

LA LITERATURA, UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS
CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE NOVELAS Y CRÓNICAS

PRESENTADO POR:

LUISA FERNANDA FUENTES TORRES

TUTOR

MARIO FERNANDO HURTADO BELTRÁN

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS
SOCIALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

BOGOTÁ

2025

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excellence in Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página II de 209	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA LITERATURA, UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE NOVELAS Y CRÓNICAS
Autor(es)	Fuente Torres, Luisa Fernanda
Director	Hurtado Beltrán, Mario Fernando
Publicación	Bogotá. Universidad pedagógica nacional, 2025.188 págs
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	LITERATURA, GEOGRAFÍA, DIDÁCTICA, ENSEÑANZA, ESPACIO, TRANSFORMACIONES Y CAMBIOS ESPACIALES. GEOGRAFÍA HUMANÍSTICA, GEOGRAFÍA DE LA PERCEPCIÓN, PROMOCIÓN DE LECTURA

2. Descripción
<p>El presente trabajo surge de la necesidad de desarrollar formas de enseñanza-aprendizaje que resulten integradoras para abordar la multiplicidad de conocimientos de las áreas que componen las ciencias sociales, y a partir de allí tender puentes con otras disciplinas. Donde se toma la literatura en sus formatos de novela y crónica, como mediación propicia para el desarrollo de habilidades de pensamiento, el abordaje conceptual y el análisis de las dinámicas sociales. En ese sentido, se desarrolla una propuesta centrada en lograr la comprensión de las causas sobre los cambios y transformaciones en el espacio geográfico, y la promoción de lectura. A partir de cuatro categorías de análisis: modificación del espacio a partir de conflictos; campo de ciudad división tradicional del espacio habitado; transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo; y, manifestaciones de la cultura en el espacio. Trabajadas desde la geografía humanística y la geografía de la percepción como referentes</p>

epistemológicos que permiten el estudio de las relaciones hombre-medio desde el rescate de la dimensión subjetiva, los significados, valores, intenciones y experiencias *de* y *en* el espacio.

3. Fuentes

Algarra, S. (2013). La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales. Tinkuy: Boletín de investigación y debate.

Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?. La Palabra 2024.

Álvarez, G. (1999). La percepción de lo geográfico y la geografía de la percepción. Educación en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Arias, D. (2020). El arte de hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Pedagogía y saberes.

Bertrand, C. (1987). La Geografía Humanista. En El sentido de la naturaleza. Síntesis del pensamiento occidental y chino y su expresión en la pintura de paisaje. Universidad Complutense de Madrid.

Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós

Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. Revista de geografía, 1973, vol. 7, núm. 1, p. 58-150

Carrillo, S & Zúñiga, J. (2020). Panoramas actuales de la didáctica de la literatura en Colombia: oportunidades y retos en la educación básica secundaria y media. Societas, 22(2), 1–24.

Cely, A & Moreno, N. (2006). La Literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela. Geoenseñanza, 2006. Universidad de los Andes. San Cristóbal, Venezuela.

Cely, A. & Moreno, N. (2016). Ciudad y literatura : una posibilidad para aprender y enseñar geografía.

García Pérez, F.F. (2015). ¿Puede la enseñanza de la geografía promover educación ciudadana? En: Rabelo, K.S. de P. y Bueno, M.A. 2015. Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia. Goiânia.

Garzón, J. (2017). Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro. Universidad distrital, revista Noria Investigación educativa.

Lévy, B. (2006). Geografía y literatura una síntesis histórica. Revista de Geografía de Ginebra.

Peraldo, E. (2016). Literature and Geography. The Writing of Space throughout History [Literatura y geografía. La escritura del espacio a lo largo de la historia]. Cambridge Scholar Pub.

Pérez, E. (2019). Enfoques teórico-conceptuales de las relaciones entre geografía y literatura. Tlalli Revista de Investigación en Geografía. Universidad Autónoma de México.

Taborda, M. (2013). La didáctica de la geografía dentro de un campo conceptual de la pedagogía: tensiones y bifurcaciones.

Vara, J. L. (2010a). Análisis de textos en Geografía de la Percepción: Estado de la cuestión y bases conceptuales. Revista Baetica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.

4. Contenidos

El documento consta de seis capítulos, que conforman el trabajo desarrollado en tres partes: La primera, con el capítulo uno y dos, destinada a realizar el planteamiento del problema, la justificación y la formulación de los objetivos del proyecto pedagógico. Así como una revisión del estado del arte sobre la producción académica y experiencias pedagógicas previas que se han realizado en torno al uso de la literatura como mediación para la enseñanza de las ciencias sociales, con el propósito de conocer teorizaciones, enfoques pedagógicos y estrategias didácticas abordadas por otros/as maestros/as en ejercicio y formación.

La segunda parte, conformada por el tercer capítulo, realiza la construcción del marco teórico que fundamenta el ejercicio pedagógico desarrollado, a partir de la identificación de las relaciones que existen entre literatura y ciencias sociales desde los marcos espaciales, temporales, y de los objetivos actuales de la educación geográfica en el aula. Además de la elección del horizonte y enfoque epistemológicos de la geografía humanística y geografía de la percepción respectivamente. Para finalizar con la elección de los géneros literarios que se trabajarán en la propuesta pedagógico-didáctica.

Una tercera parte, agrupa los capítulos cuatro y cinco, el primero que corresponde al diseño metodológico de la investigación, la contextualización espaciotemporal de la institución en la que se lleva a cabo la práctica pedagógica (el Instituto pedagógico Nacional). y el segundo a la creación de la propuesta pedagógico-didáctica a partir de sus cuatro categorías estructurantes y la selección literaria. Para finalizar con la descripción del desarrollo de cada sesión de clase,

evaluación y sistematización de resultados.

El documento concluye con el capítulo seis, las conclusiones obtenidas de la propuesta pedagógica desde los aspectos teóricos, prácticos y contextuales; los alcances obtenidos, aportes realizados y perspectivas a futuro. Y una reflexión sobre el rol de los maestros y maestras de ciencias sociales al hablar de didáctica de la literatura, promoción y mediación de lectura.

5. Metodología

En concordancia con el horizonte y enfoque epistemológico de la geografía humanística y de la percepción, donde para la elaboración de interpretaciones cualitativas de los fenómenos (para el caso, el proceso y resultados de llevar la literatura al aula como medio para la enseñanza) es válido acudir a instrumentos de tipo cuantitativo, en un trabajo conjunto, las técnicas utilizadas se presentan así: contextualización espaciotemporal de la institución en la que se lleva a cabo la práctica pedagógica por medio de la revisión documental de archivos históricos y de la normativa institucional; diseño y aplicación de un Formulario de Caracterización y Diagnóstico de los hábitos de lectura a estudiantes del grado 804 de tipo cuestionario; análisis de textos con la elaboración de “fichas de potencialidades de enseñanza” de la literatura seleccionada y otra; y análisis de contenido de los productos realizados por los/as estudiantes en las actividades desarrolladas con el fin de identificar elementos comunes y categorías recurrentes.

6. Conclusiones

La propuesta pedagógico-didáctica desarrollada evidenció relaciones de tipo cognitivo, didáctico y referencial existentes entre la literatura y la enseñanza de las ciencias sociales por medio el desarrollo del pensamiento social para el ejercicio de diferentes habilidades de pensamiento, abordaje conceptual y el entendimiento de diferentes relaciones humano-medio.

El material literario seleccionado para abordar las ciencias sociales y de forma particular la geografía, debe cumplir con ciertos criterios como: un desarrollo claro del contexto sociohistórico en el cual se desenvuelve la trama, que posibilite un abordaje de la geografía física, humana y/o humanística; exponer el funcionamiento de las estructuras sociales desde lo político, ideológico, cultural, económico y/o los valores de una sociedad y su época; diversidad de creencias, valores, orígenes, género, clase social y oficio de ellos personajes que componen la trama que permitan poner en tensión diferentes experiencias y vivencias de los espacios.

Tomar la literatura como mediación cumplió el objetivo general de ser una propuesta integral de las ciencias sociales, y de forma particular para la geografía, se determina que los y las estudiantes reconocen las influencias que tienen algunos fenómenos en el aspecto, uso y transformación de los espacios. Identifican y clasifican cambios en el espacio colombiano a lo largo del tiempo desde lo cultural, infraestructural, arquitectónico, geográfico, político-

administrativo, social, medioambiental y a partir de algún suceso histórico; dado el paralelismo realizado entre las lecturas trabajadas y el contexto de los estudiantes en diferentes escalas (país, ciudad y barrio). La propuesta resultó ser estimulante para el ejercicio de un sistema de pensamiento sistémico al identificar diferentes elementos naturales, humanos y sociales que, en interacción permanente, intervienen en los cambios y transformaciones espaciales.

Se considera que el componente de promoción de lectura fue el menos alcanzado, dado el contexto académico donde la literatura puede ser vista como una imposición. La promoción de lectura requiere que se cumplan ciertas condiciones en el entorno, como una exposición constante y en diferentes escenarios a esta actividad, el enriquecimiento previo de vocabulario, y la voluntad particular de los/as maestros/as e instituciones educativas.

El rol más adecuado que pueden asumir los maestros/as de ciencias sociales a la hora de llevar la literatura al aula para enriquecer los procesos educativos, es el de mediador/a, comenzando por convertirse ellos/as mismos/as en lectores apasionados para fomentar a sus estudiantes a serlo.

Elaborado por:	Fuentes Torres, Luisa Fernanda
Revisado por:	Hurtado Beltrán, Mario Fernando

Fecha de elaboración del Resumen:	01	04	2025
--	----	----	------

Porque los lugares favoritos también pueden ser personas.

A mi pequeña familia, son todo mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

Especial agradecimiento a cada una de las personas que en este proceso de aprendizaje, aún sin ellas saberlo, contribuyeron a edificarme más allá de maestra, como persona. Con el compartir de sus experiencias, consejos y sabiduría.

Agradezco también a mi tutor Mario Hurtado, por compartir conmigo la pasión por la literatura y su guía para convertir ello en una experiencia para otros.

Y, aunque pueda parecer extraño, agradezco a los lugares en los que estuve a lo largo de mi formación. Somos la suma de vivencias construidas no solo con las personas sino en la particularidad de cada espacio.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA LITERATURA, UNA POSIBILIDAD	14
1.1 Justificación.....	19
1.2 Pregunta de investigación.....	22
1.3 Objetivo general	22
1.3.1 Objetivos específicos	22
2. UN RECORRIDO POR LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DEL ABORDAJE DE LA LITERATURA EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES	23
2.1 Literatura y enseñanza de la historia	23
2.2 Literatura y enseñanza de la geografía	27
2.3 Literatura y educación política.....	31
2.4 Literatura y ciencias sociales.....	32
3. RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. BASES TEÓRICAS Y SENTIDO PEDAGÓGICO	36
3.1 Enseñanza de las ciencias sociales	36
3.2 La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales	40
3.3 El tiempo en la literatura	45
3.4 Enseñanza de la geografía	46
3.4.1 Didáctica general y didáctica de la geografía	49
3.5 Horizonte epistemológico: la geografía humanística	52
3.6 Enfoque epistemológico. Geografía de la percepción.....	56
3.6.1 ¿Qué implica la percepción y por qué es importante para el aprendizaje geográfico?	59
3.6.2 Métodos y técnicas. La literatura como posibilidad	60
3.7 Geografía y literatura: un origen simultáneo, una forma de conocer el mundo.....	62

	10
3.7.1 Aportes de la literatura a la disciplina geográfica.....	64
3.7.2 ¿De qué forma se acerca la literatura a la geografía?	65
3.8 La cartografía literaria como mediación en la enseñanza geográfica	66
3.9 La elección de los géneros literarios	68
3.9.1 Novela.....	68
3.9.2 Crónica.....	71
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	73
4.1 Instrumentos y técnicas de investigación	73
4.2 Marco contextual. El escenario educativo.....	73
4.2.1 Ubicación geográfica: localidad de Usaquén	74
4.2.2 Historia del Instituto Pedagógico Nacional (IPN).....	74
4.2.3 Proyecto educativo institucional (PEI).....	78
4.2.3.1 <i>La evaluación</i>	79
4.2.4 Horizonte educativo del IPN para la enseñanza de las ciencias sociales	80
4.2.4.1 <i>Malla curricular para ciencias sociales</i>	81
4.3 Sesión I. Caracterización de los estudiantes.....	83
4.3.1 Perspectiva frente al aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía	85
4.3.2 Hábitos de lectura de los estudiantes	87
4.3.2.1 <i>Diferencia entre la lectura en formato papel y digital</i>	90
4.3.3 Observaciones.....	91
5. PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA.....	95
5.1 Hacia la comprensión sobre las causas de los cambios y transformaciones en el espacio geográfico.....	96
5.2 Las categorías de trabajo y literatura seleccionada	98
5.2.1 Modificación del espacio a partir de conflictos.....	99

5.2.2 Campo y ciudad, división tradicional del espacio habitado	100
5.2.3 Transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo	102
5.2.4 Manifestaciones de la cultura en el espacio.....	103
5.3 Intervención pedagógica. Evaluación del proceso y sistematización de resultados	112
5.3.1 Sesión II: diagnóstico de conocimientos e ideas previas.....	113
5.3.2 Sesión III: novela “Un largo camino a casa” parte I	120
5.3.3 Sesión IV: novela “Un largo camino a casa” parte II	123
5.3.4 Sesión V: crónica “El infierno de los Jemeres Rojos” parte I	127
5.3.5 Sesión VI: crónica “El infierno de los Jemeres Rojos” Parte II	131
5.3.6 Sesión VII: crónica “Ébano” parte I	134
5.3.7 Sesión VIII: crónica “Ébano” parte II	140
5.3.8 Sesión IX: taller final.....	143
6.CONCLUSIONES	159
6.1 Una última reflexión: didáctica de la literatura, promoción y mediación de lectura ¿una tarea de los maestros en ciencias sociales?	169
ANEXOS	159
Anexo 1: fichas de potencialidades de enseñanza en la literatura, al respecto de otras obras	
Anexo 2: planeaciones de clase	
Anexo 3: sistematización de respuestas del formulario de diagnóstico y hábitos de lectura, grado 804 IPN	
Anexo 4: sistematización de respuestas del taller final	
Anexo 5: archivo fotográfico de productos de las actividades	
BIBLIOGRAFÍA.....	203

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Producción académica revisada y énfasis	33
Tabla 2 Malla curricular para ciencias sociales	82
Tabla 3 Frecuencia de realización de actividades relacionadas con la lectura en clase de ciencias sociales	86
Tabla 4 Respuestas y justificaciones a la pregunta “¿Te gusta leer?” por parte de los estudiantes de 804 del IPN	89
Tabla 5 Categorías y subcategorías abordadas por el/la estudiante en el mapa de comprensión de lectura No. 1 sobre la crónica Ébano	137
Tabla 6 Categorías y subcategorías abordadas por el/la estudiante en el mapa de comprensión de lectura No. 2 sobre la crónica Ébano	138
Tabla 7 Resultado punto No. 1 del taller final	144
Tabla 8 Resultado punto No. 1 del taller final	148
Tabla 9 Modalidades de lectura trabajadas preferidas por los/as estudiantes	157

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Localidad de residencia de los estudiantes de 804 del IPN	84
Gráfico 2 Estrato socioeconómico de los estudiantes de 804 del IPN	84
Gráfico 3 Motivación a la lectura en el hogar de los estudiantes de 804 del IPN	87
Gráfico 4 Número de libros leídos en el año 2023 por los estudiantes de 804 del IPN	88
Gráfico 5 Ejemplo. Diferencias entre un cambio y una transformación dentro de las ciencias sociales	96
Gráfico 6 Síntesis de relaciones entre la literatura y la enseñanza de las ciencias sociales	160
Gráfico 7 Categorías de los usos didácticos y pedagógicos de la literatura en Colombia	170

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1 Fachada del Instituto Pedagógico Nacional mediados de la década de 1940	75
Imagen 2 “Escuela Montessori” construida en 1933 (IPN)	75
Imagen 3 “Casa de la vida” UPN	76

Imagen 4 Fachada principal sobre la calle 127 del Instituto Pedagógico Nacional. 1975.....	77
Imagen 5 Unicación del IPN en el mapa para 1930 y su ubicación para 2024.....	77
Imagen 6 Respuestas de los estudiantes a la actividad “Identificación de los elementos que componen la cultura”	114
Imagen 7 Imagen 8 Cuadros comparativos de la actividad “Campo y ciudad” elaborados por los estudiantes.....	115
Imagen 9 Imagen 10 Cartelera grupal elaborada por los estudiantes, actividad “Conflictos y desarrollo”	118
Imagen 11 Mapas elaborados por los estudiantes en la actividad “El recuerdo de mi barrio, un mapa mental”	121
Imagen 12 Puntos de orientación y referencia en la ciudad ubicados por los estudiantes de 804 del IPN	124
Imagen 13 Imagen 14 La ciudad de Bogotá desde los sentimientos y sentidos de los estudiantes	126
Imagen 15 Participación de los estudiantes en la actividad “Lo que nos evoca la ciudad y cómo nos orientamos en ella”	127
Imagen 16 Tablero de clase, contextualización espaciotemporal de los sucesos previos a la crónica El infierno de los Jemeres Rojos.....	129
Imagen 17 Recreación tablero de clase, contextualización espaciotemporal de los sucesos previos a la crónica El Infierno de los Jemeres Rojos	130
Imagen 18 Fragmentos de trabajo, lectura “El infierno de los Jemeres Rojos”	132
Imagen 19 Aportes de los/as estudiantes a la actividad “Cronología del conflicto”, sobre la lectura “El infierno de los Jemeres Rojos”	133
Imagen 20 Imagen 21 Mapas mentales de comprensión lectora sobre la crónica Ébano, transformaciones en África a partir del legado colonial	136
Imagen 22 Escritos de comprensión lectora sobre la crónica Ébano, transformaciones en África a partir del legado colonial	139
Imagen 23 Participación de los estudiantes en la construcción grupal de la cartelera sobre las características geográficas de Colombia.....	141
Imagen 24 Características geográficas de África y Colombia, construcción de cartelera grupal.....	142

INTRODUCCIÓN

Tengo la fortuna de que a muy temprana edad se me hayan abierto las puertas al descubrimiento de otros mundos, la vivencia de decenas de vidas diferentes a la mía y la experimentación de otras muchas aventuras, todo al alcance de las manos y con el pasar de las páginas. Al principio la lectura fue para mí un escape de la realidad y una forma de entretenimiento (aún lo es), sin embargo, ahora me doy cuenta de que esas horas que pasaba sumergida en escenarios aparentemente ficticios me ayudaron de manera no deliberada a ampliar el conocimiento que tenía del mundo real, salvando las distancias físicas y culturales que me separaban de otros, tanto lugares como personas.

Esa puerta, primero abierta por mi madre y después empujada de par en par por otras personas, fue lo que me dejó en claro la importancia de contar con una figura que medie en el proceso de convertir a alguien en lector/a, y lo que más tarde en mi formación profesional como maestra en ciencias sociales retomaría para enseñar a otros/as sobre el mundo. Es por ello que el propósito principal de este trabajo consistió en diseñar una propuesta pedagógica desde la literatura para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, con un énfasis en la comprensión de las causas que provocan cambios y transformaciones en el espacio geográfico, al tiempo que se promueve la lectura. En aras de: solventar la desarticulación con que en el aula se abordan las disciplinas que integran las ciencias sociales; el ejercicio de diferentes procesos cognitivos; y el desarrollo en los estudiantes de una mirada global, integradora y multicausal de procesos (naturales y humanos) que modifican el espacio.

En ese orden, el presente trabajo se compone de seis capítulos. En el primero se realiza el planteamiento del problema, la justificación y la formulación de los objetivos que serán la hoja de ruta del proyecto pedagógico.

El segundo capítulo corresponde al estado del arte sobre la producción académica y experiencias pedagógicas previas que se han realizado entorno al uso de la literatura como mediación para la enseñanza de las ciencias sociales, con el propósito de conocer las teorizaciones que han surgido al respecto, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas abordadas por otros/as maestros/as en ejercicio y formación. Con la particularidad de subdividirlos de acuerdo a su lugar de enunciación al interior de las disciplinas que componen las ciencias sociales.

En el tercer capítulo, se realiza la construcción del marco teórico que fundamenta el ejercicio pedagógico desarrollado, a partir de la identificación de las relaciones que existen entre literatura y ciencias sociales; la elección del horizonte y enfoque epistemológicos de la geografía humanística y geografía de la percepción respectivamente, dada la adscripción del presente trabajo a la línea de investigación en educación geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional. Además, de la elección de los géneros literarios que se trabajarán en la propuesta pedagógico-didáctica.

El cuarto capítulo corresponde al diseño metodológico de la investigación, desde un enfoque cualitativo para la interpretación de los fenómenos (para el caso, el proceso y resultados de llevar la literatura al aula como medio para la enseñanza), se realiza la contextualización espaciotemporal de la institución en la que se lleva a cabo la práctica pedagógica (el Instituto Pedagógico Nacional) por medio de la revisión documental de archivos históricos y de la normativa institucional. Se continúa con el diseño y la aplicación de un formulario de

caracterización y diagnóstico de los hábitos de lectura a estudiantes del grado octavo 804, para conocer sus apreciaciones respecto al aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía, la lectura, y el abordaje de esta en el contexto escolar.

Seguido de la creación de la propuesta pedagógico-didáctica desarrollada en el capítulo cinco, donde primero se responde a la pregunta sobre por qué enseñar sobre los cambios y transformaciones en el espacio geográfico; se definen las cuatro categorías que estructuran la propuesta: modificación del espacio a partir de conflictos; campo y ciudad, división tradicional del espacio habitado; transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo; y manifestaciones de la cultura en el espacio. Así, como la literatura seleccionada para abordar cada una de ellas de manera transversal.

Para finalizar con la descripción del desarrollo de cada sesión de clase, la evaluación y sistematización de resultados, desde una indagación por sus conocimientos previos, trabajo con literatura y un taller final. Donde se buscó la reflexión en torno a la participación de los estudiantes frente a cada una de las actividades y sus productos; así como de las dificultades presentadas, aciertos y oportunidades de mejora en la práctica docente.

En el sexto capítulo se exponen las conclusiones obtenidas de la propuesta pedagógica desde los aspectos teóricos, prácticos y contextuales; los alcances obtenidos, aportes realizados y perspectivas a futuro, así como una última reflexión sobre el papel de los maestros y maestras de ciencias sociales al hablar de didáctica de la literatura, promoción y mediación de lectura.

1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA LITERATURA, UNA POSIBILIDAD

La enseñanza de las ciencias sociales, establecida como un área obligatoria por la Ley General de Educación de Colombia (1994), ha presentado diversos retos en su abordaje en el aula, entre ellos, el cómo superar la atomización de los saberes particulares de las disciplinas que la integran: Historia, Geografía, Ciencia Política y Democracia; en un intento por desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje integrales y articulados. Lo cual, es confirmado por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos curriculares al afirmar que “En el contexto del presente siglo se presenta (SIC) como un nuevo reto de las ciencias sociales introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad”. (MEN. p.9)

Lo anterior, abre la posibilidad a nuevos enfoques y métodos de enseñanza que permitan la comprensión de la realidad social, como los aportes del giro cultural, desarrollado en la década del sesenta del pasado siglo, donde manifestaciones de tipo artístico como la música, la fotografía y la literatura (por mencionar algunos) han propuesto diferentes formas de estudio que rescatan las dimensiones subjetivas del pensamiento a la hora de analizar las dinámicas sociales.

A partir de lo anterior, se identifica que en la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y particularmente de la geografía, desaprovechan estrategias pedagógico-didácticas como la literatura, que es poco utilizada, debido a que los géneros literarios en sus diversas formas (novela, cuento, poesía, crónica, entre otros) han sido abordados tradicionalmente desde el área de Lengua Castellana/ Español. Para el caso de la geografía muchos profesores trabajan sin materiales para la enseñanza, y cuando se hace, suelen ser guías didácticas y libros de texto que en algunos casos, reciben críticas como:

presentan un discurso estructurado en epígrafes o apartados, dentro de cada uno suele haber una breve introducción posteriormente definiciones y enumeraciones de características, ejercicios para comprobar que se ha memorizado lo expuesto, etcétera. los contenidos se presentan como conocimiento acabado sin planteamiento de interrogantes o de debates resultando así poco estimulantes para desencadenar procesos de aprendizaje. (García, F. 2015. p.22)

Lo anterior es explicado por Algarra (2013) cuando expone un problema que surge en el contexto de los programas de pregrado de ciencias sociales en Colombia y después es legado a la enseñanza escolar donde, “se cree que el modo como la literatura aborda los temas carece de profundidad y de rigor” (p,23) para el desarrollo de competencias que para el caso de la asignatura de Historia suelen ir relacionadas erróneamente a la memorización de sucesos, fechas y personajes históricos. Mientras que en Geografía prima la descripción de los elementos naturales que conforman el espacio, que visto así, pasa a ser un mero contenedor de formas inmutables a lo largo del tiempo.

Lo que se propone, no es el remplazo de los libros de texto por los de literatura, pues tanto unos como otros necesitan de una adecuada mediación por parte de los maestros al realizar la trasposición didáctica para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento y conocimientos específicos propios de las ciencias sociales.

El llamado, es dirigido a reconocer que “mediante la representación artística de la realidad, los textos literarios nos permiten identificar sin reduccionismos la gran variedad de factores que inciden en el funcionamiento de la estructura social y en sus transformaciones”. (Algarra, S. 2013. P. 54)

1.1 Justificación

La presente propuesta de enseñanza de las ciencias sociales por medio de la literatura, surge del reconocer en otras formas de lenguaje escrito, una posibilidad de aprendizaje, donde de acuerdo a Pérez (2019) un lector común y corriente de forma indirecta y sin ser el propósito principal de un texto, puede adquirir conocimientos específicos de un suceso histórico, de un lugar, las costumbres de sus habitantes y demás características del mundo que allí se nos presenta, más aún si estos están basados en aspectos de la realidad.

Si bien esto sucede en el solo acto de leer, en el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser desarrollados a partir de un horizonte de sentido, donde la mediación de los maestros entre el texto y los estudiantes es indispensable para contextualizar los elementos de las obras seleccionadas que permitan analizar fenómenos sociales allí contenidos, procesos históricos y geográficos, así como el abordaje conceptual.

Desde lo metodológico, si bien se reconoce que la utilización de libros para la enseñanza no es algo nuevo, sí se busca superar su uso tradicional, que se ha direccionado a la comprensión de las normas gramaticales, tipos de texto, géneros literarios, identificación de ideas principales y demás actividades similares. Esto, en el área de Español-Lengua castellana, mientras que en ciencias sociales, se abordan en mayor medida desde la Historia para la documentación de sucesos históricos en el aula, donde lo que aparece en el texto es aprendido y memorizado, en un proceso que carece de reflexión, cuestionamiento y diálogo a partir de lo que se lee. Los textos más utilizados para geografía suelen ser aquellos ricos en definiciones y que describen de forma detallada elementos físicos del espacio, mas no exactamente los de tipo literario.

Este acercamiento, más frecuente desde la disciplina histórica al género narrativo, es lo que permite en la presente propuesta resaltar los aspectos de la enseñanza de la geografía en la literatura, que no implica (no puede en realidad) el desconocimiento de lo histórico, como tampoco de las dimensiones ético-políticas que estructuran la vida en sociedad, en aras de dar respuesta a la necesidad de adoptar formas más integradoras para abordar la multiplicidad de conocimientos de las áreas que componen las ciencias sociales. Donde los marcos espacio-temporales en los que desarrolla su vida el ser humano, son indisolubles y es imposible hablar de uno sin referirse al otro, la definición misma de espacio geográfico como “una categoría social e histórica que abarca los procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones espaciales en la biosfera terrestre” (Montañez, 2001, p. 17. Citado en Cely & Moreno 2006) lo demuestra.

Particularmente, el uso de la literatura, de acuerdo a Cely y Moreno (2006) “permite establecer vínculos que articulan la descripción, imaginación, percepción y reflexión de diversos espacios geográficos” (p.250) que pueden conocerse a partir del lenguaje escrito y reflexionar el sentido del lugar en un momento determinado, de una realidad que se “atrapa en el texto” pero que no es estática y por el contrario está sujeta a diversas interpretaciones, debates y preguntas en el aula que estimulan el proceso de aprendizaje.

La utilización de la literatura como mediación didáctica resulta pertinente al responder a la necesidad de fortalecer las habilidades de lecto-escritura y comprensión lectora de las cuales los estudiantes se verían beneficiados para el desempeño en otras áreas de conocimiento, pues es una tarea de la escuela a la cual se busca contribuir desde las ciencias sociales en la presente propuesta.

Evidencia de la necesidad de fortalecer el hábito de la lectura en jóvenes y niños, son los resultados de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), donde si bien, se reconoce las críticas que existen en torno a la aplicación de exámenes estandarizados, estos pueden resultar cuanto menos ilustrativos. Así, de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba en Colombia, que para el año 2018 tuvo un énfasis particular en el componente de lectura para la evaluación de los procesos cognitivos de: *comprender; evaluar y reflexionar; y localizar información*. Se ha mejorado en el desempeño desde su primera aplicación en el país (año 2006), pero solo ha sido de 27 puntos porcentuales, y el rezago con respecto a otros países es notorio, habiendo incluso un retroceso de trece puntos en la competencia lectora con respecto a los resultados del país en el año 2015, y de otros tres puntos menos para la última versión en 2022.

La disminución de los índices de lectura lo evidencian las “Estadísticas del libro en Colombia” realizadas por la Cámara Colombiana del Libro para el año 2022:

El total de títulos editados del subsector de libros de interés general (entre los que se encuentran la literatura infantil y juvenil) ha venido cayendo en los últimos años. De un total de 11.556 títulos en 2018 se pasó a 6.771 en 2022, con una reducción equivalente al 41%. (CCL. 2022. p.76). Lo que evidencia un menor consumo de libros en el país que puede explicarse por la falta de hábitos de lectura en la población colombiana.

Pese a lo anterior, este subsector ocupa el 47.3% del total de libros vendidos, por lo cual es un nicho de oportunidad para la escuela en general y para el propósito de las ciencias sociales y la educación geográfica en particular, de integrar también lecturas que sean de interés para los/as estudiantes, direccionándolas de forma pedagógica para su abordaje en el aula.

Se completa así, los aportes que se pretenden realizar al campo de la pedagogía y la práctica docente, al promover otras formas de enseñar y aprender ciencias sociales.

1.2 Pregunta de investigación

¿De qué forma abordar la literatura como mediación para la enseñanza de las ciencias sociales contribuye al aprendizaje sobre las causas en que se dan las transformaciones del espacio geográfico, al tiempo que se promueve la lectura?

1.3 Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica desde la literatura para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, comprensión de las causas de los cambios y transformaciones en el espacio geográfico, y la promoción de lectura.

1.3.1 Objetivos específicos

- Reconocer qué tipo de relaciones se presentan entre la literatura y la enseñanza de las ciencias sociales.
- Identificar las potencialidades de enseñanza-aprendizaje de la literatura a partir de la lectura e interpretación de novelas y crónicas como base para una propuesta pedagógico-didáctica.
- Evaluar los resultados de aprendizaje de la propuesta pedagógica desarrollada con estudiantes de grado octavo del Instituto Pedagógico Nacional.

2. UN RECORRIDO POR LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DEL ABORDAJE DE LA LITERATURA EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

Como punto de partida de la presente propuesta es necesario considerar la producción académica que se ha realizado entorno al uso de la literatura como mediación para la enseñanza de las ciencias sociales, con el propósito de conocer las teorizaciones que han surgido al respecto, los enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas abordadas. Se realiza una búsqueda documental en repositorios virtuales de distintas universidades a nivel nacional, así como en bases de datos, entre ellas sciELO, Redalyc y Google Scholar, donde son seleccionados cinco artículos académicos, ocho trabajos de grado, dos tesis de maestría y un libro, todas ellas producciones realizadas entre el año 2006 y 2023.

Como aspecto coincidente entre la problemática previamente enunciada acerca de la tendencia a la atomización en la enseñanza en el aula de las disciplinas que componen las ciencias sociales, se observa que la producción académica tiende a adoptar las mismas características al abordar la literatura para la enseñanza de contenidos y habilidades propios de una disciplina específica, comúnmente la historia o la geografía, siendo en menor medida los trabajos que refieren a las ciencias sociales en su conjunto, por lo cual los documentos son agrupados en estas categorías que responden a su lugar de enunciación.

2.1 Literatura y enseñanza de la historia

En el trabajo de grado titulado “La novela histórica: una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria”, Sergio Andrés Navarro (2022) tiene por objetivo demostrar la validez del uso de la novela histórica como recurso didáctico para la enseñanza de la historia, por medio de una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de grado noveno del colegio Instituto Pedagógico Nacional, formulada desde los postulados del aprendizaje significativo y el paradigma histórico hermenéutico para la interpretación de los

sucesos en el aula, emplea técnicas de investigación como la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

El autor aborda las novelas: *Y las montañas hablaron* de Khaled Hosseini (2013), *El Olvido Que Seremos* de Héctor Abad Faciolince (2006), *Por quién doblan las campanas* de Ernest Hemingway (1940) y, la saga de novelas históricas *Los Reyes Malditos* de Maurice Druon (1955-1977). Las sesiones de clase son llevadas a cabo de manera virtual (en el marco de la pandemia del covid-19), donde se hace el abordaje de la literatura con la utilización de diapositivas acompañadas de otros recursos (canciones, fragmentos de series, fotografías, reportajes), el diseño de preguntas sobre la sesión en el sitio web Kahoot y finalmente la aplicación de formularios a los estudiantes que permitieron evaluar la eficacia de la novela histórica como forma de abordar problemáticas sociales.

Por su parte, la tesis de maestría de Ángel Aguirre (2022) titulada “La literatura como fuente autorizada para conocer la violencia política en Colombia: una propuesta metodológica desde la poesía en grado once”, se propone indagar en la forma en que los estudiantes del colegio Tenerife Granda Sur IED, perciben, experimentan e interpretan su contexto en relación a la violencia política; para ello adopta un enfoque cualitativo de investigación donde por medio de la observación, el diario de campo, mapas y fotografías reúne información para llevar a cabo su análisis hermenéutico.

La apuesta didáctica consta de cinco talleres, donde en un primer momento se realiza la lectura de poemas relacionados con categorías de la violencia política, posteriormente se socializa en el aula la forma en que estos fueron interpretados por los estudiantes, seguido por un momento destinado a lo que la autora llama “construcción de conceptos y subcategorías”;

reforzadas por la exposición de obras artísticas, fotografías, videos, dibujos, prensa, grafiti y demás manifestaciones que ilustran el tema en cuestión; luego “Los estudiantes elaboran un proceso de creación estética a través de una imagen, símbolo o expresión gráfica en donde representan las subcategorías” (p.134), para finalizar con la socialización de forma oral y escrita de sus creaciones. De acuerdo a la autora, este proceso permite considerar a la poesía como una forma de dar testimonio de los sucesos históricos, donde el acercamiento de los estudiantes a la lectura y creación de poemas propicia procesos de conocimiento, conciencia social y sensibilización.

Si bien la apuesta pedagógica propende por el uso de la literatura para el análisis histórico, la autora también afirma que “Siendo el lenguaje el fundamento de lo humano; se relaciona estrechamente con la educación y la enseñanza de las ciencias sociales, en la escuela; para abordar las diferentes capas de complejidad del tejido social en donde se hace necesario en la actualidad, establecer formas otras de conocer el mundo de la vida y sus diferentes problemáticas”. (p.16)

Desde el trabajo de grado “El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano” de Hernán Darío Díaz (2021), se utiliza la novela como forma de abordar la historia más allá de la enunciada de manera oficial, por lo cual se posiciona desde la historia pública como forma de conocimiento construido fuera de la academia (y a la que se tiene mayor acceso gracias a la difusión en medios tecnológicos), para la creación de cuatro podcast cuyo hilo conductor será la novela “Viaje al interior de una gota de sangre” de Daniel Ferreira (2011) para el abordaje de las luchas campesinas de los años ochenta en el departamento de Santander (Colombia) y la masacre de La Rochela.

Al igual que el trabajo previamente referido, este se vio interrumpido por la coyuntura de la pandemia covid-19, lo que impidió el abordaje de los podcast en un contexto educativo que permitiera apreciar la mediación del maestro ante un recurso aparentemente autónomo, así como la respuesta de los estudiantes, por lo cual el objetivo de generar empatía y comprensión en los oyentes respecto a las dinámicas del conflicto en Colombia, queda enunciado sin que se evidencien sus resultados.

En la misma línea de trabajo, Luis Fernando López (2020) se interesa por la enseñanza de un periodo histórico en particular, abordando el pasado reciente por medio de las narrativas, con su trabajo de grado titulado “Jorge Eliecer Gaitán y la experiencia del gaitanismo en la narrativa literaria: enseñar el pasado reciente para interpelar la memoria histórica”, se propone estrechar los vínculos entre historia, memoria histórica y literatura, en el contexto educativo con los estudiantes de los grados décimo y undécimo del Instituto Superior Cooperativo de la ciudad de Bogotá, para lo cual toma fragmentos de las novelas del escritor Miguel Torres para abordar los hechos acontecidos en El Bogotazo y posterior a él, para el diseño de una herramienta virtual donde por medio de un mapa interactivo que sigue las vías del antiguo tranvía eléctrico de Bogotá, los estudiantes pueden seleccionar un lugar en el que se despliegan imágenes y apartados del libro que narran los sucesos allí ocurridos; Esto permite establecer vínculos entre la realidad y la narración, además de observar lugares que en el presente adquieren nuevos significados a la luz del reconocimiento de acontecimientos pasados.

A pesar de ser una propuesta desde la Historia, López construye de forma implícita una relación con los marcos espaciales al elegir como herramienta didáctica la cartografía; tiempo y espacio son indisolubles, además de indispensables para la construcción de la memoria histórica y el presente trabajo lo pone de manifiesto.

En el artículo académico de Zandra Herrera (2018), se expone la investigación llevada a cabo con estudiantes de la licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, sobre el aprendizaje de la historia por medio del método de análisis psicosocial de la literatura, en este caso de la obra Casas Muertas de Miguel Otero Silva (1996), este método creado por Freire para los procesos de alfabetización en Brasil, es retomado aquí como forma de superar la “educación bancaria” del libro de texto para la enseñanza de la historia y en lugar de ello acudir a la literatura como complemento en los procesos educativos, ya que se considera que el tipo de estrategias utilizadas en el aula por los maestros impactan en la forma como los estudiantes perciben la historia.

Este trabajo es resultado de una previa revisión documental de investigaciones llevadas a cabo en distintos países (España, Venezuela, Reino Unido, Estados Unidos y Francia) sobre la percepción de los estudiantes respecto a el aprendizaje de la historia, revelando que en la mayoría de los casos es una asignatura a la que suele referirse con calificativos como aburrida, inútil, innecesaria y repetitiva, que requiere una habilidad de memoria (sobre fechas, acontecimientos y personajes) más que de razonamiento, por lo cual el rechazo hacia ella persiste. La literatura se presenta entonces como forma de exponer diferentes narrativas sobre la historia.

2.2 Literatura y enseñanza de la geografía

El antecedente más reciente, corresponde al trabajo de grado titulado “Geo-grafiando por la capital” de Jeimmy Lorena Ruiz (2023), cuyo objetivo es el diseño de una cartilla como estrategia didáctica basada en la literatura infantil que permita el desarrollo del pensamiento geográfico en la primera infancia, desde una metodología cualitativa realiza entrevistas a docentes, toma de fotografías, observación participante y registro en bitácora, que le permite

analizar la experiencia de los estudiantes de grado tercero del colegio República Bolivariana de Venezuela (Bogotá) con la utilización de la cartilla, cuyo contenido se centra en resaltar los recursos naturales de la ciudad, los sitios turísticos y aspectos culturales de sus habitantes; Lo anterior permite a los niños el reconocimiento y apropiación de los lugares que habitan, profundizar su sentido de pertenencia y resignificar el sentido del espacio.

Un trabajo previamente realizado en el mismo escenario educativo fue “Como por medio del cuento se recrean los imaginarios para enseñar geografía” por Andrés Mauricio Valencia (2018), donde, desde el subgénero del cuento se propone que los estudiantes de grado quinto de primaria construyan conocimiento geográfico; Posicionándose desde los postulados de la geografía de la percepción y en particular de los conceptos de Topofilia y Topofobia del autor Yi Fu Tuan (1974), aborda cinco cuentos ilustrados: Colombia mi abuelo y yo, de Pilar Lozano; Zoro, de Jairo Aníbal niño; Cuentos de la selva, de Horacio Quiroga; El principito, de Antoine de Saint-Exupéry; y El misterio de los zapatos desamarrados, de su autoría, con el fin de que los estudiantes identifiquen los aspectos climáticos y morfológicos de lugares como la selva y la ciudad, además de las características del sistema solar.

Valencia, utiliza la lectura en voz alta a partir de la cual los estudiantes realizan dibujos de los elementos geográficos enunciados; esta metodología de trabajo presenta la dificultad de limitarse a la enunciación de las características de lo observable sin construir una verdadera comprensión de los procesos que se desarrollan en el medio natural, esto es reconocido por el autor cuando menciona que los estudiantes no sabían establecer diferencias entre aquello que dibujaban ni tampoco explicarlo.

En la misma línea de trabajo con la literatura infantil, el trabajo de Laura Marcela Serna (2020) “La enseñanza y aprendizaje geográfico desde la literatura infantil: una posibilidad para acercarse a las realidades e imaginarios de los estudiantes de quinto en el colegio Arborizadora Alta”, se propone desde el enfoque metodológico de la Investigación-acción educativa (IAE), indagar la forma en que los cuentos propician el aprendizaje geográfico; Para ello utiliza la lectura en voz alta de los cuentos ilustrados del escritor Jairo Buitrago, acompañados de actividades de creación manual que le permitan a los estudiantes relacionar lo leído con su entorno cercano (la casa, el barrio, el colegio). En total fueron implementadas cinco guías didácticas entorno a la categoría del territorio y las transformaciones espaciales sufridas en Colombia a lo largo de los siglos XIX y XX ancladas a los sucesos históricos más relevantes.

Por otra parte, el trabajo de grado de Jesús Enrique Ortiz (2019) “La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a la relación entre la seguridad y el espacio urbano en la novela La ciudad de los umbrales, de Mario Mendoza; realiza un análisis literario desde la sociocrítica, que evidencia la forma en que la obra literaria refleja aspectos de la vida social en que fue producida (políticos, económicos, culturales), y como a su vez impacta en la sociedad con la configuración de nuevos imaginarios, estéticas, discursos y valoraciones sociales, en este caso de la forma como es percibida la seguridad en la ciudad de Bogotá. A diferencia de los anteriores, el presente trabajo no posee un componente pedagógico-didáctico que permita desarrollar aplicaciones prácticas para la enseñanza, es un análisis de cómo se recrea la sociedad en la literatura y la literatura en la sociedad.

Un referente ampliamente consultado es el libro “Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía” de Alexander Cely y Nubia Moreno (2016), profesores de ciencias sociales de la Universidad pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de

Caldas respectivamente. En él, realizan un recuento de como se ha desarrollado la relación entre literatura y geografía desde el giro humanístico que permitió el acercamiento de las narraciones a los procesos de enseñanza geográfica, sus categorías y conceptos. plantean además que

gracias a la literatura es posible que la imaginación transporte a los lectores a la temporalidad y espacialidad en la que se desarrolla la obra, situación que permite considerar la relación dialógica geografía-literatura como una fuente de imaginación y estimulación intelectual en la comprensión socioespacial. (p.28-29)

Así el vínculo que existe entre la literatura y la geografía de la percepción, es un puente para resignificar y aprender el espacio geográfico de la cotidianidad, en este caso el espacio urbano.

En un artículo escrito previamente por los autores para la revista Geoenseñanza de la Universidad de los Andes en Venezuela, titulado “La Literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela” (2006), Cely y Moreno profundizan en como la literatura, y particularmente la novela, “permite establecer vínculos que articulan la descripción, imaginación, percepción y reflexión de diversos espacios geográficos” (p.250) donde el ser humano desarrolla su existencia; Desde el abordaje de la novela como una forma de lenguaje escrito que plasma la relación de los seres humanos con el espacio, se presentan así tres posibilidades: aprender la ciudad, de la ciudad y en la ciudad.

Como referente final del presente apartado se toma el trabajo de grado de Vianca Gutiérrez y Claudia Villanueva (2008) para la Universidad Pedagógica Nacional de México, titulado “El aprendizaje de la geografía por medio de la literatura infantil”, con la particularidad de ser producto de una disciplina externa a las ciencias sociales, desde la psicología educativa las

autoras realizan el diseño, aplicación y evaluación de un “programa de intervención” dirigido a estudiantes de quinto de primaria que utiliza la literatura infantil para la enseñanza geográfica.

El programa consta de trece sesiones destinadas a la enseñanza de las características del continente americano, para lo cual utiliza la lectura en voz alta acompañada de actividades complementarias. Para demostrar la eficacia del programa se realizó un pretest de los conocimientos previos de los alumnos y un post test de los conocimientos alcanzados; Al ser una investigación de corte empírico-descriptiva, los resultados fueron comparados con un segundo grupo en el que la enseñanza no fue mediada por la literatura, y un tercer grupo donde no hubo intervención en absoluto por parte de las investigadoras.

Los resultados arrojan que el programa de intervención basado en la literatura permite desarrollar habilidades de comparación, descripción y explicación, además de resaltar aspectos de los textos que posibilitan la enseñanza de la geografía, como aquellos que describen las características de los lugares: el clima, aspectos culturales, de la vida diaria y de la ubicación, en contraposición a los que solo realizan menciones superficiales y utilizan vocabulario de difícil comprensión.

2.3 Literatura y educación política

Una apuesta educativa diferente tanto por su énfasis como por el tipo de género literario trabajado es la tesis de maestría de la profesora Edna Rivero (2015) titulada “El cuento y la caricatura, herramientas narrativas para el fortalecimiento del pensamiento político, en los estudiantes de grado décimo del Colegio La amistad IED”, donde por medio de una metodología mixta de investigación: cuantitativa por medio de encuestas y cualitativa con entrevistas y grupos focales, identifica las falencias que tienen sus estudiantes en habilidades de lectura, escritura, comprensión, argumentación y análisis de acontecimiento sociales y políticos; Lo que la lleva a

proponer una serie de actividades para identificar las narrativas sobre el conflicto y la política presentes en la caricatura, por el impacto que esta ha tenido en la historia colombiana para la expresión política en medio del conflicto bipartidista. Se encuentra que esta apuesta que promueve la participación y el debate, se presenta como una forma de dinamizar los “currículos muertos”.

2.4 Literatura y ciencias sociales

Para este apartado fueron seleccionados tres artículos académicos que se refieren a las potencialidades de la literatura para la enseñanza de las ciencias sociales desde una mirada integral, así:

John Fredy Garzón (2017) en “Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. pensamiento social y literatura: Puntos de encuentro”, expone tres elementos cuyo aprendizaje se puede fortalecer por medio de la literatura: los conceptos, los fenómenos sociales y los acontecimientos; Desde estos puntos, el pensamiento social se presenta como la mirada crítica con que se analiza la realidad, que permite identificar la relaciones entre lo espacial, lo temporal, los sujetos y sus dinámicas en el devenir, para el reconocimiento de sus transformaciones.

Por otra parte, Sandra Algarra Garzón (2013) en “La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales” realiza una crítica a la academia y como esta ha visto a la literatura como una forma de abordar diversas temáticas que carece de rigor, creencia que se desarrolla en un primer momento en las aulas de formación de docentes de ciencias sociales y estos a su vez lo replican en la escuela, con un escaso abordaje de la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que deja de lado sus potencialidades en la “formación del pensamiento, transmisión del saber, conformación de la memoria y prolongación de las prácticas culturales” (p.25). La autora

propone el abordaje de los textos literarios bajo una metodología de seminario, donde se propicie la construcción de debates en el aula de acuerdo a los interrogantes, interpretaciones e intereses de los estudiantes de acuerdo a lo leído.

Desde un punto de vista similar, Miyer Fernando Pineda (2011) en su artículo “Literatura y ciencias sociales (o de como el Emilio Renzi fue vencido por los demonios)”, propone un acercamiento desde las ciencias sociales a la literatura como forma de conocimiento valido, que supera los juicios realizados por la academia a las narraciones literarias por recrear dimensiones puramente estéticas y que afirman que el acceso al conocimiento social debe realizarse desde fuentes con validez exclusivamente científica y académica. Pineda presenta que la literatura al igual que otras formas artísticas, son elementos que permiten la comprensión de los procesos sociales, así como una forma de cuestionar la realidad a partir de los discursos y las formas de plasmar la historia de las fuentes literarias.

Tabla 1

Producción académica revisada y énfasis

Artículos académicos (5)	“La Literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela”. Cely y Moreno (2006)
	“La literatura en el aprendizaje de las ciencias sociales”, Herrera. Z (2018)
	“Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro”. Garzón, J. F. (2017)
	“Literatura y ciencias sociales (o de como el Emilio Renzi fue vencido por los demonios)”. Pineda, M. (2011)
	“La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales”. Algarra Garzón, S. J. (2013)
Trabajos de grado (8)	“La novela histórica: una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria”, Navarro (2022)
	“La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a la relación entre la seguridad y el espacio urbano en la novela “La ciudad de los umbrales” de Mario Mendoza”. Ortiz Villanueva, J. E. (2019)
	“El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano” de Díaz (2021)
	“Jorge Eliecer Gaitán y la experiencia del gaitanismo en la narrativa literaria: enseñar el pasado reciente para interpelar la memoria histórica” López (2020)
	“El aprendizaje de la geografía por medio de la literatura infantil”. Gutiérrez, V Y Villanueva, C. (2008)

entrevistas, encuestas, formularios y observaciones. En cuanto al desarrollo didáctico, el abordaje de la literatura suele ir acompañado de otras mediaciones como el arte, la fotografía, plataformas virtuales, dibujo, grafiti, videos y cartografía; como forma de contextualizar y ampliar la información ofrecida por el texto, además de la creación de recursos propios como guías, cartillas o podcast.

Si bien cada uno de los trabajos consultados ofrece aportes valiosos al campo educativo por la especificidad de sus énfasis, es esto mismo lo que evidencia la necesidad de desarrollar propuestas que integren los saberes dispersos de las disciplinas para una educación integral en ciencias sociales, y demostrar (como lo enseñan los artículos y libro referidos) que la literatura es un buen punto de partida dadas las diversas posibilidades que ofrece, las cuales se amplían a continuación.

3. RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. BASES TEÓRICAS Y SENTIDO PEDAGÓGICO

Este apartado tiene como propósito construir el marco teórico que fundamenta el ejercicio pedagógico desarrollado desde sus aspectos teóricos y prácticos, partiendo de los objetivos que han sido definidos durante las últimas décadas para la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía; para posteriormente identificar las relaciones que a lo largo de la historia se han construido entre literatura y ciencias sociales como forma de conocer el mundo y los aportes mutuos de estas disciplinas en la comprensión socioespacial. Además de la elección del horizonte y enfoque epistemológicos de la geografía humanística y geografía de la percepción respectivamente; para finalizar con la elección de los géneros literarios que se trabajarán en la propuesta pedagógico-didáctica. estos últimos elementos, como hoja de ruta de la práctica pedagógica en el aula.

3.1 Enseñanza de las ciencias sociales

Las ciencias sociales como área de enseñanza en las aulas escolares es una designación más bien reciente para un conjunto de disciplinas que llegaron a Colombia a finales del siglo XIX y principios del XX con objetivos claramente definidos dentro del proceso de consolidación nacional de la época; específicamente desde la historia se buscaba promover el desarrollo de una identidad y cultura general, por medio del aprendizaje de los símbolos patrios, los sucesos de las guerras de independencia y sus próceres, mientras que la geografía estuvo centrada en la identificación y descripción de los elementos físicos del espacio, a fin de reconocer las riquezas naturales de la república. Tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos curriculares de ciencias sociales (MEN,2002), la enseñanza “no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto”

(p.10) sino de forma instrumentalizada en respuesta a las necesidades de la sociedad del momento.

Los cambios sufridos a escala mundial durante el pasado siglo en lo político, económico, social y cultural, como producto de una intensificación en los procesos de globalización, implicaron nuevas demandas a la enseñanza de las ciencias sociales en aras de comprender y explicar la realidad, esto no podía hacerse desde el abordaje de las disciplinas de manera aislada, que ofrecían miradas fragmentadas de la sociedad y explicaciones insuficientes a fenómenos con origen multicausal, donde no bastaba ya con la descripción y memorización, se hacía necesaria la comprensión de las interrelaciones entre los fenómenos.

Desde las reformas educativas de 1984 y más tarde con la expedición de la Ley General de educación (Ley 115 del 8 de febrero de 1994), se consolidan las ciencias sociales como área fundamental y obligatoria en los niveles básica y media de la educación formal en Colombia, que agrupa la enseñanza de historia, geografía, constitución política y democracia (art 23, num 2). Donde entre los fines generales de la educación destacan aspectos referidos a la formación para la participación de la vida económica y política de la nación, el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas, así como conocimientos científicos propios de las disciplinas histórica y geográfica, entre sus objetivos se destacan los siguientes:

- El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.

- El estudio científico del universo, de la Tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos.
- La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales. (Ley 115,art 22,1994)

Bajo este marco normativo, son elaborados los Lineamientos curriculares para el área (MEN,2002), cuyos objetivos son coincidentes con los anteriores:

Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-; formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo; Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes; Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral...(p.13)

Se establece a su vez, que la estructura curricular en las instituciones sea abierta, flexible, integrada y en espiral, esto no es más que un análisis de las dimensiones de la sociedad y los procesos pasados y presentes que en ella se desarrollan, desde distintas perspectivas, momentos, enfoques y disciplinas; en un proceso educativo que se complejiza conforme avanzan los ciclos escolares y que además permite la adaptación del currículo de acuerdo a las necesidades del contexto en el que se plantee.

A su vez, estos lineamientos son tomados como punto de partida para la formulación de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales (MEN,2006), como “referentes

comunes” de los alcances del proceso educativo, determinados por el desarrollo de competencias, estas son definidas como “la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas [...] de un ámbito del *saber qué* (significados-conceptos), del *saber cómo* (procedimientos-estrategias), del *saber por qué* (valores-sentidos) y del *saber para qué* (intereses-opciones-creencias)” (p.12,45). Donde la enseñanza de las ciencias sociales conserva los criterios de abierta, flexible, integrada y en espiral pese a que cambie su terminología; así por ejemplo, los estándares llaman “coherencia vertical” a lo que los lineamientos llaman “en espiral” para indicar el aumento de la complejidad de las competencias a desarrollar a lo largo de los ciclos escolares.

Mientras que los “ejes generadores” que establecen aquello que se espera de la enseñanza de las ciencias sociales, se toman como sustento en los Estándares para la formulación de sus tres componentes relacionados con los conocimientos de las disciplinas que la integran, con el fin de realizar un trabajo interdisciplinar, estos son: Relaciones con la historia y las culturas, Relaciones espaciales y ambientales, y Relaciones ético-políticas.

Adicional a ello, se establecen los componentes de “desarrollo compromisos personales y sociales” y “me aproximo al conocimiento como científico(a) social”, donde en el primero se busca el desarrollo del respeto, reconocimiento de la diversidad, participación en espacios democráticos y de discusión, toma de decisiones, así como el asumir posturas críticas frente a diversas problemáticas. Mientras en el segundo se busca desarrollar habilidades de investigación propias de los científicos sociales, desde la formulación de preguntas e hipótesis, consulta y clasificación de fuentes, análisis de la información, formulación de conclusiones y presentación de resultados; proceso necesario en la formulación de proyectos en el ámbito escolar.

Estos objetivos enunciados desde el marco normativo de la educación, coinciden con los de las prácticas docentes en el aula, donde de acuerdo con Arias, D (2020) hay tres tipos de propósitos:

Científicos, en el sentido de enfatizar la importancia del conocimiento disciplinar dependiente de la geografía y la historia; axiológico, en cuanto muchos docentes priorizaban la formación en valores y en la estructura moral; y político, bajo el entendido que algunos profesores dicen centrar su quehacer en la educación para la participación política y la transformación social. En consecuencia, es posible afirmar que las ciencias sociales escolares no cargan un carácter unívoco al momento de definir sus objetivos pedagógicos a lo largo del tiempo. (p.84)

Es importante mencionar que la agrupación de disciplinas dentro de un área no implica que se desarrolle un trabajo interdisciplinar en el aula de manera automática, por el contrario, la enseñanza de estos campos de conocimiento suele darse de manera aislada, dando durante la educación básica un mayor énfasis a la historia, seguido de la geografía; mientras en la educación media toman relevancia el estudio de aspectos económicos, filosóficos y políticos. Esta dificultad aun presente en la enseñanza de las ciencias sociales, hace necesario hallar un punto de encuentro, al respecto el MEN (2002) considera que este puede ser propiciado por medio de la pedagogía y la didáctica adoptada en el aula en busca de un aprendizaje significativo. Es precisamente allí donde el abordaje de la literatura como apuesta didáctica cobra significado.

3.2 La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales

En la medida en que se considera que “el saber sobre la vida social no es patrimonio exclusivo de las ciencias sociales, sino que forma parte de otras prácticas culturales como la

literatura, el teatro, las artes plásticas y los medios masivos; por el hecho de tener el mundo social por objeto” (MEN, 2002, p.26), el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la literatura se hace posible; soportado además en la tradición interpretativa de las ciencias sociales surgida en el momento en que estas dejaban atrás el paradigma positivista como única forma válida de producción de conocimiento social, y se hacen presentes otras formas de análisis de la realidad desde lo simbólico, subjetivo y cultural como trasfondo de las estructuras y relaciones sociales, así como los vínculos con otras culturas y el medio.

Garzón, J. (2017) plantea que la enseñanza de las ciencias sociales por medio de la literatura permite el desarrollo del pensamiento social, entendido como “una habilidad que construyen los sujetos y que les permite analizar la sociedad en la que viven, generando interrogantes, identificando relaciones espacio-temporales, problematizando las acciones y transformando sus visiones y significados” (p.50), propiciado a su vez por tres componentes fundamentales que permiten el estudio de la realidad desde las diversas disciplinas que componen el área, estos son:

- Conceptos: son la terminología mediante la cual designamos categorías de fenómenos que guardan relación, y definiciones de elementos y acontecimientos de la realidad, por ejemplo: progreso, violencia, democracia, ciudadano, modernidad, entre otros.
- Fenómenos sociales: “abarcan las acciones que realizamos los seres humanos con los otros y sobre el entorno; éstos trascienden el concepto y se pueden ubicar espaciotemporalmente, relacionando eventos y re-significando algunos conceptos, por ejemplo: la violencia bipartidista, guerra fría, apertura económica...” (p.51)

- Acontecimientos: también son sucesos que se pueden situar espaciotemporalmente y que marcan hitos en la historia de la sociedad, generando quiebres, rupturas y cambios; estos suelen interpretarse desde múltiples perspectivas.

Es posible hacer el abordaje de estos componentes desde las obras literarias por medio de lo que el autor llama categorías de análisis, estas son “herramientas que permiten al profesor organizar los contenidos y direccionar el pensamiento social” (p.51); es importante aclarar que lo que aquí se entiende por contenido, se aleja de su interpretación tradicional como una lista de fenómenos cuya interpretación permanece estática a lo largo del tiempo, por el contrario, se adopta la acepción brindada por los Lineamientos Curriculares, que desde el campo pedagógico se refieren a los contenidos como “un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales” (MEN, 2002, p.40).

Así, Garzón, J (2017) plantea como categorías de análisis las siguientes:

- Espacio-temporal: que permite al sujeto situarse en un marco a partir del cual puede relacionar fenómenos en su contexto, así como identificar transformaciones sociales y espaciales.
- La memoria: apela a la dimensión subjetiva de como los individuos interpretan y asignan significados a sus vivencias en sus relaciones con los otros y el mundo.
- Multiperspectivismo: como aquello que “nos permite reconocer diferentes puntos de vista y versiones de un fenómeno social, así como identificar la alteridad que se presenta en el estudio de los acontecimientos. Está múltiple mirada posibilita un acercamiento abierto, flexible, no unívoco y hegemónico” (p.53)

De esta forma, el proceso de lectura presenta los fenómenos como problemática abierta, sujeta a discusión, reconceptualización y reinterpretación; la forma de lograr esto en el aula es a partir del desarrollo de dos habilidades que hacen parte del pensamiento social: lo relacional y la mirada crítica, como forma de revisar presente y pasado, encontrar correlaciones entre fenómenos, causas, e implicaciones, para un mejor entendimiento de la realidad y tener referentes para actuaciones futuras.

Los anteriores componentes y categorías hallan puntos de encuentro con el planteamiento de Algarra, S (2013) respecto a la literatura como mediación en los procesos de enseñanza para la comprensión de problemas, “esta metodología le amplía al docente las posibilidades de generar en su clase debates interesantes y promover que sean los estudiantes los que examinen, interpreten y problematicen los textos literarios” (p.54), al tiempo que se reconoce que la literatura no reemplaza las formas en que por medio de las disciplinas sociales se accede al conocimiento, está sí permite “el trabajo con los estudiantes en torno a los aspectos cualitativos de los objetos de estudio de las ciencias sociales. Al poner el acento en las singularidades, la literatura hace palpables facetas de la realidad que pasarían inadvertidas a la luz de los datos, las fechas y las cifras” (p.26) elementos en los que gran parte de las veces se centra la enseñanza de la historia y geografía, y que al resultar poco significativo, la aprehensión por parte de los estudiantes resulta limitada.

Para la enseñanza de las ciencias sociales, Algarra. S postula que la literatura presenta cuatro vías de acceso:

- Singularidad: en oposición a lo general, “alude a la característica o al conjunto de características diferenciales que determinan la identidad de un objeto, un sujeto, un conjunto social, una comunidad [...] esto es, de aquello que particulariza a cada cosa y la

distingue, haciéndola única.” (p.30), es un llamado de atención a tomar en cuenta los detalles de una situación, un momento y un espacio que hacen que el devenir suceda de la forma en que lo hace, evitando miradas generalizantes que llevan a conjeturas simplistas.

- Multiplicidad: si bien puede confundirse con el Multiperspectivismo de Garzón, J (2017), mientras allí se hacía referencia al análisis de los fenómenos sociales desde distintos puntos de vista, la multiplicidad alude al conjunto de relaciones entre “distintas singularidades”, que pueden ser ilustradas por medio del texto literario pues este es en sí mismo un mundo contenido en las páginas.
- Sensibilidad: la narrativa literaria no toma únicamente por objeto la descripción superficial de espacios y situaciones, por el contrario, ahonda por medio de los detalles (singularidad) en aspectos subjetivos y sensorizados de la experiencia que los sujetos-personajes viven en un tiempo y espacio determinado, revelando esa perspectiva de los acontecimientos al lector.
- Subjetividad: “atañe a cuestiones de percepción, cognición, memoria, sentimientos, etc. Estos componentes de la subjetividad suponen la existencia de procesos de subjetivación” (p.47), lo que propicia una reflexión del rol que ocupan los sujetos en la sociedad, y por ende, lo que motiva sus acciones, se acude además al plano psicológico existente en las relaciones entre los individuos y su espacio.

Pese a las potencialidades antes enunciadas, el uso de la literatura en la enseñanza de las ciencias sociales ha tendido a verse de forma limitada desde un abordaje estético, pues al abarcar diferentes géneros y estructuras narrativas no se limitan a plasmar la realidad de manera exacta ni pretenden ser documentos historiográficos o científicos. Por ello, tienden a ser acusados de una falta de rigurosidad; al respecto, Pineda, M (2011) aboga por las potencialidades de una

enseñanza para la comprensión del sentido de las relaciones del ser humano con otros y el medio, (precisamente, objeto de estudio de las ciencias sociales), la literatura es por tanto

un escenario en el que también se dirimen los conflictos, podríamos proponer un encauzamiento de estos distintos discursos como un método para debatir, cuestionar y reflexionar la realidad, partiendo de la idea de que la literatura es otra forma de lectura del devenir, un discurso, o un artefacto que se transforma en una fuente historiográfica al ser abordada con intenciones historiográficas, o un documento antropológico si se analiza desde perspectivas antropológicas, que pudieran develar la carga social y humana que poseen. (p.47)

3.3 El tiempo en la literatura

La Historia como asignatura escolar ha tendido a centrarse en la enseñanza del pasado, sus periodizaciones y las fechas de sucesos relevantes para el mundo y el país; pese a que no se descarta la utilidad de estos aprendizajes, sí se critica su tratamiento acrítico, superficial y memorístico. El tiempo suele ser abordado como una estructura continua que va de pasado a presente, como también lo hace su enseñanza; sin embargo, en la literatura el tiempo puede ser expuesto de múltiples formas que responden no solo a una estructura fija de acontecimientos, sino a percepciones individuales (y por ende cualitativas), dado que muchas veces existen desfases entre la percepción individual y colectiva del tiempo, en la forma como este se experimenta.

Algarra. S (2013, p.46) expone siete formas en las que la temporalidad puede ser abordada desde el texto literario, estas son: 1-El tiempo como regresión, cuando el curso de éste se invierte y su narración va del presente hacia el pasado. 2-El tiempo como sustancia que se

contrae o se expande, pues relatos de un solo día pueden ser narrados con lujo de detalles dilatándose en toda una obra, mientras que décadas pueden ocupar solo unas cuantas páginas, dependiendo del narrador y el objetivo que se busque. 3-El tiempo como circularidad, donde el punto desde el cual parte la narración es el mismo en el que se culmina y los hechos son hilados para darle sentido a la trama. 4-El tiempo como historia, es el tipo de narración tradicional que relata los hechos históricos de forma cronológica y tal como suelen ser retratados. 5-El tiempo como coexistencia o interpolación de planos temporales y espaciales distintos, personajes de diferentes periodos se encuentran en una misma temporalidad, y características de un mismo espacio en diferentes épocas se presentan a la vez. 6-El tiempo como futuro encarnado, donde mundos utópicos y distópicos son diseñados de forma que pueden ser una prolongación de situaciones presentes llevadas al extremo. Y 7-El tiempo como presente detenido, usualmente representadas como imágenes estáticas del tiempo gracias a la descripción detallada y en conjunto del paisaje, cual si este formara una postal que queda inmortalizada en la memoria.

Así, estas posibilidades se presentan como “una de las herramientas más poderosas con que cuenta el docente de las ciencias sociales para debatir con sus estudiantes la naturaleza del tiempo y del espacio y su influjo en la estructuración de la experiencia humana, individual y colectiva” (Algarra. S, 2013, p.46)

3.4 Enseñanza de la geografía

Pese a que la presente es una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en su conjunto, se realiza un énfasis en la geografía al desarrollarse en el marco de la Línea de Investigación en Educación Geográfica de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, se parte de que los cambios en el mundo a raíz de los procesos de globalización antes mencionados, que impactaron en las exigencias realizadas a la enseñanza de las ciencias sociales, también lo hicieron de forma particular en cada una de sus disciplinas; a finales del pasado siglo se comienza a hablar sobre la “renovación de la educación geográfica” (Santiago, J. 2013), referida a la necesidad de transformar su didáctica y enfoques de estudio para poder comprender la realidad social y sus transformaciones en diferentes planos: socio-político, económico, tecnológico, cultural, espacial; además de los problemas a los que las sociedades se enfrentan a raíz de la interconexión e interdependencia de los lugares (el comienzo de uso de términos como “glocal” dan cuenta de ello), entre los cuales Santiago, J (2013) destaca:

la problemática derivada del calentamiento global, la desaparición de especies animales, la contaminación de los océanos, mares, lagos y ríos; la magnitud y efectos de los incendios forestales, el incremento de los espacios desérticos, el descenso del nivel de productividad de los suelos, el desequilibrio de inundaciones y sequías, la pesca indiscriminada, para citar ejemplos. (p.12)

La educación geográfica empieza a dirigirse hacia problemáticas medioambientales (Arenas, A y Salinas, V. 2013; Taborda, M. 2013; Santiago, J. 2013; MEN. 2006) debido a los impactos que estos provocan en las condiciones de vida de las poblaciones tanto en el campo como en la ciudad, las nuevas preocupaciones entorno a las dinámicas al interior de las ciudades son una problemática que atañe a la geografía, pues son producto de modificaciones realizadas en el espacio, los tipos de uso del suelo y la relación de las personas con los lugares en que desarrollan sus actividades diarias:

Allí son comunes dificultades tales como el hacinamiento, el amontonamiento de vehículos en las calles y avenidas, los actores de la economía informal, la acumulación de

basura, el ruido ensordecedor, las calles inhóspitas para los peatones, los efectos de las lluvias y el crecimiento del caudal de ríos y quebradas. (Santiago. J, 2013, p.12)

Mientras estos cambios sucedían, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía en la escuela seguían desarrollándose de forma memorística, descriptiva y reproductiva de un saber estático, era una enseñanza “meramente informativa” (Santiago. J, 2013) que no permitía cuestionar, debatir, reflexionar y generar cambios desde la escuela para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (un imperativo del nuevo siglo). La enseñanza de la geografía, sus intenciones, didáctica, exigencias y objetivos, no son los mismos que en épocas pasadas, hoy en día se demanda que los procesos de enseñanza-aprendizaje:

promuevan actividades que conduzcan a sustentar una formación cívica, democrática y con motivaciones para el cambio y la transformación de la sociedad. En principio, significa asumir que la enseñanza debe apuntar a valorar el desafío de una mejor calidad de vida de la sociedad. De allí que el propósito sea comprender el lugar vivido, incentivar el análisis de sus acontecimientos y entender su ubicación en el contexto globalizado. Se trata de centrar la atención pedagógica y didáctica en el abordaje del entorno inmediato para estudiar su problemática en su origen y efectos. (p.15-16)

Esta reorientación en la educación geográfica hacia el entendimiento de los problemas del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes (reflejado por ejemplo en el auge de “la geografía de la vida cotidiana”) y como se relacionan con el contexto sociohistórico y con sucesos de mayor escala, busca desarrollar una serie de habilidades en los estudiantes, Quinquer (2001, citado por Santiago. J, 2013) resalta aquellas que promueven la búsqueda y análisis de la información, la capacidad de investigación, interpretación, reflexión y argumentación.

Si bien se busca tomar como punto de partida la experiencia de los estudiantes, esto no implica alejarse de la teoría sino integrarla, no se trata de desdeñar la enseñanza de los aspectos físicos del espacio, los conceptos y categorías, estos son importantes y una base fundamental para el posterior entendimiento de las problemáticas actuales, pues permite nombrar e identificar aquello que sucede (en este caso en el espacio), el problema radica en que su abordaje se realiza de forma descontextualizada.

La educación geográfica actual está direccionada a la promoción de la responsabilidad en las formas como los individuos intervienen y se relacionan con la naturaleza, desde la educación ciudadana para apropiación del entorno; Malatesta, S y Granados, J (2017) mencionan cinco aspectos a alcanzar con la educación geográfica: “Conocer dónde están las cosas, entender los lugares, su organización y su funcionamiento, entender las relaciones entre los lugares, comprender la condición humana y la diversidad cultural, y el desarrollo de la agencia” (p.635); junto con diferentes competencias geográficas referidas al desarrollo de habilidades de localización, el pensamiento relacional, la identificación de continuidades, discontinuidades y cambios en el espacio y en la relación de los seres humanos con este.

3.4.1 Didáctica general y didáctica de la geografía

La existencia de una didáctica general, entendida como aquel campo del saber que se encarga de la reflexión en torno a la práctica educativa a fin de comprenderla y mejorarla, encuentra su justificación por diferentes motivos, de acuerdo a Camilloni, A (2007) estos son:

El reconocimiento de que no todas las formas de influir en las personas son válidos al hablar de lo educativo; de que existen diferentes estrategias de enseñanza y que igual de diferentes son sus aportes y por ende su eficacia en los resultados de acuerdo a los objetivos propuestos; de la necesidad de transposición didáctica entre el conocimiento disciplinar generado

en el campo científico y el aula de clases; de los debates sostenidos a lo largo de la historia de la educación sobre aspectos curriculares en cuanto al qué y para que (no solo el cómo) de la educación de acuerdo a los ciclos vitales; de su utilidad como medio para que las personas alcancen niveles de saber complejos al superar cualquier rezago o dificultad que por motivos particulares (emocionales, cognitivos, culturales o de su contexto social) hayan sido un impedimento; de que las discusiones respecto a cuál la forma más idónea de evaluar no terminan con la adopción de normativas y estándares nacionales sino que los/as maestros/as ocupan un rol importante en ello.

Así, la didáctica es “una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza” (Camilloni, A. 2007. P.22)

En cuanto a las didácticas específicas (que no necesariamente derivan de la general), estas se encargan de generar conocimiento de acuerdo a un campo de conocimiento concreto, además de verse influido por características como el grupo etario al cual se dirige el programa de enseñanza, sus necesidades, el contexto espacial y social. Uno de los criterios de definición más comunes es de acuerdo a las disciplinas (matemáticas, física, química, economía, biología, filosofía, historia...). Estas didácticas específicas se ocupan de la transposición del conocimiento generado al interior de las mismas para llevarlo a una comunidad de aprendizaje.

En cuanto a la didáctica de la geografía, como disciplina teórico-práctica que se desarrolla al interior de la didáctica de las ciencias sociales y que comienza a institucionalizarse en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado ante el renovado interés por los estudios del espacio, es definida por Souto, X (1998) como

un conjunto de saberes que no solo se ocupan de los conceptos propios de esta materia sino del contexto social y la comunicación con el alumnado [...] permite elaborar juicios reflexivos sobre nuestra práctica docente de tal forma que podamos tomar decisiones fundamentadas. (p.12)

esta didáctica es para Souto, X un resultado de la “investigación didáctica” realizada por los maestros/as en el aula, y que vincula la experimentación e innovación para el diseño de secuencias didácticas y apuestas curriculares.

De acuerdo a Rodríguez de Moreno, E (2010) la didáctica ha tenido diferentes definiciones de acuerdo al tiempo histórico y la rama del conocimiento desde la cual se hable: didáctica como teoría, como método, como arte o como ciencia social; sin embargo ante esta falta de claridad conceptual existe el consenso de que

la didáctica no es únicamente la técnica que el maestro utiliza para desarrollar la clase, sino que es la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas de la sociedad y las características cognoscitivas, sociales y afectivas de los alumnos a quienes va dirigido el programa. (p.47)

no existe pues, una única forma de enseñar geografía, sino que consiste en la elaboración de estrategias que permitan la transposición de conocimientos disciplinares a los estudiantes de una forma contextualizada y, teniendo en cuenta los elementos antes mencionados.

El debate de la didáctica de la geografía es también un debate pedagógico y curricular, en la medida en que ya no solo interesa el cómo enseñar, sino también el cómo aprenden los estudiantes y qué aprenden. De acuerdo a Taborda, M (2013) la didáctica de las ciencias sociales

y de la geografía se desarrollan dentro de un campo conceptual de la pedagogía, donde ambas: “son disciplinas teóricas, que se ocupan del quehacer pedagógico, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tienen como misión describirlas, explicar, fundamentar y enunciar las normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (p.18)

Esta didáctica específica también ha sufrido transformaciones a raíz del cambio de paradigmas, en el paso de una mirada positivista a una interpretativa se ha transitado desde actividades exclusivamente memorísticas y descriptivas, como calcar mapas y aprender los nombres y la ubicación de distintos lugares, al trabajo a partir de problemas, proyectos ,ejes, y la formulación de preguntas (tal como reflejan los Lineamientos curriculares para ciencias sociales); propuestas que permiten el debate, la confrontación de ideas y los ejercicios reflexivos.

Algunas de las preguntas que ilustran la forma en que actualmente se orientan los procesos de enseñanza de la geografía en las aulas y dan sentido a las apuestas didácticas son las propuestas por Benejam, P (1990, citada por Santiago. J, 2013) “¿dónde están las cosas?, ¿Cómo se relacionan entre sí?, ¿Cómo han llegado hasta dónde están?, ¿Qué había antes?, ¿Qué factores han influido en su crecimiento?, ¿Cómo se dispersan en el espacio?”. (p.18)

3.5 Horizonte epistemológico: la geografía humanística

La geografía humanística -también llamada humanista- se desarrolló a partir del año 1960 como producto de diferentes cambios a nivel mundial en los planos económico, político e ideológico, Bertrand. C (1987) destaca el fin de la guerra fría, la aparición del “tercer mundo”, la crisis en el sistema capitalista y colonialista posterior a los procesos de independencia del siglo XX y diferentes guerras acontecidas; sucesos que provocan que la idea de desarrollo promovida por los países potencia empiece a ponerse en entredicho, de modo que

Ello se traduce en una crisis de valores y de pensamiento [...] comienzan a aparecer movimientos críticos en relación con los modos de entender la sociedad y también, con la calidad de vida del hombre en La Tierra [...] Surge la preocupación por el medio, que se está destruyendo por la técnica, y por una forma de vida más humana en las ciudades. Se cuestiona, finalmente, el papel mismo de la ciencia, y a la actitud del pensamiento procedente que tenía al desarrollo científico como única meta, se opone la pregunta de “ciencia, sí, pero ¿para qué?”. (Bertrand. C, 1987, p.2-3)

El humanismo en geografía aparece entonces como una crítica al positivismo que había imperado en la disciplina con la pretensión de alcanzar la objetividad en la producción de “conocimiento científico verdadero” por medio de la utilización de metodologías propias de las ciencias naturales, enfoques mecanicistas y cuantitativistas para el análisis de los fenómenos sociales que limitaban el reconocimiento de la agencia de los seres humanos en su relacionamiento con el mundo y entre sí. Este nuevo enfoque, sitúa en el centro del análisis el estudio de las relaciones hombre-medio desde el rescate de la dimensión subjetiva, por medio de “los significados, valores, objetivos y propósitos de las acciones humanas [...] que permita el conocimiento a través de la experiencia vital concreta, otorgando, así, un papel clave a la experiencia personal”. (p.6)

Las corrientes filosóficas en las que se fundamentó la geografía humanística fueron el existencialismo, la fenomenología y el idealismo. De acuerdo a González. M (2003) “El existencialismo se refiere a la vida emocional, los sentimientos, estados de ánimo, a través de los cuales la gente se implica en el mundo, difiere de la ciencia positivista por el énfasis concedido a la experiencia personal, conocimiento por participación más que por observación” (p.996), por su parte Bertrand, C (1987) afirma que:

Centrado como está en la existencia humana, el existencialismo reconoce la temporalidad de ésta y, por ello, la historicidad del mundo y del hombre [...] a partir de entonces, el hombre asume un puesto central con arreglo al mundo que le rodea, se considera el paisaje como algo más que un entorno físico ya que, al participar de los hechos humanos el paisaje se hace “biográfico”. (p.7-8)

un elemento fundamental para la comprensión de la acción de los seres humanos en el mundo.

La fenomenología significa “el estudio del fenómeno (un fenómeno es algo que aparece o se presenta a alguien), implica la descripción de las cosas como las experimenta uno. Las experiencias incluyen la vista, el oído y otras relaciones sensoriales como creer, recordar, imaginar” (González. M, 2003, p.996); significa pues, que el mundo material/observable no es ignorado, sino que es tomado en cuenta en cuanto productor de experiencias y centro de significado para las personas.

Por su parte, el idealismo afirma que el conocimiento que se puede obtener del mundo se desarrolla por medio de las ideas que los seres humanos se hacen de éste; de acuerdo a Bertrand. C, se trata de entender las “líneas direccionales de pensamiento” (1987, p.9) que los llevan a actuar de la forma en que lo hacen (en el caso de la geografía por ejemplo, esto interesa para el estudio de los patrones de poblamiento o movilidad).

El reposicionamiento de los seres humanos como centro de análisis para la geografía humanística, acarrea una resignificación en la forma de concebir el espacio geográfico, pues donde

la geografía positivista mira alrededor y ve espacio. Contempla la superficie terrestre de un modo homogéneo, medible, la geografía humanística mira al entorno y ve el lugar [...] El lugar (place) es definido como un centro de significado o foco de nexos emocional, más que como un mero punto físico en el espacio. (González. M, 2003, p.996,997)

La geografía humanística fue desarrollada de la mano de dos escuelas, en el seno de la escuela americana -con autores destacados como Anne Buttimer, Yi Fu Tuan y Edward Relph- se desarrollaron importantes conceptos que, como el de lugar, ayudaron a la definición de las relaciones hombre-medio, algunos de estos son: el “no-lugar” (Sanguin, 1981; Relph, 1981); “espacio vivido” (Frémont, 1976) o también llamado “mundo vivido” (Husserl, 1979); “historicidad” y “geograficidad” (Dardel. E, 2013) para referirse a la conciencia que se tiene del tiempo y el espacio respectivamente; “topofilia”, “topofobia” y “toponegligencia” (Tuan, 1974) para el apego, aversión y descuido de los lugares a partir de los sentimientos que estos inspiran, además de la capacidad de construir imágenes mentales en torno a los mismos.

Por su parte, desde la escuela francesa -con la tradición humanística de Vidal de la Blache y Armand Fremont- ante “la preocupación acerca de los lazos que unen el paisaje a los hombres” (Bertrand, 1987, p.12) se desarrollaron líneas de estudio interesadas en los sucesos históricos; los paisajes naturales, vistos ya no solo desde sus características observables sino a partir de los significados otorgados a estos por los seres humanos en su interacción con el medio; los paisajes culturales “no sólo como encarnación pasiva de valores y creencias, sino como medio activo de comunicación y también como conjunto de estímulos capaces de influir en el comportamiento humano (p.16); y como interés particular del presente trabajo, los llamados paisajes artificiales - aunque no por ello no construidos a partir de la realidad- es decir los que son creados por distintos medios de comunicación como la literatura, pintura o el cine; Bertrand afirma que estos:

tienen la ventaja de comunicar imágenes coherentes y con un determinado “sentido” [...] El escritor y el artista concretan, pues, ese mundo de imágenes y las ordenan en un determinado arte y proyectan, asimismo, esas “significaciones” que ellos han encontrado y vivido en el paisaje y que ahora comunican a los espectadores o lectores de sus obras. (1987,p.18)

Finalmente, es importante mencionar los métodos de investigación utilizados por la geografía humanística (que han de ser tenidos en cuenta por los trabajos que se enmarquen en este horizonte epistemológico), se parte de la aclaración de que si bien esta corriente se originó como una forma de oposición al positivismo científico, Estébanez (1982) afirma que “no es dogmática ni excluyente, pues no niega que el hombre pueda estudiarse desde una perspectiva científica” (p.15), puesto que su objetivo ya no solo es la explicación sino la comprensión de los fenómenos “deberá usar tanto métodos científicos, para la medida y estudio de las variables cuantificables, como aquellos otros aportados por las ciencias sociales y que tienen en cuenta al hombre” (Bertrand. C, 1987, p.11), entre ellos se encuentra la encuesta antropológica, la observación participante, y la denominada “análisis de textos” propuesta por la geografía de la percepción.

3.6 Enfoque epistemológico. Geografía de la percepción

Causa de la incorporación de la perspectiva geográfica al análisis de manifestaciones culturales como la literatura, fueron el desarrollo de “antesalas epistemológicas” (Cely y Moreno, 2016) durante las décadas del cincuenta y sesenta del pasado siglo, específicamente la ya mencionada geografía humanística que (con nuevos métodos de investigación que permitían observar la forma en que los seres humanos se relacionaban con su espacio) daría origen a la geografía de la percepción como “un enfoque geográfico que entiende el espacio, no como una

concepción objetiva y abstracta, sino en función de su valor subjetivo, como espacio conocido, aprehendido individualmente; es el espacio vivido”. (Vara. J, 2008, p.372)

El que en sus inicios se viera influenciada por una disciplina como la psicología -legado del desarrollo temprano de éste enfoque en la Escuela de Chicago (Vara. J, 2008)- precisamente para ahondar en las percepciones, valores, vínculos y comportamientos que desarrollaban las personas con su entorno; presentó una limitación en el abordaje de su objeto de estudio, el llamado espacio subjetivo en contraposición del llamado espacio objetivo, dicotomía que empezó a disolverse hacia la década del setenta cuando el enfoque adoptó una perspectiva sociológica para la cual esta formulación resultaba insuficiente a la hora de estudiar la relación hombre-medio de manera más profunda, al respecto Lacoste (2003, citado en Vara. 2010b) plantea

¿Pero es que hay un espacio «objetivo» a estudiar? ¿Es que el espacio euclídeo puede ser considerado como tal? Todo espacio es subjetivo, incluso el euclídeo y el cartográfico porque siempre hay un sujeto individual o colectivo que lo percibe y lo representa.
(p.341)

De allí, que el interés por las percepciones lo sea también por los procesos de observación, representación e imaginación del espacio (Cely y Moreno, 2017; Álvarez, 1999) contruidos a partir de la conjugación de una visión interior (sentimientos, emociones, imaginarios) y una exterior (morfología y elementos materiales).

Para Horacio Capel (1973), un referente ampliamente consultado en este campo por realizar una síntesis detallada acerca del origen de esta rama de estudio para la geografía, desde sus autores principales, aportes de las disciplinas que lo influenciaron y las principales teorías surgidas al respecto:

En el análisis tradicional de la relación hombre-medio se aceptaba implícitamente que el primero adaptaba su acción a las características del segundo. Se olvidaba así que ha sido precisamente uno de los grandes descubrimientos de la Geografía actual: el papel decisivo de la percepción humana en la formación de una imagen del medio real, la cual, y no éste, es la que influye directamente sobre su comportamiento. (p58)

Percibir incluye aprender el mundo no únicamente desde los sentidos o lo material-observable, también la valoración que los seres humanos le asignan al espacio y los comportamientos que desarrollan en él de acuerdo a los valores individuales y sociales que inciden directamente sobre cómo se organiza. Dado que los valores sociales cambian y se transforman a lo largo del tiempo, se entiende que también lo hará el espacio.

La primera visión e imágenes mentales que construyen las personas corresponden a sus espacios cercanos, a medida que su campo de experiencia crece, también lo hace el espacio conocido e imaginado, el autor plantea que para este caso el mundo puede describirse como una serie de círculos concéntricos que a manera de radio van ampliándose, lo que refiere no únicamente a una cuestión de distancia sino de ampliación del saber respecto a un mundo desconocido.

Este conocimiento necesariamente es producto de la vivencia de los individuos, lo cual hace preguntarse, de acuerdo a los objetivos de la presente propuesta en la relación literatura-enseñanza geográfica, ¿cómo se aprende de un mundo distante -en espacio y experiencia- por medio del libro?, para ello Capel, H afirma:

La percepción del paisaje resulta, pues, claramente mediatizada por las ideas que acerca de él se tienen previamente. El significa, entre otras cosas, que el nivel cultural

determina de manera importante la composición del paisaje que se percibe. En la formación de este sentimiento del paisaje intervienen de manera esencial escritores y artistas a través de una visión que hace resaltar determinados elementos y contribuye a fijar una imagen concreta. (p.100)

Por tanto, el/la escritor/a que crea relatos sobre el mundo real por medio de una documentación juiciosa, o ficticios acudiendo a la recreación de características históricas o culturales de un contexto que desea resaltar; se convierte en una fuente para acceder al conocimiento sobre el mundo desconocido a partir de cómo perciben otros sus espacios.

El aprendizaje se hace accesible por el proceso de representación que trae consigo la experiencia lectora, lo que “consiste ya en evocar los objetos en su ausencia, ya, cuando acompaña a la percepción, en su presencia, en completar los conocimientos perceptivos refiriéndose a otros objetos no percibidos actualmente” (p.73)

3.6.1 ¿Qué implica la percepción y por qué es importante para el aprendizaje geográfico?

El trabajo desde la percepción suele reducirse únicamente al abordaje de las sensaciones que se tienen *en, respecto de y hacia* el espacio, que si bien son parte fundamental en el enfoque, no se limitan a ellas; vista, tacto, olfato, audición y gusto, permiten de acuerdo a Álvarez. G (1999) registrar los estímulos externos provocados por sucesos u objetos, el acto de percibir implica la articulación de estas en el proceso de construir representaciones del espacio y dotarlo de significado.

En cuanto a los procesos de aprendizaje, se reconoce que la percepción

es una actividad mediatizada por los conocimientos anteriores que permite la comparación de las ideas de antaño con las actuales, para construir hipótesis con las que

el sujeto acciona sobre el mundo. En su construcción son altamente considerables los legados histórico culturales que tiene el mundo, los paradigmas sociales, el sistema educativo y en otro orden, los afectos, los sentimientos. (Álvarez. G, 1999, p.61)

Además, se afirma que como herramienta teórico-metodológica para las ciencias sociales, contribuye a los procesos cognitivos, “construyendo estructuras de pensamiento y esquemas con los cuales percibir la realidad [...] la actividad perceptiva funciona organizando y dando sentido a distintos objetos, hechos y realidades geográficas”. (1999, p.61-62)

3.6.2 Métodos y técnicas. La literatura como posibilidad

Siguiendo la línea de la geografía humanística, se acepta que técnicas de tipo cuantitativo como la aplicación de encuestas y cuestionarios, pueden complementar el trabajo desde la subjetividad para la obtención de interpretaciones cualitativas de los fenómenos, estudiados mayormente desde la observación, aplicación de entrevistas y los mapas mentales.

Estos últimos son definidos por Vara. J (2010b) como la gran aportación metodológica de la geografía de la percepción, ya que “al ser una proyección psicológica de la comprensión del espacio, buscan identificar los elementos que forman las diferentes visiones subjetivas, cómo se organizan estos elementos y cómo extraer conclusiones” (p.340). Al respecto, Morales. F (2012) postula que los seres humanos acumulan una serie de imágenes mentales de los lugares que frecuentan y los caminos que recorren, estas imágenes a su vez construyen mapas que pueden ser tanto individuales como colectivos, y son cartografiables por los mismos sujetos, para lo cual los planteamientos de Kevin Lynch en “La imagen de la ciudad” (1960) al respecto de los hitos, nodos, sendas, bordes y distritos, fue punto de partida de este enfoque (Vara. J, 2008; Vara. J, 2010b; Morales. F, 2012) con el fin de identificar la forma en que se producen, representan,

recuerdan y evocan las imágenes mentales del espacio. Sin embargo, estos elementos presentan la limitación de trabajar únicamente desde los aspectos observables del paisaje (vista), dejando de lado la importancia de incluir otros sentidos (audición, olfato, tacto) en el estudio de las percepciones.

Sin embargo, si se afirma que el proceso de construcción de imágenes y mapas mentales es favorecido por experiencias sensoriales que permiten la comparación pasado-presente de los espacios frecuentados, asalta la duda de ¿qué pasa con aquellos lugares que jamás han sido vistos o visitados, es posible construir imágenes mentales de algo que no se conoce?; para ello, la literatura presenta la posibilidad de hacerlo a partir de la imaginación del lector de los detalles descritos, sonidos, olores, formas, entre otros. Al respecto, Cely y Moreno (2016) afirman que “En cuanto a la percepción, la fuente literaria puede ser abordada para permitir confrontar al estudiante con la realidad, basada en datos cartográficos, estadísticos, físicos, y su imagen o percepción”. (p.44)

El “análisis de textos” se presenta entonces como técnica que permite abarcar de forma amplia diferentes gamas de sensaciones, y que de acuerdo a Vara. J (2010^a) ha sido “injustamente infravalorada como medio de conocimiento de las percepciones espaciales” (p.130). El autor, sitúa su origen en la década del setenta con el desarrollo del enfoque de la percepción en Francia, donde los primeros trabajos se centraban en identificar los elementos propuestos por Lynch, en las obras literarias objeto de análisis, la elaboración de síntesis descriptivas de las características del paisaje allí plasmadas, y la identificación de aspectos que pudieran ser de interés para los estudios geográficos, por lo cual los relatos de viajes y novelas sobre la ciudad eran fuentes frecuentemente utilizadas.

En décadas posteriores, gracias a los aportes desde la geografía humanística y a que comparten fundamentos filosóficos desde la fenomenología, y, particularmente el existencialismo que, “puso su interés en el lenguaje, textual o gráfico, porque era una plataforma para el «desvelamiento» de la realidad. Descubrió que en el lenguaje se daba la confluencia entre el mundo, lo que llamamos realidad, y la vivencia” (Vara. J, 2010^a.p.342). Con autores como Yi Fu Tuan y Charles Pookock, empezó a construirse un bagaje teórico en busca de reconstruir la relación entre geografía y literatura, como campo en el que confluían diferentes visiones subjetivas del espacio y del mundo.

Vemos que, cuando analizamos textos, lo que estamos haciendo realmente es estudio del espacio; no del individuo, que lo hace la Psicología; no de los grupos sociales, que lo hace la Sociología, sino del espacio, del espacio humanístico. (Vara. J, 2010^a, p.141)

3.7 Geografía y literatura: un origen simultáneo, una forma de conocer el mundo

La relación entre literatura y geografía se remonta a miles de años atrás, cuando en la antigua Grecia ya era posible distinguir dos vertientes de la geografía, una cuantitativa sustentada en la astronomía y la matemática, y otra cualitativa, que expresaba por medio del lenguaje los sentimientos de los seres humanos hacia la naturaleza, de acuerdo a Lévy. B (2006), es en esta última donde el lenguaje utilizado por los filósofos guarda relación con la literatura en tanto en sus escritos aparecen referencias metafóricas, antropomórficas, alegóricas y poéticas de los elementos que les rodeaban, producto de un acto contemplativo en el que ríos, valles, montañas...hacían parte de una trama que permitía significar al mundo, comprenderlo y explicarlo por medio del relato mítico.

De manera más reciente, Lévy. B (2006) resalta a dos geógrafos que contribuyeron a fortalecer el nexo entre literatura y geografía, por un lado Alexander Von Humboldt, para quien “La literatura se ve así como un lenguaje de utilidad teórica insustituible, capaz de transmitir el mensaje del sentimiento de la naturaleza” (p.28); ello se refleja en la compilación de su comunicación epistolar “Cartas Americanas” (1980) (producto de las expediciones realizadas en América Latina con fines científicos, taxonómicos y cartográficos) cuyos fragmentos revelan gran cantidad de elementos tanto cuantitativos como cualitativos:

Es un árbol de gran sombra de 60 pies de altura ¡estuvimos tan felices de encontrar ayer esta magnífica planta! ¡que numerosas son también las plantas más pequeñas aún no examinadas y qué colores poseen los pájaros, los peces, hasta los cangrejos (azul cielo y amarillo)! [...] pero lo que es más bello aún que estas maravillas vistas particularmente, es la impresión que produce el conjunto de esta naturaleza vegetal poderosa, exuberante, y sin embargo tan dulce, tan fácil, tan serena. (Humboldt y Minguet, 1980, p.14)

El otro geógrafo de gran influencia reciente fue Eric Dardel, que con su obra “El hombre y la Tierra” (1952)

Determina significativamente el curso de los nexos entre geografía y literatura a partir del siglo xx. En L’homme et la terre hay una contundente apuesta por superar la fragmentación entre geografía física y geografía humana para alcanzar la interpretación del espacio geográfico [...] De acuerdo con Dardel, se acude a la literatura por dos razones: en principio, ella simboliza la escritura de La Tierra, la delineación de las riberas, los recortes de la montaña, las ondulaciones del río; luego, se convierte en la expresión de una vivencia humana, de una vinculación con los lugares y con los elementos de la naturaleza” (Cely y Moreno, 2016, p.21-22)

El lenguaje utilizado por Dardel para describir los elementos físicos del paisaje se asemeja al lenguaje literario y deja ver la relación hombre-medio donde se expresan los significados dados a este y los sentimientos que a su vez genera. Este acercamiento de una escritura de tipo narrativo ha contribuido a modificar el lenguaje usado en la geografía, de uno descriptivo y científicista a uno “atributivo” y poético, en lo que Lévy. B (2006) denomina como una “renovación del lenguaje geográfico” al respecto de una ola geoliteraria, donde confluyen dos mundos: uno interno, el de la subjetividad del individuo, y uno externo, ambos, objeto de estudio para la fenomenología en la geografía humanística.

3.7.1 Aportes de la literatura a la disciplina geográfica

La literatura permite rescatar otras dimensiones hasta ahora dejadas de lado o tratadas superficialmente por una geografía preocupada por la descripción y la predicción de los fenómenos, en la que se destacaba mayormente los elementos visuales, de acuerdo a Lévy (2006)

la percepción visual ha sido favorecida en el trabajo de los geógrafos (la geografía ha consistido durante mucho tiempo en saber ver), mientras que el sonido, los ruidos, los olores y el gusto fueron descuidados [...] El escritor es capaz como ningún otro de jugar con una geografía de los cinco sentidos en el espacio y de activar sensaciones a través del juego de la memoria. (p.39)

Además de contribuir al rescate de los sentidos y los significados (elemento ya mencionado en un apartado anterior), también lo hace para ahondar en las características detalladas del paisaje, la funcionalidad que los sujetos le asignan a los lugares, las comparaciones entre estos y su transformación a lo largo del tiempo, los conflictos sociales y elementos de diferentes culturas.

Por otro lado, Pérez. E (2019) recupera los postulados de Yi Fu Tuan cuando afirma que:

El acercamiento de los geógrafos a la literatura se manifiesta en tres grandes vertientes: el mejoramiento de la calidad de los escritos geográficos, la información obtenida a partir de las obras literarias y el conocimiento de la experiencia del mundo a través de los personajes y las situaciones de las novelas. (p.135)

En cuanto a el abordaje de la literatura para la enseñanza geográfica, esto es completamente válido en tanto ambas son prácticas del espacio y dan cuenta de él, así lo afirma Peraldo. E (2016), quien en 2015 convocó el congreso internacional “Literatura y Geografía: la escritura del espacio a lo largo de la historia”, en el que se reunieron aportes de diferentes investigadores alrededor del mundo y de diferentes disciplinas, entre ellas literatos y geógrafos, para evidenciar como el espacio es tomado desde diferentes géneros literarios a lo largo de la historia.

Así, la escritura (y por ende su lectura) en la que se puede encontrar información verídica, ha funcionado para ampliar el conocimiento que los individuos tienen de su mundo, muestra de ello han sido los relatos de viajes y puertos en las civilizaciones antiguas con el género lírico, hasta las crónicas de viajes de los siglos XVI-XVIII, las novelas sobre las ciudades del siglo XIX y más recientemente la novela urbana, entre muchos otros géneros.

3.7.2 ¿De qué forma se acerca la literatura a la geografía?

La importancia de la geografía para la literatura, radica en la elección del lugar donde se desarrollarán los hechos, hablar del *lugar*, implica que este no es mero escenario o contenedor de una trama, sino elemento fundamental y activo de la misma; de acuerdo a Pérez. E (2019)

Tanto la elección del lugar como el tratamiento del mismo ofrecen múltiples posibilidades de “verosimilitud geográfica” y de interpretación del mismo para el lector [...]Esta posibilidad del autor en cuanto a la elección del énfasis en el lugar permite que la descripción detallada iguale a la del geógrafo, aunque sin el uso de la terminología específica, sino con el lenguaje común que facilita al lector la comprensión de los elementos descritos. (p.135,137)

Lo anterior resulta útil para el abordaje en el aula con los estudiantes, procurar su entendimiento para posteriormente y con ayuda del maestro/a ampliar los conceptos, fenómenos y significados allí contenidos, y profundizar en el aprendizaje teórico. Así lo afirman Cely y Moreno (2016) cuando dicen que la relación dialógica entre geografía-literatura funciona como “una fuente de imaginación y estimulación en la comprensión socioespacial”. (p.28)

El interés creciente de la literatura por el espacio, se vio enmarcado en el giro espacial, del cual surgió la geocrítica como “un nuevo método interdisciplinario de análisis que prioriza el espacio, los lugares y las prácticas geográficas en la crítica literaria” (Peraldo. E, 2016, p.2); pese a que no es menester del presente trabajo realizar un minucioso análisis geocrítico del material literario que se proponga para la enseñanza en el aula, sino diseñar una estrategia didáctica a partir del mismo, este método (postulado por Westphal) queda enunciado como forma de dar cuenta una vez más de la estrecha relación que se ha construido entre estas dos disciplinas, como una forma de plasmar, estudiar y comprender el mundo desde su historicidad y geograficidad.

3.8 La cartografía literaria como mediación en la enseñanza geográfica

La incorporación de mapas en distintos tipos de narrativas es un recurso que ha sido utilizado desde la antigüedad, así lo demuestran los relatos de viajes que, aunque mayormente expositivos y no exactamente literarios, fueron acompañados de estos, para ampliar el

conocimiento geográfico de un mundo aún inexplorado, Tally. R (en Peraldo. E, 2016) afirma que “estas narrativas también formaron parte de la floreciente ciencia de la geografía moderna, ya que las historias de viajeros individuales ayudaron a llenar los vastos espacios en blanco que aún existen en el mapa”. (p.14)

El trabajo a partir de la literatura para el estudio del espacio impulsado hace algunas décadas, supuso de acuerdo a Peraldo. E (2016), que académicos de las ciencias sociales hayan “adoptado el mapeo como marco conceptual y una alternativa para interpretar las narrativas”, pues “mapear textos literarios ofrece posibilidades pedagógicas”(p,5) al permitir materializar los espacios narrados; no por ello resulta extraño que algunos escritores decidan acompañar sus relatos de mapas que ellos mismos han construido, como forma de ilustrar los mundos (reales o ficticios), situar al lector, y dotar de espacialidad la experiencia lectora.

Lo anterior ha sido denominado como “cartografía literaria”, y es definida por Tally. R (en Peraldo. E, 2016) como

la práctica mediante la cual los escritores representan figurativamente, o intentan representar, el espacio social de la narrativa o el texto, así como la relación del sujeto individual o colectivo con un espacio social y espacial más amplio[...]Es una forma de mapeo, pero que ciertamente va más allá del intento de reproducir fielmente en forma esquemática los lugares del geoespacio supuestamente “del mundo real”.(p.25)

La cartografía, que ha sido vista por mucho tiempo como un lenguaje propio de la geografía, no se limita aquí a la construcción de mapas/imágenes de forma física por quien escribe una obra o por quien la lee, sino también a los mapas mentales (que han sido referidos con anterioridad) producto de la imaginación del lector, así, el mapa es “visto como un órgano

perceptivo de la realidad capaz de reflejar las actitudes mentales de una sociedad, sus horizontes culturales y su interpretación de la realidad”. (Di Pasquale. F, en Peraldo. E, 2016, p.47)

Sin embargo, no hay que confundir la práctica de la “cartografía literaria” con el “mapa literario” (Di Pasquale. F, en Peraldo. E, 2016), este último es entendido no desde el sentido cartográfico sino como la intencionalidad o trasfondo de un escrito (novela, cuento, poesía...); ya sea por ejemplo, tratar la degradación ambiental, un suceso histórico, exponer los rasgos culturales de un determinado territorio, denunciar situaciones de injusticia social, entre otros muchos temas que puedan abordarse. Este mapa literario, expone los lugares relevantes para la narración, y es a partir de ellos donde se pueden construir ejercicios de cartografía literaria.

Así, los maestros/as en ciencias sociales cuentan con amplias posibilidades de enseñanza, mientras que de forma específica para la geografía, el mapeo en el aula contribuye a fortalecer en los estudiantes habilidades de representación, orientación y localización.

3.9 La elección de los géneros literarios

Distintos géneros literarios pueden ser abordados para la enseñanza de las ciencias sociales, sus características particulares los convierten en elementos versátiles para trabajar con los estudiantes de distintas edades y de acuerdo a las intencionalidades de los maestros en la elección de temáticas, conceptos y habilidades a trabajar, así las cosas, se procede a ahondar en las potencialidades de los tipos de textos narrativos escogidos para la elaboración de la presente propuesta didáctica.

3.9.1 *Novela*

Este tipo de narración literaria posee unas características más o menos definidas, entre ellas ser un relato de acontecimientos de carácter ficticio que siguen un orden cronológico

establecido, tienden a ser extensas por la complejidad de sus argumentos y dividirse en partes y/o capítulos que son narrados en primera, segunda o tercera persona. Sin embargo, esta es una estructura básica que puede sufrir diferentes modificaciones, por ejemplo, numerosas novelas se basan, recrean, o acuden a situaciones de la realidad para ser escritas, logrando tanto verosimilitud histórica como geográfica al seguir fielmente hechos ocurridos en el pasado y recrear de forma exacta lugares que existen en la realidad. No necesariamente tienen que seguir una narración diacrónica para expresar un sentido lógico en la historia, en ellas pueden desarrollarse distintas líneas de tiempo, saltos del presente al pasado en forma retrospectiva, o incluso, la imaginación de escenarios futuros por medio de la prolepsis.

Y aunque la extensión de las novelas puede variar, el que normalmente se desarrollen en un mayor número de páginas que otras formas literarias como el cuento o el poema (existen excepciones), permite detenerse en descripciones detalladas de las dimensiones espaciales y psicológicas de los personajes, así como en características históricas y culturales del escenario en el cual se desarrolla.

De acuerdo al tema tratado, además pueden clasificarse en tipos, así, existe la novela corta, de ficción, fantástica, policial, picaresca, urbana, negra, incluso por su marcado énfasis las hay “históricas” y “geográficas”, entre muchos otros tipos que las dotan de características diferenciales. Debido a la multitud de posibilidades que ofrece tanto en forma como en contenido, “la novela más que un género es la síntesis de todas las formas tradicionales; es la expresión artística que ha conciliado en unidad la diversidad estructural propia del quehacer literario”. (Botero, 1994, en Cely. A y Moreno. N, 2016, p.66)

Sin embargo, se precisa que no es necesario que una novela se enmarque bajo la categoría “geográfica” para ser una fuente para el aprendizaje geográfico, de acuerdo a Pérez, E (2019)

Como forma literaria la novela es inherentemente geográfica. El mundo de la novela está hecho de locaciones y situaciones, arenas y límites, perspectivas y horizontes. Lugares y espacios varios son ocupados por los caracteres de las novelas, por el narrador y por la audiencia conforme lee. Cualquier novela puede presentar una diversidad de formas, que a veces compiten entre ellas, de conocimiento geográfico, desde la sensual percepción de un lugar, hasta la académica idea de una región y una nación. (p.145)

La novela, además de siempre tener un sentido locacional, pone de manifiesto las relaciones que los seres humanos (los personajes) tejen *en* y *con* sus espacios, además de con otros individuos, en cuyas acciones transforman (mientras ellos también se transforman), crean y significan el espacio, hasta vincularse de forma emocional con él y convertirlo en lugar.

Cely. A y Moreno. N (2016) además aseguran que

“La novela, en la comprensión del espacio, admite identificar dos aspectos fundamentales. Por un lado emerge la información espacial en la que se encuentra la configuración física y exterior del lugar, las diferentes escalas espaciales, puntos de referencia y la tipificación de itinerarios; pero también se presenta la información atributiva del espacio en donde se destacan aspectos como la evolución temporal del espacio, el análisis de la imagen pública urbana, el descubrimiento de formas de habitar los lugares, las funciones desempeñadas por diferentes espacios y la delimitación del mapa mental”. (p.101-102)

Puede afirmarse que abarca tanto dimensiones físicas-observables, en cierto sentido “exteriores”, así como “interiores” de los sujetos en el plano subjetivo, pues para estos autores, la novela ofrece al lector posibilidades de imaginación, representación y significación. La imaginación como proceso de fabricación de una imagen mental a partir de la articulación de elementos y atributos tanto tangibles como intangibles que el sujeto ya conoce por su experiencia vital, para la creación de escenarios ficticios en la mente a partir de lo leído, ficticios porque a pesar de estar inspirados en lugares que pueden existir en la vida real, el individuo no los conoce, porque dotan de nuevas características a un lugar ya conocido, o porque crean uno nuevo.

En los procesos de enseñanza escolar, Moreno. N (2019) afirma que articular la enseñanza del espacio geográfico con la novela, además de las múltiples posibilidades ya enunciadas, consiste en

“pensar una enseñanza comprensiva de las diversas realidades socio espaciales y de aportar elementos fundamentales para superar la concepción netamente descriptiva, enunciativa y no relacional de la geografía presente en contextos escolares [y que].. olvidan el centro de estudio que es el espacio geográfico en su dimensión sociocultural y socio espacial” (p.25)

3.9.2Crónica

Como parte del género narrativo, la crónica es un tipo de texto que se debate entre la literatura y el periodismo, pues, con el formato estilístico del primero y las técnicas de recolección de información del segundo (como la observación, la fotografía y las entrevistas, semejante incluso a la labor de los sociólogos), logra construir un relato que además de ser ameno de leer por la cercanía del uso de la primera persona, retrata las condiciones sociales y culturales en un tiempo y espacio determinado. En la crónica, resulta de gran importancia el

testimonio y la experiencia tanto del cronista como de las personas con las que interactúa allá donde vaya, de las cuales los lectores pueden obtener un conocimiento valioso. Al respecto de ello, Darrigrandi. C (en Trejo y Waldman, 2018) afirma que

es un espacio escritural idóneo para la reflexión sobre diferentes objetos, gracias a la hibridez y flexibilidad que la caracteriza como género [...] las posibilidades de abordar distintos objetos la convierten en una escritura, una literatura que dialoga con otros campos del saber, en particular con los propios de las ciencias sociales” (p.196)

Mixtura de información en lo histórico, antropológico, sociológico, geográfico y hasta político, se presenta como un recurso idóneo para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula

En síntesis, los aportes teóricos presentados, permitieron establecer un marco de referencia que da sustento a la investigación, pues articula la perspectiva que establece el marco normativo para la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía a nivel nacional; los aspectos que componen una didáctica de la geografía en la búsqueda constante de mejores formas de enseñar, y la fundamentación de por qué la literatura es una forma idónea para ello, para dar respuesta a los objetivos de trabajo propuestos y orientar el diseño metodológico.

4.DISEÑO METODOLÓGICO

En concordancia con el horizonte y enfoque epistemológico enunciados, donde para la elaboración de interpretaciones cualitativas de los fenómenos (para el caso, el proceso y resultados de llevar la literatura al aula como medio para la enseñanza) es válido acudir a instrumentos de tipo cuantitativo, en un trabajo conjunto, las acciones realizadas se presentan a continuación.

4.1 Instrumentos y técnicas de investigación

se realiza la contextualización espaciotemporal de la institución en la que se lleva a cabo la práctica pedagógica por medio de la revisión documental de archivos históricos y de la normativa institucional; a continuación se diseña y aplica un formulario de caracterización y diagnóstico de los hábitos de lectura a estudiantes del grado 804 (Anexo 3), para conocer sus apreciaciones respecto al aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía, la lectura y el abordaje de esta en el contexto escolar; para finalmente proceder al diseño de la propuesta pedagógico-didáctica, previa definición de las categorías que se trabajarán y la clasificación de literatura seleccionada a partir de “fichas de potencialidades de enseñanza”.

4.2 Marco contextual. El escenario educativo

Los siguientes apartados están dirigidos a realizar una contextualización de la población a quien es dirigida la propuesta pedagógico-didáctica, lo cual incluye situarse espaciotemporalmente a partir de un recorrido por la trayectoria de la institución, así como reconocer las características particulares de las y los estudiantes y su perspectiva frente a los elementos centrales del presente trabajo: literatura y ciencias sociales.

4.2.1 Ubicación geográfica: localidad de Usaquén

Previo a su anexión a Bogotá en el año 1954, Usaquén era un municipio perteneciente al departamento de Cundinamarca, cuya existencia se remonta a la época prehispánica donde los asentamientos muiscas se extendían a lo largo de la sabana; posteriormente durante la colonia, este sitio ahora llamado “Santa Bárbara de Usaquén” (que abarcaba el territorio de los actuales municipios de Chía, La Calera y Guasca), funcionó como lugar de paso de personas y mercancías dirigidas hacia la ciudad de Tunja, elemento acentuado por la construcción del ferrocarril. (Alcaldía Local de Usaquén, s.f)

En la actualidad, Usaquén es la localidad número uno (1) de la ciudad de Bogotá como límite nororiental de ésta, al occidente limita con la localidad de Suba, al sur con Chapinero y al sur occidente con Barrios Unidos. Cuenta con 156 barrios agrupados en nueve Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ). El Instituto Pedagógico Nacional (IPN), se encuentra en la UPZ Country Club, barrio Prados del Country, con dirección Av. C. 127 #11-20.

4.2.2 Historia del Instituto Pedagógico Nacional (IPN)

Como producto del primer Congreso Pedagógico Colombiano celebrado en 1917 en el que se establece la necesidad de crear dos institutos (uno femenino y otro masculino) para la formación de maestros en el país, es fundado en Bogotá en 1927 el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) para señoritas de la mano de la segunda Misión Pedagógica Alemana (1934-1935), una iniciativa para el mejoramiento y regulación de la educación de normalistas en Colombia. Como primer establecimiento de educación pública en el país, dirigido por la educadora alemana Francisca Radke, el Instituto estaba destinado a la formación de “institutoras” para la educación primaria, con la disposición para ello de los mejores equipamientos e infraestructura, caracterizada por elementos arquitectónicos modernos para la

época, como lo eran la amplitud de sus instalaciones, zonas verdes, espacios deportivos y otros, que hacían que se refirieran a él como “El Palacio de la Avenida Chile”, ubicado entre la calle 72 y 73 en el barrio Chapinero, cuando este aun no hacia parte de la ciudad de Bogotá y su centro histórico.

Imagen 1

Fachada del instituto Pedagógico Nacional mediados de la década de 1940



Fuente: Colección de Gumersindo Cuellar del Banco de la República

Algunos hitos que vale la pena mencionar son: la apertura en 1929 de la Escuela Anexa de Instrucción Primaria como escenario de práctica para las futuras institutoras, la apertura en 1934 del grado kindergarten en la Escuela Montessori que hoy se conserva como “casa de la vida” de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se fundó en las mismas instalaciones en 1955 como una universidad femenina, al tiempo que el IPN pasaba a ser una dependencia esta (ya no del Ministerio Nacional de Educación), que funcionaría como “escuela laboratorio” para los practicantes; en 1963 pasa a ser una institución de género mixto.

Imagen 2

"Escuela Montessori" construida en 1933 (IPN)



Fuente: Museo Pedagógico Colombiano

Imagen 3

“Casa de la Vida” (UPN)



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Como producto de un terremoto en 1967 donde gran parte de la infraestructura de la institución se vio afectada, en 1970 el IPN es trasladado a su ubicación actual en la calle 127, donde ha venido adaptando sus instalaciones y programa educativo de acuerdo a las necesidades de la época, con una destacada labor en materia de educación, el arte, la ciencia y la cultura, que ha sido reconocida por el estado con diversas condecoraciones (1977, 2005, 2012), la más reciente en 2018, donde el Congreso de la República declara mediante la ley N° 1890 del 10 de mayo, como Patrimonio Pedagógico de la Nación al Instituto Pedagógico Nacional “escuela, laboratorio y centro de práctica de la Universidad Pedagógica Nacional”. (IPN,2019)

Imagen 4

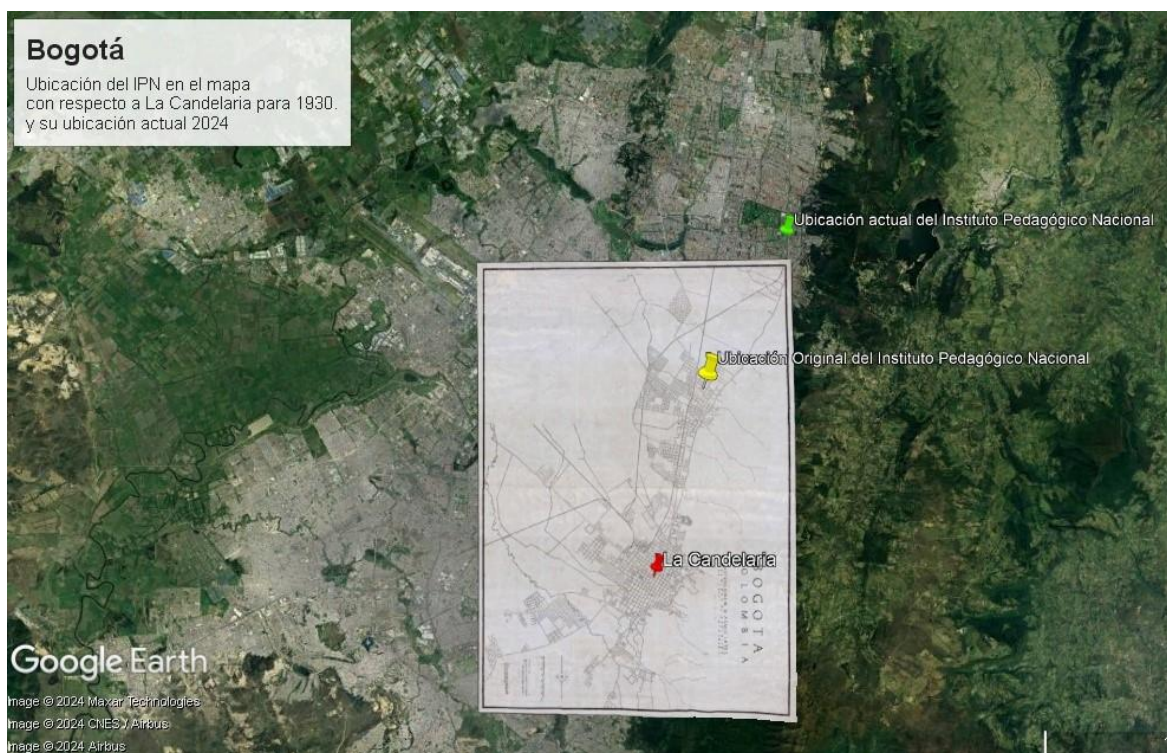
Fachada principal sobre la calle 127 del Instituto Pedagógico Nacional. 1975.



Fuente: Museo Pedagógico Colombiano

Imagen 5

Ubicación del IPN en el mapa para 1930 y su ubicación para 2024



Fuente: Google Earth. Elaboración propia. 2024

4.2.3 Proyecto educativo institucional (PEI)

El Instituto Pedagógico Nacional es una institución educativa que brinda educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media y educación especial, además de ser lugar de prácticas de la Universidad Pedagógica Nacional, como una unidad académica administrativa de la misma. Su misión está dirigida a la formación de “sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz”. (IPN, 2019, p.22)

Cuyo horizonte pedagógico es la formación para la convivencia, como fundamento para una vida en comunidad, esto implica que los procesos que viven los estudiantes en su paso por la institución para “saber aprender, ser y hacer”, están permeados por los principios de: respeto a la diferencia, autonomía, libertad, democracia, liderazgo, racionalidad y espíritu científico. Al respecto de esto último, lo que se quiere lograr es que “los estudiantes conozcan, pero, más que unos contenidos específicos, [...] lo que importa es que los estudiantes se interesen durante su estancia en la escuela y más allá de ella por buscar la naturaleza de las cosas, del mundo, de la sociedad y de la existencia” (IPN, 2019, p.25), lo que implica asumir el aprendizaje no como un acto transmisivo sino como un proceso de construcción de conocimiento, resultado de la confrontación entre ideas previas y nuevos descubrimientos que pasan por el plano social y emocional, además del académico.

Para ello, el enfoque pedagógico de la institución se estructura a partir de los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI) como forma de trabajo de las comunidades académicas entorno a ejes problémicos y preguntas orientadoras que los maestros consideren relevantes para la comunidad particular. Los PPI se estructuran a partir de los siguientes componentes:

- Un currículo integrado: por medio de la articulación del plan de estudios con los proyectos en distintos espacios, como el trabajo por áreas, también llamadas Espacios Disciplinarios Específicos (EDE), destinados al aprendizaje de conocimientos disciplinares; El trabajo en Espacios Académicos Integrados como proyectos transversales, talleres y extraescolares, donde pueden reunirse diferentes áreas y comunidades entorno a intereses específicos.
- Campos de desarrollo: corporal para el desarrollo de habilidades físicas; personal y social para las habilidades en las relaciones interpersonales; expresivo para una adecuada comunicación y comprensión; y científico-tecnológico-lógico para la observación, indagación y el raciocinio.
- La orientación escolar: en aras del cuidado socioemocional de los miembros de la institución, se hace un trabajo de prevención y promoción “entorno a aspectos físicos, emocionales, psicológicos, socio-familiares, vocacionales, conductas de riesgo, afectivos”. (IPN, 2019, p.46)
- Innovación e investigación: enfocada tanto a la sistematización de experiencias para producir conocimiento en el campo de la pedagogía, llevada a cabo por los maestros del IPN, como a una formación para los estudiantes que los acerque a los procesos investigativos.
- Evaluación cualitativa

4.2.3.1 La evaluación

El sistema de evaluación regulado por el Acuerdo No, 013 de 2017, contempla a la misma como:

un proceso de valoración con énfasis cualitativo de los avances de los estudiantes en los campos de desarrollo, para el mejoramiento constante y no un fin en sí misma. Aporta la formación integral, dialógica, flexible, dinámica, participativa y en proceso, y retroalimenta permanentemente la reflexión crítica y propositiva de la acción educativa. (IPN, 2019, p.44)

cuyos propósitos son la revisión permanente de métodos, contenidos y prácticas, y el fomento de la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de formación. Se define como una evaluación de tipo cualitativo en tanto es un proceso de retroalimentación constante de los avances de los estudiantes, no limitado a la calificación de resultados. El mejoramiento en los distintos campos de desarrollo es evaluado por el alcance de desempeños (superior, alto, básico y bajo), determinados por medio de los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

4.2.4 Horizonte educativo del IPN para la enseñanza de las ciencias sociales

Si bien el plan de estudios en ciencias sociales toma como referente la normatividad vigente de los Lineamientos curriculares (MEN, 2002) y los estándares básicos de competencias para el área (MEN, 2006) con el abordaje de los componentes: Relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales, y relaciones ético-políticas. De forma particular, el IPN:

busca la comprensión y transformación de la sociedad, mediada por la orientación de los teóricos e investigadores sociales, por las diversas concepciones del mundo y por las escuelas pedagógicas que buscan dar respuestas a las necesidades educativas de niños y

jóvenes, para ser ciudadanos del hoy y del mañana de Colombia, de América y del mundo. (Web Instituto Pedagógico Nacional, s.f)

En cuyos objetivos se encuentran la formación en valores, la participación para una sociedad democrática, la “ampliación del horizonte cultural de los estudiantes”, y el abordaje desde una mirada científica de la historia, geografía, política, economía, y la cultura, en aras de comprender la forma como se han desarrollado las sociedades a lo largo del tiempo.

Las competencias específicas para el área de ciencias sociales, son de tipo argumentativo, propositivo e interpretativo, y están basadas en el fortalecimiento del pensamiento social, geográfico y crítico, que se desarrolla en diversos proyectos, talleres y actividades extraescolares.

4.2.4.1 *Malla curricular para ciencias sociales*

El plan de estudios de la institución se estructura de la siguiente manera: para preescolar, el campo formativo en el que se presentan relaciones con las ciencias sociales (pese a no utilizar ese nombre) es “Conocimiento del mundo natural y ambiental”, con una intensidad 2 horas a la semana; en los grados de primero a tercero de básica primaria se imparte la asignatura de “Ciencias Sociales” de manera unificada con una intensidad de 4 horas semanales; esto cambia en los grados de cuarto a noveno, donde el área se bifurca en dos asignaturas, “Historia” y “Geografía”, con una mayor intensidad horaria la primera, tres (3) horas semanales, mientras que solo dos (2) horas para geografía. En la educación media, las ciencia sociales se presentan nuevamente como asignatura compuesta con una intensidad de dos (2) horas, además de sumar “Ciencias Políticas” y “Economía” con una (1) hora a la semana cada una, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2*Malla curricular para ciencias sociales*

Asignatura / Grado	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Ciencias Sociales	4h	4h	4h							2h	2h
Historia				2h	2h	3h	3h	3h	3h		
Geografía				2h	2h	2h	2h	2h	2h		
Economía										1h	1h
Ciencias Políticas										1h	1h

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de estudios Básica primaria y Básica secundaria (IPN, 2021)

Existe además para la educación media, “áreas de énfasis”, estas son “espacios académicos diferenciados, según la elección que haga el estudiante [...] apuntan a la investigación escolar, el desarrollo del pensamiento crítico y la profundización en diferentes campos del saber” (IPN, 2021), que reúnen a diferentes asignaturas entorno a líneas de investigación. En el énfasis “social y crítico”, se encuentran importantes aportes para la enseñanza de las ciencias sociales con sus cuatro líneas de investigación: discurso, sociedad y poder; estado y conflicto; globalización y ciudadanía; crítica y creación conceptual. con los tópicos específicos de: movimientos sociales; geopolítica; análisis del discurso e historia comparada.

En cuanto a la literatura (elemento que vale la pena resaltar de acuerdo a los intereses particulares del presente trabajo), esta se encuentra presente en el énfasis “campo cultura artística” el cual reúne a las áreas de humanidades (Lengua castellana y Lengua extranjera), Artes y Música. Esto demuestra que aún existe la tendencia a abordar lo literario solo desde estas áreas, y convierte en una necesidad el superar la visión puramente estética de la literatura para evidenciar sus aportes en distintas áreas del conocimiento.

A modo de anotación, existe un énfasis, “campo de lo vivo” (compuesto por las áreas de Ciencias, Educación Física y Filosofía, ética y Religión) del que las ciencias sociales no hace parte y sin embargo podría verse beneficiado, pues en dos de sus líneas “el hombre y su entorno” y “bioética y biopolítica”, con los tópicos de “el hombre como sistema bioético y biopolítico”, “la intervención antrópica en el planeta” y “uso de los recursos de la naturaleza por parte del hombre”; existen valiosos aportes que podrían darse particularmente desde la geografía, pues estas temáticas no solo tienen que ver con lo natural sino con lo social.

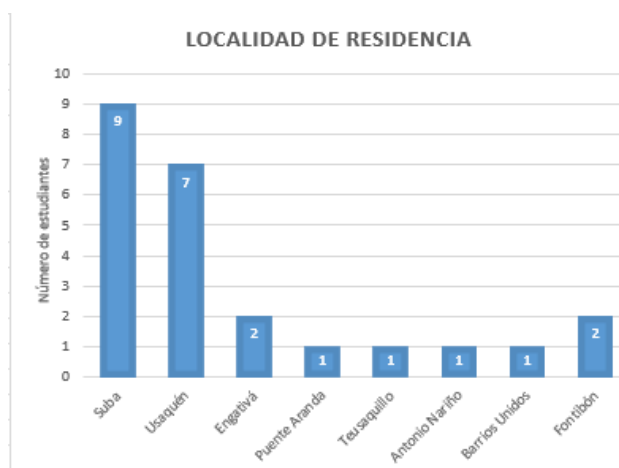
Finalmente, el plan de estudios para la sección de Educación especial del IPN, que se desarrolla por niveles, reúne a las ciencias sociales y naturales en un único componente, con una intensidad de dos horas semanales en el nivel 1 y 3, tres horas en el nivel 2, y una hora en el nivel 4. Mientras que la literatura tiene preponderancia con la asignatura de Lecto-escritura con una intensidad de cinco horas en nivel 1, cuatro horas en nivel 2, y dos horas en los niveles 3 y 4.

4.3 Sesión I. Caracterización de los estudiantes

La presente propuesta didáctica se lleva a cabo con el grado 804 (octavo), el cual está compuesto por 15 estudiantes de género masculino y 9 de género femenino, la mayoría en la edad de 13 años (16 personas), seguido por los 14 años (5 personas) y los 15 años (3 personas). Que residen mayoritariamente en la parte norte de la ciudad en las localidades de Suba (9 personas) y Usaquén (7 personas), los demás se encuentran distribuidos en Puente Aranda, Antonio Nariño, Engativá, Barrios Unidos, Fontibón y Teusaquillo; entre los estratos socioeconómicos 2 y 5, con una mayoría de 13 estudiantes en el estrato 3.

Gráfico 1

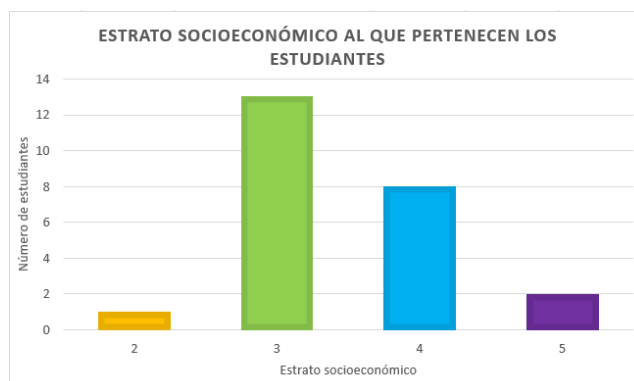
Localidad de residencia de los estudiantes de 804 del IPN



Fuente: Elaboración propia con datos del Formulario de diagnóstico y hábitos de lectura. 2024

Gráfico 2

Estrato socioeconómico de los estudiantes de 804 del IPN



Fuente: Elaboración propia con datos del Formulario de diagnóstico y hábitos de lectura. 2024

Respecto a la composición familiar de los hogares, todos los estudiantes afirman vivir con su madre, de entre los cuales solo 15 viven con padre, 13 con hermanos, 6 con abuelos y solo 4 con miembros de la familia extensa como primos, tíos o padrastro; tres de estos hogares son de madres cabeza de familia.

4.3.1 Perspectiva frente al aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía

El presente apartado estuvo direccionado por dos interrogantes principales: ¿En qué cree que consiste el aprendizaje de las ciencias sociales y de la geografía? y si ¿La Geografía es una asignatura que disfrute?. En las respuestas de los estudiantes a la primera pregunta existe una tendencia a atribuir el propósito de las ciencias sociales al aprendizaje de elementos de cultura general, aunque también reconocen aspectos de tipo social, cultural y económico; en cuanto a la geografía, la mayoría afirma que su propósito es el aprendizaje de ubicaciones de lugares, regiones o continentes, así como sobre la habilidad misma de ubicarse en el espacio, de forma secundaria se menciona el aprendizaje de las características físicas de la Tierra como el relieve, el clima y los cuerpos de agua.

Respecto a la segunda pregunta, 19 estudiantes responden que si disfrutaban la asignatura de Geografía porque encuentran interesante aprender sobre otros lugares, destacan nuevamente las características físicas con comentarios como: *“es interesante aprender mucho al respecto de la tierra como los relieves, las placas tectónicas, océanos, mares, ríos y un poco de geopolítica”*, *“por que me gusta mucho las montañas”*, *“me gusta aprender de todo y conocer lugares, fenómenos naturales, etc”* (respuestas transcritas sin modificación del formulario de diagnóstico y hábitos de lectura, se conservan los errores ortográficos). Sin embargo, muchas de las respuestas atribuyen el agrado por la asignatura a la labor didáctica desempeñada por su maestra, afirmando que realiza actividades divertidas y dinámicas, mas no referencian elementos directamente geográficos.

Entre las razones de quienes afirman que no disfrutaban la asignatura está que los temas abordados no les resultan interesantes ni llamativos, los catalogan como aburridos, con afirmaciones como: *“como tal no me llama la atención los temas ni me genera intereses, sin*

embargo las actividades si son divertidas”, o “por que es muy tediosa” (respuestas transcritas sin modificación del formulario de diagnóstico y hábitos de lectura, se conservan los errores ortográficos).

Dado el enfoque de la presente propuesta, se ahonda en la frecuencia con la que se realizan actividades vinculadas con la lectura, oralidad y comprensión lectora en sus clases de ciencias sociales, los resultado presentados en la Tabla 3 permiten concluir que: la práctica de lectura en voz alta mayoritariamente no es utilizada, al igual que la lectura de obras literarias como novelas, cuentos o crónicas, así como artículos de prensa para el abordaje de temáticas en clase; mientras que la utilización de libros de texto específicos de historia y geografía es más usual, al igual que la realización de actividades de comprensión lectora.

Tabla 3

Frecuencia de realización de actividades relacionadas con la lectura en clase de ciencias sociales

Actividad	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Lectura en voz alta	33.3%	37.5%	29.2%	----- -	-----
Actividades de comprensión lectora	16.7%	20.9%	29.2%	33.3%	-----
Lectura de literatura (novela, cuento, crónica) para el aprendizaje de algún tema da clase	39.2%	25%	39.2%	12.5%	4.2%
Utilizar libros de texto específicos de Historia o Geografía	-----	17.4%	52.2%	26.1%	4.3%
Utilizar artículos de prensa	41.7%	29.2%	12.5%	16.7%	-----

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del Formulario de Diagnóstico y Hábitos de Lectura. 2024

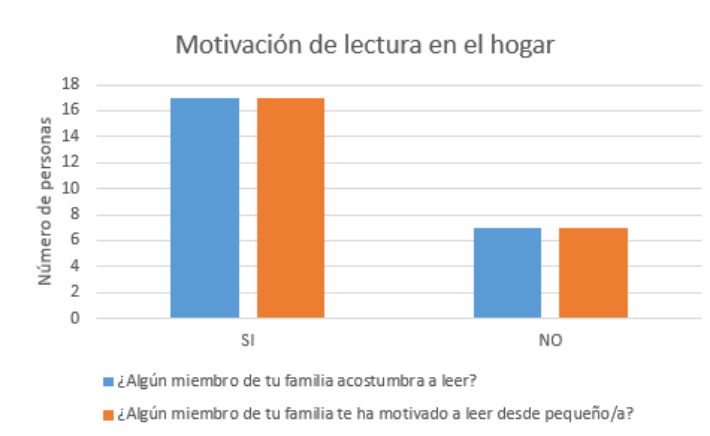
4.3.2 Hábitos de lectura de los estudiantes

Para conocer los hábitos de lectura de los y las estudiantes, así como diferentes elementos que pudieran afectar positiva o negativamente a estos, fueron formuladas 13 preguntas de distinto tipo: de escala numérica, preguntas abiertas, preguntas dicotómicas de si o no, y de opción múltiple; los resultados se presentan a continuación:

- En una escala donde 1 es nada y 10 es mucho, se les pidió a los estudiantes calificar las actividades que prefieren realizar en su tiempo libre, entre 7 opciones, la lectura ocupó el último lugar, con 17 (de 23) personas que la calificaron con un puntaje de 4 o menos. El primer puesto lo ocupó “realizar algún deporte”, seguido por “estar en redes sociales”, “ver series” y “salir con amigos o familiares”, “jugar videojuegos”, “hacer actividades artísticas” y finalmente la lectura. Esto pese a que 22 de 24 estudiantes afirmó que en sus hogares cuentan con un espacio destinado a los libros, que algún miembro de su familia acostumbra a leer, y a su vez, los han motivado a ellos a hacerlo, sin embargo, esas motivaciones que se limitan a comentarios, no se convierten en acciones concretas por parte de los jóvenes, quienes manifiestan que si el hábito de la lectura no ha sido tomado desde la infancia es muy difícil que recurran a él en la actualidad.

Gráfico 3

Motivación a la lectura en el hogar de los estudiantes de 804 del IPN

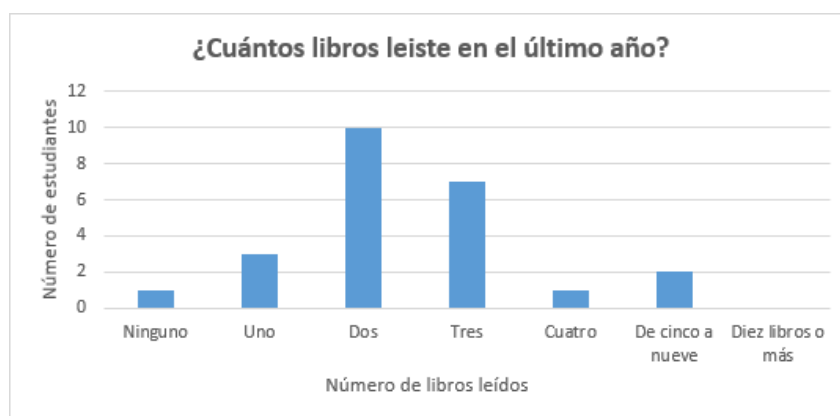


Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del Formulario de diagnóstico y hábitos de lectura. 2024

- El punto anterior se ve reflejado en sus niveles de lectura actuales, pues solo 2 estudiantes afirman haber leído de 5 a 9 libros durante el año 2023, mientras que la mayoría solo leyó 2, ya fuera por iniciativa propia (7 personas), como obligación para una tarea del colegio (8 personas) o ambos (8 personas). Este nivel de lectura se corresponde con las estadísticas de la Cámara Colombiana del Libro (2020) donde en promedio un colombiano lee 2,7 libros al año.

Gráfico 4

Número de libros leídos en el año 2023 por los estudiantes de 804 del IPN



Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del Formulario de diagnóstico y hábitos de lectura. 2024

- El afirmar sentir agrado o desagrado por una actividad solo puede hacerse en la medida en que esta se conoce y ha sido practicada para formar un criterio al respecto, por lo cual a la pregunta realizada “¿Te gusta leer?”, se ofreció además de las opciones “sí” y “no”, una tercera: “no lo sé”. Cada opción marcada contaba con una serie de afirmaciones de opción múltiple que pudieran justificar su respuesta.

Tabla 4

Respuestas y justificaciones a la pregunta “¿Te gusta leer?” por parte de los estudiantes de 804 del IPN

¿Te gusta leer?					
SI	5 estudiantes	NO	5 estudiantes	NO LO SÉ	14 estudiantes
Porque...	# de veces marcado	Porque...	# de veces marcado	Porque...	# de veces marcado
Me entretiene	4	Me aburre	5	No es una actividad a la que esté acostumbrado/a	10
Aprendo cosas o palabras nuevas	4	Los libros son demasiado extensos	2		
Puedo imaginar situaciones, lugares o cosas que no conozco y los libros me muestran	5	Los libros utilizan lenguaje muy complicado o palabras que no entiendo	1	No es una actividad a la que acudiría por iniciativa propia, pero si me piden leer algo no me molesta	9
Me relaja	3	No me interesa	3	No he encontrado un tipo de lectura que me guste	9

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del Formulario de diagnóstico y hábitos de lectura. 2024

La mayoría indicó no saber si le gustaba leer, ya fuera porque no es una actividad que acostumbren a realizar, a la que acudirían por iniciativa propia, o por no haber encontrado un tipo (género) de lectura de su agrado. Las opciones marcadas se corresponden con las respuestas dadas a la pregunta “¿Qué cosas crees que contribuirían a que leyeras más de lo que actualmente lo haces?”, donde los estudiantes escribieron cosas como: “*un tema de interés*”, “*conocer distintos géneros*”, “*encontrar el tipo de lectura que más me guste*”, “*acostumbrarme*”, “*cambiar los temas*”, o “*informarme de cosas que me gustan*” (respuestas transcritas sin modificación del Formulario de Diagnóstico y Hábitos de Lectura); lo que demuestra tanto una

ausencia iniciativa por la búsqueda de temas de su agrado, así como una falta de exposición en su entorno que les enseñe la variedad de literatura y sus temáticas, con las que se puedan sentir identificados, generar interés y despertar su curiosidad.

Entre otras respuestas están el no disponer de suficiente vocabulario, e incluso hay quien propone estrategias para contribuir a leer más: *“intentar ponerme un tiempo de lectura y poco a poco irlo aumentando hasta coger el hábito”*.

- A la hora de introducir este hábito en los estudiantes, puede resultar útil tomar en cuenta sus opiniones y preferencias, en este caso se decidió indagar qué tipo de lectura encuentran más interesante, el primer lugar lo ocupó la literatura juvenil, seguido por el género fantástico; narrativo (cuento o novela); científico-académico; hubo un empate entre cómic, manga y poesía; y finalmente se encuentra la crónica. La favorabilidad demostrada hacia el género narrativo presenta un motivante para la presente propuesta pedagógica, mientras que el abordaje de la crónica es un desafío por asumir, así como el mostrar (y demostrar) que se puede aprender ciencias sociales con libros que acuden a la realidad para contar sus historias.

4.3.2.1 Diferencia entre la lectura en formato papel y digital

Otro elemento para considerar es el formato en que se presentan los libros, 21 de los 24 estudiantes prefieren la lectura en papel, aludiendo como principal motivo que la lectura digital causa molestia y cansa la vista, mientras que el formato papel *“te conectas más con la lectura”*, *“es más interesante”*, o *“es más tranquilo ya que puedo tocar el libro”*. Leer este tipo de respuestas por parte de una generación que nació en la “era digital” y cuyo tiempo en pantalla puede incluso alcanzar las 10 horas diarias (Banch, 2022) resulta llamativo, sin embargo, encuentra explicación en el hecho de que la lectura en medio digital interfiere con los procesos

cognitivos de concentración y memoria a largo plazo (Mangen, A, et.al. 2013), mientras que la lectura en papel se convierte en una experiencia con todos los sentidos, donde de acuerdo a Kweldju, S. (2015), se interrelaciona el componente cognitivo, emocional y lingüístico, lo que enriquece los procesos de aprendizaje al mejorar la comprensión de significados, la memoria, la atención y el interés cuando el texto es capaz de despertar emociones. De esta forma y en palabras de Kweldju, S. (2015) “un individuo pasa gradualmente de aprender a leer a leer para aprender”.

4.3.3 Observaciones

El diligenciamiento por parte de los estudiantes del formulario de caracterización y diagnóstico de hábitos de lectura es un primer acercamiento sobre el estado de algunos procesos de lectoescritura, así, se observa que un significativo número de estudiantes, además de cometer errores ortográficos y omitir signos de puntuación y palabras -lo que impide la lectura clara de lo que desean expresar- escriben en forma de palabras y frases sueltas por lo que no hay un desarrollo claro de las ideas, o por el contrario se cae en la redundancia. A modo de ejemplo se presentan transcritas y sin modificación, algunas de las respuestas dadas en el formulario.

Respecto a la pregunta ¿En qué cree que consiste el aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía?: *“Aprender, Entender y comprender sobre historia, de la humanidad echos importantes y mas y la geografía para saber mas de como funciona El planeta y enterarme de lo que pasa y paso a mi alrededor”* ; *“Por cultura general”*; *“me ayuda a enterarme de la realidad y todo lo que me rodea y de como funciona todo lo que me rodea”* (transcripciones exactas).

En algunos casos, las respuestas no aludían directamente al tema principal del que se estaba preguntando o no correspondían en absoluto, como en el caso de la pregunta “¿La

Geografía es una asignatura que disfrutes? SI__ NO__ ¿Por qué?”, donde algunas de las respuestas fueron: *“mientras aprendemos”* o *“la profe es divertida actividades lúdicas”*.

Y de forma particular sobre la última pregunta del formulario “¿Qué cosas crees que contribuirían a que leyeras más de lo que actualmente lo haces?”, para la cual hubo respuestas como: *“Aburrimiento”*; *“literatura juvenil o psicológica”*; *“que sea obligatorio No me agrada leer”*. esto muestra que no hubo la suficiente comprensión de la pregunta pese a que se realizó la explicación de cómo diligenciar el formulario y se atendió a las dudas que pudieran surgir, lo que también sucedió con interrogantes de opción múltiple que enunciaban ser de única respuesta y obtuvieron más de una marcación, por lo que el formulario fue leído de manera incompleta o superficial.

Lo anterior no pretende ser una generalización sobre como leen, escriben y comprenden todos los estudiantes, sin embargo, la reiteración en las situaciones a las que se hizo referencia hacen que sea un elemento importante a recalcar, tomándolo como punto de partida y motivación para trabajar en el mejoramiento de las habilidades de lectoescritura de niños y jóvenes, como una tarea de toda la escuela y no de una asignatura en específico.

El propósito de una caracterización

Los resultados obtenidos a partir del formulario de caracterización y diagnóstico, y de la revisión de los documentos de la normativa institucional del IPN, son un aporte valioso para el posterior diseño de la propuesta pedagógica que será llevada al aula, por diferentes motivos:

- Permite conocer el contexto al cual se pretende aportar partiendo de entender el horizonte educativo de la institución, en cuanto al desarrollo de los componentes procedimentales actitudinales y conceptuales; y las competencias para ciencias sociales antes referidas de

tipo argumentativo, propositivo e interpretativo para el fortalecimiento del pensamiento social, geográfico y crítico,

- Obtener información acerca de las percepciones de los/as estudiantes sobre el área de conocimiento desde la que se trabajará, a fin de identificar elementos comunes e imaginarios compartidos respecto al aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía que puedan estar limitando su concepción del área o perpetuando estereotipos; para posteriormente comprobar que en la literatura puede encontrarse gran variedad de conocimientos en ciencias sociales, ampliando su horizonte de experiencia aprendizaje-literatura.
- Conocer El punto de partida en el que se encuentran los/as estudiante respecto a hábitos de lectura y la utilización de la misma para diferentes procesos en el contexto escolar. El escenario encontrado pudo haber sido uno en el que el hábito de la lectura estuviera mayormente incorporado, para lo cual hubiera sido necesario reformular la propuesta pedagógica a fin de realizar un aporte verdaderamente significativo. Por el contrario, se confirmó el supuesto previo de la necesidad de incorporar la literatura como mediación.
- Indagar los motivos por los cuales las ciencias sociales y la geografía son asignaturas por las que sientan agrado o desagrado, además de sus preferencias frente a los géneros literarios que les resultan más interesantes. Esto como sustento para la posterior creación de actividades y selección de recursos complementarios al libro (videos, fotos, mapas mentales, cartografía...) que ayuden a despertar el interés de los estudiantes, poco acostumbrados a esta actividad.
- Evidenciar que no resulta suficiente contar con espacios destinados a los libros -en casa o en el colegio- ni con personas en el entorno cercano de los estudiantes que les motiven a

leer-motivación limitada a frases de aliento-si ello no se traduce en acciones concretas de incorporación de la actividad a su rutina. Es necesario una figura guía que acompañe el proceso de convertir a alguien en lector, igualmente valiosa si se halla en el hogar o la escuela.

Una vez precisado lo anterior, es posible desarrollar una apuesta pedagógica enriquecedora para el contexto particular.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

En el presente capítulo se muestran el proceso y resultados de la propuesta pedagógica desarrollada, no sin antes mencionar el por qué de la elección de los elementos nucleares de la misma: la importancia de enseñar sobre los cambios y transformaciones en el espacio geográfico; y las potencialidades de enseñanza de las cuatro categorías de trabajo propuestas (modificación del espacio a partir de conflictos; campo y ciudad, división tradicional del espacio habitado; transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo; y manifestaciones de la cultura en el espacio). Así como la literatura seleccionada para abordar cada una de ellas de manera transversal, clasificadas en fichas de potencialidades de enseñanza que pretenden ser una síntesis de su riqueza teórico-conceptual.

El lector podrá encontrar la descripción en detalle de la experiencia en la práctica pedagógica: aciertos, dificultades, resultados, y la participación de los/as estudiantes frente a las actividades diseñadas a partir de los fundamentos teóricos antes presentados:

Desde la geografía humanística se busca ahondar en los significados, valores y objetivos que las personas (los personajes de los libros y estudiantes) construyen en los espacios; acudir a los “paisajes artificiales” de la literatura que debelan la carga cultural de los mismos; y la dimensión histórica del “espacio vivido” que permite explicar cambios y transformaciones.

De la geografía de la percepción, se retoma el interés por conocer como se observa, representa e imagina el espacio como producto de la conjugación de elementos físicos y subjetivos; además de una búsqueda por conocer las imágenes mentales que los estudiantes construyen de sus espacios en diferentes escalas a manera de los “círculos concéntricos” enunciados por Capel, H. también como elemento que permite compara conocimientos previos con actuales para dar sentido al aprendizaje geográfico.

Así la creación de mapas mentales, ejercicios cartográficos colaborativos, escritos, entre otros; se proponen evidenciar el papel otorgado a la experiencia del espacio y significado subjetivo del mismo para comprender las relaciones humano-medio, en este caso de los/as estudiantes con su espacio cotidiano (barrio, ciudad, país); y del aprendizaje sobre lugares desconocidos a partir de la experiencia de otros y su forma de compartirla a partir del lenguaje escrito.

5.1 Hacia la comprensión sobre las causas de los cambios y transformaciones en el espacio geográfico

Cuando se habla sobre cambios y transformaciones es necesario establecer primero una diferencia entre estos conceptos que a priori parecieran hablar de lo mismo, presentan diferencias en cuanto a su escala, temporalidad, nivel de modificación que realizan y probabilidades de revertir las mismas.

Un cambio es la modificación de un elemento al interior de un contexto o estado de cosas mayor, y si bien pueden ser grandes o pequeños en escala, así como ocurrir en periodos breves o más extensos en el tiempo provocando alteraciones significativas, la modificación que realizan no reemplaza a dicho estado de cosas en sí, y aunque algunos cambios pueden ser permanentes, otros desaparecen, regresan a su forma original o son sustituidos por otros.

Mientras que las transformaciones son modificaciones drásticas en la naturaleza de un contexto, sistema o estado de cosas, que interviene en todos los elementos que lo conforman, las transformaciones se desarrollan además de forma gradual a lo largo del tiempo y para que estas desaparezcan se requiere de otra fuerza con igual o mayor potencial transformador de la estructura. En el contexto de las ciencias sociales lo anterior puede ser ejemplificado así:

Gráfico 5

Ejemplo. Diferencias entre un cambio y una transformación dentro de las ciencias sociales

La revolución industrial del siglo XVIII implicó una transformación a nivel mundial de las estructuras económicas, sociales, laborales, políticas y medioambientales de la sociedad; que requirió de una modificación paulatina en las formas de vida y actividades humanas (aumento de la productividad agrícola, crecimiento demográfico, migración de las personas a las ciudades, evolución de la técnica, maquinaria y transporte...), los efectos de dichas transformaciones pueden verse hasta la actualidad. Mientras que un cambio como por ejemplo el refinamiento de los medios de comunicación (el paso del teléfono fijo al teléfono inalámbrico, los celulares de primera generación y ahora smartphones) si bien tienen un impacto significativo en la sociedad, no cambian su estructura.

Fuente: Elaboración propia. 2024

Las causas de la creación, transformación y cambio del espacio a lo largo del tiempo pueden clasificarse en dos: las naturales, producto de la interacción de fuerzas endógenas y exógenas del planeta Tierra que incluyen todos los procesos geológicos, atmosféricos y climáticos. Así, los movimientos de placas tectónicas, la dinámica volcánica, erosión de suelos, surgimiento de cadenas montañosas, eventos sísmicos, tsunamis, entre otros, son profundos modificadores del espacio.

La segunda causa y en la que se centra la presente propuesta pedagógica, es la de tipo humano, derivada de las dinámicas de relacionamiento de las personas con su entorno y entre sí, con la creación de estructuras e infraestructuras para el funcionamiento de las sociedades. Así, las actividades económicas, políticas, sociales, culturales y tecnológicas son agentes constructores, destructores y modificadores constantes: globalización, desarrollo urbano, movimientos migratorios, guerras, creación de nuevas tecnologías, cambios demográficos, movimientos ideológicos o religiosos, domesticación de la agricultura, explotación de recursos naturales, relaciones geopolíticas...son solo algunos ejemplos de ello.

La importancia sobre la enseñanza y aprendizaje sobre los cambios y transformaciones en el espacio, radica en el desarrollo en los estudiantes de una mirada global e integradora de todos los procesos (naturales y humanos) que se relacionan e intervienen para efectuar dichas transformaciones, no como elementos aislados entre sí, sino como producto de su dinámica interconectada. Lo que resulta propicio para realizar un trabajo interdisciplinar en el aula (de las áreas que integran las ciencias sociales y otras). Promueve además una reflexión multicausal sobre el origen de los fenómenos que ocurren en la sociedad y cómo se reflejan en los espacios cotidianos, lo que implica aprender a identificar dichos agentes modeladores y sus implicaciones en la sociedad y las formas de vida más allá de lo meramente espacial-observable. Así mismo, posibilita el entendimiento del contexto presente al reflexionar sobre la realidad actual a la luz del estudio de dichas causas modeladoras como un proceso continuo y acumulativo a lo largo de la historia, y direccionar los actos como individuos y sociedad hacia las formas de intervenir y relacionarse en el espacio.

5.2 Las categorías de trabajo y literatura seleccionada

Como respuesta a las demandas realizadas a la enseñanza de las ciencias sociales (enunciadas en apartados anteriores), y en el marco de una normativa nacional que propone el trabajo en el aula entorno a tres componentes: *relaciones con la historia y las culturas*, *relaciones espaciales y ambientales*, y *relaciones ético-políticas*; se definen cuatro categorías de trabajo a partir de las cuales se construye la propuesta pedagógico-didáctica, cada una de ellas desarrolla elementos dirigidos a procurar la comprensión de la creación, transformación y cambio del espacio geográfico a lo largo del tiempo y en diferentes culturas, así como al desarrollo de apropiación espacial que permita a los estudiantes formar una mirada global de los distintos elementos que intervienen en la configuración de las sociedades y sus espacios.

Las novelas y crónicas seleccionadas tienen la particularidad de retomar de forma transversal elementos de las diferentes categorías, en las que se profundiza a continuación.

5.2.1 Modificación del espacio a partir de conflictos

Desde sus orígenes, los seres humanos se han enfrentado entre sí en diferentes tipos de conflictos (ideológicos, políticos, económicos, religiosos, armados...), las más de las veces (si no es que todas) estos han tenido su origen en las disputas *por* el espacio: quién tiene derecho a habitar tal o cual territorio, a quién pertenece él y su usufructo, qué religión se profesa allí, bajo qué tipo de economía se rige...

Pese a que cada conflicto se desarrolla de forma particular en diferentes partes del mundo de acuerdo a su tiempo histórico, causalidad, cultura y territorio; es posible proponer en el aula el abordaje de conflictos como forma de comprender y reflexionar acerca de las transformaciones del espacio a lo largo del tiempo, en sus relaciones de uso y pertenencia a él, y como estos conflictos impactan en las formas y condiciones de vida de las personas; no hay que olvidar que los conflictos se desarrollan *en* o *sobre* el espacio, por lo que este es continuamente creado, destruido y recreado en diferentes formas.

Las fuerzas armadas etíopes hacían un uso generalizado del napalm. Para salvarse de él, los eritreos construían refugios, pasillos y escondrijos bajo tierra. Pasados los años, acabaron construyendo un segundo país, subterráneo —en el sentido estricto de la palabra—, una Eritrea secreta, oculta, inaccesible para los extraños, por la que podían moverse de un lado a otro, invisibles para el enemigo. La guerra eritrea no fue —como lo subrayan con orgullo— ninguna bush-war, es decir, un zafarrancho de saqueo y destrucción propio de las contiendas de los warlords. En su Estado subterráneo tenían escuelas y hospitales, tribunales y orfanatos, talleres y armerías. (Kapusisnsky, 2000, fragmento de Crónica Ébano. p.240)

Esta categoría permite, abordar elementos como la territorialidad, el desplazamiento forzado, los tipos de frontera (política, natural, social, simbólica), la distribución de los recursos en las coyunturas, la destrucción de la naturaleza y del espacio construido, entre muchos otros.

La ciudad que se ofrecía ante mis ojos se revelaba muy distinta, irreconocible. Las casas, desocupadas desde hacía cuatro años, estaban estropeadas. No había coches, con excepción de las idas y venidas incesantes de los camiones militares vietnamitas. Nos costó un buen rato salir de la pesadilla y darnos cuenta de que todavía estábamos vivos y libres, de que los jemeres rojos ya no estaban allí y volvíamos a una vida normal... o casi. Esos salvajes utopistas lo habían destruido todo. No quedaban escuelas, ni hospitales, ni dinero, ni comercios; había que reconstruirlo todo. (Affonço, 2005, fragmento de crónica El infierno de los Jemeres Rojos. p.94)

Es también una oportunidad para la formación política y ciudadana al buscar reflexionar sobre otras formas de solucionar los conflictos, en la búsqueda por una convivencia en paz, tolerancia y permanente diálogo.

5.2.2 Campo y ciudad, división tradicional del espacio habitado

Las primeras formas de asentamientos humanos permanentes fueron posibles gracias a la domesticación de las plantas, que permitieron la extensión de los cultivos y el trabajo agrícola, un sistema de organización social y económico que permanece hasta nuestros días. Mientras que el modelo de ciudad, surgido más tardíamente como forma de poner a circular la mercancía y trayendo consigo el uso de la moneda, implicó nuevas formas de socialización, organización espacial y maneras de relacionarse con el “mundo exterior” más allá del territorio conocido.

Campo y ciudad, son formas de vida cuyo análisis permite entender las relaciones espaciales, económicas, culturales, políticas... que existen entre ambos; discutir diferentes problemáticas de sus formas de organización y de una con respecto a la otra; así como los estereotipos construidos alrededor de ellas.

Angosta es una ruidosa ciudad mecanizada, pero le rinde homenaje al viejo villorrio, como si quisiera volver al pasado y añorara ser solo un pueblito: rural, sosegado, religioso, tradicional, con todos los valores del criollismo rústico. En la cumbre del cerro Nutibara se hace un intento de idealizar esa pacífica y bucólica aldea campesina que Angosta nunca ha sido en los últimos cien años. Los angosteños, al no sentir su ciudad como un refugio seguro, padecen una especie de desarraigo, o exilio interior. (Faciolince, 2004, fragmento de la novela Angosta. p.214)

Esta categoría permite abordar problemáticas vigentes como la migración, crecimiento urbano, inseguridad, sobrepoblación, envejecimiento del campo, producción sostenible, destrucción del medio ambiente, pobreza, desarraigo...entre muchos otros, que tienen impacto directo en las formas como se ven y se viven estos lugares, y sus similitudes y diferencias con distintos “campos” y ciudades del mundo.

Estos lugares, que normalmente han sido vistos como dicotómicos o incluso antagónicos estando comúnmente el crecimiento de uno sujeto a la desaparición del otro, encarnan además, diferentes valores que les son asignados y que es oportuno cuestionar: la ciudad como símbolo de modernidad, nicho de oportunidad, foco de peligro...el campo como símbolo de la tradición, la sostenibilidad, y el comunitarismo...

Es como si esta ciudad estuviera maldita. Sí, maldita, desde que está separada, tajada, como el mundo, y desde que las personas tienen que pedir permiso para poderse mover. Antes se decía que era absurdo ponerle puertas al campo; ahora el campo es una puerta cerrada, una gran muralla imposible de traspasar. O quizá ya no haya campo y por eso parece lógico que todo tenga puertas. Usted y yo tenemos el privilegio, inmoral, de podernos mover a través de esas puertas. Inmoral porque si no nos podemos mover todos, los que sí podemos deberíamos quedarnos quietos, iracundos, inmóviles, tristes. (Faciolince, 2004, fragmento de la novela Angosta. p.74)

5.2.3 Transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo

El concepto de desarrollo como adjetivo utilizado para caracterizar a los países de acuerdo a sus indicadores en diferentes ámbitos (como la esperanza de vida, alfabetización, cobertura de los servicios de salud...entre otros) y que adquirió popularidad hacia la década de 1950, es, hasta cierto punto, derivado de un previo ideal de progreso. Ambos conceptos llevan consigo una noción de linealidad histórica en la cual se asume que las sociedades transitan desde un estado de primitivismo hasta uno de sofisticación de todos sus sistemas de funcionamiento; aceptar ello, implica ignorar las características particulares de diferentes formas organización en el mundo, que pasan por lo geográfico, histórico y cultural, y por ende, diferentes transformaciones en las formas de vida que se distancian del ideal generalizado de desarrollo.

Pese a que no es menester del presente trabajo profundizar en la discusión sobre los términos de desarrollo, país desarrollado, subdesarrollado o en vías de desarrollo (dado los objetivos del trabajo propuesto); sí lo es retomar la idea general en búsqueda de identificar y reflexionar sobre las transformaciones en el espacio y en las formas de vida de algunos lugares alrededor del mundo, como producto de la búsqueda de un aparente desarrollo por parte de los gobiernos de los países, y que en la mayoría de las veces suele centrarse en aspectos económicos respecto a qué tan rico es un país, qué tanto produce y cuan tecnificado está.

Al abordar esta categoría en el aula, se busca que los estudiantes conozcan y aprendan (además de los impactos negativos que pueden traer este tipo de ideales en la generación de conflictos, como también aquellas propuestas que buscan el mejoramiento de las condiciones de vida) acerca de algunas formas de funcionamiento de las sociedades en cuanto a sus tipos de transporte, de hábitat, de educación, de actividades económicas...entre muchas otras que se encuentran estrechamente ligadas a las demás categorías de trabajo propuestas.

Cuando a principios del siglo XX se trajeron los primeros coches, éstos no tenían por donde circular. Una carretera de tierra afirmada o de asfalto es una cosa nueva en África: sólo tiene una edad de varias décadas. Además, en muchas partes, sigue siendo una rareza. En lugar de caminos, había senderos. Para la gente y para el ganado, por lo general, compartidos. Esta forma sendereante de comunicación explica por qué la gente de aquí acostumbra a caminar en fila india. (Kapusisnsky, 2000, fragmento de Crónica Ébano. p.19)

Abordar dichos elementos desde la literatura se presenta de manera natural como una forma de cuestionar el porqué de las diferentes formas en que se transforman las estructuras de las sociedades, y en qué se asemejan o diferencian del contexto en el que viven los estudiantes.

Todos salíamos de casa por la mañana a buscar lo que fuera, dinero o comida, y al final del día volvíamos, poníamos sobre la mesa lo que hubiéramos encontrado y lo compartíamos. Recuerdo que casi siempre tenía hambre, pero lo extraño es que no me angustiaba demasiado. Aquello formaba parte de mi vida y lo aceptaba [...] Seguramente sufríamos malnutrición, pero esto les ocurría a la mayoría de los niños pobres de toda la India, no era nada extraordinario [...] Ser pobre en la India le pasa factura a tu salud, y vivir en la calle te deteriora todavía más.

(Brierley,2013. Fragmento de la novela Un lago camino a casa. p.14,46)

5.2.4 Manifestaciones de la cultura en el espacio

La identidad cultural de las diferentes sociedades alrededor del mundo, está constituida por elementos como el idioma, la religión que se practica, la vestimenta, la división de las clases sociales, la etnia y las tradiciones. Estos elementos de los seres humanos, además de verse influidos por las características del espacio (por ejemplo el clima que determina el tipo de cultivo que se da en las regiones y la forma de alimentación que pueden llevar las personas que allí

habitan), también influyen sobre éste, la forma en que se ve (arquitectura), como se organiza, el uso y valoración social del mismo.

El descubrimiento más importante: la gente. Gentes de aquí, del lugar. ¡Cómo encajan en ese paisaje, en esa luz, en ese olor! ¡Cómo se convierten el hombre y la naturaleza en una comunidad indivisible, armónica y complementaria! ¡Cómo se funden en un solo cuerpo! ¡Cómo cada una de las razas está enraizada en su paisaje, en su clima! Nosotros moldeamos nuestro paisaje y él moldea los rasgos de nuestros rostros. En medio de esas palmeras y lianas, de toda esa exuberancia selvática, el hombre blanco aparece como un cuerpo extraño[...]. Los del lugar, todo lo contrario: con su fuerza, gracia y aguante, se mueven con desenvoltura y naturalidad, y a un ritmo que el clima y la tradición se han encargado de marcar. (Kapusisnsky, 2000, fragmento de Crónica Ébano. p.7)

Las personas imprimen en sus espacios su propia identidad: colores, formas, sonidos y olores dotan a un espacio (país, región, barrio) de características que lo hacen único y permiten diferenciarlo de otros; así, una persona sabrá que se encuentra en un sitio diferente al de origen con tan solo ver a su alrededor. La literatura permite viajar a otros sitios sin moverse del asiento, aprender sobre diferentes ecosistemas y climas de los países de acuerdo a su ubicación, conocer de otras culturas, quienes son y como viven, cuáles son sus costumbres.

Un atardecer, en una de mis exploraciones por la orilla del río, me aventuré bajo la enorme estructura del puente por primera vez. Allí había unas pequeñas plataformas de madera con ofrendas, como trozos de coco y monedas, junto con imágenes y estatuillas de una diosa a la que reconocí: Durga, la manifestación guerrera de la diosa suprema, Devi. Cabalgaba a lomos de un tigre y sus muchos brazos blandían armas con las que, según las historias que me habían contado, había matado a un demonio. A la luz titilante de las lámparas de terracota, la imagen impresionaba, pero el parpadeo de aquellas lucecitas también resultaba reconfortante en medio

de la creciente oscuridad que me iba envolviendo. Así que me quedé allí sentado, bajo el puente, mirando a la otra orilla. (Brierley,2013. Fragmento de la novela Un lago camino a casa. P.31)

Para el desarrollo de estas cuatro categorías, se propone el abordaje de las dos novelas y dos crónicas que han sido citadas, cuyas potencialidades de enseñanza respecto a categorías y conceptos de la geografía, así como las temáticas tratadas por cada una, se presentan a continuación. Sin embargo estas no se agotan allí y de seguro el lector podrá encontrar variedad de aprendizajes; Así como tampoco significa que la totalidad de temáticas, conceptos y categorías referidas vayan a ser abordadas en las actividades de aula con los estudiantes, el tiempo limitado para el desarrollo de la propuesta pedagógica, no lo permite.

Título	Angosta	Género	Novela
Autor/a	Héctor Abad Faciolince	Editorial	Seix Barral
Año de Publicación	2004		
<p>Sinopsis: Angosta es una ciudad de tres niveles, tres castas económicas y tres climas, situada en un estrecho valle de los Andes. Está marcada por una catarata conocida como el Salto de los Desesperados y dividida por montañas, por un muro y por fronteras internas. Todo para consolidar una política de Apartamiento que recluye a cada casta en su propio sector: los dones en Tierra Fría, los segundones en Tierra Templada y los tercerones en la tórrida Boca del Infierno. La ciudad está sitiada por la exclusión y la violencia, dos plagas controladas por los Siete Sabios, que determinan quién puede vivir y quién debe desaparecer. El entrañable grupo de personajes que protagonizan Angosta gira en torno a La Comedia, un hotel decadente en el corazón de la ciudad: un joven poeta que apunta sus experiencias en cuadernos; un matemático impasible, una pelirroja aguerrida, dos bohemios envejecidos, la mujer más triste del mundo, y el memorable Jacobo Lince, dueño de la librería La Cuña, centro de reuniones y verdadero reducto de libertad. Angosta es un resumen violento, erótico y político de una ciudad ficticia que es la mejor imagen de todo un mundo real. A medio camino entre la ciencia ficción y el hiperrealismo social. (p.2)</p>			
Citas ilustrativas			
<ul style="list-style-type: none"> • En el valle templado y fértil donde se fundó ya no queda ni rastro de bosque natural, de pastos o cafetos. Hoy todo el territorio está ocupado por una metrópoli de calles abigarradas, altos edificios, fábricas, centros comerciales y miles de casitas de color ladrillo que se encaraman por la ladera de las montañas, cada vez más cerca de la Tierra Fría, o se despeñan por los precipicios que van a dar en Tierra Caliente. Cuando la familia crece y los hijos se casan, los habitantes de Angosta tiran una losa de cemento encima del tejado de sus casas y a la buena de Dios le construyen una segunda o una tercera planta. Lo mismo ha pasado con la ciudad, por falta de espacio; ahora tiene tres pisos, con una azotea en Tierra Fría y un sótano húmedo en Tierra Caliente. (p.9) • En general, todos queremos permanecer en el sitio que nos es más familiar, más conocido, en el propio territorio (donde están los amigos, la familia, donde hablan con nuestro mismo acento y tienen nuestro ritmo de pensar); la patria no es otra cosa que una lengua y una colección de recuerdos de infancia y juventud; pero cuando la vida allí se hace invivible, como era invivible 			

<p>para mí la vida con mi familia, o para Candela la vida en C, las ganas de salir superan en mucho las ganas de quedarse. Si está en juego la vida o si la supervivencia se hace muy difícil, lo natural es querer desplazarse, huir, buscar acomodo en cualquier otra parte, así sea en la estrechez de un gallinero maloliente. Y el atentado contra la libertad no es solamente que no te dejen salir (como hacían los dictadores de antes, Stalin, Mao, Castro, Kim il Sung), sino que no te dejen entrar. (p.131)</p>	
Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las ciencias sociales	Conceptos y Categorías
<p style="text-align: center;">-Paisaje Urbano</p> <p>-La configuración del espacio público y privado como reflejo de clase socioeconómica y preservación de un orden sociocultural</p> <p style="text-align: center;">-Abandono estatal</p> <p style="text-align: center;">-Conflicto Armado</p> <p style="text-align: center;">-Problemática de acceso a la vivienda</p> <p>-Problematización de las características de los llamados primer y tercer mundo (en educación, distribución de servicios públicos, salubridad, acceso a la vivienda, actividades económicas predominantes, empleo-desempleo, seguridad, transporte)</p>	<p>Segregación socioespacial</p> <p style="text-align: center;">Expansión Urbana</p> <p style="text-align: center;">Ciudad formal e informal</p> <p style="text-align: center;">Desigualdad Social</p> <p style="text-align: center;">Terrorismo</p> <p style="text-align: center;">Migración</p> <p style="text-align: center;">Territorio</p> <p style="text-align: center;">Desplazamiento forzado</p> <p style="text-align: center;">Conflicto armado</p> <p style="text-align: center;">Ciénaga</p> <p style="text-align: center;">Páramo</p> <p style="text-align: center;">Frontera</p>

Ficha de Potencialidades de enseñanza en la literatura, novela Angosta.

Fuente: Elaboración propia. 2024

Título	Ébano	Género	Crónica
Autor/a	Riszard Kapuściński	Editorial	Anagrama
Año de Publicación	2000		
<p>Sinopsis: Quien muchos consideran el mejor reportero del siglo se sumerge en el continente africano, rehuyendo lugares comunes y estereotipos. Vive en las casas repletas de cucarachas de los más pobres, enferma de malaria cerebral, corre peligro de muerte a manos de un guerrillero, pero pese a todo no pierde su mirada lúcida y su voz de gran narrador para adentrar al lector en la compleja realidad de África, con las guerras, miseria e injusticia que atraviesan su historia y lastran su presente. (p.2)</p>			
Citas ilustrativas			
<ul style="list-style-type: none"> El europeo y el africano tienen un sentido del tiempo completamente diferente; lo perciben de maneras dispares y sus actitudes también son distintas. Los europeos están convencidos de que el tiempo funciona independientemente del hombre, de que su existencia es objetiva, en cierto modo exterior, que se halla fuera de nosotros y que sus parámetros son medibles y lineales[...]El europeo se siente como su siervo, depende de él, es su súbdito. Para existir y funcionar, tiene que observar todas sus férreas e inexorables leyes, sus encorsetados principios y reglas. Tiene que respetar plazos, fechas, días y horas. Se mueve dentro de los engranajes del tiempo; no puede existir fuera de ellos. Y ellos le imponen su rigor, sus normas y exigencias. Entre el hombre y el tiempo se produce un conflicto insalvable, conflicto que siempre acaba con la derrota del hombre: el tiempo lo aniquila. Los hombres del lugar, los africanos, perciben el tiempo de manera bien diferente. Para ellos, el tiempo es una categoría mucho más holgada, abierta, elástica y subjetiva. Es el hombre el que influye sobre la horma del tiempo, sobre su ritmo y su transcurso (por supuesto, sólo aquel que obra con el visto bueno de los antepasados y los dioses). El tiempo, 			

<p>incluso, es algo que el hombre puede crear, pues, por ejemplo, la existencia del tiempo se manifiesta a través de los acontecimientos, y el hecho de que un acontecimiento se produzca o no, no depende sino del hombre.(p.14-15)</p> <ul style="list-style-type: none"> El problema de África consistía en la contradicción entre el hombre y el medio, entre la inmensidad del espacio africano (¡más de treinta millones de kilómetros cuadrados!) y el hombre, indefenso, descalzo y pobre: su habitante. Se dirigiera la vista donde se dirigiese, todo estaba lejos, todo estaba desierto, deshabitado, infinito.(p.18) 			
Capítulo	Contexto Histórico/ Fecha	Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las ciencias sociales	Conceptos y Categorías
EL COMIENZO, EL IMPACTO, GHANA 1958	1958	<ul style="list-style-type: none"> -El clima de los lugares respecto a la distancia desde la línea ecuatorial. -La Mancomunidad Británica de naciones -Procesos de independencia africanos -Diferencias económicas y de poder político entre el norte global y el sur global subdesarrollado. -Los paisajes percibidos a través de los sentidos. -Diferencias en el uso y valoración del espacio público de acuerdo a la cultura -Movimientos políticos e ideológicos anticolonialistas en el siglo xx 	<ul style="list-style-type: none"> Paisaje cultural Paisaje olfativo Colonialismo Independencia Sociabilidad Escenario de la vida pública y privada
CAMINO DE KUMASI	1957	<ul style="list-style-type: none"> -El tiempo como construcción social -El transporte en África durante el siglo XIX. La falta de vías y su impacto en la circulación de ideas, información, avances tecnológicos y progreso -Independencia de Ghana 	<ul style="list-style-type: none"> Tiempo Progreso Libertad
LA ESTRUCTURA DEL CLAN	Siglo XIX y XX	<ul style="list-style-type: none"> -Panafricanismo -Diferencias entre los procesos de independencia de los países africanos de acuerdo a las ideologías de su país colonizador -Las fronteras naturales como un elemento estratégico en la política y la guerra. y factor favorable en la preservación de la cultura: lenguaje, tradiciones... -Conferencia de Berlín (1883-1885): "reparto de África" -Comercio de esclavos -La influencia de la segunda guerra mundial en la abolición de la esclavitud -Participación de población negra africana en la Segunda Guerra Mundial 	<ul style="list-style-type: none"> Colonialismo Ciudadanía Territorio nacional y ultramarino Democracia Esclavitud Panafricanismo Descolonización

YO, EL BLANCO	1962 1880	-El legado colonial del estado africano posterior a los procesos de independencia -Independencia de Tanganica -División y uso del espacio de acuerdo con características étnicas -Apartheid -Guerras Bóeres y conformación de Bantustanes	Estado Continentalidad (efecto climático) Racismo Territorialidad Clientelismo Corrupción
EN EL INTERIOR DE UNA MONTAÑA DE HIELO	Siglo XIX	-Migración india a África para la construcción de ferrocarriles, trabajo en minas (diamante, oro y cobre) y plantaciones azucareras, cargadores en los puertos. -Impactos económicos en las naciones a partir de la construcción de caminos, vías férreas y puentes	Imperialismo Extractivismo Desarrollo de infraestructura
ZANZÍBAR	Siglo XX	-Implicaciones de los golpes de estado (caso particular en Zanzibar 1964 y la rebelión contra la dominación árabe) -Comercio de esclavos Negros -Arquitectura de las ciudades árabes en África	Derechos Humanos Golpe de estado Esclavismo Paisaje cultural (elementos arquitectónicos)
MI CALLEJÓN 1967	1967	-Expansión de las ciudades a causa de la creación de barrios informales	Ciudad Informal Vivienda informal Expansión urbana
LALIBELA 1975	1970	-Crisis africana de las luchas por el poder luego de las guerras de independencia: golpes de estado, guerras civiles, masacres, hambruna. (Caso particular Etiopía 1974, golpe de estado y dictadura comunista de Mengitsu) -Enfrentamientos religiosos, impacto del cristianismo y el islam en la construcción de los lugares (Lalibela)	Comunismo Dictadura Guerra civil Conflicto Guerra religiosa
HABRÁ FIESTA		- El papel de las rutas de comunicación/caminos para la integración económica y nacional de los territorios	Desarrollo de infraestructura y equipamiento
CONFERENCIA SOBRE RUANDA	1959	- Monarquía y feudalismo en Ruanda, conflicto Tutsi-Hutu -Características de “revolución campesina” en las luchas independentistas (caso de Bélgica)	Movimientos sociales campesinos Monarquía Feudalismo Revolución Paisaje Dictadura

		-Fronteras Naturales, Diferencias del medio natural en Ruanda con respecto al resto de África	Democracia Frontera Natural
Y LA GENTE, ¿DÓNDE ESTÁ?	1962	-Guerras religiosas árabe-musulmanas-cristianas (Sudán) - El papel de los medios de comunicación en los procesos contemporáneos de justicia -Espacio productivo y sus características ambientales, un motivo para la guerra -El hambre como arma de guerra	Memoria histórica Diferencias entre Historia e Historiografía Paramilitarismo
UN DÍA EN LA ALDEA DE ABDALLAH WALLO	Sin especificar	-Concepciones del espacio y la propiedad privada, un rasgo cultural	Espacio colectivo y Propiedad privada
EL INFIERNO SE ENFRÍA	1847-1980	- “negros esclavizando negros” modelo de esclavitud y servidumbre estadounidense aplicado en África (caso fundación de Liberia) -La actividad de grupos paramilitares en la conformación y control de los estados (caso de los “señores de la guerra/warlords”	Esclavitud Clasismo Segregación Participación política Democracia Segregacionismo Paramilitarismo
ORO Y SAL		-Patria y sentido de pertenencia nacional	Arraigo Territorialidad Patria Identidad nacional
ESTAMPAS ERITREAS		-Guerra etíope de independencia, el papel del gobierno ruso en la guerra armamentística	Guerra armamentística

Ficha de Potencialidades de enseñanza en la literatura, crónica Ébano.

Fuente: Elaboración propia. 2024

Título	Un largo camino a casa	Género	Novela
Autor/a	Saroo Brierley	Editorial	Ediciones Península
Año de Publicación	2013		
Sinopsis: Imagina tener cinco años, no haber ido nunca al colegio y no haberte aventurado apenas fuera de los confines de tu barrio, en una ciudad de la India de la que no conoces ni el nombre. Imagina perder de vista a tu hermano mayor en la estación, entrar por error en un tren, viajar en él por un tiempo que se antoja eterno y, al final del camino, verte catapultado a la ciudad más pobre y caótica del mundo: Calcuta. Parece imposible, pero es lo que le ocurrió a Saroo. Aún más extraordinario es lo que sucedió después: veinticinco años más tarde, Saroo, al que acabó adoptando una familia australiana, decide tratar de encontrar a su madre y a sus hermanos. No está seguro de recordar el nombre del lugar del que procede, pero recuerda un puente, el río al que iba a jugar de niño y la presa que lo contenía. Y pasa muchas horas, con paciencia y determinación infinitas, examinando a través de Google Earth todas las líneas ferroviarias de la India, todas, hasta dar con un lugar que le resulta familiar. Aunque solo hay un modo de descubrir si de verdad aquel es el que era su barrio y si aún queda allí alguno de los suyos: ir en persona a averiguarlo. (p.2)			

Citas ilustrativas

- En mi niñez, los cientos de topónimos del mapa flotaban ante mis ojos. Mucho antes de ser capaz de leerlos, sabía que la enorme uve del subcontinente indio era un lugar rebosante de ciudades y pueblos, con desiertos y montañas, ríos y bosques (¡el Ganges, el Himalaya, tigres, dioses!), y me fascinaba. Me quedaba mirando el mapa, absorto, pensando que entre todos aquellos nombres estaría el lugar del que yo procedía, donde había nacido. Sabía que se llamaba «Ginestlay», pero no tenía ni idea de si era el nombre de una ciudad o de un pueblo o de una aldea, o incluso de una calle, ni de por dónde empezar a buscarlo en el mapa. (p.8)
- Me volví en dirección al puente y llegué hasta unos peldaños de piedra que descendían hasta el agua y en los que la gente se bañaba y hacía la colada. Junto a aquellos escalones había un gran desagüe de piedra que arrojaba a la corriente agua y residuos de las calles. Había niños jugando, chapoteando y divirtiéndose en el agua, así que me acerqué para unirme a ellos. Ahora me parece increíble, como se lo parece a tantas personas que visitan la India, que alguien pueda lavar la ropa o bañarse en un río que también sirve de alcantarilla y sepultura, pero por aquel entonces lo encontraba de lo más normal. Era un río y los ríos servían para todas esas cosas. (p.27-28)
- Un aspecto de la vida en Australia que me atrajo enseguida fue el vivir cerca de la naturaleza. En la India siempre estuve en un pueblo o una ciudad y, aunque podía vagabundear a mis anchas, estaba rodeado de edificios, carreteras y gente [...] La India estaba experimentando un desarrollo tal que muchas veces no veías otra cosa que una aglomeración de edificios a tu alrededor; era como estar en un laberinto gigante. (p.48)

Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las ciencias sociales	Conceptos y Categorías
<ul style="list-style-type: none"> -Características del espacio de acuerdo a la cultura/Paisaje cultural (arquitectura, elementos religiosos, vestimenta, uso del color, distribución y uso del espacio público) -Paisaje sonoro y paisaje olfativo de los lugares -Paisaje bioclimático (biomas) -Mapas mentales en geografía, la construcción y recuerdo del espacio en la mente -Disparidades económicas entre regiones rurales y urbanas -Utilidad de los mapas y principios básicos de los sistemas de información geográfica -Problemas ambientales y sociales de la vida en las ciudades 	<ul style="list-style-type: none"> Lugar Geografía de la infancia Pobreza Sobrepoblación Ubicación Orientación Localización Cartografía Identidad cultural

Ficha de Potencialidades de enseñanza en la literatura, novela Un largo camino a casa.

Fuente: Elaboración propia. 2024

Título	El infierno de los Jémeros Rojos. Testimonio de una sobreviviente	Género	Crónica
Autor/a	Denise Affonço	Editorial	Libros del Asteroide
Año de Publicación	2005		
Sinopsis: Denise Affonço trabajaba en la embajada francesa en Phnom Penh, la capital de Camboya, cuando los Jemeres Rojos tomaron el poder en abril de 1975. Affonço y su familia fueron deportados al campo, como la mayoría de los habitantes de las ciudades camboyanas; el régimen había decidido			

instaurar un estado agrícola y todos los ciudadanos fueron obligados a trabajar la tierra. La dictadura se prolongó cuatro años y durante este periodo la población tuvo que soportar hambrunas, enfermedades y ejecuciones sistemáticas. El régimen segó la vida de la cuarta parte de los habitantes del país, cerca de dos millones de personas. En El infierno de los Jemeres Rojos, Denise Affonço relata su experiencia durante aquellos años y para ello se basa en los cuadernos que escribió en 1979, pocos meses después de ser liberada, mientras preparaba su testimonio en el proceso contra Pol Pot, principal líder de los Jemeres Rojos. Este libro es uno de los escasos testimonios publicados sobre el terrorífico régimen que se mantuvo en el poder en Camboya entre 1975 y 1979 y uno de los más desgarradores relatos sobre la opresión política que han visto la luz en los últimos años.

Citas ilustrativas

- La capital se asfixiaba a fuego lento: el abastecimiento de productos de primera necesidad se volvía cada vez más difícil, los principales ejes de comunicaciones quedaron cortados y el Tonlé Sap, el único río que atravesaba el país y que servía para transportar el petróleo y las materias primas, sufría el acoso diario del enemigo. El hundimiento de un gran número de barcos de mercancías y petroleros conllevó la falta de existencias en todos los terrenos y el alza vertiginosa de los precios de productos de primera necesidad como el arroz, el azúcar, la sal, las materias primas para la fabricación de leche condensada, gasolina, etcétera. La especulación vivía su mejor momento. Los billetes de banco no eran sino papel. (p.15)
- Según la época, cultivábamos maíz, boniatos o mandioca, tabaco o calabacines, berenjenas, todo lo que se suponía que compondría nuestro futuro abastecimiento, pero en un país rebosante de palmeras de azúcar, jamás probamos una cucharada de azúcar de palma y, en un país que antes había exportado miles de toneladas de arroz, el tazón de arroz sólido sería sustituido rápidamente por un tazón de sopa de arroz, al mediodía y por la noche. ¡Qué trágica paradoja! Los víveres disminuían día tras día, ya no veíamos el color de los mangos, los plátanos, las naranjas, los zapotes, las papayas... ¿Dónde estaban todas esas cosas buenas?. (p.53)
- Cuando llegamos a la carretera, dudamos, desorientados por completo. ¿En qué dirección debíamos ir? ¿Derecha? ¿Izquierda? ¿Este? ¿Oeste? Después de tres años y medio encerrados «en libertad» en Loti, habíamos perdido el sentido de la orientación, especialmente teniendo en cuenta que en mi vida de «corrupta» nunca había oído hablar de Loti ni de esos lugares pantanosos. Durante todos esos años en cautividad, habíamos ido a los campos en manada, sin intentar saber dónde estábamos respecto a la mayor ciudad del país.(p.92)

Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las ciencias sociales	Conceptos y Categorías
<p>Elementos de análisis a partir de los sucesos ocurridos durante el régimen de los Jemeres Rojos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Impactos demográficos en la población a raíz del desarrollo de conflictos -Elementos que conforman la identidad cultural de un país (tradiciones, lenguaje, moneda) -Tipos de gobierno y su impacto en la distribución de los recursos y acceso a bienes y servicios de la población. -Estructura económica de un país: cambios en las relaciones laborales, la división de clases sociales y las dinámicas de distribución de la riqueza -Propiedad y uso de la tierra -Campo y ciudad, valores asignados y simbolismos 	<p>Sociedad agraria Comunismo Capitalismo Guerra Propiedad Privada Imperialismo Tecnificación Democracia Ruralidad Territorialidad Arraigo-Desarraigo Conflicto Desplazamiento</p>

Ficha de Potencialidades de enseñanza en la literatura, crónica El infierno de los Jemeres Rojos.

Fuente: Elaboración propia. 2024

Como se ha venido recalcando a lo largo del presente trabajo, gran cantidad de material literario puede ser una oportunidad para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en este caso fueron escogidos cuatro libros, sin embargo, se dejan a disposición otras fichas de las potencialidades de enseñanza recopiladas al respecto de diferentes obras que resultan propicias para ello. (Anexo 1)

5.3 Intervención pedagógica. Evaluación del proceso y sistematización de resultados

El plan de trabajo propuesto fue desarrollado a lo largo de 9 sesiones de clase, de las cuales la primera estuvo destinada a la aplicación del formulario de caracterización y diagnóstico de hábitos de lectura (cuyos resultados han sido previamente mencionados); una segunda, encaminada a conocer las ideas previas de los estudiantes respecto a las categorías de trabajo planteadas; seis sesiones de trabajo con la literatura propuesta, donde cada obra se abordó a lo largo de dos clases (por medio de fragmentos, con un promedio de lectura de 20 páginas por libro); y finalmente una sesión de cierre y evaluación de los resultados de aprendizaje conseguidos.

Cada una de las sesiones fue desarrollada siguiendo un formato de planeación previa (Anexo 2, Planeaciones de clase) como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se hacen explícitos los objetivos a conseguir en cada espacio, las actividades propuestas y los recursos y materiales necesarios para llevarlas a cabo; además de la especificación de los conceptos clave y categorías que se abordan en cada una.

A continuación, se describe el desarrollo de cada sesión de clase, la reflexión en torno a la participación de los estudiantes frente a las actividades realizadas en relación directa con la literatura como elemento principal de la propuesta; y respecto a la práctica docente, dificultades, aciertos y oportunidades de mejora.

5.3.1 Sesión II: diagnóstico de conocimientos e ideas previas

De manera general, cada clase es iniciada con el ejercicio “Un par de palabras nuevas”, este se propone como forma de enriquecer el vocabulario de los estudiantes al enunciar dos palabras cuyo uso no sea frecuente, conocer su significado y realizar frases que ejemplifiquen el contexto en que puedan emplearse.

Con el fin de realizar un diagnóstico general sobre el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los principales conceptos que se trabajarán en cada una de las cuatro categorías que conforman la propuesta pedagógico-didáctica, se desarrollan tres actividades:

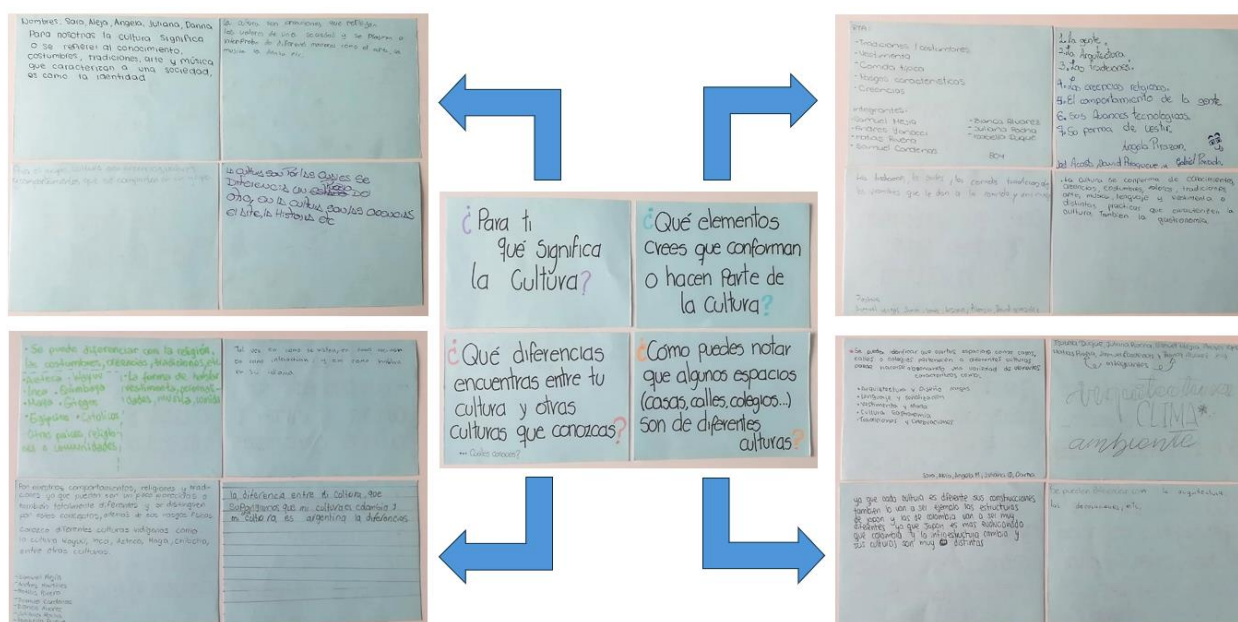
1. Identificación de los elementos que componen la cultura: donde el curso es dividido en cuatro grupos a los cuales se les entrega cuatro tarjetas, cada una con una pregunta guía que es discutida por el grupo: ¿Para ti qué significa la cultura?, ¿Qué elementos crees que conforman o hacen parte de la cultura?, ¿Qué diferencias encuentras entre tu cultura y otras culturas que conoces?, y ¿Cómo podrías notar que los espacios (calle, casas, colegios...) son de diferentes culturas?, las respuestas son anotadas en las tarjetas y posteriormente socializadas.

A partir de esta actividad se observa que los y las estudiantes definen la cultura como un conjunto de características que comparte un grupo o sociedad y que les otorga identidad, se resaltan sobre todo aquellas alusivas al folclor, como el arte, la música, danza, gastronomía, vestimenta, costumbres y tradiciones; además del lenguaje, las creencias y valores, e incluso en una ocasión se menciona el hecho de poseer una historia compartida; y aunque todos estos elementos tienen una dimensión espacial (y responden a su vez a condiciones socioambientales propias de cada región del país), esta no es aludida de manera tan directa salvo por una mención a la arquitectura.

Estos mismos elementos son los que diferencian a la propia cultura de las demás (aunque reconocen que pueden existir semejanzas). La mayoría de las culturas que manifiestan conocer son de tipo indígena y prehispánico como la Wayuu, Inca, Azteca, Maya, Chibcha y Quimbaya, y algunas culturas de civilizaciones originarias como griegos y egipcios. No hay alusión a distintos tipos de culturas contemporáneas que existen alrededor del mundo. A la pregunta directa de cómo se puede distinguir qué espacios son de diferentes culturas, se repiten los rasgos arquitectónicos, además de objetos decorativos en el espacio y aspectos climáticos.

Imagen 6

Respuestas de los estudiantes a la actividad “Identificación de los elementos que componen la cultura”



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

2. Campo y ciudad: a propósito de las diferencias culturales que no solo se pueden encontrar entre el país de pertenencia y otros (que cambian de acuerdo al contexto espaciotemporal), sino también al interior mismo del país en sus sectores rural y urbano;

se introduce la siguiente actividad, donde los estudiantes realizan un cuadro comparativo en el que describen qué es para el/ella la ciudad y el campo, qué características le asignan a cada uno, sus semejanzas, diferencias, y algunas problemáticas que puedan identificar para cada contexto.

Imagen 7. Imagen 8

Cuadros comparativos de la actividad “Campo y ciudad” elaborados por los estudiantes

	CAMPO	CIUDAD
Qué es	Es un terreno donde se cultivan alimentos. Hay mucha vegetación.	Es un espacio donde está la gente. Hay más comercio e industrias.
Características	• Hay un ambiente más sano y limpio. • Hay pocos recursos naturales.	• Hay mucho comercio. • Hay alta densidad de población.
Semejanzas	• Ambos manejan el comercio.	
Diferencias	• En el campo hay más vegetación y animales. • En la ciudad hay más automóviles y fábricas. • En el campo hay menos escuelas.	
Problemáticas	• Deforestación. • Erosión del suelo. • Cambio climático. • Pérdida de biodiversidad.	• Contaminación con el suelo. • Uso impropio de espacios. • Pérdida de espacios verdes. • Cambio climático.

Actividad Ciudad y Campo:

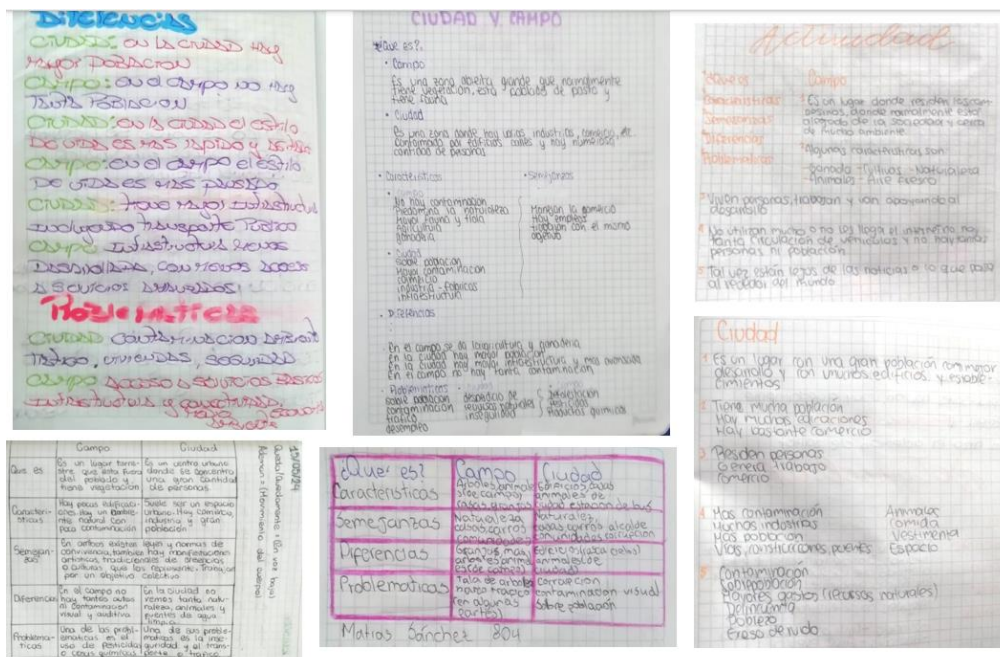
	Campo	Ciudad
¿Qué es?	El campo es un terreno donde se cultivan alimentos. Hay mucha vegetación.	La ciudad es un espacio donde está la gente. Hay más comercio e industrias.
Características	• Superficie verde. • Hay mucha vegetación y animales. • No hay mucha contaminación. • El campo es un ambiente más sano y limpio.	• Superficie gris. • Hay mucha contaminación. • Hay mucha gente. • Hay muchas fábricas y automóviles. • Hay poca vegetación y animales. • Hay mucha contaminación.
Semejanzas	• Ambos manejan el comercio.	
Diferencias	• En el campo hay más vegetación y animales. • En la ciudad hay más automóviles y fábricas. • En el campo hay menos escuelas.	
Problemáticas	• Deforestación. • Erosión del suelo. • Cambio climático. • Pérdida de biodiversidad.	• Contaminación con el suelo. • Uso impropio de espacios. • Pérdida de espacios verdes. • Cambio climático.

15. Mayo

	Campo	Ciudad
¿Qué es?	Un lugar donde se cultiva la comida que consumimos.	Es un espacio lleno de gente de comercio y de industria.
Características	• Hay un ambiente limpio y puro. • Hay densa flora y fauna.	• Hay densa población. • Hay mucha contaminación.
Semejanzas	• Ambos manejan diferentes tipos de comercio.	
Diferencias	• Hay más vegetación y animales. • Hay menos escuelas.	• En la ciudad hay más automóviles. • Hay más fábricas.
Problemáticas	• Deforestación. • Cambio climático.	• Uso impropio del agua. • Contaminación visual.

¿Qué es? Campo Ciudad

	Campo	Ciudad
Características	• Hay mucha vegetación y animales. • Hay poca contaminación.	• Hay mucha gente. • Hay mucha contaminación. • Hay muchas fábricas y automóviles.
Semejanzas	• Ambos manejan diferentes tipos de comercio.	
Diferencias	• En el campo hay más vegetación y animales. • En la ciudad hay más automóviles y fábricas.	
Problemáticas	• Deforestación. • Cambio climático.	• Contaminación visual. • Uso impropio del agua.



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Respecto al campo, lo definen como un espacio relacionado con la naturaleza, la agricultura y el acceso directo a los recursos naturales; cuya principal diferencia con la ciudad es que en ésta existe mayor concentración de la población, industria y comercio; donde hay más edificios, automóviles, “casas más modernas” con servicios públicos, construcciones como puentes y carreteras, “hay mejor desarrollo” y “mayor avance económico”. Mientras que en el campo “trabajan y van apoyando al desarrollo”, hay mayor cantidad de fauna y flora, y menos escuelas, “las casas son más amplias”, y hay menos contaminación visual y auditiva.

Como semejanzas, se encuentra que en ambos espacios existen formas de vivienda y empleo, se maneja el comercio (aunque de diferente forma), existen normas y leyes de convivencia, además de manifestaciones culturales.

Pese a que en la definición del campo, numerosos estudiantes llegaron a afirmar que “no hay contaminación”, otros reconocieron entre sus problemáticas la contaminación por el

uso de pesticidas, además de otras como la deforestación, la pérdida de biodiversidad, y la desconexión tecnológica y de comunicación con el resto del territorio. Mientras que en la ciudad se denota la pérdida de espacios verdes, el mal uso del agua, la contaminación, el tráfico vehicular, desempleo (a pesar de que una de las características dadas a la ciudad fue ofrecer mayor cantidad de empleo), pobreza, corrupción, ruido e inseguridad.

Este ejercicio denotó que los estudiantes poseen nociones bastante acertadas respecto a ambos espacios, sin embargo fue también una oportunidad para discutir y problematizar algunos imaginarios erróneos compartidos, como la inexistencia de la contaminación en el campo, y que problemáticas como la corrupción es un fenómeno extendido en el territorio nacional. Denotar además que aunque la población en el campo es más reducida, el espacio rural abarca mayor parte del territorio colombiano, y que problemáticas como el déficit en la cobertura y calidad de infraestructuras y servicios responde a cuestiones de tipo sociopolítico, así como las resaltadas para el caso urbano.

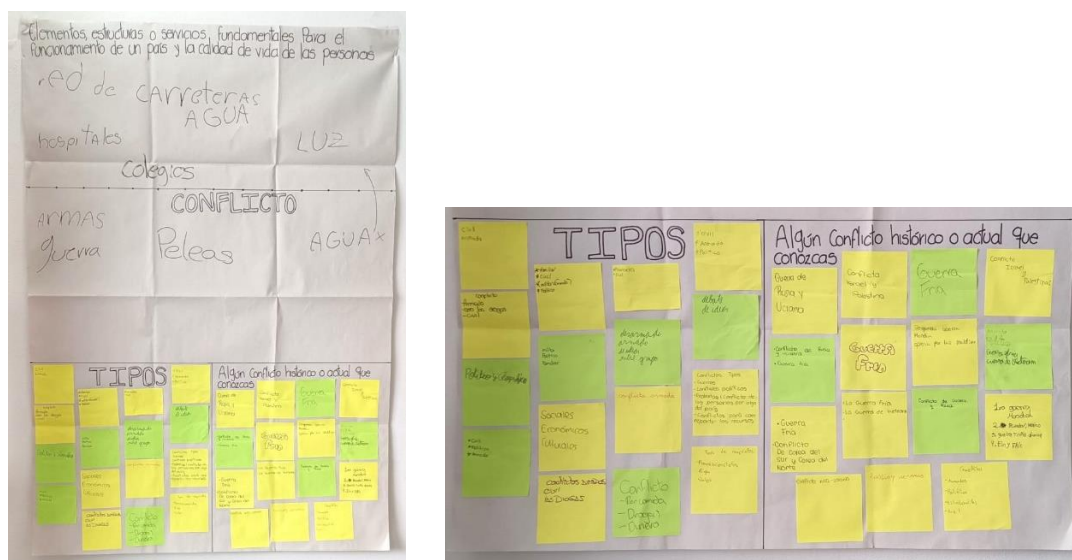
3. Conflictos y desarrollo: en relación directa con las problemáticas aludidas por los estudiantes, se aborda el tema de los conflictos como aquellas situaciones que pueden estar relacionadas con la inconformidad social al respecto de las situaciones, estructuras y servicios de un país que funcionan de forma deficiente; por lo cual se propone una lluvia de ideas en la que los estudiantes mencionan aquellos elementos que consideran son importantes para el funcionamiento óptimo de un país, el bienestar y calidad de vida de las personas que allí habitan: donde se resalta exclusivamente la red de carreteras, la disponibilidad de servicios públicos como el agua y la electricidad, además de los sistemas de salud y educación. Este ejercicio se toma como oportunidad para ampliar el reconocimiento de estructuras políticas, económicas y de prestación de servicios como la

distribución de alimentos, la seguridad y redes de telecomunicación y transporte. Como elementos fundamentales para el desarrollo óptimo de actividades cotidianas.

Se realiza además una socialización grupal a partir de las preguntas generadoras: ¿Qué entienden por conflicto?, ¿Qué tipos de conflicto existen? y si ¿Conocen algún conflicto histórico o actual?, para la creación de una cartelera conjunta.

Imagen 9. Imagen 10

Cartelera grupal elaborada por los estudiantes, actividad “Conflictos y desarrollo”



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Los estudiantes definen el conflicto como un suceso directamente relacionado con el enfrentamiento físico y el uso de armas, se mencionan diferentes tipos como económicos, políticos, sociales, culturales, armados y civiles; aunque existe confusión entre los tipos de conflicto con los causantes de los mismos, como por ejemplo al afirmar que entre los tipos de conflicto los hay por la comida, las drogas o el dinero. Este ejercicio permitió

precisar la diferencia entre los conceptos de guerra y conflicto, y la escala entre los mismos.

Finalmente, entre aquellos conflictos que mencionan conocer están los actuales Rusia-Ucrania, Israel-Palestina y Ecuador-México; y los históricos comúnmente tratados en la escuela como las guerras mundiales, la Guerra Fría, de Corea y de Vietnam; en este ejercicio llama la atención que no se mencionen otros conflictos a nivel latinoamericano o incluso nacional, tan solo un estudiante hace mención sobre el conflicto colombiano con las guerrillas.

Finalmente, respecto a la experiencia en práctica docente, uno de los mayores desafíos estuvo en lograr la atención y escucha por parte de los y las estudiantes, quienes la mayor parte del tiempo se encontraron dispersos y no se escuchaban entre sí al momento de realizar las intervenciones. sumado a ello estuvo la reticencia a seguir instrucciones, el uso constante de celulares y la realización paralela de diferentes actividades ajenas a la clase. se cree que estas situaciones fueron en parte propiciadas debido a que la docente titular no se encontraba presente en esta oportunidad, por la distribución misma del salón de clases (en mesa redonda) y por la franja horaria en la que se desarrolla la clase (posterior al receso de almuerzo y previo a terminar la jornada académica) que favorecen a la dispersión.

Una de las dinámicas que resultó propicia para la participación y trabajo conjunto fue otorgar tareas individuales que debían realizar de manera simultánea (esto para la elaboración de la cartelera donde cada uno debía realizar su contribución), sin embargo se presenta como oportunidad de mejora, instar a participar a aquellos estudiantes que se resisten a realizar las actividades, aun si estas no son elaboradas en el salón de clase; ejemplo de ello fue la actividad de cuadros comparativos “campo y ciudad” que por escasez de tiempo debió ser terminada

como trabajo en casa, y en la clase siguiente fue entregada solo por once de los veinticuatro estudiantes.

5.3.2 Sesión III: novela “Un largo camino a casa” parte I

La primera lectura se propone en consonancia con la malla curricular de la institución, la cual proyecta para el segundo trimestre del año escolar el abordaje de la geografía física del continente asiático (geoformas e hidrografía, clima y biogeografía). Dicho relato, aborda las experiencias de un niño al recorrer la India de occidente a oriente desde el estado de Madhya Pradesh hasta Calcuta en Bengala occidental, en un recorrido que mostrará la diversidad paisajística de su país y cultura, y la experiencia de un niño al fijar en su memoria su lugar de origen mediante elementos característicos del espacio.

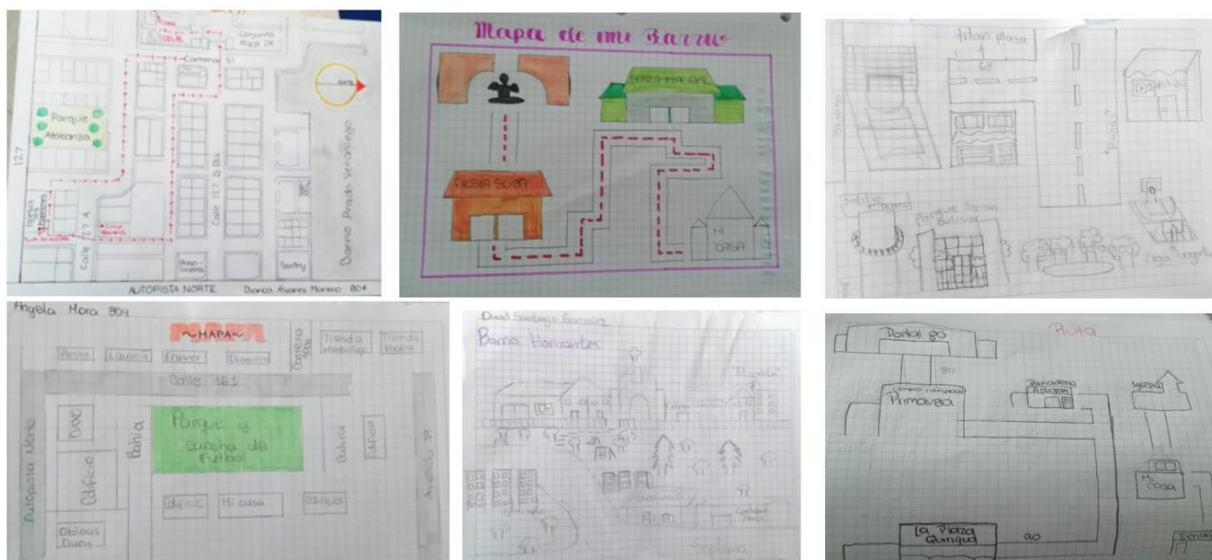
A partir de ello, la secuencia de actividades planteada para la primera obra (Anexo 2) tuvo por objetivo principal analizar como las creencias, valores y costumbres culturales influyen en la forma en que las personas de la India utilizan y perciben el espacio público, y compararlo con el caso colombiano. En un primer momento se acude a la lectura en voz alta por parte de la maestra en formación de nueve páginas que sintetizan los cuatro primeros capítulos de la obra, esto a fin de ejercitar la escucha activa de los estudiantes para posteriormente realizar una explicación guiada por medio de fotografías de los principales elementos mencionados en la lectura, y como estos influyen en la forma como se ve y se vive el espacio; así, se ahonda en los diferentes tipos de vivienda, medios de transporte, la división social (para India las castas y en Colombia los estratos socioeconómicos), el uso que se le da al espacio público resaltando aspectos económicos y religiosos, la relación con el medio ambiente (especialmente los ríos como el Ganges para India, y el Magdalena para Colombia), así como la diversidad cultural, lingüística y climática del territorio Indio.

La lectura permitió además discutir las posibles problemáticas de las grandes ciudades y abordar de forma directa los conceptos de inseguridad, sobrepoblación, pobreza y crecimiento urbano.

Finalmente se plantea la actividad “El recuerdo de mi barrio, un mapa mental”, donde los estudiantes dibujan un mapa a partir del recuerdo que tienen de un espacio por el que transitan todos los días y les es conocido, su barrio; identificando hitos, puntos de referencia y orientación que resultarían de utilidad para una persona que quisiera llegar hasta su casa. el fin de esta actividad es realizar, al igual que lo hace Saroo, el protagonista de la novela (siendo tan solo un niño y al respecto de aquel hogar que perdió en la India), un mapa que permita reflejar la forma en que se recuerda, imagina y recrea el lugar de proveniencia.

Imagen 11

Mapas elaborados por los estudiantes en la actividad “El recuerdo de mi barrio, un mapa mental”



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Pese a que los estudiantes no construyeron indicaciones escritas que acompañaran el mapa elaborado como en un primer momento se pidió, sí lo hicieron de forma gráfica a modo de

caminos y rutas punteadas, además de ubicar puntos de referencia que en su mayor parte correspondían a parques, centros comerciales, gasolineras, comercios identificados con nombre propio, lugares de recreación y calles principales que resultan conocidos o de fácil ubicación para los habitantes de la ciudad (Bogotá).

Los retos en esta oportunidad se dirigieron nuevamente a la dispersión de la atención, esta vez durante el momento de lectura, donde si bien un gran número de estudiantes permanecían a la escucha, algunos otros dialogaban entre ellos o incluso hacían uso del celular, por lo que los llamados al silencio fueron constantes. Algunas estrategias utilizadas para conservar el dinamismo e interés durante el momento de lectura del relato fueron la adecuada modulación en el tono de voz de acuerdo a los signos de puntuación, exclamaciones y sentimientos que la narración presentaba; además de realizar pausas durante la lectura para aclarar términos que pudieran desconocer, así como para recapitular lo leído hasta el momento, resaltando elementos relevantes.

Respecto a la exposición de fotografías por medio de una presentación, este fue un ejercicio que resultó útil para el entendimiento y la concreción de ideas, al exponer de forma gráfica y ejemplificar conceptos y situaciones enunciadas en la lectura, además de introducir otros que les resultaban desconocidos: como la diversidad lingüística y climática de la India, la división social por castas, y la importancia de la dimensión espiritual y religiosa en el uso del espacio público. Así como apuntar aquellas características de la morfología del paisaje urbano, que para el caso colombiano, permiten diferenciarlo de otras en el mundo (como ejemplo el uso de ladrillos rojos). Y la forma como el crecimiento de las ciudades transforma no solo cómo se ven, también la manera como se relacionan y viven las personas en ella (para el caso de las

personas que viven en las periferias y laderas de las montañas de una ciudad en constante expansión).

5.3.3 Sesión IV: novela “Un largo camino a casa” parte II

Dando continuidad a la sesión previa de trabajo, en esta oportunidad se realiza la lectura en voz alta por parte de los estudiantes de las diez páginas restantes que sintetizan los capítulos cinco a trece de la novela, donde cada uno toma su turno de lectura mientras los demás escuchan y/o leen a la vez por medio del documento proyectado en una pantalla. Allí el objetivo de ejercitar la lectura en voz alta y la escucha activa fue cumplido, pues pese a dispersarse en algunas oportunidades, esta modalidad de lectura logró una mayor implicación por parte de los estudiantes al escuchar y leer de forma simultánea, a diferencia de la clase anterior donde una persona leía (la maestra en formación) y ellos/as solo escuchaban, se corrobora nuevamente que el otorgarles tareas individuales que contribuyan al trabajo grupal resulta efectivo para la participación.

Igual que la sesión previa, fueron utilizadas las pausas durante la lectura para aclarar términos, recapitular lo leído, y situar los lugares que se iban mencionando en un mapa de la India dibujado en el tablero. Las pausas para conversar con ellos, comprobar que se estaba siguiendo y entendiendo la lectura, escuchar sus opiniones y atender sus dudas, lejos de dispersar la atención, funcionó en este grupo para enfocarla y mantener el interés.

El contenido de las páginas leídas permitió abordar los conceptos y categorías de: lugar, orientación, paisaje cultural, sonoro y olfativo; y es respecto a estos últimos que se desarrolla la actividad “Lo que nos evoca la ciudad y como nos orientamos en ella”, que consistió de dos partes: a partir de un mapa de Bogotá los estudiantes debían primero identificar, ubicar y

nombrar aquellos puntos de la ciudad que por su reconocimiento general funcionaban como elementos de orientación dentro de la misma; para posteriormente desde la experiencia personal caracterizar la ciudad a partir los sentimientos que evoca, como suena y como huele, en un intento por ahondar sobre algunas formas en que las personas se conectan con los lugares, desde los sentimientos, emociones y sentidos. Esta actividad se inspira en la descripción narrativa que se realiza en la obra abordada (Un largo camino a casa) respecto a su propio contexto.

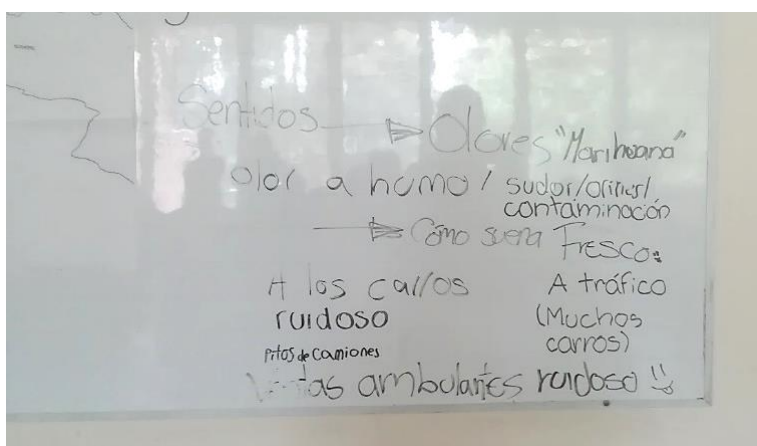
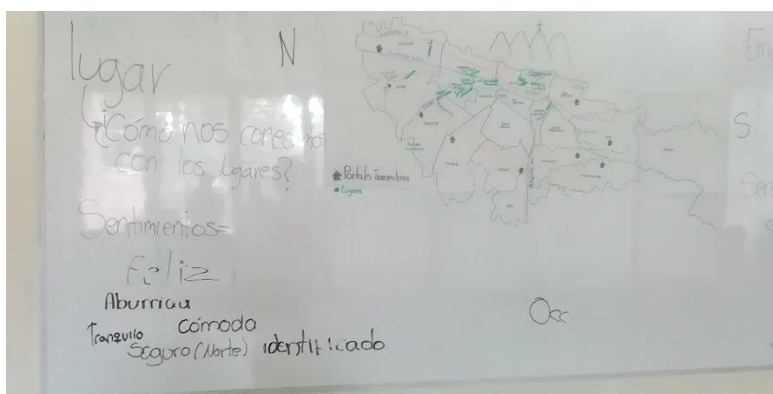
Para la primera parte, los puntos de referencia escogidos por los estudiantes fueron las calles y carreras (ubican la Autopista Norte, Autopista Sur, Avenida Boyacá, Avenida Caracas, Carrera Séptima, Carrera 30 o NQS, Avenida Ciudad de Cali y Avenida 80); los portales del servicio público de transporte Transmilenio (portal Norte, Sur, 80, Usme, 20 de Julio, Tunal, Américas, Banderas); lugares reconocidos en la ciudad como el Jardín Botánico, el Parque Simón Bolívar, Movistar Arena, Estadio El Campín, la Universidad Nacional, el Palacio de Justicia, La Candelaria, el Cerro de Monserrate, Plaza España y Puente Guaduas. Y centros comerciales que suelen frecuentar en sus localidades de vivienda como el CC Colina, Plaza Imperial, Titán Plaza y Unicentro. Se ubica también una formación morfológica, los Cerros Orientales.

Imagen 12

Puntos de orientación y referencia en la ciudad ubicados por los estudiantes de 804 del IPN

Imagen 13. Imagen 14

La ciudad de Bogotá desde los sentimientos y sentidos de los estudiantes

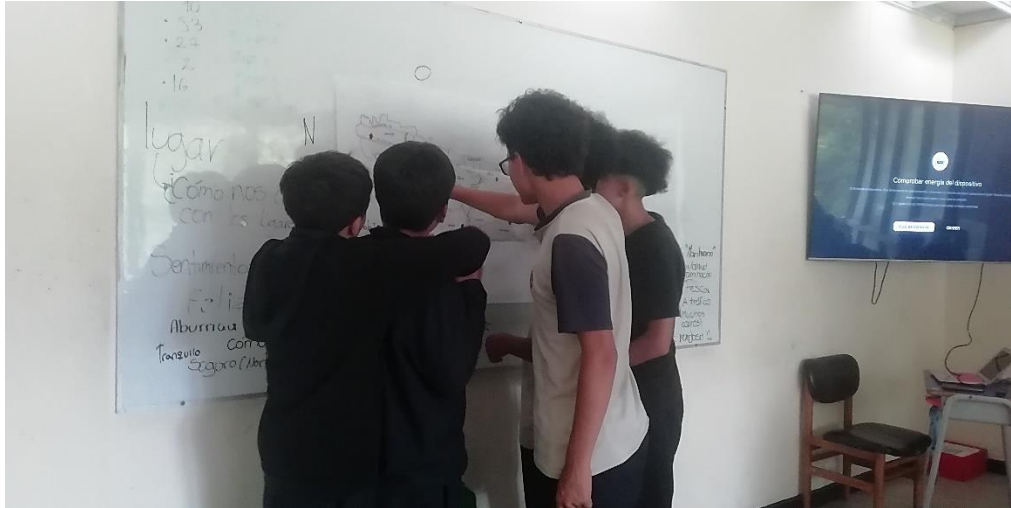


Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Esta actividad entorno al mapa de Bogotá, resultó estimulante para la implicación de las y los jóvenes en la clase, que se mostraron participativos e interesados en compartir a partir de sus conocimientos y experiencias personales sobre la ciudad; resultó llamativo que aquellos estudiantes que reiteradamente mostraron problemas de comportamiento en sesiones pasadas, fueron los que tenían un mayor conocimiento espacial sobre la ubicación de lugares específicos en la ciudad; y aquellos que no, fueron ayudados por sus compañeros o preguntaban abiertamente sobre los lugares y en que posición ubicarlos en el mapa.

Imagen 15

Participación de los estudiantes en la actividad “Lo que nos evoca la ciudad y cómo nos orientamos en ella”



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

En esta oportunidad los objetivos propuestos para la clase (Anexo 2) se cumplieron de manera satisfactoria, de la mano de una novela que permitió ejemplificar la forma en que los lugares se construyen y transforman a partir de los elementos culturales de sus sociedades; y permitió ahondar en el conocimiento y experiencia del espacio que tienen los estudiantes de su propio contexto.

5.3.4 Sesión V: crónica “El infierno de los Jemeres Rojos” parte I

La segunda lectura de trabajo titulada El infierno de los Jemeres Rojos, cuenta las vivencias de Denisse Alfonço (una mujer camboyana de ascendencia francesa-vietnamita) durante el genocidio camboyano entre 1975 y 1979, en el contexto de la Guerra Fría y posterior a la guerra de Vietnam; donde el país es obligado a convertirse en una sociedad agraria como producto de las ideas y acciones extremistas del partido comunista de los Jemeres Rojos. Este relato permite abordar diferentes conceptos y temáticas de las ciencias sociales, y de forma

específica para los objetivos del proyecto, se articula con las categorías de trabajo “*Campo y ciudad, división tradicional del espacio habitado*” y “*Transformaciones del espacio a partir de conflictos*”.

En relación con la malla curricular de la institución educativa, se contribuye a las temáticas de trabajo propuestas para el tercer trimestre académico en torno a: colonialismo e imperialismo en Asia y África, y la producción capitalista. Pues los sucesos relatan el desarrollo del conflicto camboyano cuya antesala se encuentra en los procesos de descolonización de la indochina francesa, e inmersos en la división bipolar del mundo entre los bloques capitalista y comunista.

El objetivo de trabajo de las dos sesiones de clase destinadas para esta lectura fue: Reconocer diferentes formas en que los conflictos armados provocan cambios drásticos en el espacio geográfico y las formas de vida de las personas (destrucción de infraestructuras, desplazamiento forzado, destrucción y creación de vías y redes de comunicación, modificación de fronteras).

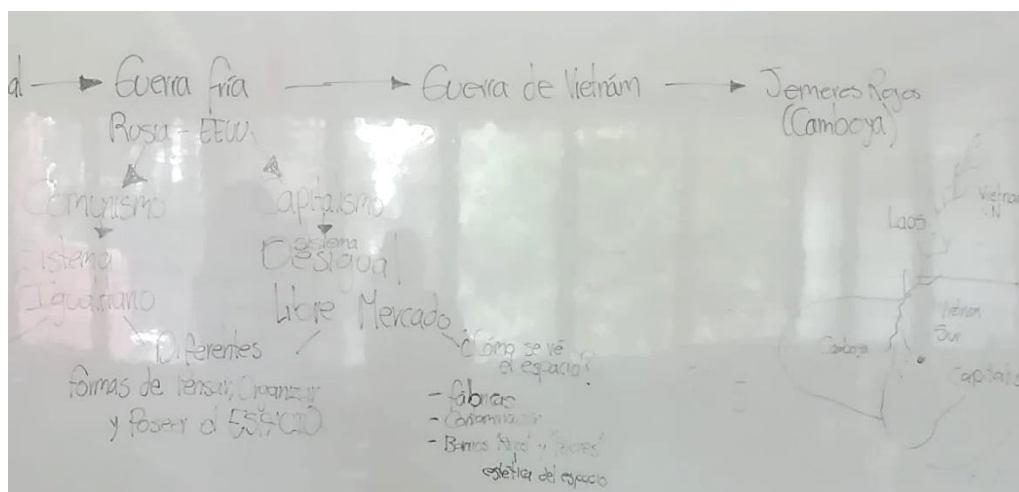
Para la primera clase se procedió a hacer una contextualización espacio-temporal de los acontecimientos que sirvieron de antesala para el desarrollo de lo relatado en la crónica, a modo de línea del tiempo desde la Segunda Guerra Mundial (bloques implicados); pasando por la Guerra Fría para comprender como diferentes motivaciones ideológicas en los sistemas económicos de las sociedades (caso particular del capitalismo y comunismo) impactan en el uso, distribución y propiedad de la tierra, así como en la generación de conflictos; y finalmente la Guerra de Vietnam en relación (fronteriza, cultural e ideológica) directa con Camboya, y sus repercusiones regionales. Se trabajaron de forma directa los conceptos de Guerra fría, capitalismo, comunismo, guerra de guerrillas, sistema económico y territorio.

La explicación estuvo acompañada de forma permanente por mapas y fotografías proyectadas en un televisor, lo que ayudó a mantener el interés de los y las estudiantes además de a dinamizar la clase. Contrario a lo que podría esperarse de las clases de tipo catedrático en las que suele imperar la monotonía e incluso la falta de atención por parte de los oyentes si el maestro es quien habla la mayor parte del tiempo; en esta ocasión sucedió todo lo contrario, los estudiantes se mostraron interesados, curiosos y participativos; levantaban la mano para formular preguntas (como los motivos de los conflictos y la motivación de los bandos implicados) y realizar contribuciones sobre aquello que sí conocían o habían escuchado con anterioridad (de forma particular sobre el capitalismo).

El hecho de que los conflictos abordados hubieran sucedido en la realidad, y que ello/as pudieran evidenciarlo con las fotografías, ayudó a mantener su implicación con la dinámica de la clase, además de tocar el plano sensible con sentimientos como asombro y rechazo que manifestaban al conocer y observar sobre conflictos históricos. Se encontró que demuestran un interés marcado por las temáticas de geopolítica, sobre todo aquellas que abordan enfrentamientos directos. Pudieron además contrastar desde su experiencia cotidiana viviendo en un país que funciona bajo un sistema capitalista, las diferentes formas de pensar, organizar, utilizar y poseer el espacio; en contraste con el panorama presentado por la lectura frente al campo camboyano, donde el uso del espacio (exclusivamente agrícola para la fecha) y la abolición de la propiedad privada, distan de la experiencia colombiana.

Imagen 16

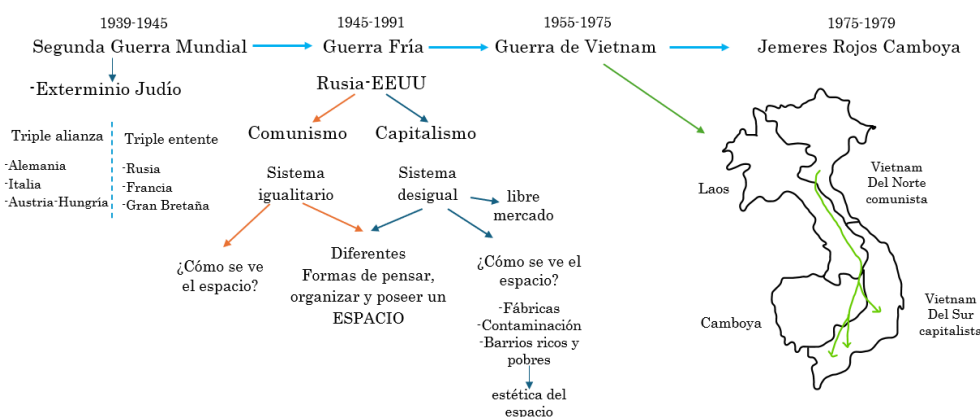
Tablero de clase, contextualización espaciotemporal de los sucesos previos a la crónica El infierno de los Jemeres Rojos



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Imagen 17

Recreación tablero de clase, contextualización espaciotemporal de los sucesos previos a la crónica El infierno de los Jemeres Rojos



Fuente: Creación propia. 2024

Se considera que los objetivos planteados para la clase se cumplieron a cabalidad, principalmente por la disposición mostrada por los y las estudiantes y su apertura a la retroalimentación constante, en la que la clase más que una cátedra, se desarrolló en forma de conversación, donde valorar sus posturas y opiniones, y partir desde sus inquietudes, contribuyó ampliamente a direccionar y ampliar la temática proyectada para la clase.

5.3.5 Sesión VI: crónica “El infierno de los Jemeres Rojos” Parte II

Así como la disposición grupal en la sesión previa fue el elemento clave para el desarrollo de una clase enriquecedora y agradable para todos los presentes, en este segundo espacio para el abordaje de la crónica, fue el factor que impidió el desarrollo de la clase tal como fue pensada y la consecución a cabalidad de los objetivos, que eran: Identificar los principales cambios y transformaciones del espacio geográfico a partir de condiciones socio-políticas derivadas en las guerras y conflictos del caso abordado, estableciendo una relación entre los sucesos históricos y sus repercusiones geográficas. Y, fortalecer la lectura en voz alta y la conceptualización de ideas a partir del trabajo grupal.

Para lograrlos, se propuso una actividad en la que se hizo entrega a los estudiantes de una hoja con dos espacios, uno contenía un fragmento de la lectura que cada estudiante debía leer en voz alta a sus compañeros, para después discutir de manera grupal, qué cambios, transformaciones y consecuencias tuvo el suceso narrado, en el espacio y las formas de vida de las personas en el relato. La persona encargada del fragmento, debía anotar los aportes realizados por el grupo en el otro espacio en blanco de la hoja. Esto se propuso como un trabajo colaborativo en el que se construyera la historia para finalmente ordenar los fragmentos en el tablero.

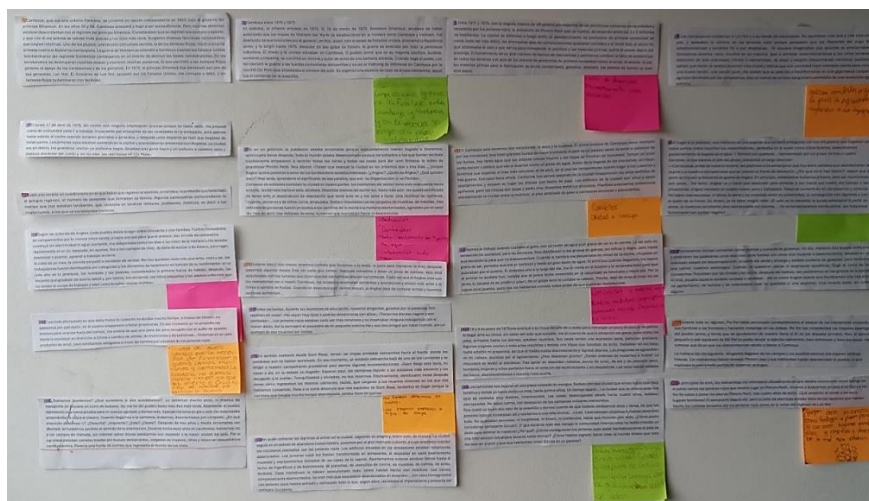
Desde el inicio de la clase los/as estudiantes mostraron poca predisposición a participar en la actividad, se encontraban dispersos y no atendían a las explicaciones dadas, realizaban otras actividades simultáneas y gestos de indisposición. En esta ocasión la maestra titular no se encontraba presente, por lo que se contó con la presencia de dos maestras en momentos diferentes para el acompañamiento del espacio; se cree que esto afectó al desarrollo de la clase, pues incluso demostraron una actitud desafiante hacia ellas. En cuanto al desarrollo de la

actividad, el objetivo de fortalecer la lectura en voz alta y la conceptualización de ideas no fue logrado, en su mayoría los estudiantes leían en tono bajo, sin vocalización y al mismo tiempo eran interrumpidos por sus demás compañeros, por lo que el seguimiento coherente de la historia no fue posible. Fue necesario hacer varias pausas y un llamado de atención para convocar al respeto por el otro/a y la escucha mutua.

Entre la lectura de fragmentos, se realizaron pausas para conversar sobre lo leído, tratando directamente los conceptos de: sociedad agraria, tecnificación, imperialismo, desplazamiento forzado, genocidio y arraigo-desarraigo; además de abordar los cambios en el paisaje natural y sociocultural camboyano a partir de las situaciones narradas. Aunque la escasa participación de los/as estudiantes condicionó el desarrollo de la segunda parte de la actividad en la que debían registrar el aporte de sus compañeros. La mayoría completó el espacio el blanco repitiendo la misma información de la lectura en lugar de evidenciar la construcción conjunta de nuevo conocimiento (que no pudo lograrse a cabalidad), incluso algunos dejaron sus espacios en blanco o lo retiraron para no completarlo.

Imagen 18

Fragmentos de trabajo lectura “El infierno de los Jemeres Rojos”

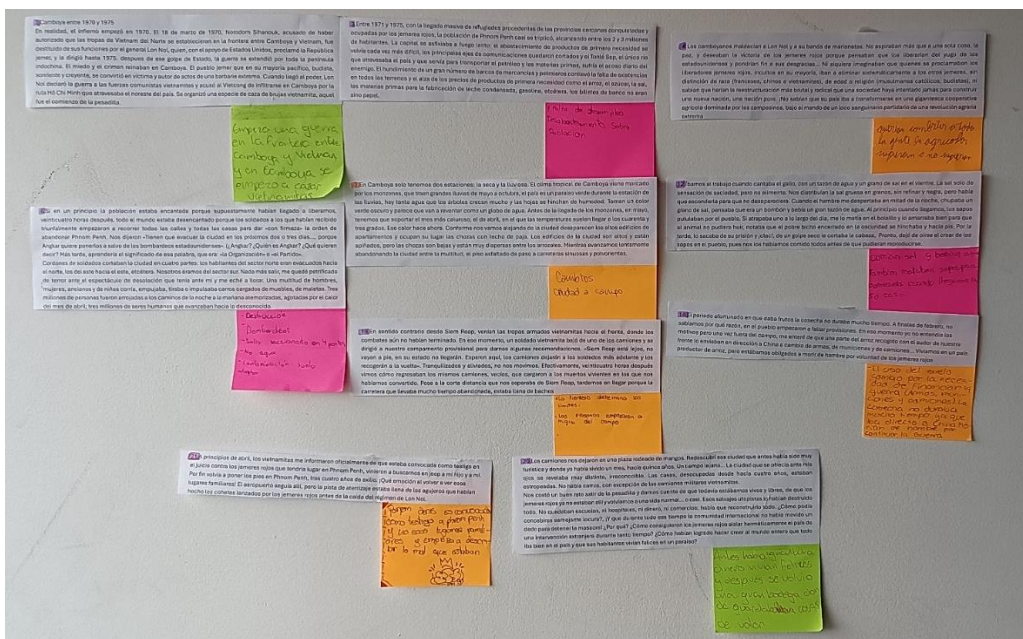


Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Aunque en algunos aportes se resalta la mención hacia los cambios en el espacio a partir del conflicto tratado: “el uso del suelo cambió por la necesidad de financiar la guerra (armas, municiones y camiones)”;

Imagen 19

Aportes de los/as estudiantes a la actividad “Cronología del conflicto”, sobre lectura “El infierno de los Jemeres Rojos”



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Como aspecto futuro a mejorar en la práctica pedagógica está el manejo de aula, como utilizar una modulación adecuada en el tono de voz; o la capacidad para ser flexible y recurrir a otras alternativas para centrar la atención de los estudiantes y generar curiosidad sobre lo que se ha de abordar. Bajo una mirada retrospectiva de la clase, una alternativa para mejorar la disposición del curso tal vez hubiera sido introducir una dinámica, pausa activa o actividad no

relacionada de forma directa con el plan de trabajo, que permitiera el esparcimiento y compartir de manera grupal para posteriormente regresar con mayor disposición a las actividades de clase.

5.3.6 Sesión VII: crónica “Ébano” parte I

Esta lectura se propone como forma específica de enfatizar en la categoría de trabajo: Transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo, donde se busca ahondar en las diferentes formas que han tenido los países de construir y transformar sus espacios e infraestructuras, siguiendo un ideal constante de progreso y desarrollo. Particularmente tomando el ejemplo de las diferencias entre países colonizadores y colonizados que ofrece la lectura, al narrar las vivencias del cronista polaco Ryszard Kapuściński en su paso por el continente africano en medio de sus procesos de descolonización durante la segunda mitad del siglo XX, con una narrativa que logra ofrecer una perspectiva histórica, cultural y geográfica de cómo se ha construido el continente desde lo material e ideológico.

Esta elección literaria contribuye además a las temáticas propuestas por la institución para el tercer trimestre del periodo escolar sobre: “Geografía física de África (geología e hidrografía, clima y biogeografía). Geopolítica y geografía económica de África” (Malla curricular IPN). Y al objetivo propuesto para las dos clases de: reconocer los factores geográficos e históricos que han influido en la transformación (física y cultural) diferenciada de los espacios en distintos países, y la influencia del ideal de desarrollo en esos procesos de cambio.

Para ello, la primera sesión es destinada a la lectura de algunos fragmentos del libro, en esta ocasión se hizo de forma física con la distribución de fotocopias a los estudiantes, de modo que pudieran seguir la lectura mientras de forma aleatoria se pedía a alguno/a de ellos/as encargarse de uno de los párrafos en voz alta. hacerlo de esta forma permitió brindarles la

experiencia de lectura en formato papel que manifestaron preferir en una de las sesiones iniciales. pudo observarse de manera general que esta forma de trabajo propicio a una mayor concentración, a excepción del caso particular en el que dos estudiantes siguieron mostrando reticencia y rechazo por el acto de leer al dejar de lado el material impreso y solo seguir la narración de forma ocasional.

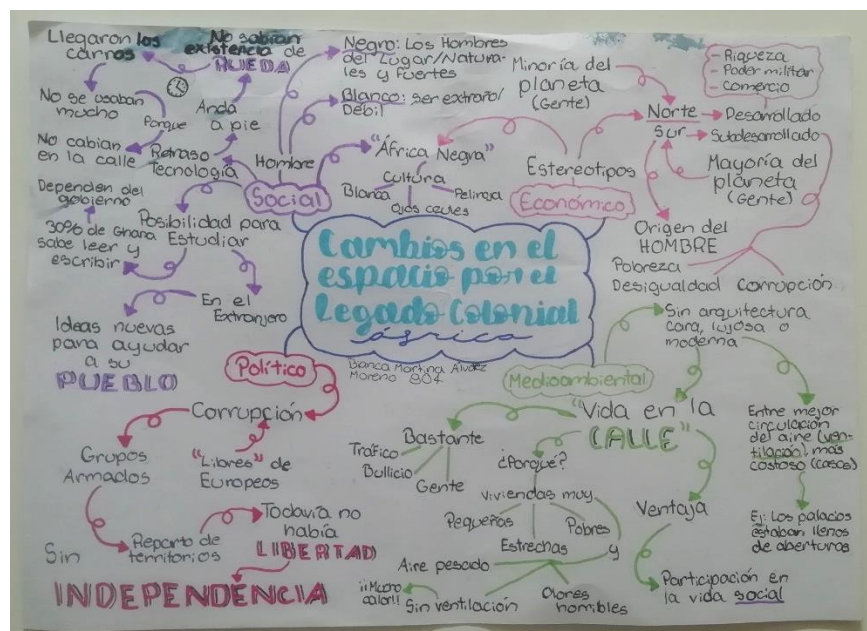
En medio de la lectura se realizaron pausas para ampliar la información tratada en el relato sobre: las diferencias en la percepción del tiempo en diferentes culturas, las características del clima tropical, el retraso tecnológico del continente africano derivado de su legado colonial, las características geográficas del continente (desiertos, ríos, selvas, montañas, así como desmentir el estereotipo del “África negra” con el reconocimiento de la diversidad cultural de sus pobladores (corporalidad, religiosidad y creencias). Se debatió además en torno a las categorías de progreso y desarrollo, sus connotaciones de linealidad histórica en el sentido de como estas desconocen las transformaciones diferenciadas de las sociedades de acuerdo a sus características y contextos particulares, y cómo estas se reflejan en el espacio; el abordaje de la división tradicional norte-sur del mundo bajo una mirada bipolar de desarrollo-subdesarrollo, y las características que se asignan normalmente a los países así designados, de forma particular los del continente africano, y así comprender las consecuencias en el espacio durante y después del proceso de colonización: en la construcción de vías y redes de comunicación, falta de desarrollo técnico, industrial y de infraestructura.

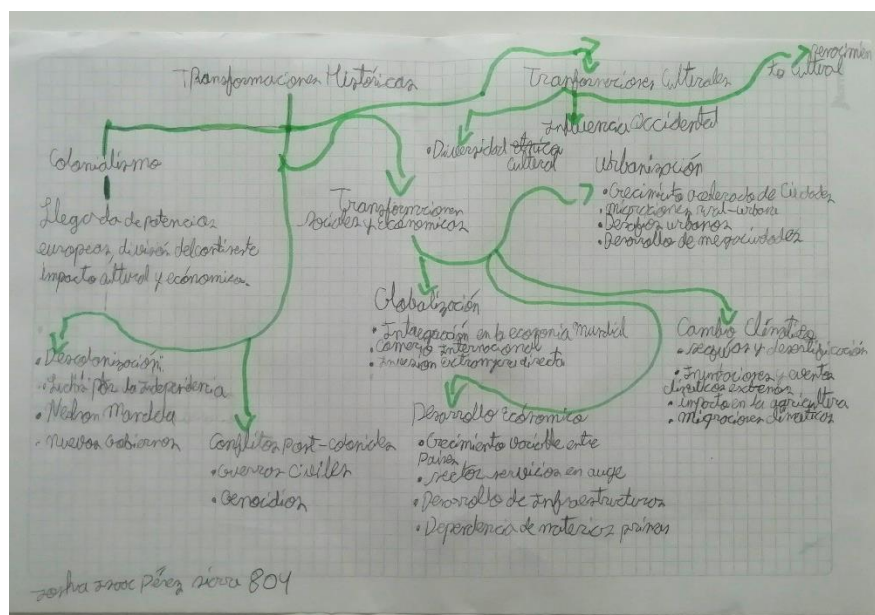
Para concluir la clase, se propuso la actividad “Mapa mental de comprensión lectora” en la que los y las estudiantes debían crear un mapa mental que plasmara las ideas principales y secundarias de los temas abordados desde lo que comprendieron, alrededor de los tópicos de: características de los llamados países subdesarrollados y consecuencias en el espacio de los

procesos de colonización en África. En esta ocasión, la clase tuvo una duración de tiempo más reducida, por lo que la actividad quedó como una asignación para completar en casa, que finalmente fue desarrollada en la clase siguiente por la maestra titular de la institución puesto que solo dos estudiantes habían realizado la entrega. Lo anterior provocó que la propuesta original de la actividad fuera modificada y en lugar de ello los estudiantes realizaran en parejas un escrito breve acompañado de un dibujo, relacionando los cambios geográficos en África debido al colonialismo.

Imagen 20. Imagen 21

Mapas mentales de comprensión lectora sobre la crónica Ébano, transformaciones en África a partir del legado colonial





Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

En los mapas mentales fue posible identificar una buena conceptualización de ideas y relacionamiento de información, donde plasmaron los conocimientos desarrollados a partir de la lectura desde una perspectiva histórica, política, cultural, espacial e incluso económica. los estudiantes subdividieron los cambios acontecidos por el legado colonial desde categorías y subcategorías que se muestran en los cuadros a continuación:

Tabla 5

Categorías y subcategorías abordadas por el/la estudiante en el mapa de comprensión de lectura No.1 sobre la crónica Ébano

Cambios en el espacio por el legado colonial. África	
Categorías	Subcategorías
Políticos	Corrupción-Libertad-Independencia-Grupos armados (conflicto)-Reparto de territorios (fronteras)
Medioambientales	Características de las viviendas (“pequeñas, pobres, estrechas, sin ventilación, sin arquitectura cara, lujosa o moderna”)-Características de la vida social en la calle (“Tráfico, Bullicio”)

Económicos	Estereotipos y características del norte global desarrollado (“riqueza, poder militar, comercio”) y sur subdesarrollado (“pobreza, desigualdad, corrupción”)
Sociales	Escolaridad-Retraso tecnológico en los medios de transporte-Diversidad cultural

Fuente: Elaboración propia con base en los mapas de los estudiantes. 2024

Tabla 6

Categorías y subcategorías abordadas por el/la estudiante en el mapa de comprensión de lectura No.2 sobre la crónica Ébano.

Cambios en el espacio por el legado colonial. África	
Categorías	Subcategorías
Transformaciones sociales y económicas	-Globalización: integración a la economía mundial, inversión extranjera directa, comercio internacional. -Desarrollo económico: desarrollo infraestructuras, dependencia de materias primas, crecimiento variable entre países. -Urbanización: crecimiento acelerado de ciudades, migraciones rural-urbana.
Transformaciones culturales	-Influencia occidental. -Diversidad étnica cultural. -Cambio climático: sequías y desertificación, migraciones climáticas, impacto en la agricultura.
Transformaciones históricas	-Colonialismo: llegada de potencias europeas, división del continente, impacto cultural y económico. -Descolonización: luchas por la independencia, Nelson Mandela, nuevos gobiernos. -Conflictos post coloniales: guerras civiles, genocidios.

Fuente: Elaboración propia con base en los mapas de los estudiantes. 2024

Del mismo modo en los escritos (pese a ser la mayoría escuetos) los y las estudiantes aluden de forma directa a los cambios económicos y políticos: “*por todas las dominaciones y destrucciones hechas por Europa haciendo que se vuelva más pobre económicamente*”, “*las potencias coloniales explotaron los recursos naturales de África como minerales, cultivos y materias primas para beneficiar sus propias economías*”, “*el colonialismo en África cambió la forma de la economía porque Europa se robaba los recursos de África como el oro y hombres*”


para venderlos como esclavos". Y enfatizan en el daño al medio ambiente por los procesos de explotación además de conflictos en el territorio, cambios en las fronteras, y desafíos a los que se enfrentan estas sociedades como el hambre, la pobreza y los bajos índices de alfabetización.

Imagen 22

Escritos de comprensión lectora sobre la crónica *Ébano*, transformaciones en África a partir del legado colonial

Los siglos XIX y XX en África

El colonialismo en África a través de la forma en la que este se comportó económicamente y por último y este por los abusos económicos y destrucciones hechas por Europa haciendo que se vuelva pobre económicamente, haciendo más pobres entre ellos mismo, además contaminando y destruyendo el medio ambiente, además de los animales, también los países europeos para intentar controlar estos abusos, intentaban controlar con maneras famosas, así controlando la economía.



Melias Sánchez Pinto David Santiago González

Transformaciones en África

- Colonización económica: las potencias coloniales explotaron los recursos naturales de África como minerales, cultivos y materias primas para beneficiar sus propias economías, esto a menudo implicó sistemas de trabajo forzado y condiciones inhumanas para los africanos.
- Transformación social: la llegada de colonizadores europeos introdujo nuevas estructuras sociales y se establecieron muchas misiones, lo que llevó a un período de pobreza y alienación para las comunidades indígenas.
- Conflictos: la desestabilización también tuvo lugar a causa de cambios internos, dando a la lucha por el control de recursos naturales, ya que se abusó en muchos territorios africanos.


David Santiago González



Transformaciones en África

El colonialismo en África, que se intensificó entre los siglos XIX y XX, resultó en la ocupación de aproximadamente el 80% del continente por potencias europeas para 1914, con solo Liberia y Etiopía manteniendo su independencia. Este proceso comenzó con la conferencia de Berlín que desartó reglas para la repartición de territorio africano entre países europeos. Las consecuencias fueron devastadoras, incluyendo explotación económica, desestructuración social y resistencia violenta de la población.

Consecuencias:
 Destrucción social y cultural
 Conflictos y divisiones étnicas
 Explotación económica
 Violencia y abuso

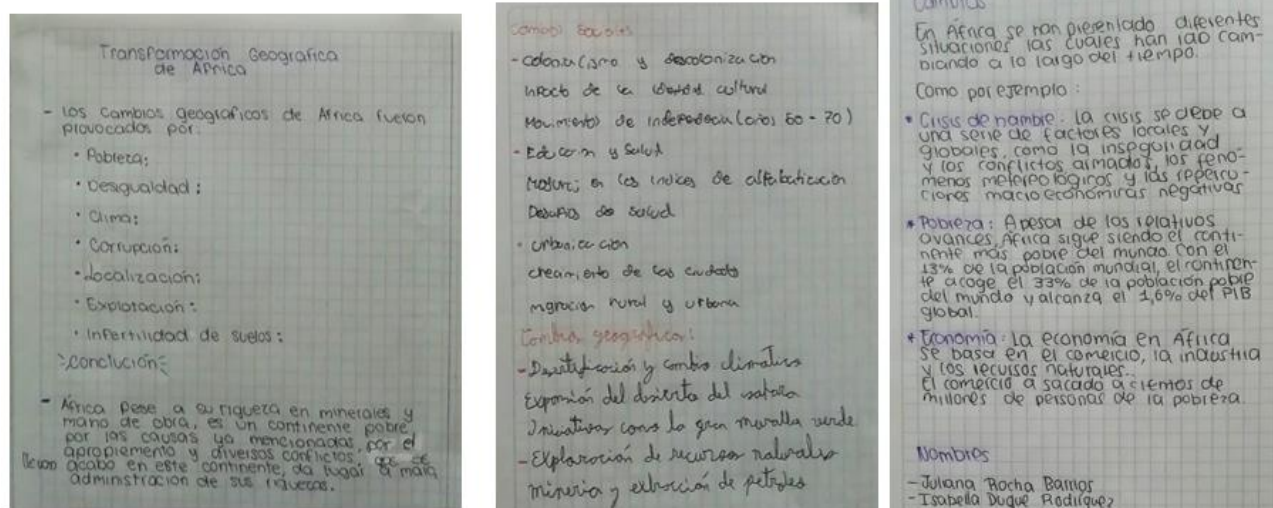


Angela Brogan - Sara Rivas 804

Transformación Geográfica de África

- 2 Cambios Políticos y Fronteras
- 2 Transformaciones en el clima y medio ambiente
 - Cambio climático
 - contaminación
 - sequías
 - comercio
- 3 Urbanización y crecimiento urbano
 - crecimiento ciudades (Cairo)
 - megaciudades africanas (Lagos y Nairobi)
 - migración
- 4 Explotación y cambios en los recursos naturales

Joel Acosta Alba David Pirafino



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

En algunos de los escritos pudo evidenciarse que acudieron a consultas en internet sobre datos puntuales en beneficio de enriquecer la información y como complemento para su actividad. Sin embargo otros (tres) es evidente que se utilizaron herramientas de respuesta automatizada de inteligencia artificial (por ejemplo Chat GPT), lo que impide evidenciar la verdadera comprensión que pudieron tener de los temas abordados.

Se presenta además, el reto de lograr que los y las estudiantes superen la mera enunciación de elementos en forma de listado como respuesta a las actividades, y que logren relacionar y expresar las ideas en forma de escrito continuo y coherente, ello solo es posible por medio del ejercicio regular de la escritura.

5.3.7 Sesión VIII: crónica “Ébano” parte II

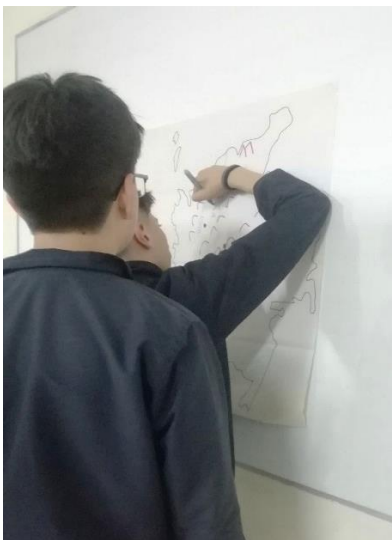
La segunda sesión de trabajo se inicia con la recapitulación de los elementos mencionados en la lectura y aludidos por los/as estudiantes en sus mapas y escritos, ordenando los acontecimientos de modo que se pudiera tener claridad respecto a: ¿qué había antes (de los procesos de colonización) ?, ¿qué sucedió durante? y ¿qué legado quedó después?, tomando como tópicos la organización del territorio, la utilización de los recursos, los aspectos culturales

y el desarrollo de infraestructuras. Partiendo desde la explicación de las características geográficas del territorio con la ayuda de un mapa en que se ubicaron sistemas montañosos, zonas de vegetación, ríos y desiertos.

Posteriormente se procedió a hacer el mismo ejercicio para el caso colombiano, esta vez liderado por los/as estudiantes, que debían plasmar en la cartelera y desde su conocimiento geográfico del territorio nacional aspectos físicos, morfológicos y la ubicación de ciudades principales. Se mostraron participativos/as al querer contribuir con la construcción grupal aunque algunos no supieran con exactitud la ubicación de los elementos, por lo que necesitaron de la ayuda mutua. Como ciudades principales ubicaron a Bogotá, Barranquilla, Cartagena, Medellín, Cali, Tunja y Cúcuta; elementos naturales como la cordillera de los andes y la Amazonía; el nombre de los ríos y su ubicación fue el elemento sobre el que tenían menos nociones.

Imagen 23

Participación de los estudiantes en la construcción grupal de la cartelera sobre las características geográficas de Colombia



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Una vez realizada la cartelera y con la inclusión de las características del espacio, fue posible realizar el paralelismo con Colombia y su legado colonial desde una perspectiva antes-durante-después, en:

- Transformaciones geográficas: de los sistemas organizativos de las comunidades indígenas, a la creación de ciudades sobre sus asentamientos; trazado de calles en forma de damero; importación de cultivos europeos y transformación en la vegetación del campo; características de la arquitectura colonial; construcción de iglesias y escuelas para el proceso de evangelización; la construcción de calles sobre caminos de herradura.
- Transformaciones culturales: introducción de la noción de dinero y sistema económico; estratificación de la sociedad; mestizaje; legado del folclore y la cocina africana y árabe; evangelización; imposición del idioma español en detrimento de las lenguas nativas.

Para terminar con el abordaje de los avances tecnológicos más destacados de los siglos XIX y XX y su papel para el desarrollo social y económico del país: ferrocarril, telégrafo, maquinaria para el trabajo rural e industrial, automóviles, aviación y la electricidad. La aproximación a todas las temáticas antes mencionadas se realizó a modo de exposición fotográfica y de videos que mostraban el cambio de los espacios a lo largo del tiempo, a partir de su visualización se profundizaba en cada una de ellas de acuerdo a las preguntas que realizaban los/as estudiantes y conocimientos previos que compartían con sus compañeros/as.

Imagen 24

Características geográficas de África y Colombia, construcción de cartelera grupal



Fuente: Registro fotográfico propio. 2024

Para concluir con este bloque de trabajo, se realizó la lectura en voz alta (por parte de la maestra en formación) de un fragmento de la novela *Angosta* del escritor Héctor Abad Faciolince, la cual estaba proyectada para trabajar en dos sesiones de clase, aunque debido a eventos imprevistos del calendario escolar no fue posible hacerlo. Sin embargo se vio como una oportunidad de concluir el proceso de implementación de la apuesta pedagógica del mismo modo que había iniciado, leyendo, de la mano de una narración distópica que crea un panorama que si bien es ficcional, presenta paralelismos con la realidad al respecto de una ciudad antaño colonial y que ahora se encuentra dividida en tres sectores, tres pisos que la separan física, cultural y económicamente, en la que prima el clasismo y el conflicto armado en medio de un paisaje natural que recuerda a la geografía de Colombia.

5.3.8 Sesión IX: taller final

Para la última sesión de trabajo, los/as estudiantes realizaron un taller de forma individual cuyo objetivo principal fue evidenciar su capacidad para relacionar las temáticas abordadas a lo

largo del curso y las implicaciones que estas pudieran tener en el espacio; en conexión directa con las lecturas trabajadas y con la posibilidad de asociarlas al contexto colombiano y las experiencias cotidianas. El taller contó con cuatro puntos y tres preguntas de opinión, los resultados obtenidos (Anexo 4, Sistematización de respuestas taller final) se presentan a continuación:

- En el punto número uno (1) se ofreció a los/as estudiantes una lista de temáticas cuyo abordaje fue recurrente a lo largo de las clases (viviendas, fronteras, migración, vías de comunicación, elementos culturales, ríos, arquitectura/infraestructura), de entre las cuales debían escoger una y mencionar cómo ésta estuvo presente en la trama de los libros desde un aspecto espacial.

Tabla 7

Resultados punto No.1 del taller final

Temática/ # de veces escogida	Resultados	Citas textuales de los/as estudiantes
Migración / 2	Reconocen algunas de las causas que llevan a las poblaciones a migrar: pobreza, guerra, condiciones geográficas. A su vez, las consecuencias en los lugares de destino de esos procesos migratorios, como la sobrepoblación y el crecimiento diferenciado de las ciudades; en el reconocimiento de la migración como una alternativa para conseguir mejores condiciones de vida, frente a las poco óptimas ofrecidas en los lugares de origen, ya sea por causas sociales o naturales.	<p>- <i>“largo camino a casa: Sarú tuvo que emigrar porque estaba perdido. También por pobreza en India se migra. Esto puede generar sobrepoblación”</i></p> <p>- <i>“por los suelos pobres para cultivo, las personas migraban para mejores condiciones de vida. Las ciudades crecen a ritmos diferentes por esto”</i></p> <p>- <i>“Denise tuvo que emigrar de la ciudad del campo, específicamente de Non Phen (fue obligada a hacerlo). Aquí podía haber también sobrepoblación en el campo. en Camboya había migración masiva por la guerra”</i></p>

Fronteras / 4	<p>Identifican a las fronteras como elementos creados, modificados y destruidos por las personas, como resultado de las dinámicas al interior de las sociedades, en especial de los conflictos y sus repercusiones en el espacio, resaltan además las consecuencias en el plano económico y de comunicación que tienen para las personas (en su condición de migrantes o residentes) la existencia de fronteras.</p> <p>Un estudiante ofrece el caso específico de la frontera Haití-Puerto Rico para ilustrar este punto al respecto del contexto latinoamericano, estableciendo una relación con sus conocimientos previos.</p>	<p>- <i>“el infierno de los jemeres rojos: en este libro los jemeres rojos y todas las guerras y/o conflictos afectaban en el espacio cambiando fronteras, creando y destruyendo caminos de comunicación. Ébano: se crearon fronteras artificiales y como consecuencia de esto falta de comunicación entre regiones y retraso en el avance”</i></p> <p>- <i>“las fronteras se veían presentes en las divisiones de los países y en cómo esas divisiones afectaban a los migrantes y gente que vivía allí, recuerdo que en varios sitios y fronteras lo que se veía era un lado muy rico y otro muy pobre como ejemplo Haití y Puerto Rico”</i></p> <p>- <i>“siempre estaba relacionado en los libros ya que en la mayoría de estos se hablaba principalmente de como un territorio peleaba por alguna frontera o el personaje principal tenía que pasar de un lugar a otro cruzando las fronteras ya que su país estaba en guerra o parecido”</i></p>
Elementos culturales / 4	<p>Al respecto de esta temática, los estudiantes no se refieren en detalle a los elementos que caracterizan a cada una de las culturas vistas en los libros (algunos países africanos, asiáticos y Colombia), ni como se reflejan en el espacio, su aspecto y uso. Algunas afirmaciones son más de tipo enunciativo como <i>“los libros nos relatan como afecta a la gente el cambio de cultura tan drástico”</i> o <i>“en las lecturas me impresionaron bastantes cosas y acciones que hacen en diversas culturas”</i>, mas no se especifican tales cambios o elementos. Mientras que otros aluden a componentes de tipo ideológico</p>	<p>- <i>“elegí los elementos culturales ya que en las lecturas me impresionaron bastantes cosas y acciones que hacen en diversas culturas, ya que el mundo es muy grande”</i></p> <p>- <i>“Las cosas que nos distinguen de los demás primero son los ladrillos, las calles, el ambiente de las calles, también la comida y lo sociales que somos los colombianos”</i></p> <p>- <i>“los jemeres rojos: por los ideales comunistas culturales son todos secuestrados, y luego por las ruinas logran reconstruirse según sus antiguos ideales capitalistas. y el tercero (libro):</i></p>

	(capitalismo y comunismo) y relacionan como estos inciden en los espacios.	<i>ver cómo estos ideales colonialistas afectaron y afectan a África hoy en día”</i>
Ríos / 2	Hay un reconocimiento en como las características de la geografía física de las regiones influyen en las posibilidades y limitaciones que tienen las sociedades para desarrollar sus actividades: economía, comercio, vida cotidiana y acceso al agua. Se identifica además la función de los ríos como referentes de orientación aludiendo a la trama de la primera lectura.	<p>- <i>“los ríos se relacionan a las lecturas de manera que éstas afectan el desarrollo económico y comercial, ya que la mayoría de ríos no son aptos para navegar y estos tampoco se conectan, por lo tanto, afectó al desarrollo de África”</i></p> <p>- <i>“para la población africana se les dificulta mucho conseguir agua potable debido a que no hay suficientes ríos, esto causa que mayormente los mayores recorran kilómetros de arena para llegar a un pozo y recoger agua subterránea, eso se describió en los libros donde se muestra la cultura y cómo vivían en el desierto”</i></p>
Arquitectura/ Infraestructura / 3	Algunos estudiantes se refieren a cómo la arquitectura en distintos espacios es “diferente” por causas climáticas, aunque no profundizan en como tales diferencias se evidencian en la forma como las personas deciden hacer uso de los espacios cotidianos. Identifican cómo características únicas en la arquitectura de los lugares los diferencian de otros y funcionan como puntos de orientación.	<p>- <i>“la arquitectura e infraestructura se relacionan bastante con el libro “Un largo camino a casa” ya que cuando el niño se aleja y pierde su hogar usa la herramienta Google Maps y a través del aspecto y arquitectura de las casas logra encontrar de donde era. Jemeres rojos: la arquitectura e infraestructura también se logran relacionar con este libro ya que las personas se trasladaron de la ciudad al campo. En el campo la arquitectura de las casas es muy diferente a las de la ciudad, esto causó un poco de incomodidad”</i></p> <p>- <i>“la arquitectura de Colombia Bogotá es muy diferente a la de África por las condiciones geográficas, en Bogotá hay mejor clima, y en África hay demasiado calor, las condiciones del suelo en África son muy diferentes a las de Colombia”</i></p>
Viviendas /4	Se enfatiza en las condiciones de vivienda de las ciudades indias	- <i>“Las viviendas estuvieron relacionadas ya que contaban como</i>

	<p>abordadas en la primera lectura, y en relación directa con algunas problemáticas a las que se enfrentan las grandes ciudades del mundo: pobreza y hacinamiento.</p> <p>Demuestran recordar lo leído y las temáticas trabajadas, aunque se hace necesario alcanzar otro grado de análisis en el cual puedan identificar como estas condiciones de vivienda se replican de modo que forman un paisaje específico de los lugares que cambia a lo largo del tiempo.</p>	<p><i>vivían los personajes describían la vivienda ejemplo que eran muy humildes, que estaban en ladrillos, que su arquitectura no era la mejor; el espacio era muy reducido, etc”</i></p> <p>- <i>“en las lecturas que hicimos recuerdo que las viviendas eran diferentes ya que eran muy humildes y pobres, sus viviendas eran pequeñas y solía vivir una familia entera en ella”</i></p>
Vías de comunicación / 1	<p>Hay un reconocimiento de la importancia de las vías de comunicación para actividades como el comercio, aunque no se alude de forma directa a ninguno de los ejemplos/escenarios ofrecidos por las lecturas que permiten explicar otras funciones de las vías de comunicación en: la conformación de los países, las relaciones entre territorios, las dinámicas de conflicto o el intercambio cultural.</p>	<p>- <i>“vías de comunicación es una de las más importantes ya que en todas se menciona algo principal sobre este tema, sean vías de movilización, comercio, etc”</i></p>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del taller final. 2024

Este ejercicio permitió demostrar diferentes niveles de análisis sobre la relación que establecen entre las temáticas trabajadas, y sus implicaciones a nivel geográfico y social, si bien algunas respuestas fueron escuetas o poco específicas, la gran mayoría de estudiantes logró retomar las lecturas trabajadas como base para la explicación de distintos procesos (especificados en el cuadro anterior), así como realizar comparaciones con situaciones que les eran familiares.

- El punto número dos (2) fue pensado para conocer la lectura histórica que los/as estudiantes realizaban de la evolución del espacio Colombiano a lo largo del tiempo, por

lo que se les pidió describir cambios desde lo histórico, geográfico, y cultural (aunque estas temáticas fueron ampliadas por ellos/as, abordando variedad de elementos tal como se muestra en el cuadro a continuación); centrándose en qué los provocó, cuales aspectos han desaparecido, y cuáles se conservan en la actualidad.

Tabla 8

Resultados punto No. 2 del Taller final

Tipos de cambios	Resultados	Citas textuales de los/as estudiantes
Culturales	<p>Reconocen el legado colonial como uno de los factores principales que contribuyeron a la transformación cultural en Colombia, en el ámbito religioso, étnico y lingüístico.</p> <p>Resaltan el papel de las migraciones a lo largo de la historia como un fenómeno que transforma al territorio de acogida por la llegada de poblaciones y culturas extranjeras.</p>	<p>- <i>“Habían días festivos que eran de fiestas religiosas que trajeron los españoles”</i></p> <p>- <i>“otro cambio fue la destrucción y muerte por parte de los españoles a la civilización indígena, mestizos”</i></p> <p>- <i>“Los españoles nos obligaron a cambiar la mayoría de nuestra cultura haciendo que hablemos de español, teniendo el catolicismo como la religión principal, a las personas que se rebelaron las mataban”</i></p> <p>- <i>“culturalmente hemos cambiado cosas por las migraciones y la llegada de extranjeros que traen diferentes costumbres”</i></p>
Infraestructurales, arquitectónicos y/o de servicios	<p>Enfatizan en los cambios en los medios de transporte, desde las vías del tren utilizadas en la antigüedad para conectar diferentes territorios con el río Magdalena; el paso por el tranvía, hasta su sustitución por los actuales Transmilenio y SITP.</p> <p>Reconocen el legado de antiguas formas de utilizar el espacio público en vestigios que pueden</p>	<p>- <i>“Antes habían unas vías del tren para llegar al río Magdalena, eran muy desorganizadas. Los andenes altos que hay en Colombia son por los carruajes que se usaban antes”</i></p> <p>- <i>“se industrializó más, se agrandaron las ciudades y las personas migraron del campo a la ciudad”</i></p>

	<p>verse en la actualidad, como el uso de andenes elevados para los carruajes, además del estilo arquitectónico del centro de la ciudad y su contraste con construcciones modernas, y diferente uso en los materiales de construcción.</p> <p>Se refieren de forma directa al fenómeno de crecimiento de las ciudades (nuevamente por causa de la migración) y su consecuente creación de rutas de comercio. Reconocen sucesos de la actualidad que están transformando su ciudad (Bogotá) en apariencia y uso, como la construcción del metro.</p>	<p>- <i>“en estos momentos en varios lugares como en Bogotá están construyendo metros para mejorar el transporte público”</i></p> <p>- <i>“el transporte como el tranvía que en la actualidad se sustituyeron por Transmilenio o SITP”</i></p> <p>- <i>“Colombia cambió en muchos aspectos uno de ellos es la arquitectura de viviendas ahora son más modernas, antes tenían un estilo más colonial o rústico [...] algo que se mantiene todavía es el centro de Bogotá algunas calles y casas en zonas como la candelaria”</i></p> <p>- <i>“las infraestructuras, los materiales de construcción, expansión de pueblos y ciudades, nuevas rutas de comercio”</i></p>
Geográficos y político-administrativos	<p>Reconocen un cambio en la distribución territorial y la creación de fronteras, desde el periodo prehispánico (organización comunal del espacio indígena y negro en resguardos y rochelas), pasando por el colonial (creación de ciudades con trazado de cuadrícula y entidades administrativas como municipios), y de independencia de los países, donde hay una mención recurrente a La Gran Colombia como un periodo que implicó la agrupación y posterior división del territorio entre los países que la conformaron.</p> <p>Se hace mención de elementos en el trazado vial que aún se conservan como la carrera séptima, antigua calle real.</p>	<p>- <i>“Antes de que llegaran los conquistadores a Colombia, los indígenas tenían sus propios territorios. No estaban organizados como en cuadrados. El gobierno antes estaba organizado por resguardos/rochela pero ahora se organiza por municipios”</i></p> <p>- <i>“Antes Colombia era conocida como “la gran Colombia” era más grande y contenía muchos países que luego se separarían”</i></p> <p>- <i>“cambio que la calle real ahora es la séptima, otro es la calle que se usaba para salir de Bogotá”</i></p> <p>- <i>“nos expandimos hasta tener a Venezuela, Panamá y Ecuador, todos estos países teníamos casi la misma cultura e historia pero con el paso del tiempo fuimos perdiendo estos territorios”</i></p>

		<p>- <i>“El cambio en Colombia ha sido constante pero los principales cambios se dieron en la colonización, cuando empezaron a hacer las ciudades principales”</i></p>
<p>A partir de un suceso histórico</p>	<p>Los/as estudiantes establecen relaciones entre las temáticas abordadas y sus conocimientos previos, donde reconocen algunos de los sucesos históricos más importantes que han repercutido de diferentes formas en el espacio, como la pérdida de Colombia de territorio panameño y la injerencia de Estados Unidos en este proceso en aras de proteger intereses económicos con la construcción del canal de panamá. Donde integran un análisis geopolítico, como también lo hace un/a estudiante que menciona las disputas por el territorio que ha tenido Colombia con Perú y Venezuela.</p> <p>Y un reconocimiento de cómo fenómenos naturales como la avalancha de Armero transforman y destruyen el espacio. Algo que también puede suceder por causas sociopolíticas, al referirse a la toma del palacio de justicia.</p>	<p>- <i>“el espacio colombiano ha cambiado geográficamente durante la historia desde que era la gran Colombia y se comenzaron a separar los países y uno de los casos más conocidos es el de Panamá lo que provocó la Independencia de Panamá fue a Estados Unidos a su conveniencia para hacer el Canal de Panamá”</i></p> <p>- <i>“un accidente que ha habido como la avalancha de Armero que destruyó muchas casas y cambió el terreno”</i></p> <p>- <i>“ocurrió el bogotazo, suceso que transformó Bogotá y por ende los espacios geográficos”</i></p> <p>- <i>“la reconstrucción de una parte del palacio de justicia debido a la toma del palacio en el 85 por parte del M19”</i></p> <p>- <i>“hemos cambiado geográficamente por las guerras por territorio contra Perú y Venezuela”</i></p>
<p>Sociales</p>	<p>Identifican la formación de grupos armados ilegales como actores transformadores del espacio colombiano a lo largo de la historia a causa del conflicto.</p> <p>Hay nuevamente la mención a las migraciones como factor de cambio (en uso, apariencia y construcción) de las ciudades receptoras.</p>	<p>- <i>“En Colombia han ocurrido distintos cambios como: se crearon fuerzas armadas ilegales que contribuyeron al conflicto como el FARC y el ELN entre muchos otros”</i></p> <p>- <i>“la migración del campo a la ciudad generó sobrepoblación lo cual también obligó a mejorar e innovar la ciudad”</i></p>

	Incluyen cambios sociales de tipo convivencial y de ampliación del reconocimiento de derechos a distintas poblaciones y minorías (mujeres, afros y comunidad LGBTIQ+).	- <i>“El espacio cambió mucho gracias al desarrollo que hubo tanto en la agricultura, arquitectura, modas, folklore y pensamientos/creencias, por ejemplo ya es imposible ver un negro esclavo una mujer que no tenga derecho de trabajar o violencias a la comunidad LGTBQ+”</i>
Medioambientales	Identifican diferentes problemáticas en el medioambiente que han transformado los espacios, como la deforestación, contaminación y el cambio climático, con una participación directa de los seres humanos en dichos procesos, como la canalización de ríos y desaparición de zonas verdes en el espacio urbano; a su vez, la transformación del campo con el cambio de vegetación frondosa por pastos para la ganadería.	- <i>“la contaminación también ha deteriorado espacios naturales como el salto de Tequendama”</i> - <i>“También enfrentamos problemas ambientales como el cambio climático, deforestación y la explotación”</i> - <i>“también cambió lo ambiental antes habían más ríos y ya han desaparecido por el sistema de alcantarillado”</i> - <i>“También cambió el pasto antes era largo y alto ahora es pequeño por todo el tema del ganado”</i> - <i>“Desde lo geográfico Colombia es un país muy rico en biodiversidad, pero por el calentamiento global algunos lugares han tenido problemas”</i> - <i>“cambió a nivel urbano, antes había más pasto y zonas verdes”</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del taller final. 2024

Para este punto los y las estudiantes lograron un relacionamiento amplio de la información, explicando procesos, sus causas y consecuencias tanto a nivel espacial como social, ampliaron libremente las tres categorías que se ofrecieron inicialmente para el análisis, añadiendo otras que permitieron situar hitos específicos de la historia y que

permanecen en la memoria social como transformadores del espacio, integraron además una perspectiva a presente y futuro sobre los cambios que está atravesando el país y la ciudad, ya sea por la construcción de equipamiento urbano como también por preocupaciones en cuanto a la destrucción medioambiental.

- En relación con lo anterior, para el tercer punto se les pidió elaborar una representación cartográfica en la que ubicaran dónde creían que se encontraban las rutas de transporte en Colombia y hacia donde se dirigían, y compararlo con la actualidad. Se les sugirió utilizar dos colores diferentes para distinguir ambas temporalidades. Debido al tiempo limitado para el desarrollo del taller (40 minutos) 6 de los 21 estudiantes no completaron este punto, mientras que de los demás se obtuvieron resultados variados:

-En cuatro de los mapas no es posible evidenciar un contraste entre pasado y presente, en uno de ellos se confunde el mapa del continente africano con el de Colombia (esto debido a que ambos se abordaron en la clase anterior) ubicando las ciudades principales de Bogotá, Cartagena, Medellín, el río Magdalena y el río Amazonas allí, lo que destaca a los ríos como las principales rutas de comunicación aunque en un mapa que no se corresponde con el país. Otro de ellos también ubica las ciudades principales aunque traza las vías de comunicación partiendo desde el centro hacia las periferias. Un tercer mapa muestra líneas dibujadas de forma aleatoria.

-Pese a que cinco estudiantes hacen mapas que no muestran una comparación pasado-presente, sí se centran en dibujar a los ríos como principales en la comunicación, así ubican el río Magdalena (cinco veces), río Cauca (3 veces) y río Orinoco (1 vez) en sus posiciones correctas.

-Seis de los mapas evidencian un contraste entre el pasado y presente de la ubicación en las rutas de comunicación, con la incorporación de medios de transporte (barco, ferrocarril, avión), puntos de conexión como ciudades principales (incorporando el territorio insular de San Andrés y Providencia) y lugares de destino (España en el pasado). Cuatro de ellos enfatizan en ubicar las vías en la zona andina, para en el presente agregar otras que comunican con el lado oriental y occidental del país. Se dibujan una o ninguna vías de comunicación en la parte suroriental (Amazonía), lo que evidencia esta desconexión del territorio con el resto del país en condiciones óptimas.

- El cuarto punto buscó que los estudiantes aludieran a algún suceso que ocurriera en el espacio cotidiano, para poder explicar cómo se transforma a la luz de alguna de las categorías trabajadas sobre cultura, conflictos, desarrollo, y vida capo-ciudad. En esta actividad se obtuvo un relacionamiento más superficial de la información, hubo confusión en tanto algunos ofrecieron ejemplos específicos de conflictos o diferencias entre culturas y sus repercusiones sociales, mas no directamente espaciales. Cinco estudiantes decidieron exponer el conflicto entre “barristas” de diferentes equipos futbol, donde los enfrentamientos violentos causan un perjuicio a la imagen de la ciudad y el bienestar individual. Otros/as aluden a problemas como el clasismo y racismo que se da con el choque entre culturas y cuando se viaja a otros lugares.

Tres estudiantes identifican el conflicto armado colombiano y sus actores como transformadores directos del espacio colombiano, además de reconocer otras afectaciones en el plano social, como el asesinato, desempleo, el desplazamiento forzado y la injerencia internacional: *“los paramilitares afectaron y afectan a todo el país, también guerrilleros y narcotraficantes, estos lograron afectar a Colombia a tal nivel que EEUU*

y la ONU le pusieran atención al problema, los guerrilleros y paramilitares desplazaron gente del campo a la ciudad y es el mayor problema en Colombia (conflicto armado)”; “Se podría tomar como ejemplo nacional lo que pasa con la guerrilla y las personas de los pueblos, viven en constante amenaza y terminan huyendo de su territorio por seguridad de sus familias cuando al campo empieza a llegar las industrias ahuyentando a las personas, se da el desempleo”; “Pablo escobar generó un gran cambio en Colombia y todo el mundo que aunque decía que ayudaba mucho a las personas también mató a muchas personas como políticos y periodistas, ponía carro bombas en distintos lugares”.

Dos estudiantes toman de ejemplo sucesos históricos y sus actores: *“el bogotazo, esto trajo varios cambios a Bogotá, desapareció el tranvía”; “La masacre de las bananeras para mí se puede relacionar mucho con conflictos por algún territorio o pueblo que vivían en tranquilidad hasta que llegaron los militares”.*

Otros tres se refieren a eventos actuales y especifican de forma más directa sus repercusiones espaciales: *“En este momento el espacio está cambiando con la construcción del metro que ha derribado casas y ha cambiado carreteras [...] va a cambiar la infraestructura de toda la ciudad”; “La situación que yo voy a escoger es lo que está pasando en Valencia por el DANA. Desarrollo: la inundación en Valencia ... la ciudad va a tener graves consecuencias en un futuro por la inundación. vida campo-ciudad: la inundación afecta porque la comida que llega desde el campo no se puede llevar a la ciudad debido a las lluvias”; “Paro de camioneros 2024. Desarrollo: esto no fue tan afectado pero igual se frenó por tres días todo tipo de avances en obras etc.*

vida campo-ciudad: normalmente los campesinos viven de los productos que se envían a las ciudades en camiones y en la ciudad hubo una escasez de alimentos y otros enceres”.

El taller concluyó con tres preguntas que buscaban conocer la opinión de los y las estudiantes frente a diferentes aspectos del desarrollo de las clases, y centradas en la lectura como mediadora en el aprendizaje de las ciencias sociales, sus respuestas son tomadas como retroalimentación y objeto de reflexión para pensar sobre las oportunidades de mejora y aprendizajes de la práctica pedagógica. Las preguntas y su resultado a continuación:

1. Frente a la pregunta *¿Dirías que la literatura te ayudó a entender mejor algún tema o concepto de las ciencias sociales/geografía, qué tema específico de los que se trataron?,* 15 estudiantes respondieron que sí, sobre temáticas específicas como el transporte: *“Sí, sobre la organización del transporte me ayudó a entender más ese tema”*. las fronteras: *“sí a las fronteras de África las cuales no tenía muy presente”*. la migración: *“me ayudó a entender más cómo funciona la migración en otros países”*. y conflictos *“sí, sobre todos los problemas del mundo en especial África”*. Algunos se refirieron a aspectos históricos: *“sí me ayudó a entender mejor la historia de África”*, *“la literatura sí me ayudó en el caso de la historia de Colombia y los cambios que ha tenido”*. O sobre el aprendizaje de la geografía en general: *“si porque es una manera más divertida para recordar la geografía de algún sitio recordando alguna parte del cuento”*, *“sí siento que me ayuda a entender varias cosas, por ejemplo la importancia del espacio geográfico en nuestra vida”*.

Dos estudiantes no responden la pregunta, uno indica que “más o menos” y los tres estudiantes que responden que la literatura no les ayudó, basan su respuesta en una falta de gusto personal, dificultad para centrar la atención o el aburrimiento:

“sinceramente no me atrae mucho la literatura, me distraía fácilmente no las entendía, no recuerdo”, “me daba sueño en vez de ayudarme a entender y era muy aburrido”, “me pareció aburrido y me dormí”. Lo anterior pone sobre la mesa un reto al que se enfrentan diariamente maestros y maestras, el de lograr captar la atención de los y las estudiantes en medio de una sociedad cuyas dinámicas de aceleración e inmediatez ofrecida principalmente por los medios de comunicación y las redes sociales, hacen que el rango de atención de los jóvenes sea cada vez más corto, y que cualquier otra actividad resulte aburrida si no les ofrece algún estímulo constante. Es un reto aún mayor si se trata de una apuesta de enseñanza-aprendizaje desde la literatura, que casi se podría decir, va a contracorriente como forma de pausar, de detenerse y sumergirse en la lectura de mundos imaginarios a los que hay que dedicar tiempo para saber el “¿qué pasa después?”, y que las respuestas a esta pregunta no llegan de forma automática, sino es el individuo quien debe darse a la tarea de averiguarlo. Lejos de los estímulos constantes, la lectura supone una invitación a la calma y reflexión.

2. La siguiente pregunta estuvo direccionada a conocer cuáles de las modalidades de lectura trabajadas en clase les resultó de ayuda a la hora de concentrarse, seguir y entender los textos. Las respuestas indican que prefieren la lectura en voz alta de forma grupal, seguido de la lectura en formato papel y la lectura por parte de una persona mientras ellos/as escuchan. Esto resulta sorprendente, pues en distintas ocasiones en los ejercicios de clase se mostraba reticencia a la lectura en voz alta (la falta de entonación hacía que los demás compañeros perdieran el hilo de la narración); aunque el que haya una proporción relativamente equitativa entre las

opciones de respuestas evidencia (para este caso particular) que no hay una única modalidad de lectura que resulte bien recibida, y que se presenta a los maestros/as múltiples posibilidades de trabajo a partir del texto literario.

Tabla 9

Modalidades de lectura trabajada preferidas por los/as estudiantes

Modalidades de lectura trabajadas	Número de respuestas
Leer en voz alta donde cada uno se encarga de un fragmento	6
Ir siguiendo la lectura en formato papel	5
Lectura en voz alta por parte de la maestra	5
Leer el documento proyectado en el televisor	3
No responde	2

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del Taller final. 2024

3. Finalmente, a la pregunta ¿qué recomendaciones darían para mejorar las clases en las que se trabaje con libros?, las respuestas más repetidas son en torno a la realización de más actividades, descritas con los adjetivos de: didácticas, dinámicas o interactivas, esto para romper con la monotonía, mantener la atención y “evitar el aburrimiento” con afirmaciones como: “*que no sean muy extensas porque uno se aburre rápido*”, donde de nuevo se hace evidente el reto de habituarse a realizar una actividad por un periodo de tiempo más extenso a lo que quizá estén acostumbrados. Otros/as mencionan que contar con textos en físico podría ayudarles en el proceso de lectura: “*me gustaría manejar un libro ya que prefiero leer así y entendería mejor*”, “*el mejor modo para leer libros en equipo es leerlo en físico y por fragmentos ya que así la gente se mantiene despierta*”. También se presentan sugerencias sobre otras modalidades de trabajo: “*se podrían hacer grupos de lectura*”, e incluso el reconocimiento sobre la importancia de la disposición que como alumnos asumen

ante las clases en las que se trabaje con libros: “*interés de los estudiantes, actividades divertidas*”.

6.CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo principal el diseño de una propuesta pedagógica desde la literatura, para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, la comprensión de las transformaciones en el espacio geográfico y la promoción de lectura. Para la consecución del mismo fue necesario primero sentar las bases teóricas como sustento para la elaboración de la apuesta pedagógica que sería llevada al aula, a continuación, se exponen los resultados de ese proceso desde los aspectos teóricos, prácticos y contextuales; los alcances obtenidos, dificultades presentadas, elementos para la reflexión, aportes realizados y perspectivas a futuro.

- **Sobre los objetivos propuestos:** para el primer objetivo específico, las relaciones existentes entre la literatura y la enseñanza de las ciencias sociales (sintetizadas en el gráfico a continuación) de tipo cognitivo, didáctico y referencial; fueron reconocidas y posteriormente corroboradas desde la práctica en el aula con los/as estudiantes, trascendieron el plano teórico y contribuyeron a la enseñanza-aprendizaje por medio el desarrollo del pensamiento social desde sus componentes y categorías de análisis, trabajadas a partir de la literatura seleccionada, con una identificación clara de sus mapas literarios (intencionalidad del texto) para el ejercicio de diferentes habilidades de pensamiento, abordaje conceptual y el entendimiento de diferentes relaciones humano-medio.

Gráfico 6

Síntesis de relaciones entre la literatura y la enseñanza de las ciencias sociales



Fuente: Elaboración propia. 2024

El segundo objetivo referente a la identificación de las potencialidades de enseñanza-aprendizaje en la literatura llevó a entender que si bien todo libro puede ser una fuente de conocimiento, el material literario seleccionado para abordar las ciencias sociales y de forma particular la geografía, debe cumplir con ciertos criterios:

Un desarrollo claro del contexto sociohistórico en el cual se desenvuelve la trama, que permita analizar las dinámicas presentadas a la luz de su realidad; representación y referencias ricas sobre las características de los lugares y su uso, que posibilite un abordaje de la geografía física, humana y/o humanística; el material literario debe exponer el funcionamiento de las estructuras sociales desde lo político, ideológico, cultural, económico y/o los valores de una sociedad y su época, como punto de partida para el análisis de sus problemáticas; el relato de

sucesos históricos que develen diferentes versiones de los hechos (multiperspectivismo) desde la experiencia de sus protagonistas; y personajes con diversidad de creencias, valores, orígenes, género, clase social y oficio, que permitan poner en tensión diferentes experiencias y vivencias de los espacios.

Los relatos con un alto grado de abstracción que impiden el abordaje de un elemento dentro de su contexto; que redundan en la utilización de figuras literarias en la búsqueda de un embellecimiento del discurso a costa de la pérdida de atención y entendimiento de lo que se lee; y aquellos relatos enteramente ficcionales que no permiten hacer un paralelismo o cuestionamiento de la realidad, son los menos adecuados para el abordaje de las ciencias sociales y la geografía.

Así, el tomar la literatura como mediación cumplió el objetivo general de ser una propuesta integral de las ciencias sociales, evidencia de ello es la variedad de temáticas y conceptos tratados a lo largo de las clases (desde las cuatro categorías propuestas) y las perspectivas de análisis derivadas, tanto las que fueron abordadas como otras potenciales. Donde para el tercer objetivo específico orientado a evaluar los resultados de la propuesta pedagógica llevada al aula, se determina que los y las estudiantes reconocen las influencias que tienen algunos fenómenos en el aspecto, uso y transformación de los espacios, así como las causas que los originan y las consecuencias de los mismos en la vida de las personas (por ejemplo las migraciones, creación y disputa de fronteras, elementos de la geografía física, existencia de vías de comunicación/caminos, fenómenos como la pobreza y sobrepoblación). Además, identifican y clasifican cambios en el espacio colombiano a lo largo del tiempo desde lo cultural, infraestructural, arquitectónico, geográfico, político-administrativo, social, medioambiental y a partir de algún suceso histórico; dado el paralelismo realizado entre las lecturas trabajadas y el

contexto de los estudiantes en diferentes escalas (país, ciudad y barrio), lo anterior se evidencia en cada una de las actividades desarrolladas y de forma particular en el taller final (tablas 7 y 8). Además, la propuesta resultó ser estimulante para el ejercicio de un sistema de pensamiento sistémico al identificar diferentes elementos naturales, humanos y sociales que, en interacción permanente, intervienen en los cambios y transformaciones del espacio.

Se considera que el componente de promoción de lectura fue el menos alcanzado, dado que la finalidad de la promoción es generar interés y acercamiento a los libros a un público no lector (o escasamente) por medio de diferentes estrategias, esa finalidad se ve truncada en el momento mismo que esa promoción se da en el contexto académico y del salón de clases, donde puede percibirse a la lectura como una imposición en “el aprendizaje de tal o cual cosa” y le resta el valor intrínseco que la lectura tiene por sí misma incluso antes de ser tomada como mediación.

Convertir a una persona en lectora o fomentarla a hacerlo, requiere que se cumplan ciertas condiciones en su entorno, como una exposición constante y en diferentes escenarios a esta actividad, esto no fue así, pues las clases de geografía se desarrollaban una vez a la semana y el encuentro con ellos/as no ocurría todas las semanas. Así, la frecuencia, lugar y apoyo por parte de otros entes promotores debe ser mayor para la consecución de este objetivo, ello incluye también enfrentarse a otros desafíos como el acceso a libros físicos; los tiempos destinados a la lectura dentro y fuera de la escuela en contraste con el dedicado a otras actividades, específicamente aquellas relacionadas con las tecnologías de la información y las redes sociales; el enriquecimiento previo de vocabulario; y la formación del hábito lector.

En este punto vale la pena regresar a la pregunta que dio origen al proceso investigativo: ¿De qué forma abordar la literatura como mediación para la enseñanza de las ciencias sociales

contribuye al aprendizaje sobre las causas en que se dan las transformaciones del espacio geográfico, al tiempo que se promueve la lectura?. Si bien todo el trabajo realizado busca ser una respuesta a la misma, vale la pena precisar las dos partes de las que se compone: la pregunta por la forma refiere al *cómo*, para llevar la literatura al aula el/la maestro/a debe tener claridad en los conceptos, categorías, relaciones y habilidades de pensamiento que se quieren trabajar; además de definir unos criterios de selección de las obras (lo cual variará dependiendo del contexto) y las modalidades de acercamiento a la lectura más propicias para lograrlo de acuerdo al grupo de trabajo.

Preguntarse por las contribuciones significa ahondar por el *qué* aporta la literatura para en la comprensión socioespacial (caso particular de los cambios y transformaciones), lo cual va desde:

- El fortalecimiento de procesos cognitivos como la comprensión lectora, atención, memoria, imaginación, enriquecimiento del lenguaje y la síntesis de información.
- Desde un ámbito disciplinar permite superar las limitaciones en las que numerosas veces cae la enseñanza geográfica al priorizar los datos, cifras y definiciones. Al resaltar el plano cualitativo de las relaciones humano-medio y permitir la comprensión del cambio espacial desde sus causas sociales, culturales y políticas; además de las naturales.
- La literatura brinda escenarios espacial e históricamente situados que exponen el funcionamiento de las estructuras sociales desde lo político, ideológico, cultural, económico y/o los valores de una sociedad y su época, lo que permite a los maestros la enseñanza de las ciencias sociales desde sus tres componentes: espacio, tiempo y sociedad, en momentos específicos de la historia humana.

- **Sobre la formación docente, la práctica pedagógica y las condiciones del escenario**

educativo: la práctica pedagógica es una oportunidad de crecimiento formativo en tanto pone en evidencia los aprendizajes disciplinares adquiridos; confronta postulados e imaginarios de la teoría con el acto de enseñanza; permite asumir diferentes actividades del ser docente y la responsabilidad ética que conlleva situarse frente a un salón de clases desde los actos y las palabras; conocer al otro (los estudiantes), sus necesidades de aprendizaje, conocimientos previos, y reconocimiento de sus contextos como punto de partida para la enseñanza; identificar fortalezas, fallos y oportunidades de mejora en la práctica docente; y en general, es un proceso de retroalimentación y aprendizaje constantes del otro, con los otros y de sí mismo/a.

A partir de los retos presentados, principalmente en lograr la atención, escucha y participación de los/as estudiantes en diferentes oportunidades, se identifica como oportunidad de mejora asumir una actitud de apertura al ser capaz de romper con la dinámica y actividades planeadas en caso de ser necesario, para refocalizar la disposición de los/as estudiantes. De forma particular en este curso, el potencializar la didáctica en las actividades acorde a un grupo que demanda dinamismo, sin perder de vista y encontrando el equilibrio con una actividad como la lectura que requiere del alejamiento de otro tipo de estímulos más allá del libro, y el ejercicio de la concentración, imaginación, reflexión, metacognición y sobre todo disposición.

El ser una persona externa a la dinámica institucional permitió tener una mirada sobre distintos fenómenos que son un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho contexto por diferentes motivos: el primero es el tiempo reducido para la enseñanza de la geografía, con solo una clase a la semana de dos horas de duración de acuerdo a la malla curricular; sin embargo la realidad es que el tiempo efectivo de clase se veía disminuido a un promedio de una hora y veinte minutos (dado que la clase se desarrollaba posterior al receso de almuerzo y como

última de la jornada, los tiempos de traslado y acomodación se restaban a la clase); Esto es una evidencia más de cómo la enseñanza geográfica se ha visto reducida de forma paulatina en el ámbito escolar, y sin duda este tiempo resulta insuficiente para brindar una educación geográfica integral. Lo anterior explica qué el número de clases destinadas a la aplicación de la presente propuesta no haya podido ser más amplio, dado que ceder una clase implicaba que la maestra titular pospusiera su cronograma de actividades (aunque es necesario resaltar la apertura, apoyo y disposición de la maestra por acompañar el proceso de práctica).

Un segundo motivo es que la dinámica de clases durante toda la jornada académica se ve interrumpida por los descansos frecuentes entre las clases, que hacen que la concentración e inmersión de los/as estudiantes en las actividades se vea afectada (al estar más centrados en cuando será su próximo receso que en la dinámica misma de la clase), y que estas deban realizarse “a contra reloj”.

Un tercer elemento es el uso de dispositivos celulares en el salón de clases, una problemática (cuando no son utilizados como herramienta enriquecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje) extendida en los escenarios escolares dado el momento generacional en que se encuentra la sociedad; y aunque representó un inconveniente sobre todo en las primeras clases (posteriormente se tomó acción al reducir su uso por petición de los padres de familia), se denota que cualquier actividad que no sea altamente estimulante -como la que ofrecen diferentes tipos de interacción en redes sociales y videojuegos- difícilmente capta su interés, la necesidad de interconexión permanente y la pérdida rápida de atención es evidente. De allí que otro tipo de recursos como imágenes y videos representaran un gran apoyo en trabajo alrededor de libros, pues contextualizan, ilustran, ejemplifican y refuerzan lo planteado en el texto; son elementos

dinamizadores que ayudan a mantener la atención, sin embargo, los docentes deben procurar que la lectura siga siendo el elemento principal de trabajo.

Lo anterior demanda de los docentes pensar en actividades interesantes para adaptarse al contexto, pero también en formas de fortalecer aquellas habilidades de pensamiento que aunque resulten atractivas o no para los estudiantes, son necesarias para el aprendizaje. Por ejemplo las relacionadas con la lectoescritura, como la comprensión de enunciados, la dicción en la lectura en voz alta, y la captación de ideas sobre lo leído. Enunciar esta necesidad de los contextos escolares no es nada nuevo, el que se repita evidencia que es una problemática latente, el reto está en realizar acciones que efectivamente atiendan estas demandas.

De acuerdo a las respuestas del formulario de diagnóstico de hábitos de lectura sobre la frecuencia de realización de actividades relacionadas con la lectura en clase de ciencias sociales presentados en la Tabla 3, se observa que la práctica de lectura en voz alta mayoritariamente no es utilizada, al igual que la lectura de obras literarias como novelas, cuentos o crónicas, así como artículos de prensa para el abordaje de temáticas en clase; mientras que la utilización de libros de texto específicos de historia y geografía es más usual, al igual que la realización de actividades de comprensión lectora. La experiencia de práctica pedagógica permite concluir que es necesario realizar con más frecuencia y desde todas las áreas, este tipo de actividades. Además de trabajar con los y las estudiantes en la habilidad de comunicar ideas y crear argumentos compuestos a la hora de expresarse, para así superar la mera enunciación de ideas y palabras sueltas o desarticuladas.

• **Los aportes al colegio:** desde un aspecto formal, la literatura propuesta no fue escogida de forma arbitraria, además de responder a los objetivos particulares del trabajo y abarcar de forma transversal las cuatro categorías propuestas; se contribuyó a la construcción de relaciones

históricas, culturales, espaciales, ambientales y ético-políticas planteadas desde los estándares nacionales, además, se buscó consonancia con la malla curricular de la institución y sus temáticas propuestas para cada trimestre académico, donde la literatura aportó entorno al aprendizaje sobre espacios geográficos, conceptos o procesos que se venían trabajando, y no como una imposición externa o desarticulada del proceso educativo en curso.

De forma adicional el presente trabajo brinda una apreciación de las preferencias de los/as estudiantes sobre las modalidades que resultan más favorables -desde la experiencia- a la hora de trabajar con una mediación a la que no están acostumbrados, la lectura, aunque las preferencias y resultados esperados no se pueden generalizar a otros escenarios, dado que las características particulares de los participantes son determinantes para cada proceso.

• **Los aportes a la universidad:** si bien las propuestas para la enseñanza desde las ciencias sociales y la geografía mediadas por la lectura no son algo nuevo en el ámbito académico ni en la Universidad Pedagógica Nacional; al contrario que estas, caracterizadas por partir desde un área específica (historia o geografía), y para la enseñanza de una habilidad o concepto particular -aportes igualmente necesarios y valiosos por su especificidad o enfoque- la presente propuesta se caracteriza por la definición de unas categorías de trabajo (modificación del espacio a partir de conflictos; campo y ciudad, división tradicional del espacio habitado; transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo; y manifestaciones de la cultura en el espacio) caracterizadas por la interseccionalidad con la que abarcan las diferentes formas de relacionamiento humano-medio y su potencialidad interdisciplinar para el área de ciencias sociales. Que en este caso funcionaron para el aprendizaje sobre cambios y transformaciones en el espacio, pero pueden ser utilizadas por los maestros en formación y

ejercicio como punto de partida para construir otro tipo de análisis (político, histórico, económico...).

El presente trabajo es una respuesta al permanente llamado por la interdisciplinariedad en el trabajo de aula, que evidencia la necesidad de incorporar también la literatura en los procesos de formación de futuros/as maestros/as como mediación de su propio aprendizaje y como preparación previa para poder hacer lo mismo con sus futuros estudiantes.

• **Perspectivas a futuro:** la propuesta presentada deja la puerta abierta para utilizar la literatura como mediación desde diferentes líneas de investigación, áreas de estudio y contextos. Así resultaría enriquecedor para los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación académica: trabajar la propuesta con diferentes cursos y edades explorando nueva literatura adaptada según el grupo; abordar por separado las cuatro categorías propuestas a fin de construir (e ir ampliando) una selección de literatura específica para cada una de ellas; utilizar la literatura de forma transversal y como estructura para el aprendizaje de y con otras áreas en escuela (como elementos de las ciencias naturales mencionados en los libros que permitirían retomar el componente de la naturaleza para la conformación del espacio).

Respecto a lo metodológico y que por diferentes limitaciones (principalmente de tiempo) para la implementación de la propuesta no pudieron realizarse, queda abierta la posibilidad de explorar diferentes modalidades de trabajo en el aula como grupos de lectura; abordar los textos al completo y no solo por medio de fragmentos para una mayor inmersión en la narración y comprensión del panorama allí presentado; el seguimiento de lectura individual con recursos en formato papel; e incluso asignar ejercicios de lectura autónoma y fuera del espacio académico.

Este tipo de apuestas se enfrentan a diferentes desafíos para ser llevadas al aula, muchos de ellos radican en la voluntad particular de las instituciones de incorporar la lectura como componente relevante dentro de su estructura curricular, y de los maestros/as para generar dichos espacios en clase. Mientras que otros están directamente relacionados con el sistema educativo, y específicamente del sector público, donde se requiere una mayor disposición de material educativo (ya no solo libros sino diferentes recursos para la enseñanza) y plantear la posibilidad de que lleguen a formularse planes lectores con el apoyo del sector público para que llevar la lectura al aula no dependa únicamente de la iniciativa particular de un maestro, sino que formen parte de la normativa.

6.1 Una última reflexión: didáctica de la literatura, promoción y mediación de lectura ¿una tarea de los maestros en ciencias sociales?

En Colombia, la labor docente de los maestros y maestras debe responder a una serie de exigencias desde la normativa nacional, cuyo objetivo es tanto la garantía de derechos como la obtención de resultados satisfactorios en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Además de llevar a cabo diferentes actividades administrativas y de planeación, que en la mayoría de los casos exceden el tiempo asignado a la jornada laboral.

Lo anterior explica en parte el por qué la cultura lectora en la escuela no esté lo suficientemente establecida (al necesitar un tiempo significativo para actividades de este tipo) y por qué asignar esta tarea también a los/as maestros/as de ciencias sociales pueda generar resistencia (pues asumirla requeriría enfrentarse a nuevos retos y responsabilidades), y el reforzar la tendencia a delimitar la educación literaria al área tradicional de Lengua castellana/Español.

Lo anterior se justifica si nos referimos exclusivamente a la primera acepción de la didáctica de la literatura como una disciplina y didáctica específica encargada de la enseñanza

sobre la forma y contenido de las obras, su interpretación y análisis. Sin embargo una segunda, referida a “la literatura como fuente discursiva para otras disciplinas” planteada por Carrillo, S & Zúñiga, J (2020) como una de las vertientes de su análisis sobre los usos pedagógicos y didácticos de la literatura en Colombia, alude directamente a los maestros que deseen utilizar la literatura, indistintamente de su disciplina, para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Gráfico 7

Categorías de los usos didácticos y pedagógicos de la literatura en Colombia 2015-2020



Fuente: Carrillo, S y Zúñiga, J. 2020. p.7

Ello requiere que los/as maestros/as en ciencias sociales que decidan hacerlo, superen el papel de promotores de lectura, que como se dijo anteriormente, consiste en generar interés y acercamiento a los libros a un público no lector (o escasamente) y es una actividad normalmente asumida por grandes entidades, que generan políticas orientadas a lograr un largo alcance y donde su público objetivo algunas veces no resulta del todo específico. Algunos ejemplos de promoción de lectura en Colombia son las iniciativas desarrolladas por el Ministerio de educación nacional con apoyo del ministerio de cultura: Plan Nacional de lectura, escritura y oralidad PNLEO “leer es mi cuento” (2018-2022); Plan nacional de lectura y bibliotecas “leer

libera” (2003-2010); Regalar un libro es mi cuento (2015-2016); Apégate a la lectura en voz alta (2014); Leer es mi cuento en la biblioteca (2015); Leer es mi cuento en vacaciones (2016-2017); Fortalecimiento a la red de bibliotecas públicas; y las Ferias del libro realizadas anualmente desde el año 2016.

Por lo anterior, si en un principio se ha de ser promotor para generar interés y deseo en los estudiantes por explorar los mundos literarios, en lo que Altamirano, F (2016) llama “contagio literario”, y Gonzáles, F (2003) “encuentro emocional”, para referirse a las sensaciones, sentimientos y procesos mentales experimentados únicamente por el individuo en su experiencia de lectura, y que no pueden ser enseñados por otro, pues la experiencia siempre es individual. Resulta luego más adecuado referirse los/as maestros/as como mediadores.

El rol de mediador/a convierte a los docentes en acompañantes directos, permanentes y activos del proceso de aprendizaje de su público específico (estudiantes) en relación con los textos. Lo cual demanda plantear de forma clara los objetivos de aprendizaje que desea alcanzar, seleccionar las obras literarias adecuadas y pertinentes para lograrlo de acuerdo con unos criterios específicos (edades del grupo, intereses, vocabulario...), pensar en estrategias de introducción y contextualización de las obras, así como actividades que permitan la reflexión, y un método evaluativo que ponga en evidencia el progreso conseguido y las habilidades desarrolladas. Este proceso, que no es diferente a cualquier otro de planeación de clases del quehacer docente, lleva consigo una certeza: sin maestros/as lectores/as no puede haber niños, niñas y jóvenes lectores.

El llamado también está dirigido a convertir la lectura en un hábito en la escuela como elemento fundamental de todo el proceso educativo, así como buscar trascender los muros institucionales, en el reconocimiento de que la educación es responsabilidad de la sociedad en

conjunto, y por tanto, los diferentes entornos en que se desenvuelven los/as estudiantes son ampliamente importantes para su educación integral, iniciando por los hogares.

ANEXOS

Anexo 1: fichas de potencialidades de enseñanza en la literatura, al respecto de otras obras

LA GUERRA MODERNA. NUEVAS CRÓNICAS DE LARGA DISTANCIA

Título	La Guerra Moderna. Nuevas crónicas de larga distancia	Género	Crónica
Autor/a	Martín Caparrós	Editorial	Random House
Año de Publicación	1999		
<p>Sinopsis: Escritas a lo largo de los años noventa, las crónicas reunidas en este libro continúan el recorrido que Caparrós inició con su Larga distancia. El turismo pedófilo en Sri Lanka — probablemente su relato más leído—, la mafia de la música tropical argentina, la comunidad de skinheads y neonazis en Berlín, el impresionante Museo del Holocausto en Washington, el carnaval de Río, la siempre fidelísima Habana, la guerra en la ex Yugoslavia y un recorrido por el país más aislado de la Tierra son solo algunos de los temas que, con su característico tono a la vez juguetón y erudito, ataca Caparrós, entre breves aguafuertes sobre Nueva York, donde entonces vivía.</p>			
Citas ilustrativas			
<ul style="list-style-type: none"> • Después dice que los americanos no entienden a los serbios, que no los pueden entender: que les podrían ganar una guerra con nombres, pero nunca con bombas, dice, y cuenta un chiste: — Están el americano y el serbio. Entonces el serbio le dice al americano: ustedes no entienden nada, porque no tienen historia. Y el americano: sí, pero ustedes ya no tienen geografía. (p.287) • En la prensa mundial, Sri Lanka existe poco. Las noticias sólo hablan de Sri Lanka cuando los guerrilleros tameses —los Tigres— hacen volar algo. Los tameses son una etnia que viene de la India, de religión hinduista, que vive sobre todo en el norte; los cingaleses, budistas, que son originarios de Sri Lanka y son la mayoría, gobiernan el país. Los tameses quieren formar un estado independiente, y los cingaleses se oponen: la guerra ya lleva más de quince años... Sólo las costas del sudoeste son seguras. Los Tigres no atacan los lugares turísticos, porque gran parte del negocio del turismo pertenece a tameses, y sería como escupir para arriba. (p.13) • En Berlín hay grandes parques donde cazaba el Kaiser y grandes avenidas por donde corrían los vientos de la historia y muchos tanques rusos. Hay palacetes refinadísimos en los que se prepararon sinfonías maestras o la solución final de los campos de exterminio, y barrios de edificios antiguos ocupados por artistas marginales, y marginales sin el menor arte. Hay ruinas conservadas para memoria de la guerra y gigantescos socavones donde se está edificando el nuevo centro del viejo continente. Y todavía se ven por todas partes, aunque intenten borrarlas, las huellas de cuando había dos ciudades, dos mundos enemigos. Esa mañana, yo había atravesado la ciudad: había visto cómo las casas se descascaraban lentamente a medida que avanzaba hacia el este, cómo las ropas, cómo las caras se descascaraban lentamente y los dos países iban apareciendo detrás de la pintura demasiado nueva. Los hombrecitos estilizados de los semáforos occidentales se transformaban en gorditos con sombrero y los bluyíns se convertían en esos clásicos soviéticos, pregastados con grandes manchas de lavandina socialista. Al final, en los suburbios más remotos, los edificios parecían importados de Bucarest o Volgogrado.(p.65) • En el escudo de La Habana, que data de 1665, hay un lema que parece un chiste: “Siempre Fidelísima Ciudad”. La Habana, cada vez más fidelísima, es un prodigio de ciudad. No hay ciudad en América Latina que me guste más: durante tres siglos La Habana fue haciéndose edificios de extrema belleza y, desde hace más de treinta años, nadie los cambia ni derriba. En sus calles, los grandes coches americanos de los cincuentas y las motos con sidecar circulan 			

entre columnas y columnas. Las ciudades, como el resto de los seres, suelen tener su esqueleto por adentro, tapado por sus carnes. La Habana tiene su esqueleto afuera, derritiéndose al sol: no hay ciudad que muestre más columnas. (p.104)

- Nueva York es la ciudad hecha para el consumo: todas lo son, ahora, pero ninguna con la fuerza y el ahínco de la Gran Capital. En Nueva York siempre da la impresión de que todo puede comprarse todo el tiempo: los negocios no cierran casi nunca, no hay semana sin unas rebajas, y es difícil imaginar algún producto que Nueva York no ofrezca. Todo lo que el mundo produce está en algún negocio aquí, listo para venderse.(p.130)
- La técnica de los sin tierra es una rara mezcla de acción directa y respeto por las instituciones. Ocupan el predio, enfrentando a veces a los pistoleros del fazendeiro pero, una vez que están ahí, solicitan al gobierno, a través del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria, la expropiación y concesión de esas tierras. Y, si el trámite se alarga, intentan otras formas de presión: cortes de rutas, marchas a las ciudades, ocupaciones de edificios públicos, agitación mediática. Mientras, mantienen el campamento y van asentando su organización. La espera puede durar meses, años; tienen que estar preparados para contestar los ataques de los fazendeiros y, a veces, de la policía.(p.166) [...]Cuando empezamos, pensábamos que con la obtención de la tierra la gente conseguiría paz y felicidad. La historia nos demostró que no, que después de romper la cerca del latifundio nos encontramos con la cerca de la injusticia, la cerca del mercado, la cerca del preconcepto, la cerca del gobierno que no prioriza las políticas sociales. Ahora sabemos que el problema no consiste en que no tenemos tierras, sino en que somos una parte de ese pueblo que está siendo empujado hacia afuera del sistema, hacia las estadísticas de la miseria. (p.172)
- Nueva York se presenta como el espacio de un caos permanente: la mezcla y competencia de los edificios, la indefinición de los barrios, En Nueva York todo se mezcla. Y la mezcla también contribuye al clima de energía desencadenada: el caos como placer estético. La pelea está todo el tiempo en escena. Las ciudades europeas suelen ser amaneradas: encontraron, en algún momento, un estilo y lo repiten, con más orgullo que resignación. Eso las hace calmas, amables y coquetas: previsibles como francesa en flor. Nueva York es un canto a la iniciativa individual capitalista: cada cual esforzándose por superar al otro sin reparar en medios. (p.174)
- La oficina de teléfonos de Rangún es un viejo edificio colonial con las paredes interiores pintadas de azul, grandes ventiladores lentos en el techoy la luz vacilante de pocas lamparitas. Es probable que Birmania sea uno de los escasísimos países — sino el único— que mantiene algunas tradiciones del estalinismo: las enormes oficinas polvorientas, casi vacías, donde se acumulan pilas de expedientes que nadie leerá; los murales donde un pueblo feliz avanza radiante hacia el futuro venturoso; la represión política y la ley del silencio; las escuelas muy pintadas; los trabajos forzados; la nomenclatura superexclusiva y los chantajes morales.

Capítulo	Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales	Conceptos y categorías
Sri Lanka LOS NIÑOS PRIMERO (1996)	-Guerra civil de Sri Lanka (enfrentamiento entre Tamiles y Cingaleses) -Características de la geografía física y poblacional de Sri Lanka -Historia y legado colonial de la isla (productos de exportación)	Socialismo Guerra fría Latifundio
Norte América MEMORIAS DEL SUBSUELO	-Holocausto judío -Quema de libros 1933, Plaza de la ópera-Berlín	

	<ul style="list-style-type: none"> -Migración judía a Norte América -Ocupación nazi de Polonia -Características de los campos de concentración -Juicios de Núremberg 	<ul style="list-style-type: none"> Consumismo Capitalismo Separatismo Estado independiente Nacionalismo Fascismo Antisemitismo Nacionalsocialismo Sionismo Reforma agraria Colonialismo Economía de mercado Dictaduras Subdesarrollo
Berlín AL ESTE DEL PARAÍSO (1992)	<ul style="list-style-type: none"> -Disolución de la unión soviética -Caída del muro de Berlín -Diferencias (culturales, arquitectónicas y económicas) este-oeste de Berlín -Movimientos migratorios a Alemania 	
La Habana SIEMPRE FIDELÍSIMA (1997)	<ul style="list-style-type: none"> -Revolución cubana -Periodo Especial, crisis económica cubana posterior a la caída de la URSS -Personajes históricos: Fidel Castro Che Guevara -Cuba: economía y desempleo, arquitectura, influencia estadounidense 	
Brasil LA TIERRA DE LOS SIN TIERRA	<ul style="list-style-type: none"> -Movimiento de los Sin Tierra en Brasil -Privatización: carreteras, represas y minas -Deforestación de la Amazonía -El milagro económico brasilero (gobierno militar 1964-1985) 	
Birmania LA FIN DEL MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> -Características geográficas y poblacionales -Birmania colonia británica e independencia -Historia política y económica del país -El problema del narcotráfico en Asia, países productores del Triángulo de oro (Birmania, Laos, Tailandia) 	
China - Tíbet Lama y la Madre MÁS BUENOS QUE LASSIE	<ul style="list-style-type: none"> -Invasión China en el Tíbet -Personaje histórico: Dalai Lama y el budismo -Movimiento de liberación del Tíbet -Injerencia norteamericana en el conflicto tibetano 	
Serbia – Antigua Yugoslavia BELGRADO BAJO FUEGO	<ul style="list-style-type: none"> -Disolución de Yugoslavia -proyecto La gran Serbia (Slovodan Milosevic, personaje histórico) -Bombardeo estadounidense a Serbia -Guerras de Yugoslavia -Guerras de los Balcanes 	

ALÍ Y NINO

Título	Alí y Nino	Género	Novela
Autor/a	Kurban Said	Editorial	Libros del Asteroide
Año de Publicación	1937		
<p>Sinopsis: A comienzos del siglo XX, la ciudad de Bakú, en Azerbaiyán, vive en un frágil equilibrio entre Oriente y Occidente. Crisol de culturas en el que han convivido durante años georgianos, turcos, armenios y rusos, cristianos, judíos y musulmanes, sufre una profunda transformación a finales del XIX cuando empiezan a explotarse sus ricos yacimientos petrolíferos. El inicio de la Primera Guerra Mundial complica aún más su situación, pues para muchos de los países en lucha se convierte en una posición estratégica. Esa es la ciudad en la que Alí Khan, un joven aristócrata musulmán, se enamora de la bella y enigmática Nino, una joven princesa cristiana. Para estar juntos deben vencer prejuicios y enemistades ancestrales y desafiar las costumbres de su país. Cuando finalmente lo logran, la guerra amenaza con llevarse por delante la sociedad en la que habían vivido hasta entonces. (p.2)</p>			
Citas ilustrativas			
<ul style="list-style-type: none"> • «Europa está rodeada de mar por el norte, el sur y el oeste. Las fronteras naturales del continente son el océano Atlántico y el mar Mediterráneo, y el océano Ártico al norte. El extremo septentrional de Europa, según la ciencia, es la isla de Mageroya; el extremo meridional es Creta y el occidental, el archipiélago de Dunmore Head. La frontera oriental de Europa se extiende a lo largo de los Urales por el Imperio ruso y cruzando el mar Caspio atraviesa Transcaucasia. Sobre esto la ciencia aún no se ha definido. Algunos estudiosos piensan que la región situada al sur de la cordillera del Cáucaso pertenece a Asia, pero otros opinan que estas tierras han de considerarse Europa, especialmente si se tiene en cuenta su desarrollo cultural. Así que, niños, el que nuestra ciudad haya de pertenecer a la avanzada Europa o a la atrasada Asia va a depender en parte de cómo os comportéis vosotros». El profesor sonrió, satisfecho. Los cuarenta alumnos de tercer curso del Instituto de Bachillerato de Humanidades del Imperio ruso de la ciudad de Bakú, en Transcaucasia, nos quedamos sin respiración ante este saber tan profundo y ante el peso de nuestra responsabilidad. Éramos treinta musulmanes, cuatro armenios, dos polacos, tres sectarios y un ruso, y estuvimos un rato callados. Entonces Mehmed Haidar levantó la mano desde la última fila y dijo: «Perdone, profesor, pero es que preferimos quedarnos en Asia». (p.5) • La oscuridad envolvía la ciudad, que parecía un animal al acecho, listo para saltar o para jugar. En realidad, eran dos ciudades, una metida dentro de la otra como una nuez dentro de su cáscara. La cáscara era la ciudad nueva, más allá de la antigua muralla. Las calles allí eran anchas, las casas altas, los hombres codiciosos y ruidosos. Esta ciudad nueva había nacido del petróleo, que procede de nuestro desierto y nuestra riqueza. Allí había teatros, escuelas, hospitales, bibliotecas, policías y bellas mujeres de hombros desnudos. En la ciudad nueva comenzaba la frontera geográfica de Europa. En el interior de la muralla las casas eran estrechas y curvas como el sonido de los sables orientales. Los alminares de las mezquitas se elevaban contra el suave cielo iluminado por la luna, muy distintas a las torres de perforación de la casa Nobel. Junto a la muralla este de la ciudad vieja se alzaba la Torre de la Muchacha. (p.13) • “Cuando nuestros gloriosos antepasados, oh Kan, llegaron a esta tierra en la que se harían un nombre grande y temido, exclamaron “¡Kara bak!”: “¡Mira, hay nieve!”. Pero cuando se acercaron a las montañas y vieron el bosque, exclamaron “¡Karabaj!”: “¡Jardín negro!”. Y desde entonces esta tierra se llama Karabaj. Aunque antes se llamó Sunik y antes de eso Agvar. (p.28) • Shusha era una ciudad particular situada a cinco mil de altura y habitada por armenios y musulmanes, constituía desde hacía siglos el puente entre el Cáucaso, Persia y Turquía. Era una 			

bella ciudad, rodeada de montañas, bosques y ríos En las montañas y en los valles se alzaban pequeñas cabañas de Adobe que aquí llamaban con infantil osadía “palacios”. Allí vivían los señores feudales de la zona. (p.28)

- Por supuesto que el zar ha declarado la guerra. “Pero ¿a quién ha declarado la guerra?” pregunté exasperado. Mustafá metió la mano en el bolsillo y sacó un trozo de papel lleno de garabatos. Carraspeó y leyó gravemente, pero con dificultad: “Al emperador alemán y al emperador austríaco, al rey de Baviera, al rey de Prusia, al rey de Sajonia, al rey de Wurtemberg, al rey de Hungría y a numerosos príncipes”.(p.40)
- “Los dos queremos luchar princesa, los dos queremos, pero no si es el uno contra el otro. Un escarpado muro nos separa de los rusos, este muro es la cordillera del Cáucaso. Si vencen los rusos, nuestra tierra pasará a ser completamente rusa. Perderemos nuestras iglesias, nuestra lengua, nuestra singularidad. Nos convertiremos en los bastardos de Europa y Asia, en vez de formar el puente entre una y otra. No, el que lucha por el zar lucha contra el Cáucaso”, “los persas y los turcos desgarraron nuestra Tierra. El sah devastó el este y el sultán el oeste. ¡cuántas esclavas georgianas acabaron en un harén! Los rusos no entraron solos, los llamamos nosotros. Lo reconozco, los rusos trajeron la paz hasta tierra, pero ahora nosotros, el pueblo del Cáucaso, podemos defender esta paz sin los rusos. Los rusos alegan que nos tienen que proteger unos de otros, por eso los regimientos son rusos, los funcionarios y gobernadores son rusos. (p.55-56)
- Un buen día, una noticia recorre la ciudad: su majestad imperial, el sultán del alto Imperio Otomano Mehmed V Rashid, ha decidido declarar la guerra al mundo de los infieles; sus victoriosas tropas se trasladan hacia este y oeste para liberar a los creyentes del yugo de Rusia e Inglaterra; se ha declarado la Guerra Santa, y sobre el palacio del califa ondea la bandera verde del profeta. (p.58)
- Por todas partes hay polvo y suciedad. No es que los persas amen el polvo o la suciedad. Pero dejan las cosas como están, porque saben que al final todo se convertirá en polvo. (p.123)
- “A partir de ahora los bárbaros serán nuestros esclavos”, “¿Cómo es eso?”, “Pues bien, los ingleses aman el trabajo y nosotros la belleza. Ellos aman el combate y nosotros la calma. De modo que nos hemos puesto de acuerdo. Ya no tendremos que preocuparnos de la seguridad en nuestras fronteras. Inglaterra se encargará de proteger a Irán, construirá carreteras y edificios y hasta nos pagará dinero a cambio” [...] Aquí estaba Asia, bajando las armas ante Europa por el miedo a convertirse en europea. (p.132)
- Según informaba el periódico, el letrado Fez Alí Kan de Choja, había proclamado en Ganja la República Libre de Azerbaiyán. El cerco turco se cerraba poco a poco alrededor de la Bakú rusa [...] El camino hacia el frente estaba cortado: patrullas inglesas y rusas vigilaban las fronteras. El ancho puente sobre el Araxes, que unía a Irán con el escenario de la guerra, estaba bloqueado con alambre de espino, ametralladoras y soldados. Cual caracol que se mete en su casa, así se escondía Irán en su resguardada calma. (p.137-139)
- “Mira esto Ilias Beg”, le dije llevándole hasta el mapa, “nuestros apoyos naturales eran Turquía y Persia, pero ahora los dos están debilitados. Flotamos en el vacío, y desde el norte nos empujan ciento sesenta millones de rusos, sedientos de nuestro petróleo. Mientras estén aquí los ingleses, ningún ruso, sea rojo o blanco, se atreverá a cruzar la frontera. Si los ingleses se marchan, para defender Azerbaiyán solo quedaremos tú y yo y los pocos regimientos que nuestro pequeño país sea capaz de organizar”. “y qué”, Ilias Beg sacudía la cabeza sin preocuparse, “para eso están los diplomáticos, para firmar tratados de amistad con Rusia. El ejército tiene mejores cosas que hacer”. Era inútil tratar de convencerlo de que la diplomacia solo tiene sentido si está bien respaldada por un ejército. (p.162)

Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales

Conceptos y categorías

<p style="text-align: center;">-Imperio persa</p> <p>-Religión y cultura musulmanas, el papel de la mujer en la sociedad</p> <p>-Geografía del Cáucaso y conflictos históricos de la región</p> <p>-Turquía y Rusia, influencia y lucha de poderes en el Cáucaso</p> <p style="text-align: center;">-Caída de los imperios Otomano y ruso</p> <p>-Repercusiones de las Guerras mundiales y la Revolución rusa en el Cáucaso</p> <p>-Luchas de independencia de Azerbaiyán y su desarrollo industrial petrolero</p> <p style="text-align: center;">-1918-1920 Disputa ruso-otomana por Bakú</p> <p>-Diferencias culturales, económicas, ideológicas y tecnológicas entre Oriente y Occidente</p> <p>- “El gran juego”, disputas entre el imperio ruso y británico por el control de Asia</p> <p style="text-align: center;">-Conflictos étnico-culturales y religiosos de la región</p>	<p>Civilización</p> <p>Modernidad</p> <p>Identidad Nacional</p> <p>Nacionalismo</p> <p>Estado-nación</p> <p>Secularismo</p> <p>Imperialismo</p> <p>Globalización</p> <p>Panislamismo y</p> <p>Panturquismo</p>
--	--

INÉS DEL ALMA MÍA

Título	Inés del alma mía	Género	Novela
Autor/a	Isabel Allende	Editorial	Plaza y Janes Editores
Año de Publicación	2006		
<p>Sinopsis: Inés Suárez, costurera, nacida en España y en la pobreza, se ve condenada a una vida de trabajo duro sin recompensa o esperanza para el futuro. Es el siglo XVI, el comienzo de la conquista española de las Américas, y cuando su marido perezoso desaparece llenándose al Nuevo Mundo, Inés aprovecha la oportunidad para buscarlo como excusa para huir de su sofocante patria y buscar aventuras. Después de un adverso viaje a Perú, se entera de que su marido ha muerto en una batalla. Al poco tiempo ella comienza una historia de amor fogosa con un hombre que cambiará el curso de su vida: Pedro de Valdivia, héroe de guerra y mariscal de campo del famoso Francisco Pizarro. Juntos, Inés y Valdivia construirán la nueva ciudad de Santiago y librarán una guerra sin cuartel contra los indígenas chilenos. La horrible lucha los cambiará para siempre, llevando a cada uno hacia destinos separados. (p.2)</p>			
Citas ilustrativas			
<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo las procesiones porque en una de ellas conocí a Juan, el hombre que habría de ser mi primer marido. Fue en 1526, año de la boda de nuestro emperador Carlos V con su bella prima Isabel de Portugal, a quien habría de amar la vida entera, y el mismo año en que Solimán el Magnífico entró con sus tropas turcas hasta el centro mismo de Europa, amenazando a la cristiandad. Los rumores de las crueldades de los musulmanes aterrorizaban a la gente y ya nos parecía ver a esas hordas endemoniadas ante las murallas de Plasencia. (p.12) • Por fin obtuve licencia real para embarcarme a las Indias, después de gestionarla por años. La Corona protegía los vínculos matrimoniales y procuraba reunir a las familias para poblar el Nuevo Mundo con hogares legítimos y cristianos, pero no se daba prisa en sus decisiones; todo es muy demorado en España, como bien sabemos. Sólo daban licencia a mujeres casadas para juntarse con sus maridos siempre que fuesen acompañadas por un familiar o una persona de respeto. Para obtener mis papeles, dos testigos debieron dar fe de que yo no era de las personas prohibidas, ni mora ni judía, sino cristiana vieja. (p.19) • Aguirre y Valdivia tenían en común que vinieron al mundo en 1500, el mismo año del nacimiento del sacro emperador Carlos V, monarca de España, Alemania, Austria, Flandes, las Indias Occidentales, parte de África y más y más mundo. Los jóvenes no eran supersticiosos, pero se jactaban de estar unidos al rey bajo la misma estrella y, por lo tanto, destinados a similares hazañas militares [...]agradecían la suerte de ser católicos, garantía de salvación del alma, y españoles, es decir, superiores al resto de los mortales. Eran hidalgos de España, soberana del mundo, larga y ancha, más poderosa que el antiguo Imperio romano, señalada por 			

Dios para descubrir, conquistar, cristianizar, fundar y poblar los más remotos rincones de la Tierra. (p.21)

- En el primer asalto a Roma, los voraces invasores quemaron iglesias, conventos, hospitales, palacios y casas particulares. Mataron a destajo, incluso a los locos y enfermos del hospicio y a los animales domésticos; torturaron a los hombres para obligarlos a entregar lo que habían escondido; violaron a cuanta mujer y niña hallaron; asesinaron desde a las criaturas de pecho hasta los ancianos. El saqueo, como una interminable orgía, continuó por semanas. Los soldados, ebrios de sangre y alcohol, arrastraban por las calles las destrozadas obras de arte y reliquias religiosas, decapitaban por igual estatuas y personas, se robaban lo que podían echar en sus bolsas y lo demás lo hacían polvo. Se salvaron los famosos frescos de la Capilla Sixtina porque allí velaron el cuerpo del condestable de Borbón. En el río Tíber flotaban miles de cadáveres y el olor a carne descompuesta infestaba el aire. Perros y cuervos devoraban los cuerpos tirados por doquier; después llegaron las fieles compañeras de la guerra, el hambre y la peste, que atacaron por igual a los desventurados romanos y a sus victimarios. Sesenta días más tarde terminó por fin el horroroso saqueo de Roma, que puso fin a una época —el papado renacentista en Italia— (p.25)
- —¿Creéis que aún hay oportunidades para hombres como nosotros en la Terra Nova? — preguntó Valdivia—. Han transcurrido cuarenta y tres años desde el arribo de Colón y veintiséis desde que Cortés conquistó México... —Y veintiséis también desde que Fernando de Magallanes inició su viaje alrededor del mundo. Como veis, la Tierra está en expansión, las oportunidades son infinitas. No sólo el Nuevo Mundo está abierto a la exploración, también África, India, las islas Filipinas y mucho más —insistió el joven Alderete. (p.32)
- El capitán transmitió al Inca la invitación de Pizarro, pero se sentía acongojado porque sabía que era una trampa para hacerlo prisionero, de acuerdo con la estrategia habitual de los conquistadores en esos casos. Le bastaron pocas horas para aprender a respetar a esos indígenas; nada tenían de salvajes, al contrario, eran más civilizados que muchos pueblos de Europa. Comprobó, admirado, que los incas tenían conocimientos avanzados de astronomía y habían elaborado un calendario solar; además, llevaban el censo de los millones de habitantes de su extenso imperio, que controlaban con impecable organización social y militar. Sin embargo, carecían de escritura, sus armas eran primitivas, no usaban la rueda ni tenían animales de carga o de montar, sólo unas delicadas ovejas. (p.33)
- El mundo estaba cambiando a pasos de gigante. Le había tocado nacer en una época espléndida en la que por fin se revelaban los misterios del Universo: no sólo la Tierra había resultado ser redonda, también había quienes sugerían que ésta giraba en torno al Sol y no a la inversa. ¿Y qué hacía él mientras todo eso ocurría? Contaba corderos y cabras, recolectaba bellotas y aceitunas. (p.35)
- Las cartas de navegación ya no eran secretos bien guardados, hasta los malditos ingleses las poseían. Otra cosa eran las cartas del estrecho de Magallanes o de la costa del Pacífico, me aclaró; los pilotos las cuidaban con sus vidas, pues eran más valiosas que cualquier tesoro del Nuevo Mundo [...]. Como no estaban completas, en cada viaje los pilotos tenían el deber de anotar sus observaciones, desde el color del agua y las nubes, hasta la menor novedad en el contorno de la costa cuando ésta se hallaba a la vista, así podían ajustar las cartas, que después servirían a otros viajeros. (p.37,57)
- después de cargar agua fresca, frutos tropicales y carne salada, la nave del maestro Manuel Martín nos condujo hacia el puerto de Cartagena, que ya entonces era de importancia fundamental, porque allí se embarcaban los tesoros del Nuevo Mundo rumbo a España. Las aguas del mar Caribe eran azules y limpias como las piletas de los palacios de los moros. El aire tenía un olor intoxicante de flores, fruta y sudor. La muralla, construida con piedras unidas por una mezcla de cal y sangre de toro, brillaba bajo un sol implacable. Centenares de indígenas, desnudos y con cadenas, acarreaban grandes piedras, azuzados a latigazos por los

capataces. Ese murallón y una fortaleza protegían a la flota española de los piratas y otros enemigos del imperio. En el mar se mecían varias naves ancladas en la bahía, algunas de guerra y otras mercantes, incluso un barco negrero que transportaba su carga del África para ser rematada en la feria de negros. Se distinguía de los otros por el olor que emanaba a miseria humana y maldad. Comparada con cualquiera de las viejas ciudades de España, Cartagena era todavía una aldea, pero contaba con iglesia, calles bien trazadas, viviendas enjalbegadas, edificios sólidos de gobernación, bodegas de carga, mercado y tabernas. La fortaleza, todavía en construcción, presidía desde lo alto de una colina, con los cañones ya instalados y apuntando a la bahía. (p.42)

- El istmo de Panamá es una angosta faja de tierra que separa nuestro océano europeo del mar del Sur, que también llaman Pacífico. Tiene menos de veinte leguas de ancho, pero las montañas son abruptas, la selva muy espesa, las aguas insalubres, los pantanos putrefactos y el aire está infestado de fiebre y pestilencia. Hay indios hostiles, lagartos y serpientes de tierra y de río, pero el paisaje es magnífico y las aves bellísimas. (p.45)
- Apenas Diego de Almagro se fue con sus bravos a Chile, Pizarro debió enfrentar una insurrección general. Al dividirse las fuerzas de los viracochas, como llamaban a los españoles, los nativos del Perú tomaron las armas contra los invasores. Sin pronta ayuda, la conquista del imperio inca peligraba, así como las vidas de los españoles, obligados a batirse con fuerzas muy superiores. El llamado de socorro de Francisco Pizarro alcanzó a La Española, donde lo oyó Valdivia, quien sin vacilar decidió acudir al Perú. (p.49)
- Los indios chilenos nos llamaron huincas, que en su idioma, el mapudungu, quiere decir «gente mentirosa, ladrones de tierra». He tenido que aprender esta lengua porque se habla en Chile entero, de norte a sur. Los mapuche compensan la falta de escritura con una memoria indestructible. (p.86)
- Comprobamos que Chile tiene la forma delgada y larga de una espada. Se compone de un rosario de valles tendidos entre montañas y volcanes, y cruzados por copiosos ríos. Su costa es abrupta, de olas temibles y aguas frías; sus bosques son densos y aromáticos; sus cerros, infinitos. Con frecuencia oíamos un suspiro telúrico y sentíamos moverse el suelo, pero con el tiempo nos acostumbramos a los temblores. «Así imaginaba Chile, Inés», me confesó Pedro, con la voz quebrada de emoción ante la virginal belleza del paisaje. (p.110)
- Trece meses después de haber partido del Cuzco, en febrero de 1541, Valdivia plantó el estandarte de Castilla a los pies del cerro Huelén, que bautizó Santa Lucía porque era el día de esa mártir, y tomó posesión en nombre de su majestad. Allí se dispuso a fundar la ciudad de Santiago de la Nueva Extremadura. Dos semanas más tarde, nuestro alarife, un tuerto de apellido Gamboa, hizo el trazado clásico de la ciudad. Primero designó la plaza mayor y el sitio del árbol de la justicia o patíbulo. De allí, a cordel y regla, sacó las rectas calles paralelas y perpendiculares, divididas en cuadradas de ciento treinta y ocho varas, formando ochenta manzanas, cada una dividida en cuatro solares. Los primeros palos plantados fueron para la iglesia, en el sitio principal de la plaza. (p.117)
- Llevo muchos años en Chile y sé que es inútil esclavizar a los mapuche, se mueren o se escapan. No son vasallos ni entienden la idea del trabajo, menos entienden las razones para lavar oro en el río y dárselo a los huincas. Viven de la pesca, la caza, algunos frutos, como el piñón, las siembras y los animales domésticos. Poseen sólo lo que pueden llevar consigo. ¿Qué razón tendrían para someterse al látigo de los capataces? ¿El temor? No lo conocen. Aprecian primero la valentía y segundo la reciprocidad: tú me das, yo te doy, con justicia. No tienen calabozos, alguaciles ni otras leyes más que las naturales. Nosotros queremos fundar ciudades y prosperar, vivir con decencia y molicie, mientras ellos sólo aspiran a la libertad. (p.125)
- e. La guerra de la Araucanía causó hambruna. Nadie podía cultivar el suelo, porque lo primero que hacían tanto indios como españoles era quemar las siembras y matar el ganado del otro bando, después vino una sequía y el chivalongo o tifus, que causó terrible mortandad. Para

mayor castigo, cayó una plaga de ranas que infestaron el suelo con una baba pestilente. En esa época terrible, los españoles, que eran pocos, se alimentaban de lo que arrebataban a los mapuche, pero éstos, que eran miles y miles, vagaban desfallecidos por los campos yermos. La falta de alimento les indujo a comer la carne de sus semejantes. Dios ha de tener en cuenta que esa desdichada gente no lo hizo por pecar, sino por necesidad. (p.153)

- Una vez que se estableció el correo con el Perú y España, pudimos mandar y recibir cartas, que demoraban sólo uno o dos años en llegar a destino. Pedro comenzó a escribir largas misivas al emperador Carlos V contándole de Chile, de las necesidades que pasábamos, de sus gastos y deudas, de su forma de hacer justicia, de cómo, muy a su pesar, morían muchos indios y faltaban almas para el trabajo de las minas y la tierra. (p.163)
- Para asegurar el tránsito expedito al Perú, Valdivia mandó fundar una ciudad al norte, La Serena, y un puerto cerca de Santiago, Valparaíso, y luego volvió los ojos hacia el río Bío-Bío con ánimo de domar a los mapuche. Felipe me explicó que ese río es sagrado, porque ordena el flujo natural de las aguas, tranquiliza con su frescura la ira de los volcanes y a su paso crecen desde los más fornidos árboles hasta los más secretos hongos, invisibles, transparentes. De acuerdo con los documentos que Pizarro le diera a Valdivia, su gobernación lindaba con el estrecho de Magallanes, pero nadie sabía con certeza a qué distancia quedaba el famoso canal que unía el océano de oriente con el de occidente. En esos días llegó un barco enviado del Perú al mando de un joven capitán italiano de apellido Pastene, a quien Valdivia dio el rumboso título de almirante y mandó a explorar el sur. Bordeando la costa, Pastene vislumbró maravillosos paisajes de bosque profundo, archipiélagos y glaciares, pero no encontró el estrecho, que por lo visto queda mucho más al sur de lo supuesto. (p.164)

Capítulo	Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales	Conceptos y categorías
CAPÍTULO UNO Europa, 1500 -1537	-Presentación de personajes históricos: Inés de Suarez; Pedro de Valdivia; Francisco Pizarro; Rodrigo de Quiroga; Francisco de Aguirre; Fernando de Magallanes; Jerónimo de Alderete -Expansión del imperio Turco-otomano bajo Solimán el Magnífico -Leyenda de El Dorado -Guerras hispano-francesas: Batalla de Pavía 1525, disputa por el control de Italia -Saqueo de Roma por las tropas alemanas y españolas de Carlos V -Imperio Incaico, captura y asesinato de Atahualpa por Francisco Pizarro. -Evolución de la navegación: Expediciones para construir cartas de navegación -Culturas precolombinas -Puerto de Cartagena-Colombia: características, importancia comercial, comercio de esclavos -Características geográficas/naturales del Istmo de Panamá	Conquista Encomienda Evangelización Inquisición Herejía Esclavitud Reino Imperio Monarquía República Feudo
CAPÍTULO DOS América, 1537-1540	-Personaje histórico: Diego de Almagro y su campaña de conquista de Chile -Guerras de conquista de Perú: Batalla de las Salinas 1538	Cabildo Tributo Colonización

	<ul style="list-style-type: none"> -Características de la cultura mapuche: Religiosidad, organización social, jerarquías de las tribus -Fundación de Lima-Perú, “La ciudad de los reyes” -Características del Cuzco y recorrido por el camino del Inca, Perú -Exterminio de la población nativa en la época de la conquista como consecuencia de la esclavitud y las nuevas enfermedades. 	
CAPÍTULO TRES Viaje a Chile, 1540 – 1541	<ul style="list-style-type: none"> -Territorios de Aconcagua, Mapocho y Maipo: enfrentamientos entre indios mapuche liderados por el toqui Michimalonko (personaje histórico) -Características geográficas de Chile: desierto de Atacama, Valles, Andes nevados, volcanes. -Cosmovisiones indígenas y europeas -Rol de las mujeres en la conquista de América 	
CAPÍTULO CUATRO Santiago de la Nueva Extremadura, 1541-1543	<ul style="list-style-type: none"> -Fundación de Santiago-Chile, condiciones geográficas del valle de Mapocho -Arquitectura colonial y trazado de las ciudades coloniales -Estructura social durante la colonia y formas de gobierno -Flora y fauna nativa del Nuevo mundo, formas de siembra (acequia) -Explotación indígena en las minas de oro y plata, batallas de Marga Marga y Concón-Chile -Destrucción de Santiago 1541, enfrentamiento españoles y mapuches -Fundación de la ciudad de La Serena-Chile, y el puerto de Valparaíso 	
CAPÍTULO CINCO Los años trágicos, 1543-1549	<ul style="list-style-type: none"> -Guerra de la Araucanía -Explotación indígena en las minas de oro y plata, batallas de Marga Marga y Concón-Chile -Destrucción de Santiago 1541, enfrentamiento españoles y mapuches -Fundación de la ciudad de La Serena-Chile, y el puerto de Valparaíso -Exploración de la costa pacífica americana, Giovanni Battista Pastene en búsqueda del estrecho de Magallanes -Leyes Nuevas promulgadas por Carlos V para regular las condiciones de esclavitud de los indígenas en las colonias americanas 	
CAPÍTULO SEIS La guerra de Chile, 1549 - 1553		

MIL SOLES ESPLÉNDIDOS

Título	Mil soles espléndidos	Género	Novela
Autor/a	Khaled Hosseini	Editorial	Salamandra
Año de Publicación	2007		

Sinopsis: Hija ilegítima de un rico hombre de negocios, Mariam se cría con su madre en una modesta vivienda a las afueras de Herat. A los quince años, su vida cambia drásticamente cuando su padre la envía a Kabul a casarse con Rashid, un hosco zapatero treinta años mayor que ella. Casi dos décadas más tarde, Rashid encuentra en las calles de Kabul a Laila, una joven de quince años sin hogar. Cuando el zapatero le ofrece cobijo en su casa, que deberá compartir con Mariam, entre las dos mujeres se inicia una relación que acabará siendo tan profunda como la de dos hermanas, tan fuerte como la de madre e hija. Pese a la diferencia de edad y las distintas experiencias que la vida les ha deparado, la necesidad de afrontar las terribles circunstancias que las rodean —tanto de puertas adentro como en la calle, donde la violencia política asola el país—, hará que Mariam y Laila vayan forjando un vínculo indestructible que les otorgará la fuerza necesaria para superar el miedo y dar cabida a la esperanza. (p.2)

Citas ilustrativas

- Cuando los talibanes se pusieron manos a la obra, Laila se alegró de que babi no estuviera vivo para verlo. Habría sido un trauma para él. Grupos de hombres con picos irrumpieron en el desvencijado Museo de Kabul y destrozaron las estatuas preislámicas, es decir, las que aún no habían sido objeto del pillaje de los muyahidines. Cerraron la universidad y los estudiantes tuvieron que volver a casa. Arrancaron cuadros de las paredes y los rajaron. Rompieron televisores a puntapiés. Quemaron todos los libros, excepto el Corán, y se cerraron las librerías. (p.183)
- Dos días más tarde, están limpiando una habitación cuando oyen un gran alboroto. Tariq deja caer la fregona y sale corriendo. Laila lo sigue [...] Han sintonizado la BBC. En la pantalla aparece un edificio, una torre, de cuyas plantas superiores se eleva una enorme columna de humo negro. Tariq dice algo a Sayid, y mientras éste le responde, por la esquina de la pantalla surge un avión que se estrella contra la torre contigua y estalla en una bola de fuego que empequeñece cualquier otra que Laila haya podido ver. De la multitud apiñada en el vestíbulo surge un grito colectivo. En menos de dos horas las dos torres se desploman. Pronto todas las cadenas de televisión hablan sobre Afganistán, los talibanes y Osama bin Laden. (p.251)

Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales	Conceptos y categorías
-Guerra ruso-afgana -Firma de los acuerdos de Ginebra en 1988 -Guerra de Afganistán y actores (Talibanes, muyahidines, yihadistas, ejército norteamericano) -Cultura y tradiciones de Afganistán, el papel de la religión -Rol de la mujer en la cultura afgana-musulmana -Problemáticas a raíz de la guerra: crisis de refugiados, hambruna, pobreza, vulneración de los derechos humanos -Influencia de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública frente a la guerra, cobertura y visibilidad. -Impactos de la Guerra Fría en los territorios de injerencia de las potencias en conflicto	Violencia política Monarquía República Socialismo Capitalismo Comunismo Democracia Guerra Revolución Migración Opresión Levantamiento militar y popular

RETRATO EN SEPIA

Título	Retrato en Sepia	Género	Novela
Autor/a	Isabel Allende	Editorial	Plaza y Janés
Fecha de Publicación	2000		
Sinopsis: Recorriendo diferentes momentos históricos a lo largo del siglo XIX, la novela es narrada por la protagonista, Aurora del Valle, quien en búsqueda de conocer sus orígenes, reconstruye la			

historia de su familia, un grupo pudiente de comerciantes de origen chileno asentados en San Francisco. El relato presenta diferentes momentos en la vida económica, política, social y cultural de estados unidos y Chile.

Citas Ilustrativas

- San Francisco había deslumbrado a Severo al atisbarlo desde el barco: una ciudad luminosa instalada en un verde paisaje de colinas sembradas de árboles que descendían ondulantes hasta el borde de una bahía de aguas calmas. De lejos parecía severa, con su trazado español de calles paralelas y transversales, pero de cerca tenía el encanto de lo inesperado. Acostumbrado al aspecto somnoliento del puerto de Valparaíso, donde se había criado, el muchacho quedó aturdido ante la demencia de casas y edificios en variados estilos, lujo y pobreza, todo revuelto, como si hubiera sido levantado de prisa. Entre el tráfico ruidoso de animales y coches se abría paso una muchedumbre cosmopolita: americanos, hispanos, franceses, irlandeses, italianos, alemanes, algunos indios y antiguos esclavos negros ahora libres, pero siempre rechazados y pobres. Dieron una vuelta por Chinatown y en un abrir y cerrar de ojos se encontraron en un país poblado de celestiales, como llamaban a los chinos, que el cochero apartaba con chasquidos de su fusta mientras conducía el fichare a la Plaza de la Unión. (p.18)
- Balmaceda, hombre brillante y de ideas modernas, no lo había hecho mal, en realidad. Había impulsado la educación más que ningún gobernante anterior, defendido el salitre chileno de las compañías extranjeras, creado hospitales y numerosas obras públicas, sobre todo ferrocarriles, aunque empezaba más de lo que lograba terminar; Chile tenía poderío militar y naval, era un país próspero y su moneda la más sólida de Latinoamérica. Sin embargo, la aristocracia no le perdonaba que hubiera elevado a la clase media e intentara gobernar con ella, así como el clero no podía tolerar la separación de la iglesia del Estado, el matrimonio civil, que reemplazó al religioso, y la ley que permitió enterrar en los cementerios a muertos de cualquier credo [...]Tenía visión de futuro, soñaba con crear una gran nación, pero le tocó vivir el final de una época y el desgaste de un partido que había estado demasiado tiempo en el poder. El país y el mundo estaban cambiando y el régimen liberal se había corrompido. Los presidentes designaban a su sucesor y las autoridades civiles y militares hacían trampas en las elecciones; siempre ganaba el partido de gobierno gracias a la fuerza tan bien llamada bruta: votaban hasta los muertos y los ausentes en favor del candidato oficial, se compraban votos y a los dudosos les metían miedo a palos. El Presidente enfrentaba la oposición implacable de los conservadores, algunos grupos de liberales disidentes, el clero en su totalidad y la mayor parte de la prensa. Por primera vez se aglutinaban los extremos del espectro político en una sola causa: derrocar al gobierno. (p.109)

Ubicación	Contexto Histórico/ Fecha	Temática/Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales	Categorías/ fenómenos para la enseñanza
Norte y sur de Estados Unidos de América	1861-1865	-Guerra civil (de secesión) entre sur y norte de Estados Unidos	Secesión Estados esclavistas Autonomía Libertad Democracia Racismo
Estados Unidos de América	1863-1869	-Construcción del ferrocarril transcontinental que unió Oriente y occidente de EE. UU.	Enlace comercial e industrial

Chile, Australia, Estados Unidos, Demás países en el mercado del trigo.	Década de 1870	-Producción tecnificada de cereales en Australia y California, provoca debilitamiento de la economía de exportación de harina de trigo de Chile (y otros países menos tecnificados), reduciendo los precios en el mercado y llevando a la ruina a muchos productores.	Apertura económica Tecnificación de la agricultura
Puertos de América	Segunda mitad del siglo XIX y primera del XX	-El impacto de los puertos en la configuración de los centros y las redes económicas (en la lectura: puerto de San Francisco y puerto de Valparaíso)	“geografía portuaria” y desarrollo marítimo
América Latina	Segunda mitad del siglo XIX	-Configuración del poder y las clases sociales en América Latina a partir del legado colonial y el mestizaje (p.17). -La separación de las clases sociales como forma de mantener el orden dentro de la sociedad (p.104)	Clases sociales y mestizaje en América Latina
Monumentos en América (caso particular San Francisco)	Caso particular de ejemplo 1893	-La función de los monumentos en la construcción de la imagen de ciudadanía y la memoria (en la lectura: Construcción de la estatua de “La República” en San Francisco) (p.42)	Identidad Nacional
Chile Perú Bolivia	1879	-La Guerra del Pacífico: Chile declara la guerra a Perú y Bolivia por intereses económicos, en disputa por la jurisdicción sobre propiedad de la tierra, la producción del salitre y el guano. -Toma de Chile de tres provincias de Perú y pérdida de la salida al mar de Bolivia	Frontera Jurisdicción Explotación de recursos Territorio Soberanía nacional
América Latina	Siglo XIX	-El debate organizativo de las repúblicas nacientes durante las guerras independentistas en América Latina (p.109)	Gobierno democrático y gobierno monárquico
América Latina (en la lectura Chile)	Siglo XIX	-Guerras civiles: enfrentamientos entre grupos liberales y conservadores en los procesos de construcción de nación en América latina (en la lectura: Guerra civil de 1891 en Chile y la dictadura del presidente José Manuel Balmaceda) -Nacionalismo y patriotismo chileno (p.75) José Manuel Balmaceda y la “dictadura” (p.115) -Suicidio del presidente Balmaceda y cambio de los idearios políticos	Participación política Nacionalismo Patriotismo Formas de gobierno: dictadura Identidad política Memoria Política
-----	-----	-El conocimiento geográfico como herramienta en las guerras (en la lectura: guerra de guerrillas desde la sierra chilena como punto estratégico durante la guerra civil) (p.84)	Topografía Relieve Clima Geomorfología

América	Segunda mitad del siglo XIX, primera del XX	-El papel de las mujeres en la esfera pública y privada de acuerdo a la cultura. Crianza y enseñanza tradicional femenina (p.105)	sufragio femenino feminismos
América Latina	Segunda mitad del siglo XIX, primera del XX	-Espacios de reunión para la formación de identidades y grupos políticos (ejemplo en la lectura: “club de la unión” en Chile)	Formas de sociabilidad en la cultura política latinoamericana
-----	1867 y 1884	-Cambios en la sociedad y en las dinámicas de guerra a causa de los avances científicos en medicina (en la lectura: teoría de la propagación de infecciones de Koch y métodos de asepsia de Lister) (p.150)	Enfermedades y epidemias en el siglo XIX en América Latina
América Latina	Segunda mitad del siglo XIX	-División y formas de propiedad de la tierra dentro del estado luego de La Colonia (p.169) -Derechos de los Señores feudales (p.173) -Actividad de los colonos alemanes en Chile (p.170)	Debate “conquista/ Descubrimiento de América” o “encuentro entre dos mundos” Formas de propiedad de la tierra: Feudo, Latifundio
Chile	1850	-Introducción de cultivos en América Latina y creación de nuevos mercados entorno a productos de exportación. (en la lectura: Extensión de la vid en Chile) (p.179)	Paisajes productivos Introducción de cultivos

LA LOCURA DE NUESTRO TIEMPO

Título	La locura de nuestro tiempo	Género	Novela contemporánea
Autor/a	Mario Mendoza	Editorial	Seix Barral
Año de Publicación	2010		
Sinopsis: El escritor planteó este libro como una bitácora de viaje y un testamento literario para articular una intuición primaria: que estar en Bogotá, en Calcuta, en Río de Janeiro, en Bangkok o en Ciudad de México es un privilegio porque el deterioro de nuestros lugares, al menos, es explícito. Lejos, en el primer mundo, todo es soterrado y, precisamente por eso, mucho más demoledor. (p.2)			
Citas ilustrativas			
<ul style="list-style-type: none"> • Es difícil imaginarnos una declaración de amor a una ciudad. Y en tal caso podríamos creer que se trata de París, Nueva York o Barcelona, ciudades preciosas, sin duda, encantadoras y con motivos más que suficientes para enamorarse de ellas. Pero el asunto se complica cuando uno tiene que confesar un amor por una ciudad como Bogotá, pobre, fría, sin mar, déspota y, para empeorar las cosas, con fama de violenta. Es como estar enamorado de una cabaretera vulgar con una vida inconfesable. (p.8) • África es una llaga gimiente que cuestiona toda nuestra civilización, las otras especies están siendo diezmadas por nuestra mano asesina, la contaminación ensucia ya cualquier rincón del planeta (y en este punto no son los países subdesarrollados una amenaza, sino las principales potencias) y, como si esto fuera poco, en 2008, desde su centro en Wall Street, el capitalismo ha dado un paso significativo: dejó de ser salvaje para convertirse en depredador. Desde este punto de vista, el Tercer Mundo es la vanguardia, somos el futuro. No vamos hacia allá, hacia 			

<p>la Declaración de los Derechos Humanos, la Democracia, la Igualdad y la Solidaridad. Ellos vienen hacia acá. (p.8-9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando uno deambula por las cercanías del antiguo Cartucho, del Bronx bogotano o de Cinco Huecos, se siente el peligro, hay que estar atento, listo a matar a cualquiera para defender la propia vida. Esa sensación es positiva: los otros están ahí machacados, sí, pero aún se pueden defender, contraatacar y vencer. Por eso hay que estar alerta. En el mercado de Chandni Chowk vi por primera vez seres cuya inanición extrema les impide ponerse de pie, hablar o moverse. Están con la columna inclinada, babeando, mirando el piso, esperando la muerte sin poder hacer nada. Son cadáveres vivientes. Y uno cruza por el medio de este horror y no siente el peligro, las alarmas no se encienden, la adrenalina no recorre nuestros cuerpos. Esa calma, ese reposo son, en principio, angustiantes, y después, demoledores. (p.134) • Siempre me ha fascinado la relación entre el cuerpo y la ciudad, entre los cinco sentidos y ese vértigo y esa desmesura de nuestras gigantescas megalópolis. Cuando deambulamos por la ciudad con las manos entre los bolsillos no nos damos cuenta de la cantidad de estímulos a los que somos sometidos permanentemente durante una breve caminata: los pitos de los autos, las voces de los transeúntes, las luces de los semáforos, los avisos publicitarios, los olores de las comidas callejeras y los restaurantes, el roce con los otros cuerpos mientras cruzamos una esquina, el atropellado encuentro con centenares de indigentes y desharrapados que pasan a nuestro lado sin vernos. (p.155) 	
Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales	Conceptos y categorías
<ul style="list-style-type: none"> -Sucesos que dieron nombre al “oscuro siglo X”: guerras, movimientos sociales y políticos, crisis económicas. -Crisis de los valores de la ilustración a causa de la Segunda Guerra Mundial -Reconocimiento y respeto por la alteridad: otras formas de vida, condiciones socioeconómicas y culturas -Violencias estructurales: económicas, de raza, género y credo -Problemáticas del mundo contemporáneo: enfermedades mentales, intolerancia, desigualdad, violencia, inseguridad, abandono de la tercera edad, aumento de la indigencia y deshumanización. -Debates entorno al sistema educativo en Colombia, calidad y cobertura de las escuelas -Suceso histórico: persecución y exterminio de la Unión Patriótica -El pueblo indígena y sus saberes ancestrales: diferentes formas de relacionarse con el medio natural -Suceso histórico: Toma del palacio de justicia y caso de los desaparecidos -La música como parte de la cultura y difusor de sucesos sociopolíticos (ej: narcocorridos y música norteña en México y Colombia) -Vida en la fronteras (caso particular México-Estados Unidos), relaciones con la identidad cultural, la economía y territorialidad. 	<p>Lugar Territorio Ancestral Segregación Discriminación Persecución política Violencia Socialización educativa Aprendizaje Socialismo Pobreza Capitalismo Terrorismo Migración Poder político Derechos humanos Violencia Transpolítica Racismo</p>

COLOMBIA MI ABUELO Y YO

Título	Colombia mi abuelo y yo	Género	Cuento
Autor/a	Pilar Lozano	Editorial	Panamericana
Año de Publicación	2020 (cuarta edición)		
Sinopsis: Extraordinario recorrido por todos los rincones de nuestra geografía. Con gran amenidad, el abuelo narra fantásticas historias propias de las diferentes culturas que componen una mezcla de tradiciones, valores, condiciones topográficas y atmosféricas, leyendas y sitios históricos de nuestro			

país. Papá Sesé tenía una idea muy linda: armar con todos sus recuerdos una geografía distinta, una geografía escrita como un cuento para que los niños quieran mucho a Colombia. (p.2)

Citas ilustrativas


- Así como en las ciudades hay calles y carreras para orientarnos y no perdernos, los científicos inventaron líneas imaginarias para ubicar los países en el mundo. Las llamaron paralelos y meridianos[...]Las calles empezaban en Greenwich. De ahí contábamos 180 calles al oriente y 180 calles al occidente. Con las calles ocurre igual que con las carreras: solo están de 15 en 15. (p.49)
- Hay que relacionar vientos, temperatura, humedad y lluvia de un lugar para determinar su clima. Sobre Colombia, como sobre todos los países, corren muchos vientos. Unos corretean por gran parte del mundo, por eso se llaman planetarios. Otros lo hacen por zonas más reducidas, son los vientos regionales. Y otros apenas recorren distancias cortas en un mismo país, son vientos locales. De los planetarios que nos llegan, los más importantes son los alisios. Unos vienen del norte y otros del sur. Se comportan como esponjas, como todos los vientos. Van chupando por el camino toda la humedad que pueden: la de la tierra, la de las plantas, la del mar...Legan a convertirse en una caravana de nubes. Cuando se estrellan con un obstáculo que les cierra el camino, se desploman en forma de lluvia. (p.90)
- Colombia vivió su niñez y su adolescencia alrededor del río Magdalena que atraviesa casi todo el país de sur a norte. Por años fue llamado el río de la patria. Por allí entraba y salía todo el comercio e iban y venías personas primero en canoas y champanes, luego en buques de vapor empujados por inmensas ruedas de madera. Fue la columna vertebral de un país desarticulado por falta de vías de comunicación. (p.105)


Capítulo	Temática/ Potencialidades de enseñanza dentro de las Ciencias Sociales	Conceptos y categorías
2. Quiero ser díscolo y soñador como los hombres que esculcan el universo	Los astros Teorías de Copérnico y Galilei para el conocimiento del movimiento de los astros Condiciones que permitieron el desarrollo de la vida en la Tierra, causas astronómicas y geológicas La importancia del sol para las dinámicas planetarias	Rotación Traslación Tiempo geológico Radiación e insolación
3. Nuestro planeta Tierra da vueltas y vueltas	El sistema solar El movimiento de los astros	Rotación y traslación husos horarios Gravedad Fuerza centrífuga y centrípeta
4. Las calles y carreras de la Tierra	Paralelos y meridianos Línea ecuatorial Latitudes altas, medias y bajas husos horarios	Longitud Latitud
5. Un país con dos océanos a sus pies	Características de Colombia de acuerdo a su posición geográfica “La Gran Colombia” La construcción del canal de Panamá y su impacto económico	Territorio marítimo Actividad portuaria
6. Fronteras en la selva y fronteras en el mar	Límites naturales y la construcción social de frontera	Fronteras físicas, naturales y culturales

7. Un paseo que echó a perder una buena teoría	Causas de los distintos Tipos de clima Variabilidad climática por factores antrópicos: cambio climático	Elementos del clima Factores del clima Pisos bioclimáticos Capas atmosféricas Variabilidad climática
8. No solo por las montañas Colombia tiene muchos climas	Tipos de vientos y efectos en el clima colombiano Barreras naturales	Elementos del clima Factores del clima Viento Temperatura precipitación Humedad del aire Relieves Fallas geológicas
9. El páramo, un lugar sagrado en lo alto de las montañas	Las cordilleras como recurso hídrico	Almacenamiento de agua en el subsuelo Escorrentía Nivel freático
10. En Colombia corren muchos ríos: algunos son negros, otros son blancos	Causas de la dirección/desembocadura de los ríos Relación entre la existencia de ríos y el suelo productivo Rutas de comercio en la colonia, llegada del barco a vapor, aportes a la economía y productos de exportación Los ríos como forma de transporte	Sedimentos Fallas geológicas Relieve Llanuras de inundación
11. Cómo llegaron a Colombia el roble, el pájaro carpintero y miles de animales más	La formación de los continentes Istmo de Panamá: migración de flora y fauna	Biogeografía Biomás
12. Multiculturales y pluriétnicos	Evolución de los seres humanos y llegada al continente Americano La “conquista/descubrimiento de América” o el encuentro de dos mundos Esclavitud y comercio de esclavos en la colonia Legado cultural del mestizaje: música, comida, tradiciones... Relevancia política y cultural del hecho histórico: 1713. Liberación de san basilio de palenque	Mestizaje Formas de organización política en la colonia: ej. encomienda, palenque, resguardo
13. Una región llena de magia	Cultura y características de la región pacífica	Las mareas Paisaje cultural
14. Una interminable llanura habitada por hombres como Mocho Viejo	Cultura de los llanos de Colombia	Formación geológica de los llanos colombianos
15. Un viaje con el mensajero de los habitantes del cielo	Características de las cordilleras oriental, central y occidental. Importancia en la forma de asentamientos humanos y ciudades	Páramo Volcanes Nevados

16. El mágico embrujo de la selva	La Amazonía, región poco explorada de Colombia	Región Abandono estatal Identidad Nacional Multiculturalidad
17. Adivina, adivinador, ¿Qué región de Colombia lo tiene todo?	Paisaje geográfico de la región caribe. Particularidades geomorfológicas, naturales y climáticas de la guajira y la sierra nevada de santa marta	Paisaje Zonas bioclimáticas
18. Las moronas de la tierra colombiana desperdigadas en el mar	Región insular de Colombia	Fronteras marítimas Archipiélagos


Anexo 2: Planeaciones de clase

 <p style="text-align: center;">Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades – Licenciatura en Ciencias Sociales</p> <p style="text-align: center;">La literatura, una propuesta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de novelas y crónicas</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN I: PRESENTACIÓN, CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES, DIAGNÓSTICO Y HÁBITOS DE LECTURA</p>			
Institución	Instituto Pedagógico Nacional (IPN)	Asignatura	Geografía
Grado	Octavo 804	Número de estudiantes	24
Docente practicante	Luisa Fernanda Fuentes Torres	Fecha Abril 3/2024	Hora de inicio: 1:40pm Hora de finalización: 3:00pm
Objetivos de clase			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentación con los/as estudiantes ➤ Caracterizar al curso 804 (Edades, localidad de vivienda, estrato socio económico, núcleo familiar. ➤ Conocer sus nociones y afinidad respecto al aprendizaje de las ciencias sociales, específicamente la geografía. ➤ Diagnosticar sus hábitos de lectura dentro y fuera de la institución (IPN) 			

 <p style="text-align: center;">Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades – Licenciatura en Ciencias Sociales</p> <p style="text-align: center;">La literatura, una propuesta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de novelas y crónicas</p> <p style="text-align: center;">SESIÓN II: DIAGNÓSTICO DE CONOCIMIENTOS E IDEAS PREVIAS</p>			
Institución	Instituto Pedagógico Nacional (IPN)	Asignatura	Geografía
Grado	Octavo 804	Número de estudiantes	23
Docente practicante	Luisa Fernanda Fuentes Torres	Fecha Mayo 15/2024	Hora de inicio: 1:40pm Hora de finalización: 3:00pm
Propósito General de clase			
Realizar un diagnóstico general sobre el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los principales conceptos que se trabajarán en cada una de las cuatro categorías que conforman la propuesta pedagógico-didáctica.			
Propósitos específicos:			
Identificar			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qué elementos reconocen como parte constitutiva de la cultura, y cómo identifican las diferencias culturales en el espacio. ➤ Qué elementos, estructuras o servicios consideran fundamentales para el funcionamiento óptimo de un país y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. ➤ Cómo los estudiantes conceptualizan qué es la ciudad y el campo, qué características le asignan a cada uno, identificando sus similitudes y diferencias, así como el reconocimiento de sus principales problemáticas. ➤ Qué entienden los estudiantes por conflicto, qué tipos de conflicto existen y cuales conocen. 			
Momentos y tiempo aproximado	Actividades	Recursos y Materiales	
No. 1 10 minutos	Presentación: por parte de la docente en formación de la intencionalidad y dinámica de las sesiones que se desarrollarán a lo largo del año en el marco del proyecto “La literatura, una propuesta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de novelas y crónicas”, como trabajo paralelo y complementario a las sesiones de la clase de geografía de la institución. (valorado cualitativa y cuantitativamente por la maestra a cargo del curso).	Cuaderno personal de cada estudiante	
No. 2 10 minutos	<p>“Un par de palabras nuevas”: se propone al inicio de la clase como forma de enriquecer el vocabulario de los estudiantes, enunciar dos palabras cuyo uso no sea frecuente, se les pedirá que compartan el significado que creen corresponde a dicha palabra, será explicado y los estudiantes elaborarán una frase en la que se utilice el vocabulario aprendido. Tanto las palabras como las frases permanecerán escritas en el tablero durante toda la clase, y serán recordadas en la siguiente sesión junto con la adición de un par de palabras nuevas. (palabras escogidas: ademán, quedamente)</p>	Pliego de papel periódico	
No. 3	<p>Introducción Se presenta a los estudiantes el propósito del taller a desarrollar y que éste se orientará hacia la reflexión de temas socioculturales.</p> <p>Desarrollo</p>	Post-it / notas adhesivas	
		Cinta adhesiva	
		Marcadores	


<p>No. 4 30 minutos</p>	<p>Identificación de los elementos que componen la cultura:</p> <p>1. Se divide a los estudiantes en cuatro grupos y se les entregará cuatro tarjetas a cada uno, cada tarjeta tendrá una pregunta guía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Para ti qué significa la cultura? ¿Qué elementos crees que conforman o hacen parte de la cultura? ¿Qué diferencias encuentras entre tu cultura y otras culturas que conoces? ¿Cómo podrías notar que los espacios (calle, casas, colegios) son de diferentes culturas? <p>2. Se les da tiempo a los estudiantes para discutir en los grupos las respuestas y escribirlas en la parte posterior de las tarjetas.</p> <p>3. Se concluye la actividad exhortando a cada grupo a compartir sus respuestas con el resto de la clase.</p> <p>Empalme: se les pide a los estudiantes que mencionen algunos espacios culturales diferentes que puedan identificar en la ciudad (Bogotá). A propósito de la ciudad se introduce la siguiente categoría y dinámica.</p>																			
<p>No. 5 15 minutos</p>	<p>Campo y ciudad:</p> <p>1. Se contextualiza a los estudiantes acerca de los dos espacios tradicionales en los que los seres humanos han organizado la vida.</p> <p>2. Se indican las instrucciones para que cada estudiante realice un cuadro comparativo en una hoja de su cuaderno, en la que escriba: qué es para el/ella, la ciudad y el campo y qué características tienen; sus semejanzas, diferencias y problemáticas que puedan identificar de cada uno de los espacios.</p> <table border="1" data-bbox="342 1104 1170 1266"> <thead> <tr> <th>Lugar</th> <th>CAMPO</th> <th>CIUDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿Qué es?</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Características</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Semejanzas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Diferencias</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Problemáticas</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Lugar	CAMPO	CIUDAD	¿Qué es?			Características			Semejanzas			Diferencias			Problemáticas			
Lugar	CAMPO	CIUDAD																		
¿Qué es?																				
Características																				
Semejanzas																				
Diferencias																				
Problemáticas																				
<p>No. 6 15 minutos</p>	<p>3. Se pide que voluntariamente algunos compartan lo que escribieron en sus cuadros.</p> <p>Empalme: a propósito de las problemáticas que los estudiantes pudieran aludir, se menciona que estas pueden estar relacionadas con la inconformidad social al respecto de aquellos elementos, estructuras o servicios de un país; y ello en ocasiones puede derivar en la detonación de conflictos, así:</p> <p>Conflictos y Desarrollo:</p> <p>1. Se propone una lluvia de ideas en la cual los estudiantes mencionen aquellos elementos, estructuras o servicios que consideran, son importantes para el funcionamiento óptimo de un país y el bienestar/calidad de vida de las personas que allí habitan. (se busca que puedan identificar elementos infraestructurales como carreteras y servicios como educación, salud).</p> <p>2. Socialización grupal a partir de las preguntas generadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué entienden por conflicto? 																			

	<p>¿Qué tipos de conflicto existen? ¿Conocen algún conflicto histórico o actual?</p> <p>Las respuestas compartidas en ambos puntos, serán registradas por los estudiantes en Post-it o notas adhesivas, que pegarán en un pliego de papel periódico para nutrir la cartelera grupal.</p> <p>Conclusión y cierre de la sesión.</p>	
<p>Productos: Tarjetas de preguntas y respuestas, cuadro comparativo, cartelera grupal.</p>		

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Facultad de Humanidades – Licenciatura en Ciencias Sociales</p> <p>La literatura, una propuesta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de novelas y crónicas</p> </div> </div>			
<p>SESIÓN III: NOVELA “UN LARGO CAMINO A CASA” PARTE 1</p>			
Institución	Instituto Pedagógico Nacional (IPN)	Asignatura	Geografía
Grado	Octavo 804	Hora de inicio: 1:40 pm	
Docente practicante	Luisa Fernanda Fuentes Torres	Fecha Mayo 29/2024	Hora de finalización: 3:00pm
<p>La primera lectura se propone en consonancia con la malla curricular de la institución, la cual proyecta para el segundo trimestre del año escolar el abordaje de la Geografía física del continente Asiático (geoformas e hidrografía, clima y biogeografía). Dicha lectura aborda las experiencias de un niño al recorrer la India de occidente a oriente desde el estado de Madhya Pradesh hasta Calcuta en Bengala occidental, en un recorrido que mostrará la diversidad paisajística de su país y cultura, y la experiencia de un niño al fijar en su memoria su lugar de origen mediante elementos característicos del espacio.</p>			
<p>Conceptos y categorías a abordar: Inseguridad, sobrepoblación, pobreza, lugar, crecimiento urbano.</p>			
<p>Objetivo general de las clases</p>			
<p>Analizar como las creencias, valores y costumbres culturales influyen en la forma en que las personas de la India utilizan y perciben el espacio público, y compararlo con el caso colombiano</p>			
<p>Objetivos Específicos:</p>			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ejercitar la escucha activa ➤ Reconocer la influencia de la cultura en la apropiación del espacio público. ➤ Comprender las causas y consecuencias de las problemáticas presentes en las grandes ciudades (caso particular India) ➤ Construir un mapa mental de su barrio, identificando hitos, puntos de referencia y orientación. 			
<p>Momentos y tiempo aproximado</p>	<p>Actividades</p>		<p>Recursos y Materiales</p>
<p>No. 1 10 minutos</p>	<p>Ejercicio introductorio “Un par de palabras nuevas”: se propone al inicio de la clase como forma de enriquecer el vocabulario de los estudiantes, enunciar dos palabras cuyo uso no sea frecuente, se les pedirá que compartan el significado que creen corresponde a dicha palabra, será explicado y los estudiantes elaborarán una frase en la que se utilice el vocabulario aprendido. Tanto las palabras como las frases permanecerán escritas en el tablero durante toda la clase, y serán recordadas en la siguiente sesión junto con la adición de un par de palabras nuevas. (palabras escogidas: Cauce, ovilla)</p>		<p>Documento con la lectura a trabajar</p> <p>Presentación fotográfica</p>

No. 2 30 Minutos	Contextualización espaciotemporal de la obra literaria que se abordará y lectura en voz alta por parte de la maestra en formación de nueve páginas que sintetizan los cuatro primeros capítulos de la novela “Un largo camino a casa”.	Computador y televisor para proyectar la presentación fotográfica
No. 3 20 minutos	Explicación guiada por medio de fotografías de los principales elementos mencionados en la lectura: Tipologías de vivienda, posibles problemáticas de las grandes ciudades (pobreza, sobrepoblación e inseguridad), características culturales.	Hojas de papel Lápices, colores, y/o marcadores
No. 4 20 minutos	Actividad “El recuerdo de mi barrio, un mapa mental”: los estudiantes dibujarán un mapa en una hoja de papel a partir del mapa mental y el recuerdo que tienen de un espacio por el que transitan todos los días y les es conocido: su barrio, identificarán puntos de orientación y construirán una serie de indicaciones que le darían a una persona que quisiera llegar hasta su casa. El fin de esta actividad es realizar, al igual que lo hace Saroo, el protagonista de la novela, un mapa que permita reflejar la forma en que se recuerda, imagina y recrea el lugar de proveniencia.	
Productos: Mapa mental construido por cada estudiante		
SESIÓN IV: NOVELA “UN LARGO CAMINO A CASA” PARTE 2		
Fecha: Junio 5/2024	Hora de inicio: 2:00pm	Hora de finalización: 3:00pm
Conceptos y categorías a abordar: Lugar, paisaje cultural, sonoro y olfativo, mapas mentales, orientación.		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ejercitar la lectura en voz alta y escucha activa. ➤ Reconocer la influencia de la cultura en la apropiación del espacio público. ➤ Identificar hitos y puntos de referencia característicos de la ciudad de Bogotá funcionales para la orientación en la ciudad. ➤ Caracterizar el paisaje cultural, sonoro y olfativo de Bogotá 		
Momentos y tiempo aproximado	Actividades	Recursos y Materiales
No. 1 10 minutos	Ejercicio introductorio “ Un par de palabras nuevas ”	Documento con la lectura a trabajar
No. 2 35 minutos	Lectura en voz alta por parte de los estudiantes, de las diez páginas restantes que sintetizan los capítulos cinco a trece de la novela “Un largo camino a casa”, donde cada estudiante tendrá su turno de lectura mientras los demás escuchan y/o leen a la vez por medio del documento proyectado.	Computador y televisor para proyectar el documento de lectura
No. 3 30 minutos	Actividad “Lo que nos evoca la ciudad y como nos orientamos en ella”: se propone que a partir del mapa de Bogotá, los estudiantes elaboren en el tablero del aula una construcción por medio de palabras, dibujos o símbolos que representen y caractericen el paisaje cultural, sonoro y olfativo de la ciudad. Además de situar puntos de referencia que les permitan orientarse y ubicarse en ella, esto, inspirado en la	Cartelera con mapa de Bogotá Tablero y marcadores

	descripción narrativa que se realiza en la obra abordada respecto a su propio contexto.	
Productos:		
Fotografía de la construcción conjunta realizada por los estudiantes en el tablero.		

 <p style="text-align: center;">Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades – Licenciatura en Ciencias Sociales La literatura, una propuesta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de novelas y crónicas</p>				
SESIÓN V: CRÓNICA “EL INFIERNO DE LOS JEMERES ROJOS” PARTE 1				
Institución	Instituto Pedagógico Nacional (IPN)		Asignatura	Geografía
Grado	Octavo 804		Hora de inicio: 1:45pm	
Docente practicante	Luisa Fernanda Fuentes Torres	Fecha Septiembre 25/2024	Hora de finalización: 3pm	
Conceptos y categorías a abordar: Guerra fría, Capitalismo, Comunismo, guerra de guerrillas, Sistema Económico, Territorio.				
Objetivo general de las clases				
Reconocer diferentes formas en que los conflictos armados provocan cambios drásticos en el espacio geográfico y las formas de vida de las personas (destrucción de infraestructuras, desplazamiento forzado, destrucción y creación de vías y redes de comunicación, modificación de fronteras)				
Objetivos Específicos:				
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Justificar claramente y con base en argumentos, las ideas y opiniones respecto a la lectura abordada de manera individual. ➤ Comprender como diferentes motivaciones ideológicas en los sistemas económicos de las sociedades (caso particular del capitalismo y comunismo) impactan en el uso, distribución y propiedad de la tierra; así como en la generación de conflictos. 				
Momentos y tiempo aproximado	Actividades			Recursos y Materiales
No. 1 10 minutos	Ejercicio introductorio “Un par de palabras nuevas” .			Tablero y marcadores Televisor y proyección del mapa del sudeste asiático región Vietnam-Laos-Camboya
No. 2 25 minutos	Espacio de socialización de experiencias autónomas de lectura: en el que los/as estudiantes compartan las lecturas que voluntariamente realizaron en el periodo vacacional de mitad de año (2024), sus impresiones, apreciaciones, críticas, aprendizajes, y los motivos de por qué recomiendan o no dicha lectura a sus compañeros. Esta asignación se propuso como una oportunidad de que los estudiantes escogieran libremente y de acuerdo a sus preferencias aquello que deseaban leer, desde una motivación auténtica.			
No. 3 40 minutos	Contextualización espacio-temporal de los sucesos que se abordarán en la lectura de la crónica “El infierno de los jemeres rojos”: donde la maestra en formación explicará los acontecimientos de la guerra de vietnam como antesala de los mismos, retomando el contexto geográfico, político e ideológico de los actores implicados, bajo el contexto de la guerra fría. (uso de mapas e imágenes) Pregunta guía/generadoras del espacio:			


	<ul style="list-style-type: none"> ¿De qué forma la participación política y militar de países externos en el sudeste asiático crearon condiciones para el surgimiento del régimen de los jemeres rojos? 	
Productos:		
SESIÓN VI: CRÓNICA “EL INFIERNO DE LOS JEMERES ROJOS” PARTE 2		
Fecha: Octubre 02/2024	Hora de inicio: 1:50pm	Hora de finalización: 3pm
Conceptos y categorías a abordar: Sociedad agraria, tecnificación, imperialismo, Desplazamiento forzado, Genocidio, arraigo-desarraigo.		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar los principales cambios y transformaciones del espacio geográfico a partir de condiciones socio-políticas derivadas en las guerras y conflictos del caso abordado, estableciendo una relación entre los sucesos históricos y sus repercusiones geográficas. ➤ Fortalecer la lectura en voz alta y la conceptualización de ideas a partir del trabajo grupal. 		
Momentos y tiempo aproximado	Actividades	Recursos y Materiales
No. 1 10 minutos	Ejercicio introductorio “ Un par de palabras nuevas ”.	
No. 2 50 minutos	<p>Actividad “cronología del conflicto”: se hace entrega a los estudiantes de una hoja que contiene dos espacios, uno en el que aparece un fragmento de la lectura que tendrán que leer en voz alta para sus compañeros, para después discutir de manera grupal, qué cambios, transformaciones y consecuencias tuvo el suceso narrado en el espacio y las formas de vida. La persona encargada del fragmento, debe anotar los aportes realizados por el grupo en el otro espacio en blanco de la hoja. Esto se propone como un trabajo colaborativo en el que finalmente los fragmentos se ordenan de manera cronológica en una línea de tiempo en el tablero.</p> <p>Preguntas guía/generadoras del espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué papel jugaron el desplazamiento forzado y los cambios de la estructura social en el paisaje camboyano durante el régimen de los jemeres rojos? (resaltando el paisaje natural y socio-cultural) ¿Qué consecuencias inmediatas y a largo plazo provocó el cambio de uso del suelo bajo la ideología de una sociedad agraria y el genocidio a gran escala, para las formas de vida en Camboya? 	<p>Hojas de papel con fragmentos de la lectura</p> <p>Tablero, marcadores y cinta adhesiva</p> <p>Computador y televisor para proyectar las imágenes y videos</p>
No. 3 20 minutos	Exposición fotográfica y reproducción de videos cortos para ilustrar los acontecimientos tratados en la lectura.	
Productos:		
Hojas de fragmentos de texto y síntesis de ideas; Fotografía construcción de línea de tiempo		





SESIÓN VII CRÓNICA “ÉBANO” PARTE 1			
Institución	Instituto Pedagógico Nacional (IPN)		Asignatura Geografía
Grado	Octavo 804		Hora de inicio: 1:45pm
Docente practicante	Luisa Fernanda Fuentes Torres	Fecha Octubre 23/2024	Hora de finalización: 3pm
<p>Esta lectura se propone como forma específica de enfatizar en la categoría de trabajo: Transformaciones espaciales de los países en la búsqueda del desarrollo, donde se busca ahondar en las diferentes formas que han tenido los países de construir y transformar sus espacios e infraestructuras, siguiendo un ideal constante de mejora y progreso. Particularmente tomando el ejemplo de las diferencias entre países colonizadores y colonizados que ofrece la lectura al situarse en el continente africano en medio de sus procesos de descolonización. Al ofrecer una perspectiva histórica, cultural y geográfica de como se ha construido el continente desde lo material e ideológico. Esta elección literaria contribuye además a las temáticas propuestas por la institución para el tercer trimestre del periodo escolar sobre: “Geografía física de África (Geología e hidrografía, clima y biogeografía). Geopolítica y geografía económica de África” (Malla curricular IPN).</p> <p>Conceptos y categorías a abordar: Desarrollo, subdesarrollo, Progreso, Colonialismo.</p> <p style="text-align: center;">Objetivo general de las clases</p> <p>Reconocer los factores geográficos e históricos que han influido en la transformación (física y cultural) diferenciada de los espacios en distintos países, y la influencia del ideal de desarrollo en esos procesos de cambio.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ejercitar el seguimiento de lectura y lectura en voz alta. ➤ Caracterizar el paisaje físico de África como condicionante de las formas de vida de la región. (ríos, desiertos, selvas y costas). ➤ Debatar en torno a las categorías de progreso y desarrollo, sus connotaciones de linealidad histórica y cómo se reflejan en el espacio (abordaje de la división tradicional norte-sur del mundo). ➤ Comprender las consecuencias en el espacio durante y después del proceso de colonización: en la construcción de vías y redes de comunicación, falta de desarrollo técnico, industrial y de infraestructura. 			
Momentos y tiempo aproximado	Actividades	Recursos y Materiales	
No. 1 10 minutos	Introducción a la lectura y los propósitos de las actividades a desarrollar en la clase.	Impresiones del fragmento de lectura	
No. 2 45 minutos	Lectura en voz alta de manera grupal del fragmento del texto insumo para la clase. El documento con la lectura es repartido a los estudiantes para que estos realicen el seguimiento de la lectura de forma simultánea, mientras algún compañero/a hace la lectura en voz alta de algún párrafo, esto se realiza por turnos y de forma aleatoria.	Cartelera de mapa de África Hojas de papel, esferos, colores, marcadores.	
No. 3 25 minutos	Actividad “Mapa mental de comprensión lectora”: a partir de la lectura grupal del texto, los estudiantes crearán un mapa mental en el que plasmen las ideas principales y secundarias de los temas abordados desde lo que comprendieron; alrededor de los tópicos de ; características de los llamados países subdesarrollados, y consecuencias en el espacio de los procesos de colonización.		

	Esto para observar su capacidad de conceptualizar ideas y relacionar información.	
Productos: Mapas mentales de comprensión lectora.		
SESIÓN VIII: CRÓNICA “ÉBANO” PARTE 2		
Fecha: Noviembre 6/2024	Hora de inicio: 1:40pm	Hora de finalización: 3pm
Conceptos y categorías a abordar: Colonialismo, tecnificación, progreso.		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterizar el paisaje físico de África como condicionante de las formas de vida de la región. (ríos, desiertos, selvas y costas). ➤ Comprender las consecuencias en el espacio durante y después del proceso de colonización: en la construcción de vías y redes de comunicación, falta de desarrollo técnico, industrial y de infraestructura. ➤ Comparar semejanzas y diferencias de las transformaciones sufridas en el espacio entre África y Colombia de acuerdo a su pasado colonial y de conquista. Tomando como insumo un fragmento de la novela Angosta, de Héctor Abad Faciolince. ➤ Debatar en torno a las categorías de progreso y desarrollo, y cómo esos ideales se reflejaron en el espacio colombiano. 		
Momentos y tiempo aproximado	Actividades	Recursos y Materiales
No. 1 20 minutos	Recapitulación de los elementos mencionados en la lectura y aludidos por los/as estudiantes en sus mapas y escritos para realizar la concreción de ideas y profundización a fin de tener claridad respecto a: ¿qué había antes (de los procesos de colonización)?, ¿qué sucedió durante? y ¿qué legado quedó después?, tomando como tópicos la organización del territorio africano, la utilización de los recursos, los aspectos culturales y el desarrollo de infraestructuras. Explicación de las características de la geografía física del continente africano y ubicación (por parte de la maestra en formación) en un mapa.	Cartelera de mapa de África Cartelera de mapa de Colombia, marcadores Televisor y presentación de imágenes y videos: Jujaso. (16 mar 2014). <i>Bogota del Pasado, Bogota Antigua, Old Bogota, Bogota Colonial</i> . Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=VchnJ83hfSk
No. 2 20 minutos	Luego de haber plasmado las características geográficas en la cartelera del mapa del continente africano, se procede a hacer el mismo ejercicio para el caso colombiano, esta vez liderado por los/as estudiantes que deberán plasmar en la cartelera, desde su conocimiento geográfico del territorio nacional: aspectos físicos, morfológicos y ubicación de ciudades principales.	Mao Tse. (18 abr 2008). <i>Bogota Timeline(linea de tiempo)</i> . Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=zmShTHW_nRU
No. 3 25 minutos	Exposición fotográfica y de videos sobre los avances tecnológicos más destacados de los siglos XIX y XX en Colombia, y su papel para el desarrollo social y económico del país: Ferrocarril, <i>telégrafo</i> , maquinaria para el trabajo rural e industrial, automóviles, aviación y la electricidad. De modo que puedan evidenciar visualmente las transformaciones a lo largo del tiempo en un mismo espacio y los vestigios en el mismo de infraestructuras y formas de uso antiguas. De forma complementaria se propone la lectura en voz alta por parte de la maestra en formación de un fragmento de la novela	FIMLM. (s.f). <i>¡Aprende wayuunaiki! CO</i> . Disponible en https://www.youtube.com/shorts/LiBmw65I0LQ

No. 4 15 minutos	Angosta, en donde se abordan las características físicas y culturales del país desde el legado colonial. Es una narración distópica que crea un panorama que si bien es ficcional, presenta paralelismos con la realidad colombiana al respecto de temáticas como la segregación, conflicto armado, racismo, clasismo, mestizaje, crecimiento urbano y características geográficas.	Fragmento de lectura de la novela Angosta
Productos: Cartelera de los mapas construidos grupalmente.		

				Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades – Licenciatura en Ciencias Sociales La literatura, una propuesta para el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de novelas y crónicas SESIÓN IX: TALLER FINAL			
Institución	Instituto Pedagógico Nacional (IPN)		Asignatura	Geografía			
Grado	Octavo 804		Número de estudiantes	21			
Docente practicante	Luisa Fernanda Fuentes Torres	Fecha Nov 8/2024	Hora de inicio: 10:10 am Hora de finalización: 10:45am				
Objetivos de clase							
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evidenciar el relacionamiento de las temáticas abordadas a lo largo del curso y sus implicaciones espaciales en el contexto directo de las lecturas trabajadas. ➤ Asociar las temáticas trabajadas y categorías centrales de la propuesta pedagógica al contexto colombiano desde una mirada histórica, y las experiencias cotidianas. 							

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades – Licenciatura en Ciencias Sociales La literatura, una propuesta de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a partir de novelas y crónicas	
TALLER FINAL		
Nombre:	Curso:	Fecha:

1. De las temáticas trabajadas que aparecen en el cuadro a continuación, elije una (1) y relaciónala con las lecturas que realizamos, menciona cómo estuvo presente esa temática en la trama de los libros y qué implicaciones tuvo en el espacio.

Viviendas	Fronteras	Migración	Vías de comunicación
Elementos culturales	Ríos	Arquitectura/infraestructura	

2. Describe cómo cambió el espacio colombiano a lo largo del tiempo desde lo histórico, geográfico y cultural. (qué provocó esos cambios, cuales han desaparecido, cuales aún podemos ver en la actualidad...).

3. En relación con el punto anterior, elabora una representación cartográfica (mapa) en la que ubiques dónde crees que estaban las rutas de transporte en Colombia y hacia donde se dirigían antes, compáralo con la actualidad. (utiliza 2 colores diferentes para diferenciar las antiguas de las actuales)

4. Elije alguna situación que ocurra o haya ocurrido en el espacio cotidiano y menciona como se relaciona con alguna de las categorías trabajadas (cultura, conflictos, desarrollo, vida campo-ciudad).

Déjame saber tu opinión sobre:

- ¿Dirías que la literatura trabajada te ayudó a entender mejor algún tema o concepto de las ciencias sociales/Geografía. que tema específico de los que se trataron? _____

- ¿Cuáles de las modalidades de lectura de las que trabajamos te ayudó más a concentrarte, seguir y entender la lectura? (marca con una x una única respuesta).
 ___ Lectura en voz alta por parte de la maestra. ___ Leer el documento proyectado en el televisor.
 ___ Leer en voz alta donde cada uno se encarga de un fragmento. ___ Ir siguiendo la lectura en formato papel, mientras cada uno lee una parte en voz alta.
- ¿Qué recomendaciones darías para mejorar las clases en las que se trabaje con libros?, ¿Qué se podría hacer mejor? _____

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Acuña, A. D. (2022). *La literatura como fuente autorizada para conocer la violencia política en Colombia: una propuesta metodológica desde la poesía en grado once*. (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/30648>
- Altamirano, F. (2016). *Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?* La Palabra, (28), 155-171. Recuperado el 13 de abril de 2024, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-85302016000100011&lng=en&tlng=es.
- Álvarez, G. (1999). *La percepción de lo geográfico y la geografía de la percepción*. Educación en Ciencias Sociales vol I. 1999. pp56-65. Universidad de Buenos Aires.
- Arenas, A & Salinas, V. (2013). *Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo*. Revista de Geografía Norte Grande, 56: 143-162 (2013).
- Arias, D. (2020). *El arte de hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia*. Pedagogía y saberes, 52, 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Bertrand, C. (1987). *La Geografía Humanista*. En *El sentido de la naturaleza. Síntesis del pensamiento occidental y chino y su expresión en la pintura de paisaje* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=193461>
- Branch. (2024, 29 abril). *Estadísticas de la situación digital de Colombia en el 2021-2022*. Branch Agencia. Disponible en <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-colombia-en-el-2021-2022/>

- Cámara colombiana del libro CCL. (2023). *Estadísticas del libro en Colombia 2022*. Panamericana formas e impresos SA.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós
- Capel, H. (1973). *Percepción del medio y comportamiento geográfico*. Revista de geografía, 1973, vol.VOL 7, núm. 1, p. 58-150,
<https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>.
- Carrillo, S & Zúñiga, J. (2020). *Panoramas actuales de la didáctica de la literatura en Colombia: oportunidades y retos en la educación básica secundaria y media*. Societas, 22(2), 1–24. <https://doi.org/10.48204/j.societas.v22n2a1>
- Cely, A & Moreno, N. (2006). *La Literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela*. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2006, p. 249-260. Universidad de los Andes. San Cristóbal, Venezuela.
- Cely, A. & Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura : una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9867>.
- Díaz, H. D. (2021). *El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre : la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16402>.
- Estébanez Álvarez J. (1982). *La Geografía Humanística*. Anales de Geografía de la Universidad Complutense, 2, 11. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC8282110011A>

- García Pérez, F.F. (2015). *¿Puede la enseñanza de la geografía promover educación ciudadana?*
En: Rabelo, K.S. de P. y Bueno, M.A. (Orgs.) (2015). Currículo, políticas públicas e ensino de Geografía. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, pp. 15- 34.
- Garzón, J. (2017). *Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/27130>.
U distrital, revista Noria Investigación educativa
- González, F. (2003). *Petit, Michéle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2005000200014
- González, M. (2003). *Geografía humanística*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2061583>
- Gutiérrez, V & Villanueva, C. (2008). *El aprendizaje de la geografía por medio de la literatura infantil*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes. (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018.
- Kweldju, S. (2015). *Neurobiology of research findings: how the brain works during reading* [Neurobiología de los resultados de las investigaciones: cómo funciona el cerebro durante la lectura]. PASAA, 50, 125-142.
- Lévy, B. (2006). *Geografía y literatura una síntesis histórica*. En El Globo. Revista de Geografía de Ginebra, volumen 146, 2006 Geografía y literatura, págs. 25-52.

- López, L. F. (2020). *Jorge Eliécer Gaitán y la experiencia del gaitanismo en la narrativa literaria: enseñar el pasado reciente para interpelar la memoria histórica*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13257>
- Malatesta, S. & Granados, J. (2017). *La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía*. Revista Documents d'Anàlisi Geogràfica (63)3. 631-640. <https://dag.revista.uab.es/article/view/v63-n3-malatesta-granados>
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). *Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension* [Lectura de textos lineales en papel versus en pantalla de computadora: efectos sobre la comprensión lectora]. International Journal Education Research. Volume 58,2013, Pages 61-68.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares Básicos en Ciencias Sociales*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Serie lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Montañez, G (2000). *Pensar la ciudad*. En *La Ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., p. 31 – 38.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Morales Yago, F. J. (2012). *La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio- pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia)*. Papeles de

- Geografía, (55-56), 137–152. Recuperado de <https://revistas.um.es/geografia/article/view/176261>
- Moreno, N. (2019). *Espacialidad urbana y educación geográfica*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9974>.
- Navarro, S. A. (2022). *La novela histórica: una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17769>.
- Peraldo, E. (2016). *Literature and Geography. The Writing of Space throughout History* [Literatura y geografía. La escritura del espacio a lo largo de la historia]. Cambridge Scholar Pub.
- Pérez, E. (2019). *Enfoques teórico-conceptuales de las relaciones entre geografía y literatura*. Tlalli Revista de Investigación en Geografía. Universidad Autónoma de México, año1, núm 1. Enero-junio de 2019. Pp.135-153.
- Pineda, M. (2011). *Literatura y Ciencias Sociales (o de cómo Emilio Renzi fue vencido por los demonios)*. La Palabra, 39-48.
- Reyes Rivero, E. J. (2015). *El cuento y la caricatura, herramientas narrativas para el fortalecimiento del pensamiento político, en los estudiantes de grado décimo del Colegio “La amistad IED”, Jornada Mañana*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/2112>
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual, Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Carlos Moreno Rodríguez. Estudio Caos. Disponible en

<https://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUALSECUNDARIA.pdf>

Ruiz, J. L. (2023). *Geo-Grafiando por la capital*. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18911>

Santiago, J. (2013). *La educación geográfica, la integración escuela-comunidad y la enseñanza de la geografía*. Pensamiento Americano, 9-21.

Serna, L. M. (2020). *La enseñanza y el aprendizaje geográfico desde la literatura infantil: una posibilidad para acercarse a las realidades e imaginarios de los estudiantes de quinto en el colegio Arborizadora Alta*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13271>

Souto, X. M (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal, Col. La estrella polar nº 11, 1998. 400 págs.

Taborda, M. (2013). *La didáctica de la geografía dentro de un campo conceptual de la pedagogía: tensiones y bifurcaciones*. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/8365>

Tally, R. (2016). *Adventures in literary cartography: explorations, representations, projections* [Aventuras en la cartografía literaria: exploraciones, representaciones, proyecciones]. En E, Peraldo (Ed.), *Literature and Geography. The Writing of Space throughout History* (p.20-36). Cambridge Scholar Pub.

Valencia, A. M. (2018). *Como por medio del cuento se recrean los imaginarios para enseñar geografía*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11097>

- Vara, J. L. (2008). *Cinco décadas de Geografía de la percepción*. Revista *Ería*, 77. Universidad de Oviedo. pp. 371-384.
- Vara, J. L. (2010a). *Análisis de textos en Geografía de la Percepción: Estado de la cuestión y bases conceptuales*. Revista *Baetica*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga, pp. 127-146.
- Vara, J. L. (2010b). *Un análisis necesario: epistemología de la Geografía de la percepción*. *Papeles de Geografía*, (51-52), 337–344. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/geografia/article/view/114631>
- Villanueva, J. E. (2019). *La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a la relación entre la seguridad y el espacio urbano en la novela “La ciudad de los umbrales” de Mario Mendoza*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/15060>.
- Von Humboldt, A & Minguet, C. (1980). *Cartas americanas*. Fundacion Biblioteca Ayacuch.