y depende de la diversidad de miradas de quienes habitan el espacio (Augé, 1998). El semillero de investigación aprovecha esta subjetividad para recontextualizar zonas que parecen insignificantes. Nuevamente al integrar relatos de desplazamientos forzados o migración, diversos puntos de Bosa que eran simples sitios de tránsito se convierten en refugios de identidad. Este ejercicio de apropiación y “resimbolización de lo real” es lo que el autor considera vital para resucitar el imaginario y evitar que el habitante caiga en la “locura de la soledad” que imponen los espacios urbanos despojados de historia.

Finalmente, nos encontramos con la última característica fundamental y es el diálogo de saberes. A lo largo de los talleres realizados se logró identificar que la cartografía social de Bosa, realizada por el Semillero de Investigación de Memoria y Territorio, se consolida no solo como una técnica de investigación, sino como una propuesta de pedagogía horizontal donde la jerarquía tradicional del aula se disuelve en favor de una construcción colectiva del conocimiento. Según Alonso y Fernández Rodríguez (2006), retomando a Bajtín, “la verdad no nace si se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (p. 28). Esta premisa se materializa en el semillero, el cual los estudiantes perciben como un espacio de aprendizaje genuino y respetuoso, diferenciándolo radicalmente de las clases convencionales al no estar condicionado por una

calificación cuantitativa. Al eliminar la presión evaluativa, la participación surge del interés y el gusto, permitiendo que el joven se reconozca no como un receptor pasivo, sino como un sujeto activo y soberano de su propia historia.

Siguiendo a Barthes (2006), la identidad del barrio (la “língua” o contrato social) solo existe perfectamente en la “massa falante” (masa hablante). La cartografía social funciona como el escenario donde esta masa se reúne para “tejer” un sistema colectivo de significados. Una evidencia clave de esta horizontalidad es la afectividad pedagógica registrada en las reflexiones realizadas por la investigadora Natalia Sáenz, quien observó cómo los estudiantes, de manera espontánea, se consultaban entre sí detalles técnicos y gramaticales para “evitar errores” al plasmar sus relatos, asumiendo un cuidado mutuo sobre el mapa que trasciende en lo académico. Así mismo, este diálogo genera lo que los participantes manifiesten estos talleres como un “empujón hacia el sentido de pertenencia”, permitiendo que habitantes de orígenes geográficos tan diversos como el Pacífico, Boyacá, Caquetá, Venezuela, etcétera, encuentren raíces comunes en el territorio. Como resultado, la relación con el barrio se transforma, este deja de percibirse como un entorno ajeno para entenderse como una extensión de la propia historia que la comunidad decide “proteger y defender”.

Una faceta crítica de este proceso que se realizó en la localidad de Bosa es su carácter multicultural, pues la participación en diferentes talleres permitió que estudiantes de diversos orígenes hallaran “puntos de anclaje comunes”, como el caso de dos compañeros venezolanos C.R y O.M que descubrieron haber vivido cerca de la misma “iglesia de colores” en su país de origen. Esta capacidad de la cartografía social para “acoger, suscitar y simbolizar la relación” es lo que Augé (1998) considera el instrumento flexible indispensable para descifrar el sentido social de un espacio.

Finalmente, con las características plasmadas, se reconoce que la cartografía como método participativo implica entender que el mapa no es el fin, sino el pretexto para que la comunidad recupere su soberanía sobre el lenguaje y la historia, transformando el barrio de un espacio inerte en un relato polifónico vivo que visibiliza valores que “una simple aplicación de celular” es incapaz de mostrar.

4.2.3. Diseñar una propuesta de cartografía social para fortalecer la memoria barrial del río Tunjuelo desde el trabajo colaborativo del semillero de Memoria y Territorio de la jornada tarde del colegio Alfonso Reyes Echandía IED.

4.2.3.1. Diseño e implementación de la cartografía como propuesta pedagógica

La cartografía social desarrollada en el marco de esta investigación es parte de un proceso pedagógico y político, construido colectivamente y que enfrenta la necesidad de fortalecer la memoria barrial del río Tunjuelo desde la mirada de los estudiantes del semillero de Memoria y Territorio. A partir de su concepción inicial, la propuesta se estructuró en torno a tres talleres progresivos que buscaban, en primer lugar, establecer el diálogo entre los territorios de origen y el territorio actual de Bosa; en segundo lugar, activar la memoria sensorial y las narrativas asociadas al río Tunjuelo; y, finalmente, tejer una síntesis colectiva que integrara las capas de memoria personales, comunitarias e históricas. Esta secuencia respondía a la comprensión de la memoria barrial, tal como lo señala Elizabeth Jelin (2002), no como un depósito estático sino un trabajo activo de elaboración que requiere de marcos sociales y espaciales para su despliegue. En sintonía con lo anterior, Barragán y Amador (2014) señalan que la cartografía social-pedagógica “se vale de instrumentos vivenciales y técnicos para que los participantes construyan criterios que les permita relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio” (p. 131), lo cual valida la apuesta de nuestra secuencia de talleres como un dispositivo integral para la reconstrucción de la memoria barrial.

En los talleres de Cartografía Social que realizamos, pudimos trascender la lógica académica tradicional, transformando el espacio de la biblioteca, las canchas del colegio y las laderas del río en escenarios de encuentro, conocimiento y diálogo. El segundo taller, realizado un sábado en la mañana, por ejemplo, nos permitió “romper” con la dinámica académica de todos los días de clase y relacionarnos con más confianza. En este sentido, pudimos observar que la Cartografía Social no puede reducirse a una técnica, sino que implica una apuesta por la «desescolarización del saber», entendiendo que la construcción o el fortalecimiento de la memoria requiere condiciones de horizontalidad y afecto, que el aula convencional no siempre propicia.

Barragán y Amador (2014) complementan esta lectura al sostener que “la cartografía social, como saber y técnica científica, pretende la producción y/o interpretación de mapas,

modelos o globos que representen uno o varios sistemas de relaciones que se dan en un territorio con el fin de dar cuenta de una realidad, que es posible simbolizar y convertirla en mediación para comprender el espacio y sus interacciones” (p. 132). El paso de un mapa a una Cartografía Social evidenció cómo los estudiantes lograron vincular sus experiencias, memorias y conocimientos al espacio que habitan, mostrando que la transformación no fue solo metodológica sino también subjetiva.

Un hallazgo que resulta particularmente significativo es el papel central de la dimensión sensorial y corporal en el proceso cartográfico. En el recorrido por las laderas del río Tunjuelo, los y las estudiantes iban dialogando acerca de la historia del río, de cómo se veía antes de la contaminación por la urbanización acelerada y las industrias, lo cual permitió activar lo que el geógrafo Yi-Fu Tuan (1977) denomina la experiencia corporeizada del espacio. No se trató de explicar teóricamente la contaminación, sino de oler el agua, observar la espuma, sentir el miedo frente a la inseguridad de los alrededores y, simultáneamente, reconocer la persistencia de la vida —mariposas, flores, pájaros— en medio del deterioro. Esta aproximación multisensorial va muy en la línea de lo que autores como Carballada (2017) han señalado respecto a que la Cartografía Social “tiene la posibilidad de construir un lenguaje que implica también una modalidad de conocer” (p. 147), una modalidad que no separa al sujeto conocedor del objeto conocido, sino que los integra en una experiencia compartida.

La propuesta de cartografía social implementada se distingue de los mapas convencionales precisamente en esta capacidad de sintetizar lo racional y lo afectivo, una apuesta que quería aproximarse a un mapa distinto, un mapa que, seguramente, los y las estudiantes mismos no habrían visto de su localidad. Como lo expresaron varios estudiantes, pero particularmente JC en su reflexión final: “los mapas contruidos en estos talleres no solo representan lugares físicos, sino también recuerdos, emociones y experiencias. Son una forma de expresar lo que el territorio significa para quienes lo habitan”. Esta declaración corrobora la premisa de que la cartografía social no busca la exactitud geométrica (escalas, trazos o ubicación precisa) sino la profundidad hermenéutica, capturando lo que Ospina Florido (2011) denomina el “sentido de territorialidad producido en las relaciones sociales” (p. 13). El mapa colectivo se convierte, de esta forma, en una especie de artefacto cultural que narra, desde la multiplicidad de voces, la historia del barrio y el río, disputando las representaciones hegemónicas, los relatos e imaginarios que suelen reducir Bosa a una periferia violenta y carente de historia.

Ahora bien, esta disputa por la representación del territorio adquiere una dimensión política fundamental cuando se lee desde la perspectiva de la clase social. Los estudiantes del semillero provienen de sectores populares, de barrios como Bosa San José, San Pedro y San Bernardino, territorios que históricamente han sido marginalizados por las políticas de desarrollo urbano de la ciudad. Diez Tetamanti (2017) sostiene que la cartografía social, cuando es utilizada por grupos subalternos, “se convierte en una herramienta de resistencia epistémica, pues permite a las comunidades producir sus propias representaciones del espacio, confrontando las cartografías oficiales que suelen invisibilizar sus territorios, sus memorias y sus formas de vida” (p. 45). En este sentido, el mapa colectivo construido por los estudiantes no es solo un ejercicio escolar, es un acto de soberanía cognitiva que disputa el derecho a narrar el territorio desde la experiencia de quienes lo habitan cotidianamente, no desde los intereses del mercado inmobiliario o de la planificación urbana tecnocrática.



Figura 4. *Diálogo sobre la ubicación de los iconos en el mapa de la localidad de Bosa durante el segundo taller de la Cartografía Social.*

Nota: Elaboración propia

Como se ve en la figura 4, cuando los estudiantes ubican en el mapa sus casas, los lugares donde fueron robados, los parques donde juegan, el Cabildo Muisca como un lugar de memoria ancestral, o el río como un espacio de riesgo, pero también de vida, están produciendo una cartografía que visibiliza lo que los mapas oficiales de Bosa —generalmente centrados en límites administrativos, infraestructura vial o proyectos de renovación urbana— omiten sistemáticamente.

4.2.3.2. El trabajo colaborativo como condición de posibilidad de la memoria

La implementación de la propuesta cartográfica puso en evidencia que el trabajo colaborativo no es solo requisito metodológico en la investigación cualitativa, sino que es la naturaleza misma y la condición de posibilidad para reconstruir la memoria barrial. Los momentos de mayor riqueza analítica y afectiva ocurrieron cuando los estudiantes negociaron colectivamente la ubicación de los iconos en el mapa, discutieron sobre los lugares que asociaban con el peligro o el afecto, y construyeron consensos en torno a la leyenda del mapa. En el segundo taller, por ejemplo, los estudiantes dialogaron y acordaron de qué manera iban a plasmar los espacios que conforman el territorio, se preguntaban entre sí antes de empezar a marcarlo para estar de acuerdo, como se puede ver en la figura 5.



Figura 5. Trabajo colaborativo en la ubicación de los barrios, avenidas y lugares significativos para los y las estudiantes durante el segundo taller de la Cartografía Social.

Nota: Elaboración propia

Barragán y Amador (2014) señalan que “la implementación de esta metodología requiere comprender cuál es el lugar de la cartografía, el mapa y la acción dentro de los procesos de indagación y planificación” (p. 132), y precisamente ese carácter procesual fue lo que permitió que el trabajo colaborativo no fuera una consigna vacía, sino una práctica efectiva de construcción colectiva de conocimiento.

Esta dinámica colaborativa no fue algo espontáneo, sino que fue el resultado de una estrategia pedagógicamente inducida a través del diseño de actividades que exigían la discusión y

la deliberación colectiva. El uso de iconos con significados abiertos (corazón para el afecto, alerta para el peligro, oreja para los lugares de transmisión oral, nube para los espacios del deseo o los sueños, libro para los lugares de conocimiento y saber, etc.) funcionó porque exigió que los y las estudiantes pensarán el territorio desde múltiples dimensiones, requirió ser interpretado desde distintas narrativas y establecer acuerdos en grupo para poder ubicarlos. Investigaciones previas sobre cartografía social en contextos educativos colombianos han documentado resultados similares: Figueredo et al. (2016), en su trabajo con la comunidad Muisca de Bosa, encontraron que “los talleres de cartografía social permitieron proponer una forma de armonizar la relación entre la cosmovisión indígena y el ordenamiento territorial” (p. 154), evidenciando que el trabajo colaborativo no solo produce conocimiento, sino que repara vínculos fracturados por la historia de despojo y marginación. Barragán y Amador (2014) añaden que esta metodología “permite afianzar lazos entre las diferentes subjetividades que se relacionan en el proceso educativo, con miras a empoderarlas frente a la toma de decisiones alrededor de problemáticas que las involucran” (p. 140).

Sin embargo, de los tres talleres también pudimos registrar algunos desequilibrios del trabajo colaborativo. En el segundo taller, si bien hubo más participación de todos los integrantes del semillero, no todos lo hicieron dibujando o ubicando lugares; en ocasiones, fueron más espectadores o ayudaron a indicar lugares, pero de forma pasiva. Por el contrario, algunos fueron más investigadores activos en el proceso. Asimismo, se observó que mientras un grupo de estudiantes se apropió activamente del proceso, aproximadamente un 30% del semillero no logró conectarse plenamente con la propuesta. Estas observaciones, lejos de ser consideradas un fracaso, constituyen hallazgos importantes sobre los límites y desafíos de la participación en contextos escolares.

Al respecto, Díez Tetamanti (2017) advierte que “la cartografía social no es una herramienta mágica que garantiza automáticamente la participación horizontal; por el contrario, su implementación requiere de un trabajo constante para desmontar las jerarquías y los silencios que los participantes han internalizado a lo largo de sus trayectorias escolares y sociales” (p. 52). La colaboración no es un momento que se decreta, sino un proceso que se construye progresivamente, y que encuentra obstáculos en las trayectorias biográficas de los estudiantes (cansancio acumulado, desconfianza en el espacio escolar o dificultades para verbalizar emociones) y en las condiciones estructurales del colegio (horarios, evaluaciones u obligaciones

académicas).

Otro hallazgo particularmente significativo en relación con el trabajo colaborativo fue el papel de la invitada externa, la lideresa social y guardiana del río Tunjuelo, en el tercer taller. Su presencia no solo aportó información histórica y ancestral sobre el territorio, sino que encarnó la posibilidad de una relación distinta con el río: una relación de cuidado, defensa y resistencia. Ella compartió con los estudiantes que llegó a Bogotá después de sufrir desplazamiento forzado en el año 2000 debido a amenazas de grupos armados ilegales mientras defendía los Derechos Humanos en Jamundí, Valle del Cauca, conectando así su experiencia personal de desarraigo con la defensa del río como “un ser viviente y de derechos”. Este testimonio tuvo un efecto catalizador en el grupo, como lo evidencia la reflexión del estudiante AC: “Me gusta mucho saber de mi barrio, donde vivo hace muchos años. También me sentí muy identificado con las charlas de desplazamientos forzados, ya que provengo de un lugar donde se vive, incluso al día de hoy, ese tipo de maltratos”. Diez Tetamanti (2017) sostiene que “la incorporación de actores externos que comparten condiciones de subalternidad con los participantes fortalece el proceso cartográfico, pues rompe con la lógica del experto que sabe y la comunidad que desconoce, instalando una relación de saberes en diálogo horizontal” (p. 48).

La colaboración, entonces, no se limitó a la interacción entre estudiantes, sino que se extendió a la articulación con saberes comunitarios que usualmente están ausentes del currículo escolar. Esta dimensión dialoga directamente con lo que Paulo Freire (1970) denominó la superación de la contradicción educador-educando, donde el conocimiento no fluye unilateralmente desde el docente hacia el estudiante, sino que se co-construye en un diálogo horizontal que reconoce la legitimidad de múltiples saberes. Los tres talleres permitieron interrumpir la lógica de la clase magistral, situando a los y las estudiantes como aprendices de los y las investigadoras y de una lideresa comunitaria, pero también como interlocutores válidos que podían aportar sus propias experiencias al diálogo.

4.2.3.3. Metodologías participativas para la construcción o el fortalecimiento de la memoria colectiva

Al mismo tiempo, las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso cartográfico nos ofrecen una evidencia muy importante de que las metodologías participativas empleadas lograron

activar, en términos de Freire (1970), procesos de concientización y resignificación territorial. El estudiante AC, refiriéndose al impacto que tuvieron sobre él y su relación con el barrio y el río Tunjuelo los talleres de cartografía social, expresó: “Sí, en lo absoluto, creo firmemente que cambió mi perspectiva sobre el barrio. Ya no lo veo con ojos de desagrado, sino con unos ojos de pesar y tristeza”. Esta declaración es muy dicente de este proceso, porque muestra cómo la cartografía social no solo produjo información sobre el territorio, sino que transformó la relación emocional del estudiante con su entorno. La tristeza que menciona, si bien se podría entender como algo desmoralizante o paralizante, no es así, sino que se convierte en un motor que invita a tener una nueva mirada: ya no es un barrio del que hay que huir, sino un territorio con una historia de pérdida que merece ser conocida y honrada. De hecho, este mismo estudiante, acerca de lo que podrían seguir haciendo para fortalecer la memoria barrial o cuidar el río, mencionó: “Intentaría reunir un grupo grande de personas que me ayuden a limpiar la basura que está alrededor del río Tunjuelo para ponerle un alto a toda la contaminación que sufre este río”. Esta reflexión, en sí misma, es un acto político de resignificación del territorio y que conduce a una apuesta de intervención y cambio. Barragán y Amador (2014) señalan que “la cartografía social-pedagógica posibilita el empoderamiento de un grupo de personas de manera tal que, identificando gráficamente las relaciones que acontecen en su territorio, pueden comprender las diferentes problemáticas que allí suceden. Este marco de comprensión ha de impulsar la toma de decisiones y así diseñar planes y rutas de acción específicas” (p. 136).



Figura 6. *Diálogo en el recorrido por las laderas del río Tunjuelo en la localidad de Bosa*

Nota: Elaboración propia

Por esto mismo, algo que pudimos observar de este proyecto es que las metodologías participativas desplegadas —“Mi maleta del recuerdo”, el mapeo sensorial, la caminata por el río, el diálogo de saberes con la lideresa comunitaria— compartían una característica común: todas ellas priorizaban la experiencia vivida sobre la información transmitida. Como lo señaló el estudiante JC en su reflexión: “resulta más sencillo comprender y reflexionar cuando se observa el entorno de manera presencial, en lugar de limitarse únicamente a explicaciones teóricas”. Esta constatación empírica valida la apuesta por una pedagogía de la experiencia, que no renuncia al rigor conceptual, pero lo ancla en prácticas situadas. El recorrido por el río (figura 6) no fue un simple paseo, sino parte de un proceso de investigación, donde los estudiantes aprendieron a leer el territorio como si lo hicieran con un texto: las aguas negras como testimonio de contaminación industrial, la espuma como indicador de detergentes vertidos, los árboles en la orilla como evidencia de una biodiversidad que resiste y las mariposas en sus laderas, como la manifestación de vida en medio del abandono. Diez Tetamanti (2017) complementa esta perspectiva al afirmar que “la cartografía social no es solo un producto final (el mapa), sino fundamentalmente un proceso: el recorrido, la discusión, la negociación de sentidos, el desacuerdo y el acuerdo son tan importantes como el trazo final sobre el papel” (p. 50).

Otro hallazgo sobre las metodologías participativas es su capacidad para articular memorias individuales y colectivas. En el primer taller, al compartir sus “maletas del recuerdo”, los estudiantes descubrieron que sus historias de migración, desplazamiento y reubicación en Bosa configuraban un tejido común a pesar de la diversidad de orígenes. Los y las estudiantes formaban grupos y, a medida que iban realizando la actividad, iban dialogando y compartiendo información acerca de sus experiencias un poco más personales y específicas. Esta dinámica ilustra lo que Halbwachs (2004) denominó los marcos sociales de la memoria: los recuerdos individuales no se pierden en la intimidad, sino que encuentran su sentido al ser compartidos y contrastados con otros. Barragán y Amador (2014) sostienen que “la cartografía social-pedagógica es una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (p. 131), y precisamente esa articulación entre lo individual y lo colectivo fue uno de los logros más significativos del proceso.

Las metodologías participativas también permiten la emergencia de otras dimensiones

sociales como la relación intercultural en los testimonios estudiantiles. En el primer taller, por ejemplo, como ya mencionamos antes, dos de los estudiantes venezolanos se dieron cuenta que su infancia la vivieron en el mismo estado de Venezuela, mientras uno manifestaba que le gustaba ir a la iglesia de colores de ese pueblo, el otro estudiante confirmaba que vivía justo detrás de esa iglesia. Esto demuestra que la cartografía social no solo fortalece la relación con el territorio de acogida (Bosa), sino que también conecta y, en cierta medida, repara los vínculos con los territorios de origen, reconociendo que la identidad barrial no se construye sobre el olvido del pasado migrante, sino sobre su integración crítica. Y no solo fueron dos estudiantes quienes se dieron cuenta de que compartían lugares de origen similares. AC reflexiona: “Aprendí mucho de mis compañeros: personas que no sabía que podían vivir ese tipo de cosas o que vivieran donde alguna vez yo lo hice. Incluso pudimos ser amigos en el pasado, pero la memoria se pierde y estos espacios me hicieron reflexionar en ello”. La memoria afirmativa —aquella que no se enfoca únicamente en el trauma del desplazamiento sino en las prácticas culturales que los estudiantes conservan y adaptan— constituye un recurso fundamental para la construcción de subjetividades políticas en un contexto social como este, marcado por la migración y el desarraigo. Diez Tetamanti (2017) señala que “cuando la cartografía social es utilizada por grupos que han sido desplazados forzosamente o que han migrado, el mapa se convierte en un artefacto que permite trazar rutas de fuga, pero también rutas de anclaje: lugares de llegada, espacios de acogida, territorios de reexistencia” (p. 55). Desde esta perspectiva, el mapa colectivo construido por los estudiantes no solo representa Bosa, sino que también contiene las marcas invisibles de los lugares de origen, configurando una cartografía de la migración y el desarraigo que dialoga con las memorias de cada uno.

4.2.3.4. Desafíos y lecciones del proceso

Algunos desafíos que nos deja la implementación y las lecciones aprendidas son, en primer lugar, la asistencia y el compromiso variable de los y las estudiantes, pues se convierte en un obstáculo para el desarrollo del objetivo general. Mientras el primer taller contó con 21 estudiantes, el segundo apenas reunió a 10, y el tercero recuperó la asistencia con 22. Esta fluctuación no puede atribuirse únicamente a factores externos (actividades escolares o compromisos familiares), sino que también refleja diferentes niveles de implicación en el proceso. La estudiante NR lo expresó con honestidad: “Aunque no pude estar en uno de los talleres, la experiencia en general me pareció interesante. Al inicio no entendía muy bien todo, pero poco a poco fui comprendiendo la idea”.

Esta declaración sugiere que la participación no es binaria (presente/ausente), sino gradual, y que el diseño de los talleres debe prever mecanismos para reintegrar a quienes se ausentan sin que esto afecte la continuidad del proceso colectivo.

En segundo lugar, se evidenció una tensión entre la profundidad del proceso y los tiempos institucionales. Los talleres uno y tres tomaron más tiempo del previsto y las reflexiones de cierre debieron hacerse de manera acelerada o postergarse, mientras que el taller dos (realizado en un día sin clases) se realizó en el tiempo estipulado. Esta tensión no es meramente logística, sino que apunta a un conflicto entre temporalidades, es decir, la construcción de memoria colectiva requiere de un tiempo lento, de maduración, de retorno sobre lo dicho, mientras que la lógica escolar opera con horarios fragmentados, campanas, evaluaciones y permisos. Resolver esta tensión no es sencillo, pero el reconocimiento explícito de su existencia es ya un paso necesario para diseñar estrategias de mitigación, como la posibilidad de extender los talleres a jornadas completas o de integrar el proceso cartográfico en varias asignaturas del currículo. Barragán y Amador (2014) advierten que “la implementación de la metodología exige de tiempos y espacios propicios para garantizar los procesos ya señalados. Por esta razón, una cartografía social-pedagógica debe priorizar reflexiones colectivas, recorrer los territorios en los que se producen los acontecimientos, reconocer las necesidades y ausencias, pero también hacer visibles los saberes y las oportunidades de transformación que ofrecen sus actores sociales” (p. 135).

En tercer lugar, registramos diferencias en los estilos de participación que no siempre fueron fáciles de gestionar. Algunos estudiantes asumieron roles protagónicos, mientras otros permanecieron al margen. Esta heterogeneidad no es en sí misma negativa —de hecho, refleja la diversidad de personalidades y estilos de aprendizaje—, pero plantea el desafío de garantizar que todas las voces sean escuchadas. Como estrategia para abordar este desafío, en el tercer taller se optó por que cada estudiante escribiera individualmente su reflexión y la compartiera posteriormente por el grupo de WhatsApp del semillero, lo que permitió capturar aportes que quizás no habrían emergido en la discusión oral.

En cuarto lugar, las reflexiones estudiantiles revelaron una dimensión emocional compleja que debe ser atendida con cuidado ético. Varios estudiantes expresaron tristeza y nostalgia al confrontar la imagen actual del río con los relatos de un pasado limpio que escucharon de sus abuelos. El estudiante AC señaló: “Me llevo una emoción muy grande por saber más sobre mi barrio; quiero saber más cada vez más. Aunque también una tristeza por no poder ver ese barrio

joven y hermoso con mis propios ojos y saber que nunca más lo podré ver así”. La estudiante PP mencionó: “Me sentí bastante cómoda, también llegó la nostalgia, de ver cómo a través de los años, y las décadas Bosa ha cambiado”. Por su parte SB reconocía: “sentí diferentes sensaciones (...), recuerdos y emociones tales como la nostalgia y como alegría por las diversas actividades por las que pasamos el grupo del semillero”. Estas declaraciones nos plantean una enseñanza ética muy importante: la activación de la memoria puede generar dolor, y nosotros, como educadores, debemos estar preparados para recibir y tramitar distintas emociones sin revictimizar ni cerrar las actividades que más la evocan.

4.2.3.5. Del mapa al manifiesto. La Cartografía Social como apuesta política

Esta propuesta de Cartografía social se convirtió en un manifiesto político de la memoria barrial. Nuestra intervención socioeducativa dejó un mapa colectivo para el colegio Alfonso Reyes Echandía IED, que los y las estudiantes del semillero titularon ***“Trenzando y tejiendo la memoria de la localidad de Bosa”***. El resultado de esta cartografía no fue una simple tela con un registro cartográfico, fue un ejercicio político que condensó las múltiples capas de memoria construidas colectivamente. Como pudimos registrarlo en cada taller, los estudiantes no solo ubicaron lugares en el mapa, sino que, con cada actividad y con cada elemento que ubicaban, fuimos trenzando experiencias, voces, relatos y expectativas, para tejer una nueva relación con el territorio, con sus lugares, pero también con sus problemáticas, sus historias y sus luchas. “Trenzar” y “tejer”, podemos decir, no es solo el título, es la síntesis de un proceso activo de construcción. Barragán y Amador (2014) señalan que “los ejercicios más recientes de cartografía social se han centrado en la visualización de conflictos, la identificación de situaciones injustas y la generación de alternativas colectivas” (p. 133), y nuestro mapa es precisamente eso: una visualización de los conflictos que atraviesan Bosa, pero también una apuesta por generar alternativas desde la memoria y la acción colectiva. Díez Tetamanti (2017), por su parte, añade que “la cartografía social producida por sectores populares no solo representa el territorio, sino que lo reclama: es un acto de apropiación simbólica que precede y acompaña la apropiación material” (p. 60), y en ese sentido, el mapa construido por los estudiantes del semillero es un primer paso para disputar el sentido del territorio frente a un modelo de ciudad que históricamente los ha excluido.

Las reflexiones de los estudiantes sobre el mapa final son elocuentes en ese sentido. N.U. lo expresó así: “En el mapa pudimos construir prácticamente todo lo que nos conforma, desde

poner nuestras casas, los lugares con agua limpia, los lugares que consideramos peligrosos, hasta marcar los barrios y el río que tanto nos enseñó con su historia”. Esta reflexión revela que el mapa, más que ser un retrato del territorio, es una proyección subjetiva y colectiva del *Semillero de Memoria y Territorio*. Los y las estudiantes no pusieron en el mapa todos los barrios de Bosa, sino aquellos que les importan; no señalaron todos los problemas ambientales, sino aquellos que les duelen; no representaron el río como un dato geográfico, sino como un sujeto histórico que “enseña” con lo que puede llegar a ser.

Este carácter político de la cartografía social se expresa también en el deseo de compartir el mapa con la comunidad ampliada. Varios estudiantes manifestaron su interés en que el mapa no se quedara en el semillero, sino que se mostrara a más personas. La estudiante SB propuso: “Me gustaría que el mapa que construimos se mostrara a la comunidad educativa Areista para que todos vean lo que realmente es Bosa y a raíz de ese suceso crear algo colectivo con los estudiantes”. Esta propuesta evidencia que la cartografía social no se agota en el acto de mapear, sino que abre un horizonte de acción que trasciende los límites del proyecto de investigación. El mapa se convierte así en un dispositivo de pedagogía pública, una herramienta para disputar los sentidos hegemónicos sobre el territorio y para convocar a otros actores a sumarse al proceso de memoria.

Las reflexiones estudiantiles también revelan que el proceso cartográfico tuvo un impacto en la auto-percepción de los jóvenes como sujetos políticos. El estudiante JC expresó: “Este proceso tuvo un valor más allá de lo académico, ya que no estaba condicionado por una calificación. Esto permitió participar desde el interés y el gusto, generando una experiencia más auténtica y significativa, con un importante valor cultural”. Esta reflexión es crucial, porque señala que la desescolarización del proceso —la ausencia de notas, la libertad para explorar y la valoración del saber experiencial— fue percibida por los estudiantes como una condición para una participación auténtica. La cartografía social, en este sentido, no solo produjo un mapa, sino que produjo nuevas subjetividades políticas: jóvenes que se reconocen como portadores de memoria, como intérpretes críticos de su territorio y como agentes de transformación. Ese empoderamiento de los estudiantes del semillero no es abstracto, se expresa en el deseo de limpiar el río, de mostrar el mapa a la comunidad, de seguir investigando sobre la historia de su barrio. Es un empoderamiento encarnado, situado, que emerge del reconocimiento de que el territorio que habitan —con todas sus contradicciones, violencias y memorias— merece ser cuidado, defendido y transformado.

Como cierre, la propuesta de cartografía social implementada en el semillero logró movilizar memorias, tejer lazos colaborativos entre estudiantes con orígenes diversos y activar una conciencia crítica sobre el territorio habitado. Los desafíos que documentamos no invalidan estos logros, sino que señalan aspectos a fortalecer en futuras implementaciones. El mapa colectivo ***“Trenzando y tejiendo la memoria de la localidad de Bosa”*** permanece como un testimonio material de que otra relación con el territorio es posible: una relación que no se agota en el miedo a la inseguridad o en la denuncia de la contaminación, sino que se atreve a soñar con un río limpio, con un barrio conocido, con una comunidad que recuerda para no repetir las heridas del pasado y para construir, desde la memoria, un futuro distinto con un territorio más habitable para su comunidad. Barragán y Amador (2014) sostienen que “la cartografía social-pedagógica se ha ido consolidando como una ruta eficaz para abordar problemáticas sociales en el plano educativo. Las ventajas de esta metodología estriban, esencialmente, en que los diferentes actores pueden intervenir en los procesos de construcción social del conocimiento y, adicionalmente, en las posibilidades de transformación de sus propias realidades, que es, en el fondo, el sentido de la investigación y de la educación” (p. 139). Ese es, precisamente, el sentido de nuestro trabajo: no solo investigar sobre la memoria barrial, sino contribuir a transformar la relación de los jóvenes con su territorio, fortaleciendo su capacidad de agencia y su compromiso con la defensa de un barrio y un río que son, ante todo, su casa.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación desarrollado con el Semillero de Memoria y Territorio del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED permite afirmar que los estudiantes habitan Bosa desde una mirada que es, al mismo tiempo, sensorial, emocional, colectiva e intercultural. El río Tunjuelo concentra las contradicciones más agudas de ese territorio: es un espacio de degradación y de memoria, de miedo y de pertenencia, de olvido y de resistencia. Los mapas construidos en los talleres de cartografía social no son representaciones neutrales del espacio, sino documentos políticos de la memoria barrial, son registros de lo que se conserva, de lo que se lamenta haber perdido, de lo que todavía se aspira a construir y, sobre todo, evidencia de la motivación de los y las estudiantes por conocer y reconocer el territorio que habitan.

La implementación de la cartografía social como estrategia pedagógica en el semillero permitió que los estudiantes transitaran de una percepción pasiva e indiferente de su entorno hacia una conciencia crítica y reflexiva, logrando vincular sus historias personales con la memoria ancestral y ambiental del río Tunjuelo y de la localidad de Bosa. Este proceso de construcción colectiva, enriquecido por el diálogo entre pares, líderes comunitarios y los mismos investigadores, no solo fortaleció la identidad territorial y el respeto por la historia del otro, sino que también materializó un profundo sentido de pertenencia, consolidando el mapa como un testimonio vivo donde el habitante reconoce su soberanía sobre el relato de su propio territorio.

La combinación de entrevistas semiestructuradas, talleres visuales participativos y recorridos territoriales por las laderas del río Tunjuelo y el parque San José de Maryland, permitió que los estudiantes transitaran de observadores pasivos de su entorno a productores activos de conocimiento sobre él. Este tránsito constituye, en sí mismo, el hallazgo más relevante de la investigación: el reconocimiento territorial de los y las jóvenes es fundamentalmente vivencial antes que cartográfico. Los estudiantes no reconocen la localidad de manera abstracta a través de coordenadas o límites administrativos, pero sí reconocen y nombran las calles que transitan a diario, los parques donde juegan, los barrios que habitan, el río que cruzan con precaución y las experiencias cotidianas que configuran su relación con el territorio.

Una lección metodológica significativa que emerge del proceso es que el trabajo de cartografía social resulta más efectivo cuando se desarrolla en grupos no demasiado extensos. El segundo taller, realizado un sábado en la mañana con aproximadamente diez estudiantes, permitió

una participación más equitativa, una mayor profundidad en los diálogos y un clima de confianza que facilitó la emergencia de narrativas personales y colectivas. Esta constatación no invalida la importancia de los momentos de trabajo con grupos más amplios, pero sugiere que, para ciertas actividades de codificación, negociación de significados y construcción de consensos, los grupos reducidos ofrecen condiciones más propicias para la horizontalidad y la escucha activa.

La cartografía social, para ser efectiva en el fortalecimiento de la memoria barrial, debe realizarse recorriendo el territorio, no solo dibujándolo desde el aula. La caminata por las laderas del río Tunjuelo, el ejercicio de caminar para evocar sonidos y olores, la visualización directa del agua contaminada, de la espuma y los desechos, pero también el reconocimiento de las plantas, las mariposas y las flores que persisten en medio del deterioro, activaron una dimensión sensorial y corporal que ninguna explicación teórica podría haber logrado. El territorio no se conoce solo como un acto de pensamiento, también se conoce con los pies que lo recorren, con la nariz que lo huele, con el miedo que lo evita y, también, con el asombro que lo descubre.

Un hallazgo que emergió durante el tercer taller, al contrastar las memorias de los estudiantes con los documentos históricos y los testimonios de la lideresa comunitaria, fue el reconocimiento de lugares que los estudiantes no conocían o no habían considerado significativos. La estación del tren de Bosa —hoy, una casa sobre la Autopista Sur, al frente de la estación de Transmilenio Bosa Estación—, el cementerio de Bosa y su historia, la tradición oral de los “paseos de olla” en las orillas del río y los apellidos muiscas presentes en nuestra cotidianidad, son ejemplos de hitos que no estaban marcados inicialmente en el mapa y que fueron incorporados durante el proceso de diálogo de saberes. Esto evidencia que la cartografía social no es un ejercicio de verificación de lo ya sabido, sino un proceso de descubrimiento colectivo donde los estudiantes aprenden de los documentos, de los invitados externos y de sus propios compañeros.

También quedaron fuera del proceso algunos aspectos relevantes de la historia de Bosa que sería importante abordar en futuras implementaciones. No se habló del papel que ha tenido la comunidad religiosa de los misioneros claretianos en la localidad, particularmente en el centro histórico de Bosa, ni se mencionaron algunos barrios que nacieron de la lucha obrera y popular, como el barrio Nuevo Chile —fundado en colaboración con el Partido Comunista Colombiano y en honor al proceso político dirigido por Salvador Allende en la década de 1970—. Estas ausencias no constituyen un déficit del proceso, sino una indicación de que la memoria barrial es inagotable y que cualquier cartografía es, por definición, parcial y provisoria.

Por ello, el proceso de cartografía social debe continuar en el colegio Alfonso Reyes Echandía IED, tal como lo solicitaron varios estudiantes al finalizar los talleres. La memoria barrial no se reduce a esta experiencia, queda abierta la posibilidad de integrar a otros actores —docentes de otras áreas, familias, líderes comunales, organizaciones sociales, el Cabildo Muisca— para seguir tejiendo lazos comunitarios con el propósito de afianzar esa memoria. El mapa colectivo titulado “*Trenzando y tejiendo la memoria de la localidad de Bosa*” no es un punto de llegada, sino un punto de partida para nuevas indagaciones y construcciones colectivas.

Finalmente, es necesario señalar un desafío estructural que condiciona las posibilidades de apropiación territorial. La presencia de grupos armados en la localidad y, en particular, en las zonas cercanas al río Tunjuelo, puede resultar un impedimento real para recorrer sus laderas y conocer más sobre este afluente. Durante la caminata del segundo taller, los estudiantes y los investigadores percibieron la presencia de sujetos en circunstancias sospechosas que los observaron con actitud desafiante. Este hallazgo no debe ser silenciado, pues señala que la memoria barrial y la defensa del territorio no pueden disociarse de las condiciones concretas de violencia y miedo que aún persisten en Bosa. La cartografía social puede contribuir a visibilizar estas tensiones, pero no puede ignorarlas. El desafío, entonces, es doble: seguir construyendo memoria y, al mismo tiempo, construir condiciones de seguridad y confianza que permitan habitar el territorio de manera plena.

REFERENCIAS

- Alonso, L. E., & Fernández Rodríguez, C. J. (2006).** Roland Barthes y el análisis del discurso. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (12), 11-35.
<https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124008001.pdf>
- Arboleda, L. H., Echavarría, J. D. Á., Torres, C. A. B., Alarcón, D. C. C., López, Ó. A. C., Contreras, L. Y. C., ... & Carmona, R. D. A. (2021).** *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Augé, M. (1998).** Lugares y no lugares de la ciudad [Ponencia]. III Congreso Chileno de Antropología, Temuco, Chile.
<https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/26>
- Barragán, D. F., & Amador, J. C. (2014).** La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Barthes, R. (1986).** *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Paidós
- Barthes, R. (2006).** *Elementos de semiología* (I. Blikstein, Trad.; 16.^a ed.). Cultrix. (Obra original publicada en 1964).
https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/438988/mod_resource/content/1/Elementos%20de%20Semiologia%20-%20Barthes.pdf
- Bondi, L., Davidson, J., & Smith, M. (2005).** Introducción: el "giro emocional" de la geografía. En J. Davidson, L. Bondi y M. Smith (Eds.), *Geografías emocionales* (pp. 1-16). Ashgate Publishing.
- Bowen, G. A. (2009).** Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-

40. https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carballeda, A. J. M.** (2017). *Cartografías Sociales: lenguaje y territorio. Una aproximación desde La Intervención en lo Social*. Perspectivas: revista de trabajo social, (29), 145-153.
- Centro Nacional de Memoria Histórica** (2021). *Banco de Iniciativas y Acciones de Memoria Histórica de la Localidad de Bosa*. CNMH. <https://accioneseiniciativas.centrodememoriahistorica.gov.co/s/inicio/item-set/496>
- Cuesta Moreno, Oscar Julián.** (2021). Pueblo muisca de Bosa: lucha, identidad y comunalización urbana. *Kavilando Vol. 13 Núm. 1* Pág. 20-28. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/419>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S.** (1994). Introducción: Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En *Manual de investigación cualitativa* (pp. 1-29).
- Diez Tetamanti, J. M.** (2017). *Cartografía social: teoría, método y experiencia*. Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Escobar, A.** (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Envió Editores.
- Figueredo, L.; Posada, A.; Díaz H.** (2016). *Ordenando el territorio: entre el camino de los ancestros y la perspectiva contemporánea. Caso comunidad indígena Muisca de Bosa, Bogotá – Colombia*. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social No. 22. 141-171
- Giroux, H. A.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza* (p. 380). Buenos Aires: Amorrortu.

- Guerrero Bejarano, M. A.** (2016). La investigación cualitativa. *Innova research journal*, 1(2), 1-9.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P.** (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Halbwachs, M. (2004).** *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E.** (2002) *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI de España Editores.
- Kvale, S.** (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- López González, W. O., (2013).** El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- López, J. O. (2008).** Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10), 57-72.
- Massey, D. (2005).** *For space*. SAGE Publications.
https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/massey-for_space.pdf
- Mejía, M. R. (2011).** *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Millán Escriche, M. (2004).** La geografía de la percepción: una metodología de análisis para el desarrollo rural. *Papeles de Geografía*, (40), 133-149.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1291345>
- Ospina Florido, B. (2011).** *Espacializando la memoria: reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria*. Aletheia, 2(3).
- Panqueba Cifuentes, Jairzinho Francisco. (2011).** *Indígenas del "otro" lado de Bogotá, Colombia: semblanza sobre sus memorias cotidianas e identificación histórica*. Desacatos,

(35), 131-148. Recuperado en 03 de mayo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2011000100010&lng=es&tlng=es

Peralta, B. M., Huérfano, J. A. y Panqueba, J. F. (2015). *"Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas"*. Educación y Ciudad, (21), 129–154. <https://doi.org/10.36737/01230425.n21.109>

Porto-Gonçalves, C. W. (2006). *La globalización de la naturaleza y la naturaleza de la globalización*. Fondo Editorial Casa de las Américas.

Rodríguez, M. E., & Fortunato, I. (2025). *Paulo Freire: Referente en la praxis pedagógica decolonial planetaria*. Revista Espirales, 9, e2282886911-e2282886911.

Rubiano Pinilla, E. (2022). *Los rostros, las tumbas y los rastros: el dolor de la guerra en el arte colombiano*: (1 ed.). Editorial Utadeo. <https://elibro.net/es/ereader/usta/219431?page=11>

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO. <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>

Secretaría de Educación Distrital. (2021, septiembre 17). *Más de 54 mil migrantes venezolanos reciben una educación de calidad en Bogotá*. Secretaría de Educación Distrital. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/mas-de-54-mil-migrantes-reciben-una-educacion-de-calidad-en-bogota#:~:text=2021%20%2D%2008%3A36-M%C3%A1s%20de%2054%20mil%20migrantes%20reciben%20una%20educaci%C3%](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/mas-de-54-mil-migrantes-reciben-una-educacion-de-calidad-en-bogota#:~:text=2021%20%2D%2008%3A36-M%C3%A1s%20de%2054%20mil%20migrantes%20reciben%20una%20educaci%C3%93n%20de%20calidad%20en%20Bogot%C3%A1)

[B3n%20de%20calidad,que%20concentran%20un%20mayor%20n%C3%BAmero.](#)

Soja, E. W. (2008) Postmetrópolis: Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones, de la edición de traficantes de sueños.

Stake R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

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

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vélez Muñoz, D., López Jiménez, M., & Díaz Facio Lince, V. E. (2020). *Arte popular, memoria y duelo en víctimas del conflicto armado colombiano / Popular art, memory and grief in victims of the Colombian armed conflict*. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (61), 203–223. Recuperado a partir de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1207>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Educación en línea*, (4).

Werner, M., Lave, R., Christophers, B., & Peck, J. (2018). Introducción: El poder espacial: Doreen Massey sobre el espacio como dominación y potencial. En B. Christophers, R. Lave, J. Peck y M. Werner (Eds.), *The Doreen Massey Reader* (pp. 205–210). Introducción, Agenda Publishing.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.